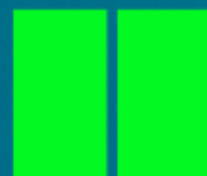


**ACTAS DE
PUBLICACIÓN**

2025

XIV

**JORNADAS DE
INVESTIGACIÓN**



&
**28, 29 Y 30
DE AGOSTO**

**JORNADAS DE
EXTENSIÓN EN
PSICOLOGÍA**

**INVESTIGACIÓN SITUADA EN
COMUNIDADES DE PRÁCTICAS
EN SALUD MENTAL**

**SECRETARÍA de
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

**SECRETARÍA de
EXTENSIÓN**

Fpsico
UNR FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

Actas de Publicación de las XIV Jornadas de Investigación y II Jornadas de Extensión en Psicología 2025: "Investigación situada en comunidades de prácticas en Salud Mental" agosto 2025 Rosario, Argentina. Compilación: Secretaría de Ciencia y Tecnología – Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2025.

Publicación digital, PDF

Archivo digital: descarga

ISSN 2313-9536

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DECANA

Dra. Soledad Cottone

VICE DECANA

Ps. Mirta Spedale

SECRETARÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS

Ps. Nahuel Senzamici

SECRETARIA TÉCNICA DE ASUNTOS ACADÉMICOS

Esp. Romina Scaglia

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Paulina Díaz

APOYO TÉCNICO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Angelina Eckert y Lucía De Gesús

COORDINADORA DE TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

Psp. Aldana Caviglia

MESA DE INFORMACIÓN ACADÉMICA Y TIF

Constanza von Mühlinen y Ps. Florencia Dignani

SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Mgtr. Sandra Gerlero

SECRETARIA TÉCNICA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Ps. Marianela Fondato

SECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES

Ps. Romina Tricerri

SECRETARIA TÉCNICA DE RELACIONES INTERNACIONALES

Ornella Cerra

SECRETARIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Ps. Paula Sagué

SECRETARIA TÉCNICA DE EXTENSIÓN

Ps. Ma. Laura Peretti

DIRECCIÓN DE GRADUADOS/AS

Ps. Inés Kolly

APOYO TÉCNICO DE GRADUADOS/AS

Ps. Julio García

SECRETARIA DE DDHH Y GÉNERO

Dr. Sebastián Vera

SECRETARIA TÉCNICA DE DDHH Y GÉNERO

Laureana López Krupp

COORDINADORA ÁREA GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL

Mg. Victoria Mujica

SECRETARIA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Dra. Ivonne Lauss

SECRETARIA TÉCNICA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Ps. Juan Cammardella

SECRETARIA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

Mgtr. Laura Peirano

SECRETARIO DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN

Ivan Scarpolani

EQUIPO TÉCNICO DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN

Martín Terradillo, Julián Scetti y Ps. Ma. Natividad Mazzetti

SECRETARIO FINANCIERA

Mgtr. Hugo Basquín

ÁREA DE PUBLICACIÓN

Mgtr. Silvna Garo

ÁREA DE INTERCULTURALIDAD

Dr. Facundo Corvalán

ÁREA DE CULTURA Y DEPORTE

Ps. Juan Cruz Cosio, Sofía Ceballos

COORDINACIÓN EQUIPO ACCESIBLE

Gabriela Fernández

ÁREA INFORMÁTICA

Ing. Manuela Vidal

RESPONSABLES DE PROTOCOLO DE ACCIÓN Y PREVENCIÓN FRENTE A

SITUACIONES DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Abg. Viviana Rodriguez

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	10
PALABRAS DE APERTURA Y BIENVENIDA A LAS JORNADAS.....	12
EJE MÚLTIPLES ABORDAJES PARA PENSAR LA PSICOLOGÍA.....	18
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA UNIVERSITARIA. Soledad Ríos y Vanesa Spizzirri.....	18
ALCANCES Y LÍMITES DE LA FUNDAMENTACIÓN DE LA MORAL EN LA PSICOLOGÍA DEL SER HUMANO SEGÚN EL TRATADO DE LA NATURALEZA HUMANA DE DAVID HUME. Hernán Serrati.....	23
LA ANGUSTIA COMO FORMA DE CONOCIMIENTO. César Augusto Reyes Toro..	34
INTERVENCIONES Y PRÁCTICAS PERINATALES EN UN HOSPITAL PÚBLICO DE LA CIUDAD DE ROSARIO. Adrián Gerardo Iacobellis.....	38
EJE DISCURSOS Y PRÁCTICAS DEL PSICOANÁLISIS EN LOS ESCENARIOS ACTUALES.....	42
ARTICULACIÓN DE LA PULSIÓN CON EL EDIPO FREUDIANO. Mariano Ferrero.	42
¿QUÉ HACEMOS CON LA IDENTIDAD? USOS TEÓRICOS DEL CONCEPTO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA. Iván Fina; Leandro Bartolomeo; María Carla Prado; María Magdalena Reyna; Sol Barrionuevo; Diego Peralta.....	47
REFORMULACIÓN DEL LAZO SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD NEGATIVA: DIÁLOGOS SOBRE LA VIOLENCIA ROSARINA. Leandro Bartolomeo, Julieta Ciurluini y Antonela Fiocchi.....	55
INTERROGACIONES AL TRABAJO DEL DUELO A PARTIR DE LA FIGURA DEL DESAPARECIDO. Costanza Buzaglo.....	61
EL TIEMPO EN PSICOANÁLISIS, LA NOCIÓN DE INSTANTE, COMENTARIO SOBRE LA PINTURA In ictu Oculi. Celeste Ghilioni.....	68
LOS TRES DIVANES DE JANINE ALTOUNIAN. MEMORIA, DUELO Y TRANSMISIÓN. Nicolás Vallejo.....	76
FANTASÍAS FREUDIANAS: FUNCIÓN Y MATERIALIDAD. Julieta Ciurluini.....	84
JACQUES LACAN Y PEARL KING: UN ENCUENTRO SEPARADOR. Diego García.....	88
ENTRE ADOLESCENTES Y ADULTOS: ACERCA DE LO INTERGENERACIONAL EN LA ACTUALIDAD. Estefanía Grasso.....	94

ALGORITMOS Y PSICOANÁLISIS: LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL COMO RÉGIMEN DEL LAZO. Fernando J. Gómez.....	98
UNA LECTURA DEL NACHTRÄGLICH FREUDIANO Y LA PREGUNTA POR LA SUBVERSIÓN DEL TIEMPO EN PSICOANÁLISIS. Julia Mariani e Iván Todorovich. 104	
LA ATEMPORALIDAD DEL INCONSCIENTE REVELADA. Luciano Agüero.....	112
DESMENTIR LA DEPENDENCIA: LA AUTONOMÍA COMO IDEAL CONTEMPORÁNEO Y SUS EFECTOS EN LA SUBJETIVIDAD. María Carla Prado 117	
LUGAR DE LO HISTÓRICO SOCIAL EN LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA. María Eugenia Baiocchi.....	123
UN DESTINO, EN MARCHA... ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TIEMPO EN PSICOANÁLISIS. Mariano Bello, Melina Heinrich.....	132
EI ODIO EN LA ENSEÑANZA DE FREUD Y SU RELACIÓN CON DAS DING. Verónica Morelli.....	137
ANI FRENTE AL OTRO: HISTERIA Y PRÓJIMO - NEBENMENSCH - EN EL CINE CONTEMPORÁNEO. David Ledesma.....	143
VESTIMENTA Y ARTE TEXTIL, ENTRE NARRATIVA Y MEMORIA. Luisina Bourband.....	148
PSICOANÁLISIS Y NEUROCOGNITIVISMO. DERIVAS DEL IMPASSE ENTRE SÍNTOMA Y PROBLEMA. Basquin, Hugo; Cornejo, Hernán; Di Cosco, Rodrigo; Zorrilla, Andrés.....	152
TENER DERECHO O NO A LLAMARSE PEDRO. Antonela Flocchi.....	158
UNA REVISIÓN SOBRE LOS INVARIANTES CONSTITUYENTES DEL APARATO PSÍQUICO EN LA OBRA DE SILVIA BLEICHMAR. SUS APORTES EN LOS ESCENARIOS ACTUALES. Marisa Chamorro.....	162
EJE ARTICULACIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS FORENSES Y JURÍDICAS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL.....	168
INDIVIDUALISMO Y CULTURA CARCELARIA: CONSUMO Y DESAFILIACIÓN EN LAS MODALIDADES DE LAZO. Dlugovitzky, Ivan; García, Marianela; De Vita, Agostina; Hereñú, Aimaré	168
DEL CRIMEN PASIONAL AL FEMICIDIO: UNA LECTURA DESDE LA PSICOLOGÍA FORENSE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. Gina Fantin y Eliana Reynaldo.....	174

MELODÍAS RE-PENSADAS: DESARMANDO LA ETIQUETA DEL JOVEN DELINCUENTE. Angelina Eckert- Ezequiel Salanito- Ana de Zuansbar- Peretti M. Laura.....	180
EJE EPISTEMOLOGÍAS DE LA SALUD MENTAL.....	184
RELACIÓN ENTRE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA “RESERVA COGNITIVA” Y EL ABORDAJE DE LAS DEMENCIAS EN PUBLICACIONES CIENTÍFICAS. Vanesa Alonzo.....	184
PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS EN SALUD MENTAL EN LA INTERSECCIÓN DE SABERES (1960-1975). Analía Buzaglo, Mariela Morandi, Marcia Fedorchuk, Danisa Vitrich, Marina Babini.....	192
LA NOCIÓN DE SUJETO: CRÍTICA ONTOLÓGICA DESDE HEGEL A LA PSICOLOGÍA MODERNA. Patricio Obregón.....	200
EJE DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL: INFANCIAS Y JUVENTUDES.....	206
JUVENTUD, RELACIÓN ENTRE GENERACIONES Y SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS EN TORNO DE LA SALUD. Cecilia Augsburger, Marianela Fondato, Carlos Ruggeroni, Camila Vera, Gonzalo Ríos y Fiorella Pascucciello.....	206
DISPOSITIVOS GRUPALES PSICOANALÍTICOS COMO MODO POSIBLE DE ABORDAJE DE ALGUNAS PATOLOGÍAS SEVERAS DE LA INFANCIA. Veronica Martinis.....	213
EJE SALUD MENTAL E INTERDISCIPLINA.....	220
INTERSECCIONALIDADES: SEXUALIDADES Y DISCAPACIDADES. Macarena Flores y Mariela Ragone.....	220
ENVEJECIMIENTO COGNITIVO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL. Pablo Martino, Facundo Prigenzi, Yanina Ferrari, Ailén Juan, Emma Gómez Landi, Lucía Antezana, Renata Vivenzi, Camila Martín & Mauricio Cervigni..	224
ENTRE SÍNTOMAS Y VÍNCULOS: ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS EN ALERGIAS ALIMENTARIAS INFANTILES. Fernando Javier Gómez, María Paula Sarraquigne, María Eugenia Charreun, Lucía Antonela, Gorosito, Lara Lijovit, Martina Eugenia Ciccioli, María Soledad Ríos, Juan Marcos Fernández Anuncibay, Valentina Dambrosio Howell, María Emilia Ruggieri, Mauricio Damián Colella....	229
DISCAPACIDAD Y TOKENISMO: REPENSANDO LOS CONCEPTOS DE INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD DESDE EL PSICOANÁLISIS Y LOS ESTUDIOS CRÍTICOS EN DISCAPACIDAD. Gabriela Fernández.....	234

FIGURAS DE LA ALTERIDAD EN EL PENSAMIENTO DECOLONIAL DEL SIGLO XX: SUS DERIVAS ÉTICAS. Gabriela Nogués; Cecilia Lopez Ocariz; Guillermo Finochetto; Alejandro Manfred; Marcela Castellarin; Erica Ríos; Javier Del Ponte; Alejandro Martín Contino; María Cecilia Kampff; María Elena Pontelli; Maximiliano David Dominguez; Patricia Alejandro; Sebastián Assaf; Agustín Mac Donald; Romina Ibarra; Nora Grigoleit; Rodrigo Castillo; Leonel Carlini.....	239
CINE, DISCAPACIDAD AUDITIVA E INCLUSIÓN: FOMENTANDO REDES DE COLABORACIÓN EN SALUD MENTAL. Viviana Evangelina Oehlschläger.....	245
EJE DERECHOS HUMANOS: MEMORIA E HISTORIA DEL CAMPO DE LA SALUD MENTAL.....	248
GENEALOGÍA DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA ARGENTINA: PRODUCCIONES Y TRANSMISIONES ROSARIO, BUENOS AIRES (1969-1976). Ana Bloj, Ma. Laura Crespín, José Santucho, Mónica Castaño y Lucía Briguet...	248
VICENTE GALLI Y LA RECONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA SALUD MENTAL EN LA ARGENTINA DEMOCRÁTICA. Tomás Bossi.....	256
EJE TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SEXUALIDADES EN LA FORMACIÓN E INTERVENCIÓN PROFESIONAL.....	261
CORPORALIDADES E IDENTIDADES SEXOGENÉRICAS: INTERROGACIONES NECESARIAS DESDE LA CÁTEDRA DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA. René Bogado, María Monserrat Tucet.....	261
LA MATERNIDAD ¿UN IMPERATIVO? Peirano, Laura; Baños, Juan Manuel; Oroquieta, Natalia; Quinteros, Ana Victoria; Gómez Carmana, Sara; Loiudice, Paola; Carattoli Nazzuti, Florencia.....	268
UNA MIRADA SOBRE EL PROYECTO DE ELECCIÓN VOCACIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES. Gloria Diana Rossi, Cristina Wheeler, Oroquieta Natalia, M. Ayelén Lambrecht, Betina Bernal, Eliana Molina.....	273
PENSAMIENTO DECOLONIAL Y PSICOLOGÍA EN LOS REPOSITARIOS CIENTÍFICOS ARGENTINOS. Carina Mengo, Lucrecia Zamboni, Gala Gallo y Lucas Sancho Brau.....	279
PENSAMIENTO DECOLONIAL Y PSICOLOGÍA EN LOS REPOSITARIOS CIENTÍFICOS ARGENTINOS. Carina Mengo, Lucrecia Zamboni, Gala Gallo y Lucas Sancho Brau.....	285
DE MATERNIDADES Y PATERNIDADES. INFANCIAS BAJO LA LUPA ¿Y LOS ADULTOS QUÉ? Laura Peirano, Natalia Oroquieta, Juan Manuel Baños, Victoria	

Quintero, Sara Gómez Carmana, Loudice Paola, Florencia Nazutti.....	296
DIÁLOGOS POSIBLES ENTRE PSICOANÁLISIS, ESTUDIOS DE GÉNERO Y ESTRUCTURALISMO. Rocío Fernández, M. Ayelén Lambrecht.....	304
EJE ESCENARIOS VIGENTES EN EDUCACIÓN. DIÁLOGOS IMPOSTERGABLES CON EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL.....	311
UN ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO DE LOS PRECURSORES DEL PSICOANÁLISIS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN. Mariana Scrinzi; María Celeste Cantini; Claudia Campins; Fabián Dutto; Vanina García; Verónica Herrera; Lila Tatiana Queiroz De Carvalho Souza; Ailen Ricossa; Eugenia Sostar; Diana Wolkowicz; Betina Bernal; Valentina Carbó; Lucía Calvo; Agustina Degleue; Gabriela Garcia; Valentina Imhoff; Micaela Fernández; Florencia Lapíduz; Paula Martelli; Guillermina Martin; Diego Molina; Josefina Schlaien; Julia Tassara; Francisco Valacco; Agustina Villanueva.....	311
FUNCIÓN DOCENTE Y FUNCIONES PARENTALES EN ESCENARIOS ESCOLARES CONTEMPORÁNEOS. Cristina Mariel Ronchese; María Laura Yorlano; Valeria Bearzotti.....	316
REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA A PARTIR DE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL. Ailén Laura Rey, Ana Borgobello.....	324
“MÁQUINA MUJERES”: TEJIENDO SABERES ENTRE EL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA Y TEATRO. Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael Echaire Curutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera, Laura Ruffato; Pablo Ortiz de Zárate.....	333
LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ESPACIO DE REFLEXIÓN: ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS EN LA RESIDENCIA DOCENTE. Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael Echaire Curutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera, Laura Ruffato; Pablo Ortiz de Zárate.....	338
SUBJETIVIDADES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS NEGACIONISTAS Y DE ODIOS: SU PROBLEMATIZACIÓN DESDE PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN B. Guadalupe Aguirre, Noelia Casati, Renata Laurito Ledesma, Micaela Mussa, Mariel Chaperro, Laura Picard, Macarena Catalano, Bárbara Nardi, Ornella Nuciari, Florencia Bou.....	345
TRABAJO DE LOS PSICÓLOGOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL: IMPLICACIONES DE LA LEY 13.935/2019. Janaina Cassiano Silva, Marilene Proença Rebello de Souza, Ana Borgobello.....	351

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTO DE VIDA Y PERSPECTIVA DE FUTURO, EN ADOLESCENTES DE UN BARRIO VULNERABILIZADO. Daniela Agüero y Lucía Ruiz.....	356
EJE EL PORVENIR QUE NOS FALTA: DEMANDAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICA Y PROFESIONAL.....	361
TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EDUCACIÓN: TRANSFORMACIONES Y RETOS EN PSICOLOGÍA DE LA USP Y DE LA UNR. Ana Borgobello y Marilene Proença Rebello de Souza.....	361
METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA: HISTORIZANDO SU ENSEÑANZA A 70 AÑOS DE CREACIÓN DE LA CARRERA. Sandra Gerlero, Laura Paris, Ana Borgobello, Facundo Corvalán, Andrea Espinosa, Marianela Fondato, Mariana Sartori, Carolina Umansky.....	368
EI FORO COMO PRÁCTICA CONVERSACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN SUPERVISIÓN CLÍNICA GESTÁLTICA. Morguen, Nicolás Jorge; Paleo Stati, Noelia; Brandolín, Diego Gastón; Dossena, Gisela Soledad; Suarez, Juan Manuel...	375
USO DE COMUNIDADES PSICOLOGÍA COMO HERRAMIENTA PARA ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN INGRESANTES 2025. Andrea Espinosa y Ana Borgobello.....	381
EL FORO COMO CAMPO DE TRANSFERENCIA, DIVULGACIÓN Y FORMACIÓN EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN ABIERTOS. Brandolín, Diego; Morguen, Nicolás; Dossena, Gisela; Pinto, Enrique; Casas, Claudio; Peresin, Sebastián; Pietruszka, Demian; Abdo, Juan Carlos.....	387
EJE DIÁLOGOS ENTRE EL CAMPO DEL TRABAJO Y LA SALUD MENTAL.....	393
SUBJETIVIDADES EN JUEGO: DECISIONES ESTRATÉGICAS EN LAS SOMBRAS DEL MERCADO FINANCIERO. Hernan Cornejo y Esteban Cordiviola...	393
EJE PRÁCTICAS DE SALUD MENTAL EN LOS TERRITORIOS.....	398
ESCENARIOS SOCIOEDUCATIVOS INESTABLES, INTERVENCIONES CLÍNICAS EN LA ESCUELA COMO MODO DE ACOMPAÑAR SUBJETIVIDADES VULNERADAS. Valeria Bearzotti, Yanina Sosic y Daniela Agüero.....	398
NIÑXS EN RIESGO Y EL RIESGO DE SER NIÑXS EN LA ÉPOCA ACTUAL. Carla Piccioni y Soledad Cena.....	406
SOSTENER LO COMÚN: DESAFÍOS DE LA CONVIVENCIA, LA AUTORIDAD Y LA COPRODUCCIÓN DE SABERES. Sebastián Vera, María Eugenia Arroyo,	

María Belén Gariboldi, Larisa Vilches.....	412

PRESENTACIÓN

La presente Acta de Publicación reúne el conjunto de trabajos presentados en el marco de las XIV Jornadas de Investigación y II Jornadas de Extensión en Psicología 2025 organizadas por las Secretarías de Ciencia y Tecnología y de Extensión de la Facultad de Psicología (UNR) y desarrolladas 28, 29 y 30 de agosto de 2025. Pensamos estas jornadas como una oportunidad de encuentro entre docentes, investigadores e investigadoras, colegas, graduados y graduadas, extensionistas, becarios y becarias, y estudiantes para compartir la multiplicidad y heterogeneidad de investigaciones y prácticas extensionistas en nuestro campo disciplinar, y contribuir de esta manera a su indispensable difusión.

Las Jornadas procuran visibilizar e intercambiar las producciones científico-académicas de manera colectiva para enriquecer nuestros saberes y recrear nuestras prácticas. En esta oportunidad, la temática central ha sido *“Investigación situada en comunidades de prácticas en Salud Mental”*. La misma orientó a la organización de los paneles temáticos destinados a trabajar sobre: *“Praxis comunitaria y diálogos de saberes en salud mental y derechos humanos”* de la mano de referentes en el área, Sara Elena Ardila Gomez y Maximiliano Toni y el panel *“Nuestra historia en perspectiva: relatos y trayectorias en el campo de la salud mental”* junto a profesionales invitados Sofía Bianchi, José Ignacio Allevi y Alejandro Dagfal. Finalmente, tuvo lugar el primer encuentro del programa de formación *La práctica de la escritura en el quehacer de la universidad pública*, denominado *“La escritura como oficio del lazo: encuentros posibles entre prácticas de investigación y extensión universitaria”* junto a profesionales invitadas Luciana Strauss, Lucía Alvarez y Ma. Belén Campero. Acompañaron los paneles la muestra documental y fotográfica: *“¿Usted conoce a esta mujer?”* en homenaje a quien fuera la primera decana mujer y psicóloga de la Universidad Nacional de Rosario, Ermindia Benítez de Lambruschini, y la presentación de 120 producciones individuales y colectivas que se expusieron en 19 Mesas de Trabajos Conversados organizadas de acuerdo a los ejes temáticos propuestos para las Jornadas.

Finalmente, en esta edición, y en oportunidad a la temática de las Jornadas, contamos con la participación del docente e investigador Alberto Bialakowsky, Sociólogo (UBA) y Magíster (Flacso) quien brindó la conferencia *“Método y praxis en la co-producción del conocimiento y las ciencias”*.

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

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

Secretaría de Ciencia y Tecnología y Secretaría de Extensión
Facultad de Psicología (UNR)

PALABRAS DE APERTURA Y BIENVENIDA A LAS JORNADAS

Buenos días a todas y a todos, es un gusto darles la bienvenida a las XIV Jornadas de Investigación y II Jornadas de Extensión en Psicología.

Agradecerles mucho la participación de ustedes. En estas nuevas jornadas, que esperamos puedan ser días de trabajo y de intercambios fructíferos, y que nos enriquezcan en los temas que trabajamos, en los conocimientos que producimos y también esperamos que abonen a la eficacia social de nuestras experiencias extensionistas.

Por lo que venimos planteando a lo largo de los años, las jornadas persiguen la finalidad de fortalecer un espacio colectivo para recrear nuestra labor en la vida académica y en el marco de la universidad pública y además, tienen la intención de que podamos afianzar estos ámbitos de grupalidad, de diálogos, de conversaciones compartidas que hagan lazos entre pares, entre referentes, entre estudiantes, sobre todo en estos momentos en que nos quieren cada vez más individuales, más solitarios y solitarias y más aislados y aisladas. Es por ello, que desde la organización de estas jornadas buscamos -intencionalmente y con mucho ahínco- robustecer los vínculos en el trabajo diario, tan urgentes y demandados en estos tiempos.

En tal horizonte, hoy organizamos estas jornadas -como ya fuera dicho- comprometiendo ambas Secretarías, Extensión y Ciencia y Tecnología, ya que entendemos que es necesario una articulación sostenida, una puesta en común que potencie el entramado entre la producción de conocimientos en investigación y desde las intervenciones que definen y delimitan nuestro quehacer profesional.

Quisiera aportar algunas palabras que, pensando en la organización, buscan insistir y resaltar la valoración de que las ideas, las proposiciones teóricas, los discursos y saberes son inherentes a las prácticas sociales.

Por ello, las jornadas implican la posibilidad de apuntalar una cultura institucional que reúna las acciones de reflexión, comunicación y debate de nuestro ejercicio en el campo de la salud mental y en el seno de una Psicología en interlocución constante con el espacio más amplio de las Ciencias Sociales. De manera que estamos hablando de desandar claves comunes, entre la investigación y la extensión, necesarias de ser problematizadas a la luz de los tiempos que vivimos y en acuerdo con las condiciones sociales, culturales, simbólicas, subjetivas y políticas actuales. Es por eso que la convocatoria se sostiene en invitarlos/as a pensar y a trabajar sobre la *“Investigación situada en comunidades de prácticas en Salud Mental”*. Algunas cuestiones que interesan puntualizar sobre este lineamiento que definimos en esta convocatoria.

En un sentido primero, este eje nos da la posibilidad de generar interrogantes y de construir saberes particulares que estén inscriptos en contextos específicos de la cultura y con anclaje en las experiencias concretas de los sujetos. Me refiero a conocimientos que no pueden desligarse de las condiciones en que se producen: los territorios, las instituciones que habitamos y nos habitan, los cuerpos disciplinares, pero también los cuerpos históricos, sociales y genéricos que nos atraviesan. Por eso pensamos hoy en la necesidad de enfatizar en el análisis acerca de *¿cuáles son las condiciones materiales y simbólicas de producción de nuestras investigaciones y de nuestras prácticas de conocimientos e intervenciones en el marco que nos brinda la universidad?*

Y este primer sentido, nos compromete a interpelarnos y nos obliga a pensar acerca de *¿cómo hacemos frente a las narrativas autoritarias, de poder canónico, que hoy aspiran a generar un discurso hegemonizado, y nos ponen restricciones graves a la especificidad científica, a la riqueza analítica y a los aportes de las ciencias sociales y humanas?* Refiero a ello, habida cuenta de los avatares que atravesamos en estos días con el CONICET y con los distintos organismos dedicados a la ciencia y a la tecnología en el país, así como lo referencian las últimas declaraciones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) acerca de la desvalorización del desarrollo de las ciencias sociales.

En un segundo sentido, le sumamos y destacamos que el título de la convocatoria *“Investigación situada en comunidades de prácticas en Salud Mental”*, promueve la relación entre lo situado y lo colectivo, entre lo situado y lo común, entre lo situado y lo comunitario.

Ello ubica, desde nuestra lectura y posición valorativa, la importancia de construir diálogos y comunidades epistémicas y de prácticas que trasciendan los intereses individuales para abordar problemáticas más acuciantes que hoy atraviesa el campo de la salud mental. El conocimiento, en tanto bien social, nos implica en la responsabilidad de interrogar nuestras prácticas científicas, nuestros modos de hacer investigación social y nuestras relaciones e interacciones con los sujetos y los grupos con los que indagamos.

De manera que, tanto los objetos de estudio e indagación, como también los campos de problemas, cuando se los aborda en interrelación con el contexto situado y con las realidades concretas, nos plantean el desafío de hacernos cargo de la complejidad que encierran. Entiendo que es oportuna aquí la propuesta que Ana María Fernández señala respecto a situar nuestro quehacer en referencia o atendiendo a un campo de problemas. La autora prioriza la idea de campo de problemas ya que rescata lo diverso, la multiplicidad de miradas y la producción crítica de saberes y

prácticas. Cito a Fernández: "...Pensar las cuestiones a indagar como campo de problemas, atravesados por múltiples inscripciones deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc.; implica un doble movimiento conceptual que abarca el trabajo desde las especificidades de las diferentes dimensiones y, al mismo tiempo, su articulación con las múltiples inscripciones que las atraviesan. Ello implica superar los reduccionismos y abrir la indagación a criterios que den cuenta de la vinculación de lo individual y lo colectivo en los procesos de producción de subjetividad. Indagar desde un campo de problemas supone, según la autora, des-disciplinar las territorializaciones disciplinarias para demarcar las cuestiones de otro modo y pensar así por fuera de las antinomias clásicas individuo/sociedad, sujeto/objeto, estructura/acontecimiento y podemos pensar más". Podemos agregar en ese mismo sentido la escisión investigación-extensión, teoría-práctica, y seguir pensando y sumando otras dicotomías.

En tal orientación, creo que un campo de problemas a considerar en los últimos tiempos podemos ubicarlo a partir del reciente informe relevado sobre la crisis de la salud mental en Argentina presentado en el Congreso de la Nación, y que contó entre sus expositoras a nuestra decana, Soledad Cottone. Resulta apropiado, además señalar que dicho informe es expresión de la crueldad y la gravedad que viene generando el retiro del Estado, el retraimiento de las políticas de protección social y sanitaria, y su consecuente deterioro en las condiciones de vida en los distintos grupos poblaciones.

Me gustaría compartir algunos pocos datos elocuentes que marcan la necesidad de comprender y analizar los eventos de salud y de padecimiento subjetivo en vínculo con las condiciones materiales y sociales de vida: actualmente se registró en el país un incremento en la búsqueda de atención en el sistema público por motivos de salud mental que supera el 12%; aumentaron las internaciones por problemas en salud mental y la demanda por consultas, en especial para los niños, niñas y adolescentes; los motivos de intervención por problemas de autolesiones e ideaciones suicidas en jóvenes y niños/as resulta altamente frecuente en los efectores de salud en los últimos tiempos. En el contexto local, se revela el agravamiento de las condiciones de vida y la generación de mayor fragilidad subjetiva de las y los estudiantes, además del aumento de atención requerido, el documento informa que más del 60% sufren manifestaciones o signos de desgaste en lo vincular y en lo emocional, y en su mayoría lo atribuyen a la precariedad económica y a la incertidumbre existencial de no tener un proyecto de vida.

Frente a fecunda información, cabe cuestionarnos y detenernos acerca de qué interpretación hacemos de esta enmarañada época donde la persistencia y el

ahondamiento de las desigualdades sociales nos atraviesan, nos desafían los problemas que definimos investigar y con los que lidiamos en nuestras prácticas profesionales. Detenernos frente a este escenario, nos implica considerar que los procesos sociales, culturales, sanitarios y científicos requieren de respuestas pertinentes, complejas e innovadoras, acordes a estos tiempos y contextos.

En función de estos múltiples sentidos de la convocatoria de estas jornadas, sentamos un camino posible aspirando a fortalecer esta intersección entre la investigación situada y la práctica transformadora y colectiva, en la heterogeneidad de las comunidades. Además, es posible pensar que esta articulación no es viable sin anudar una reflexión crítica sobre algunos componentes que organizan nuestra propia formación, así como nuestro quehacer docente y profesional en la disciplina. De manera que, tanto el oficio de la investigación como el rol social de las experiencias extensionistas no pueden estar exentas del debate crítico que hoy atraviesan los procesos de enseñanza en la educación superior en general y en la formación específica en el campo de la salud mental y de la Psicología en el ámbito local y regional.

Y con ello nos preguntamos *¿cuál es la formación de los psicólogos/as para intervenir en esta realidad? ¿con que instrumentos conceptuales, metodológicos y operativos es necesario contar para lograr incidencia socio comunitaria de las intervenciones, para llevar adelante prácticas solidarias y que contribuyan a mejorar el bienestar de los grupos sociales?* De qué modo, desde la institución universitaria, organizamos trayectos curriculares -de grado y postgrado- para generar respuestas acordes a los problemas planteados, y particularmente para poner en el centro de la escena el acto político que significa la educación de nuevos/as y futuros/as profesionales.

Por tanto, defendemos la tarea académica con esperanza, con compromiso con la universidad pública y con responsabilidad social ante el sufrimiento y los problemas presentes en nuestra sociedad. Por tal razón contamos con referentes de distintas disciplinas, de reconocida experiencia, con trayectorias académicas importantes, que hacen huella en sus especificidades de estudio y de problematización teórica y metodológica.

Como ustedes pueden apreciar en la propuesta programática asumimos la organización en tres contenidos centrales:

El abordaje y el diálogo que conlleva replantear desde un enfoque con pensamiento crítico que reconozca modelos de hacer ciencia emancipados, que interpreten las realidades sociales en su complejidad y que transforman los procesos de investigación, en sus praxis y en sus métodos, en clave del desarrollo de la

modalidad de co-producción para la génesis del conocimiento científico será analizada por Alberto Bialakowsky. Tenemos el honor de contar con su generosa presencia en esta mesa.

Otra temática que nos nuclea será la articulación entre investigación que devienen de prácticas institucionales, que desnaturalizan ámbitos de estudio y observación, que articulan campos de problemas situados en la interrelación de la salud mental y los derechos humanos. Por la tarde contaremos con las presentaciones sobre la producción de conocimiento y las experiencias territoriales y comunitarias con la participación de Sara Ardila Gómez y de Maximiliano Toni.

Durante el día de mañana viernes, en el marco de los 70 años, desde su origen en la Universidad Nacional del Litoral, de nuestra carrera de Psicología, la primera del país, quisimos dedicarle un tributo con la propuesta de dos actividades. El panel “Nuestra historia en perspectiva: relatos y trayectorias en el campo de la salud mental”. Serán exponentes Alejandro Dagfal, José Ignacio Allevi y Sofía Bianchi. La otra actividad da continuidad a exponer la muestra documental y fotográfica “¿Usted conoce a esta mujer?” En homenaje a quien fuera la primera decana mujer y psicóloga de la Universidad Nacional de Rosario, Erminda Benítez de Lambruschini.

Durante estos dos días iniciales de las jornadas, hoy y mañana, se socializarán un total de 120 producciones académicas de los equipos de investigación y equipos de relatos de experiencias extensionistas que congrega el compromiso de trabajo de un total aproximado de 370 docentes, investigadores, graduados/as, extensionistas, becarios/as y estudiantes.

. Por último, como todo cierre puede ser apertura, durante la mañana del día sábado, cerramos estas jornadas con la apertura del Programa de formación: “La práctica de la escritura en el quehacer de la universidad pública” organizado conjuntamente entre las Secretarías de Asuntos académicos y de Ciencia y Tecnología.

Para esta actividad, y poniendo en valor estratégico, el lugar de la escritura en la formación docente y profesional, en la investigación y en las experiencias en los diversos espacios sociales, es que organizamos el Panel: “La escritura como oficio del lazo: encuentros posibles entre prácticas de investigación y extensión universitaria”. Compartiremos los aportes y diálogos con Belem Campero, Luciana Strauss y Lucía Álvarez.

De manera que, con todo este enorme capital simbólico, cultural, humano y científico, esperamos que las jornadas incentiven y representen un espacio de mutualidad, de labor colectiva y de intercambios que nos enriquezcan y nos sostengan solidariamente en la universidad pública.

Sandra Gerlero
Secretaria de Ciencia y Tecnología
Facultad de Psicología (UNR)

EJE MÚLTIPLES ABORDAJES PARA PENSAR LA PSICOLOGÍA

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA UNIVERSITARIA. Soledad Ríos y Vanesa Spizzirri

spizzirrivanesa@gmail.com

UNR - Facultad de Psicología

Resumen

El sufrimiento entendido desde el aporte fundacional que Freud (1973) realiza en 1930 en su texto *El malestar en la cultura*, en él señala que la vida en sociedad exige ciertas renunciaciones individuales a favor de la convivencia, la construcción colectiva hoy conserva todo su valor por su vigencia y actualidad. El proceso de formación universitaria es una construcción colectiva en la cual el estudiante adquiere su identidad académica en diálogo con otros (docentes, compañeros y el entorno institucional). En ese proceso se da la apropiación de saberes, la consolidación de la comunidad y la construcción de la ciudadanía universitaria. Los jóvenes universitarios mientras intentan apropiarse de nuevos contenidos, transitan procesos de cambios personales, sociales que conllevan cierta complejidad. Entender esta realidad es clave para construir modelos educativos que los acompañen en su formación. Es que en ese acompañar, sostenemos que investigar en psicología, sostener un interrogante en torno al modo de transmisión, interpela nuestro quehacer dentro de la institución, con la institución y, por lo tanto, con cada uno de los actores que la sostienen. Nuestra premisa se basa en que la educación universitaria puede jugar un papel clave en la respuesta a estos desafíos si tenemos como objetivo fomentar espacios de aprendizaje colaborativo, de pensamiento crítico y de sentido de comunidad sumado a la articulación entre contenidos de la materia a transmitir, eventos por calendario académico y acontecimientos del devenir cotidiano. En el contexto universitario, la articulación entre los estudiantes, los docentes y el proceso de aprendizaje supone, en tanto objetivo general, un compromiso con el conocimiento y con la comunidad educativa. En nuestra función como docentes universitarios, al trabajar con la particularidad de estudiantes de primer año, nos interpela además de la transmisión de conocimientos y la posible construcción de un lector la tarea de recepción y permanencia en el aula. Para esto resulta imprescindible ubicar el contexto que nos atraviesa, la inmediatez, la hiperconectividad y la transformación constante de la educación. Esto impacta en cómo los estudiantes construyen su identidad universitaria, cómo se relacionan con el conocimiento y cómo enfrentan el mundo.

Este compromiso, basado en la interacción y la experiencia compartida, es esencial para la consolidación de la identidad universitaria y la construcción de un lector en tanto finalidad teniendo en cuenta los desafíos actuales. El concepto de *malestar en la cultura* nos es clave para comprender el sufrimiento subjetivo de los estudiantes universitarios de primer año al plantear que la cultura impone restricciones a las pulsiones humanas, generando un conflicto entre el individuo y las normas sociales. Este antagonismo puede manifestarse en el ámbito educativo como ansiedad, estrés y dificultades de adaptación y apropiación de saberes en aras de la construcción de conocimientos significativos en la UNR, Facultad de Psicología.

Palabras clave: malestar - universidad pública - construcción de un lector - ciudadanía universitaria

Construcción de ciudadanía universitaria

El sufrimiento entendido desde el aporte fundacional que Freud (1973) realiza en 1930 en su texto *El malestar en la cultura*, donde señala que la vida en sociedad exige ciertas renunciaciones individuales a favor de la convivencia, la construcción colectiva hoy conserva todo su valor, vigencia y actualidad. Este concepto de *malestar en la cultura* nos resulta clave para comprender la ansiedad, el estrés y las dificultades de adaptación y apropiación de saberes que atraviesan a los estudiantes universitarios de primer año, en instituciones y, de manera particular, en la Facultad de Psicología de la UNR, en lo relativo a la construcción de conocimientos significativos.

El proceso de formación universitaria es, en sí mismo, una construcción colectiva en la cual el estudiante adquiere su identidad académica en diálogo con otros: docentes, compañeros y el entorno institucional. Junto a este proceso de intento de apropiación de nuevos contenidos, los jóvenes universitarios, transitan procesos de cambios personales y sociales que conllevan una notable complejidad.

Términos como inclusión, permanencia y el interrogante sobre la transmisión comienzan a tensarse como hilos entramados en la red de la vida universitaria. Frente a esta realidad, se vuelve imprescindible ubicar el contexto que nos atraviesa: la inmediatez, la hiperconectividad y la transformación constante de y en la educación. En nuestra función como docentes universitarios, al trabajar con la particularidad de estudiantes de primer año, la tarea de recepción y permanencia en el aula se vuelve tan crucial como la transmisión de conocimientos. Es en este sentido que, el aula, ha dejado de ser solo espacio de transmisión para también serlo de contención, de pausa, de reconfiguración subjetiva en tanto que implica a todos los actores que formamos parte de la educación superior.

En este punto, ubicar la noción de construcción de Ciudadanía Universitaria nos es esencial. Pablo Vaine, quien es profesor e investigador de la Universidad Nacional de Misiones, sostiene que:

(...) el derecho a la educación superior debe ser garantizado a través del accionar de las instituciones públicas e implica no sólo la democratización de acceso, sino además el derecho a una formación universitaria de calidad, que se pueda disponer de condiciones para la permanencia en el sistema universitario y contar con medios que aseguren el egreso en tiempos y condiciones razonables (Vaine, 2018, p. 4)

Es por ello que nuestra premisa se basa en que la educación universitaria puede jugar un papel clave si fomenta espacios de aprendizaje colaborativo, de pensamiento crítico y de sentido de comunidad, articulando los contenidos con el calendario académico y los acontecimientos del devenir cotidiano.

Para avanzar con ello es que 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*. La clave de la inclusión, según Vaine (2018), reside en la participación política en las instituciones. Este punto lo articulamos con la construcción de un lector en tanto finalidad, ya que lo político se vincula necesariamente a una lectura crítica, a sostener espacios y a participar activamente.

En esta oportunidad ponemos el foco en la docencia universitaria para proponer una perspectiva diferente al modo tradicional de enseñanza, concebido éste como un proceso comunicativo en el cual alguien versado, formado en determinadas áreas temáticas transmite la información aprendida a otra persona dentro de un espacio determinado. Formulamos otro modo de abordaje, el cual parte de la siguiente hipótesis de trabajo: la construcción de un lector crítico y protagónico es solidaria al modo de transmitir conocimientos significativos. De esto modo se apela a estimular al estudiante, bajo consignas de trabajo proporcionadas por el docente, al rastreo de aquello que queda elidido detrás de lo que sostienen algunos autores en relación a determinadas prácticas discursivas dentro del múltiple campo de las Psicologías contemporáneas, para evidenciar así su intencionalidad latente y su ideología dominante.

De ahí se funda nuestro interés en construir lectores críticos, que analicen los fundamentos de los discursos psicológicos contemporáneos, considerando sus bases, ideologías dominantes e intereses en un contexto histórico, económico y social

específico. Tal como se sostiene en la fundamentación de nuestro programa de la materia, “Lo nuestro será un campo de lectura; pongamos al sujeto a trabajar” (Cátedra DPC B, Fundamentación, 2020, pág. 2)

Nuestro objetivo general para llevar a cabo nuestra propuesta, al poner el acento en la transmisión, es el aportar recursos que posibiliten la construcción de interrogantes, en la elaboración y creación común de recorridos para, de este modo, contribuir al devenir de un sujeto político y crítico en la educación superior en la actualidad del malestar en la cultura siendo relevante y pertinente para la formación y la práctica del psicólogo.

Falcón, en su estudio sobre *Gobierno, Democracia y Ciudadanía Universitaria en Argentina: Estudio sobre las universidades públicas*, a partir del caso de la Universidad Nacional de Tucumán, contribuye a nuestro posicionamiento al sostener que:

La ciudadanía, desde su perspectiva, es la materialización de la asignación de un lugar en el plexo de relaciones sociales, donde importa la construcción de una identidad que surge del reconocimiento de derechos y la defensa de intereses. (Falcón, 2023 p. 20)

Es en esta línea que el autor sostiene y define a la Ciudadanía Universitaria como el espacio o estatus que detenta cada universitario en relación a sus pares y demás estamentos de la comunidad, distinguiendo algunos aspectos esenciales:

- Ciudadanía Institucional: La relación primaria del sujeto con su universidad (inscripción, derechos y obligaciones).
- Ciudadanía Académica: El estatus en relación con el conocimiento (derecho a aprender o a enseñar e investigar), girando en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. (Falcón, 2023)

En este marco, la construcción de un lector se erige como una finalidad que atraviesa ambas ciudadanías. Un lector es, ante todo, un sujeto que realiza una lectura crítica (política en el sentido amplio del término) y que toma conciencia de sus deberes y derechos, aprendiendo a organizarse para participar en la vida política de cualquier ámbito social (Vaine, 2018, pág. 15). Este compromiso, basado en la interacción y la experiencia compartida, es esencial para la consolidación de la identidad universitaria frente a los desafíos del malestar contemporáneo.

Por último, mencionamos un libro que lleva por título *Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos* quien fue su compiladora María del Rosario Badano ya que, en la presentación de la obra, ubican que este libro condensa las ponencias que presentan el marco del primer encuentro nacional de

derechos humanos y educación superior titulado “Políticas, prácticas y dispositivos a cien años de la reforma universitaria” (fue el eje central) que se realizó en Paraná en septiembre y lo organizó la red universitaria de derechos humanos y el consejo interuniversitario nacional (CIN) junto con la Universidad autónoma de entre Ríos.

La intención fue propiciar el encuentro y la reflexión entre instituciones grupos de trabajo de nivel superior posibilitando de este modo la construcción de un estado de situación de la temática. Se consideró además favorecer el intercambio y el debate en torno a diferentes temas y desafíos para la producción y socialización de conocimientos y el fortalecimiento en red. Por eso se destaca la escritura, el trabajo en red, en tanto funciona como visibilización de lo que se viene haciendo. Si bien este material fue producido y establecido antes de la pandemia, lejos de las políticas nefastas que hoy nos atraviesan a propósito del actual gobierno, hoy conserva su vigencia para nosotras ya que nos consideramos parte de este contexto y no fuera de él. Es por esto que, además, agradecemos y celebramos poder encontrarnos en este décimo cuarto encuentro en investigación y extensión titulado “XIV Jornadas de Investigación y II Jornadas de extensión en psicología”.

Como corolario de obra recién mencionada, en la declaración final del encuentro se destaca la expresión del conjunto de universidades instituciones de nivel superior reunidas en la que se reafirman las personas la declaración CRES 2018 que sostiene lo siguiente:

(...) las instituciones de educación superior son llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y el fortalecimiento de las democracias latinoamericanas rechazando las dictaduras y los atropellos a las libertas públicas a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región. (Badano, 2019)

Entendemos que es una decisión política en la cual nos sentimos muy contenidas para que se generen estos espacios sean jornadas, cuentos, congresos, distintos eventos donde predomine la circulación de la palabra qué es lo que permite la construcción significativa de conocimientos.

Referencias Bibliográficas:

- Althusser Louis, B. E. (2003) Para leer el Capital. Siglo XXI, México.
- Comas, J L., Infante V., Martello A, Ríos S, Fernández A, Recio E, Spizzirri V, y otros (2011) *Ensayos sobre Discursología*. Ed Laborde.
- Comas, J.L. (2003) *Los Discursos Psicológicos Contemporáneos*. Ed Fundación Ross.1995. Rosario.

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

Donato, Wanda Escribir las prácticas. Los Lugares del Sujeto (2023)

Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos.
Compiladora: María del Rosario Badano. Editorial UADER, E. Ríos, 2019

Falcón, P. (2023). Gobierno, Democracia y Ciudadanía Universitaria en Argentina: Estudio sobre las universidades públicas, a partir del caso de la Universidad Nacional Tucumán. *Prohominum*, 5(3), 92–133.

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.

Han, B. C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

Han, B. C. (2024). *En el enjambre*. Herder Editorial.

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

Vaine, P. D. (2018) Inclusión y ciudadanía universitaria.

Villarroel, C. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 103-122.

ALCANCES Y LÍMITES DE LA FUNDAMENTACIÓN DE LA MORAL EN LA PSICOLOGÍA DEL SER HUMANO SEGÚN EL *TRATADO DE LA NATURALEZA HUMANA* DE DAVID HUME. Hernán Serrati

hernanserrati@gmail.com

Adscripto en la cátedra de Problemática filosófica en la Facultad de Psicología (U.N.R.)

Introducción

En 1739 con la publicación del *Tratado de la naturaleza humana* David Hume (1711-1776) da a conocer al público de lectores su intento de elaboración de una ciencia de la naturaleza humana, en tanto esta es considerada por él como el fundamento último de todas las demás ciencias, ya que “todas las ciencias se relacionan en mayor o menor grado con la naturaleza humana, [...] pues están bajo la comprensión de los hombres y son juzgadas según las capacidades y facultades de estos.” (Hume, 1984, p.79) Pero mientras que ciertas ciencias como las matemáticas, la filosofía natural (el término con que se designa en la época a la ciencia física, p.e. Newton publica su obra principal bajo el nombre de *Principios matemáticos de la filosofía natural*), y la religión natural dependen de la naturaleza humana en tanto esta es el sujeto de conocimiento, hay otras ciencias “cuya conexión con la naturaleza humana es más íntima y cercana”. Y es que, en la lógica, la moral, la crítica de arte y letras y la política sucede que, a diferencia de la matemática y la física, la naturaleza humana no sólo es sujeto de conocimiento sino también objeto del mismo.

Siendo la moral la principal preocupación de su filosofía, “un asunto que nos interesa por encima de todos los demás” (Hume, 1984, p.672) en tanto influye destacadamente sobre las acciones y las pasiones, Hume al comienzo de sus investigaciones sobre la moral escribe una sucinta observación que ha generado diversas interpretaciones respecto a su sentido. La misma dice lo siguiente:

“En todo sistema moral de que haya tenido noticia, hasta ahora, he podido siempre observar que el autor sigue durante cierto tiempo el modo de hablar ordinario, estableciendo la existencia de Dios o realizando observaciones sobre los quehaceres humanos, y, de pronto, me encuentro con la sorpresa de que, en vez de las cópulas habituales de las proposiciones: es y *no es*, no veo ninguna proposición que no esté conectada con un *debe* o un *no debe*. Este cambio es imperceptible, pero resulta, sin embargo, de la mayor

importancia. En efecto, en cuanto que este *debe* o *no debe* expresa alguna nueva relación o afirmación, es necesario que ésta sea observada y explicada y que al mismo tiempo se dé razón de algo que parece absolutamente inconcebible, a saber: cómo es posible que esta nueva relación se deduzca de otras totalmente diferentes. Pero como los autores no usan por lo común de esta precaución, me atreveré a recomendarla a los lectores: estoy seguro de que una pequeña reflexión sobre esto subvertiría todos los sistemas corrientes de moralidad haciéndonos ver que la distinción entre vicio y virtud, ni está basada meramente en relaciones de objetos, ni es percibida por la razón.” (Hume, 1984, p.689-690) .

Tal pasaje ha sido interpretado en el siglo XX como un antecedente del antinaturalismo ético, el cual afirma que de aserciones factuales no podemos deducir aserciones morales. De acuerdo a tal lectura, el pasaje citado sostendría que, dada la existencia de dos clases de afirmaciones (fácticas y morales), ninguna aserción fáctica puede derivar en una conclusión moral. (MacIntyre, 1959) Sin embargo, si tal interpretación fuera correcta, la misma concepción de la moral que plantea Hume, por motivos que luego desarrollaremos, estaría en contradicción con tal prohibición de realizar el pasaje del “ser” al “deber ser”. Por ende, lo que está en juego en la interpretación de tal pasaje es dirimir si es posible una fundamentación de la moral en un ámbito que no sea moral. A fin de discernir tal cuestión, realizaremos en la presente ponencia una interpretación del pasaje a través del análisis de la concepción de la moral que elabora Hume en el Tratado de la naturaleza humana. Consideramos que dicha elucidación no solo permite una interpretación más lograda del texto citado sino también una comprensión más amplia acerca de la posibilidad de fundamentación de la moral a partir de la teoría de la naturaleza humana que propone Hume.

Investigación sobre la moral

Hume inicia su investigación sobre la moral a partir del siguiente problema: “¿Distinguimos entre vicio y virtud, y juzgamos que una acción es censurable o digna de elogio, por medio de nuestras ideas o de nuestras impresiones?” (Hume, 1984, p.673) A partir de tal formulación del problema mediante las categorías de análisis pertenecientes a su teoría sobre la mente humana, Hume busca rechazar las premisas básicas de la ética racionalista británica vigente en su época (Cudworth, Clarke, Wollaston), la cual sostiene que la razón sola es capaz de establecer distinciones morales entre el bien y el mal al reducirlas a la distinción entre lo verdadero y lo falso.

(MacIntyre, 1976; Saoner, 1999) El principal defecto que percibe Hume en tal argumento es que, dado que la moral influye en las acciones y las pasiones, de la sola razón no puede derivarse la moral ya que aquella solo puede realizar las siguientes operaciones: comparación de ideas y descubrimiento de sus relaciones, e inferencia en cuestiones de hecho. Ahora bien, las relaciones entre objetos que descubre la razón jamás podría suscitar influencia alguna si antes los objetos no nos resultan interesantes en tanto nos afectan de placer o dolor. (Hume, 1984, p.615-616) Dicho de modo rotundo: “No es contrario a la razón el preferir la destrucción del mundo entero a tener un rasguño en mi dedo.” (Hume, 1984, p.619) Por ende, en tanto la moral influye en las acciones y las pasiones, esta no puede ser explicada por la sola razón

ya que la misma es incapaz, a través de sus operaciones, de realizar tal influencia en las acciones y las pasiones:

“Un principio activo no puede estar nunca basado en otro inactivo, y si la razón es en sí misma inactiva, deberá permanecer así en todas sus formas y apariencias, ya se ejerza en asuntos naturales o morales, ya examine el poder de los cuerpos externos o las acciones de los seres racionales. [...] El mérito y demérito de las acciones contradice frecuentemente, y a veces domina a nuestras inclinaciones naturales. Pero la razón no tiene esa influencia. Luego las distinciones morales no son producto de la razón. La razón es totalmente inactiva, por lo que nunca puede ser origen de un principio tan activo como lo es la conciencia o sentimiento de lo moral.” (Hume, 1984, p.675-676)

Otra objeción que plantea Hume es que si la moral es susceptible de demostración mediante la razón, como pretenden los racionalistas, las distinciones morales deberían basarse en algún tipo de relación o en la inferencia de cuestiones de hecho. Sin embargo, Hume a través de una serie de ejemplos impugna la primera posibilidad al presentar situaciones en que las mismas relaciones entre objetos diferentes dan lugar a consideraciones morales distintas:

“Para probar esto elijamos como ejemplo cualquier objeto inanimado: sean un roble o un olmo. Supongamos ahora que la caída de las semillas sea causa de que brote un nuevo vástago, y que éste, al ir creciendo gradualmente, acabe sobrepasando y destruyendo al árbol padre. Me pregunto si falta en este ejemplo alguna relación que sea posible descubrir en el caso de parricidio o ingratitud. ¿No es acaso uno de los

árboles causa de la existencia del otro? ¿Y no es este último causa de la destrucción del primero, de la misma forma que puede un hijo asesinar a sus padres? No basta con responder que en este caso de parricidio la voluntad no da lugar a relaciones diferentes, sino que es únicamente la causa de que se ha derivado la acción, y, en consecuencia, produce las mismas relaciones que —en base a otros principios— se han manifestado en el roble o el olmo. Es la voluntad o poder de elección lo que lleva a un hombre a matar a sus padres, y son las leyes de la materia y el movimiento las que llevan al vástago a destruir el roble del que nació. Por tanto, unas mismas relaciones tienen aquí causas distintas, pero las relaciones siguen siendo las mismas, y como su descubrimiento no viene acompañado en ninguno de los dos casos por una noción de inmoralidad, se sigue que esta noción no se debe a dicho descubrimiento.” (Hume, 1984, p.686-687)

A su vez, cuestiona la posibilidad de que la moralidad pueda consistir en cuestiones de hecho inferidas por la razón. Para dar cuenta de ello su argumento se despliega a partir del siguiente ejemplo: dado un asesinato intencionado no es posible advertir su carácter vicioso en las cuestiones de hecho que lo conforman. Hume plantea que las únicas cuestiones de hecho que aparecen en la consideración del mismo son pasiones, voliciones y pensamientos. (Hume, 1984, p.688)

Pero entonces, ¿de dónde provienen las distinciones morales? Siguiendo el último ejemplo citado, Hume describe que el vicio se nos escapa por completo si nos limitamos a considerar el objeto. Sin embargo, si nos dirigimos a nosotros mismos podemos advertir un “sentimiento de desaprobación” respecto a tal accionar. Es una cuestión de hecho, pero es

objeto del sentimiento, no de la razón. Por ende, al juzgar la moralidad de una acción o un carácter, tal juicio se basa en el sentimiento moral que surge al considerarlo. Es decir, las distinciones morales surgen de las impresiones, no de las ideas. En palabras de Hume:

“[...] cuando reputáis una acción o un carácter como viciosos, no queréis decir otra cosa sino que, dada la constitución de vuestra naturaleza, experimentáis una sensación o sentimiento de censura al contemplarlos. [...] ¿Por qué será virtuosa o viciosa una acción, sentimiento o carácter, sino porque su examen produce un determinado placer o

malestar? Por consiguiente, al dar una razón de este placer o malestar explicamos suficientemente el vicio o la virtud. Tener el sentimiento de la virtud no consiste sino en sentir una satisfacción determinada al contemplar un carácter.” (Hume, 1984, p.689,692)

Sobre la posibilidad de deducir el “deber ser” del “ser”

Luego de rechazados los planteos racionalistas, Hume escribe el pasaje citado al comienzo del presente escrito, en donde pareciera que impugna la posibilidad de deducir una proposición moral de una afirmación factual:

“[...] me encuentro con la sorpresa de que, en vez de las cópulas habituales de las proposiciones: es y no es, no veo ninguna proposición que no esté conectada con un debe o un no debe. Este cambio es imperceptible, pero resulta, sin embargo, de la mayor importancia. En efecto, en cuanto que este debe o no debe expresa alguna nueva relación o afirmación, es necesario que ésta sea observada y explicada y que al mismo tiempo se dé razón de algo que parece absolutamente inconcebible, a saber: cómo es posible que esta nueva relación se deduzca de otras totalmente diferentes.” (Hume, 1984, p.689-690)

Ahora bien, una lectura atenta del texto nos advierte que Hume, antes que afirmar la imposibilidad lógica de realizar un tránsito del ser al deber ser, en realidad plantea la necesidad de tener precaución en tal conexión ya que la misma puede resultar ilegítima. Como un ejemplo de tal modo de proceder ilegítimo analizamos previamente la crítica que plantea Hume a los racionalistas, al intentar estos fundamentar la moral a través del mero ejercicio de la razón en las relaciones de ideas o en cuestiones de hecho inferidas.

Sin embargo, no es sólo la ética racionalista a quien va dirigida la crítica. Al proclamar mediante tal breve reflexión la subversión de los “sistemas corrientes de moralidad”, Hume está cuestionando principalmente los sistemas morales con base teológica predominantes de la época. Tal crítica se puede rastrear a partir de una anécdota biográfica de Hume cuando agonizaba en sus últimos días de vida. Allí fue visitado por su piadoso amigo Boswell, quien le preguntó, debido a la impasibilidad que mostraba ante la posibilidad de arrepentirse de su ateísmo, si alguna vez fue religioso. Le contestó que sí lo era durante su juventud y que su libro preferido de aquel entonces era el *Whole duty of man*, una obra protestante de devoción popular del siglo XVII. Allí se presenta la siguiente clase de razonamiento para justificar el proceder moral: “El fundamento de que sea una obligación es que Dios me ha dado

capacidades no solo para su propio uso, sino para el mejoramiento y beneficio de los demás.” (MacIntyre, 1976, p.168) Tal argumento presenta

premisas fácticas, como es el caso de que Dios nos ha dado algo, pero las conclusiones son morales, en tanto estas consisten en la exhortación a realizar un deber.

Por ende, lo que Hume nos indica no es la imposibilidad de realizar el pasaje del ámbito del ser al del deber ser, sino la precaución que es necesaria tener en tal tránsito ante las ilegítimas deducciones tanto del racionalismo como de la moral con base teológica. Por eso cuando Hume afirma que la moralidad no puede consistir en ninguna cuestión de hecho, detalla con la aclaración de que se refiere a cuestiones de hecho que puedan “ser descubiertas por el entendimiento”. (Hume, 1984, p.688).

Fundamentación de la moral en los sentimientos

Ahora bien, ¿qué características propias presentan los sentimientos morales en tanto impresiones? Hume advierte que no es posible definir la virtud meramente por la impresión placentera que produce en alguien que la considera. El sentimiento moral de aprobación que suscita una acción o carácter virtuoso no puede consistir en una mera impresión placentera, sino en un modo peculiar de sentir la satisfacción.

A fin de evitar tal confusión, Hume considera que la distinción moral surge a partir de considerar una acción o carácter de modo general, sin referencia al propio interés particular. De tal manera se suscita un particular sentimiento de placer o dolor a partir del cual lo distinguimos como moralmente bueno o malo. (Hume, 1984, p.694-695)

No obstante, a partir de tal estado de la cuestión Hume presenta luego la siguiente pregunta: “¿por qué una acción o sentimiento nos proporciona cierta satisfacción o desagrado moral cuando la examinamos o consideramos?” (Hume, 1984, p.698) La respuesta de Hume consiste en la presentación del principio de simpatía. Tal principio es descrito por Hume como un mecanismo psicológico que logra convertir las ideas de los sentimientos ajenos en esos mismos sentimientos por medio de la asociación entre las ideas de las personas que los tienen y la impresión del propio yo al transmitir esta a aquellas su vivacidad. (Hume, 1984, p.539 ss.) Por tal motivo, la simpatía depende principalmente de los principios asociativos de semejanza y contigüidad, ya que la vivacidad con que concibe cada cual la impresión de su propia persona es transmitida en mayor o menor grado, según las relaciones de semejanza y contigüidad, a las ideas de las otras personas. De esta manera, se produce a su vez un aumento de la vivacidad de las ideas de los sentimientos relacionados con las

ideas de tales personas, lo cual permite concebir a tales sentimientos de un modo tan intenso que se convierten de ideas en impresiones.

A través del principio de simpatía Hume puede explicar por qué se aprueba moralmente una acción o carácter, a pesar de que este no redunde en provecho propio, bajo la condición de que resulte agradable para quienes están en alguna relación con aquel: “allí donde ese principio [de simpatía] pueda darse, y la cualidad aprobada sea realmente

beneficiosa para la sociedad, un verdadero filósofo no exigirá más principios para explicar los más intensos sentimientos de aprobación y aprecio.” (Hume, 1984, p.824) Es la simpatía hacia el bienestar de otras personas lo que genera los sentimientos morales de aprobación respecto a los medios (acciones y caracteres) que conducen a tal bienestar.

Parcialidad del principio de simpatía y necesidad social de las virtudes artificiales

Ahora bien, debido a la dependencia de las distinciones morales para con el principio de simpatía, Deleuze señala atinadamente en su estudio sobre Hume que el principal problema para la moral no es el egoísmo, sino la parcialidad espontánea de la simpatía ya que esta contradice la necesaria imparcialidad de la aprobación moral. Debido a la incidencia de los principios de asociación (contigüidad, semejanza, y causalidad) en el principio de la simpatía, el ser humano tiene una tendencia natural a simpatizar preferentemente con sus prójimos, semejantes o parientes respectivamente. (Deleuze, 2007, p.31-33) De modo paradójico, la simpatía espontánea resulta tanto como el egoísmo contraria a la integración de la sociedad, ya que la pluralidad de simpatías parciales redundaría en contradicciones sociales insalvables:

“una afección como ésta, tan noble, en lugar de hacer a los hombres aptos para formar grandes comunidades es casi tan contraria a ello como el más mezquino egoísmo. Pues igual que cada uno se ama a sí mismo más que a cualquier otra persona, en este amor por los demás se guarda el mayor afecto para con los parientes y conocidos, de modo que esto deberá producir necesariamente una oposición de pasiones y una consecuente oposición de acciones, lo que no puede resultar sino peligroso para la recién establecida unión.”(Hume, 1984, p.712)

Según Hume tal carácter parcial de la simpatía espontánea tiene efectos perjudiciales no sólo en el comportamiento en sociedad, sino en las mismas ideas de virtud y vicio: se censura a una persona por preferir en un conflicto de intereses a un extraño antes que a un miembro de su familia. (Hume, 1984, p.712-714) Por tal motivo, las distinciones morales naturales lejos de solucionar la parcialidad de nuestras afecciones, las refrendan en tal parcialidad al darles legitimación moral.

Ante tales dificultades, la solución que encuentra Hume reside en aquellas virtudes que no son naturales, sino artificiales. Aunque tanto las virtudes naturales como las artificiales son iguales respecto a la obligación moral que conllevan, el placer resultante de aquellas surge de cada acción singular, mientras que las virtudes artificiales pueden presentarse en acciones que incluso sean contrarias a tal placer inmediato. Pero entonces,

¿cuál es el motivo que lleva a que virtudes artificiales como la justicia sean aprobadas moralmente? En el caso de la justicia, como ejemplo paradigmático de virtud artificial, consiste en la concordancia de la población en un sistema de conducta general, lo cual resulta beneficioso a largo plazo para la sociedad. A su vez, este sistema de la justicia

posibilita el surgimiento de un sentimiento moral fundado en la simpatía respecto hacia los intereses de la sociedad en su conjunto. (Hume, 1984, p.727) De este modo, se logra solucionar el problema de la sociedad respecto a la parcialidad de las simpatías, ya que las extiende al integrarlas en un sistema de justicia cuyo principal interés es el beneficio de la sociedad en su conjunto. Al respecto Deleuze señala:

“Lo que el artificio asegura a la simpatía y la pasión naturales es una extensión en la que se podrán ejercitar, desplegarse naturalmente, solamente liberadas de sus límites naturales. Las pasiones no son limitadas por la justicia, sino ampliadas, extendidas. La justicia es la extensión de la pasión, del interés, de lo que sólo se niega y compele el movimiento parcial.” (Deleuze, 2007, p.39)

Conclusión

Como bien ha señalado Cassirer en su estudio sobre la filosofía en la época de la Ilustración, asistimos en las teorías éticas y psicológicas del siglo XVIII a una inversión de la valoración negativa de los afectos que presentaban las elaboraciones filosóficas del siglo anterior (Descartes; Spinoza). Mientras que en estas son consideradas virtuosas las acciones que dominan a las pasiones, ya que estas son despreciadas como meras perturbaciones del alma, en el siglo ilustrado los afectos son considerados ya no como un entorpecimiento de la vida anímica, sino como su impulso fundamental imprescindible. Consecuencia de ello es que la moral debe

conducir no a menguar las pasiones, sino por el contrario a aumentarlas. (Cassirer, 2013, p.125-129) A través del presente trabajo hemos podido dilucidar, a partir de la lectura del controversial texto del “Tratado de la naturaleza humana” sobre la posibilidad de pasaje del ser al deber ser, cómo la filosofía ética de Hume se fundamenta en la descripción de los procesos anímicos afectivos. Sin embargo, el mismo Hume constata la existencia de virtudes denominadas artificiales, cuya consolidación legítima no se explica suficientemente por las inclinaciones espontáneas. Ya que si bien Hume argumenta que un sistema de leyes es instaurado en función de los intereses particulares egoístas, la aprobación moral del mismo se basa en una capacidad que hasta entonces no existía, siendo incluso una creación del mismo sistema de justicia: la tendencia a simpatizar respecto al interés común de la sociedad. En tal sentido, las simpatías parciales y los intereses particulares, a pesar de ser naturales, sólo encuentran su satisfacción por medios que son artificiales al referirlos a un beneficio general de la sociedad, el cual es una invención de la actividad política.

“De este modo, el interés por uno mismo es el motivo originario del establecimiento de la justicia, pero la simpatía por el interés público es la fuente de la aprobación moral que acompaña a esa virtud. Aunque este progreso de los sentimientos sea natural e incluso se produzca de un modo necesario, es cierto que se ve ayudado por el artificio de los políticos, que, para gobernar a los hombres con mayor facilidad y conservar la paz en la sociedad humana, se han esforzado por inculcar aprecio por la justicia y aborrecimiento por la injusticia.

[...] Cualquier artificio de los políticos puede ayudar a la naturaleza en la producción de los sentimientos que ésta nos sugiere, y en alguna ocasión puede incluso producir, por sí solo, aprobación o aprecio por una acción determinada. [...] Lo más que los políticos pueden hacer es extender los sentimientos naturales más allá de sus límites originales; sin embargo, es la naturaleza la que debe seguir procurando los materiales, dándonos alguna noción de las distinciones morales.” (Hume, 1984, p.727-728)

Referencias bibliográficas

- Cassirer, E (2013). *Filosofía de la Ilustración*. F.C.E., México D.F.
- Deleuze, G (2005). “Hume”, en *La isla desierta y otros textos*. Pre-Textos, Valencia.
- (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa, Barcelona.

Hume, D (1984). *Tratado de la naturaleza humana*. Hyspamérica, Buenos Aires.

MacIntyre, A (1959). "Hume on 'Is' and 'Ought'", en *Philosophical Review*, LXVIII, p. 451-468.

(1976). *Historia de la ética*. Paidós, Barcelona.

Saoner, A. (1999). "Hume y la Ilustración británica", en *Historia de la ética. Vol. 2 La ética moderna*. Crítica, Barcelona.

LA ANGUSTIA COMO FORMA DE CONOCIMIENTO. César Augusto Reyes Toro

ps.reyescesar@gmail.com

Adscripto de la Cátedra de Problemas Epistemológicos de la Psicología “A”

Resumen

El presente trabajo propone una lectura de la angustia no solo como una vivencia subjetiva límite, sino como una forma privilegiada de conocimiento ontológico. A partir de un recorrido teórico por el pensamiento de Kierkegaard y Heidegger, con apoyo complementario en Camus, se examina la angustia como un fenómeno que revela dimensiones esenciales de la existencia: la finitud, la libertad, la posibilidad y la confrontación con la nada.

En Kierkegaard, la angustia aparece como una oscilación entre posibilidad e imposibilidad, entre el vértigo de la libertad y el peso del pecado; en Heidegger, como disposición fundamental que revela el Ser y nos despoja de las seguridades del ente. En diálogo con estas perspectivas, se recupera también la noción de absurdo en Camus, donde la angustia emerge al colisionar la búsqueda humana de sentido con la indiferencia del mundo.

A partir de este marco conceptual, se introduce una propuesta propia: la idea del Pulso de la Angustia, entendida como una tensión constitutiva entre el absurdo, la necesidad de sentido y la apertura de la existencia. En esta dirección, se proponen seis aspectos ontológicos de la angustia —lo ineludible, lo imposible, lo indeterminado, lo inexorable, lo irreversible y lo irrecuperable— como claves para pensar la estructura del vivir en su dimensión más cruda y más abierta a la transformación.

El trabajo se sitúa en el cruce entre la fenomenología, el existencialismo y una práctica clínica atenta a las estructuras de sentido que organizan la experiencia. Lejos de comprender la angustia como mero síntoma o disfunción, se la piensa aquí como umbral epistémico: como una experiencia que nos coloca ante lo más propio y lo más compartido de nuestra condición humana.

Palabras clave: angustia, absurdo, existencia.

Introducción

La angustia aparece con frecuencia reducida a un síntoma clínico o una emoción pasajera. En cambio, este trabajo propone comprenderla como una experiencia límite que habilita un modo singular de comprensión. Se parte de una tesis simple pero exigente: la angustia es la cara personal del absurdo y, en tanto tal, actúa

como pulso que marca la fisura entre el deseo de síntesis y la indiferencia del mundo. Desde allí se propone pensar la angustia como forma de conocimiento.

El absurdo, límite objetivo de la subjetividad

El absurdo, en la formulación camusiana, no es una contingencia psicológica sino una correlación entre un llamamiento humano por sentido y el silencio irrazonable del mundo. Un “universo privado repentinamente de ilusiones y luces” (Camus, 1985) desarma el entramado simbólico que orienta la acción; la cadena de significados se interrumpe. Ese quiebre no pertenece exclusivamente a la subjetividad: se trata de un límite objetivo que revela la falla estructural de cualquier expectativa de totalidad. En esta condición, la angustia se insinúa como la resonancia íntima de un mundo que no responde.

La resonancia subjetiva: Kierkegaard y Heidegger

Kierkegaard ofrece la primera clave para pensar la transición del límite objetivo a su vivencia personal. Para él, la angustia es el “vértigo de la libertad” (Kierkegaard, s.f.): una apertura pre-moral en la que la posibilidad se presenta como amenaza y promesa. Antes del pecado, Adán ya se angustia porque la posibilidad de escoger lo transforma en ser para sí; la angustia no es consecuencia del pecado sino su condición de posibilidad. Así la libertad deja de ser un mero atributo y deviene lugar de vértigo.

Heidegger (2016) radicaliza esta insistencia desde una perspectiva ontológica. La angustia (Angst) no se angustia por un ente intramundano: su ante-qué es el estar-en-el-mundo en cuanto tal. En ella el mundo pierde su relevancia habitual y la familiaridad cotidiana se derrumba; lo circundante deja de sostener la comprensión pública del Dasein. Pero esa pérdida es, simultáneamente, apertura: la angustia desvela al Dasein como posibilidad, lo aísla y lo coloca ante su propio poder-ser. Así, la experiencia angustiosa no es reducción a impotencia, sino acceso a una comprensión originaria del ser.

El Pulso de la Angustia

Con estos elementos, propongo el concepto de Pulso de la Angustia: una tensión constitutiva, rítmica y persistente, que oscila entre la exigencia de sentido y la falta de garantía. El Pulso vuelve, se intensifica, cede y retorna. Funciona como aviso: señala que la trama de sentido ha sido comprometida y que la novedad, creadora o destructiva, puede irrumpir en cualquier momento. No es un llamado a la

desesperación, sino una norma existencial: vivir con la conciencia de la fragilidad de las certezas.

Límites existenciales

Para concretar la fenomenología del Pulso, propongo seis aspectos que aparecen como modos recurrentes de la experiencia angustiosa:

1. Lo ineludible: aquello frente a lo cual no es posible la evasión. La angustia obliga a posicionarse; la vida reclama una respuesta que no puede delegarse.

2. Lo imposible: preguntas que el mundo no resuelve; el fracaso de la síntesis última. Esta imposibilidad exige reconfigurar deseos y prácticas.

3. Lo indeterminado: la apertura radical donde nada está dado; espacio-cero de la libertad que produce vértigo.

4. Lo inexorable: la recurrencia de la angustia; su carácter de marea que retorna y exige presencia continua.

5. Lo irreversible: la marca que deja la vivencia límite; el antes y el después que imposibilita volver a la ingenuidad.

6. Lo irrecuperable: la conciencia de que ciertas pérdidas no admiten restitución plena; la exigencia de pensar desde la falta.

Estos aspectos no son estadios secuenciales sino facetas entrelazadas: el Pulso atraviesa la vida como ritmo que articula exigencia, pérdida y posibilidad.

La angustia como forma de conocimiento

Llegados a este punto, la propuesta central afirma que la angustia funciona como forma de conocimiento. Esto implica varias precisiones metodológicas y conceptuales. En primer lugar, no se la entiende como “fuente” en sentido instrumental: la angustia no guarda proposiciones que podamos extraer y enunciar como verdades. Más bien, conocer desde la angustia es adoptar un modo perceptivo-existencial que permite ver la fragilidad de los marcos interpretativos y la constitución precaria del sentido.

Este modo de conocer realiza al menos cinco operaciones simultáneas: (a) desvela los límites del entendimiento; (b) revela el trasfondo silencioso de la experiencia; (c) instala una mirada crítica y creativa frente a los marcos consolidados; (d) funda una ética de la interrogación que prioriza la fidelidad a la pregunta antes que la confortante certeza; y (e) valora la apertura como requisito epistémico: saber es permanecer atento al hueco, más que rellenarlo apresuradamente.

Desde esta perspectiva, el pasaje de la fenomenología a la clínica no constituye un quiebre, sino una prolongación del mismo gesto de comprensión: allí donde la fenomenología describe la estructura del aparecer, la clínica escucha cómo esa estructura se encarna en la palabra, el síntoma y el sentido. Comprender la angustia en clave ontológica permite así orientarse en el trabajo clínico sin reducirla a disfunción, sino reconociéndola como experiencia de revelación.

Cierre

La propuesta aquí presentada no es únicamente especulativa. Desde una clínica psicológica atenta a las estructuras de sentido, reconocer la angustia como forma de conocimiento tiene consecuencias concretas: desplaza la mirada desde la mera reducción sintomática hacia la exploración de cómo la experiencia límite informa proyectos, decisiones y posibilidades de transformación. La intención no es romantizar el sufrimiento, sino ofrecer un marco para entenderlo como nodo decisivo en la vida humana.

La angustia, leída a la luz del absurdo y de la apertura existencial, puede ser comprendida como Pulso, como tensión constitutiva, y como una forma legítima de conocer. Aceptar esa lectura implica vivir con la pregunta, con la fragilidad y con la posibilidad: condiciones irrenunciables del pensamiento y de la existencia.

Esta perspectiva abre a posibles investigaciones en clave fenomenológica-existencial, retomando a los autores trabajados y sumando perspectivas no abordadas. La exploración de la experiencia límite de la angustia, entendida en la clave de este trabajo, nos puede llevar a indagar otros conceptos más profundos que continúan a esta investigación, como la libertad, la responsabilidad y la relación de los sujetos con sus posibilidades.

Bibliografía

Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Alianza Editorial.

Heidegger, M. (2016). *Ser y tiempo*. Trotta

Kierkegaard, S. (s.f.). *El concepto de la angustia* [Archivo ePub]. Alianza Editorial.

INTERVENCIONES Y PRÁCTICAS PERINATALES EN UN HOSPITAL PÚBLICO DE LA CIUDAD DE ROSARIO. Adrián Gerardo Iacobellis

iaco Adrian@hotmail.com

Maestría en Pensamiento Sistémico, UNR – CEI. Área de Psicología Perinatal, Colegio de Psicólogas y Psicólogos de Rosario

Resumen

La presente investigación es fruto de una tesis de la Maestría en Pensamiento Sistémico por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y el Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI). Tiene como objetivo describir las prácticas y enfoques de los servicios de salud de una maternidad de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe Argentina. La investigación se centra en cómo estos servicios asisten a las familias cuando un recién nacido por problemas de prematurez o patología neonatal es separado de su madre y trasladado a la unidad de cuidados intensivos neonatal (UCIN).

El estudio analiza la importancia que la institución le otorga a los aspectos psicosociales y psicoemocionales de las familias. Para ello, se entrevistó a diferentes equipos de salud que integran la maternidad.

Los resultados se analizaron desde una perspectiva sistémica y se encuadra en la perspectiva de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) la cual consiste en una metodología que trata de desarrollar teoría basándose en la recolección y análisis sistémico de datos empíricos sin partir de ninguna hipótesis inicial.

Tradicionalmente, las maternidades se centraban en el bienestar físico del recién nacido y su madre, desde abordajes intervencionistas. Sin embargo, el modelo actual de Maternidades Seguras y Centradas en la Familia (MSCF) propone una perspectiva más holística, reconociendo la profunda conexión entre la salud física, emocional y psicosocial.

Este estudio, busca responder la siguiente pregunta:

¿Qué concepciones, intervenciones y prácticas asistenciales utilizan y ofrecen los equipos de salud para atender las demandas psicosociales y psicoemocionales que afectan a las díadas y tríadas cuando el vínculo temprano comienza en neonatología? Si bien la psicología perinatal ha sido objeto de valiosas investigaciones a nivel global, este estudio busca aportar nuevos cimientos y conocimientos específicos a nivel local. Nuestro propósito es generar avances teóricos y, a la vez, mejorar las prácticas existentes en la ciudad, inspirando a nuevos estudios y en formar a profesionales del campo psi en la temática. Además, busca validar las experiencias

emocionales de las familias durante el período perinatal ayudando a construir sistemas de apoyo más efectivos.

Precisamente, la Ley N° 25.929 de Parto Respetado (Argentina, 2004) reconoce que el nacimiento es un evento que va más allá de lo biológico, destacando la importancia de las necesidades emocionales y psicosociales de la madre, el bebé y la familia. En este marco, el rol del psicólogo/a perinatal es esencial para una asistencia integral, especialmente cuando un parto prematuro o con complicaciones dificulta e interfiere la construcción del vínculo temprano.

La investigación invita a reflexionar sobre la aplicación real del Parto Respetado. Durante la realización del trabajo, los testimonios y registros de observación permitieron corroborar que el modelo, aunque útil como punto de partida, no logra ser verdaderamente integral, especialmente para las familias con bebés en neonatología.

Aunque la maternidad adhiere formalmente al modelo de Parto Respetado, no implementa en su totalidad los dispositivos recomendados por la Ley de Parto Humanizado. Específicamente, la ausencia de una residencia de madres demuestra una desconexión entre el marco normativo y las prácticas institucionales, lo que compromete la integralidad y la humanización de la atención.

Para garantizar que el apoyo y el respeto sean una realidad, es fundamental superar la falta de coordinación entre los servicios. En un momento de alta vulnerabilidad, las madres, padres y familias no están recibiendo la contención que necesitan. La causa principal es la fragmentación de los equipos de salud, que no garantizan una atención continua. Cuando los consultorios de salud mental cierran, las familias quedan sin asistencia, ya que no existe un servicio de guardia activa en la maternidad que incluya a este equipo. Este problema, confirmado por las entrevistas, demuestra una brecha crítica en el apoyo a la salud mental.

Nuestro diagnóstico muestra que es necesario optimizar el modelo de atención actual. Esto se logrará a través de intervenciones sistémicas que busquen resolver los problemas que dificultan la colaboración entre profesionales, enfocándose especialmente en la atención temprana en la salud mental de las madres.

Se ha observado que la falta de un enfoque integral se debe a que el equipo de salud mental no trabaja con los mismos criterios que el resto de los equipos.

Si la institución adhiere genuinamente a los lineamientos del Parto Respetado, resulta imperativo que esta filosofía se traduzca en acciones concretas que abarquen todos los momentos del proceso perinatal. Esto implica, la asignación urgente de un lugar físico adecuado que respete la privacidad y el proceso de las familias que atraviesan una pérdida. La dolorosa experiencia de evacuar la sala de neonatología

ante un óbito, tal como lo revelaron los registros y testimonios obtenidos durante las entrevistas, constituye un suceso profundamente traumático.

Es fundamental comprender que, en estos momentos de extrema vulnerabilidad, la contención especializada en duelo es tan vital como cualquier otra intervención médica. La ausencia de un espacio y un acompañamiento adecuado no solo deshumaniza la experiencia de la pérdida, sino que también puede generar secuelas emocionales duraderas en las familias. Esta situación invita a la institución a mirar con empatía estas realidades, reconociendo que el respeto a la vida también se extiende al respeto en el adiós, y que la presencia y el soporte en la pérdida son pilares de una atención integral y humanizada. La implementación de un enfoque interdisciplinario deja de ser una opción y se convierte en un imperativo ético y clínico. Al integrar la dimensión psicosocial y psicoemocional en la atención neonatal, no solo estamos tratando a un paciente; estamos acompañando a una familia en uno de los momentos más vulnerables y significativos de sus vidas.

En este sentido, nuestros hallazgos no solo revelan una deficiencia en el sistema, sino que nos invitan a construir un nuevo modelo de intervención para el campo psi. Este modelo de atención integral permitirá que las familias, especialmente aquellas con bebés en neonatología, encuentren un espacio de contención, reconocimiento y apoyo donde sus miedos, ansiedades y alegrías sean validados. Se trata de humanizar el proceso de nacimiento, asegurando que la primera experiencia de vida de un bebé y la de sus padres esté marcada no solo por la supervivencia, sino por el inicio de un vínculo sólido.

En conclusión, para humanizar la experiencia del nacimiento y asegurar que cada familia reciba el apoyo psicosocial que merece en un momento crítico, es fundamental avanzar. Se propone que la investigación continua y la promoción de enfoques integrados se incorporen en las políticas de salud pública y, de manera crucial, en los planes de estudio universitarios. Esto permitirá formar a futuros profesionales con nuevas competencias laborales alineadas con las necesidades actuales de la sociedad.

Los resultados del trabajo, se presentaron a la Dirección y a la Gestión del Hospital, con propuestas concretas para mejorar los circuitos institucionales. Estas iniciativas se basan en abordajes interdisciplinarios que buscan fomentar prácticas de atención integral. El objetivo principal es facilitar la construcción del vínculo temprano entre la madre y el recién nacido desde el momento en que comienza fuera del útero, especialmente en el área de neonatología.

Este nuevo modelo acompañaría a los servicios mediante prácticas integrales y, como se ha demostrado, se alinea con la Ley N° 25.929 y adhiere a la vez, con el

paradigma de Maternidad Segura y Centrada en la Familia (MSCF), una iniciativa impulsada por UNICEF y el Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe. De hecho, Santa Fe fue una de las provincias pioneras en asumir este compromiso.

Referencias bibliográficas

Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.

Fuks, S. (2018). *Un “modelo” sistémico de comprensión – acción de dinámicas sociales: tres dimensiones de las practicas transformadoras*. Tesis Brasilia.

Galindez, E. (2013). “Atención psicológica en neonatología. Situaciones de crisis: obstáculos en el establecimiento del vínculo parento-filial”, en A. Oiberman (comp). *Nacer y acompañar. Abordajes clínicos de la psicología perinatal*. Editorial Lugar.

Ley N° 25.929. *Parto Humanizado y Respetado*. 2004.

Unicef (2011). *Maternidad segura y centrada en la familia (MSCF) con enfoque intercultural. Conceptualización e implementación del modelo*.

Unicef (2018). *¿Cómo transformar una maternidad tradicional en Segura y Centrada en la Familia? Manual de prácticas para iniciar el camino hacia la transformación*.

Unicef (2019). *Semana Mundial del Parto Respetado. Una cuestión de derechos*.

Unicef (2020). *Guía de buenas prácticas para implementar una Residencia para madres*.

EJE DISCURSOS Y PRÁCTICAS DEL PSICOANÁLISIS EN LOS ESCENARIOS ACTUALES

ARTICULACIÓN DE LA PULSIÓN CON EL EDIPO FREUDIANO. Mariano Ferrero

marianoferrero17@gmail.com

Resumen.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de la cátedra Psicoanálisis 1 de esta casa de estudios, titulado “La pulsión como concepto límite: Articulaciones, derivas y líneas de fuga entre la metapsicología y la clínica freudiana. Sus efectos en la enseñanza”.

Abordar la noción de límite implica no sólo la articulación conceptual a los problemas de la práctica, sino también las torsiones al interior de la doctrina de las pulsiones. Esta cuestión nos acerca a una dimensión política respecto del psicoanálisis y a la importancia que tienen desde Freud los conflictos en el movimiento alrededor de aquello que lo fundamenta. En este sentido, hablar de Edipo en psicoanálisis implica situar el lugar de Freud en la historia del movimiento psicoanalítico.

Este escrito pretende ubicar lo pulsional en el origen, a partir de la lectura de Edipo desde el mito y la tragedia.

En 1912 Freud trabaja el mito de origen en relación al asesinato del padre de la horda primordial (2022). Rastrear el contexto de esta elaboración permite realizar una pregunta acerca de una necesidad en Freud de articular lo pulsional con el lugar del padre.

La segunda tópicica presenta un nuevo esquema general de la psique. “El yo y el ello” es un punto de viraje para precisar cuestiones sobre el Edipo. En 1924, Freud afirma que el Edipo cae sepultado (2018). A partir de esta afirmación, surge la pregunta: ¿Cuál es el destino de las mociones libidinales cuando el Edipo se va al fundamento? En este sentido, la constitución del superyó se ubica en un punto central y con ello retorna la importancia de pensar la articulación de la pulsión con el padre.

Desarrollo

En el título del presente escrito utilizo la expresión “Edipo freudiano” con la intención de situar que desde el inicio el deseo de Freud opera en la historia del movimiento psicoanalítico. Por la correspondencia con Fliess¹ rastreamos el punto inicial por el que se le presenta la tragedia de Sófocles, “un solo pensamiento de validez universal me ha sido dado” (Freud, 2020, p.307). Por la vía la tragedia de Edipo, Freud descubre una verdad que se le revela como una suerte de interpretación de su deseo parricida. En este contexto, arriba a la caída del padre perverso como causa de la histeria y al descubrimiento de la sexualidad infantil. La fantasía cobra, a partir de allí, una importancia inaudita. Se produce el paso de la teoría del trauma al Edipo como núcleo de la neurosis.

Por otro lado, Freud escribe Tótem y tabú en el contexto de la disputa con Jung, quien se encontraba incursionando en el terreno de la mitología y la religión comparativa. El “gran heredero” sacaba de allí conclusiones que, desde el misticismo o lo esotérico, lo alejaban del fundamento pulsional del conflicto psíquico. Hay que tener en cuenta que Freud venía arrastrando una serie de inconvenientes con los vieneses al asumir Jung como el presidente de la IPA. Con lo cual, el conflicto se iba acrecentando. En ese contexto, Freud tiene un gesto político: acelera la redacción del primer apartado y lo publica en la revista Imago antes del congreso de Munich con el nombre “Sobre algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y los neuróticos”. Según Jones (1985), es probable que el avance de Jung con la inminente publicación de su libro² haya acelerado esta decisión de Freud, anclado en la necesidad de sostener los fundamentos de la doctrina. El objetivo de este gesto es tomar una posición clara para el movimiento.

Es preciso detenerse, entonces, en la argumentación teórica de “Tótem y tabú”. ¿Qué descubre? En principio, una relación entre el horror al incesto y la exogamia. Investigando en la literatura acerca de los pueblos primitivos, descubre una mayor tentación por no poseer procesos represivos más organizados que los pueblos civilizados. Encuentra en la construcción del tabú una creencia certera ligada fundamentalmente a la prohibición del contacto. Mientras tanto, Freud tiene a mano los fenómenos de su práctica clínica, la neurosis obsesiva por ejemplo. Sobre el tabú, se encuentra con que originariamente implica la renuncia a la tentación de algo prohibido. Distingue dos impulsos inconscientes: en los neuróticos de naturaleza sexual y en los primitivos de agresión y muerte.

Arriba también a la cuestión de la omnipotencia de los pensamientos y la

¹ Cartas 69, 70 y 71.

importancia del factor dinámico. En el cuarto apartado, sin dudas de mayor importancia, Freud ubica el descubrimiento clínico del que el animal temido es un símbolo inconsciente del padre, a quien se ama y se odia al mismo tiempo. Freud capta allí la relación entre totemismo y exogamia: ambos representan las dos vertientes del complejo de Edipo, atracción hacia la madre y deseo de muerte contra el padre. Llega al crimen parricida: los hermanos se asocian para matar y devorar al padre, tras lo cual aparecen sentimientos ambivalentes con el padre muerto (odio originario y amor producto de la incorporación), culpa y barrera contra el incesto (inicio de la organización social: totemismo). El ceremonial totémico permite el sostenimiento de la sociedad de hermanos (2022).

A partir de la segunda tópica, Freud va a producir una articulación entre el complejo de Edipo y la castración, que anteriormente ubicaba solo al quehacer masturbatorio. En 1924 escribe “El sepultamiento del complejo de Edipo”. Allí plantea como hipótesis principal que el Edipo se va al fundamento a raíz de la amenaza de castración (2018, p. 183). Va a ensayar algunos argumentos para dar cuenta de esta operación, entre ellos que la satisfacción del complejo de Edipo no está en la actividad masturbatoria sino que se la puede pesquisar en la actitud hacia los progenitores. Con lo cual, decíamos, hay dos posibilidades de satisfacción: una activa y una pasiva. Es interesante porque las dos están en relación al padre, es decir, ponerse en el lugar de él o hacerse amar por él.

Un año antes, en “El yo y el ello” Freud trabaja la constitución del superyó y el problema de las identificaciones. Allí dice que el objeto sexual resignado supone una alteración del yo, que equipara a la melancolía. Ubica a la identificación narcisista, es decir, la libido quitada de los objetos se va a introyectar en el yo y esto supone una regresión a la fase oral canibálica. Por la vía de las identificaciones - objeto, Freud recurre a la génesis del Ideal del yo: “tras este se esconde la identificación primera de mayor valencia del individuo: la identificación con el padre de la prehistoria personal” (Freud, 2018, p. 33). Ahora bien, más adelante en el texto Freud dice que

El superyó no es simplemente un residuo de las primeras elecciones de objeto del ello, sino que tiene también la significatividad de una enérgica formación reactiva frente a ellas. Su vínculo con el yo no se agota en la advertencia: ‘así (como el padre) debes ser’, sino que comprende también la prohibición: ‘así (como el padre) no te es lícito ser’. (...) Discerniendo en los progenitores el obstáculo para la realización de los deseos del Edipo, el yo infantil se fortaleció para esa operación represiva erigiendo dentro de sí ese mismo obstáculo (2018, p.36).

Hay allí una especie de paradoja que nos indica una suerte guía por donde seguirlo a Freud en los problemas que se le van presentando respecto de lo pulsional.

Es decir, si a partir de lo elaborado se puede afirmar que la salida del complejo de Edipo no se produce sólo por vía de la identificación, ¿cuál es el destino de las mociones libidinales cuando el Edipo se va al fundamento? Este es un punto que siempre retorna en Freud y que tiene que ver con el problema de la cantidad. En relación al sepultamiento sitúa a la represión como al proceso mediante el cual el yo se extraña del complejo de Edipo, pero afirma, asimismo, que el proceso descrito equivale a una destrucción y a una cancelación del complejo. Con lo cual, implica un modo de tratamiento de lo pulsional que no es suficiente con la represión.

En “El sepultamiento del complejo de Edipo” Freud dice:

Las investiduras de objeto son resignadas y sustituidas por identificación. La autoridad del padre, o de ambos progenitores, introyectada en el yo, forma ahí el núcleo del superyó, que toma prestada del padre su severidad, perpetúa la prohibición del incesto y, así, se asegura al yo contra el retorno de la investidura libidinosa de objeto. (2018, p. 184).

En este sentido, la constitución del superyó se ubica en un punto central y con ello retorna la importancia de pensar la articulación de la pulsión con el padre.

Esta cuestión es importante porque también se ubica en un contexto de conflicto al interior del movimiento. Me refiero a la polémica con Rank y el trauma de nacimiento. Para Rank la neurosis es el resultado de dicho trauma y de su no superación, lo que reduce la clínica a la relación conflictiva del niño con su madre, prescindiendo del padre y por lo tanto del drama edípico. Con esto, vuelve a poner a la neurosis en relación a un trauma como hecho acontecido. La ruptura ha sido inevitable ya que su concepción va a contrapelo de ubicar en el origen la hipótesis del deseo parricida. Es notable, por lo tanto, la importancia que tiene esta elaboración para Freud si ubicamos que el sepultamiento del complejo de Edipo evoca al mito de origen, en el sentido de que el crimen eleva a ley la prohibición del incesto. El superyó, en este punto, se puede leer como un modo de tratamiento de lo pulsional que hace que dicha prohibición se internalice.

Este punto nos conduce a reflexionar, finalmente, sobre el padre y lo pulsional. Es un problema que ha acompañado a Freud a lo largo de los avatares en la práctica y su cruce con el desarrollo de la teoría. Se puede rastrear en los historiales, por ejemplo, a propósito del lugar de determinados animales en algunas neurosis infantiles, como la fobia de Juanito y el caso del hombre de los lobos. Al respecto, hemos visto que necesariamente tiene que pasar por “Tótem y tabú” para descubrir que no hay prohibición del incesto si no se pasa por crimen parricida y cómo esto se reedita en el drama edípico.

Ahora bien, la cuestión con el crimen no sólo está en que la comunidad de hermanos mata al mono macho, sino que además lo devora. La incorporación es una deriva de esto: en el acto de devorarlo se incorpora al padre y de esta forma se internaliza la prohibición. Mencionamos esta paradoja en el apartado anterior, a saber, Freud se encuentra con que una vez muerto el padre los hermanos se prohíben a sí mismos el acceso a las mujeres del clan. En lugar de tener vía libre hacia ese goce, sobreviene la culpa y el remordimiento por el padre amado. Este es el acto fundacional, pero lo más importante es que es un acto pulsional. Allí radica el eje de la cuestión para Freud. La pulsión de devorarlo es ubicar a la pulsión en el origen (Quiroga, 2007). Esto es lo que Freud no descuida en las polémicas comentadas al interior del movimiento y es lo que le va a permitir tomar una posición y encontrar una orientación para que el psicoanálisis no se desexualice.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (2020) Fragmentos de la correspondencia con Fliess, En Obras Completas, Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (2022) Tótem y tabú, en Obras Completas, Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (2018) El yo y el ello, en Obras Completas, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

----- (2018) El sepultamiento del complejo de Edipo, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Jones, E. (1985) Freud (volumen segundo). Salvat: Barcelona.

Quiroga, C. (2007) Cadáver insepulto, venganza y muerte. Buenos Aires: Kliné.

¿QUÉ HACEMOS CON LA IDENTIDAD? USOS TEÓRICOS DEL CONCEPTO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA. Iván Fina; Leandro Bartolomeo; María Carla Prado; María Magdalena Reyna; Sol Barrionuevo; Diego Peralta

leandrojbartolomeo@gmail.com

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. En la actualidad, es posible observar cómo el debate en torno a la pertinencia de la utilización del concepto de identidad se encuentra plenamente vigente en diversos discursos del campo conjetural, en tanto el psicoanálisis, por su parte, no permanece ajeno a dicha discusión.

Lejos de suponer un concepto acabado, se propone un uso de la noción de identidad como herramienta conceptual y crítica, situada en la intersección entre las demandas de la clínica y el análisis de los procesos socio-históricos que signaron su emergencia. Desde esta perspectiva, este ensayo apuesta por una lectura que articule lo singular con lo colectivo, lo narrativo con lo político, y lo ético con lo teórico.

Nos serviremos de la propuesta de Paul Ricoeur (2006) que historiza el debate en torno a la identidad alrededor de dos posiciones contrapuestas: por un lado, aquella sostenida en el cogito - representada por la filosofía cartesiana- y por el otro, la del anti-cogito, expuesta en la crítica nietzscheana. Arribaremos siguiendo sus reflexiones al concepto de 'ipseidad', que implica incluir la alteridad como dimensión constitutiva del sujeto, alejando la definición del término de sus resonancias con la mismidad.

Comprender a la identidad como categoría de la práctica, es decir, como respuesta "a la pregunta ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente, su autor?" (Ricoeur, 2009, p. 997) nos permitirá situar un punto de opacidad en la posibilidad de dar respuesta, revelando una "ética de la ceguera compartida" (Butler, 2009, p.62) que sostenemos como dimensión inherente a la identidad.

Por otro lado, la identidad en tanto concepto porta indudablemente rasgos que no se dejan subsumir fácilmente por el aparato conceptual del psicoanálisis, requiriendo, por lo tanto que se le dé un tratamiento específico. Avanzaremos, por último, en un análisis de la legalidad epistemológica del psicoanálisis que haga posible examinar las posibilidades de la incorporación de este concepto, los motivos esgrimidos para su rechazo y la ponderación de las operaciones que permitan su tratamiento.

Palabras claves: identidad– psicoanálisis – ética

Introducción

Este ensayo se sitúa en la insistencia de una pregunta en torno a la pertinencia de incluir el concepto de identidad en el marco del discurso del psicoanálisis. Dicho interrogante nombra al mismo tiempo un posicionamiento –la consideración de la identidad como una categoría de la práctica- y una apuesta al uso de un concepto como operador de lectura.

Indagar qué y cómo hacer con el concepto de “identidad” al interior del campo psicoanalítico nos guía en estas puntualizaciones. Asumiendo esta tensión teórica, entendemos que abrir la hiancia para la inclusión de un concepto de identidad al interior del discurso del psicoanálisis tiene que contemplar que el mismo nos posibilite operar tanto con la dimensión subjetiva como con la articulación de los procesos socio- históricos, ya que en este sentido, las derivas teóricas y clínicas imponen la necesidad de ir desde las cuestiones generales que hacen a un concepto de identidad pensable por el psicoanálisis, a los modos en que se juega en espacios particulares como la conflictividad política enmarcada en el activismo por los Derechos Humanos, las perspectivas de género y las disputas de sentido en el campo del psicoanálisis.

Coordenadas para pensar el concepto de identidad

En su escrito *Sí mismo como otro*, Paul Ricoeur expone una serie de puntos de referencia que, en el contexto del debate filosófico contemporáneo acerca de la noción de identidad, nos permiten entender tal discusión como una disyuntiva entre dos perspectivas que funcionan como marcos epistemológicos y teóricos opuestos: Por un lado, el cogito de Descartes y, por otro, la posición del anti-cogito que presenta Nietzsche en dicha crítica.

El pensamiento de Descartes, sintetizado en su “yo pienso, luego soy” (Descartes, 2011), concluye en una sustancialización de la identidad que sitúa en el pensar una esencia del ser humano, adoptando el principio ontológico aristotélico. La perspectiva del anti-cogito, por otro lado, retoma el planteamiento empirista que afirma que todo conocimiento proviene de la experiencia y las impresiones. De esta manera, refuta el esencialismo cartesiano y presenta una visión de identidad como pura contingencia.

La propuesta del concepto de identidad narrativa (Ricoeur, 1986, 2006) busca estar a la misma distancia de ambas perspectivas, asumiendo que uno se encuentra simultáneamente presente como autor y personaje; pero esto requiere una reflexividad que supone un rodeo por el otro. Es precisamente siguiendo por esta línea que recuperaremos de Paul Ricoeur la noción de ipseidad, ya que consideramos que

posibilita incorporar un aspecto de alteridad en la identidad (Ricoeur, 2006).

Finalmente es relevante tener en cuenta los ecos significativos entre esta teoría y la propuesta de Piera Aulagnier (2003), que se sitúa dentro del campo psicoanalítico. En ella, se enuncia que el yo tiene como cometido crear una historia personal que brinda a quien escribe y a su interlocutor la sensación de continuidad en el tiempo.

Esta autora argumenta que solo de esta manera podrá crear un futuro en el que se combine la posibilidad y el deseo de cambio con la conservación de esa parte "propia", "singular" y "no transformable", lo cual le permitirá evitar encontrarse con una imagen desconocida en su ser futuro (p.190). Así, el principio de permanencia y el principio de cambio rigen la función identificatoria (Aulagnier, 2005). La historia se reescribe y la identidad es una composición que cambia, pero hay una parte fija y única que tiene que mantenerse de capítulo en capítulo.

Por lo tanto, consideramos que la noción de ipseidad es consistente con el concepto de un yo que "no puede auto-afirmarse, auto-pensarse ni auto-investirse a menos que se sitúe en términos relacionales" (Aulagnier, 2014, p.466).

La emergencia de la pregunta por la identidad

Por otro lado, la pregunta por la identidad y qué hacer con ella reaparece en momentos históricos particulares que signan su emergencia tanto en la vida social como en lo singular de una historia personal. Estos momentos están marcados por la presencia de una amenaza, de modo que la vía de acceso a la pregunta por la Identidad resulta siempre una búsqueda que incluye la referencia a una exclusión o la amenaza de su acontecimiento. Sobre la marca de la borradura se inscribe una pregunta que insiste en no desaparecer.

En este punto volvemos a ubicar una relación necesaria entre identidad y psicoanálisis, ya que no hay acceso a una posición analizante sin una pregunta que ponga al sujeto a hablar en una escisión que lo implique.

Ahora bien, las vías de acceso a la pregunta por la Identidad pueden ser múltiples: por la vía del exilio, por la vía filiatoria, por la vía del duelo o pérdida, o por cualquier vía que apunte al ser y que falle en la captura de un nombre o respuesta que intente resolver la pregunta. La identidad, tal como se plantea desde este lugar, no es fija, estática ni proviene de una esencia del ser, sino que es producto de un decir, una narración, una lengua que hablamos y frente a la cual somos hablados.

Identidad y ética.

Llegados a este punto, y habiendo situado – de la mano de Ricoeur y su concepto de ipseidad- el necesario rodeo por el otro que conlleva la identidad, descubrimos allí su dimensión ética. Nos orienta en esta investigación la hipótesis de una consustancialidad entre toda afirmación que revela un emplazamiento identitario y un particular posicionamiento ético, en tanto posibilidad de reconocimiento de la alteridad y consecuente afectación por esa existencia.

Resulta necesario, sin embargo, detenernos en este punto para comprender la articulación que pretendemos poner en evidencia. Partimos de recuperar la definición que en *Tiempo y Narración* Paul Ricoeur (2009) nos ofrece de la identidad, la cual subraya su dimensión narrativa, al tiempo que afirma a su vez que se trata de una ‘categoría de la práctica’

Decir la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente, su autor? Hemos respondido a esta pregunta nombrando a alguien, designándolo por su nombre propio. Pero, ¿Cuál es el soporte de la permanencia del nombre propio? (...) La respuesta sólo puede ser narrativa. Responder a la pregunta ¿quién?, como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida.
(p.997)

La identidad, entonces, se encuentra en el hacer más que en el ser, en la praxis antes que en la ontología. De esta forma, la pregunta por ¿quién eres? deviene una pregunta ética que implica, por un lado, una interpelación al sujeto por su relación con la otredad;

y por el otro un llamado a dar cuenta de una posición filiatoria, territorial, histórica. La dimensión del acto suscita al mismo tiempo la pregunta por la responsabilidad –núcleo de la ética- y una narración a medias ficcional y a medias histórica que revela las filiaciones en las que un sujeto se entrama.

Avanzando en esta dirección, encontramos un valioso entrecruzamiento de las nociones de identidad y ética en *Dar cuenta de sí mismo*. Violencia ética y responsabilidad (2009) libro en el que Judith Butler señala que “¿quién eres?” no es una pregunta que el sujeto se hace a sí mismo sino que adviene siempre desde el exterior –incluso cuando toma la forma del soliloquio- y que supone, ante todo, un otro que desconoce a aquel a quien le dirige la pregunta

Hay en mí, y me pertenece, algo acerca de lo cual no puedo dar cuenta. Pero, ¿significa esto que no soy, en el sentido moral, responsable de lo que soy y lo que hago? Si compruebo que, pese a todos mis esfuerzos, persiste cierta opacidad y no puedo rendir plena cuenta de mí ante tú, ¿es esto un fracaso ético? ¿O es un fracaso que da origen a otra disposición ética, en lugar de una noción acabada y satisfactoria de responsabilidad narrativa? ¿Existe en esa afirmación de transparencia parcial la posibilidad de reconocer una relacionalidad que me vincule al lenguaje y a ti más profundamente que antes? ¿Y no es la relacionalidad que condiciona y ciega ese "yo", precisamente, un recurso indispensable de la ética? (Butler, 2009, p.60)

Un desconocimiento radical habita al sujeto, pero esa extrañeza –que para quienes reconocemos en el psicoanálisis un campo de pertenencia nos resulta tan familiar- trae consigo, como efecto, la posibilidad de una "ética de la ceguera compartida"[1] (p.62) en tanto da origen a la capacidad reconocer a otros igualmente desconocidos. Este punto de opacidad funda un modo de relación que renuncia a la pretensión de coherencia del yo, y al mismo tiempo suspende la exigencia de transparencia que podría dirigirse al otro. De este modo, lejos de dispensar al sujeto de la responsabilidad por su acto, la acentúa; ya que inaugura una relación que soporta el desconocimiento y la opacidad del otro. Encontramos allí una definición de ética que se entrama con la praxis y produce efectos en los modos de entender a la identidad.

Por otro lado, la posición de Butler es coincidente con el pensamiento de Emmanuel Lévinas, indudablemente de los filósofos fundamentales del siglo pasado, que dedicó buena parte de su obra a estudiar y definir la ética. Lévinas (2015) sostiene que la disposición ética –que, subrayémoslo, sitúa como el núcleo de lo humano- nace del llamado que representa el sufrimiento del otro semejante, el cual impone al sujeto la irrenunciable tarea de socorrerle. De esta manera, el filósofo afirma que “la identidad misma del yo humano [se da] a partir de la responsabilidad, es decir, a partir de esa posición o de esa deposición del yo soberano en la conciencia de sí, deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro” (p. 85). Reencontramos aquí, desde una nueva perspectiva, una lectura de la identidad que privilegiando la responsabilidad para con el otro, sugiere su remisión a los asuntos de la ética.

Para Lévinas el sujeto es arrancado de su solipsismo por el dolor del otro, por su sufrimiento. La compasión no entraña entonces una posición piadosa sino que es efecto de la responsabilidad con el otro, que arremete contra el sujeto como una interpelación. Por lo tanto, no sugiere una identificación con aquello más cercano o familiar del otro, no refiere al contagio afectivo que caracteriza a la ‘empatía’, ya que en esta delimitación de la ética no existe simetría ni intercambio. Por el contrario, se trata de la compasión difícil, la afectación doliente con lo ajeno, hasta lo inexplicable o incomprensible del sufrimiento del otro, considerado un semejante. Y esto ya que para Lévinas, en la misma dirección que lo postula Butler y analizamos anteriormente, la relación con el otro se define por la imposibilidad de considerarlo como un objeto conocido (2015, p.53). El otro es un inapropiable, es precisamente su irreductible ajenidad, la imposibilidad de penetrar en su experiencia lo que está en la base del llamado ético.

‘Compasión’ es el término que Freud propone para nombrar “la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se detiene ante el dolor del otro” (Freud, 2020 [1905], p.175). Sin embargo, ello no alcanza para delimitar –para cada sujeto y en distintas coyunturas- quién es el otro. Es preciso dilucidar, si la categoría de semejante incluye a todo otro miembro de la especie humana o se restringe, en cambio, a un segmento acotado por el grupo de pertenencia –nacional, étnica, sexogenérica, ideológica-.

Esta es la pregunta que dirige Silvia Bleichmar (2016) en su seminario La construcción del sujeto ético, para señalar que las reglas éticas como reguladoras de la acción humana se organizan en ocasiones bajo la forma de una ‘doble vara’, de modo que “hay leyes que son universales, y otras que dejan de ser universales y se ubican solo como patrimonio de aquellos que uno considera sus semejantes” (p.303). De esta forma, mientras un estricto código preserva a aquellos que cuentan con aquel rasgo que los incluye en el universo de semejantes, se habilita por otro lado el despliegue de crueldades y desprecios sobre quienes quedan por fuera de esta categoría.

Desde este modelo teórico, el sujeto ético se define como aquel capaz de sentir compasión frente al padecimiento de un otro humano que no pertenece necesariamente a su grupo de pertenencia, que no goza del estatuto de objeto libidinal o identificador, que resulta desconocido, pero no por ello deja de convocarlo a su responsabilidad por ese sufrimiento. Vemos confluir aquí las premisas de la ética que hallamos tanto en Butler como en Lévinas.

Hemos situado entonces, de la mano de Ricoeur, Butler, Lévinas y Bleichmar los operadores teóricos que nos permiten fundamentar la articulación entre identidad y

ética; para sostener que responder a la pregunta quién eres –interrogante que conduce a dar cuenta de un emplazamiento identitario- descubre al mismo tiempo, y necesariamente, una posición respecto de quien es el otro, es decir, cómo se constituye el universo de semejantes.

[1] Situamos en esta ética de la ceguera compartida una dimensión que atañe a la relación con el otro semejante, diferenciándose por eso mismo de la noción de moral que, siguiendo a Deleuze, comprendemos como sistema de juicio realizado toda vez desde la asimetría de alguna clase de autoridad

La problemática del concepto de identidad al interior del campo psicoanalítico

¿Cómo logra su carta de ciudadanía en el campo psicoanalítico?, ¿Existe acaso, dentro de este último, una legalidad epistemológica reconocible y operante?

Presentamos esta pregunta y al mismo tiempo entendemos como poco probable la posibilidad de que un campo teórico opere sin legalidad epistémica. Es por eso que consideramos que la mirada debe situarse menos en el interrogante acerca de la existencia o no de este de marco legal, y más en la insistencia del equívoco que suele confundir la necesaria legalidad con la más pura arbitrariedad, que como consecuencia, confunde la apelación a la coordenada epistémica con el intento de clausurar la argumentación y sus impredecibles consecuencias.

En verdad podemos afirmar que el psicoanálisis a lo largo de su historia ha reflexionado ampliamente acerca de una serie de conceptos –identificación, historia, sujeto, transmisión, yo- que mantienen relaciones de determinación o consustancialidad con la noción de identidad, al punto de dar lugar a un bagaje teórico que, podríamos afirmar, tematiza el asunto de la identidad sin mencionarla directamente.

Sin embargo, la identidad en tanto concepto porta rasgos que no se dejan subsumir fácilmente por el aparato conceptual del psicoanálisis, requiriendo, indudablemente, que se le dé un tratamiento específico.

Tal como advierte Colette Soler (2015) en la bibliografía psicoanalítica “el término identidad casi no aparece. Y es sensible que muy a menudo a los analistas no les simpatiza, y que evocan a veces la ausencia del término para concluir que no se trata de un problema analítico o incluso para afirmar que el análisis desemboca y debe desembocar en la no-identidad” (p. 3). Reconocemos que dicha posición de rechazo se atenúa ante el reciente interés en la identidad o identidades por parte de las principales corrientes del psicoanálisis –del cual el seminario de Soler es un claro

ejemplo- al tiempo que advertimos que su abordaje frecuentemente termina por consistir en un renovado ropaje para antiguas conceptualizaciones, por lo cual el concepto de identidad termina siendo homologado a ideas previamente establecidas antes que constituir un elemento de interpelación para la teoría.

En este sentido, podemos recuperar lo que Derrida propone en *Estados de ánimo del psicoanálisis* (2000) donde afirma que ve al psicoanálisis replegándose sobre sí mismo y causando su propia inhibición, de manera autoinmunitaria. “Es en su poder de poner en crisis que el psicoanálisis está amenazado, y entra entonces en su propia crisis” (Derrida, 2000).

La historia del psicoanálisis, como teoría y como institución, da cuenta de un movimiento que dirigió críticas y quejas, hacia adentro de su campo y hacia afuera de éste. En su análisis de la actualidad del psicoanálisis Derrida nos invitaba a demorarnos un momento para pensar: (1) si este límite existe, y cuál es su valor, entre el adentro y el afuera, lo que es propio y lo que no es propio del psicoanálisis; luego (2) quién dirige la queja a quién.

Solo tras esa pausa estaremos en condiciones de indagar si el psicoanálisis de nuestro tiempo sigue siendo capaz de ser una herramienta crítica y de cuestionamiento.

¿A quién dirige el psicoanálisis sus quejas? ¿Qué tercero de apelación construye el psicoanálisis para legitimar un concepto en su campo? Si partimos de considerar que la clínica es el espacio donde nacen los interrogantes que pone en tela de juicio las teorías cuya convicción sostenemos (y nos sostienen), podemos sugerir también que la teoría debe ponerse a prueba ante las demandas que se mueven al calor de lo histórico-social. De lo contrario, si no toma en cuenta las mutaciones del sujeto y sus modos de sufrimiento, y se compromete en ello, el psicoanálisis no podrá más que auto- fagocitarse, como lo anticipaba Derrida.

Referencias bibliográficas

- Alaunier, P. 2003. El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Amorrortu Bleichmar, S. 2000. La construcción del sujeto ético. Paidós
- Butler, J. 2005. Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad. Amorrortu
- Derrida, J. 2015. Estados de ánimo del psicoanálisis. Paidós
- Freud, S. 2020 (1905). Tres ensayos sobre teoría sexual. Amorrortu Lévinas, E. 2015. Ética e infinito. Machado.
- Ricoeur, P. 1996. Sí mismo como otro. Siglo XXI

REFORMULACIÓN DEL LAZO SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD NEGATIVA: DIÁLOGOS SOBRE LA VIOLENCIA ROSARINA. Leandro Bartolomeo, Julieta Ciurluini y Antonela Fiocchi

ciurluinijulieta@gmail.com

Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

Enmarcado en el Proyecto de Investigación denominado “El crecimiento de las violencias altamente lesivas en la ciudad de Rosario durante el período 2013-2022: Conversaciones entre el psicoanálisis y los discursos contemporáneos”, el presente trabajo se propone reseñar la propuesta del sociólogo Daniel Feierstein respecto a la violencia como reformulación del lazo social, a los fines de indagar si cabría pensar el fenómeno rosarino en esos términos. Al mismo tiempo, se intentará un diálogo con el psicoanálisis, esta vez bajo la pregunta que Jorge Jinkis (2006) se hace en el artículo *Sterben Sie?, Sterben Sie?, Sterben Sie?*, “¿Por qué se ocuparía de esto el psicoanalista?” (p. 12). Con la metodología exploratoria, buscaremos en el libro del sociólogo *El genocidio como práctica social* (2021) aquellas categorías que nos permitan avanzar en cómo “reconocer el papel de algunos discursos y la función de los relatos de hechos sucedidos o que habrán de suceder, y entre ellos, los hechos de palabra” (Jinkis, 2006, p.12). A modo de conclusión preliminar respecto a los aportes que significa la indagación emprendida, diremos que habría en nuestra ciudad una masificación de la violencia que conlleva una reformulación del lazo social en función de la negativización de la otredad acompañada por la construcción discursiva en torno a ésta; en nuestro caso, respecto a las comunidades periféricas, a tal punto que se pueda ejercer sobre ellas una violencia extrema sin que la comunidad en su conjunto se sienta parte afectada.

Palabras Clave: Violencia - Lazo social - Otredad

Introducción

El presente artículo, enmarcado en el plan de trabajo del Proyecto de Investigación PPCT “El crecimiento de la violencia altamente lesiva en la ciudad de Rosario durante el período 2013-2022: Conversaciones entre el psicoanálisis y los discursos contemporáneos”, resulta de una puesta en relación -producción de un diálogo- entre el psicoanálisis y otros discursos contemporáneos, en pos de una reflexión crítica respecto del fenómeno de la violencia en la ciudad de Rosario. La línea de trabajo que aquí presentamos parte de los interrogantes planteados por el psicoanalista Jorge Jinkis (2006) en su artículo *Sterben Sie?, Sterben Sie?, Sterben Sie?* respecto al papel de los discursos y la función de los relatos de los hechos sucedidos o que habrán de suceder, en la constitución misma de los acontecimientos sociales. Dice Jinkis,

¿Por qué se ocuparía de esto el psicoanalista? ¿Por qué hacer este traslado transterritorial de sus cuestiones suponiendo analogías de valor ambiguo respecto de las que existe un convencimiento más que vacilante? Porque los hombres tienen la costumbre involuntaria de enunciar lo que hacen y *de un modo inadvertido se configura un campo de lenguaje que prepara la aceptación de sucesos y decisiones.* (p. 14) (las cursivas son nuestras).

Es en vistas a la direccionalidad que dicho interrogante imprime a la indagación que, acto seguido, se recogen los desarrollos del sociólogo Daniel Feierstein a propósito del papel de la construcción de una otredad negativa en la reformulación del lazo social que vuelve asimilables simbólicamente las prácticas sociales genocidas. Vale señalar, con todo, que el intento de esclarecimiento del fenómeno de la violencia en Rosario no avanza mediante el establecimiento de una asimilación de las prácticas genocidas a los modos de manifestación de la violencia en la ciudad. Se trata más bien de aislar ciertas categorías, nacidas en el seno de un análisis de las prácticas sociales genocidas, cuya lógica de funcionamiento arroja luz sobre algunos de los mecanismos implicados en el devenir del fenómeno de la violencia en la ciudad.

Reformulación del lazo social y construcción de una otredad negativa

A propósito de la definición de genocidio Feierstein (2021) señala que, si bien no existe una definición consensuada internacionalmente, existe acuerdo respecto a tres niveles en los que es posible trabajarla. El primer nivel es la definición de quien crea el concepto de genocidio, Raphael Lemkin: “Un genocidio es un intento de

destrucción de la identidad nacional de los oprimidos, el intento de imposición de la identidad nacional del opresor” (p.71).

El segundo nivel es la definición de las Naciones Unidas: “un genocidio es un intento de destrucción, total o parcial, de un grupo como tal, y va a incluir cuatro grupos: étnico, nacional, racial o religioso” (p.72). Precisamente esta enumeración inclusiva generará complicaciones en la medida en que limita la fuerza del concepto, al depender su aplicación de cierto carácter del grupo relativiza el carácter homogéneo de los efectos de aniquilación cuya denominación está en cuestión. Esto introduce, a su vez, la problemática -crucial a los genocidios- respecto a las consideraciones que implica el establecimiento de un grupo en tanto separado y separable del conjunto de la comunidad de participación.

Lo único relevante en un genocidio, y esto es lo que dice el tribunal para Ruanda, tomándolo de Chalk y Jonassohn, es aquello que el genocida tiene en su cabeza: el grupo existe en tanto existe en la cabeza del genocida, con lo cual es irrelevante si existe objetivamente, es irrelevante qué es lo que subjetivamente piensa cada uno de los miembros del grupo. Lo único importante es la persona que selecciona y aniquila a quienes integran el grupo, ese es el grupo que existe, porque eso es lo único que juega un rol en el proceso de aniquilamiento. (p.74)

En referencia al tercer nivel, que es el académico, Feierstein señala que se *trata de no perder de vista las consecuencias políticas de la utilización del término*². Entonces, ¿En qué circunstancias históricas, ante qué fenómenos y sucesos que acontecen a un pueblo es preciso considerar el concepto de genocidio? Podríamos decir también, este desarrollo teórico a propósito de la definición de genocidio, ¿qué nos permite pensar de una brutalidad que bien podría dejarnos sin palabras?

A contrapelo de la mirada binaria del genocidio, que tiende a confirmar (y confiar en) la existencia de dos entidades en oposición como un dato que entra en la cuenta desde el comienzo, el autor propone una perspectiva histórica atenta al carácter procesual del fenómeno. Justamente, desarrolló la categoría “prácticas sociales genocidas” para subrayar que se trata de un proceso: “un genocidio no es

² Me parece que esto es fundamental; siempre hay que tomar en cuenta que no es un ejercicio académico. Se trata del conocimiento puesto al servicio de poder actuar en la realidad con mayores posibilidades, con sentido más progresivo, básicamente con consecuencias más favorables en términos de una mayor comprensión de aquello con lo que estoy lidiando, y creo que es no solo aplicable a la discusión sobre genocidio, sino aplicable a cualquier intervención académica en la realidad. Es decir, que siempre se interroga, se interpele, sobre las consecuencias de las decisiones académicas, porque siempre se las tiene y uno no puede ser irresponsable con respecto a esas consecuencias. (Feierstein, 2021, p. 85)

solamente el momento del exterminio, sino que en realidad es una construcción social que empieza antes del aniquilamiento y termina después” (p. 75). No se trata sólo de la destrucción de un grupo sino de la destrucción de una identidad como parte de una tecnología de opresión que se lleva adelante mediante la tortura, aniquilamiento y terror. Llamativamente -o no tanto- el tiempo cero de este proceso, que se consuma mediante el aniquilamiento, se sitúa en el nivel en que la nominación del grupo lo construye como tal, arma su perfil y soporta su diferenciación según ciertos modos, a causa de lo cual la sociedad destina -luego- para ellos cierto “tratamiento”.

La construcción de una otredad negativa remite a la ruptura inicial que, mediante el establecimiento de un otro estereotipado, procede a la marcación del sujeto social a ser exterminado. “El poder retoma símbolos y características existentes en el imaginario colectivo, construye nuevos símbolos y mitos, refuerza los prejuicios latentes a fin de construir un sujeto social como negativamente diferente” (p. 226)

La violencia en la ciudad de rosario: narcotráfico y periferia

El tratamiento de la noción de genocidio que lleva adelante Feierstein subraya, en referencia a al ejercicio de la violencia como parte de una estrategia de opresión, el valor que reviste la constitución de un grupo separado en el seno de la población. Se trata de aniquilar la identidad de un grupo en su particularidad, podríamos decir, su diferencia específica. Pero es necesario precisar que la pertenencia al grupo no depende de ningún modo de un autoreconocimiento. En el extremo opuesto, esta es resultado de una asignación que establece el genocida, es decir, la selección y atribución de una identidad ...negativa. Se trata de hacer existir un blanco a la medida de su aniquilación. En este sentido nos preguntamos, junto a Jinkis, ¿cuál es la función de las formas de denominación por parte del poder en el ejercicio de la violencia? ¿Qué marcas, qué heridas, producen ciertas formas de nombrar al otro y a los otros?

En referencia al fenómeno de la violencia en Rosario nos detuvimos en el tratamiento discursivo del vínculo entre los crímenes dolosos acontecidos en la ciudad y las organizaciones ilegales ligadas al narcotráfico. ¿Cuál es la realidad que adquieren los homicidios y cuál es su lugar en la ciudad? ¿Es posible aquí desplegar cierto “mapa” de palabras, algunas vías impuestas a la significación?

La denominación *violencia narco* señala, en términos generales, una violencia que resulta del narcotráfico en tanto efecto sobre los lazos al interior de una comunidad poblacional del establecimiento en ella de una red de economía ilegal. La determinación de su naturaleza ofrece, al mismo tiempo, cierta regla de ocurrencia ante la presencia de lo anómalo. Introduce además, simultáneamente, la idea de un

enfrentamiento entre bandas. Es decir, el vínculo que hace de la violencia efecto del narcotráfico una violencia que es perpetrada por narcos contra narcos en la periferia de la ciudad. La constitución de un grupo separado establece asimismo las posibles víctimas y victimarios, operando una reducción de lo incalculable a partir la atribución de un sentido ligado a la lucha por el control del territorio donde los muertos son un ajuste de cuentas.

La dificultad y el límite que esto instala en las posiciones que los integrantes de la comunidad adoptan ante los acontecimientos es que, si lo que se plantea es que hay un grupo delimitado, separado y separable del conjunto de la ciudadanía, que se “agarran entre ellos”, entonces hay quienes “no tienen nada que ver”, se sitúan al margen, exceptuados del impacto material de esa violencia. A contrapelo de esta construcción discursiva que ordena lugares en la comunidad, consideramos preciso indicar que, independientemente de la distribución territorial de los hechos dolosos, existe un nivel en que el impacto vale para la comunidad en su conjunto. Se trata del modo en que tales acontecimientos golpean aquello formulado como identidad, instalando interrogantes comunes: ¿Cuánto de lo que soy es herencia de eso que ocurrió? ¿Cuánto de mis imposibilidades actuales son resultado de eso construido a través del terror?

Reconstruir la trama histórica

Como hemos observado, analizar el genocidio en términos de práctica social supone la inclusión en dicho análisis de una trama histórica que permite que este acontecimiento sea pensado más allá de la idea de una pura disrupción, ponderando lo procesual como aspecto medular de un fenómeno intrínsecamente moderno.

A su vez, el autor pone el acento sobre las modificaciones que se producen al nivel de lazo social contemplado de este modo el carácter no estanco ni lineal de las etapas propias de una práctica social genocida, y por lo tanto, pone de manifiesto que ningún genocidio se produciría por fuera ciertas condiciones que deben darse en el plano de las relaciones sociales.

De este modo, y como hemos establecido previamente, no se trata aquí de superponer categorías y contextos-procesos históricos, sino de extraer ciertos elementos de la propuesta de Feierstein que nos permitan ensayar una lectura de las condiciones que hicieron posibles que la violencia rosarina se concentre en un sector específico de la población, determinado por su geografía y su nivel socioeconómico. En este sentido hay tres conclusiones de la perspectiva de autor que a nuestro entender revistes un singular valor, a saber:

- Que la violencia moderna puede ser considerada una práctica social que posee en tanto tal un carácter procesual.
- Que el aniquilamiento de un otro implica primero que esté haya sido socialmente negativizado.
- Que toda forma de violencia moderna masiva es producto y productora de formas de relación social históricamente determinadas.

Ahora bien, nos detuvimos en el segundo aspecto que aislamos de la propuesta de Daniel Feierstein, es decir, en que el aniquilamiento supone un tiempo anterior de negativización del grupo social que será blanco directo de la violencia.

Optamos por posar la mirada aquí ya que consideramos que nos permite establecer un diálogo con aquello que Jorge Jinkis propone en relación a las modalidades, muchas veces inadvertidas, en que el campo del lenguaje va configurando la anuencia de acontecimientos y acciones dentro de una comunidad. En consonancia a lo propuesto por Daniel Feierstein, el autor sugiere que las palabras no solo deciden la suerte del “sujeto”, sino que tiene un efecto determinante en los modos en los cuales se determinan el destino de los grandes conjuntos humanos.

Sugerimos entonces que el fenómeno de la violencia altamente lesiva podría leerse en términos procesuales, forma de violencia que actuaría como producto y como productora de formas del lazo social que se han construido históricamente, y que dentro de este proceso histórico tuvo lugar una discursividad que derivó en la negativización de sectores de la población que finalmente son quienes han padecido y siguen padeciendo el estrago de la violencia en sus propios cuerpos.

Referencias bibliográficas

Jinkis, J. (2006) *Sterben Sie?, Sterben Sie?, Sterben Sie?* En: Conjetural Revista Psicoanalítica. n° 44 (pp. 09-23). Buenos Aires : Ediciones Sitio.

Feierstein, D. (2021) El genocidio como práctica social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

INTERROGACIONES AL TRABAJO DEL DUELO A PARTIR DE LA FIGURA DEL DESAPARECIDO. Costanza Buzaglo

cobuzaglo@gmail.com

Resumen

El presente ensayo explora aquello que del duelo resulta necesario repensar a partir de la desaparición forzada de personas, fenómeno que abre una importante pregunta dentro del campo del psicoanálisis, interrogando la teoría y las conceptualizaciones sobre el *duelo*, al ser un acontecimiento que subvierte la lógica y la temporalidad que este proceso implica. Ante la imposibilidad de los deudos de contar con los cuerpos de sus seres queridos y no poder llevar a cabo los ritos funerarios correspondientes a la sepultura, la prueba de realidad que confronte al sujeto con la pérdida real y verifique que el objeto ya no existe se torna una instancia imposible. De este modo, el desaparecido adquiere en el psiquismo una representación ominosa; al no estar ni vivo ni muerto, su estado resulta inconciliable y el duelo adquiere características particularmente complejas. Lacan (2021) postula que sobre esa marca de lo irremplazable se puede hacer algo. Es por esto que se hace hincapié en la figura del rito, que permite pensar condiciones de posibilidad, de inscripción. Para este recorrido se articulan los conceptos de duelo, rito y temporalidad, desde una perspectiva psicoanalítica, recogiendo aportes de otros discursos a los fines de dar cuenta de la complejidad que adquieren este tipo particular de duelos. Se concluye preliminarmente que, en estos casos, una salida posible se ancla a lo colectivo, a la polis como condición de posibilidad, como forma de inscripción, escritura, alrededor de esa pérdida constituida en falta.

Palabras Claves: Duelo – Rito – Desaparecidos

Introducción

El término *desaparición* remite en la Argentina al contexto del terrorismo de Estado que tuvo lugar a raíz de la última dictadura cívico militar (1976-1983). Esta metodología, empleada como mecanismo de represión ideológica, implicó el secuestro, detención clandestina y posterior asesinato de personas, y se caracterizó por la pérdida de toda referencia acerca del secuestrado y del secuestrador. Muchos de los familiares de los desaparecidos en dicho contexto, aun habiendo pasado más de 40 años, siguen sin saber dónde se encuentran los restos de sus seres queridos.

El presente escrito se alinea en una inquietud clínica, ética y política, que concebirá la práctica de la desaparición forzada de personas como un fenómeno que

abre una importante pregunta dentro del campo del psicoanálisis, interrogando la teoría y las conceptualizaciones sobre el *duelo*, al ser un acontecimiento que subvierte la lógica y la temporalidad que este proceso implica.

Si se parte de que la puesta en marcha del mismo requiere una prueba de realidad que confronte al sujeto con la pérdida real y verifique que el objeto ya no existe (Freud, 2010a), en estos casos resulta una instancia imposible. De este modo, el desaparecido adquiere en el psiquismo una representación ominosa; al no estar ni vivo ni muerto, su estado resulta inconciliable. Al no poder dar sepultura ni realizar los rituales correspondientes, el duelo adquiere características particularmente complejas.

¿Cómo retorna la figura de la muerte ante el horror? La dimensión del rito permite pensar condiciones de posibilidad, de inscripción, ya que implica la intervención total, masiva, de todo el juego simbólico, como una manera de canalizar la hostilidad ante la pérdida (Lacan, 2024). El trabajo del duelo consiste en hacer del agujero, de la pérdida en lo real, una falta, con la posibilidad de una escritura alrededor de esa pérdida (Lacan, 2021), pero ¿de qué manera se inscribe la muerte de una persona si su cuerpo falta, si no puede ser sepultado, si se le niega *el derecho a la muerte escrita*? Lacan (2021) postula que sobre esa marca de lo irremplazable se puede hacer algo. La privación es algo real, mientras que la falta es simbólica. Es una ausencia que el símbolo, en algún punto, puede remediar.

Se postula que, en estos casos, una salida posible se ancla a lo colectivo. Para realizar una lectura psicoanalítica que permita indagar la articulación entre el rito y la polis, se propone abordar posibles escrituras de aquello que resulta difícil de simbolizar y que hace de estos duelos un tipo particular.

I. Acerca del duelo y un fenómeno que perturba el devenir

Respecto al duelo, Freud (2010a) se refiere al mismo en “Duelo y melancolía” como “la reacción frente a la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces” (p.241). Hace hincapié en la labor psíquica involucrada. La pérdida de un objeto cargado libidinalmente implica para el aparato psíquico una conmoción interna; el proceso se activa entonces buscando ligar el excedente de excitación producido por este acontecimiento; hacer soportable lo insoportable permitiéndole al sujeto recuperar la energía necesaria para la vida a través de la elaboración.

Es el examen de realidad el que en un primer momento evidenciaría que el objeto amado ya no existe más y demandaría al sujeto que quite toda libido de sus enlaces con el mismo. A esta demanda del principio de realidad se contrapondría una resistencia, porque el hombre no abandona fácil ni gustosamente una posición libidinal (Freud, 2010a).

Este paso se encuentra impedido en estos casos. Puede observarse esta renuencia, pero no se ancla únicamente a no querer abandonar una posición libidinal, sino que se sustenta en condiciones materiales, de la realidad efectiva. Al no haber comprobación empírica de la muerte debido a la ausencia de cuerpo, el sujeto duelante queda inmerso en una desorientación que complejiza el proceso. Queda demorado ya que las vías para continuar su camino se encuentran obstaculizadas, pero con el continuo gasto de tiempo y energía que implica la labor.

La figura del desaparecido plantea una paradoja. Al no estar ni vivos ni muertos, su estado se torna inconciliable. El rito fúnebre hace coincidir la vida con la vida y la muerte con la muerte; pero, tal como plantea Gusmán (2005), esta muerte, carente de ritos, “que no encuentra inscripción en el registro de lo simbólico, retorna en lo real” (p.335). Si bien siempre hay algo de lo espectral que acompaña el trabajo del duelo durante un tiempo, ya que compone, siempre es sesgado, no es alucinación. No obstante, “lo que no se inscribe simbólicamente, aquello que no encuentra un lugar en el orden del lenguaje, no desaparece, sino que retorna en una puesta en acto literal” (p.336).

Bajo estas circunstancias, el deseo de presencia convive con la evidencia de irrealdad. Del lado del familiar siempre queda la espera ominosa de un retorno. Son circunstancias en las cuales la diferencia está, pero al mismo tiempo, en ese instante, pareciera no estar. En consonancia se ubican los relatos de las madres, quienes cuentan que aun habiendo pasado años desde la desaparición de sus hijos, a veces se preguntan si estarán bien, si tendrán frío o hambre.

El duelo es entonces el trabajo que el aparato psíquico realiza para tramitar lo insoportable de la pérdida. En el dolor anímico experimentado por los familiares de desaparecidos aparece algo que se desprende, pero no al modo de una descarga, de un alivio, sino, por el contrario, expresado en una carga para el cuerpo. Este dolor está asociado a una cantidad de energía libidinal que el psiquismo no puede tramitar, al mismo tiempo que es una cantidad que inmoviliza (Kuri, 2022). En el duelo “estamos en un tiempo lento, demorado, trabajoso, pero estamos en un tiempo; en cambio en el dolor (...) hay algo que está impedido de ser retomado en el campo psíquico, en el campo de la representación” (Kuri, 2022, p.93), con la consecuente sensación de que el tiempo no pasa.

El dolor, en tanto inmovilidad, está impedido de ingresar al tráfico del sentido y, si como energía no ligada queda como un sin-sentido, ¿cómo narrarlo?

II. Los ritos, de lo indecible a la inscripción

¿Cómo habitar el tiempo cuando la historia es interrumpida por el horror, cuando la posibilidad del relato se choca con el vacío? Siguiendo a Byung-Chul Han (2023), el tiempo pasa a ser un flujo inconsistente que “se desintegra en la mera sucesión de un presente puntual” (p.13) que se precipita ininterrumpidamente. A este tiempo, mermado simbólicamente, nada le ofrece asidero. “La desaparición implica la muerte, pero provoca el insondable problema de que anula el relato visible de su duelo y al mismo tiempo la torna incesante, imprecisa, mas siempre presente” (Gusmán, 2005, p.354). Este tiempo en presente continuo se torna inabarcable, insoportable e incapaz de alojar la vida al no constituir pasado. Cuando falta la tumba hay una continuidad que no se interrumpe, un suplicio eterno.

Byung-Chul Han (2023) postula que la percepción simbólica que representan los ritos expresa la estabilidad y, de este modo, el mundo ya no se percibe como contingente, se le adjudica una permanencia. Cuando este orden simbólico se ve amenazado por algún motivo, se pierden las metáforas generadoras de sentido y fundadoras de comunidad que dan estabilidad a la vida. Disminuye la experiencia de lo duradero y aumenta la contingencia. Pueden concebirse como “técnicas simbólicas que transforman el «estar en el mundo» en un «estar en casa». Hacen del mundo un lugar fiable” (p.12). Al ordenar y acondicionar el tiempo, lo hacen habitable. El rito acota.

La función de los ritos es crucial en el destino de los duelos. Para que el trabajo del duelo opere desvistiendo el objeto amado pieza por pieza, es necesario que el mismo sea acompañado de ciertos ordenadores que propicien esta labor, que posibiliten, en palabras de Byung-Chul Han (2023) “un pulcro y respetuoso manejo de las cosas” (p.14).

Quiroga (2014) se refiere a la temporalidad propia de los ritos ausentes o abreviados y la relaciona con la crueldad propia de la indiferencia ética, dato que resulta esencial tener presente cuando “falta el tiempo de duelo, el rito necesario del reconocimiento de una pérdida” (p.46). Los rituales fúnebres tienen esta función. En contextos donde la desaparición se ha vuelto una práctica de aniquilación, ante la imposibilidad de los familiares de recuperar los cuerpos, estos se tornan irrealizables.

Los ritos permiten habitar el sentimiento, ofreciendo un marco que contiene, restringe y protege. En palabras de Lacan (2024), están destinados a satisfacer la memoria del muerto. Implican la intervención total, masiva, de todo el juego simbólico, de todo el sistema signifiante en torno al menor de los duelos. Introducen una mediación con respecto al abismo que el duelo crea, no en términos dialécticos, ya que el objeto perdido no puede ser completamente recubierto, sino permitiendo circunscribir los entornos de ese agujero real.

Lacan (2021) sostiene que el duelo supondría una satisfacción posible frente a la imposibilidad del significante de la privación en hacer frente al agujero creado en la existencia, dando lugar a la inscripción de esa pérdida en lo real como falta. Esa posibilidad de inscripción estaría dada por lo simbólico, y aquí se ubica al rito como una manera de poder canalizar la hostilidad ante la pérdida.

Duelo y pérdida, entonces, no coinciden. La pérdida no es un dato, hay que construirla. Lacan (2021) postula que el trabajo del duelo consiste en hacer del agujero, de la pérdida en lo real, una falta; radica en la posibilidad de una escritura alrededor de la misma.

III. El anclaje a la polis como condición de posibilidad

Que los deudos no cuenten con la posibilidad de sepultar a sus muertos, llevarles flores al cementerio o pasar una noche de vigilia en una sala velatoria trastoca este tipo particular de duelos, es un hecho. La obstaculización y complejidad que los caracteriza se entrama con las deudas de la justicia, con el olvido, la indiferencia, la impunidad y la carencia de ritos para aceptar, inscribir y procesar la muerte.

En estas circunstancias, es necesario que otras representaciones se pongan en juego para que el ritual tenga lugar, y esta creación suele encontrar en la polis una salida posible.

El rito colectiviza, supone un lazo con otros, y hace referencia a la necesidad de reunirse, de reeditar algo del duelo en la comunidad, para pasar del horror al acto, a la creación, y de este modo alcanzar una experiencia de elaboración que permita hacer algo más, poner en palabras donde no hay sino ausencia.

Esta es la búsqueda de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo caminando en círculo alrededor de la Plaza de Mayo de forma incansable, lugar simbólico donde han instalado a los desaparecidos, clamando por Verdad y Justicia. Es la apuesta por algo que medie el horror de la ausencia.

Aquellas mujeres de pañuelos blancos han logrado construir, desde una lucha cultural, social y política, un entramado simbólico que, aunque nunca de forma completa, compensa algo del horror. Han conquistado un lugar social, un espacio público para la expresión de sus voces, su protesta, su dolor. Espacio que les otorga reconocimiento y una restitución parcial al construir, desde una incesante militancia, un entramado simbólico que logró situar la palabra ante el silencio. Lograron dignificar el dolor, propiciar un lugar para honrar los vestigios e ideales de sus seres queridos y reunirlos en una ceremonia pública que deviene ritual al propiciar un espacio para habitar la muerte.

Reflexiones finales

Se ha expuesto que la figura del desaparecido trastoca la lógica que el proceso del duelo implica, así como su normal desarrollo y su temporalidad, al no poder llevarse a cabo la sepultura y los ritos fúnebres correspondientes a la misma, debido a la ausencia de cuerpos.

La falta de sepultura es la imagen sin recubrir del duelo que no puede asimilar el sentido de la pérdida y que lo mantiene inacabado y pugnante. Pero es asimismo la condición metafórica de una temporalidad no sellada, inconclusa, abierta a la posibilidad de ser reexplorada por una memoria activa y disconforme.

Siguiendo a Rinesi (2019), el presente se caracteriza por la autoconciencia de una actualidad definida por su relación con lo que ha sido, nunca cabalmente y para siempre, nunca sin resto; con un pasado que no puede ser sepultado y, por lo tanto, no cesa de volver a aparecer en el presente.

Para que el pasado no retorne de modo espectral y siniestro resulta necesario apostar a modos de inscripción, de escrituras posibles alrededor de las pérdidas constituidas en faltas y que, de este modo, el mismo se vuelva recuerdo, serie, genealogía, historia.

Se torna indispensable tramarle obstáculos a la impotencia que posibiliten salidas posibles. Para que la ausencia pueda transformarse en evocación, en rememoración, y permita construir un relato acerca del difunto, es necesario primero olvidar y luego, recordar. Porque recordar es una manera de sobrevivir a la muerte. Pero resulta imposible recordar aquello que no está constituido como perdido, aquello que siempre acecha.

Resulta fundamental hacer hincapié en que esta figura paradójica anteriormente referida, *ni vivos ni muertos*, “esta no existencia es la decisión política del proyecto genocida, que mediante la destrucción de la cadena generacional, interrumpe la posibilidad de transmisión de lo humano” (Gusmán, 2005, p.334). No obstante, la función (y la apuesta) de los sobrevivientes, de las Madres y Abuelas, incluso hoy de asociaciones como Hijos y Nietos, es resguardarlos de la nada y del borramiento, preservar la memoria.

Tal como propone Rinesi (2019), “además de por su relación con el pasado, el presente está siempre determinado, también, por su relación con el futuro” (p.103). Freud (2010b), escribe “La transitoriedad” en un contexto de posguerra, y afirma que la misma muestra la caducidad de muchas cosas que se habían juzgado permanentes. Pero dice: “lo construiremos todo de nuevo, todo lo que la guerra ha destruido, y quizá sobre un fundamento más sólido y más duraderamente que antes” (p.311). No hay

palabras más vigentes. Los vestigios de la dictadura hablan del desgarramiento de la vida individual y colectiva, desgarramiento del que es necesario responsabilizarse para poder reparar, en algún punto, el daño, para restaurar la ley.

La instauración de la ley origina la cultura, pero esta es vulnerable. No hay cultura capaz de enterrar bien a todos sus muertos, porque el orden humano es frágil, y porque lo simbólico no recubre totalmente lo real. Es por esto que la ética del psicoanálisis no puede no tener presente estos lineamientos, y no estar atenta a estas cuestiones si pretende ser un discurso a la altura de la época.

Referencias bibliográficas

- Han, B. C. (2023). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Freud, S. (2010a). Duelo y Melancolía en *Obras completas*. Tomo XIV. Amorrortu.
- Freud, S. (2010b). La transitoriedad en *Obras completas*. Tomo XIV. Amorrortu.
- Gusmán, L. (2005). *Epitafios: el derecho a la muerte escrita*. Grupo Editorial Norma.
- Kuri, C. (2022). La pulsión: multiplicación y anacronía del concepto en *Archivo metapsicológico Vol. II*. Otro Cauce.
- Lacan, J. (2021). *El seminario, Libro 10. La angustia*. Paidós.
- Quiroga, C. (2014). *¿Por qué no actúa Hamlet? El deseo en el Seminario 6 de Jacques Lacan*. Letra Viva.
- Rinesi, E. (2019). *Restos y desechos: el estatuto de lo residual en la política*. Caterva Editorial.

EL TIEMPO EN PSICOANÁLISIS, LA NOCIÓN DE INSTANTE, COMENTARIO SOBRE LA PINTURA *In ictu Oculi*. Celeste Ghilioni

celeceleghi@gmail.com

Resumen

Este recorrido plantea algunas aristas de un desarrollo más extenso que se enmarca en dos investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario, Cátedra Clínica I, *Las problemáticas teórico-prácticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en y específica a la experiencia analítica*, 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.

En el presente ensayo se sitúa la noción de “instante” trabajada por Lacan en su texto *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada*, para profundizar esta referencia desde otros autores pertenecientes a otras disciplinas. Se realiza, además, un comentario de la obra pictórica de Juan de Valdés Leal, con la intención de situar la referencia del instante, *In Ictu Oculi*, del latín traducido como “un abrir y cerrar de ojos”, con la inexorable noción de muerte como imponderable que potencia el transcurrir de la vida. La articulación entre una obra de arte y la red conceptual que nos ofrecen los autores se propone como recurso argumental de esta presentación.

Palabras claves: psicoanálisis, instante, *In Ictu Oculi*

Lo que de veras fue, no se pierde.

La intensidad es una forma de eternidad.

J.L. Borges.

Introducción

Como resto inquietante de una investigación sobre “El acto analítico” al interior de la Cátedra Clínica I (UNR) se continuaron trabajando las coordenadas temporales que se pueden situar en un análisis, la noción de *nachträglich* freudiano, retomada por Laca como *après coup*, el tiempo lógico, cronológico, sincronía y diacronía llevaron a situar las alternativas del texto “El aserto de certidumbre anticipada, un nuevo sofisma” ya analizada en otro trabajo (Ghilioni, 2020) del que se tomará en esta ocasión uno de los movimientos temporales que toma allí Lacan para profundizar en las aristas que ese término propone: la noción de Instante.

En el mencionado texto Lacan sitúa la importancia de:

Captar en la modulación del tiempo la función misma por la que cada uno de esos momentos, en el tránsito hasta el siguiente, se reabsorbe en él, subsistiendo únicamente el último que los absorbe, es restituir su sucesión real y comprender verdaderamente su génesis en el movimiento lógico. (Lacan, 1993:194)

Partiendo de esta referencia, este mismo autor, ubicará tres momentos de la evidencia: instante de ver, tiempo de comprender, momento de concluir. Dejando abierta la pregunta acerca de la elección de este autor por estos tres términos, al parecer cuidadosamente elegidos, en este caso abriremos la investigación sobre el término “instante” dado que remite a una enigmática identificación temporal, difícil de definir y escurridiza en su determinación última. Se propone aquí un recorrido lúdico que permita, al menos, coordenadas de aproximación al problema que se presenta.

Ser ahí

La lógica diacrónica se ve interrumpida por la sincronía, clivaje abrupto que, paradójicamente, brinda sentido a dicha diacronía. Eternidad, lo inconmensurable del tiempo apresado en dispositivos que intentan captarlo, contenerlo, relojes escurridizos que en su intento remiten a aquellos representados hartamente por Salvador Dalí. Pero en este caso la indagación bordeará la metáfora de Heidegger del instante como relámpago, huidizo a toda representación. Seguramente los poetas y pintores hayan podido y aún hoy puedan dar cuenta con mayor destreza de este problema.

Heidegger (1999), luego de descartar posibles argumentaciones desde la teología, la ciencia y la filosofía, sitúa:

Ningún ahora puntual del tiempo se distingue de cualquier otro.
Cada punto, como un ahora es el posible antes de un después.
Cuando el filósofo plantea la cuestión del tiempo, entonces está dispuesto a comprender el tiempo a partir del tiempo, concretamente a partir del aei, concepto que se presenta como eternidad, pero que en el fondo constituye un mero derivado de la esfera temporal.

Este autor ubica la indeterminación del tiempo en el eje desde el que se establece esa referencia y es en ese punto que el tiempo presente toma su relevancia:

La pregunta acerca de qué es el tiempo ha acabado por remitir nuestra investigación al ser-ahí, si por ser-ahí se entiende el ente en su ser que conocemos como vida humana; este ente en el respectivo instante de su ser, el ente que somos cada uno

de nosotros mismos, el ente al que apuntamos en la afirmación fundamental: yo soy. La afirmación “yo soy” es la auténtica enunciación del ser que ostenta el carácter del ser-ahí del hombre. Este ente es en el respectivo instante como mío.

Se destaca la importancia del acto de enunciación dando protagonismo al lenguaje. De este modo ese lazo propio del ser humano se vuelve a situar, en este texto cuando Heidegger muestra algunas estructuras fundamentales del ser-ahí en cuanto tal:

El ser unos con los otros en el mundo, el compartirlo juntamente, tiene una señalada determinación ontológica. El modo fundamental de ser-ahí del mundo que unos y otros tienen juntamente es el hablar. El hablar, considerado en su plenitud, es un hablar con otro sobre algo expresándose. Sobre todo, en el hablar está en juego el ser-en-el-mundo del hombre. Aristóteles era ya sabedor de esto. En la manera como es ser-ahí habla en su mundo sobre la forma de tratar con su mundo está dada juntamente una interpretación del ser-ahí acerca de sí mismo. Eso indica en cada caso cómo se comprende el ser-ahí, por qué se toma así mismo. En el hablar uno con otro, en aquello que se comenta, late en cada caso la auto-interpretación del presente, que se demora en este diálogo.

La necesidad de este autor de enlazar la pregunta por la noción temporal del instante, tiempo presente del aquí ahora, con la enunciación, indefectible lazo dirigido a otros instituida en el lenguaje en el hablar con otros, ofrece elementos para volver a los tres tiempos de la evidencia planteados por Lacan, en donde el tiempo de comprender, necesita de otros para producir su acto.

La relación que establece este autor con el lenguaje, en tanto, según refiere “yo nunca soy el otro”, la palabra y las coordenadas de enunciación disponen a otro como referencia necesaria:

En la cotidianidad el ser-ahí no es el ser que yo soy; más bien, la cotidianidad del ser-ahí es aquel ser que uno es. Y de acuerdo con ello el ser-ahí es el tiempo en el que se está con los otros: el tiempo del “uno”. El reloj que uno tiene, cualquier reloj, muestra el tiempo del ser-uno-con-otros-en-el-mundo.

En cuanto al registro del tiempo en función de este “ser ahí”, enlazado a la noción de instante, indefectiblemente se intersecta con la finalidad que impone la muerte, a este respecto Heidegger explicita:

El ser de la posibilidad es siempre la posibilidad en forma tal que ella sabe de la muerte; mayormente bajo la manera de un “ya lo sé, pero no pienso en ello”. La mayoría de las veces sé de la muerte en la forma de un saber que duda. Como interpretación del ser-ahí, el mencionado saber está en condiciones de encubrirse esta posibilidad de su ser. El ser-ahí tiene incluso la posibilidad de andar con evasivas ante su muerte.

Resuena Freud en su texto “De guerra y muerte” (1993) en este último párrafo.

Instante de muerte

Siguiendo este recorrido, la dimensión cronológica toma su estatuto de finitud, inexorable mortandad que resignifica el presente, el ser aquí del instante.

El periodista George Sylvester Viereck en 1926 realiza una entrevista a Sigmund Freud en los Alpes suizos, en la casa donde pasaría sus últimos días. Freud hace referencia a la sencillez del “ahora” como eje de sus consideraciones. Según describe Sylvester: *Estábamos subiendo y descendiendo una pequeña elevación de tierra en el jardín de su casa. Freud acarició tiernamente un arbusto que florecía y dijo: “Estoy mucho más interesado en este capullo de lo que me pueda acontecer después de estar muerto.”* Agregando:

La vejez, con sus arrugas, llega para todos. Yo no me revelo contra el orden universal. Finalmente, después de setenta años, tuve lo bastante para comer. Aprecié muchas cosas -en compañía de mi mujer, mis hijos- el calor del sol. Observé las plantas que crecen en primavera. De vez en cuando tuve una mano amiga para apretar. En otra ocasión encontré un ser humano que casi me comprendió. ¿Qué más puedo querer?

Los recuerdo que sitúa Freud parecieran estar más relacionados con las vivencias efímeras, pasajeras, pero, sin embargo, captadas como instantáneas eternas que catalizan un sentido, de la misma entrevista, más extensa, se sitúa aquí esta última referencia que acentúa, aún más, esta dirección:

El impulso de vida o el impulso de muerte habitan lado a lado dentro nuestro. La muerte es la compañera del Amor. Ellos juntos rigen el mundo. Esto es lo que dice mi libro: *Más allá del*

principio del placer. En el comienzo del psicoanálisis se suponía que el Amor tenía toda la importancia. Ahora sabemos que la Muerte es igualmente importante. Biológicamente, todo ser vivo, no importa cuán intensamente la vida arda dentro de él, ansía el Nirvana, la cesación de la *fiebre llamada vivir*. El deseo puede ser encubierto por digresiones, no obstante, el objetivo último de la vida es la propia extinción.

En un abrir y cerrar de ojos

Si bien se sostenía el principio de este escrito la imposibilidad de asir la noción temporal, en particular la de instante, proliferan los intentos en este sentido también desde las artes. Se tomará en este caso la particular obra de un pintor español Juan Valdés Leal, la obra *In ictu oculi*, que en español puede traducirse como “en un abrir y cerrar de ojos”.

La obra pone en evidencia la inconsistencia de los bienes materiales ante la inexorable finitud, cada elemento detallado en la pintura muestra los símbolos de riqueza, poder, sabiduría, elementos volátiles ante el contorno del esqueleto que representa la muerte. El autor confecciona dos obras por encargo de la Hermandad de la Caridad de Sevilla para la iglesia del hospital. El encargo consistió en esa y otra llamada *Finis Gloriae Mundi*. Las obras fueron realizadas entre 1671 y 1672.

El esqueleto representado en la obra, con su mano derecha apaga una vela sobre la que aparece la frase *in ictu oculi*. Esta frase corresponde a la Primera Epístola de san Pablo a los Corintios 15, 52, donde anuncia la inminencia de la resurrección : “*in momento, in ictu oculi, in novissima tuba canet enim, et mortui resurgent incorrupti et nos inmutabimur*” (“en un instante, en un abrir y cerrar de ojos, al toque de la trompeta final; pues sonará y los muertos resucitarán incorruptos, y nosotros seremos transformados”)¹

Una vez más se sitúa la articulación entre los elementos simbólicos que representan el lazo entre los vivientes: libros, armas, joyas; y la inexorable finitud, que al mismo tiempo devela lo imponderable.

Un polvo de instantes

Otro autor que se atreve a indagar este enigmático asunto es Gastón Bachelard, en su texto “La intuición del instante” analiza las obras de Roupnel y de Bergson, señala:

La idea metafísica decisiva del libro de Roupnel es la siguiente:
El tiempo sólo tiene una realidad, la del Instante. En otras palabras, el tiempo es una realidad afianzada en el instante y suspendida entre dos nada. No hay duda de que el tiempo podrá renacer, pero antes tendrá que morir. No podrá transportar su ser de uno a otro instante para hacer de él una duración. Ya el instante es soledad...

Nuevamente aparece aquí la referencia al instante como ese punto en soledad sin referencias que se señalaba en el punto anterior, el mismo autor continúa:

Es la soledad más desnuda en su valor metafísico. Pero una soledad de orden. más sentimental confirma el aislamiento trágico del instante: mediante una especie de violencia creadora, el tiempo limitado al instante nos aísla no sólo de los demás, sino también de nosotros mismos, puesto que rompe con nuestro más caro pasado.

Si bien, esta última referencia que más interesa en este análisis, a continuación, se puntúan descripciones más detalladas del análisis de ambos autores analizados por Bachelard, luego de su análisis concluye:

Por lo demás, es preciso señalar que esa disposición lineal de los instantes sigue siendo, tanto para Roupnel como para Bergson, un artificio de la imaginación.

En el recorrido se aprecia que las referencias de los diferentes autores a la noción de instante, se vincula a la presentación de algo desarticulado, aislado, punto actual sin referencias previas ni posteriores, noción que podría oponerse a la del relato del instante, que incluye entonces el acto de enunciación, el elemento discursivo como lazo con otros contempladas en las dimensiones del lenguaje.

En la pintura que se presentó se aprecian las mismas coordenadas de análisis, al situar al instante de la muerte como abolición de todos los elementos simbólicos del humano, si bien las representaciones se encuentran vinculadas a los elementos mundanos e innecesarios, banales, no dejan de ser expresiones de símbolos relevantes y que producen diversos modos del lazo entre los parlantes: cadenas de oro, libros, armaduras y armas de guerra, un globo terráqueo.

Este señalamiento, nos reconduce al texto inicial que dio lugar a este recorrido *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada*, en donde Lacan sitúa al instante en las mismas referencias, pero articulando otros dos momentos de la evidencia, reafirmando la dirección de los autores citados. Se trata de un texto fundamental para intentar comprender esta compleja lógica temporal. Allí plantea el

análisis de un sofisma: argumento falso o caprichoso que se pretende hacer pasar como verdadero. Luego de describir las condiciones del mismo, en donde tres presos deben sortear un enigma para quedar libres, analiza el proceso de deducción en tres momentos de la evidencia: instante de ver; tiempo para comprender; y momento de concluir. Estos momentos son explicados por Lacan del siguiente modo:

Instante de ver: no es relevante lo que los sujetos ven, es lo que han encontrado positivo en lo que los sujetos no ven. Cada uno se define por lo que los demás no son. Tiempo de experiencia. (p.193) Tiempo para comprender: tiempo de la meditación, de la duda. El tiempo para comprender puede reducirse al instante de la mirada, pero esa mirada en su instante puede incluir todo el tiempo para comprender. (p. 195) Momento de concluir: o aserto sobre uno mismo. El acto anticipa la certeza. El sujeto en el aserto alcanza una verdad que va a ser sometida la prueba de la duda, habla el sujeto del aserto. El juicio que concluye el sofisma, sólo puede ser formulado por el sujeto que ha formado su aserto sobre sí. El yo (je) sujeto del aserto conclusivo se aísla por una pulsación de tiempo lógico respecto del otro, es decir respecto de la relación de reciprocidad. [ya no hay reciprocidad] (p.197) El juicio asertivo se manifiesta por un acto. Todo juicio es esencialmente un acto, El acto se adelanta a su certidumbre". (p.198) El acto mismo lleva a la conclusión. (p.191) La verdad (en el sofisma) se manifiesta en esta forma como adentrándose al error y avanzando sola en el acto. (p.201)

Como se expuso, no se puede dejar de señalar la consideración de una lógica temporal en intersección con un tiempo cronológico. Es decir, necesariamente el curso de un análisis comprende la dimensión diacrónica, aun si los momentos pueden ser leídos retroactivamente desde la consideración de un instante; corte que permite una lectura. Estas diferentes inflexiones, marcas, pueden permitir la identificación de los desplazamientos, nuevas disposiciones y diferencias en la escucha de lo dicho.

Por lo tanto, no es sin las referencias a otros que se puede identificar el transcurrir. Retomando a Bachelard la duración está en la gramática, en la sintaxis y en la morfología:

Al decir de Mallarmé, en las palabras tal como lo proponen los poetas, deformando los significantes, el sentido, en las vías de

las palabras. Soñamos con la hora en la que todos los instantes fueron utilizados.

Bibliografía

Bachelard, G. La intuición del instante
<https://www.segnalo.it/TRACCE/sottolampada/TEMPO/Bachelard%20Gaston%20-%20La%20Intuicion%20Del%20Instante.PDF>

George Viereck [Última Entrevista a Sigmund Freud: El Valor De La Vida | Del derecho y del revés](#)

Ghiloni, C.
<https://rephip.unr.edu.ar/items/f8c2ee80-b2ea-45f4-a8d3-84cbb66dceac>

Heidegger, M.
<https://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>
https://es.wikipedia.org/wiki/In_ictu_oculi

Lacan, J. (1993) El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. *Escritos 1*

LOS TRES DIVANES DE JANINE ALTOUNIAN. MEMORIA, DUELO Y TRANSMISIÓN. Nicolás Vallejo

salocinvallejo@gmail.com

Facultad de Psicología U.N.R

Resumen

Este ensayo propone una lectura teórico-clínica del motivo de “los tres divanes” en la obra de Janine Altounian. A partir del análisis detallado de un pasaje central, se reconstruye la figura de *los tres divanes* —el diván del terror, el diván de la memoria familiar y el diván del análisis— como una topología subjetiva que articula historia, relato y elaboración. La hipótesis central sostiene que estos *tres divanes* configuran una escena de montaje heterogéneo donde se alojan los discursos escindidos del trauma y sus transmisiones silenciosas. El texto propone que la escritura de Altounian opera como una práctica artesanal de recomposición, análoga al tejido o al bordado, que no busca borrar la disonancia entre los discursos heredados, sino acoger su tensión como núcleo ético de la subjetivación. Lejos de una narración reparadora, la escritura se concibe como una forma de resistencia frente al desmentido y de tramitación de lo intraducible. El trabajo busca contribuir a la comprensión del testimonio no solo como relato de hechos, sino como forma de inscripción subjetiva. En este sentido, el “diván” no es únicamente el lugar del análisis, sino también el espacio en que la memoria del exilio, el duelo no elaborado y la reconstrucción de sentido se entretienen en una polifonía que da lugar a la simbolización. El texto de Altounian revela una clínica de la escritura, donde la voz de la herencia se escucha a contrapelo del silencio.

Palabras clave: Memoria - Duelo- Transmisión

Introducción

La autobiografía que subyace a todos mis escritos constituye el núcleo de lo que denomino '**escritura del analizante**', es decir, una escritura que reproduce tanto los efectos de mi trabajo analítico durante el tratamiento como mis reflexiones sobre los acontecimientos actuales o históricos que proporcionaron el material para el análisis. Se trata, por lo tanto, de una escritura testimonial (Janine Altounian)

La obra de Janine Altounian es un análisis profundo, de carácter autobiográfico y testimonial, sobre las secuelas psíquicas del genocidio armenio. La autora utiliza su propia trayectoria analítica como analizante y su trabajo como germanista y traductora de Freud para explorar la transmisión del trauma colectivo. Esta obra, lamentablemente no disponible en nuestra lengua³ se articula en torno a tres temas interconectados que constituyen su tesis central: **La necesidad de traducción** de la experiencia del borrado de una cultura y sus lugares físicos para poder inscribirse en la historia. **La elaboración, a través de la traducción** ya que es a partir de este meticuloso *trabajo* que los herederos del genocidio pueden subjetivar su herencia, transformando el trauma mudo en una historia propia y transmisible y finalmente, **la temporalidad generacional** en tanto se necesitan varias generaciones para que el legado traducido se integre en el tejido cultural y político del "país de acogida", pasando de ser una memoria privada y fragmentada a un hecho reconocido en la esfera pública.

Traducción, Duelo Y Transmisión

Janine Altounian postula, como anticipamos, que el trauma colectivo resultante de la aniquilación de un pueblo y sus lugares se transmite psíquicamente a través de las generaciones y que la elaboración de este legado traumático solo es posible a través de un complejo proceso de "traducción"⁴.

El concepto de traducción opera en dos niveles: un nivel lingüístico, que implica verter testimonios de una lengua a otra (del turco o armenio al francés) y uno psíquico, que consiste en transformar la experiencia cruda, indecible y no simbolizada en una narrativa estructurada que pueda ser integrada en la historia del sujeto y del mundo. El proceso de transmisión es intrínsecamente intergeneracional. La primera generación (los supervivientes directos) a menudo permanece en silencio, incapaz de articular el horror. La segunda y tercera generación reciben un mandato tácito de testimoniar en su lugar, utilizando las herramientas culturales y políticas que les ofrece el "país de acogida". Figuras como las abuelas se convierten en emblemas de la supervivencia y transmisoras silenciosas de la memoria, mientras que mediadores culturales, como el traductor Krikor Beledian, son cruciales para hacer legible el legado. Finalmente, la obra subraya que esta inscripción de una historia borrada en la memoria colectiva depende críticamente de un entorno político democrático que permita y acoja dicho testimonio.

³ Las traducciones de estos textos me corresponden.

⁴ Por razones de espacio no podemos ampliar aquí la riqueza metapsicológica de este concepto que, como se advertirá, remite a la famosa carta de Freud a Fliess y que será retomado por Jean Laplanche en sus *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*.

Al abordar la obra de Janine Altounian nos adentramos en una topología del psiquismo que se erige precisamente en la encrucijada del trauma colectivo, la diáspora y la laboriosa construcción subjetiva. La ensayista francesa, en su rol de *analizante*, heredera del genocidio armenio y co-traductora de las obras de Freud, desarrolló un dispositivo conceptual de profunda resonancia clínica y ética que denominó “**Mis tres divanes**”⁵. Este entramado metafórico no solo organiza su experiencia personal de elaboración del trauma heredado, sino que se presenta como una metodología para *trenzar y ligar* los discursos que la catástrofe intentó escindir. La tarea fundamental de su escritura es la de traducir un legado que, al transmitirse sin palabras, requiere de una operación activa de simbolización y apropiación.

Los Tres Divanes⁶

Había contado que fue la vieja tradición artesanal, tan presente en mi infancia y tan sabia en su arte de hacer mucho con casi nada, la que me enseñó a trenzar, a enlazar, a no dejar que nada de lo vivido se perdiera entre las mallas del desmentido. Así, uní los hilos de los discursos que constituían **Mis tres divanes**: el del *diván aterrador* desde donde se habían dictado los edictos que arrojaron a los míos hacia la deportación, el espanto y la muerte; el del *diván maravilloso* de mi abuela, sobre el cual se desplegaban los relatos cálidos y dolorosos de un País desaparecido; y el del *diván del analista* —artesano insigne, si los hay— que vino a ser, para mí, la salvación paciente y trabajada de esa memoria herida.

Escribir fue, entonces, una forma de homenaje: el tributo a ese arte frágil y tenaz que sabe unir lo que parece condenado a permanecer roto. Fue acoger las astucias de la penuria que enseñaron a Pulgarcito a sembrar guijarros donde no había palabras suficientes; fue intentar restituir, en una polifonía

⁵ Altounian forja esta imagen por primera vez en el prólogo de su primer libro “*Ouvrez-moi seulement les chemins d’Arménie...: un génocide aux déserts de l’inconscient*” (*Abridme tan solo los caminos de Armenia: un genocidio en el desierto del inconciente*) donde la primera parte del título remite a un poema de Corneille, deliberadamente evocado para representar la “lengua de acogida”.

⁶ Resulta indispensable para que algo de lo que intentamos presentar en este trabajo pueda seguirse transcribir/traducir esta larga cita del libro “L’Intraduisible: Deuil, mémoire, transmission”. Como dijimos, los méritos y desméritos de esta traducción, nos corresponden.

improbable, los relatos desgarrados de tres divanes extranjeros entre sí, incluso antagónicos, cada uno procurando su propio sentido.

El **sédir** de mi abuela —esa palabra árabe-turca que evoca austeridad, pobreza, un marco de vida casi desnudo— se transfiguraba para mí por la magia de sus evocaciones mediterráneas del Bósforo perdido, bajo su voz, aquel asiento adusto se volvía **sofá**: un término árabe que respira abundancia de cojines, alfombras, texturas y colores. Pero, por encima de todo, había sido un **diván**. Ese antiguo vocablo persa que primero nombró un asiento, y luego aquello que sobre él se recopila —poesías, palabras esenciales, fragmentos de verdad— terminó por condensar para mí el lugar mismo donde la palabra nace y se escucha. Un nombre justo para el encuadre freudiano: ese otro diván donde la historia se despliega y se repara.

Cuna ancestral, cubierta por kilims gastados que aún retenían el calor del País abandonado, ese diván se erguía en mi memoria como una presencia austera y protectora. Allí convivían lágrimas y oraciones que eran heridas y salvación; allí se ofrecía el consuelo tibio de pequeños cafés, el ritmo paciente de los tejidos, los trabajos de aguja, los remiendos que se hacían con la vida misma. Allí persistían, obstinadas, *las mil y una* obras de supervivencia que me enseñaron el arte de habitar las ruinas sin renunciar del todo a la esperanza. Su recuerdo se condensaba en mí como un perfume antiguo, mezclándose con aquel diván extraño y, sin embargo, íntimamente familiar de la Berggasse, que había acudido —casi como un llamado en contrapunto— a lo largo de mi camino.

Fue ese diván, nacido de los relatos familiares y cargado de enigmas, el que terminó por abrirme la puerta del diván freudiano; y más tarde serían las tarimas severas de las aulas las que tomarían el relevo, con sus historias encantadoras que consolaban a la niña de emigrados que yo era, incluso mientras la herían, porque la dejaban fuera del lugar donde esas historias encontraban su sentido pleno. El misterio de esas

fábulas imposibles de conciliar entre sí me empujó, entonces, a entretener la trama sangrienta de la Historia colectiva con los jirones dispersos de la pena psíquica, en el telón de fondo de mi deleite infantil ante los relatos de un Allá tragado por el tiempo. Ese deleite se volvió, más tarde, el apego fervoroso de la estudiante por la literatura, esa patria sustituta hecha de palabras que nunca traicionan del todo a quien las escucha. (Altounian: 2005. 21/22).

Las palabras tienen un modo peculiar de sobrevivir en los pliegues de la historia. Algunas atraviesan imperios, desiertos, lenguas y migraciones, arrastrando consigo significados diversos, a veces contradictorios, que se sedimentan unos sobre otros sin anularse jamás. “Diván” es una de esas palabras. Su recorrido etimológico —del persa دیوان (dīvān) al árabe ديوان (dīwān), y de allí al turco otomano y al francés— constituye una trama de desplazamientos donde se entrecruzan la política, la poesía, la cotidianidad doméstica y, finalmente, el psicoanálisis.

El diván aterrador (*Le divan terrifiant*)

En el Imperio Otomano, el Dîvân-ı Hümâyûn, el Consejo Imperial del sultán, fue durante siglos el corazón administrativo, judicial y político del Estado. En sus salas, ricamente ornamentadas pero severas en su función, se decidían guerras, impuestos, alianzas, deportaciones y ejecuciones. En los años previos al genocidio armenio de 1915, ese dispositivo se transformó y perdió parte de su autoridad formal, pero su nombre —“el diván”— permaneció como el símbolo del lugar donde se dictaban las órdenes fatales. Para las comunidades armenias, “el diván” se volvió inseparable del recuerdo del poder soberano que decretó la muerte de un pueblo entero. Era, en el sentido más literal, el diván de la historia: el espacio donde se firmaron los edictos que expulsaron, deportaron y exterminaron.

Esta primera acepción es fundamental para comprender a Janine Altounian. Cuando ella escribe *le divan du pouvoir ottoman*, no está utilizando una metáfora vaga ni un exotismo orientalista: está nombrando el lugar preciso —institucional, jurídico y político— donde se decidió el destino de sus antepasados. El diván histórico es, en su escritura, la escena originaria del trauma colectivo, la instancia donde la violencia se vuelve Estado y donde la muerte se pronuncia en forma de decreto.

El diván maravilloso (*Le divan merveilleux*).

Pero la palabra “diván” no llega a Altounian solo desde la historia. Llega, sobre todo, desde la casa de su abuela Louise. Allí, en ese espacio doméstico frugal, el

asiento no era el solemne Dîvân del poder imperial, sino el humilde sédir: un banco bajo, de madera, cubierto con mantas y cojines gastados. El sédir pertenece al registro íntimo de la vida cotidiana otomana: austero, modesto, hecho para acoger cuerpos cansados, para escuchar cantos, relatos, silencios. Sin embargo, para la niña Altounian, ese sédir se transfiguraba en sofa, palabra árabe cargada de imágenes de cojines mullidos y alfombras mediterráneas. En el imaginario infantil, el sédir se volvía un espacio acogedor donde circulaban no solo objetos, sino —sobre todo— gestos, olores, rumores, canciones. Ese es el segundo diván: el diván familiar, espacio donde se transmiten las huellas sensoriales de una historia que aún no puede ser contada.

En ese diván doméstico, Altounian aprendió lo que más tarde llamaría “la lengua de la ausencia”. No era una lengua articulada en frases, sino un lenguaje hecho de silencios densos, de pequeñas labores de aguja, de cafés compartidos, de kilims deshilachados. A través de ese sedir, la niña heredó un pasado perdido que no podía narrarse en palabras. Ese espacio es el punto donde la memoria se inscribe en el cuerpo antes de pasar por el lenguaje.

El diván del analista (*Le divan de l'analyste*)

El tercer diván de Altounian aparece mucho más tarde, ya en su vida adulta: el diván del análisis. Allí, entre 1975 y 1988, encontró el marco que le permitió articular, traducir y reacomodar esos restos heredados que el diván familiar había transmitido sin nombrar y que el diván histórico había condenado al silencio. El diván analítico es un espacio de hospitalidad psíquica, un lugar donde algo que estuvo disperso y fragmentado puede comenzar a reunirse en palabras.

Los tres divanes —el histórico, el familiar, el analítico— no son solo lugares: son escenas de transmisión. Cada uno corresponde a un tipo distinto de inscripción del trauma. En el sédir familiar, el trauma se transmite sensorialmente, como un murmullo o un temblor. En el diván histórico, el trauma se imprime desde afuera, desde la maquinaria del Estado que decreta la muerte. En el diván analítico, el trauma se reelabora en palabras nuevas, que no borran el horror, pero lo desplazan a un espacio donde puede pensarse y compartirse.

La escritura de Altounian es el resultado del encuentro entre estos tres divanes. Ella misma dice, siguiendo a Laplanche, que su método es una “escritura en espiral”: un retorno constante al mismo núcleo doloroso —1915—, pero siempre desde un nuevo punto de vista, incorporando nuevos restos, nuevas voces, nuevas capas. La espiral comienza en la casa de la abuela, atraviesa el poder estatal que decretó la muerte de los suyos y encuentra, en el análisis, un marco para traducir esa herencia en una lengua que no la traicione. En ese movimiento, la palabra “diván” deja de ser

un simple término para convertirse en una figura conceptual, un dispositivo de lectura de la memoria traumática. Altounian toma su densidad etimológica —política, poética, doméstica, clínica— y la convierte en un hilo conductor: el diván como lugar de escucha, como espacio donde se depositan palabras esenciales, como sitio donde se decide la vida o la muerte, como superficie donde se recuesta un cuerpo para dejar hablar al inconsciente..

La Temporalidad En Espiral Y Trabajo Artesanal

La escritura de Altounian se concibe como el *arte artesanal*. Su tarea consiste en *coser lo dislocado e intentar recomponer en polifonía los discursos escindidos y deshilachados*. Este acto de *ligazón y trenzado* evoca implícitamente la figura mítica de Penélope, cuya resistencia se manifiesta en la obstinación de tejer y destejer, afirmando la continuidad de la vida a pesar de la amenaza de la muerte y el caos. Para Altounian, la escritura es la *costura simbólica*. Al igual que la abuela que utiliza labores de aguja y remiendos para mantener la vida, Altounian emplea la escritura como sudario para inhumar a los muertos dejados sin sepultura, se convierte en el lugar de arraigo para el heredero apátrida. La elaboración de esta herencia traumática no es un proceso lineal, sino recursivo, que Altounian describe como un *"trabajo en espiral"*.

Este modelo de elaboración avanza de *la cura a la escritura y de la escritura a la cura*, permitiendo una recepción a cada vez diferente del material rememorado que enriquece constantemente el sentido. La traducción, en este contexto, es la operación esencial que posibilita este trabajo en espiral. Altounian se apoya en la coincidencia léxica alemana donde **"Übertragung"** designa tanto la **"transferencia"** afectiva en la cura como la **"traducción"** lingüística. Para ella, la represión (*Verdrängung*) es, siguiendo a Freud y Laplanche, un **"fracaso de la traducción"** (*Versagung der Übersetzung*). Por lo tanto, el heredero debe realizar la traducción psíquica para exhumar el **"no-traducido enclavado"** de sus ancestros, permitiendo que la historia se *historice* y se *simbolice*.

El trabajo en espiral, de *tejido y destejido* de los silencios, permite que el dolor dé voz a las pérdidas y transforme la deuda de supervivencia en una palabra verdadera. El modelo de los tres divanes, fundamentado en la dialéctica de la traducción y la elaboración en espiral, ofrece un testimonio conmovedor y riguroso de cómo la escritura puede erigirse como el *contenedor simbólico* que resiste al aniquilamiento y devuelve la dignidad a un linaje al que la violencia institucional intentó reducir al silencio y al borrado. Se trata, creemos, de una lección

de *sobrevivencia* (*survivance*), entendida como la práctica activa de construir un futuro a partir de los restos (no) traducidos del pasado.

El sedir de la abuela, el diván del sultán y el diván del analista forman, así, una constelación inseparable. Los tres divanes componen los tres niveles⁷ del trauma:

- lo íntimo,
- lo político,
- lo psíquico.

Así, la escritura de Altounian —fiel a ese linaje triple— se sitúa en el punto donde esas tres dimensiones comienzan a resonar juntas. La palabra “diván”, en su obra, es una memoria en movimiento, un lugar donde la historia se vuelve cuerpo, donde el cuerpo busca palabras y donde las palabras, finalmente, encuentran un lugar para decir lo que antes solo podía transmitirse tácita y callada-mente.

Bibliografía

ALTOUNIAN J., "Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie". Un génocide aux déserts de l'inconscient [1990], prefacio de René Kaës, París, Les Belles Lettres, serie "Confluents psychanalytiques", 2003.

-La survivance. Traduire le trauma collectif [2000], prefacio de Pierre Fédida, epílogo de René Kaës, París, Dunod, serie "Inconscient et culture", 2003.

-L'Intraduisible. Deuil, mémoire, transmission [2005], París, Dunod, serie "Psychismes", 2008.

-De la cure à l'écriture. L'élaboration d'un héritage traumatique, París, Puf, 2012.

⁷ Lamentamos no poder desarrollar aquí estos tres niveles y sus diferencias.

En el marco del Proyecto de Investigación de la cátedra Clínica 1 denominado “Las problemáticas teórico-prácticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en la experiencia analítica”, y a modo de continuación de un escrito sobre el problema de la repetición, tendremos como objetivo esta vez indagar la materialidad y la función de las fantasías, en su vínculo con los recuerdos. Para esto seguiremos los pasos del descubrimiento freudiano y sus deslizamientos respecto a la etiología de la neurosis, puntualmente allí donde el abandono de la teoría del trauma cede a la fantasía su lugar. Decíamos en el escrito anterior que si no se recuerda es porque no hay nada para recordar, al menos no en términos biográficos. En su lugar, habrá trabajo de nominación de esos puntos vacíos. A través de la revisión bibliográfica de algunos escritos freudianos buscaremos indagar la función protectora de la fantasía junto a su dimensión estética de embellecer los hechos, puntualizaciones presentes desde el Manuscrito L. Si en la Carta 69 Freud arriba a “(...) la intelección cierta de que en lo inconsciente no existe un signo de realidad, de suerte que no se puede distinguir la verdad de la ficción investida con afecto.” (2007, p.301-302), nos aproximaremos a la conclusión provisoria de que la palabra en análisis, lejos de buscar decir un acontecimiento efectivamente sucedido, merece ser escuchada en clave onírica, con la textura del relato del sueño: en sus desfiguraciones y elaboraciones ficcionales. De este modo, la imposibilidad de recordar cede su lugar a la invención; y en esto, las fantasías en tanto “poetizaciones inconscientes”, nos obligarán a atender a la dimensión estética de estas elaboraciones protectoras.

I. El chiste en la resolución de la histeria

Aunque bien temprano (en la carta 69) Freud haya reconocido su desorientación respecto a la etiología de las neurosis, no dejará de insistir por un largo tiempo en despertar el recuerdo ocasionador de los síntomas. En esta búsqueda se tropieza con los fenómenos que vendrían a su lugar, dando especificidad y cuerpo a la invención del psicoanálisis. Sueños, recuerdos encubridores, fantasías inconscientes lentamente van tomando el lugar que antes ocupaba un trauma sexual, mezclándose con lo encubridor, lo ficcional y la subversión temporal, tramados como puntos de creación de lo que no se encuentra.

En la carta 59 Freud (2007) le cuenta a Fliess que encontró un nuevo material inconsciente atravesado por la temporalidad *nachträglich*:

el chiste que se me ha escapado en la resolución de la histeria consiste en el descubrimiento de una nueva fuente, de la que deriva un elemento nuevo de la producción inconsciente. Me refiero a las fantasías histéricas, que, según veo, por lo general se remontan a las cosas que los niños oyeron en época temprana y sólo con posterioridad {*nachträglich*} entendieron. (p.285)

Dos cartas después, asomaría la función de estas fantasías:

Las fantasías provienen de lo oído, entendido con posterioridad, y desde luego son genuinas en todo su material. Son *edificios protectores*, *sublimaciones* de los hechos, *embellecimientos*⁸ de ellos, y al mismo tiempo sirven al autodescarga. (p. 288)

Con el material de lo oído tempranamente, la resignificación *nachträglich* y la función estética-protectora, la fantasía se establece como genuino material inconsciente complejizando la relación causal directa entre historia vivenciada y síntomas. "Poetizaciones protectoras" (p. 293) que permiten que algo de la sexualidad infantil encuentre posibilidad de entramarse en una novela. De esta manera, y al mismo tiempo, la fantasía revela y encubre, teje puntos de invención al borde de la ausencia. El cuerpo sexual y la figurabilidad se trenzan como hechuras heterogéneas. En palabras de Juan Gonella (2023):

Memoria, cuerpo, excitación, son la materia con las cuales la histeria edifica su teatro para tornar visible algo profundamente opaco, profundamente inaccesible. Pero dicha materia no encuentra su lugar a no ser mediante su paso delicado y desenfadado por la fantasía; el teatro personal de la histeria, como solía llamarlo Freud en los Estudios sobre la histeria, tiene en la fantasía su retórica y su estética. (p. 133)

II. La poética de un cuerpo sexuado

Es en la famosa carta 69⁹ donde Freud (2007) le cuenta a Fliess de su desconcierto teórico y conmoción por aquellos hallazgos de su práctica: "Y enseguida quiero confiarte el gran secreto que poco a poco se me fue trasluciendo en las últimas semanas. Ya no creo más en mi "neurótica"¹⁰ (p. 301).

Luego de enumerar los motivos de su descreimiento, dirá:

la intelección cierta de que en lo inconsciente no existe un signo de realidad, de suerte que no se puede distinguir la verdad de la ficción investida con afecto.

⁸ El subrayado sobre las referencias estéticas, es nuestro.

⁹ A la que hará falta volver cada vez que nos amenace el extravío de "descubrir" los acontecimientos sucedidos.

¹⁰ Tal como leemos en la carta 57, "neurótica" es el modo de nombrar su teoría de las neurosis.

Todo ello me predispuso para una doble renuncia: a la solución cabal de la neurosis y al conocimiento cierto de su etiología en la infancia. Ahora no sé dónde estoy, pues no he alcanzado la inteligencia teórica de la represión y su juego de fuerzas. Parece de nuevo discutible que *sólo vivencias posteriores den el envión*¹¹ a fantasías que se remontan a la infancia. (Op. cit., p. 301-302)

Será recién en la serie de escritos de 1908 que las fantasías van a aparecer finalmente destronando el acontecimiento traumático como causa de la histeria: “Los síntomas histéricos no son otra cosa que las fantasías inconscientes figuradas mediante conversión” (p.143), y en el caso del ataque histérico: “Por regla general, *la figuración pantomímica* de la fantasía ha experimentado, bajo el influjo de la censura, unas *desfiguraciones*¹² enteramente análogas a la alucinatoria del sueño” (p.207)

Es así que desde las tempranas menciones sobre este asunto podemos leer una torsión de la realidad y la ficción, lo que nos invita a escuchar los relatos fantaseados en clave de relatos soñados. Condensación, desplazamiento, figurabilidad y desfiguración trabajan juntos en escenas que tendrán funciones paradójicas. El pasaje transparente entre acontecimiento y palabra queda enrarecido por la particular materialidad que acerca la fantasía al sueño, transgrediendo las relaciones temporales clásicas.

Este deslizamiento hacia el nuevo material inconsciente tendrá consecuencias. El lugar causal se va negativizando, vaciándose de contenidos histórico-vivenciales, y es entonces que el recordar en psicoanálisis adquirirá todo su espesor. En palabras de Haimovich (2011), “Las fantasías originarias corresponden a algo inherente a un olvido radical, a lo que no puede ser recordado, y no por una falla contingente de la memoria” sino porque “en el límite del acontecimiento, inscribe, a destiempo, lo que no ha tenido lugar.” (p. 30).

Aproximaciones finales

Las fantasías ya no se oponen a la realidad, ni la verdad a la ficción, obteniendo así su genuino lugar como material analizable. El cruce entre lo acontecido resignificado tiempo después será el tiempo de la escritura de un cuerpo sexuado. En términos de escucha analítica, esta precisión llama a renunciar a la curiosidad detectivesca: no hay paso transparente entre la palabra y lo que busca decir.

Un material sensorial infantil traducido con las elaboraciones secundarias adultas, las fantasías originarias de Freud -absolutamente ligadas a la sexualidad

¹¹ La temporalidad *nachträglich* insiste en subvertir las categorías temporales habituales.

¹² Figuración y desfiguración trabajando mancomunadamente y de modo análogo al sueño, lo que nos invita a escucharlas en la misma clave.

infantil y por tanto al complejo de Edipo- llevan la marca de la figurabilidad y la desfiguración al mismo tiempo, lo que nos hace escucharlas en clave onírica. Así, la pregunta empieza a trasladarse hacia esa particular temporalidad *nachträglich* que ahora incluirá también el tiempo de la transferencia. En otros términos, qué palabras se le ponen hoy, hablándole a otro, a eso visto y oído de una escena a destiempo, imágenes en palabras dirigidas a otro, que intentan describir los jirones de los sentidos del pasado, las hilachas de una escena que va quedando cada vez más lejos de su recuperación -pero causa un decir.

Encubridores, disfraces oníricos, teorías sexuales infantiles, novelas, poetizaciones protectoras: un catálogo de modos de recordar. Atendiendo a esta especificidad del habla analítica es que somos llamados a soportar la escucha de las fantasías en su materialidad heterogénea: la poética de un cuerpo sexuado.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (2000) Las fantasías histéricas y su relación con la bisexualidad, En Obras Completas, Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.

————— (2007) La interpretación de los sueños, primera parte, En Obras Completas, Tomo IV. Buenos Aires: Amorrortu.

—————(2008) Fragmentos de la correspondencia con Fliess, En Obras Completas, Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.

Fochi, P; Manfred, A.; Ritvo, J. (2021) Constelaciones del fantasma. Rosario: Otro cauce

Gonella, J. (2023) Las herencias rotas. Rosario: Otro cauce

Haimovich, E. (2011) Fantasía: metapsicología y clínica. Rosario: Homo sapiens.

Resumen

En 1953, Jacques Lacan se encuentra con una joven psicoanalista inglesa, Pearl King, miembro de la Sociedad Británica de Psicoanálisis (SBP) y afiliada a la *International Psychoanalytic Association* (IPA). En 1963, tiene lugar un segundo encuentro entre Lacan y King, en el que ésta le hace llegar un artículo suyo sobre un caso de un paciente “psicótico” (tendremos ocasión de revisar el porqué de esas comillas). Lacan, por su parte, comentará en dos ocasiones aquel artículo, en el curso de su seminario *Problemas cruciales para el psicoanálisis* y en un texto al día de hoy inédito en español: “Cuestionamiento del psicoanalista”.

En el presente trabajo, que se desprende de una investigación en curso desde la cátedra Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis “A”, nos proponemos abordar esos encuentros entre Lacan y King, no tanto por el sesgo del caso clínico que allí se discute, sino resituando el contexto histórico del movimiento psicoanalítico en el que tales encuentros se produjeron: 1953, momento de escisión de la Sociedad Psicoanalítica de París (SPP) y fundación de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis (SFP) por parte de Lacan y algunos otros; 1963, momento de exclusión definitiva de Lacan de la lista de didactas de la IPA (la así llamada “excomunión”).

De este modo, se espera revisitar las conocidas y problemáticas relaciones de Jacques Lacan con la Internacional Psicoanalítica a la luz de episodios que, hasta ahora, permanecían en las sombras, entendiendo que la historia que se desconoce tiende a repetirse en el presente. Lo *separador* de los encuentros entre Lacan y King se presenta así no siendo, simplemente, una cuestión de diferencias teóricas o un asunto de doctrina de un pasado lejano, sino que revela un asunto de política institucional en el seno de la práctica analítica actual.

Palabras clave: Jacques Lacan - Pearl King - historia del movimiento psicoanalítico

El año pasado se publicó un libro, cuyo título es *Jacques Lacan y el caso de Pearl King* (Guérin & Lenormand, 2024), donde se nos informa de una serie de *encuentros separadores* entre Jacques Lacan y una joven psicoanalista británica, Pearl King, que había permanecido en las sombras, casi desconocida, hasta ese momento. Este desconocimiento por parte de muchos analistas se ve reflejado en el título mismo de este libro y la equivocidad con que sus autores, Nicolas Guérin y Marie Lenormand, decidieron nombrarlo.

El equívoco es el siguiente: con *Jacques lacan y el caso de Pearl King* no estamos seguros, de entrada, de quién es el caso e, incluso más, quién es el caso. Ese “de” en el título, entre “el caso” y “Pearl King”, es un *genitivo ambiguo*. Cuando se lo escucha o se lo lee por primera vez la pregunta es posible de ser planteada: ¿*Pearl King es un caso de Lacan o se trata de un caso de Pearl King que Lacan comenta?*

Para quienes no conocen el libro, despejaré la ambigüedad y diré que se trata del caso de un paciente de Pearl King. Efectivamente, el libro contiene un artículo de Pearl King, donde ella informa sobre un caso de su clínica al que titula “Sobre la necesidad inconsciente de un paciente de tener ‘malos padres’”. Se trata de un artículo que permanecía inédito hasta ahora, tanto en francés como en español, y del que sólo se disponía una versión inglesa. Pero el libro no es sólo eso; no sólo trae el artículo original de Pearl King en su versión de 1974 (ya que, además, ella escribió durante muchos años sobre este paciente y hay varias versiones del caso), sino que incluye otros dos textos: uno de Nicolas Guérin, destinado a recuperar los comentarios que Lacan hizo de este caso de Pearl King y de qué modo, al mismo tiempo, elogia el material que aporta Pearl King y realiza sus críticas, plantea otros elementos de lectura del caso (fundamentalmente a partir de su noción de *objeto a* y a la noción de *Nombre del Padre*); el otro texto es un excelente trabajo de documentación histórica que realiza Marie Lenormand en torno a la obra de Pearl King y las diferentes variantes que presentó de este caso a lo largo de una década.

El libro tiene, además, un *prefacio* a cargo de Erik Porge en el que se mencionan algunos de los puntos que quisiera comentarles hoy. Porge ubica al libro como:

[...] el relato de un encuentro separador en 1963 entre Jacques Lacan y una joven analista inglesa, Pearl King, prácticamente desconocida en Francia. El encuentro gira en torno a su testimonio de diez años de tratamiento analítico de un paciente calificado de psicótico (Guérin & Lenormand, 2024, p. 9).

Un *encuentro separador*. Es interesante, nuevamente, la *ambigüedad* de esa expresión. En realidad, hay más de un encuentro entre Lacan y Pearl King; se constatan al menos dos encuentros (uno en 1953 y otro en 1963) y ambos llevan ese sello de *separador*.

Según nos lo hace saber Nicolas Guérin, la primera vez que se encuentran Jacques Lacan y Pearl King es en julio de 1953, durante el 18° Congreso Internacional de la IPA en Londres. En ese momento, lo separador está dado por las circunstancias en las que se encuentra Lacan con la IPA, habiendo renunciado a su filiación a la *Sociedad Psicoanalítica de París* (la SPP) y al fundar, junto a otros, la *Sociedad Francesa de Psicoanálisis* (la SFP). Recordemos, además, que el 8 de julio de 1953

Lacan pronuncia la conferencia “Lo simbólico, lo imaginario y lo real” (Lacan, 2005). Es decir que se trata, ciertamente, de un momento *separador*, pero no sólo *entre* Lacan y Pearl King, sino *entre* Lacan y la propia *Internacional Psicoanalítica*. Un año más tarde, en 1954, aparece la primera versión del caso hecha por Pearl King.

La segunda vez en que se encuentran Lacan y King ocurre diez años más tarde, a principios nuevamente de julio pero de 1963, en el pre-congreso que antecedió al XXIII Congreso de la IPA, y donde Pearl King presenta *una nueva versión del caso* (esta versión es la que Lacan le pide a Pearl King y en la que se basan sus comentarios tanto en el seminario *Problemas cruciales* como en el texto *Cuestionamiento del psicoanalista*). Se trata de un nuevo encuentro entre ellos que también lleva las marcas de lo *separador*, ya que, una vez más, Lacan se encuentra en conflictos con la IPA (que esta vez culminan, como todos saben, con la exclusión de Lacan de la lista de didactas de la IPA y en lo que luego él llamará su *excomunió*n).

Se percibe, por tanto, que designar como *encuentro separador* a estos cruces entre Lacan y King tiene un alcance mayor, que trasciende a los dos personajes involucrados, ya que ambos acontecen en “momentos de transición en la historia del psicoanálisis francés” (Guérin & Lenormand, 2024, p. 53), momentos de *ruptura*, de *escisiones* y *fundaciones*.

¿Qué sentido darle entonces a este sintagma de Porge, encuentro separador? Se trata, a la vez, de *un encuentro que separa* (ciertamente hay cuestiones teóricas e institucionales que separan a Lacan y a Pearl King), pero también de *separaciones que los encuentran*, y esto en un doble sentido: de que esos momentos de separación de Lacan con la IPA, lo encuentran circunstancialmente con Pearl King y, en un sentido quizás más interesante, de cierto carácter herético, de *herejía*, que la propia Pearl King tiene con respecto a la Sociedad a la que pertenece (la *Sociedad Psicoanalítica Británica*) y que la aproximan a la posición de Lacan. Hay puntos en los que, en esas respectivas separaciones o tomas de distancia respecto del dogma institucional, Pearl King y Lacan *se encuentran*. Por eso, dice Porge, “no es de extrañar que Lacan elogie a King” (Guérin & Lenormand, 2024, p. 11). La herejía de Pearl King es también un poco la de Lacan.

Para terminar quisiera decir algo acerca de la *paternidad* que es, en definitiva, el tema que aborda Pearl King con su caso y, además, sobre lo que se centran los comentarios de Lacan.

El título original de este libro en francés lleva un subtítulo que no figura en la edición en español, y que quisiera resituar en su lugar: *La posibilidad de un psicoanálisis*. Este subtítulo, en principio, no es menos enigmático que el título mismo. Muchas cosas podrían decirse de él. Sólo quiero señalar que, al menos en mi lectura,

esa posibilidad de un psicoanálisis está dada por estos rasgos que recién señalábamos y que caracterizan a Pearl King: es por su sutileza, su franqueza, su valentía, pero sobre todo por su audacia en introducir una modificación en el dispositivo analítico (tal como lo venía sosteniendo durante todos los años previos del tratamiento) que, quizás, *un psicoanálisis tuvo la posibilidad de ocurrir entre ella y su analizante*.

Lo que nos confirma esta lectura es, precisamente, que después de ese movimiento, en el que el analizante comenzó con ella una instancia de supervisión de “su trabajo analítico consigo mismo” (Guérin & Lenormand, 2024, p. 32), recién ahí es cuando Pearl King comienza a interrogarse acerca del *mal padre* sobre el que su paciente hasta ese momento le hablaba (relatos que ella creía como correlativos de una realidad familiar fáctica), para plantear ahora que se trataba más bien de una necesidad inconsciente, por parte de él, de *tener malos padres*.

No puedo comentar aquí todos los pormenores del caso, pero sí es muy importante dejar dicho que, si bien Pearl King venía entreviendo algo de esto durante esos años de análisis, de repente, por casualidad, dice ella, la verdad emergió. Se encontró diciendo: “Este paciente necesita mantener intacto su mito de unos padres insatisfactorios” (Guérin & Lenormand, 2024, p. 31) y agrega:

Me di cuenta que este paciente no sólo elegía inconscientemente a las personas con quienes relacionarse –que encajaban con su necesidad de tener padres insatisfactorios, algo bastante habitual, especialmente entre los neuróticos– sino que su propio comportamiento hacia ellas, hacía imposible que los padres sustitutos se comportaran de una manera distinta (Guérin & Lenormand, 2024, p. 31).

Pearl King se encuentra entonces con el hecho de que, el modo en que su paciente atribuía a los malos tratos de su padre sus trastornos, *era un mito que él mismo se había forjado*. A partir de allí se abre la posibilidad de un análisis.

Ahora bien, para el psicoanálisis, ¿podría haber de un padre otra cosa que un mito? Más allá del caso de Pearl King, lo que ella encuentra como el carácter mítico de ese padre, ¿no es acaso el carácter mítico del padre para el psicoanálisis? No hace falta más que recordar que el psicoanálisis comenzó por allí: por un mito, el de Edipo (al que Lacan califica de mito fundacional del psicoanálisis), y que Freud coloca un mito, además, en el origen de la cultura: el llamado *mito del padre de la horda*. De padres y mitos está hecha la historia del psicoanálisis.

Ya en 1952, en la conferencia sobre *El mito individual del neurótico*, Lacan planteaba que

[...] la teoría analítica está íntegramente sostenida por el conflicto fundamental que, por intermedio de la rivalidad con el padre, liga al sujeto con un valor simbólico esencial –pero esto, lo verán, siempre en función de cierta degradación concreta, ligada quizás a circunstancias sociales especiales, de la figura del padre (Lacan, 2009, p. 17).

Esta “degradación” de *la figura del padre*, que Lacan sugiere (en 1952) podría estar ligada a circunstancias sociales; sin embargo, reaparece en su boca veinte años más tarde, el 1° de junio de 1972, en sus charlas en Saint-Anne (que se conocen bajo el título de *El saber del psicoanalista*). Allí ya no se trata sólo de la “figura” del padre, sino de su función; función que, según Lacan, es *la función de impactar* (*e-pater*: impactar, pero también asombrar, dejar pasmado, escandalizar). Dice en aquel momento: “Con esa historia de la carencia parte, ¡cómo se regodean! Hay una crisis, es un hecho, no es totalmente falso. En síntesis, los *e-pater* ya no nos impactan. Esa es la única función verdaderamente decisiva del padre” (Lacan, 2021, p. 204). Y agrega:

En cualquier plano, el padre es el que debe impactar a la familia. Si el padre ya no impacta a la familia, naturalmente se encontrará algo mejor. No es obligatorio que sea el padre carnal, siempre hay uno que impactará a la familia, que todos saben que es una manda de esclavos. Habrá otros que la impacten (Lacan, 2021, p. 204).

Entonces sí, el analizante de Pearl King se ha fabricado un *mito* acerca de su padre (el mito de un padre malhumorado y distante); pero lo cierto es que se trata de un mito tanto como lo es el *otro mito*, invisibilizado, del que no se dice nada, que es el mito de la propia *Sociedad Psicoanalítica Británica*, el mito de la IPA, el mito institucional que sostenía entre sus dogmas la importancia de un “buen padre”. Ese es el verdadero mito que Pearl King, a partir de este caso, pone en evidencia cuando se pregunta: “¿Qué se entiende por ‘bueno’ o ‘malo’ en relación a los vínculos padre-hijo tempranos? Me parece que como analistas debemos ser muy cuidadosos en no dejarnos sesgar por las nociones estereotipadas de los ‘buenos’ o ‘malos’ padres” (Guérin & Lenormand, 2024, p. 24).

Esas *nociones estereotipadas* son justamente las que Pearl King había recibido en su formación psicoanalítica dentro de la IPA. Al admitir el carácter mítico en la

construcción del padre por parte de su paciente, Pearl King interroga *la construcción mítica que el propio psicoanálisis británico había hecho del padre como función*. Porque un padre ideal, como ese, es un mito tanto como el mito del “mal padre” (que se había ficcionado el analizante de Pearl King). Que el segundo sea atribuible al paciente, vaya y pase, pero que el otro mito, el mito de un buen padre ideal, provenga de la propia institución psicoanalítica es algo que, francamente, impacta. El *encuentro separador* entre Jacques Lacan y King, me parece, es el testimonio vivo de ese impacto.

Referencias bibliográficas

Guérin, N. & Lenormand, M. (2024). *Jacques Lacan y el caso de Pearl King*. Buenos Aires, artefactos.

Lacan, J. (2005). “Lo simbólico, lo imaginario y lo real”. En *De los nombres del padre*. Buenos Aires, Paidós.

Lacan, J. (2009). *El mito individual del neurótico*. Buenos Aires, Paidós.

Lacan, J. (2021). *El Seminario 19: ... o peor*. Buenos Aires, Paidós.

ENTRE ADOLESCENTES Y ADULTOS: ACERCA DE LO INTERGENERACIONAL EN LA ACTUALIDAD. Estefanía Grasso

tefigrasso@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología.

Resumen

El presente trabajo aborda la adolescencia desde la complejidad del lazo intergeneracional, resaltando 1) su dimensión central en la constitución adolescente, y 2) la importancia de la asimetría y el conflicto simbólicamente tramitado en dicho lazo. En este sentido, se propone pensar la responsabilidad adulta no desde el autoritarismo, sino desde una función que permita sostener la diferencia generacional sin desdibujar los roles y lugares en el vínculo. Asimismo, se analiza y subraya la determinación con la procedencia como base para la construcción del porvenir.

Para captar la adolescencia en su sentido más amplio, resulta acertada la pregunta por los modos de relación dados para con quienes figuran como *sus* adultos. Si bien se pueden transmitir características esenciales de la adolescencia en cuanto tal, sería insuficiente si no se comprende la misma dentro de su interlocución con otros adultos.

En ¿Qué queda del padre?, Recalcati (2011) trabaja sobre la *procedencia* y el *porvenir* como conceptos anudados, entendiendo que sin la marca de uno no se podría avanzar sobre el otro. Desde allí, designa al lazo humano en general y al familiar en particular como el "(...) que sabe ofrecer el sentido de una identificación - diría el psicoanálisis - y, al mismo tiempo, que sabe soportar la dimensión de la lucha, del contraste, del conflicto que la exigencia de la separación implica fatalmente." (Recalcati, 2011, p. 77) Es decir que resulta fundamental captar las dinámicas en que se establezca el vínculo con la procedencia, ya que inaugura en gran medida lo que en el porvenir se pueda construir – o no.

Cabe indagar entonces la complejidad del vínculo con la procedencia - entendiendo en ella un valor que le es propio y al que se le agrega por añadidura la pregunta por el porvenir - revelando ahí los matices a problematizar que el vínculo intergeneracional puede presentar.

El mismo autor nombrado comenta que la dificultad que se despliega en la diferencia generacional es la de la capacidad de sostener asimetrías en las que el conflicto que dicha diferencia pueda despertar no se traduzca ni convierta en violencia. Para ello, el conflicto queda definido como una necesaria **instancia de diferenciación** entre generaciones que se nutre a raíz de no quedar desanimada ni amenazada por

esta diferenciación, sino que, por el contrario, encuentra en ella poder de sostén y formación.

(...) cuando el conflicto es reconocido y asumido críticamente, puede devenir un motor de transformación y de crecimiento. El conflicto es, en efecto, un modo de simbolizar la violencia, de inscribir la violencia en un discurso, mientras que la violencia es la ruptura de todo límite discursivo; está siempre, literalmente, fuera de discurso. En otras palabras, el conflicto es un ordenamiento simbólico de lo real de la violencia y, como tal, es un ejercicio de fuerza para conseguir una nueva forma, más avanzada, de lazo. (Recalcati, 2011, p. 75)

Con respecto a la asimetría, Silvia Bleichmar (2008) sostiene que la posibilidad de estructurar legalidades en los vínculos intergeneracionales se encuentra en la fundación de funciones específicas que refieran a formas de responsabilidad ajustadas a cada sujeto, según cual sea el rol que en el lazo cada uno ocupe. Haciendo una suerte de crítica a lo que significan las figuras adultas que se ubican únicamente en un lugar de poder con respecto las generaciones precedentes, se propone diferenciar responsabilidad de autoridad, preguntándose sobre los modos en los que una necesaria ausencia de autoritarismo no se transcriba en una simetría que genere vínculos de semejanzas y/o complicidades en las que las funciones y responsabilidades se desdibujen.

Por lo tanto, se entiende que para que el vínculo intergeneracional sea tal debe estar atravesado por una relación de asimetría en donde 1) se reconozcan las asignaciones que a cada sujeto implicado en el lazo le compete, y 2) se respeten los tiempos que dicho vínculo marca, entendiendo que en él existe un dinamismo fluctuante entre una identificación a la procedencia y una diferenciación que apuesta al porvenir.

Bibliografía

Recalcati (2011) plantea que esta asimetría se mantiene bajo los parámetros de una deuda simbólica que carga consigo la noción de una herencia que no refiere a lo que ha de recibirse materialmente, sino que se apuntala sobre lo que simbólicamente significa la percepción de una procedencia en el aspecto de sentido de pertenencia, en lo que se transmite de una generación a otra como contenido significativo, generando cimientos y puntos de unión con la precedencia, los que a su vez habilitarían el salto hacia el porvenir.

Lo que significa heredar es un capítulo central de la dialéctica del reconocimiento. Se da entre padres e hijos, entre maestros y alumnos, entre una generación y la siguiente. Pero para que se dé eficazmente — para que haya

transmisión — no debe haber solo conflicto, lucha, oposición por el reconocimiento. Es también necesario que esta lucha se dé sobre la base de un reconocimiento preliminar de la existencia de una deuda simbólica en relación al Otro. (Recalcati, 2011, p. 80) Ahora bien, en El complejo de Telémaco, el mismo autor problematiza este planteo sobre la deuda simbólica, apoyándose en la hipótesis de que la cuestión de la deuda ha ido mutando hacia otro eje, ya que las nuevas generaciones no encuentran en sus antecedentes una impresión sobre la cual filiarse, poniendo en jaque el reconocimiento de lo heredado. “¿De qué deuda simbólica hablamos en una época en la que el lugar del Otro se muestra totalmente inconsistente?” (Recalcati, 2014, p. 145)

Considerar que en esta actualidad rige la marca de la inconsistencia significa que en el vínculo intergeneracional se pierde la potencia del orden simbólico que una conveniente fuerza de la asimetría instala, alterándose así los procesos de filiación entre generaciones.

Entonces, ¿sobre qué podría sostenerse el vínculo intergeneracional si no es sobre los andamios de la deuda simbólica y la noción de lo heredado?

Recalcati (2014) se sirve de la *Odisea* para usar la figura de Telémaco en su carácter de hijo que espera el regreso de su padre, suponiendo que es quien podría devolverle orden y legalidades a una sociedad que, tras haber sido abandonada por este padre para combatir en la guerra de Troya, fue invadida por variados eventos desastrosos. Telémaco es, desde esta óptica, quien aguarda por aquel que pueda encarnar un sentido de la ley, aquel que pueda ocupar un lugar que ha quedado vacío y a partir del cual se asoman distintas consecuencias.

Empleando esta figura alegóricamente, tal como lo hizo Freud con Edipo, el autor plantea que lo que caracteriza al vínculo intergeneracional en estos tiempos es la vigilia; lo que mantiene viva la asimetría es “(...) una posibilidad de que la ley de la palabra vuelva a regular un mundo que se ha despeñado por el abismo de la violencia.” (Recalcati, 2014, p. 129)

Esto quiere decir que, habiendo quedado atrás los mecanismos en los que la asimetría se sostenía principalmente por figuras que operaban con su consistente palabra como ordenadora, hoy lo que opera en el vínculo intergeneracional es la espera, la vigilia que imprime en las nuevas generaciones una tensión puesta sobre el regreso de esas figuras marcadoras de senderos.

Si bien esta no es una espera consciente y activa, al modo que la protagonizó Telémaco, y aclarando que no necesariamente se trata de retomar modos que en algún tiempo han sido los clásicos entre generaciones (¿se podría?), no puede dejar de mencionarse que existe una reconfiguración del vínculo intergeneracional en la que los lugares de inconsistencia traen consigo cierta fantasía en las nuevas generaciones

de *hacerse por sí solos*, lo que puede en realidad encubrir un pedido que invoca a la recuperación de ese doble movimiento en el que se puede “(...) aprender a hablar la propia palabra a través de la palabra de los demás.” (Recalcati, 2014, p. 135)

Referencias bibliográficas

Bleichmar, S. (2008): *Violencia social, violencia escolar*. Noveduc.

Recalcati, M. (2011): *¿Qué queda del padre?* Xoroi Edicions.

_____ (2014): *El complejo de Telémaco*. Anagrama.

ALGORITMOS Y PSICOANÁLISIS: LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL COMO RÉGIMEN DEL LAZO. Fernando J. Gómez

drfernandojgomez@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo propone una lectura crítica de la Cuarta Revolución Industrial desde una perspectiva psicoanalítica, explorando su impacto en la subjetividad, el deseo y el lazo social. En el cruce entre biopolítica, tecnologías emergentes e inteligencia artificial, se plantea que no estamos simplemente ante una mutación técnica, sino frente a un nuevo régimen simbólico que reconfigura el modo de habitar lo humano. El artículo examina cómo los algoritmos, la IA generativa y la biotecnología operan como dispositivos de gestión del deseo y producción de subjetividad, dando lugar a una nueva forma de gobierno algorítmico que clausura lo incierto y anticipa lo deseable. Desde la lectura de Foucault sobre la biopolítica hasta las nociones contemporáneas de tecnofeudalismo (Varoufakis, Morozov), se aborda la emergencia de un Otro algorítmico que interfiere en el lazo social, reescribe el lenguaje y desdibuja la frontera entre lo biológico y lo técnico. El texto concluye subrayando la urgencia de sostener espacios donde el lenguaje conserve su potencia singular, y donde el deseo no sea reducido a dato. En una época que tiende a la mercantilización total de la vida, el psicoanálisis ofrece una resistencia desde lo incalculable: el resto que no se deja digitalizar.

Los algoritmos: en el discurso del psicoanálisis y más allá del sujeto. Algoritmos y deseo

Byung-Chul Han, en *En el enjambre*, afirma que ya no vivimos en la era de la masa, sino en la del enjambre digital. Mientras que la masa producía un “nosotros” compacto y visible, el enjambre se compone de soledades yuxtapuestas, conectadas pero no reunidas. Se trata de un “nosotros sin nosotros”: individuos encapsulados que interactúan en tiempo real sin constituir comunidad.

El algoritmo aparece aquí como el verdadero organizador. Como señala Han, la comunicación digital elimina la mediación simbólica en favor de la transparencia y la inmediatez. Todo queda expuesto: emociones, opiniones, conductas, convertidas en datos que circulan sin intervalo.

Magnani, por su parte, analiza lo que denomina “acumulación por despojo 2.0” para mostrar cómo este proceso captura saberes y prácticas de la vida cotidiana y los

transforma en insumos mercantiles. Lo que antes no era trabajo —el gesto, la amistad, el deseo, incluso el sueño— se convierte en input productivo, monetizado por plataformas que ordenan y valorizan la inteligencia colectiva.

Michel Foucault, en *El nacimiento de la biopolítica*, había anticipado que el mercado se convertiría en lugar de veridicción, es decir, en el espacio donde se define lo verdadero y lo falso respecto de la vida. Hoy, son los algoritmos los que cumplen esa función: producen la verdad sobre quiénes somos, qué queremos, qué debemos hacer.

El resultado es un Otro algorítmico que ya no solo predice elecciones, sino que las prefigura. Gestiona el deseo antes de que se formule, moldeando subjetividades en tiempo real. **En otras palabras: no elegimos, somos elegidos de antemano.** El sujeto se encuentra así frente a un espejo calculador que lo interpreta sin cesar, pero que al mismo tiempo lo encierra en un circuito de predicción.

Diseño de lo vivo: Oxman y Schwab

En este escenario, la figura de Neri Oxman adquiere un lugar central. Arquitecta, diseñadora e investigadora del MIT, Oxman ha formulado lo que denomina *Material Ecology*, un enfoque en el que los límites entre lo biológico y lo construido se desdibujan.

En su conocida charla TED de 2015, Oxman afirma que los diseñadores habitamos “entre el cincel y el gen”. El cincel representa el paradigma industrial, el ensamblaje y la repetición; el gen simboliza el paradigma evolutivo, el crecimiento y la singularidad. Esta “personalidad dividida”, como ella la llama, condensa el dilema contemporáneo: ¿seguiremos diseñando como si todo fuera máquina, o nos atreveremos a diseñar con lo vivo?

La misión de su estudio, plasmada en *Oxman.com*, es clara: repensar el diseño para sanar la brecha entre humanidad y naturaleza. Y aquí introduce una idea de gran fuerza política: pasar de un diseño centrado en el hombre a un diseño centrado en la naturaleza.

Oxman propone que cada construcción sea concebida como un sistema integral, intrínsecamente conectado con su entorno. La naturaleza deja de ser recurso geológico a ser explotado y se convierte en recurso biológico a ser cuidado. De este modo, las células, los organismos y los tejidos adquieren nuevas funciones: ya no solo curar o reparar, sino integrarse en objetos y estructuras que crecen, sanan y se adaptan.

Aquí se encuentra la articulación con Schwab. La Cuarta Revolución Industrial, con sus avances en edición genética y bioimpresión, otorga al ser humano la

capacidad de programar la vida. Oxman se apropia de esa capacidad, pero la desplaza hacia el diseño. Mientras Schwab celebra la innovación como motor económico, Oxman la reinterpreta como posibilidad estética, ética y política de cohabitar con la naturaleza.

Este giro tiene consecuencias filosóficas profundas: la naturaleza ya no es solo objeto de cuidado o explotación, sino co-cliente del diseño. El diseño, entonces, se convierte en una política: crear mundos donde lo humano y lo natural no se enfrenten, sino que se reconcilien en sinergia.

Desde el psicoanálisis, sin embargo, podemos advertir que este sueño de integración total porta un límite: siempre hay un resto irreducible, algo en lo vivo que escapa a la programación y al diseño. La vida no coincide nunca por completo con su modelo. **Es allí donde se abre la grieta: el lugar en el que el sujeto puede inventarse distinto a su algoritmo.**

El diseño de lo vivo y el transhumanismo

Si consideramos la filosofía de Neri Oxman, lo que emerge no es simplemente un cambio de paradigma en el diseño, sino una verdadera revolución ontológica: la vida misma, en todas sus formas, se convierte en material susceptible de diseño. Oxman afirma que el futuro del diseño no se juega ya entre lo mineral y lo mecánico, sino entre lo biológico y lo simbiótico.

Este punto conecta directamente con lo que Schwab ha denominado tecnologías CRISPR/Cas: edición genética, biología sintética, bioimpresión, neurotecnología. Todas ellas apuntan a un mismo desplazamiento: el ser humano deja de ser el “animal que diseña” para convertirse en animal diseñado. La subjetividad, así, queda inscrita en un régimen inédito: lo que éramos se redefine a partir de lo que ahora podemos fabricar.

No es casual que las corrientes transhumanistas sostengan que la humanidad se encuentra en tránsito hacia un estadio posthumano. Ray Kurzweil lo formula con brutal claridad: las máquinas no solo podrán responder a nuestras demandas, sino que serán capaces de anticiparse al deseo, adelantarse a lo que aún no ha sido enunciado. En sus palabras, “la subjetividad será predecida antes de ser experimentada”.

Esto significa que ya no es el sujeto quien produce su deseo, sino el algoritmo quien lo prefigura. Lo vemos de manera incipiente en las redes sociales, cuando los sistemas de recomendación ofrecen aquello que “vamos a querer” antes de que lo pidamos. La promesa transhumanista lleva este mecanismo al límite: un mundo donde

los algoritmos se convierten en el Otro absoluto, un Otro que sabe antes que el sujeto mismo.

Desde el psicoanálisis, este horizonte nos obliga a repensar la categoría de deseo. Si el deseo es capturado en su anticipación, ¿qué lugar queda para la falta, para la invención subjetiva? ¿Cómo sostener la grieta, el intervalo, cuando la máquina se presenta como garante de un deseo prefigurado?

En esta intersección entre diseño de lo vivo y predicción algorítmica del deseo, se dibuja un escenario donde la subjetividad corre el riesgo de convertirse en mera consecuencia de un cálculo. **Ese es el peligro de nuestro tiempo: que la vida se convierta en una ecuación cerrada.** Precisamente por eso, se hace necesaria una reflexión ética y política que no abdique de lo singular ni de lo imprevisible.

El psicoanálisis en la Cuarta Revolución Industrial: malestar, ley y virtualidad

Si los algoritmos producen un Otro que administra el deseo y la biotecnología reescribe los bordes del cuerpo, el malestar —eco irreductible de la falta— ya no puede pensarse del mismo modo. La Cuarta Revolución Industrial no solo reconfigura la experiencia del mundo, sino que trastoca las coordenadas desde las cuales los sujetos narran su padecer, su goce, su singularidad. En este contexto, el psicoanálisis se ve convocado a repensar sus fundamentos: ¿cómo alojar hoy el síntoma, cuando la ley simbólica se diluye y lo virtual se impone como escenario privilegiado del lazo?

Dos polos orientan esta interrogación: los modos actuales de aparición del síntoma y la transformación de la ley en su dimensión simbólica. Desde la clínica, lo que se observa no es solo un cambio en la fenomenología del sufrimiento —con síntomas marcados por el exceso, la acción y la literalidad—, sino también un debilitamiento de los marcos simbólicos que ordenaban la experiencia subjetiva. En palabras de Conía (2021), el exceso se vuelve un signo de época, que atraviesa tanto la producción cultural como los modos en que los sujetos configuran su malestar.

El debilitamiento de la ley simbólica

Freud y Lacan subrayaron que el síntoma cobra sentido al inscribirse en un campo de significación compartido. Hoy esa inscripción se muestra frágil. La regulación simbólica ha cedido terreno a la acción como expresión directa del malestar, desplazando la palabra y su tiempo de espera. Ramírez (2022) sostiene que “en nuestra época asistimos a un debilitamiento de la ley que hace problemática la construcción del síntoma” (p. 45).

Las instituciones que sostenían esa inscripción —familia, escuela, ley, lenguaje— tambalean o devienen simulacros vacíos. Ya no se trata solo de una crisis

de autoridad, sino de una erosión más profunda del lazo simbólico. De allí la proliferación de actos sin mediación, pasajes al acto, reacciones intempestivas carentes de representación. Lacan describió este proceso como el “ascenso al cenit social del objeto a”: la autoridad sagrada ha cedido su lugar al imperativo de goce, elevado a nuevo orden dominante. **Lo que hoy reina no es la ley, sino el mandato de gozar.**

El exceso y el malestar en la cultura contemporánea

Lacan, en *Aun* (Seminario 20), insistía en que la Ley simbólica ya no regula eficazmente el goce en nuestra civilización, enlazando este hecho con su fórmula de que “no hay relación sexual”. Cosenza (2021) advierte que el paciente ya no experimenta el síntoma como enigma a descifrar, sino como encarnación de un goce que lo posee. La llamada clínica del exceso (Cosenza, 2024) no designa una categoría nosográfica precisa, sino un hilo que atraviesa los síntomas actuales: manifestaciones desbordadas del goce, patologías del exceso, pulsiones sin mediación.

Este exceso se enlaza con el hiperconsumo como escenario de goce contemporáneo. Sayak Valencia (2010) observa que lo social actual puede entenderse como una aglutinación de individuos encapsulados que participan de una cultura del hiperconsumo. Ese imperativo, que Lacan identifica con el superyó, exacerba el malestar y lo traduce en repetición, compulsión, consumo del cuerpo y de la palabra. Los cuerpos tatuados, por ejemplo, buscan en la escritura sobre la piel una marca indeleble en un tiempo donde todo se vuelve efímero. **Cuando todo caduca, se escribe en la piel para que algo quede.**

El exceso, entonces, no es solo un fenómeno clínico: es un signo cultural que define la época.

Psicoanálisis y virtualidad

El psicoanálisis, lejos de replegarse, ofrece coordenadas para leer estos desplazamientos. El inconsciente, la transferencia, el síntoma y la estructura siguen siendo brújulas que permiten interrogar lo opaco de la cultura contemporánea.

En la era de las identidades virtuales, estas aparecen como paradoja: una salida hacia el encierro, proezas de lo imaginario donde predomina la edición, la huida y la presentación de versiones mejoradas del yo. Miller (2016) subraya que las nuevas tecnologías impactan directamente en la constitución de la identidad, lo que exige reconsiderar los fundamentos del acto analítico.

Entender el psicoanálisis como discurso es reconocer que permite decir, aunque sea casi nada. Freud hizo hablar a la histeria, arrancándola de su mutismo: de

igual modo, hoy el psicoanálisis puede abrir un espacio donde el sujeto nombre lo innombrable, allí donde los algoritmos y la virtualidad imponen imágenes sin palabras. Frente a la promesa de plenitud de la cultura del consumo, el psicoanálisis recuerda que el sujeto está atravesado por la falta, que el deseo nunca se colma del todo.

En un mundo donde la ley simbólica se debilita y los síntomas se manifiestan como exceso, el psicoanálisis preserva una temporalidad distinta: la del intervalo, el resto, la grieta. Esa es su función ética en la Cuarta Revolución Industrial: **recordar que siempre hay un resto que escapa al cálculo, y ese resto es lo que nos mantiene humanos.**

Referencias bibliográficas

Conía, S. (2021). Lujuria, luxus, luxado. *Revista ABC. La cultura del psicoanálisis. Exceso. Variaciones sobre el síntoma*, 5(1), 107–114. Ediciones RSI.

Cosenza, D. (2021). Hacia una clínica del exceso: síntomas contemporáneos y la orientación analítica a lo real. *Revista ABC. La cultura del psicoanálisis. Exceso. Variaciones sobre el síntoma*, 5(1), 71–83. Ediciones RSI.

Cosenza, D. (2024). *Clínica del exceso: Derivas pulsionales y soluciones sintomáticas en la psicopatología contemporánea*. Xoroi Edicions.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978–1979)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Han, B.-C. (2016). *En el enjambre* (A. Ciria, Trad.). Herder.

Lacan, J. (2008). *Aun: El Seminario, Libro 20 (1972–1973)* (J.-A. Miller, Ed.; T. Brodsky, Trad.). Paidós.

Magnani, E. (2020). Acumulación por despojo 2.0: Nuevas formas de cercamiento de bienes comunes intangibles por medio de plataformas digitales. En S. Murillo & J. Seoane (Coords.), *La potencia de la vida frente a la producción de muerte: El proyecto neoliberal y las resistencias* (pp. 201–223). Batalla de Ideas.

Miller, J.-A. (2016). *Desarraigados*. Paidós.

Ramírez, M. del R. (2022). Micelio de un mundo indexado en software. *Revista ABC. La cultura del psicoanálisis*, 6(1), 37–48. Ediciones RSI.

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial* (V. Pozanco, Trad.). Debate.

Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Melusina.

UNA LECTURA DEL NACHTRÄGLICH FREUDIANO Y LA PREGUNTA POR LA SUBVERSIÓN DEL TIEMPO EN PSICOANÁLISIS. Julia Mariani e Iván Todorovich

marianijulia@outlook.com

Cátedra Clínica I - Facultad de Psicología - UNR

Resumen

El presente escrito está enmarcado en la investigación de la cátedra Clínica I: *“Las problemáticas teórico-prácticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en y específica a la experiencia analítica”*. Se propone argumentar de qué modo la aplicación, y por consiguiente, la construcción del método freudiano, plantean una pregunta central sobre el tiempo: el tiempo conocido clásicamente, ¿está subvertido por el método freudiano? Con el objetivo de ofrecer la hipótesis de esta subversión en la obra freudiana, una metodología exploratoria nos llevará en vías de un retorno a Freud, partiendo de la lectura de la enseñanza de Lacan durante los años 1953, 1954 y 1955. Allí Lacan afirma que a lo largo de la obra freudiana se encuentran las vías para abordar la restitución del pasado en el análisis, como una de las principales preocupaciones de Freud. Es alrededor de la restitución del pasado que se plantean los interrogantes abiertos por el descubrimiento freudiano, referidos a las funciones del *tiempo* en la realización del sujeto. En este punto, el Edipo de Sófocles otorgará las coordenadas para constatar que la temporalidad en que se suceden los hechos en dicha tragedia, es semejante a la atraviesa el proceso de un tratamiento psicoanalítico -tal como señala Freud en la *Conferencia 21* (2013)-. Es decir, que la versión del tiempo en la tragedia de Edipo y en un análisis, coinciden. Esto permite arribar a la conclusión preliminar de que la temporalidad propuesta para la experiencia analítica es el futuro anterior, *advenir siendo sido* -nombrada por Freud como *nachträglich*- la cual en castellano se traduce como *retroacción*. Es una noción que refiere al modo en que en la psique, los acontecimientos presentes afectan a posteriori a los pasados. De allí que en el *Seminario 1* Lacan exprese que en un análisis, “Se trata menos de recordar que de reescribir la historia” (Lacan, 2020, p.29).

Palabras Claves: tiempo, método, historia, retroacción

Introducción

Este escrito se ubica bajo la investigación general de la cátedra Clínica I, de la Facultad de Psicología (UNR), la cual se titula: *“Las problemáticas teórico-prácticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en y específica a la experiencia analítica”*.

Una pregunta ordena el presente trabajo y fue sobre todo disparadora en los comienzos de esta investigación: el tiempo conocido clásicamente, ¿está subvertido por el método freudiano? Si el tiempo clásico es concebido como una noción que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro; el método freudiano subvierte esta versión y esto se evidencia en el concepto de *nachträglich* transversal a la obra de Freud. Es una noción que en castellano se traduce como *retroacción*, y que si bien no hace justicia al término, se refiere al modo en que en la realidad psíquica los acontecimientos presentes afectan a posteriori a los pasados. Es así, que la temporalidad propuesta para la experiencia analítica es el *futuro anterior*, advenir siendo sido.

Esta versión del tiempo se puede pesquisar en la forma en que se fue construyendo el método freudiano. Ahora bien, la novedad reside en que esta temporalidad a Freud se *le impone*, es decir, es efecto de la aplicación del método. Germán García (2020) dice que “para Freud la experiencia de la verdad fue anterior al saber, para quienes accedemos al análisis el saber -de Freud- es anterior a la experiencia de la verdad” (p.95). Por lo que la subversión del tiempo en psicoanálisis queda en relación a su ética y a su política, y hace a su especificidad.

La teorización del método de Freud es consecuencia de su aplicación, no es a priori, es a posteriori. Freud incluye los tropiezos, los obstáculos, no retrocede ante ellos, los utiliza a su favor para seguir avanzando y ampliando el método. Teoriza en la medida en que la clínica se lo exige, es una exigencia misma del discurso. En este punto, Mannoni (2002) plantea que la vida y el pensamiento de Freud tienen la forma de una *Aufhebung* continua; es decir, cancela y mantiene al mismo tiempo sus hipótesis. Todos los cambios que se van sucediendo en la teoría freudiana, de alguna manera son absorbidos por la continuidad del método. Es un intento de que todos los cambios sigan perteneciendo al campo freudiano. Por lo que la forma en que avanzó Freud con respecto a la construcción del método tiene la textura de esta temporalidad. Freud deja que la experiencia toque la construcción del discurso, permite que lo afecte cada vez; de esta forma es que esa temporalidad toca su puerta y Freud la deja pasar.

Ahora bien, esta versión del tiempo no solo hace a la construcción del método de Freud, sino también, a *la temporalidad propuesta para la experiencia analítica*. Si decimos que dicha temporalidad es la del futuro anterior, la de advenir siendo sido, lo que se inaugura en la experiencia analítica no es solo una relación particular con el tiempo, sino también, con la historia. No importa tanto que el contenido que relata alguien con respecto al pasado sea o no embustero, porque la realidad que interesa es una realidad que no es correlativa a la realidad de los hechos. El desenganche de la

palabra con el acontecimiento, es producido por este modo de concebir al tiempo. Por eso, la realización de la historia, no es la anamnesis, sino que la historia es a construir.

Cuando Lacan estudia esta cuestión, se refiere a la función del tiempo en la realización del sujeto y es en esta dirección que avanzará este escrito. Se hará por la vía de *Edipo* para trabajar en relación a una idea que hallamos en Freud: la temporalidad en que se suceden los hechos en dicha tragedia, es semejante a la de un tratamiento psicoanalítico.

I - Un deseo universal

*Hasta ahora no he hallado nada
enteramente
nuevo. (...) Un sólo pensamiento de
validez
universal me ha sido dado (Freud, 1996)*

El descubrimiento del inconsciente se presenta como una de las grandes heridas narcisistas a la humanidad, no solo porque descentra al hombre de su conciencia sino también porque lo ubica determinado por una instancia particular, el inconsciente. En *Una dificultad del psicoanálisis*, Freud (1992) dice que el psicoanálisis no se limitó a afirmar esas dos tesis tan penosas para el narcisismo: el lugar de la sexualidad en la vida del hombre y la condición de inconsciente de la vida anímica; sino que además, las demostró en un material que toca personalmente a cada quien y lo obliga a tomar posición ante ese problema. El problema de que el yo no es amo en su propia casa, instala un agujero al que otros discursos fueron a llenar con diversas teorizaciones. En ese hueco Freud pone la tragedia de Edipo.

En *La interpretación de los sueños* (1996), aparece una primer idea que orienta este escrito: si el destino de Edipo nos conmueve es porque podría ser el nuestro ya que tenemos en común una maldición que nos precede. Señala que en el texto de la tragedia de Sófocles hay un indicio inconfundible de que la saga de Edipo ha brotado de un material onírico en relación a las primeras mociones sexuales dirigidas *desde* los hijos *hacia* los padres. Freud recurre a ese momento de la obra en donde Yocasta consuela a Edipo mencionando un sueño recurrente en muchos hombres, en donde estos se han visto en sueños cohabitando con su madre. Por lo que se puede afirmar que esa maldición tiene el nombre de un deseo, y que -allí donde Charcot reduce la histeria a un grupo de herederas- Freud universaliza.

Esto lo hace invirtiendo la ecuación: el deseo es de los hijos hacia los padres, por lo que no depende de si fueron seducidos o no, de si es hereditario o no, sino que

a partir de que Freud teoriza sobre la fantasía y su lugar constitutivo en las neurosis, entramos todos en la misma serie que Edipo: somos criminales, y en efecto, culpables; la cuestión es que aun no lo sabemos.

Carlos Quiroga (2022) en *El Dolor*, dice que si hay algo que le interesa a Freud de la tragedia de Edipo no es el cuentito para dormirse de pie, sino el hecho de que es un no saber el que lo va a llevando a Edipo en la consecución de su destino trágico. En este sentido, la tragedia de Edipo evidencia la relación del hombre con una verdad que siempre se le escapa. Es porque ignora su identidad, que comete sus peores crímenes y sufre los peores males. Luego, su investigación lo conduce paulatinamente a la revelación de su identidad, donde descubre que es otro y se quiebra la ilusión de su yo.

Es esta extracción de un conflicto de la tragedia de Edipo, y en consecuencia, la elevación del mismo a un universal, lo que le permite a Freud decir que el tiempo en que se suceden los hechos en la tragedia de Edipo coincide con el tiempo de un análisis. Esto lo dice al menos en dos lugares, y de una forma muy similar.

En 1900, en *La interpretación de los sueños, capítulo 5: Material y las fuentes del sueño*, dice:

“La acción del drama no es otra cosa que la revelación, que avanza paso a paso y se demora con arte -trabajo comparado al de un psicoanálisis-, de que el propio Edipo es el asesino de Layo, pero también el hijo del muerto y de Yocasta. Sacudido por el crimen que cometió sin saberlo, Edipo ciega sus ojos y huye de su patria. El oráculo se ha cumplido” (Freud, 1996, p.270).

Y en 1917, a la altura de la *Conferencia 21: Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales*, dice algo similar:

“La obra del dramaturgo ateniense no hace sino figurar el proceso por el cual el crimen de Edipo, cometido hace tiempo, se revela poco a poco, merced a una indagación diferida con maestría y desplegada mediante nuevos indicios; en esa medida, tiene cierto parecido con la marcha de un psicoanálisis” (Freud, 2013, p.301).

Freud homóloga ambos procesos en relación a la temporalidad que los ordena, como así también, en relación a un deseo. Entonces, si entramos a la tragedia por la vía del tiempo y sostenemos la similitud entre el descubrimiento paulatino de Edipo y

el proceso de un análisis, llegamos a ese punto en donde pescamos a Freud proponiendo un horizonte similar: asumir el crimen. Ya que como Edipo vivimos en la ignorancia de esos deseos que ofenden a la moral, dice Freud (1996) en *La interpretación de los sueños*, y tras la tentativa revelación de los mismos, bien querríamos todos apartar la vista. Aunque nos arranquemos los ojos para no ver, pagamos de alguna forma. El crimen, con Edipo, pasa a ser estructural; si no pagas con la culpa, pagas con la peste.

II - Edipo inaugura la serie

*Hablaré como extrajero,
porque soy ajeno a lo
dicho y ajeno a lo
sucedido (Sófocles,
2015).*

La tragedia se ordena en una serie temporal: origen, tiempo, destino. Ese tiempo puede ser el clásico, el cronológico, que en tanto ordena hacia adelante armaría de una causa, una consecuencia; y de un origen, un destino. En este punto, el hallazgo de Freud es que en Edipo -a diferencia de otras tragedias- el destino oracular es el comienzo, es lo que le da inicio al proceso de reconocimiento, y no el final, por lo que en esta tragedia el tiempo está subvertido.

Masotta (1983) ilustra esta cuestión cuando en *Lecciones de introducción al psicoanálisis*, dice:

¿No aparece Edipo confrontado a oráculos, a preguntas, a enigmas y al destino? El edipo es el relato mítico del incesto como destino, pero simultáneamente -y en tanto el oráculo se cumple- enigma para Edipo de su propia identidad. ¿No muestra el mito acaso que Edipo no era quien él creía ser? (Masotta, 1983, p. 41).

Si Freud se sirve de dicha tragedia para explorar la relación de los hombres al destino, es porque la vida del hombre puede ser la de Edipo. Aun así, la operación de Freud no se reduce a ilustrar un destino oracular en cada uno de nosotros, sino advertirnos de que podemos terminar como Edipo, perseguidos por la peste.

La operación freudiana eleva un deseo a un universal, ese deseo es el que nos pone en la serie de Edipo, por lo que se puede decir que Edipo es el primer criminal. Lacan (2022) evidencia esta cuestión cuando en el *Seminario 6, El deseo y su*

interpretación, se pregunta: “¿Cuál es a fin de cuentas el enigma del Edipo? (...) no es simplemente que el sujeto haya deseado el asesinato de su padre y la violación de su madre, sino que eso aparezca en el inconsciente” (p.381).

El camino hacia el reconocimiento de este deseo inconsciente es el que Freud encuentra como similar en la tragedia y en la experiencia analítica. La tragedia empieza en el punto en que Edipo comete un crimen que ignora, y finaliza asumiéndolo, esto lo hace arrancándose los ojos. En esta operación Edipo pasa de héroe a hombre, el lugar que ocupa en la polis se degrada, el acceso a la verdad tiene la forma de la caída de un lugar. Es decir, el confrontamiento con un deseo inconsciente obliga a Edipo a cambiar de posición en su condición de sujeto, lo vuelve responsable de un crimen. De esta forma, se confronta retroactivamente con un no saber.

Un análisis se presenta entonces como el trabajo por el que alguien se asume en la serie de Edipo, es decir, se asume criminal. El trabajo reside en cómo se confronta alguien con ese deseo universal, en tanto descubre que es responsable. En el horizonte no se trata de otra cosa que perder la inocencia, de la misma forma en que lo hace Edipo, ya que al inicio de la tragedia “Edipo es completamente inocente, inconsciente. Consuma sin saberlo, en esa suerte de sueño que es su vida” (Lacan, 2022, p.378). Despertarse de ese sueño está por delante, en la tragedia de Edipo y en la experiencia analítica.

Este camino abierto por Freud inaugura la pregunta acerca de cómo cada quien paga ese crimen, cómo lo asume. En la lectura de Sófocles, Edipo es víctima del oráculo de los dioses, paga, pero con el destino trágico del castigo autoinducido: se arranca los ojos. Otras lecturas sostienen que incluso esta operación es a costa de no seguir viendo, de no despertar del sueño que es su vida, por lo que no terminaría de asumirse culpable. Ahora bien, donde Sófocles lee el castigo autoinducido, Freud lee la castración; un horizonte donde la comedia del falo subvierte al destino trágico. De la misma forma en que la posición de Edipo cae de héroe a hombre, alguien puede pasar del ser al tener, y en este punto es que la coyuntura del drama edípico es lo que permite pasar de la demanda al deseo. Dice Lacan (2022): “El Edipo comienza a declinar cuando el sujeto pasa a tener con respecto al falo una relación, podemos decir, de lasitud (...). En ese momento, el sujeto admite que en ese plano no hay gratificación alguna de esperar, (...) renuncia a estar a la altura” (p.381).

Esta es la operación de lectura que hace Freud sobre la tragedia, elevarla a un complejo estructural y en este punto la vuelve operativa. Le sirve de algo en lo que respecta al método que está investigando, de allí que emparente el descubrimiento paulatino y retardado de Edipo, al proceso de un análisis.

Conclusión

A partir del recorrido realizado es posible decir que la experiencia analítica tiene en el horizonte salir de la inocencia que implica ese saber no sabido, ya que para Freud Edipo no es víctima, sino responsable. Si Edipo sale de la tragedia asumiéndose criminal, la asunción del crimen le queda por delante, es de lo que se entera por efecto retardado. Aquí es donde el *nachträglich* ordena la experiencia.

Este operador de lectura no sólo permite ordenar la temporalidad de un análisis, sino también una lógica de interpretación del material que cada quién lleva.

Masotta (2019) dice que lo que Freud vino a decirnos es que el inconsciente está sexualmente determinado, pero sobre todo, que es el resultado del rechazo -constitutivo para el sujeto- de ciertos contenidos bien determinados: los contenidos sexuales. Ahora bien, el problema para Freud siempre consistió -dice Masotta- en determinar qué había que entender por sexo. Ante este enigma es que surge el edipo, como articulador de ese complejo nudo de relaciones.

Entonces, si ponemos de relieve que Freud descubre un material que nos toca personalmente a todos y nos obliga a tomar posición, y proponemos como horizonte del análisis la asunción de la culpa, se puede decir que en un tiempo anterior, de lo que se trata, es de cómo cada quien se confronta con ese deseo universal. Acá es donde se articula el enigma de Edipo con el nuestro.

Ahora bien, ese deseo universal no está en el cielo de Platón, tiene su origen en la determinación inconsciente, por lo que es por las formaciones del inconsciente que tenemos testimonio del mismo. Pero, ¿cuál es la novedad freudiana? La articulación entre deseo y crimen no es primicia. La ética freudiana lejos está de la moral que implica la asunción consciente de esa culpa. Por el contrario, Freud propone un doble movimiento: mientras tenemos presente la temporalidad de la tragedia similar a la de un análisis, los caminos que cada análisis va trazando están comandados por las formaciones del inconsciente; por esa otra lógica, desfigurada y condensada, donde el material en bruto que aparece tiene más que ver con poetizaciones protectoras que con la literalidad trágica.

Un análisis puede ser la variable que modifica ese trayecto oracular que va del origen sabido al destino trágico. Freud en *Más allá del principio del placer* nos indica el camino: pasar de lo que podemos llamar *neurosis de destino* a la *neurosis de transferencia*. En la lógica de la neurosis de destino, el final ya está escrito y vivimos en ese sueño que es la vida, ignorando que somos culpables, cometemos nuestros peores crímenes. En cambio, la neurosis de transferencia, produce un estado que nunca tiene lugar en el yo espontáneamente y es ese estado creado de nuevo el que

constituye la diferencia esencial. Una nueva relación con la enfermedad que permite incidir sobre las formaciones del inconsciente, aquellas que son testimonio de que estamos afectados por un deseo inconsciente.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1992). Una dificultad del psicoanálisis. *Sigmund Freud: Obras Completas*. Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1996). La interpretación de los sueños. *Sigmund Freud: Obras Completas*. Vol. IV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2013). 21ª conferencia: Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales. *Sigmund Freud: Obras Completas*. Vol. XV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2020). Más allá del principio del placer. *Sigmund Freud: Obras Completas*. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (2022). El Seminario de Jacques Lacan, Libro 6: El deseo y su interpretación. Buenos Aires: Paidós.
- Mannoni, O. (2002) *Freud. El descubrimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Masotta, O. (1983). *Lecciones de introducción al psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Masotta, O. (2019). Edipo, castración y perversión. *Ensayos Lacanianos*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Quiroga, C. (2022). *El dolor: problemas y vicisitudes*. Lomas de Zamora: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Ramírez, M., & Levy, G. (Comps.).(2020). *Homenaje a Oscar Masotta* [Versión facsimilar]. Buenos Aires: Ediciones RSI.
- Sófocles. (2021). *Edipo Rey*. Buenos Aires: Colihue.

LA ATEMPORALIDAD DEL INCONSCIENTE REVELADA. Luciano Agüero

psagueroluciano@gmail.com

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Rosario

El presente escrito enmarcado en el Proyecto de Investigación “Las problemáticas teórico-prácticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en y especifica a la experiencia analítica” de la Cátedra Clínica I se propone seguir los pasos que condujeron a Sigmund Freud a producir con el método psicoanalítico una alteración de las nociones habituales del tiempo. Con el objetivo de captar el momento de revelación para el mismo Freud de esta inversión temporal se plantea volver sobre los fenómenos que lo hicieron intuir la temporalidad en juego. Comprendiendo que estos fenómenos son verdaderos hallazgos de la práctica analítica freudiana se propone realizar un recorrido bibliográfico por algunos de sus textos donde se indagan el sueño, el recuerdo, las alucinaciones histéricas y la fantasía. Es en ellos donde se podrá apreciar la dinámica de combinación y desfiguración de diferentes elementos que desbaratan la temporalidad lineal tal como la percibimos. Tras este recorrido se concluirá provisoriamente que es gracias a esos hallazgos que Freud puede producir una verdadera subversión temporal que contraria la tesis kantiana de tiempo y espacio, postulando así en 1915 que el inconsciente es atemporal.

Palabras claves: Inconsciente – Tiempo – Atemporalidad

I.

Desde las primeras hipótesis sobre el aparato psíquico encontramos una reflexión sobre la problemática del tiempo. Es así que en el capítulo VII de *La interpretación de los sueños*, Freud hace una primera apreciación: prescinde de la suposición de un ordenamiento espacial de los sistemas psíquicos y se conforma con una determinada serie temporal por la cual la excitación hace su recorrido. Ahora bien ¿En qué punto se introduce la subversión freudiana? Freud introduce una primera diferenciación en el extremo sensorial del aparato, dando paso así a la constitución de las huellas mnémicas como alteración permanente sobre los elementos del sistema.

Percepción y memoria se excluyen. El mismo sistema que percibe no puede conservar las alteraciones que esas percepciones introducen al sistema. ¿Es lo permanente ya un modo de nombrar lo atemporal? En su hipótesis del aparato psíquico, Freud introduce un cambio temporal: de la excitación momentánea a las huellas permanentes.

¿Qué nuevos esclarecimientos aporta el sueño a la reflexión sobre el tiempo en psicoanálisis? Interrogando el carácter alucinatorio del sueño, Freud introduce una nueva subversión en el modelo del aparato psíquico; afirma que la excitación recorre un camino de “reflujo”, desviándose del polo motor y alcanzando el polo sensorial y el sistema de las percepciones. La regresión explica entonces la vuelta de las representaciones en el sueño a su imagen sensorial, lo que también llamará “su material en bruto”.

Vía dos ejemplos de alucinaciones histéricas, Freud afirma que en los casos donde opera la regresión se da “el influjo de un recuerdo sofocado o que ha permanecido inconciente, la más de las veces infantil” (2005, p.539). Los pensamientos imposibilitados de expresión por efecto de la censura son arrastrados a la regresión por el recuerdo inconciente y se ven compelidos a exteriorizarse bajo sus propias leyes de figuración. Las vivencias infantiles y las fantasías fundadas en ellas ejercen una atracción ineludible. “Según esta concepción, el sueño puede describirse también como *el sustituto de la escena infantil, alterado por transferencia a lo reciente*” (Freud, 2005, p.549).

II.

En *La interpretación de los sueños* al abordar el trabajo del sueño, Freud ejemplifica la cooperación de los trabajos de condensación, desplazamiento y figuración echando mano a algunos sueños de su colección. Seleccionamos a su vez dos de ellos:

El primero no presenta un texto del relato del sueño, pero precisa la figuración onírica de las relaciones temporales:

Las horas del día con mucha frecuencia hacen las veces, en el contenido del sueño, de las edades de la infancia. Así, en el caso de un soñante las cinco y cuarto de la mañana significaban la edad de cinco años y tres meses, el significativo momento en que le nació un hermanito. (Freud, 2005, p.411)

El segundo, en cambio, manifiesta: “*Una mujer anda con dos niñas pequeñas, cuya diferencia es de quince meses*”. Las asociaciones de la paciente no establecen ningún vínculo familiar tal que se reproduzca en el sueño, no obstante interpreta: “las dos niñas figuran a su propia persona y el sueño le dice que los dos acontecimientos traumáticos de su infancia estuvieron separados por ese tiempo (a los tres años y medio, y a los cuatro años y nueve meses) (Freud, 2005, p.411).

El sueño, dice Anne Dufourmantelle (2020), genera imágenes en abundancia; escribe una obra sirviéndose de acontecimientos de la víspera así como también de viejas historias, fragmentos de dichos oídos o pronunciados por uno mismo y lo visto

en la época prehistórica. Dice Freud al respecto: “Biológicamente, me parece que la vida onírica parte por entero de los restos de la época prehistórica de la vida”, y subraya, “la misma que es la fuente de lo inconciente” (2017, p.316).

“La imagen es un entrelazado de percepción y de pensamiento; lo que la limita es la figuración propia del tiempo” dice Anne Dufourmantelle. Y continúa: “El espacio es una de las posibilidades que emplea el sueño para decir el tiempo, con el número” (2020, p.29). Las cinco y cuarto de la mañana, la edad de la soñante; dos niñas que se llevan 15 meses, acontecimientos vividos a los tres años y medio y a los cuatro años y nueve meses. El sueño, dice la autora francesa, coloca en el espacio como si de un escenógrafo se tratase. Las combinaciones son inagotables y enigmáticas, “El genio espacial del sueño no tiene límites. Su traducción de tiempo en espacio es de una creatividad que a menudo desborda ampliamente las capacidades del soñador” (2020, p.29).

En *Sobre los recuerdos encubridores* Freud presenta, bajo el disfraz de un paciente, un recuerdo autobiográfico que lo pone ante la pista de la temporalidad en juego en el inconsciente. Se trata de una escena infantil indiferente y por eso mismo de llamativa incomprensión su persistencia en la memoria¹³. El análisis de Freud revela que dos fantasías se proyectan una sobre la otra, construyendo así el recuerdo infantil hipernítido; Así como en el relato del sueño no importa la rememoración fidedigna del mismo, en el recuerdo infantil poco importa su autenticidad. Fundamental resulta en cambio el traslado de una fantasía a la niñez, en otras palabras, el remplazar en la memoria unos pensamientos o impresiones de un tiempo posterior al pasado.

Así como Anne Dufourmantelle nos indica la articulación, la dinámica entre el tiempo y el espacio en el sueño, Freud nos señala cómo las imágenes mnémicas se alteran por los desplazamientos de tiempo y espacio.

En *Recuerdos de infancia y recuerdos encubridores*, al indagar el acto de recordar, Freud repara en la predominancia del recordar visual y conjetura: “de esos recuerdos de infancia que se llaman los más tempranos no poseemos la huella mnémica real y efectiva, sino una elaboración posterior de ella, una elaboración que acaso experimentó los influjos de múltiples poderes psíquicos posteriores” (2012, p.52).

Ya muy tempranamente, en 1897, en su búsqueda del recuerdo real traumático Freud comprende la relación entre el (supuesto) recuerdo primordial y sus

¹³ Por cuestiones de extensión renunciamos aquí al texto del recuerdo, pero el mismo puede ser rastreado en la página 304 del tomo III de Amorrortu.

elaboraciones posteriores, más concretamente, sus *poetizaciones protectoras*¹⁴. Dice Freud en el *Manuscrito L*:

En efecto, las fantasías son unos parapetos psíquicos edificados para bloquear el acceso a esos recuerdos. Al mismo tiempo, las fantasías sirven a la tendencia de refinar los recuerdos, de sublimarlos. Son establecidas por medio de las cosas que fueron oídas y que se valorizaron con posterioridad, y así combinan lo vivenciado y lo oído, lo pasado (de la historia de los padres y antepasados) con lo visto por uno mismo. Ellas son a lo oído como los sueños son a lo visto. En el sueño no se oye nada, sino que se ve. (2017, p.289)

La precisión temporal “con posterioridad” introduce ese tiempo paradigmático llamado *nachträglich* propio del psicoanálisis y lo hace jugar en todo momento. Sobre fines de mayo del mismo año, en el *Manuscrito M*, Freud agrega una pieza más a sus elucidaciones:

La formación de fantasías acontece por combinación y desfiguración, análogamente a la descomposición de un cuerpo químico que se combina con otro. Y en efecto, la primera variedad de la desfiguración es la falsificación del recuerdo por fragmentación, en lo cual son descuidadas precisamente las *relaciones de tiempo*¹⁵. (El corregir en el tiempo parece depender, precisamente, de la actividad del sistema-conciencia.) Así, un fragmento de la escena vista es reunido en la fantasía con otro de la escena oída, mientras que el fragmento liberado entra en otra conexión. Con ello, un nexo originario se vuelve inhallable. (2017, p.293)

Anticipándose 18 años a *Lo inconciente*, Freud pesquiza en las fantasías los descuidos en las relaciones de tiempo, así como también el papel que cumple el sistema conciencia en su corrección.

Una colección, una serie de sueños, de recuerdos, conducen a Freud a la temporalidad del inconsciente. Es así que en 1915 puede finalmente afirmar:

Los procesos del sistema *Icc* son *atemporales*, es decir, no están ordenados con arreglo al tiempo, no se modifican por el transcurso de este ni, en general, tienen relación alguna con él. También la relación con el tiempo se sigue del trabajo del sistema *Cc*. (Freud, 2010, p.184)

Así, Freud produce una subversión temporal que altera radicalmente “La tesis de Kant según la cual tiempo y espacio son formas necesarias de nuestro pensar” (2007, p.28).

¹⁴ Expresión utilizada por Freud en la Carta 61 dirigida a Wilhelm Fliess.

¹⁵ La cursiva es nuestra.

Que los procesos anímicos sean atemporales no sólo los exime de una ordenación temporal, sino que también los vuelve indestructibles ya que “el tiempo no altera nada en ellos” (2007, p.28), son refractarios a la representación del tiempo.

Finalmente, una vez más, la conservación de unas huellas de un tiempo pasado con la fuerza de lo actual. Como en Alicia en el país de las maravillas: “¡El Tiempo (freudiano) es todo un personaje!”

Referencias bibliográficas

Dufourmantelle, A. (2020). *Inteligencia del sueño: fantasmas, apariciones, inspiración*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amalia Federik.

Freud, S. (2005). *La interpretación de los sueños (Segunda parte)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2007). *Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2010). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2012). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2017). *Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud*. Buenos Aires: Amorrortu.

DESMENTIR LA DEPENDENCIA: LA AUTONOMÍA COMO IDEAL CONTEMPORÁNEO Y SUS EFECTOS EN LA SUBJETIVIDAD. María Carla Prado

carlaprado4@hotmail.com

Facultad de Psicología. UNR

La autonomía y su sentido en disputa

La noción de autonomía ha conquistado cierto prestigio en las últimas décadas, obteniendo gran difusión tanto en espacios académicos como periodísticos, educativos y pedagógicos. Su notoriedad suele acompañarse de un tinte positivo: la autonomía es un galardón a conseguir, sea como conquista madurativa en la infancia o signo de salud mental. Ahora bien, que la autonomía sea considerada con toda *naturalidad* como un atributo individual –un rasgo del yo, podríamos decir- no es inherente al concepto sino que representa una significación propia de este momento sociohistórico, la cual en verdad disputa su sentido con otras lecturas que sostienen una ligazón de sentido contrario entre lo ‘*auto*’ y la norma.

En su perspectiva clásica, que pretendemos recuperar en este trabajo, la *autonomía* implica incorporar una norma *común* -no individual sino colectiva- a la que se le presta acuerdo por el solo hecho de vivir en esa comunidad. Desde sus orígenes griegos, la autonomía “apunta a la institución de la sociedad por la sociedad misma” (Castoriadis, 2006, p.322) y por lo tanto es indisoluble de la idea de “bien común”.

Sin embargo, tal como sostiene Daniel Feierstein (2008) “con la hegemonía de la lógica del mercado, el concepto de autonomía comienza a ser entendido ya no como “darse a sí mismo la ley” en función del bien común, sino como una realización incondicionada del propio deseo” (p.135). Empero, este sentido de autonomía conlleva una rebaja en la responsabilidad respecto del sufrimiento del otro: anudándose a un ideal de *autenticidad* se admite un daño al otro bajo pretexto de fidelidad a la propia ley. Se postula entonces una ley creada ‘a cuenta propia’, que se acompaña de un ejercicio de *autoadministración* de la justicia; y de este modo la dependencia al otro como condición estructural de lo humano –cuyo examen nos ocupa en este ensayo- se diluye como un asunto secundario.

Esta afirmación nos conduce a la conjetura de una *desmentida* – *Verleugnung* de la *dependencia* como marca de la subjetividad de nuestro tiempo. Precisamente, Freud (2022) sostiene que la *renegación* se caracteriza por la coexistencia de dos posiciones inconciliables: algo es reconocido y, al mismo tiempo, negado. El reconocimiento se evidencia en sus efectos de angustia, en tanto la actitud frente a la representación revela su negación.

Siguiendo esta lógica, de lo que se trata es de una creencia que, tras recibir una detracción que la destituye, empero subsiste e incluso es altamente investida. En este sentido podemos apropiarnos del concepto freudiano para conjeturar –como cualidad de subjetividad contemporánea- una *desmentida de la dependencia*. Esto es, la persistencia en su rechazo y, junto a ella, la angustia ante la evidencia de su imposibilidad.

Delimitaciones metapsicológicas: arquitectura del superyó y el Ideal del yo.

En *Introducción al narcisismo* [1914], Freud (2013a) indica en que “la formación de ideal sería, de parte del yo, la condición de la represión” (p.90). A partir de ello comienza a delinear al *ideal del yo* bajo la forma de “representaciones culturales y éticas” –variables, por lo tanto, conforme a determinaciones sociohistóricas- que entran en conflicto con las mociones pulsionales y motivan su represión. A su vez, señala que esas representaciones – esos ideales- resultan en lo sucesivo el reservorio de la libido narcisista.

Es decir que para Freud el amor narcisista –que eleva el sentimiento de sí- es cedido a aquellas representaciones que obligan a la *renuncia*, que motorizan la represión. Bajo este modelo, parece incomprensible un ideal que implique la ‘realización incondicionada del propio deseo’, tal como definimos a la autonomía en su sentido contemporáneo. Entonces, ¿se trata de una torsión en la que el *yo ideal* ocupa el lugar que atribuimos al *ideal del yo*, como modelo que guía al sujeto? ¿Implica este fenómeno una falla en la represión? Tal vez continuar avanzando en nuestras reflexiones pueda ofrecernos alguna respuesta.

Porque quizá sea necesario despejar más cuidadosamente las distintas dimensiones del superyó como instancia psíquica. Precisamente, en *El yo y el ello* [1923], donde introduce la segunda tópica del aparato psíquico, Freud (2014b) sostiene que el vínculo que mantiene el superyó con el yo .

No se agota en la advertencia: «Así (como el padre) *debes* ser», sino que comprende también la prohibición: «Así (como el padre) *no te es lícito* ser, esto es no debes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas (p.36).

Proponemos servirnos de esta distinción para descubrir un desdoblamiento entre el Ideal del yo -«Así (como el padre) *debes* ser»- y el superyó enlazado al sentimiento de culpa -«Así (como el padre) *no te es lícito* ser»- para remitir la autonomía como aspiración contemporánea a un desfallecimiento en la dimensión *prohibitiva* del superyó, en tanto su vertiente *prescriptiva* se conserva y realza.

Amor y dependencia. La erosión de la compasión.

En *El malestar en la cultura* [1930] Freud (2022) nos dice que en primer lugar se renuncia a la satisfacción pulsional por temor al castigo del adulto a cargo de los cuidados primarios, y por *angustia frente a la pérdida de su amor*. Sólo más tarde –y en verdad recién en este punto es lícito hablar de la instauración del superyó como tal– la autoridad y la agresividad son interiorizadas y se contraponen al yo como superyó. A partir de allí, la renuncia acontece por *angustia de la conciencia moral* (p.124). Ello implica, por lo tanto, ubicar al amor –y la relación de dependencia que le es propia– como precondition del superyó:

Librado a la espontaneidad de su sentir, el hombre no habría seguido este camino [el de la renuncia]; por lo tanto ha de tener un motivo para someterse a ese influjo ajeno. Se lo descubre fácilmente en su desvalimiento y dependencia de otros; su mejor designación sería: angustia frente a la pérdida de amor. (Freud, 2022, p.120)

Entonces, insiste nuestra pregunta, ¿Qué ocurre cuando no depender de nadie se instala como aspiración y, agregamos –luego de las precisiones que hicimos en torno al superyó– prescripción? En seguida nos vemos llevados a suponer que la constitución del superyó se ve conmovida.

Llegados a este punto una conjetura nos sale al paso: lo que tropieza se sitúa a nivel de la relación con la alteridad; el sentimiento de culpa – que situamos coligado a la dimensión de prohibición del superyó– implica el reconocimiento de una ajenidad no asimilable al yo, y es precisamente esto lo que se ve dificultado.

En su ensayo *El Uno y el otro. Acerca del malestar en la cultura contemporánea* Jaime Fernández Miranda (2019) se detiene en la génesis del superyó que recorrimos anteriormente y subraya que la renuncia pulsional y el sentimiento de culpa que es su efecto son consustanciales a “cierta experiencia del otro que llamamos amor” (p.71). Entonces, ¿qué sentido adquiere la palabra ‘amor’ en este marco, cuáles son las condiciones de esta ‘experiencia del otro’?

‘Compasión’ es el término que Freud propone para nombrar “la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se detiene ante el dolor del otro” (Freud, 2020 [1905], p.175). La compasión implica un detenimiento aun cuando esa experiencia de dolor continúa siendo para el sujeto ajena. Es decir que es capaz de condolerse reconociendo al mismo tiempo la diferencia que lo distancia.

Sin embargo, nuestra práctica como analistas nos encuentra cada vez más con pacientes en los que el amor gravita sobre su vertiente narcisista: no se ama por las cualidades del objeto sino por las sensaciones que despierta al yo. En consecuencia, toda desarmonía que produzca cierto malestar augura el cese del vínculo. Escuchamos en estas ocasiones una representación del otro humano que –lejos de

ser considerado prójimo- es reducido a simple instrumento de acceso a algún tipo de beneficio.

Si nos ajustamos a la enseñanza freudiana, no es posible amar sin disponerse al menoscabo narcisista: “la *dependencia* respecto del objeto amado tiene el efecto de rebajarlo; el que está enamorado está humillado. El que ama ha sacrificado, por así decirlo, un fragmento de su narcisismo y solo puede restituirse a trueque de ser-amado” (Freud 2013a [1914], p. 95). Colegimos en consecuencia que esa “experiencia del otro” que Fernández Miranda sitúa en el origen de la culpa implica una forma del amor que es consustancial a la dependencia. El amor exige dependencia, una profunda renuncia narcisista, ofreciendo tan sólo la promesa de ser amado como retribución.

Entonces, por un lado, ubicamos la presencia de una dimensión amorosa como parte del superyó, intrínseca a la capacidad de compasión. Por el otro, encontramos que la desmentida de la dependencia –tesis que pretendemos someter a examen- se justifica por el rebajamiento del yo que ésta trae consigo, la ‘humillación’ del yo frente al objeto amado.

En esta dirección, el ideal de autonomía que hemos examinado en este trabajo termina por coincidir con un alegato contra el amor y la compasión. Eludiendo la dependencia –elevando la autoestima, el amor propio, la autenticidad- se debilitan las condiciones del amar y se entorpece la capacidad de compasión.

A modo de cierre no conclusivo

Todo proceso de escritura al interior de una investigación produce un recorte que inevitablemente deja fuera múltiples dimensiones de análisis. En consecuencia, lejos de arribar a resultados conclusivos nos encontramos con una serie de hipótesis –que hemos ido subrayando a lo largo de este trabajo- y reflexiones que habremos de continuar profundizando.

Partimos de la crítica a una lectura del concepto de ‘autonomía’ que la concibe en términos *individuales* -deslizando su sentido a una *realización incondicionada del propio deseo* y estrechando sus vínculos con la idea de ‘autenticidad’- para arribar a la hipótesis de una *desmentida de la dependencia* como marca de la subjetividad de nuestro tiempo. Advertimos asimismo que ello supone como condición una pretensión de omnipotencia, de la cual subrayamos el padecimiento subjetivo que comporta en tanto deja al sujeto ante la permanente amenaza de desmantelamiento del yo.

El interés en la dimensión intrapsíquica de nuestro problema nos obligó a la distinción entre el Yo ideal y el Ideal del yo; y al análisis de las diversas dimensiones que se articulan al Superyó. Fue posible a partir de estas precisiones vincular la

autonomía como aspiración contemporánea con un desfallecimiento en la dimensión *prohibitiva* del superyó, en tanto su vertiente *prescriptiva* se conserva y realza. De esta manera, colegimos que cuando no depender de nadie se instala como aspiración y prescripción, la constitución del superyó se ve conmovida. Advertimos sus efectos en la erosión de la compasión, entendida como respuesta dolorosa al sufrimiento de un otro que porta una dimensión de alteridad.

Por último, el contraste entre la *angustia frente a la pérdida de amor* freudiana y aquellas situaciones en las que el otro humano representa un mero instrumento de goce, nos condujo, como consecuencia, a identificar en el ideal de autonomía contemporáneo un obstáculo al sentimiento de compasión y el reconocimiento de la alteridad que le es inherente.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, S. (2009) *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Bs. As: Ed. Topía
- Bleichmar, S. (2016). *La construcción del sujeto ético*. CABA: Paidós
- Castoriadis, C. (2006) *Lo que hace a Grecia, 1: De Homero a Heráclito. Seminarios 1982-1983. La creación humana II*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Feierstein, D. (2008) *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Miranda, J. (2019) *El trabajo de lo ficcional*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Freud, S. (2013a) Introducción del narcisismo (1914) y Pulsiones y destinos de pulsión (1915) En *Obras completas*. T. XIV (2ª Ed) Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2013b) Psicología de las masas y análisis del yo (1921) En *Obras completas*. T. XVIII (2ª Ed) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (2014a) Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos (1925) En *Obras completas*. T. XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2014b) El yo y el ello (1923) En *Obras completas*. T. XIX (2ª Ed) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (2020) Tres ensayos de teoría sexual (1905) En *Obras completas*. T. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2022) El malestar en la cultura (1930[1929]) y El fetichismo (1927) En *Obras completas*. T. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B-C. (2015) *Psicopolítica*. México, D.F: Octaedro editores.
- Han, B-C. (2022a) *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires: Taurus.

Han, B-C. (2022b) *Capitalismo y pulsión de muerte. Artículos y conversaciones*. Buenos Aires: Herder

Lacan, J. (2015) *El Seminario, Libro 1: Los escritos técnicos de Freud (1953-54)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito* Antonio Machado Libros.

LUGAR DE LO HISTÓRICO SOCIAL EN LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA. María Eugenia Baiocchi.

meugeniabaiocchi@gmail.com

Facultad de Psicología. Cátedra Psicología UNR.

Resumen

El escrito trata de pensar los efectos que en la subjetividad produjeron las condiciones histórico-político-sociales, particularmente las secuelas de la dictadura en Argentina. Se analiza cómo eventos traumáticos, como el terror de Estado y las reiteradas crisis económicas argentinas, impactaron en el psiquismo a nivel singular como social. Se retoma la idea de Silvia Bleichmar de que el inconsciente del adulto no solo transmite aspectos sexuales y pulsionales, sino también aspectos culturales e ideológicos como un modo de representarse la supervivencia que enmarcan una realidad situada históricamente. Se introduce la noción de "malestar sobrante" para describir el sufrimiento adicional que los sujetos experimentan debido a la falta de un proyecto que los trascienda y que permite analizar una de sus consecuencias, la primacía del éxito individual sobre el bien común. Finalmente, el texto subraya la importancia del semejante en la constitución subjetiva y cómo la pérdida de investimentos ligadores y la desidentificación de los ideales atentan contra los aspectos identitarios del yo ("autopreservación del yo"), apelando a la reconstrucción de lazos sociales y proyectos futuros como norte que guíen nuestra práctica.

El presente escrito se enmarca en la investigación de la cátedra de Psicología denominada: "Sujeto y alteridad: teorizaciones sobre la constitución de la subjetividad en el psicoanálisis argentino contemporáneo". En este proyecto abordamos la problemática de la alteridad en psicoanálisis para analizar su función en la constitución psíquica y sus transformaciones actuales. Desde los postulados de Freud, se advierte el carácter indisoluble entre lo social y lo individual. La constitución psíquica implica ciertos universales donde las legalidades que establece cada cultura tienen un lugar determinante. La diversidad que representa el campo del otro implica la cultura y el momento histórico, que no son mero contexto sino aspectos estructurantes del sujeto. La constitución de la subjetividad se encuentra entramada con su época y cultura. El título del presente trabajo aborda uno de los ejes de la investigación en torno justamente a cómo se pone en juego lo histórico, social y cultural en la constitución subjetiva, tomando sobre todo ideas de la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar, y se compone de una serie de ejes que intentarán dar cuenta de la compleja trama en la constitución subjetiva entre el sujeto, el campo del otro y lo social.

La realidad en los tiempos que corren se presenta de modo tal que resulta fundamental poder preguntarse sobre cómo lo histórico social incide en lo singular de cada sujeto y al mismo tiempo impacta en el tejido social. ¿Por qué discursos violentos, que se exponen sin tapujos, calan tan hondo en la sociedad, sobre todo en jóvenes? ¿Por qué las políticas libertarias se impusieron mostrando ya desde sus campañas que les soltaría la mano a una gran parte de la sociedad? Bleichmar en “Dolor país y después” (2007a) analiza especialmente cómo el terrorismo de estado y las crisis económicas de Argentina, han sido acontecimientos traumáticos que retornan en el presente a modo sintomático en lo social. Según la autora, hay nuevos modos de violencia que son efecto de años de impunidad y resentimiento, que provocaron la falta de perspectiva de futuro en el adulto y subsumieron a la infancia en la inmediatez como único tiempo posible. Más de veinte años después de estas elaboraciones, su pensamiento no sólo tiene vigencia, sino que nos da herramientas para analizar los discursos del odio que son figura corriente en la actualidad.

Alteridad y constitución subjetiva.

Silvia Bleichmar considera ineludible para pensar la constitución subjetiva en la infancia y luego su tránsito por la adolescencia, no perder de vista el efecto que los traumatismos históricos produjeron en quienes tienen función de sostén como adultos. La inermidad del infans al nacer, genera una dependencia absoluta del adulto en términos biológicos, autoconservativos, siendo al mismo tiempo su presencia constitutiva del psiquismo infantil. Gracias al psicoanálisis sabemos que allí se pone en juego el inconciente de quien ejerce las funciones de cuidado, pero al mismo tiempo, para la autora, el adulto no solo porta un inconciente en sus aspectos sexuales, pulsionales y edípicos, también posee una carga en cuanto a los modos singulares de representarse la supervivencia. Lo que se le trasmite al niño, involucra tanto un mundo representacional para sobrevivir como también los rasgos inscriptos en la cultura, valores, representaciones del mundo, ideologías, que enmarcan una realidad situada históricamente.

Así como en aquel momento mítico de la primera “vivencia de satisfacción”, la respuesta al llanto del otro auxiliador deja una huella de satisfacción que dará surgimiento al deseo, también puede suceder en caso contrario, que se produzca un sentimiento de desvalimiento, que da lugar a la más profunda de las angustias: “sentir que el otro del cual dependen los cuidados básicos no responde al llamado, dejando al ser sometido al terror y la desolación profunda de no ser oído. A tal punto es así que puede devenir “marasmo”, un dejarse morir por desesperanza, por abandono de toda perspectiva de reencuentro con el objeto de auxilio” (Bleichmar, 2007a, p.49). La

autora realiza una analogía para plantear que esto mismo sucede cuando las funciones mínimas del Estado desaparecen: el sujeto queda sin sostén, sin Otro confiable.

Para abordar el aspecto identitario del yo, Bleichmar plantea que éste se encarga de las funciones de la autoconservación y la autopreservación. La autoconservación del yo, refiere a los modos mediante los cuales el yo toma a su cargo los intereses de la vida, sería la representación biológica de la supervivencia. La supervivencia no tiene una representación psíquica directa, sino mediada a través del yo: “preservación de la vida como lugar de amor del otro” (Bleichmar, 2007b, p. 58). La autopreservación “remite a los aspectos identitarios del yo, lo que se es - a diferencia del ideal, que se articula con lo que se debería llegar a ser ” (Bleichmar, 2007b, p. 59), representa la necesidad de mantener la identidad. En tiempos de paz, ambos van relativamente de la mano posibilitando un estado de equilibrio que mantiene la unidad psíquica, en cambio, cuando se presentan situaciones extremas aquella unidad se fractura. Allí ya no hay correspondencia entre estos dos aspectos del yo: “se puede mantener al organismo con vida (autoconservarse) a costa de un arrasamiento narcisístico, de un desmantelamiento de los modos habituales con los cuales el yo considera válida su existencia misma” (Bleichmar, 2007b, p.80). Por el contrario, la autoconservación, la continuidad de la vida biológica, puede ser sacrificada para “preservar la representación narcisística, identificatoria del yo, y el sujeto puede dejarse morir, o matar, antes que ceder estos aspectos sin los cuales siente que no podría seguir viviendo, ya que no podría seguir siendo” (Bleichmar, 2007a, p.81). Un ejemplo de ello sería lo sucedido durante el terrorismo de Estado, y los padecimientos y crueldades sufridas por los detenidos en centros de clausura. Gracias a los juicios orales hay relatos desgarradores de cómo algunos se han dejado torturar hasta morir defendiendo sus ideas o como manera de no acceder al ultraje. Las crisis económicas también inciden de modo considerable en el entramado de esas dos categorías, así como en el 2001 la categoría de desempleado fue un nuevo modo representacional que agrupaba a una gran parte de la población, hoy, 2025 esto se desplaza por ejemplo en el “ ser Uber”. Nos encontramos en la era del pluriempleo, para llegar a fin de mes, profesionales o empleados con trabajo fijo en su tiempo libre hacen viajes de Uber y pasan a “hacer/ser Uber” también.

Trauma histórico y subjetividad.

Vemos entonces que las realidades sociales tienen un impacto subjetivo en el ensamblaje ideológico y su ordenamiento en los sistemas defensivos del sujeto. En contextos de alta violencia institucional, como el de la posdictadura, o de precariedad

laboral, económica, la subjetividad se ve exigida a organizarse desde la urgencia de sobrevivir más que desde el deseo, generando así nuevos modos representacionales, como los ejemplos arriba mencionados.

En nuestra cultura, según la autora, “la fuente mayor de sufrimiento ya no puede pensarse tal como Freud lo planteó en *El malestar en la cultura*, como cuota de sufrimiento que cada sujeto paga por incluirse en la cultura; sino que está dada por la disparidad con la cual el goce de algunos impone un sufrimiento mayor a otros” (Bleichmar, 2007a, p.43). La falta de reparación que se sostuvo en el país por décadas de impunidad y de injusticia, en donde la inmunidad del lado de los más poderosos ha sido lo prevalente, ha producido y exceptuando algunos momentos, sigue haciéndolo, efectos desubjetivantes al generar desamparo y resignación en las víctimas. Es por ello que analiza los traumatismos de Argentina a partir de dos conceptos: “banalidad del mal” y “malestar sobrante”.

La *banalidad del mal* remite a la indiferencia, al ejercicio de una acción de destrucción en donde está ausente la compasión, porque la víctima dejó de ser un semejante. La “banalidad” no significa que el mal sea trivial o inofensivo, sino que puede ser cometido por personas comunes que por adaptarse a un orden burocrático y querer cumplir con su trabajo renuncian a pensar y a asumir su propia responsabilidad moral. En la dictadura, autoproclamada “Proceso de reorganización nacional”, esa burocracia operó también con complicidad civil, por ejemplo a través de los nombres dados para las listas negras, en médicos que realizaban partidas de nacimiento falsas para niños apropiados, jueces que archivaban hábeas corpus sin investigar, universidades que expulsaban estudiantes y docentes por “razones de seguridad” y, a través del uso de un lenguaje encubridor en donde el “interrogatorio intensivo” o “traslado” escondía torturas y asesinatos. No se trataba de personas sino de “subversivos” o “elementos peligrosos” sin identidad en informes ni comunicados. Todo ello muchas veces justificado en frases como “no sabía”, “era así en ese momento” o “si no lo hacía, me pasaba a mí”... En este sentido, la dictadura se sostuvo no solo por la represión armada, sino por un entramado social y administrativo que “normalizó” el mal, lo volvió parte de procedimientos rutinarios, y permitió que personas comunes se involucraran en acciones atroces sin percibirse a sí mismas como criminales. En la película “La noche de los lápices”, al final cuando liberan a Pablo, hay un militar que le dice: “mirame, recordame bien, yo no te torturé, ni te hice nada...es mi laburo, pero te traté como ser humano o no?” (Olivera, 1986).

La noción de “malestar sobrante” refiere a una cuota extra, un plus de malestar que los sujetos pagan por estar insertos en la cultura, frente a la desesperanza e imposibilidad de realizar un proyecto a futuro, que amerite que el esfuerzo realizado en

el presente tenga sentido para sí y las próximas generaciones, y de esa manera contribuya a aliviar el precio que se paga por ese esfuerzo, que lo que se realiza en el presente tenga un sentido en relación a una idea de proyecto futura. Si retomamos las funciones que la autora atribuye al yo, para que un ser humano se sienta vivo es necesario considerar que:

...la resolución de lo autoconservativo es insuficiente si no se sostiene en un orden de significaciones en contigüidad con una historia que le garantice que el sufrimiento presente es necesario para el bienestar futuro, tanto de sí mismo como de la generación que lo sucederá, en la cual cifra la reparación de sus anhelos frustrados y de sus deseos fallidos (Bleichmar, 2007a, p. 63).

El terrorismo de Estado se propuso a una escala inédita el exterminio de aquellos identificados como “enemigos” y produjo una cifra estimada de treinta mil personas desaparecidas y quinientos niños apropiados. Los gobiernos democráticos, desde 1984 no han podido eludir una toma de posición respecto de la decisión de dar continuidad o interrumpir estos juicios. Este hecho político marcó y marca de una manera fundamental a la sociedad argentina, a la construcción de su historia, a la implementación de las políticas de memoria y al lugar de las víctimas (Wikinski et al., 2023, p.16). Según un trabajo realizado por integrantes del CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales, una organización no gubernamental -ONG- que trabaja desde 1979 en la promoción y protección de los derechos humanos y el fortalecimiento del sistema democrático en Argentina), la historia argentina ofrece diferentes momentos en lo que hace al lugar y responsabilidad del Estado ante el horror y su relación con la ley jurídica y simbólica. La presencia o retiro del Estado como garante de la ley, produce efectos sociales y singulares importantes. Consideran que para abordar lo traumático hay que contemplar tres elementos: lo *exterior*, es decir la violencia que afecta a las personas; lo *singular* de cada sujeto, los modos de recepción, enlaces y desenlaces de esa violencia en la temporalidad de la vida y lo *social* en sentido amplio, es decir, lo que se hace con esa violencia y con las personas desde la comunidad, el Estado y la Justicia. Afirman que lo traumático tiene necesariamente una vinculación con el campo del Otro en las variadas formas en que este pueda aparecer y que el Estado es una de esas formas de alto poder de determinación. Estas tres dimensiones componen y hacen a lo traumático y en el trabajo con cada persona están ensambladas (Wikinski et al, 2023). Por ejemplo, la demanda de justicia de las

víctimas de terrorismo de Estado, sostiene el lugar simbólico de la ley en su apelación, y no es el mismo el efecto cuando desde el Estado se implementaron políticas que acompañaron y reconocieron. Un Estado que mira hacia otro lado, empuja a las víctimas al desamparo simbólico, por el contrario, cuando asume su función produce como consecuencia una sanción simbólica y material de las responsabilidades que inaugura una escena nueva, singular y colectiva para tramitar lo traumático y continuar la vida. La ausencia del Estado desenlaza al sujeto y a la comunidad del campo de la ley, mientras que su presencia integra al sujeto, condenando al horror como algo por fuera de las reglas de lo común, como algo que debe ser sancionado porque atenta contra lo común que nos hace a todos sujetos de una comunidad.

Los efectos de la posdictadura junto con las crisis económicas que siguieron, dieron lugar a representaciones centradas en lo individual y en la lógica del “sálvese quien pueda” que debilitaron la solidaridad, la confianza en el otro, resquebrajando la noción de semejante. Taumatismos de la sociedad que dañaron la posibilidad de elaborar un proyecto de país, dado que la noción de futuro debió ser reemplazada por la de inmediatez: “La certeza de que la salvación debía ser ahora, ya, inmediata...” (Bleichmar; 2007a, p.27). Esta inmediatez, “sustituye el ideal de felicidad en tanto realización personal a futuro, y no solamente para la generación actual” (Bleichmar, 2007a, p.28).

Las nuevas modalidades de violencias no tienen que ver con una nueva forma, sino que son el emergente de injusticias históricas no metabolizadas, del aniquilamiento del proyecto a futuro que expresan un proceso de desubjetivación muy grande efecto de años de impunidad y remordimiento. Así vemos como las últimas elecciones presidenciales en 2023 consagraron por el 55,69% de los votos a Milei, a pesar de haber desarrollado su campaña con discursos de un tinte inédito por sus modos violentos, y presentándose como el mesías que venía a protegernos de la casta. Actualmente nos encontramos con una senadora que declaró: “No creo que los niños argentinos tengan derecho a venir al Garrahan a ser curados. Ese derecho no lo conozco en ningún lado” (La Nación, 2025). En función del ajuste y de los números, no importa quienes deban pagar el precio. Esto es un ejemplo de la pérdida absoluta de investimentos ligadores al semejante, los niños discapacitados pasan a ser una cifra de la economía que amerita ser recortada. Estamos llegando a niveles de crueldad que creíamos lejanos, viendo como la realidad corre más rápido que nuestra capacidad de interpretarla y comprenderla.

Noción del semejante: base sobre la que se generan condiciones de humanidad.

Al comienzo se ubicó cómo la presencia del semejante es inherente a la constitución del ser humano, el otro está inscripto de modo inevitable en nosotros. Es desde el auxilio de las necesidades que proviene del otro que ejerce funciones de cuidado desde donde se constituye “la fuente primordial de todos los motivos morales” (Freud, 2006, p. 363) como dice Freud en el Proyecto.

Pero para que el auxilio ajeno devenga fuente de motivos morales es necesario que, en principio, las necesidades biológicas del niño sean los "motivos reales de la madre", invirtiéndose esto a lo largo de la vida, y llevando a que las necesidades del semejante, vale decir de todo aquel provisto de los mismos atributos ontológicos que me caracterizan, sea a partir de ello, mis propios motivos morales. (Bleichmar; 2007b, p. 13)

En este sentido la autora propone pensar el narcisismo como aquella instancia en la que se originan el amor y el odio, la primera relación con el semejante y la identificación al otro como parte de la especie humana. En consecuencia éste puede devenir en una fuerza ligadora en el yo que puede convertir a la solidaridad en razón moral, ya que “en el núcleo de nuestro propio ser siempre está el otro” (Bleichmar; 2007b, p.15). Esto constituye la base de lo que llama el sujeto ético, siendo la ética la que define el respeto por sí mismo y el otro. La ética está basada en el respeto por el semejante. En la juventud podría recrearse un espacio donde se articulen significaciones que puedan ir más allá de la inmediatez autoconservativa. Espacio donde producir un proceso de identificación recíproca posibilite “recuperar la condición de humanidad en riesgo: construcción cotidiana de sentido, de propuesta, de proyección futura, he aquí los requisitos de una humanización posible que genere condiciones para que cada uno se sienta reidentificado a sí mismo” (Bleichmar; 2007a, p.61). La recomposición del campo del semejante, la ética que nos sostiene en el respeto por la condición humana, necesita tanto del apoyo y confianza en la Ley así como de la resignificación que cada sujeto pueda hacer de su relación con el otro.

Su trabajo procura buscar la reflexión sobre la responsabilidad de los intelectuales y la sociedad apuntando a realizar una elaboración, metabolización de lo traumático que permita abrir intersticios que permitan la recomposición del semejante. Por eso, según la autora, en la propuesta que cada sociedad tiene para los niños y jóvenes se ve claramente el carácter real de sus expectativas futuras, frente a las

políticas de la libertad avanza que vetan todo aquello que vele por los derechos de los niños y también la universidad pública:

Tal vez la tarea de los intelectuales consista en la recomposición de las vías para evitar que el malestar sobrante que acompaña el sufrimiento que hemos denominado "dolor país" no devore su pensamiento, en la posibilidad de instrumentar nuevas preguntas con respeto por la historia pero sin que la nostalgia por el pasado o la reificación del presente inunde las posibilidades creativas. Si esto se logra, si el contrato implícito de los intelectuales con nuestro tiempo lo posibilita, la denuncia puede no redundar en queja y la dificultad no cerrarse en autocomplacencia frente a las dificultades" (Bleichmar; 2007b, p. 10).

El desafío nuestro sigue siendo entonces, no solo desde la clínica y los ámbitos de formación, el de tratar de propiciar espacios para resistir y hacer bandera de que nadie se salva solo, que es entre todos y así podamos elaborar proyectos conjuntos que nos arranquen del individualismo y generen ese espacio para las infancias, adolescencias y juventudes. "...podemos, tal vez, contribuir junto a otros a recuperar el concepto de "joven", no ya como una categoría cronológica, ni por supuesto biológica, sino como ese espacio psíquico en el cual el tiempo deviene proyecto, y los sueños se tornan trasfondo necesario del mismo" (Bleichmar; 2007a, p. 63).

Bibliografía

Bleichmar, S. (2007a) *Dolor país y después...* Editorial Libros del Zorzal.

Bleichmar, S. (2007b) *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.

Freud, S. (2006-1950 [1895]) *Proyecto de psicología*. En *Sigmund Freud Obras Completas*, I. Amorrortu Editores.

(2009-1930 [1829]) *El malestar en la cultura*. En *Sigmund Freud Obras Completas*, XXI. Amorrortu Editores.

La Nación (2025, 20 de agosto). "Una senadora dijo que "los niños argentinos no tienen derecho a atenderse en el Garrahan" y recibió duras críticas". Diario La Nación.

<https://www.lanacion.com.ar/politica/una-senadora-dijo-que-los-ninos-argentinos-no-tiene-derecho-a-atenderse-en-el-garrahan-y-recibio-nid19082025/>

Mitre, S. (Director) *Argentina, 1985* [Película]

Olivera, H. (Director). (1986) *La noche de los lápices* [Película]

Wikinski et al. (2023) *El método de desaparición forzada y los juicios de lesa humanidad. Diálogo entre la dimensión jurídica y la dimensión subjetiva. Especificidades del caso argentino. Repertorios: perspectivas y debates en clave de Derechos Humanos: 6 Salud Mental*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/12/6_salud_mental.pdf.

UN DESTINO, EN MARCHA... ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TIEMPO EN PSICOANÁLISIS. Mariano Bello, Melina Heinrich

melinaheinrich@hotmail.com

Cátedra Clínica I. Facultad de Psicología. U.N.R.

Resumen:

El presente escrito se inscribe dentro de la investigación de la cátedra Clínica I de la Facultad de Psicología de la UNR *Las problemáticas teórico-prácticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en y especifica a la experiencia analítica*. En este sentido, se detiene en la temporalidad que Lacan ubica en Freud y despliega en los primeros años de la década del 50. Puntualmente, adquieren relieve las nociones de *destino*, *historia* y *libertad* como aquellas que dan cuenta de la función que adquiere el tiempo en la realización psicoanalítica del sujeto. Asimismo, de modo inescindible con la práctica del psicoanálisis, pero también como un posible diálogo -sus fricciones y coalecencias- con el campo de la Salud Mental, se interroga a estas nociones a la luz de la subjetividad de la época; es decir, las formas bajo las cuales se presenta actualmente el malestar. Finalmente, el escrito se propone transmitir una lectura en la que pueda apreciarse la capacidad de los textos de Freud de sostener la disciplina del comentario.

Palabras Claves: tiempo; destino; historia; libertad

En el marco de la investigación de la cátedra Clínica I de la Facultad de Psicología de la UNR, *Las problemáticas teórico-prácticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en y especifica a la experiencia analítica*, partimos del siguiente interrogante: si los procesos inconscientes se caracterizan por su *atemporalidad* y si, al mismo tiempo, el problema de la *temporalidad* se halla presente -bajo diversas modulaciones- a lo largo de la obra de Freud, ¿cuáles son los modos por los que el método freudiano articula el inconsciente al *tiempo*? Guiados por esta pregunta vamos a detenernos en una temporalidad que Lacan ubica en Freud y despliega en los primeros años de la década del 50. Más precisamente, nos interesa el relieve que adquieren las nociones de *historia*, *destino* y *libertad* para dar cuenta de un modo del *tiempo* propio del psicoanálisis. Asimismo, si *retornar a Freud* supone un modo de lectura que hace a sus textos capaces de soportar la disciplina del comentario (Lacan, 2005a) queremos con este escrito abrir a un posible diálogo con el campo de la Salud Mental.

¿Cómo, como analistas, nos relacionamos con aquello que llamamos “historia” y con aquello que llamamos “pasado”? En definitiva, ¿qué noción de historia se torna pertinente para el psicoanálisis a partir de las funciones que la palabra adquiere en el campo del lenguaje? Es en el escrito “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis” donde encontramos la ocasión para estas preguntas. Se deja leer allí el riesgo con el que como analistas contamos de hacer de la historia una explicación experta del pasado para ahorrarnos la angustia de sabernos implicados en el margen de *libertad* que se espera de un psicoanálisis (Lacan, 2005b). Nos encontramos de entrada con el problema de la *libertad* desde el que se avizora, como su antagonista, al del *destino*. Y, entre *destino* y *libertad*, al psicoanalista y su angustia. Pero antes, y como un pasaje necesario, nos concierne detenernos en cómo comprendemos a la noción de historia. Diremos, para apurar los tramos de un escrito que se requiere breve, que no se trata en psicoanálisis de una concepción de historia que aproxime al analista a la figura de un historiador de hechos pasados sino de historia como un acontecer que *versando* sobre el *pasado* se orienta hacia el *futuro*; tal el modo de hablar al que se dirige la técnica psicoanalítica. Traemos en este punto una distinción presente en la lengua alemana para volver sobre ella luego. Encontramos allí dos términos, *Historie* y *Geschichte*, que al español se traducen por un único vocablo: historia. *Historie* es lo que entendemos por el conocimiento de hechos históricos propios de la historiografía. Mientras que *Geschichte* refiere a aquello que en la lengua española situamos como el *acontecer* mismo de la *historia* (Heidegger, 2009). Y es esta última acepción sobre la que nos interesa adentrarnos en este escrito.

La *historia* es un entredós por el que *pasado* y *futuro* se traman y articulan. Es en este sentido que leemos a Freud (2013a) cuando, ante el carácter inmortal de mociones presentes en el ello, propone que “sólo es posible discernirlas como pasado, desvalorizarlas y quitarles su investidura energética cuando han devenido concientes por medio del trabajo analítico” (p. 69). Entonces, es por medio de la palabra en transferencia que algo se discierne y se establece *como pasado*. Es a partir de aquí que la *historia* será un modo de tratar lo pulsional de un *siempre nuevo*, actual o presente a partir de producirlo *como pasado*.

Si anteriormente entre *destino* y *libertad* encontrábamos al psicoanalista y su angustia ahora, y como su envés, entre estos dos encontramos a la *historia*. Sabemos que con Freud no podemos desentendernos del problema del *destino*. Así, en “Más allá del principio del placer” la compulsión de repetición puede pensarse asentando sobre la fuerza de lo destinal, como “compulsión de destino” (Freud, 2013b, p.23) en la que se repite el mal encuentro en el que la sexualidad acontece, y que llamamos complejo de Edipo. “Esa experiencia se hizo en vano. Se la repite a pesar de todo; una

compulsión fuerza a ello” (p. 20). Asimismo, en “El problema económico del masoquismo”, y a propósito de la conciencia moral, Freud (2000a) nos trae al *destino* como una figura, la última de una serie que se inicia con los progenitores, que decantará en el superyó y que “sólo los menos de nosotros podemos concebir como impersonalmente” (p. 174).

De este modo, encontramos a la *historia* como una temporalidad que, desplegándose entre *destino* y *libertad*, le da forma de *pasado* al *destino* a la vez que se orienta hacia un *futuro* por el que se abre ese margen de *libertad* que un psicoanálisis hace posible. Digamos que subyace aquí el problema de la repetición. Si Freud (1997) en el límite de la rememoración ubica a la repetición, “el analizado no *recuerda*, en general, nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo *actúa*” (pp.151-152), y si de lo que se trata es de “esforzar el máximo recuerdo y admitir la mínima repetición” (Freud, 2013b, p. 19) vamos a decir, entonces, que no todo lo destinal asume la forma de *pasado* que la *historia* le da. Si rememoración y repetición aparecen como dos modos de lo psíquico que se ejercen en sentido contrario -tal la lectura de Lacan por estos años- con Ana Serra decimos “aquello que no es *historia* es repetición”. Aquello que no es *historia* es repetición y *destino*.

Volvamos ahora al escrito “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis”. Siguiendo la correlación que Lacan (2005b) lleva a cabo nos encontramos con que la rememoración hipnótica es a la rememoración en vigilia lo que el mito y sus representaciones trágicas es a la *historia* “en la que una nación de nuestros días aprende a leer los símbolos de un destino en marcha” (p. 245). Hemos dado con aquello que ha sido el motivo no sólo del título que elegimos para este escrito sino de esa mínima intervención que, a partir de una coma y unos puntos suspensivos, decidimos hacer tan sólo para acentuar una pausa entre *destino* y *en marcha*.

Rememoración en vigilia e *historia* -podemos decir *historia*, *destino* y *libertad*- serán tratadas en “lenguaje heideggeriano” (p.245). Queda para otro artículo desplegar algunas notas a propósito de este lenguaje heideggeriano. Sólo nos detendremos en una distinción que se halla solidaria de aquella presente entre *Historie* y *Geschichte* y que distingue *das Vergangene*, como lo pasado que irrevocablemente ha desaparecido, de *das Gewesene*, como *lo sido que permaneciendo vivo en el presente tiene la capacidad de influir sobre el destino* (Heidegger, 2009). En otras palabras, se trata de una noción de *pasado* [*das Gewesene*] que la *historia* nos entrega y en la que encontramos la ocasión de poder ceñir algo de la inevitable ambigüedad que esta noción posee en la obra de Freud.

Digamos ahora que del lugar en que la palabra ubica al analista y de cómo el analista reciba ese lugar dependerá que el sujeto acontezca como pregunta y esa pregunta se va a articular en términos temporales. Otro modo de plantear la función del tiempo en la realización psicoanalítica del sujeto en la palabra. Se trata de la pregunta en la que se tensionan *futuro-pasado* tal como la fuimos planteando; la pregunta por “lo que yo habré sido para lo que estoy llegando a ser” (Lacan, 2005, p 288). Es en este sentido que la *historia* hacia la que se orienta la técnica produce al sujeto “como siendo el que así ha sido” (p. 245). De este modo, comienza a bascular la figura del balancín al que acude Lacan en este escrito a partir de que “las conjeturas sobre el pasado hacen oscilar las promesas del futuro” (p. 246). Volviendo a la lectura que llevamos a cabo de Freud (2013a) y que compartimos anteriormente, la palabra en transferencia produce un *pasado* a la vez que incide sobre un *futuro* que, de lo contrario, prometía lo irrevocable de una voz muda presente en un *destino* ya escrito. Nos encontramos ahora con ese margen de *libertad* que un psicoanálisis permite y que implica no sólo la responsabilidad del analista sino también la responsabilidad del analizante respecto a una elección. En otras palabras, de lo que se trata en un psicoanálisis es de abrir un margen en el que pueda tener lugar la *libertad* de una elección. Elección que va a requerir el pasaje de lo *contingente* -de aquello que bien podría haber sido de otra manera o bien podría no haber ocurrido- en *necesario*; aquello que *así* ha sido. Siendo el que *así* ha sido; culpable del acto parricida. Es en este sentido que leemos a Freud (2000b) cuando, a propósito de la reacción terapéutica negativa, nos dice que el psicoanálisis no está destinado a impedirla sino a ofrecer una suerte de más allá en el que tenga lugar “la *libertad* de decidir en un sentido u otro” (p.51).

Para finalizar, nos interesa dejar planteado algunos interrogantes como modo de abrir a un diálogo con otras prácticas y saberes. Más precisamente, nos preguntamos por qué subjetividades, como modo de ubicar y pensar el malestar, tienen lugar en una época en la que asistimos a una profunda transformación de nuestra experiencia del *tiempo*. Efectivamente, si lo simbólico torna habitable al tiempo otorgándole su estabilidad y permanencia, la carestía de lo simbólico (Han, 2020) que avanza de modo insidioso bajo, por ejemplo, la promesa de una libertad *absoluta* nos arroja a un tiempo inconsistente y vertiginoso, que se destila entre redes, algoritmos e inteligencias artificiales, impregnando cada vez más nuestros modos de estar en el mundo. Entonces, ¿cómo pensar lo humano en esta coyuntura? En definitiva, ¿cómo responder con Freud a formas de padecimientos que se presentan encarnando este desquicio del tiempo?

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1997). Recordar, repetir, reelaborar. *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 145-157
- Freud, S. (2000a). El problema económico del masoquismo. *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 161-176
- Freud, S. (2000b). El yo y el ello. *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 1-66
- Freud, S. (2013a). 31ª conferencia. La descomposición de la personalidad psíquica. *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 53-74
- Freud, S. (2013b). Más allá del principio del placer. *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 1-62
- Han, B-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder
- Heidegger, M. (2009). El trabajo de investigación de Wilhelm Dilthey y la actual lucha por una concepción histórica del mundo. Conferencias de Kassel. *Tiempo e historia*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 39-98
- Lacan, J. (2005a). La cosa freudiana o el sentido del retorno a Freud en psicoanálisis. *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 384-418
- Lacan, J. (2005b). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 227-310

EL ODIO EN LA ENSEÑANZA DE FREUD Y SU RELACIÓN CON DAS DING.

Verónica Morelli

vero.l.morelli@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se inscribe en la investigación titulada Modalidades del odio a lo femenino en la era de la algoritmización de la vida. Un estudio psicoanalítico de las pasiones.

En esta ocasión nos proponemos partir del odio tal como Freud lo encuentra en la clínica, junto al amor en el conflicto de ambivalencia. Sin embargo, el odio respecto de la relación con los objetos, presenta una complicación porque tiene un origen diverso del amor. Lacan en 1957 articula este origen del odio a *Das ding* y luego, en el mismo año, lo retoma con el giro freudiano de 1920 para ubicar a *Das ding* con relación a más allá del principio del placer donde el odio es representante de la pulsión de muerte.

Los dos momentos mencionados forman parte de las vías mediante las cuales Lacan va a introducir *Das ding*, porque va cercando la noción de acuerdo a las diversas formas en que la lee en la enseñanza de Freud y la va a ligar a la Ética como vía para introducir lo real. Con este recorrido podremos aproximarnos a diferenciar el prójimo del semejante. Diferencia que será retomado con el lugar del prójimo en la enseñanza de Freud, el que puede ser fuente de odio, de esa inclinación agresiva en la que la cultura encuentra su mayor obstáculo tal como lo trabaja en esa célebre obra, tan actual, que es el Malestar en la cultura.

Si el odio hace obstáculo a la cultura concluiremos este trabajo reflexionando sobre como el retorno del odio atentan sobre el lazo social en la actualidad.

Odio-Das ding-cultura

El odio es un hecho que Freud encuentra junto al amor en el conflicto de ambivalencia presente en los síntomas. Sin embargo, durante la elaboración del primer dualismo pulsional, advierte que, respecto de la relación con los objetos, el odio tiene un origen diverso del amor, porque se presenta como su opuesto recién con el ingreso del objeto en la etapa del narcisismo.

A este origen lo sitúa en *Pulsiones y destinos de pulsión*, cuando dice: “El odio es, en relación con el objeto, más antiguo que el amor; brota de la repulsa primordial que el yo narcisista opone en el comienzo al mundo exterior como prodigiador de estímulos” (Freud, 1993, p. 133) a partir de la mudanza del yo realidad inicial al yo

placer purificado que se constituye por la introyección en su interior de lo que es fuente de placer y coincide con él. Entonces, el odio, en este tiempo, es idéntico a lo ajeno, el objeto, coincide con el displacer y el mundo exterior.

El odio, en este sentido es separador porque introduce un límite, un adentro y una afuera, no es destructivo porque está al servicio de la constitución del yo (Gherovici, 2023).

Ahora bien, aquello que es ocasión de displacer es la propia interioridad, que se segrega como ajeno y exterior. En torno a ese interior expulsado hacia el exterior, en esto segregado, Lacan (2017), retoma de Freud el *ding*, que traduce como *Cosa*, en el complejo del *Nebenmesch*-semejante-, el “*prójimo*” (Freud, 2007, p.376) y va a establecer una diferencia con *Das ding*.

En el *Seminario 7 La ética del psicoanálisis*, leemos: (...) “Así el complejo del *Nebenmesch* se divide en dos partes, una de las cuales se impone por un aparato constante, que permanece unida como cosa, al *Ding*” (Lacan, 2017, p.69) y lo *que es* cualidad puede nombrarse como atributo bueno o malo que constituye las representaciones “según las leyes de *Lust* y el *Unlust*, del placer y del displacer” (p.69).

Esta es la división que Lacan lee en el examen de la realidad en el artículo *La Negación* (Freud 1992) que se corresponde con una de las funciones del juicio, atribuir o desatribuir una propiedad a una cosa. Mientras que la otra función del juicio debe admitir o impugnar la existencia de una representación en la realidad y recae sobre la existencia real de una cosa del mundo representada, que Freud (2007), nombra como “*cosa del mundo (Ding)*” (p.373). Representada porque la representación ya acredita realidad a lo representado, es una carta de ciudadanía, no hace falta que el objeto este afuera. Entonces, el fin del examen de la realidad es reencontrar el objeto. Se trata del encuentro del objeto como un reencuentro.

En torno al reencuentro del objeto, Lacan (2017), introduce *Das ding*, diferente del *ding*, en el objeto perdido, “porque para que se instituya el examen de realidad tienen que haberse perdido objetos que antaño procuraron satisfacción” (p.76). Así entre la perdida y la tendencia al reencuentro, *Das ding* subyace en el Complejo del prójimo o semejante.

Das ding se va cercando primero como lo extranjero, es ese objeto en tanto que Otro absoluto, el “*auxilio ajeno*” (Freud, 2007, p. 362), que se trata de volver a encontrar pero que solo se lo encuentra como nostalgia, como coordenadas de placer, porque ese Otro prehistórico inolvidable jamás será vuelto a encontrar. (Lacan, 2017). Luego, Lacan (2017) define la *Cosa o Das ding* como “lo fuera-de-significado” (p. 72) del cual el sujeto conserva su distancia y lo diferencia de la *Vorstellung*, porque la

Cosa “no solo no es nada, sino que no está” (p.82), se distingue como ausente, extranjera, esta simbolizada con un vaso, “es el vacío del vaso, estará siempre representada por el vacío”. (p. 163)

Pero lo interesante es que entorno a ese Otro prehistórico, primordial, “fuente primordial de todos los motivos morales” (Freud, 2007, p. 363), Lacan (2017) sitúa la cosa materna, que puede ocupar el “lugar de esa cosa, de *Das ding*” (p. 86) o no. Entonces *Das ding* es un lugar que está en relación a la ley de interdicción del incesto, cuyo correlato es ese deseo del incesto, del que el sujeto debe mantenerse a distancia.

La prohibición del incesto, hijo-madre- que Freud enfatiza, esa ley primordial, que da origen a la cultura, y actúa en el orden de la cultura, “se sitúa como tal a nivel de la relación del inconsciente con *Das ding*, la Cosa” (Lacan, 2017, p.85) ya que es lo que sostiene que el sujeto se mantenga a distancia de la Cosa.

Ahora bien, cuando la ley se desvanece, se franquea el límite, ese lugar vacío que es la cosa puede ser ocupado por un objeto y ahí podemos encontrar el retorno del odio, que borra diferencias, las distancias y sus efectos destructivos en el lazo social.

El odio en el lazo social

El odio es anterior al lazo. Antes que la instauración de la ley, está el odio al padre omnipotente entorno al cual Freud (Lacan 2017) inventa el mito moderno de *Tótem y tabú*, sobre el asesinato al padre de la horda primordial, que está en el origen de la interdicción del incesto que funda el deseo. Acto que precede y da origen a la cultura, a las instituciones sociales, a las limitaciones éticas, y a la religión, que fundan y regulan el lazo social, tras “el consentimiento entre los hermanos, que renueva la relación del hijo con el padre y se presenta el amor una vez realizado el acto”. (Lacan, 2017, p.219).

Ahora bien, Lacan (2017) sitúa una falla a nivel del mito. Esta falla se revela en que el padre fue asesinado porque prohibía el goce, y “después de muerto el goce no deja por ello de estar menos interdicto” (p. 228), por eso la ley es reforzada. A través de esta falla se vehiculiza el goce.

El goce “es un mal porque entraña el mal del prójimo y nada se puede en su contra” (Lacan, 2017, p. 228) esto es el más allá del principio de placer, escribe Lacan (2017), del que Freud habla en el *Malestar en la cultura*, cuando dice:

(...) el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es liso atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar

y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo (Freud, 1992, p. 108).

En tanto que el prójimo es también objeto de satisfacción de la agresión, aquí radica el mal, y revela que el principio de placer displacer entraña un más allá. Está para mantenernos a distancia del goce, pero ante él, en nombre del placer también se podría flaquear. Por eso ante el prójimo, Freud siente horror.

Respecto del mandamiento cultural “Ama a tu prójimo como a ti mismo” (Freud, 1992, p.138) que proviene del súper yo, si bien es una defensa contra la agresión, “es un mandato incumplible” (p.138) por que la inclinación agresiva “es una disposición pulsional autónoma, originaria del ser humano en el que la cultura encuentra el obstáculo más poderoso” (p. 117), “por esa inclinación constitucional de agredirse unos a otros” (p.138).

Entonces en el mandamiento “*Tu amaras a tu prójimo como a ti mismo*”, lo que surge es un ser malvado, la presencia de esa maldad fundamental que habita en ese prójimo. Pero por lo tanto habita en mí mismo. Por eso Lacan (2017) dice:

“¿y que me es más próximo que ese prójimo, que ese núcleo de mí mismo goce, al que no oso aproximarme? Pues una vez que me aproximo a él-este es el sentido de El malestar en la cultura- surge esa insondable agresividad ante la que retrocedo, que vuelvo en contra mío, y que viene a dar su peso, en el lugar mismo de la Ley desvanecida, a lo que me impide franquear cierta frontera en el límite de la Cosa”. (Lacan, 2017, p. 232).

¿Cuándo podría franquearse el límite con la cosa? En el *Malestar en la cultura*, leemos que una de las posibilidades es frente a la tercera fuente del sufrimiento para el ser humano, de la que “proviene nuestro penar” (Freud, 1992, p. 85) cuando la cultura deja de regular los vínculos sociales, cuando las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres de la familia, el estado y la sociedad son insuficientes.

Esa modalidad de sufrimiento, ese retorno del penar es cotidiano en la época actual, precisamente en actos y palabras en el que leemos el retorno de esta tendencia nativa del hombre a la maldad, a la agresión, a la destrucción y también por ende a la crueldad por la dificultad “para los seres humanos renunciar a satisfacer la inclinación agresiva” (Freud, 1992, p. 111) que la cultura imponer para vivir en comunidad. Irrupción de goce sobre el sufrimiento del semejante que se torna el prójimo.

Si algo dice el goce, testimonio de la pulsión de muerte, es que se franquea el límite con la Cosa y allí el odio intenta borrar la diferencia entre el yo y el otro, el

semejante, taponar ese lugar vacío, la cosa, donde el límite podría ser la muerte del semejante.

El odio como retorno bajo la forma del mal, no es más que el goce que irrumpe al volverse insuficiente las normas de la cultura que regulan los vínculos sociales. En este sentido, Freud (1992), en el *Malestar en la cultura* realiza una analogía entre el proceso cultural y la evolución en la comunidad del individuo, y dice: “el súper yo de una época cultural tiene un origen semejante al de un individuo: reposa en la impresión que han dejado personalidades conductoras, hombres de fuerza pulsional avallasadora” (...).

Esta impresión de las personalidades conductoras sobre el sujeto, se puede leer en los efectos que regulan el lazo, cuando las normas culturales se vuelven insuficientes, y el odio se presenta destruyendo el lazo tales como lo revelan los fenómenos de segregación.

A modo de concluir es pertinente subrayar que el odio es inherente a la existencia misma. Hay en esta tendencia pulsional una función paradójica porque es por un lado separador y por otra destructivo. De ahí que es importante subrayar su función separadora, y la importancia del síntoma, entre otras manifestaciones del inconsciente, desplegado en la transferencia, como lugar para que el odio pase por la palabra, por el decir. Ya que no admitir el odio, es un modo de hacerlo existir, y esto dificulta la separación del objeto, el odio es un modo de conservarlo, de no hacerle lugar a la falta que pone en causa el deseo.

Cabría distinguir del odio separador, los efectos destructivos del odio que convierte al otro, el semejante, en el prójimo cuando la ley se desvanece, se franquea el límite con la Cosa, y en tanto que lugar, el odio puede ir a ese vacío, que se presenta como retorno del mal, testimonio del goce mortífero, fuente de sufrimiento que pone en peligro y cuando no, desintegra, el lazo social.

Referencias bibliográficas

Freud, S: (2007) Proyecto de psicología, en *Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en la vida de Freud* (1886-1899), vol. I, pp. 325-446, Amorrortu Editores.

Freud, S: (1993) Pulsiones y destinos de pulsión, en *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*, vol. XIV, pp. 105-134, Amorrortu Editores.

Freud, S: (1992) La negación, en *el yo y el ello y otras obras*, vol. XIX, pp.249-257, Amorrortu Editores.

Freud, S: (1992) El malestar en la cultura y otras obras, *en el Porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras*, vol. XXI, pp. 57-140. Amorrortu Editores.

Gherovici, P: (1923) Odia a tu prójimo como a ti mismo, *en Amor, Odio, Celos, Revista de Psicoanálisis Lapsus Calami N° 8*, pp-pp. 67-71, Letra Viva Editorial.

Lacan J: (2017) *El Seminario 7 La Ética del Psicoanálisis*. Ediciones Paidós.

ANI FRENTE AL OTRO: HISTERIA Y PRÓJIMO - *NEBENMENSCH* - EN EL CINE CONTEMPORÁNEO. David Ledesma

Ledesma.D.D@Gmail.Com

Resumen

Desde la perspectiva psicoanalítica, la neurosis histérica se estructura a partir de una persistente pregunta que dirige al Otro respecto de lo que es. La figura del prójimo que J. Lacan trabaja a la altura del seminario VII “La ética del psicoanálisis” debe diferenciarse del semejante, el alter ego o i'(a). El *nebenmensch* es una figura portadora de un goce enigmático, inquietante, ajeno a la simbolización, que el sujeto de la histeria provoca, interroga quizás con el fin de delimitar aquello que se le escapa, pero del que no puede dejar de regodearse.

La clínica demuestra que los significantes que el sujeto histérico atribuye al otro, su potencia desmesurada, crueldad, hostilidad y sus descuidos, velan y ocultan los caminos por donde se realiza su experiencia y se arma su escena. Este eje ético de la histeria remite al más allá del principio de placer que dirige de forma constante su posición. El otro del texto histérico puede quedar descripto como hostil y cruel, descuidado/a manipulador/a ¿los significantes de su potencia encubren el comportamiento que el sujeto le dedica al otro?

Es importante la pregunta: ¿dónde está el sujeto puesto que al otro del relato le caben tales atributos? La bella indiferencia toma la posta y el sujeto de la histeria busca borrarse una y otra vez. La queja comanda la narrativa. La maldad con la que el otro queda connotado podría ser una expresión de lo más íntimo y ajeno del sujeto que sufre. La responsabilidad de todos los males recaen sobre el otro ¿este sujeto, que se precia de ser un ejemplo de amor y justicia, es siempre víctima de los oscuros deseos del Otro? No es fácil reconocer la maldad que hay en uno. Hay veces que el relato dice una cosa, y el cuerpo otra. Los mensajes no siempre coinciden. Mientras que el mensaje consiste en una crítica, el cuerpo quiere ser honesto porque la verdad insiste: el síntoma habla.

Esta escenografía se podría ejemplificar parcialmente en el personaje de Ani de la película *Anora* (Sean Baker, 2024). Ani es una trabajadora sexual que trama una vertiginosa relación con Vanya. Su despliegue histérico remite a la constante búsqueda de referencias del deseo del Otro. En su afán de reconocimiento, Ani denuncia los límites simbólicos que la marginan, poniendo en juego el goce violento y opaco del otro.

Podríamos decir que la familia de Vanya, Toros (el padrino mafioso) y el propio

Vanya funcionan en la estructura del relato como encarnaciones del *nebenmensch*: figuras portadoras de un goce que perturba y enloquece, pero que no es totalmente simbolizable. La erótica del sujeto histérico bien podía alcanzar un *climax* amoroso que bascula entre la fascinación y la amenaza: lo insoportable también enloquece al sujeto-en el buen sentido-.

La película Anora dramatiza una estructura subjetiva: la de la histeria como puesta en escena del deseo y del goce. Ani, como sujeto histérico, no cede en su búsqueda, pero esa insistencia la confronta con el exceso y con su propio sufrimiento. Ani revela cómo el histérico se confronta con un goce insoportable y ético. La pregunta no sólo es “¿qué quiere el otro de mí?” lo cual podría apuntar a la demanda y prueba amorosa, sino también “¿que goce insoportable habita en el otro?” El drama en cuestión podría mostrar la continua tensión entre el deseo y exclusión de la verdad.

Palabras clave: prójimo, histeria, deseo

En *La ética del psicoanálisis*, Lacan introduce al prójimo como una figura que excede cualquier idealización humanista. El *Nebenmensch* freudiano, traducido como “prójimo”, no es simplemente el semejante, aquel con quien puedo compartir una fraternidad, sino más bien el portador de un goce inquietante. “El *Nebenmensch*, del que nos habla Freud en el fundamento de la cosa, es su prójimo” (p. 96). La proximidad, en este sentido, no es la de la empatía o la solidaridad, sino la de una cercanía excesiva, demasiado íntima, que pone al sujeto frente a lo real del goce. Al más allá del principio de placer del aparato.

Por eso, cuando Lacan comenta el mandamiento cristiano —“amarás a tu prójimo como a ti mismo”— lo califica, siguiendo a Freud, de inhumano. No se trata simplemente de un llamado imposible de cumplir, sino de una consigna que confronta al sujeto con la dimensión insoportable del goce del otro. “Freud... retrocede con horror ante el *amarás a tu prójimo como a ti mismo*... en sentido propio, le parece inhumano” (pp. 118-120). El prójimo es, en este punto, no sólo cercano sino también extraño, incluso hostil: “ese ser malvado” (p. 106) que amenaza con su goce.

Si trasladamos esto al terreno de la histeria femenina, la afinidad se hace evidente. El prójimo se vuelve así la figura que condensa la pregunta por el deseo y aquello que no logra ser simbolizado.

Se entiende pues de que prójimo no es lo mismo que semejante. Del semejante conocemos la lectura que ha realizado Lacan. El yo se constituye por procuración, en la medida en que la imagen especular, sostenida por el orden simbólico representa al pequeño otro que al mismo tiempo es el yo. El mecanismo es de identificación. El prójimo es una figura mucho más opaca, oscura. Sitúa al más allá

del principio de placer y por lo tanto va más allá de la homeóstasis subjetivante.

En este cruce, el prójimo y la histeria femenina se encuentran: ambos nombran la imposibilidad de una relación pacífica con el otro. La histeria pone en escena lo que Lacan articula en el Seminario 7: que el prójimo no es el lugar de la reconciliación, sino el del tropiezo con lo real del goce. La verbalización histérica puede apuntar a un otro que en detalle resulta ser jodido, perverso, cruel, manipulador. El acento está del lado del otro.

¿Cuál es el eje ético de la neurosis histérica? ¿El bien del sujeto es un bien moral?

Está claro, que si seguimos la narrativa la maldad está puesta afuera, y aún así puede resultar fascinante para el sujeto que habla en un análisis.

Si admitimos que la maldad del prójimo es lo más próximo, pero al mismo tiempo, por ser tan íntima parece ser necesario describirla como exterior, tal ajenidad parece un correlato de la tachadura del sujeto.

Quizás el análisis que aquí podemos hacer suponga que estamos más allá del campo del Otro, si entendemos que lo más próximo resulta ser no simbolizable, o bien solo puede pescarse a modo de laberinto: quien habla está lejos de poder subjetivarse ahí en lo que dice, porque está lejos de querer reconocer cierta maldad que le habita. Es realmente notable en la experiencia analítica, que, durante no poco tiempo, los analizantes se entiendan como los buenos/buenas de la película. Esto parece ser una vez más el trabajo de sustracción que hace la neurosis, o sea, se restan al modo de la bella indiferencia.

En *Anora*, la protagonista se mueve en una tensión constante entre deseo, goce y una búsqueda imposible de reconocimiento. Su cuerpo -expuesto, ofrecido, vendido- funciona como superficie donde se juega la pregunta histérica: ¿qué soy para el otro? En cada cliente, Ani busca cifrar su lugar. La película muestra un giro de 360°, que quizás sea lo más interesante. Ella comienza ocupando cierto lugar de a minúscula, como residuo, deyecto, pero cree en su reivindicación y se busca como mujer, sueña con esto.

Ani quiere representarse como legítima esposa de Vanya. Pero tropieza una y otra vez con algo que la deja afuera, sin poder encontrar la armonía que el amor le promete.

Desde la posición histérica, ella no se contenta con la satisfacción del cuerpo ni con el dinero: necesita que el otro le diga qué es, que la legitime como algo más que un objeto de uso. En ese sentido, el matrimonio que imagina con Vanya es su intento de arrancarle al Otro un reconocimiento simbólico, de elevar su posición por encima de la mercancía. Pero el rechazo brutal de la familia la devuelve al lugar del objeto. Una

pregunta que puede resonar: ¿el rechazo es inherente a Ani o bien se constituye como por suerte? La elección amorosa no resulta ser una carambola. Ani pudo haber creído que con Vanya podía cumplir un sueño amoroso y a la vez dignificarse.

Ani es la encarnación contemporánea de esa paradoja histórica que Lacan lee en el prójimo: busca en el otro una respuesta sobre su ser, pero tropieza siempre con el goce que la excede y la rechaza.

Por eso, Ani queda atrapada en la lógica del deseo histórico matizado por ese más allá que no se simboliza:

- busca arrancarle al Otro (Ivan, su familia, incluso el sueño americano) una confirmación sobre su ser,
- pero se topa con la barrera de un prójimo que la rechaza y la remite a un goce degradado, de objeto.

Ani creyó:

Aunque apelando a su pareja como hombre, quien comienza por comprarla, solo se encuentra con un pequeño adolescente, precoz, que no demostraba estar a la altura de las preguntas de la protagonista. Se deja ensalzar por los bienes de este niño vamos a decir, al punto de dejar velado un sistema de condiciones que hubieran permitido avanzar hacia otro lugar. No había condiciones para un casamiento, para la ficción que ella se armó. Busca el reconocimiento amoroso, pero la recorre lo más pútrido del goce.

Dice Lacan el 23 de marzo de 1960:

Podemos fundarnos en lo siguiente, cada vez que Freud se detiene, como horrorizado, ante la consecuencia del mandamiento del amor al prójimo, lo que surge es la presencia de esa maldad fundamental que habita en ese prójimo. Pero, por lo tanto, habita también en mí mismo.

¿Y qué me es más próximo que ese prójimo *-prochain-* que ese núcleo de mí mismo que es el del goce, al que no oso aproximarme? (pp. 231-232)

Tiempo después en su enseñanza, el 12 de marzo de 1969 nos dice:

¿ese prójimo es lo que llame el Otro, que me sirve para hacer funcionar la presencia de la articulación significante del inconsciente? Ciertamente no. El prójimo es la inminencia intolerable del goce. El Otro no es más que el terraplén limpio de él.” (p. 207)

Pese al recorrido de casi diez años, Lacan reafirma la noción extraída de Freud. El prójimo es algo extraño que habita en uno pero que por estructura queda afuera. Entendemos que no conviene hacer saltos en la enseñanza de Lacan. A la altura del seminario XVI, él comienza a trabajar la estructura del plus de gozar.

El prójimo es la inminencia, es aquello en uno, que no está en uno, de alguna

forma, pero que nos concierne como amenaza. Para Ani, la trabajadora sexual, el prójimo es aquella oscuridad que tiñe de negro sus deseos de color rosa: ella sueña con *ser la mujer de*, pero en el fondo está atravesada por algo que, en palabras de Lacan, ni siquiera es Otro-porque éste es el terraplen limpio de goce- sino que es compulsión, repulsión, abismo, rechazo.

No es casualidad que la película termine prácticamente igual al modo en el que comienza.

Ani comienza su aventura siendo ese deyecto del Otro a nivel de lo social y a medida en que la trama comienza a endurecerse ella es brutalmente rechazada. Según los padres (A) de su prometido, ella es una simple prostituta que no merece nada de respeto. Dicho sea de paso, Igor, uno de los matones que contribuye al plan familiar, un empleado en todos los aspectos es el único que la reconoce como sujeto. Pero esto nos quedará para otro análisis. Para el pequeño Vanya, ideal de sus padres, porque no hace más que autorizarse como falo familiar, ella es una pésima candidata, es decir, no es una mujer a la altura de sus expectativas, pero en rigor, ella no es una mujer: es un objeto, es degradación.

Por eso, la posición histérica que muestra el drama de Anora parece un perfecto ejemplo del laberinto histérico respecto del deseo y amor. Mientras que a nivel del registro amoroso la cuestión es del orden de la fantasía soñada, lo turbio de la protagonista acecha.

Está claro que ella pudo muy bien obviar toda una serie de, como suele decirse actualmente- *red flags*. Vanya no habla, por lo tanto, no le asegura nada. Es un niño en cuerpo de hombre, que solo es movilizado por caprichos.

Bibliografía:

Lacan, J. (2020 [1959-1969]) *Seminario VII: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós

Lacan, J. (2016 [1968-1969]) *Seminario XVI: De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós.

VESTIMENTA Y ARTE TEXTIL, ENTRE NARRATIVA Y MEMORIA. Luisina Bourband

luisina.bourband@gmail.com

Facultad de Humanidades y Artes. Licenciatura en Diseño de Indumentaria y Textil.
Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El artículo configura uno de los primeros desarrollos del Proyecto de Investigación PID 2025-2029 (FHyA-UNR), titulado "De la moda al estilo: la experiencia del vestir. Repetir, recordar, elaborar. El proyecto tiene como objetivo general: "Recopilar y visibilizar los singulares modos en que sujetos y colectivos se apropian, relaboran y crean modos de vestir que los alejan de modos automáticos de portar 'la moda'." A su vez, el trabajo también resulta un aporte al PI-A 2025-2028 (FHAyCS-UADER) "El malestar cultural en las manifestaciones artísticas actuales. Vigencia de la lectura psicoanalítica."

En este caso retomo dos acciones artísticas ligadas a la costura y la vestimenta: El trabajo de la inglesa Celia Pym, sus performances que involucran la reparación de vestimenta a cambio de la narración de la historia de esa prenda; y el de Graciela Pérez, Ivana Goya y Valentina Fojo, titulada: "La piel del desierto: producción artística textil en torno al territorio". Las mismas recuperan prendas del desierto para insuflarles una nueva vida e hipotetizar, a partir de las marcas de su uso, qué cuerpo las habitó anteriormente.

Inmersos en un régimen histórico capitalista, donde la producción en masa de objetos y las estrategias de marketing generan fuertemente la necesidad de uniformarnos a través de la moda, y por lo tanto de borrar lo singular de cada vestimenta, estos trabajos artísticos ahondan en el sentido inverso, en las operaciones íntimas y singulares que muestran distintas formas de vestir, en su marca histórica, afectiva y política.

Desarrollo

Celia Pym es una artista inglesa, su primera especialidad fue la escultura, luego se dedica a la costura, el bordado, también estudia para ser enfermera. Podríamos decir que se dedica al arte del cuidado y la reparación. Como dice un video que la presenta en YouTube, Celia es una Artista que explora el arte de arreglar, reparar y remendar prendas, para demostrar lo amada e importantes que son. Postula que cada hilo roto cuenta una historia. Su trabajo celebra el cuidado y la amabilidad de

las cosas, en lugar de tirarlas. Realiza performances donde la narración de la historia y la sostenibilidad de los calcetines son lo central.

CP empieza con esta tarea cuando su padre le regala un pullover de su hermano, el tío de Celia, que estaba agujerado en los codos y remendado muchas veces en pequeños lugares por la hermana (su tía). Hay dos cuestiones allí: en primer lugar, la zona donde la prenda está más dañada es donde se puede encontrar la huella física de quien fue su dueño. En segundo lugar, la prenda muestra las relaciones emocionales que establecemos con los objetos. El pullover era el que se ponía el tío para dibujar (era artista), el que necesitaba usar para dibujar.

Lo que más la conmueve de esos procesos que ella alienta es “cuando una persona se vuelve presente al invocarla con una prenda que fue suya.”

Ella va configurando un *catálogo de agujeros*. Hizo un evento de remendado, donde mapeó en 94 prendas dónde se agujereaban y por qué a partir de la historia, de la narración de su uso, que hacían los dueño/as de las prendas. Un mapeo de agujeros emocionales.

El cuidado que despliega sobre las prendas es eventual, ya que no se queda con “la obra”, devuelve las prendas a sus dueños, y “deja de ser su problema”.

Ella utiliza hilos de colores brillantes para que eso que fue reparado, ahí donde había agujero, ahora haya algo atractivo. Convierte el daño en un punto de atención resaltando el paso del tiempo y los vínculos que guardan las prendas, en el doble sentido de la palabra.

Podríamos decir que la artista textil usa prendas como lienzos de historias personales y colectivas; favorece la belleza de lo imperfecto y lo reparado; propone el acto de remendar como una experiencia íntima compartida; critica la cultura del descarte y refuerza el valor de lo vivido y lo reparado. Aunque su acción artística, más que un alegato a la sostenibilidad ecológica de reutilización de prendas, apunta a la sostenibilidad emocional.

Por otro lado, la obra “La piel del desierto: producción artística textil en torno al territorio” es un proyecto colectivo llevado adelante por Graciela Pérez, con participación de Ivana Goya y Valentina Fojo. Se desarrolló desde un laboratorio textil y joyería contemporánea de la Universidad de San Juan y logró consolidarse como una exposición con fuerte vinculación al territorio y las prácticas artesanales. Es decir, una exploración del desierto sanjuanino, mediante la búsqueda y la fotografía. Luego recrearon, repararon, crearon piezas textiles, objetos, que recreaban el paisaje árido desde lo íntimo y lo matérico, utilizando ecoprint (impresión natural con pigmentos de flora autóctona), bordado, reciclado de desechos, joyería con incorporación de piezas de cerámica o elementos cotidianos que transformaron.

Lo interesante es que en esa búsqueda encontraron cantidad de piezas vestimentarias, deterioradas, sobre las que hicieron un trabajo de conjetura respecto de uso y dueños/as.

Allí los dos proyectos se enlazan. El textil, más que superficie, es territorio de inscripción. El tejido se convierte en dispositivo que acumula, resguarda y revela memorias. En ambos casos, la materia no se representa como neutra, sino como soporte sensible de historias personales y colectivas.

Estas acciones artísticas ponen en primer plano que el trabajo textil, lejos de reducirse a la dimensión utilitaria, puede entenderse como un lenguaje de inscripción sensible. Las artistas ponen en evidencia la capacidad textil para articular memorias, generara narrativas y vehiculizar afectos. Desde geografías y ocupaciones distintas ambos cuerpo de obra interrogan el modo en que las fibras, los agujeros, los pigmentos o las puntadas pueden convertirse en escritura material.

En la obra de Pym, el gesto de remendar no se concibe como una reparación invisible, sino como un acto estético y ético que hace hablar a la herida. Los agujeros de la prenda marcan el paso del tiempo, pero también la persistencia de los cuerpos que la habitaron. Pym convierte esas marcas en narración: cada puntada visible en colores contrastantes opera como un signo, como una declaración de que el daño no debe ocultarse sino ser reconocido. En esta lógica, la prenda deviene archivo afectivo, un lugar donde la memoria íntima se preserva y se actualiza en el acto de cuidar. Como señala Tim Ingold (2013) *hacer* es siempre un “seguir los materiales”, y en el caso de Pym el seguimiento del hilo abre una temporalidad afectiva, donde lo personal se trenza con lo social.

Por su parte, *La piel del desierto* desplaza el eje desde la biografía individual hacia el territorio compartido. El colectivo sanjuanino recoge pigmentos, fibras, espinas y huellas del paisaje árido, y los incorpora a soportes textiles y de joyería contemporánea. Aquí el textil funciona como una superficie de inscripción territorial, donde el desierto, aparentemente vacío, se manifiesta como una trama de vitalidades. La técnica del *ecoprint* convierte la flora autóctona en escritura sobre tela: un registro matérico de aquello que usualmente pasa desapercibido. Si en Pym el textil guarda las memorias de un cuerpo, en *La piel del desierto* resguarda las memorias de un territorio.

Ambas propuestas, sin embargo, se enlazan en un mismo gesto: el de confiar en la materia como narradora. Roland Barthes (1980) recordaba que toda huella es un testimonio; tanto el agujero en un suéter como la impresión de jarilla sobre un tela se convierten en signos de lo que ha pasado. En esa dirección, los textiles no solo conservan, sino que producen memoria: narran desde la marca, la cicatriz o el rastro.

Asimismo, la afectividad atraviesa los dos proyectos. El remiendo visible de Pym es un acto de cuidado hacia la prenda y hacia la persona que la porta; las telas teñidas del colectivo sanjuanino son un gesto de cuidado hacia un paisaje que se resiste al olvido.

En ambos casos, lo afectivo no es un añadido, sino la condición misma de la práctica: se borda y se imprime para sostener vínculos, para mantener viva una relación con los cuerpos y los territorios.

Finalmente, si retomamos la idea de Gastón Bachelard (1957) sobre la *poética del espacio*, podemos decir que estos trabajos ponen en acto una *poética del textil*: una manera de habitar lo íntimo y lo común a través de fibras que no solo cubren, sino que recuerdan y cuentan. El textil se convierte así en piel, tanto del cuerpo como del desierto, en donde la memoria se aloja y desde donde los afectos se transmiten.

Referencias bibliográficas.

Bachelard, G. (1957) *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.

Barthes, R. (1980) *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.

Ingold, T. (2013) *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.

Pym, C (2022) *On mending: Stories of damage and repair*. Quickthorn Books.

Diario de Cuyo. (2023, 17 de febrero). *Metáforas del desierto*. Diario de Cuyo. <https://www.diariodecuyo.com.ar/suplementos/Metaforas-del-desierto-20230217-0096.html>

Museo Franklin Rawson. (2023). *La piel del desierto: producción artística textil en torno al territorio* [Catálogo de exposición]. Museo Franklin Rawson, San Juan.

PSICOANÁLISIS Y NEUROCOGNITIVISMO. DERIVAS DEL IMPASSE ENTRE SÍNTOMA Y PROBLEMA. Basquin, Hugo; Cornejo, Hernán; Di Cosco, Rodrigo; Zorrilla, Andrés.

mghcornejo@gmail.com

Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

Esta exposición, en el marco de una investigación de la cátedra Psicología (UNR) , explora la tensión entre los enfoques psicoanalítico y neurocognitivo respecto a los conceptos de inconsciente, percepción y memoria. Se adopta la propuesta de Amy Cohen (2005) de generar un "espacio-frontera" para la interpretación recíproca, evitando la confrontación estanca y la asimilación furtiva. Se revisa críticamente la asimilación del inconsciente freudiano al "inconsciente cognitivo," reducido a menudo al preconscious o la "memoria procedimental," excluyendo su aspecto dinámico. Se analiza la crítica de Paolo Migone (2010), alineada a la Psicología del Yo, que minimiza el *deseo* y la *pulsión* freudianos en favor de la solución de problemas y la corrección de creencias. Se discute el modelo del "cerebro bayesiano," el cual reduce *creencia* y *deseo* a un sistema unificado de predicción que busca minimizar el error. Finalmente, se advierte que esta simplificación neurocognitiva corre el riesgo de "desertificar" el psiquismo, omitiendo las sutilezas clínicas del síntoma freudiano y la compulsión de repetición.

Introducción

La presente exposición se enmarca en el proyecto de investigación de la cátedra Psicología (Fpsico - UNR) "Enfoques sobre el inconsciente, percepción y memoria desde el psicoanálisis y la psicología cognitiva [2024]". La problemática central se circunscribe en la tensión existente entre los modos de tratamiento de los conceptos de inconsciente, percepción y memoria desarrollados en el marco del psicoanálisis freudiano y las ramas de la psicología cognitivista, a la cual se designa como neurocognitismo debido a su articulación con el campo de las neurociencias desde la década de los 80.

El trabajo sigue la vía propuesta por la psicoanalista Amy Cohen (2005), quien critica las confusiones y la prevalencia de la confrontación epistémica entre compartimentos estancos en los intentos de cotejar ambos campos, lo que ha generado encierro disciplinar y operaciones de anatemización. Cohen (2005) propone que el "impasse" o vacío solo tiene interés si permite una elaboración que

"comprometa a un verdadero encuentro". Esto implica la creación de un "espacio-frontera" cuyo trabajo es la traducción, interpretación y préstamo recíproco, generando nuevos significados en el lenguaje de cada campo sin buscar un lenguaje común y homogéneo. Este modo de lectura permite resignificar el uso que Freud hacía de recursos biológicos y modelos físicos de su época, habilitando un trabajo de metaforización para revivificar aspectos anquilosados de ambas teorizaciones. La advertencia de Cohen (2005) es tomada como un principio ético, epistémico y metodológico para evitar el desconocimiento y el arraigamiento de posicionamientos sordos. El objetivo es indagar las conceptualizaciones y prácticas derivadas, buscando una relación dialéctica pero no sintética, donde los efectos transformadores no son necesariamente previsibles.

Los Inconscientes cognitivos y el cercenamiento del inconsciente freudiano

Se toma como punto de partida el artículo "El inconsciente psicoanalítico y el inconsciente cognitivo" de Paolo Migone (2010), quien introduce las formas bajo las cuales la psicología cognitiva ha consensuado la existencia de procesos no conscientes que se distinguen del inconsciente freudiano al rechazar su sentido dinámico. Migone (2010) sostiene que el inconsciente cognitivo sólo puede dialogar con la acepción descriptiva del inconsciente freudiano, es decir, el preconscious

El autor critica la idea del inconsciente como "depósito resguardado" y postula que la teoría psicoanalítica ha sido superada por el estudio cognitivo de la constante reelaboración de la memoria. No obstante, la idea de la reelaboración de la memoria y la función de la *nachträglichkeit* (atribución de significación *a posteriori*) ya están presentes en Freud (1992a). La crítica de Migone (2010) podría apuntar más bien a la idea de la indestructibilidad del deseo inconsciente (Freud, 1991a). Migone (2010) reconduce la presunta superación de la idea de recuperabilidad total a la corriente de la Psicología del Yo norteamericana. Retoma la teoría de Hartmann sobre el "área autónoma del yo libre de conflictos", corriente que Lacan (2009) denunció como una propuesta de identificación del neurótico al ideal madurativo genital del analista, estableciendo un límite ilusorio bajo el modelo adaptado.

El autor manifiesta una confusión entre inconsciente dinámico y la instancia del Ello. Su posicionamiento excluye las ideas de deseo y pulsión en conflicto con el Yo, centrándose más bien en procesos de "problem solving" y el tratamiento de la racionalización de los pensamientos para dominar el factor irracional de las emociones. Esto omite la función de la "experiencia de la vivencia de satisfacción" como fuente del pensamiento de deseo (Freud, 1991a), la cual no es el efecto de un

conflicto con la realidad, sino la consecuencia de una tensión intrapsíquica y estructural que precede al *problem solving* del proceso secundario.

La obliteración del inconsciente dinámico deja en pie solo la latencia parcial del preconscious, reformulada a la dimensión de "lo implícito" o "tácito" en el pensamiento, donde se alojan cogniciones desadaptadas o disfuncionales (Migone, 2010). La interpretación, en este contexto, se reduce a una intervención cognitiva que busca corregir "creencias" patógenas preconscious con información más verdadera y racional. Los conceptos metapsicológicos resultan un "lastre" para la clínica en la búsqueda de tratamientos más cortos y funcionales.

Migone (2010) aclara que el inconsciente cognitivo tiene límites "más amplios"³⁰. Con él, se refiere a la parte del funcionamiento mental que es inconsciente no porque fue eliminada, sino porque nunca se ha conocido y, por lo tanto, no puede ser recordada ni es terapéutico que lo sea. Este inconsciente es asimilado a la "memoria procedimental" o "elaboración paralela distribuida (PDP)" de la memoria a largo plazo, reguladora de movimientos automáticos. Mientras la memoria procedimental es paralela, la memoria consciente es serial. En este inconsciente cognitivo, no hay lugar para el retorno de lo reprimido debido a una imposibilidad de traducción entre los códigos cognitivos diferentes ("no verbal" y "verbal"). Esta memoria procedimental también se relaciona con aspectos interpersonales, como los vinculados a la teoría del apego de Bowlby, regulando gran parte de la vida cotidiana y el funcionamiento emocional. A nivel clínico, esto pone en discusión el ideal psicoanalítico de incidir con la única herramienta de la interpretación verbal, y el cognitivismo resalta la aparición de tendencias experienciales donde el terapeuta usa su propia persona para inducir un cambio, recuperando la noción de "experiencia emocional correctiva" de Franz Alexander [1946].

Aproximaciones neurofisiológicas

Efraín Ríos-Ruiz (2012) reitera la aproximación del inconsciente freudiano en su sentido descriptivo (preconscious) a una de las múltiples dimensiones del inconsciente cognitivo, la cual es la "mayormente utilizada por los neurocientíficos contemporáneos". El autor se centra en las funciones y bases neurofisiológicas de lo preconscious, retomando la tesis de Kandel (2007) sobre la memoria como un proceso no unitario compuesto por varios sistemas y ramificaciones.

Ríos-Ruiz (2012) profundiza en las conexiones cerebrales que articulan las funciones procedimentales e interpersonales. Pone énfasis en la dimensión inconsciente de la memoria emocional y su relación con el proceso conocido como Priming. La desunitarización de la memoria se historiza a partir del caso H.M. [1953],

cuya amnesia anterógrada reveló que podía aprender y retener la praxis de ciertas tareas sin recordar cuándo las había aprendido. Esto constató un divorcio entre la memoria consciente, llamada explícita o declarativa, y una memoria implícita o no declarativa, inconsciente, pero conservada.

El autor liga la memoria explícita/declarativa al hipocampo, y ciertas funciones de la memoria implícita/no declarativa a la amígdala, la cual tendría un rol fuerte en la inscripción de la memoria emocional. Ambos tipos de memoria "trabajan de forma separada pero paralelamente".

Esta perspectiva plantea *impasses* en el accionar terapéutico. La memoria declarativa es flexible y permite distinguir la realidad de la fantasía, mientras que la memoria no declarativa "no puede ser clasificada como cierta o falsa" y "se manifiesta a través de la ejecución en vez del recuerdo" (Ríos-Ruiz, 2012, p. 61). El ejemplo clínico de un trauma (accidente automovilístico) ilustra cómo la memoria declarativa sitúa el evento como pasado, pero la amígdala despliega una reacción emocional fisiológica actual ante el estímulo (el sonido de una bocina). Este modelo evoca parcialmente la teoría del síntoma como símbolo mnémico de un recuerdo escindido de la conciencia, presentada en *Estudios sobre la histeria* (Freud, 1992c).

El recurso al trauma masivo y la evitación de otras complejidades psicopatológicas sugiere que hay experiencias para las que el trabajo discursivo es insuficiente. Dado que las expresiones de la memoria no declarativa no entran en las categorías de verdad o falsedad, no pueden ser objeto de dialéctica discursiva, y deben tomarse en cuenta las comunicaciones no declarativas/inconscientes. No parece haber lugar aquí para la elaboración y simbolización propias del proceso primario freudiano (desplazamiento, condensación) ni para la repetición. Si el síntoma pierde su estatuto de formación psíquica y la repetición su valor más allá del principio de placer, movilizándolo al trabajo del recuerdo y la reelaboración (Freud, 1992b), surgen interrogantes sobre la intervención (farmacologización, intervenciones corporales). El *impasse*, ante la incapacidad de la memoria explícita para modificar las vías de la implícita, lleva a Ríos-Ruiz (2012) a una reflexión resignada: el problema ha de ser comprendido bajo la clave general de los procesos evolutivos, es decir, que "la naturaleza tendrá sus motivos".

Los síntomas del aprendizaje en el desierto del cerebro bayesiano

Respecto al concepto de aprendizaje, que conlleva la interacción de la memoria implícita/no declarativa con la percepción, Daniel Yon, Cecilia Hayes y Claire Press (2020) presentan la tensión entre el modelo clásico y una alternativa reciente. El modelo clásico concibe la conducta derivada de estados mentales de creencia

(modelo probabilístico de expectativas que adapta al individuo al modificar sus creencias) y deseo (adjudican lo valioso, transformando la realidad conforme a motivaciones e impulsos).

El segundo modelo, basado en las teorías bayesianas del cerebro, sustituye la díada creencia/deseo por un sistema de predicciones unificado que opera en función de "evidencias ponderadas por precisión" (la búsqueda del ajuste de error entre la predicción y la realidad). Esta concepción implica una "desertificación" del escenario psíquico al anular nociones como motivos, impulsos y metas, bajo la suposición de que el cerebro funciona como un modelo del mundo "optimizado para ajustarse a la información que llega a los sentidos".

El modelo se basa en el "principio de libre energía," proponiendo un movimiento ascendente y descendente entre áreas corticales superiores (hipótesis) e inferiores (estímulos), que es la base de la "ponderación según precisión". La dialéctica puede prestarse a la inferencia perceptiva (apertura a la información sensorial) o la inferencia activa (aferrarse a predicciones, generando acciones que modifiquen el entorno para conformarse con ellas).

Los autores advierten sobre el riesgo de perder elementos fundamentales de la cognición humana. Señalan que la explicación científica mediante el concepto de minimización del error solo se logra parcialmente, y que el paisaje de la cognición no es tan "desprovisto de rasgos". Descartar *creencias* y *deseos* puede "limitar la capacidad de la ciencia cognitiva para explicar las sutilezas de la acción motivada en la salud y en la enfermedad" (Yon, Heyes, & Press, 2020, p. 3).

La idea bayesiana de que "las metas se alcanzan mediante procesos de minimización del error" (Yon, Heyes, & Press, 2020, p. 2) es interpelada por las sutilezas clínicas. Ejemplos psicopatológicos como las adicciones y el trastorno obsesivo compulsivo muestran una disociación donde el sujeto presupone la ineficacia de sus creencias, pero no puede evitar el estado de *wanting* o compulsión (deseo). La precisión del psiquismo freudiano (la insistencia deseante, las fantasías de deseo inconsciente, la función directriz de los complejos infantiles y el retorno sobredeterminante de los mecanismos de desplazamiento y condensación desde lo reprimido) no cede en su ética epistémica ante la complejidad de la subjetividad. La satisfacción pulsional, atravesada por una dimensión conflictiva, no se deja reducir al mero "error".

Retomando la repetición freudiana, se consideran los estudios de Daniel Yon (2021) sobre el modelo predictivo respecto al aprendizaje en escenarios de incertidumbre. Yon (2021) presta atención a la incidencia de los circuitos de neuromodulación química, como los noradrenérgicos, los cuales señalan "cambios

inesperados en el entorno". Esta señalización actúa como un "reinicio de la red" que optimiza la apertura sensorial y modifica las hipótesis/predicciones. El tema de la incertidumbre y la sorpresa se anuda a las preocupaciones freudianas del trauma y el factor de la diferencia en la repetición. La sorpresa, como efecto analítico ante la revelación del pensar inconsciente, debe ser tomada en cuenta, aunque su procesamiento no pueda ser reducido a una esquematización utilitaria. La "bruja metapsicología" (Freud, 1991b) sigue introduciendo enigmas en los modelos pragmáticos de la ciencia del cerebro.

Referencias bibliográficas

Cohen, A. (2005). El trabajo de la *impasse* entre el psicoanálisis y las neurociencias. En R. Major et al. (Dir.), *Estados Generales del psicoanálisis* (pp. 223-234). Siglo veintiuno editores.

Freud, S. (1991a). La interpretación de los sueños (segunda parte). En *Obras Completas. Tomo V*. Amorrortu.

Freud, S. (1991b). Construcciones en el análisis (1937). En *Obras Completas. Tomo XXIII*. Amorrortu.

Freud, S. (1992a). Carta 52 (6 de diciembre de 1896). En *Obras Completas. Tomo I*. Amorrortu.

Freud, S. (1992b). Más allá del principio de placer (1920). En *Obras Completas. Tomo XVIII*. Amorrortu.

Freud, S. (1992c). Estudios sobre la histeria (Breuer y Freud) (1893-1895). En *Obras Completas. Tomo II*. Amorrortu.

Kandel, E. (2007). *En busca de la memoria*. Katz Editores.

Lacan, J. (2009). Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista en 1956. En *Escritos 1*. Siglo veintiuno editores.

Migone, P. (2010). El inconsciente psicoanalítico y el inconsciente cognitivo. *Clínica e Investigación Relacional*, 4(3), 505–517. <https://doi.org/10.21110/19882939.2010.040301>.

Ríos-Ruiz, E. (2012). Bases Neurofisiológicas de la Memoria Consciente y la Memoria Inconsciente: Una mirada clínico-teórica. *Ceiba*, 12(1), 54–63

Yon, D. (2021). Prediction and Learning: Understanding Uncertainty. *Current Biology*, 31(1), R23–R25.

Yon, D., Heyes, C., & Press, C. (2020). Beliefs and desires in the predictive brain. *Nature Communications*, 11(1), 4404. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18332-9>

TENER DERECHO O NO A LLAMARSE PEDRO. Antonela Fiocchi

antonela.fiocchi@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR.

Resumen:

El presente escrito se enmarca en el actual proyecto de investigación de la cátedra Clínica I, *Las problemáticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en y específica a la experiencia psicoanalítica*. Partiendo del carácter atemporal de los procesos inconscientes, se plantea la hipótesis de que el trabajo analítico consistiría en la articulación del inconsciente en función de cierta temporalidad. A los fines de abonar a dicha conjetura, en esta oportunidad, se buscará precisar las consecuencias para la práctica del psicoanálisis de la distinción entre las nociones de pasado e historia que Lacan introduce a comienzos de la década del 50. Servirá como referencia de lectura el Seminario Los Escritos Técnicos de Freud. En el contexto de una crítica a la orientación de la técnica que ha colocado el acento en la situación presente de la sesión analítica y cuya pretensión es acceder a una comprensión de la experiencia basada en la relación interhumana entre paciente y analista, Lacan subraya que para Freud la restitución del pasado es el elemento esencial, constitutivo del progreso analítico. Se plantea entonces la pregunta respecto a cuál es el valor -en el análisis- de lo reconstruido acerca del pasado del sujeto. En la búsqueda por evitar que la cuestión se diluya en nociones confusas como la de recuerdo o memoria, señala que sólo es posible aprehender qué significa la asunción por parte del sujeto de sus vivencias si consideramos como fundamental el plano de la historia y el reconocimiento. La historia no coincide entonces con el pasado, es el pasado historizado en el presente y supone por lo tanto reescribir la historia. En la escena del aula, el intento por transmitir la significatividad de dicha concepción nos coloca frente al escollo que representa su reducción a un fenómeno psicológico, es decir, al vínculo que liga al yo con determinada realidad en función del sentido que le otorga a esta última la interpretación que de ella realiza el primero. De este modo, la tarea de reconstrucción del pasado se aleja infinitamente de las palabras mediante las cuales ha podido forjarse -en el seno de un orden simbólico que les otorga una significación preñada de ambigüedad-, planteando el ideal de una coincidencia punto

por punto entre la historia y la idea-imagen que el yo mantiene de sí mismo. A modo de conclusión preliminar, afirmamos que sostener un concepto del análisis que opere en otra dirección requiere precisar la temporalidad de acuerdo a la cual, en la situación analítica, se produce la emergencia de la verdad en la palabra.

Palabras clave: historia - reconocimiento - orden simbólico

Introducción

El presente escrito se enmarca en el actual proyecto de investigación de la cátedra Clínica I, *Las problemáticas suscitadas a propósito de la temporalidad que se despliega en y específica a la experiencia psicoanalítica*. La indagación propuesta toma como punto de partida la afirmación freudiana a propósito del carácter atemporal de los procesos inconscientes, en relación a la cual se plantea la hipótesis de que el trabajo analítico consistiría en la articulación del inconsciente en función de cierta temporalidad. La experiencia analítica se formularía en consecuencia como inconsciente más tiempo.

A los fines de abonar a dicha conjetura bajo la orientación indicada por el programa de estudios de la asignatura, en esta oportunidad, se buscará precisar las consecuencias para la práctica del psicoanálisis de la distinción entre las nociones de pasado e historia que Lacan introduce a comienzos de la década del 50. Servirá como referencia de lectura, particularmente, el Seminario *Los Escritos Técnicos de Freud* (Lacan, 1981).

En la escena del aula, el intento por transmitir la significatividad de dicha concepción nos coloca frente al escollo que representa su reducción a un fenómeno psicológico, es decir, al vínculo que liga al yo con determinada realidad en función del sentido que le otorga a esta última la interpretación que de ella realiza el primero. De este modo, la tarea de reconstrucción del pasado se aleja infinitamente de las palabras mediante las cuales ha podido forjarse -en el seno de un orden simbólico que les otorga una significación preñada de ambigüedad-, planteando el ideal de una coincidencia punto por punto entre la historia y la idea-imagen que el yo mantiene de sí mismo.

A modo de conclusión preliminar, afirmamos que sostener un concepto del análisis que opere en otra dirección -es decir, que articule la distinción entre pasado e historia a la postulación del yo como función de desconocimiento- requiere precisar la temporalidad de acuerdo a la cual, en la situación analítica, se produce la emergencia de la verdad en la palabra.

La historia no es el pasado

El Seminario *Los escritos técnicos de Freud*, dictado por Lacan en 1953-1954, formula una crítica a la *Two bodies psychology*, aquella orientación de la técnica que, luego de la muerte de Freud, ha colocado el acento en la situación presente de la sesión analítica y cuya pretensión es acceder a una comprensión de la experiencia basada en la relación interhumana entre paciente y analista. Es en este marco que Lacan subraya que para Freud la restitución del pasado es el elemento esencial, constitutivo del progreso analítico y se plantea entonces la pregunta respecto a cuál es el valor -en el análisis- de lo reconstruido acerca del pasado del sujeto.

En la búsqueda por evitar que la cuestión se diluya en nociones confusas como la de recuerdo o memoria, señala que sólo es posible aprehender qué significa la asunción por parte del sujeto de sus vivencias si consideramos como fundamental el plano de la historia y el reconocimiento. El sitio preponderante que la actualidad de la técnica había otorgado a la reminiscencia del pasado en sentido afectivo será desplazado en favor del trabajo de rememoración, asunción hablada de los acontecimientos formadores del sujeto. La historia no coincide entonces con el pasado, es el pasado historizado en el presente y supone por lo tanto reescribir la historia.

La verbalización puesta en juego no es la expresión de un fondo oscuro que vendría a descargarse tras su comunicación. No hay “descarga homeopática” de una serie de sucesos a situar en un pasado pretérito cuya renovada comprensión permitiría un dichoso matrimonio de sentido pleno entre lo que permanecía divorciado. Cuando Lacan (1981) plantea que el trabajo del sujeto en análisis lo conduce en el sentido de “la realización de su imaginario truncado” (p. 412) se trata del acceso al mundo del símbolo de un algo hasta entonces no formulado cuya novedad -revelación- implica a la fecunda equivocación -aquella mediante la cual “la palabra verídica confluye con el discurso del error” (p. 412)-. Lo destacado es, a nuestro entender, el carácter inconcluso del advenimiento de la verdad en la palabra.

La situación del sujeto

Al afirmar que la historia no es el pasado, sino el pasado historizado en el presente, Lacan acentúa la prevalencia de una operación necesaria para que la historia se constituya. Se trata de la reconstrucción hablada, la reescritura de la serie de acontecimientos formadores del sujeto, lo cual se produce en relación a un otro que no coincide plenamente con el oyente presente en la medida en que la referencia de esa palabra es el orden simbólico como tal. La relación simbólica trasciende a los dos personajes presentes situando a uno respecto del otro a partir del intercambio de símbolos. Dice Lacan (1981):

“En la relación entre lo imaginario y lo real y en la constitución del mundo que de ella resulta, todo depende de la posición del sujeto. La situación del sujeto está caracterizada esencialmente por su lugar en el mundo simbólico; dicho de otro modo, en el mundo de la palabra. De ese lugar depende que el sujeto tenga derecho o no a llamarse Pedro.” (p. 130)

La palabra se encuentra tramada en el orden de relaciones que implica el conjunto de lo simbólico, el cual asigna un lugar a quien habla por referencia al otro a quien se dirige. Es el punto desde el cual habla, y desde donde el sujeto es hablado. En este sentido, el pasado deviene historia en la medida en que se forja en el marco de un relato cuya referencia no es la realidad sino la dimensión de la verdad. En otros términos, el efecto de novedad que resulta de la intervención de la ley. Es por ello que su significación está preñada de una ambigüedad irreductible, que funda puntos de fuga que horadan el sentido del discurso que el yo pretende sostener. Y se encuentra además producida según una temporalidad retroactiva respecto de la actualidad en la que el yo toma la palabra.

Fundar la distinción entre pasado e historia a partir de la temporalidad retroactiva del advenimiento de la verdad en la palabra impide su reducción a un fenómeno psicológico, es decir, a la atribución de un sentido por parte del yo. La inclinación a otorgar centralidad al trabajo interpretativo del yo sobre el conjunto de la realidad tiende a suponer en el horizonte una posible coincidencia entre aquello que se formula como historia y la imagen del yo. Por su parte, el advenimiento inconcluso de la verdad en la palabra marca la inadecuación inherente a la relación entre historia e imagen. Para concluir, interesa remarcar el valor constitutivo de esta inadecuación en el estatuto propio de la historia en la experiencia analítica. Citando a Lacan (1981):

“...en el progreso del análisis, es en el momento en que nos acercamos a los elementos traumáticos -fundados en una imagen nunca integrada- cuando se producen los agujeros, los puntos de fractura, en la unificación, en la síntesis de la historia del sujeto. He señalado que es a partir de estos agujeros que el sujeto puede reagruparse en las diferentes determinaciones simbólicas que hacen de él un sujeto con historia.” (p. 292).

Referencias bibliográficas

Lacan, J. () Seminario *Los Escritos Técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.

UNA REVISIÓN SOBRE LOS INVARIANTES CONSTITUYENTES DEL APARATO PSÍQUICO EN LA OBRA DE SILVIA BLEICHMAR. SUS APORTES EN LOS ESCENARIOS ACTUALES. Marisa Chamorro

marisapaulachamorro@gmail.com

Facultad de Psicología UNR

Este escrito forma parte de las indagaciones realizadas en el marco de la investigación: *Sujeto y alteridad: teorizaciones sobre la constitución de la subjetividad en el psicoanálisis argentino contemporáneo*, actualmente en curso en la cátedra de Psicología de la Facultad de Psicología (UNR). La hipótesis que guía el estudio consiste en pensar que las condiciones histórico-político-sociales de la posdictadura y de la crisis del 2001 en Argentina atravesaron la producción del psicoanálisis local, generando teorizaciones propias sobre la alteridad en la constitución subjetiva.

La obra de Silvia Bleichmar, constituye en este recorrido, un aspecto fundamental, y una referencia de partida insoslayable, debido a la fecundidad y originalidad de sus producciones. Heredera del pensamiento freudiano, Bleichmar realiza un trabajo sobre la obra de origen que implica reordenamientos, revisiones, acuerdos y desacuerdos. Lo hace guiada por las evidencias, y confrontaciones que la clínica le impone. A lo largo de sus textos esta preocupación por la reflexión acerca del objeto y las líneas de transformación posibles guían sus elucubraciones, con un interés férreo por rescatar los postulados psicoanalíticos vigentes y fundamentales, a luz de las transformaciones epocales.

Con respecto a la constitución del Psiquismo, encontramos una preocupación constante por conocer la materialidad y temporalidad de las inscripciones fundantes. Bleichmar diferencia entre constitución psíquica y producción de subjetividad. Denomina subjetividad a un producto histórico-social que varía en las diferentes culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones histórico-políticas.

Por otro lado, existen ciertas premisas, leyes o invariantes que rigen los procesos de constitución psíquica a niveles básicos posibilitadores del funcionamiento del aparato y que, por tanto, trascienden las formas culturales de producción de subjetividad. Sus lecturas la ubican afirmando un pronunciamiento por un inconsciente fundado, efecto de las relaciones sexualizantes con el semejante y efecto de la represión originaria que lo emplaza tópicamente. El establecimiento de la represión originaria implica la diferenciación de los sistemas que dividen el aparato, fundamentalmente en inconsciente y preconscious.

Para pensar la constitución de las instancias secundarias, yo y superyó, Bleichmar destaca la importancia de la constitución de un sujeto ético. Aborda la función de una legalidad estructurante que debe transmitirse en el encuentro con un otro que, a la par que sexualiza, ayuda a ligar la energía sobrante. La autora desarrolla el concepto de narcicismo trasvasante para referirse a esa doble función del otro que, al mismo tiempo que erogeniza, pone un límite a su goce en función de su propia represión y de las pautas de la cultura en la que se encuentra inserto.

A partir de estos aportes cabe entonces preguntarse: ¿Cuáles son las actuales condiciones de época? ¿Son estos invariantes afectados por las mismas? ¿De qué modos el adulto se posiciona actualmente frente al niño? ¿Cuáles son los modos en que la cultura actual pauta el límite del goce del adulto?

Palabras claves: Aparato psíquico. Invariantes. Subjetivad. Alteridad.

Invariantes constituyentes en la constitución subjetiva

Para referirse a las condiciones invariantes de la constitución psíquica Bleichmar (1994) establece como indispensables: La **Sexualización proveniente del semejante**, una **represión originaria instalable** que contrainviste las representaciones del autoerotismo primario, la **organización de los procesos secundarios y constitución de las instancias segundas** (yo del narcicismo y superyó residual del Edipo),

La autora enfatiza la necesidad de diferenciar claramente las **condiciones de partida** de ese aquel particular sujeto a constituirse y la estructura fundada del inconsciente, metabólicamente constituida, en la que tendrá vital importancia la **contingencia**. Por esto mismo, el momento en el que el aparato psíquico se constituye es inhallable y no ubicable desde los determinantes intersubjetivos. (P. 54)

...los mensajes enigmáticos que lo constituyen son significables por el sujeto en una resimbolización transcriptiva, pero nunca reencontrables en su sentido original, ya que fueron enviados como mensajes des-significados (provenientes del inconsciente del otro) (pp. 54-55)

En las elaboraciones de la autora, el inconsciente reviste un carácter profundamente para-subjetivo, en el sentido que la realidad psíquica, en sus orígenes mismos, implica un existente al margen de toda subjetividad y conciencia. Realidad pre-subjetiva, como rasgo fundamental de su materialidad. Pensamiento que se produce, en principio, por fuera del sujeto. Producido por el psíquismo, pero no por el yo, pensamiento del cual el sujeto en cierto momento deberá apropiarse.

Sexualización proveniente del semejante y albores del psiquismo

La seducción originaria implica que el niño sea sometido a una intrusión representacional y económica. A partir de las urgencias, incomodidades y reflejos que prevalecen en los primeros tiempos de vida, el Otro primario va a producir una serie de demandas sexualizadas que implican mayor o menor consistencia. Esto no será sin consecuencias, ya que, del lado del niño, esos significantes internos constituyen de ahí en más elementos atacantes que deberán ser ligados, simbolizados. El remanente excitatorio reclamará vías de descarga y, dada la prematurez e indefensión del cachorro humano, esta actividad ligadora no podrá realizarse en soledad y necesitará de manera indispensable de la labor del Otro.

Bleichmar (2021) se pregunta por la manera en se propician esos investimentos colaterales. Y ubica allí una segunda función materna, ya no ligada a la erogenezación, sino relacionada con una actividad narcisística que da cuenta de un aparato psíquico clivado en la madre. La autora ubica esta acción en el preconsciente materno. Es así como, en el momento del amamantamiento, la madre provista de un yo, capaz de invertir narcisísticamente al bebé y no solo propiciar la introducción de cantidades sexuales puntuales, acariciará las manitas, sostendrá la cabeza con delicadeza, acomodará las piernas del cachorro, generando a partir de esto vías colaterales de ligazón. (p. 42) Esta función habilitadora de aspectos ligadores, permite la apertura de los sistemas deseantes a nuevas vías de placer; habilitando al incipiente psiquismo a la vida y dando lugar al autoerotismo.

El proceso de la **represión originaria** se genera por contrainvestidura sobre aquellos representantes pulsionales autoeróticos. Esta contrainvestidura es un gasto permanente mediante el cual el preconsciente se protege del ingreso de lo reprimido inconsciente. El establecimiento de la represión originaria implica la diferenciación de los sistemas que dividen el aparato, fundamentalmente en inconsciente y preconsciente. Preconsciente y Yo están atravesados por el lenguaje con su dimensión polisémica que implica el doble eje paradigmático y sintagmático del significante.

La instalación de la represión originaria es indispensable, entre otras cosas, para la adquisición de los aprendizajes. Sus indicios son claros: se da la aparición del pudor, el asco y la preocupación por el otro, se hace posible la diferenciación entre el espacio real y el virtual, lo que implica la percepción de la realidad psíquica, no material. La capacidad metafórica también da cuenta de ese clivaje. En este sentido, la posibilidad de divertirse con el chiste, la posibilidad del humor en general, dan cuenta de la consolidación de este mecanismo.

El conmutador está en el otro humano

El hecho de que el otro, la alteridad, esté inscrita en el lenguaje, provista de un inconsciente y un preconscious, no garantiza que se dan las condiciones para que el psiquismo se pueda constituir. Lo que plantea Bleichmar es que ese otro tiene que aproximarse al cachorro humano con representaciones totalizantes, narcisísticas (p. 48, 2021). Ella habla de **“sistemas de representación del auxiliar materno que operan generando condiciones de ligazón en el niño”** (p. 48). Lo que ella dice es que los prerequisites para la ligazón de la energía sexual originaria se encuentran en el funcionamiento del narcisismo materno.

Dos conclusiones pueden ser extraídas: en primer lugar, que el yo no se constituye en el vacío, sino sobre la base de las ligazones previas entre sistemas de representaciones preexistentes; y que estas ligazones consisten, de inicio, en un conjunto de investiduras colaterales (lo describimos como el conjunto de maniobras amorosas que acompañan a los cuidados primarios con los cuales la madre efracciona en el real viviente las zonas erógenas primarias, oral y anal). En segundo lugar, que en los comienzos de la vida este yo que produce inhibiciones y propicia ligazones de decurso no está en el incipiente sujeto sino en el semejante humano, y sólo desde esta perspectiva es que se puede hablar, retomando una expresión que ha caído bastante en descrédito en los últimos años y con justeza, de un «yo auxiliar materno, el cual no provee sólo los recursos para la vida sino que inscribe, de inicio, estos recursos en su potencialidad de «pulsión de vida, es decir, de ordenamiento ligador propiciatorio de una articulación de la tendencia regulada a la descarga. (P. 49, 2021)

En Bleichmar (2016), el narcisismo trasvasante, limita en el mismo acto su goce al reconocer la presencia de un semejante allí, al reconocer la presencia de un cuerpo infantil como lugar no permitido para el goce del adulto.

La doble función del otro que, al mismo tiempo que habilita la posibilidad de goce, lo limita en función de su propia represión.

...alude a la capacidad del adulto de ubicar una imagen totalizante en el niño, trasvasada de su propio narcisismo. Para que se produzca el narcisismo trasvasante, es decir que pase al otro, es necesario, para hablar en términos clásicos, que el adulto se sienta

castrado, que sienta que hay una parte de sí mismo que no se completa solo con él.

...Sin narcisismo trasvasante se produce una captura en la imago propia, que no posibilita el despliegue ontológico del bebé. Es precisamente el narcisismo trasvasante el que permite equilibrar los cuidados precoces y simbolizar al otro como humano. (Bleichmar 2016, p.91)

Bleichmar insiste bastante sobre esta idea de que es la acción amorosa y ligadora del otro la que posibilita la constitución del sujeto ético. Toma la **ética**, en el sentido que le ha dado Lévinas, como **reconocimiento de la presencia del semejante**, como ruptura que el semejante inscribe en mi solipsismo y en mi egoísmo, así, el cuerpo del niño es acotado como lugar de goce para el adulto, en la medida en que este siente hacia el niño **el amor en los términos de la ética**.

Vale decir, el amor sublimatorio posee la capacidad de tener en cuenta al otro, de considerar al otro como subjetividad. La problemática de la ética empieza con el modo en que el adulto va a poner coto a su propio goce en relación con el cuerpo del niño, inscribiendo, de este modo, en los cuidados que realiza, algo del orden de una circulación ligada, que, siendo libidinal, sin embargo, no es puramente erógena, sino además organiza dora. Esta forma de operar del adulto con respecto al niño va a ser la base de todos los motivos morales, como sostiene Freud en el proyecto.

De modo que, para constatar la aparición de la ética en el sujeto humano, Bleichmar hace foco en la importancia del reconocimiento del daño y en el reconocimiento del semejante como objeto dañado. Por eso ubica su surgimiento en el sujeto infantil antes de la implantación del superyó. La constitución ética del sujeto será la base sobre la que luego podrá instalarse la mencionada instancia. Ella piensa que las primeras conductas éticas son del orden de la intersubjetividad y no de la triangulación. (P.31) Con Winnicott podemos pensar en el desarrollo de la capacidad de preocuparse por el otro como basamento del sujeto ético.

Finalmente, y a partir de estos desarrollos de Bleichmar, nos preguntamos por los efectos de las vicisitudes sociales y culturales actuales en la constitución subjetiva y la subjetividad de niñas y niños. Nos encontramos enmarcados en una época que, a la par que hipersexualiza las demandas hacia lxs ninxs, rápidamente exige el despliegue de enormes capacidades individuales y promueve una autosuficiencia notable. Frente al impactante lugar de la tecnología, la dificultad de aggiornarse de las instituciones que alojan a niñas, niños y adolescentes (por ejemplo, la escuela), la falta de disponibilidad del adulto, el clima social cada vez más individualista y eficientista,

etc., creemos importante destacar el riesgo con respecto al establecimiento de las instancias constitutivas del aparato psíquico.

Referencias Bibliográficas

Bleichmar, S. (1994). Repetición y temporalidad: Una historia bifronte. En *Temporalidad Determinación y Azar. Lo reversible y lo irreversible*. Editorial Paidós SAICF.

Bleichmar, S. (2009). *La subjetividad en riesgo*. Topia Editorial. Bs As.

Bleichmar, S. (2010). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Topia Editorial. Bs. As.

Bleichmar, S. (2016). *La construcción del sujeto ético. Parte I*. Buenos Aires. Editorial Paidós SAICF.

(2021). *La fundación de lo inconsciente: destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.

(2021). *Aportes del psicoanálisis para una teoría de la inteligencia*. Buenos Aires. Noveduc / Perfiles

(2023). *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Buenos Aires. Editorial Entreideas.

Freud, S. [1896] (1992) Carta 52. Amorrortu editores S.A. Bs As.

EJE ARTICULACIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS FORENSES Y JURÍDICAS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL

INDIVIDUALISMO Y CULTURA CARCELARIA: CONSUMO Y DESAFILIACIÓN EN LAS MODALIDADES DE LAZO. Dlugovitzky, Ivan; García, Marianela; De Vita, Agostina; Hereñú, Aimaré ivandlugo@gmail.com

Facultad de Psicología UNR

Resumen

El presente trabajo explora, a partir de prácticas de Salud Mental dentro de instituciones penitenciarias, diferentes construcciones discursivas que operan a modo de códigos carcelarios y que tienen inferencia en la construcción de subjetividad, como así también en dificultades y obstáculos que se presentifican a la hora de construir grupalidad. Asimismo, se evidencian apuntalamientos en dichos códigos de discursividades ligadas a la religiosidad y el patriarcado. Se hipotetiza que estos discursos de poder resultan consecuentes a la exacerbación del Estado Penal en detrimento al Social, como así también se arraigan a preceptos neoliberales; generando formas singulares de construcción de lazo social, como así también de resistencias a los mismos, dentro de las instituciones de encierro.

Palabras clave: Códigos carcelarios - lazo social - grupalidad - Estado Penal - Salud Mental.

Desarrollo

Desde la puesta en común de experiencias de prácticas de Salud en instituciones penitenciarias se busca hacer una lectura que parta de los llamados *códigos carcelarios* tomando a estos como reflejo y como productores institucionales de subjetividad, que refieren a un modo de hacer lazo o de concebir al otro y operan en algunos casos como clausura de sentido. Esta modalidad de la alteridad rebasa la convivencia carcelaria y se inscribe en una producción de subjetividad históricamente situada con la emergencia del sujeto consumidor en detrimento de la condición de ciudadano, a su vez que tiene puntos de encuentro con los discursos patriarcales y eclesiásticos presentes en los pabellones.

Interesa aquí localizar la emergencia de una moral y un *deber ser* en los cuales el otro aparece como rival, como amenaza o como medio para un fin (Bleichmar, 2009) a su vez que hacen obstáculo a la circulación de una pregunta en

relación a la singularidad.

En este marco, lo *grupal* aparece como contrapartida a la masa (Peretti, 2023) y se erige como un nuevo espacio donde poner en tensión y movilizar estos sentidos estancos para la emergencia de lo subjetivo. Es aquí donde aparece la posibilidad de construir algo del espacio de lo común, como punto de fuga frente a la radicalización de las soledades propias de estos modos de subjetivación.

En relación a lo anterior, interesa remarcar aquello que Loic Wacquant (2015) ubica cómo confluencia de dos movimientos en un solo proceso: el vaciamiento del Estado Social y el avance del Estado Penal; efectivamente se observa tanto en los presupuestos nacionales, como así también provinciales, un recorte drástico en las políticas sociales y un aumento en el área seguridad, es decir, de la transición de una gestión social de la pobreza hacia una gestión punitiva. En este marco, interesa pensar las mutaciones que se producen en el lazo en consonancia a la radicalización de los cambios en el modelo de Estado que se remontan ya medio siglo atrás.

Tal como se enunció previamente, el presente ensayo se enmarca en lecturas acerca de la práctica en un dispositivo grupal de salud en unidades penitenciarias, y en diversas experiencias en el ámbito penal. La grupalidad de dicho dispositivo se compone de personas privadas de su libertad ambulatoria (con y sin condena) que han sido derivadas por distintos medios entre los cuales se encuentran: derivación directa de los equipos profesionales que supervisan su trayectoria al interior de las unidades, sugerencia judicial en el marco de sus causas, pedido por parte de su defensa y recomendación por parte del organismo técnico criminológico (que evalúa las condiciones para su avance en la pretendida progresividad de la pena privativa de la libertad).

Este contexto de trabajo es demandado profesionalmente en el marco de grupalidades constituidas con el fin declarado de abordar la problemática del consumo de sustancias. En este punto, interesa situar que dichas grupalidades aparecen en un momento de retraimiento de la accesibilidad a Derechos tales como la salud: ya no es posible bajo casi ninguna circunstancia acceder a una salida del espacio carcelario para realizar un tratamiento en el afuera, ni siquiera al modo de una internación, y en ese marco una nueva Ley Provincial (2023) establece que el “tratamiento”, de ser necesario, debe darse en el interior de las Unidades. Podemos ver allí el retiro del Estado en su faceta social, que garantizaba cierto margen de Derechos a pesar del encierro, en favor de un Estado que acentúa la vigilancia otorgando estos espacios en los cuales la persona privada de su libertad es llevada y traída por el servicio penitenciario y su asistencia es monitoreada judicialmente.

Lewcowicz (2016), en la misma línea, plantea que en el marco de la transición

entre el ciudadano y el consumidor, la contracara de esto último es el “adicto”, quien queda estancado y no puede participar de esa sucesión de objetos que el capitalismo ofrece. Así, al modo de las histéricas de Freud en la época victoriana, esta población ofrece una lectura de la cultura de nuestra época a partir de su reverso.

¿A qué llamamos códigos carcelarios? Nos referimos a un lenguaje, legalidades no tipificadas en ningún texto normativo y a un ethos, es decir, cierto modo de ser, actuar y mostrarse. Respecto de estas legalidades llama la atención el modo en que en un contexto de múltiples restricciones institucionalizadas, el conjunto de la población prisionizada se impone a sí misma un importante número de rígidas normas de conducta y convivencia que restringen aún más los márgenes posibles de libertad. Algunas de estas son: Las cosas, y particularmente la droga “no se pide”; La visita implica toda una serie particular de normativas como prohibición de circular y ver pasar a la visita de otros, obligación de limpiar incluso si no se van a recibir visitas propias y hacinarse en una sola celda en el caso de no recibir; Una marcada diferencia en el trato a quienes han cometido delitos relacionados a la violencia de género o han pertenecido a fuerzas de seguridad; La negativa a mencionar un amplio conjunto de palabras y su reemplazo por un léxico paralelo; Está mal visto llorar y requerir la presencia de la familia; Se impone una muy estricta reserva sobre la vida de cada uno en la que no está bien visto involucrarse; Lo habitacional, es decir la configuración de las convivencias en la misma celda, las admisiones y expulsiones de los pabellones poseen reglas que exceden las formalmente dispuestas.

De esta manera, en el presente interesa tomar dichas legalidades, en tanto las mismas dan cuenta y a su vez son productoras de un modo particular del lazo social que permite la inscripción en cierto colectivo, con una fuerte potencia identitaria, pero que a su vez promueve una fuerte individuación en consonancia al binomio individuo-masa (Peretti, 2023) que propone la institución carcelaria produciendo la radicalización del sentimiento de soledad. Cabe destacar que, en lo correspondiente a la denominación de binomio, el mismo implica un fenómeno que conjuga la pérdida de la posibilidad de lo singular en el marco de lo masivo con la conminación a ocuparse exclusivamente de lo propio.

“El que más te palmea es el que primero te traiciona” es una frase que se repite, la desconfianza así, se erige como un mandato y una virtud necesaria para la supervivencia. Los lazos se hacen lábiles y transitorios, cada uno es conminado a ocuparse de sus propios asuntos, su propia causa, su propia conducta y a no inmiscuirse en la de los demás, taponando la posibilidad de la dimensión de lo común. En palabras de Castel (2004), puede pensarse una lectura posible respecto a los efectos sociopolíticos de la degradación del lazo social en el marco individualista

neoliberal, en tanto des-socializa a los individuos. Los “excluidos” llegan como colecciones, y no como colectivo, pero en este punto este autor destaca que ni siquiera el excluido existe en el fuera-de-lo-social, y la descolectivización en sí misma es una situación colectiva.

En consonancia al punto anterior, es menester pensar cómo se juega la amistad como elemento que dejaría al desnudo la ingenuidad. Pareciera que la situación de estar privado de la libertad pone en evidencia el carácter de credulidad de los vínculos de amistad, sobre todo a partir de la experiencia de “quedar solo” a la hora de cumplir condena. En esta vía, Castel (2004) ubica la inseguridad social en términos amplios, sosteniendo que vivir en la inseguridad día a día es ya no poder hacer sociedad con semejantes, sino habitar los entornos bajo el signo de la amenaza y la desconfianza, y ya no de la acogida y el intercambio.

Esta experiencia de abandono de los lazos de amistad (experiencia que las más de las veces es construida a partir de la narrativa del código, y dónde si se indaga siempre hay excepciones), forja una nueva realidad donde los otros, pueden ser utilizados, tratados como el medio para un fin. No obstante, se observa una “amistad renegada”, es decir, vínculos aún rigidizados por las legalidades carcelarias que se prestan para el compartir, para la complicidad y a veces para la atención a lo singular. Sin embargo, estos vínculos son nombrados como “la junta”, “el rancho”, “los que comen conmigo”, “los compañeros” abonando a la idea de que dentro de la cárcel no se hacen amigos y la familia aparece allí como el conjunto de vínculos que corresponde seguir sosteniendo, desalentando la construcción de nuevos lazos elegidos.

La suspensión de los lazos de amistad aparece en serie a muchos otros detenimientos. “Estoy re en cana” es un comodín que aparece para múltiples aspectos de la vida: No tengo un oficio o profesión que me identifique, estoy en cana; no puedo pensar proyectos para el futuro, estoy en cana; no puedo ejercer de padre porque no soy un ejemplo para mi hijo y no puedo proveer porque estoy en cana, entre muchos otros. De esta manera, si el tiempo para todo lo demás está detenido, este tiempo aparece sólo como algo a soportar en el intermedio y en ese lugar es donde aparecen lo que Borzone (2020) determina como los “quitapenas”: la droga y la religión.

El discurso religioso predominante al interior de las unidades penitenciarias oficia, al decir de la autora, como un reforzamiento de sufrimiento y del sentimiento de culpa. Una de las estrategias para detener la emergencia de la angustia y armar un destino de vida ya cerrado. El mismo produce un doble rechazo, por un lado al otro semejante que no se acopla al mismo, elige lo “mundano” y cuyas problemáticas sólo pueden ser leídas desde ese tamiz, y por otro, a la reintegración de la propia historia

que aparece simplificada en esa misma lectura y no permite su elaboración.

Emparentado con este aspecto, aparece muy fuertemente ligado este discurso religioso con los modos de producción de subjetividad propios del sistema penitenciario y del neoliberalismo más allá de la reja; discursos que imponen un “no mires el costado”, un lidiar en soledad con los malestares propios y ajenos. Desde este punto nodal, se obtura la dimensión de lo común.

Por tanto, cabe destacar que no todo grupo de personas constituye una grupalidad. Se trata de un proceso que habilita la posibilidad de construir un espacio de grupo (donde haya confianza para compartir lo que a uno le sucede e interés de escuchar lo que otros tienen para compartir), identificarse a diversos discursos y armar vínculos que den apertura a la dimensión de lo común. Desde el punto de vista del profesional que acompaña dichas grupalidades, se trata de un trabajo progresivo donde ciertas condiciones deben reforzarse con recurrencia a lo largo del tiempo (secreto profesional, consentimiento, ceremonias mínimas, construcción de objetos culturales como juegos, lecturas, escritura).

La posibilidad de armar lo grupal como dimensión, es radicalmente nueva respecto del modo de pensar el binomio individuo-masa que reina en el sistema penitenciario. En el que, tal como se enunció más arriba, se impone el mandato individualizante, y donde a la vez se borra la singularidad. La posibilidad de encontrar otros sentidos requiere no solo de la voluntad política de las y los profesionales sino también de la articulación con otros espacios de salud y el trazado de una estrategia común entre los diferentes actores institucionales.

Referencias bibliográficas:

Bleichmar, S. (2009). El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo. Editorial Topía.

Castel, R. (2004). La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido? Paidós.

Borzone, G. E. (2020). Análisis de los efectos que produce el sufrimiento institucional en sujetos privados de la libertad. Barquitos Pintados. Experiencia Rosario, 1(1), 69–77. <https://doi.org/10.35305/barquitos.v1i1.9>

Lewkowicz, I. (2016). Subjetividad adictiva: un tipo psico-social instituido. Condiciones históricas de posibilidad. En J. Dobón & G. Hurtado (Eds.), Las drogas en el siglo XXI: ¿Qué viene? (pp. 91-114). Amorrortu Editores.

Peretti, L. (2023). Vidas y escrituras prácticas de lo posible: intervenciones de salud mental en cárceles. Rosario: Juris

Santa Fe (Prov.). (2023). Ley N° 14.243 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad

<https://www.santafe.gob.ar/boletinoficial/verPdf.php?seccion=2023%2F2023-12-29ley14243-2023.html>

Wacquant, L. (2015). Las cárceles de la miseria. Buenos Aires. Manantial.

DEL CRIMEN PASIONAL AL FEMICIDIO: UNA LECTURA DESDE LA PSICOLOGÍA FORENSE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. Gina Fantin y Eliana Reynaldo.

ginafantinps@gmail.com

Pertenencia institucional: Facultad de Psicología - U.N.R

Resumen

El presente artículo analiza el pasaje del *crimen pasional* al *femicidio*, evidenciando cómo las narrativas culturales y jurídicas históricamente han legitimado y justificado las violencias contra las mujeres, al construir un relato que las presenta como reacciones emocionales ante una supuesta ofensa o provocación por parte de la víctima.

A partir del análisis de un caso reciente de femicidio, en el que el agresor afirmó: “*soy homicida, pero quiero defenderme, no soy femicida*”, se interpreta este acto, en extremo violento y cruel, como resultado de la imposibilidad de ubicar y reconocer a la mujer como sujeto deseante. Estas violencias son expresiones de estructuras simbólicas, sociales y jurídicas que sostienen la desigualdad de género y requieren una lectura crítica que considere las dimensiones subjetivas, vinculares y simbólicas en cada situación.

Palabras claves: Emoción violenta, Subjetividad, Femicidio.

Del crimen pasional al femicidio: una lectura desde la psicología forense con perspectiva de género

El punto de partida de este análisis es la lectura¹⁶ del acto delictivo de Martín¹⁷, para problematizar cómo se nombran las violencias extremas contra la mujer y qué discursos se legitiman en la sociedad. Durante el juicio por el asesinato de su amiga, él se definió como homicida y, al mismo tiempo, negó ser femicida.

En julio de 2024, Martín confesó que asesinó a su compañera de facultad, Valentina, una joven de 21 años, quien fue hallada sin vida en el interior de su auto, en un descampado.

La defensa intentó reducir el hecho a homicidio simple, porque era “muy descabellado” hablar de violencia de género (Página 12, 2025). Sin embargo, la autopsia de Valentina mostró golpes, signos de estrangulamiento y quemaduras *post mortem* como un intento de encubrimiento (Página 12, 2024). Además, se sumaron

¹⁶ Este escrito aborda la dimensión clínica a partir de lo que se conoció en los medios de comunicación digitales. Es preciso aclarar que las observaciones aquí planteadas constituyen inferencias construidas desde ese material, ya que no hubo un trabajo clínico directo con el agresor ni un conocimiento personal del caso.

¹⁷ Si bien se trata de un hecho de acceso público, se utilizarán nombres ficticios (“Martín” y “Valentina”) con el fin de resguardar los datos y la privacidad de los sujetos involucrados.

notas halladas en el celular de Martín en las que objetalizaba a Valentina, y testimonios de amigos/as que evidenciaron una dinámica de control, celos y violencia psicológica (Rosario 3, 2025).

Durante el juicio, Martín verbalizó expresiones tales como “se me apagó la tele”, “en ningún momento paró ese estado de emoción” (La Nación, 2025), “arruiné mi vida y la de dos familias” (Digón, 2024) y “era el amor de mi vida” (Rótolo, 2025), pero la frase que más resonó fue: “soy homicida, pero quiero defenderme, no soy feminicida” (La voz, 2025). Finalmente, Martín fue juzgado por un jurado popular y condenado por femicidio.

Las dos primeras frases formuladas por Martín remiten a una tradición jurídica y cultural que históricamente justificó este tipo de violencia extrema contra la mujer. Durante mucho tiempo, estos crímenes fueron encuadrados como “crimen pasional”, una categoría social respaldada por la figura jurídico-penal, aún vigente: el “estado de emoción violenta” (art. 81, inc. 1, CP). En sus inicios, esta categoría constituía un argumento que operaba como atenuante de la pena cuando un hombre asesinaba a una mujer bajo un “estado de emoción”, ubicando al agresor como víctima de un arrebató emocional ante una supuesta provocación por parte de la mujer asesinada.

Frente a esta lógica, los movimientos feministas impulsaron un cambio de paradigma que encontró expresión normativa en la Ley Nacional N° 26.791 (2012), que modificó el artículo 80 del Código Penal argentino e incorporó el femicidio como agravante de la pena. Este giro fue radical: se deja de aceptar la “pérdida de control” como atenuante y se rechaza la culpabilización de la víctima, reconociendo que estos crímenes son parte de la estructura del poder patriarcal que habilita y legitima la violencia contra las mujeres. Así, el pasaje del “crimen pasional” al “femicidio” no fue solo una reforma legal, sino una transformación profunda en la forma de nombrar, comprender y juzgar estos crímenes basados en género (Segato, 2016).

Eva Giberti (en Blanco, 2021) advierte que existen mujeres percibidas como “insopportables” por lo que, bajo la lógica patriarcal, el varón se autoriza a defenderse y castigarlas, incluso al precio del asesinato. En este sentido, cabe preguntarse si Valentina habría sido sentenciada por Martín como una “mujer molesta” por rechazarlo, por desear a otro hombre —su pareja—; esto es, por actuar conforme a su propio deseo.

Teniendo en cuenta que las notas halladas en el celular de Martín rezaban: “no sé de dónde le agarré tanto cariño”, “siento que no se lo merece”, “te amo Valen” (Página 12, 2025), permite pensar que la tomaba como objeto y que el conflicto para él radicaba no solo en no ser correspondido, sino también en la pérdida de una supuesta propiedad sobre su cuerpo.

En este sentido, se puede inferir que lo insoportable para Martín habría sido que Valentina dejara de sostener el lugar de garante de su goce el cual, a diferencia del deseo, obstaculiza el lazo social, supone una satisfacción paradójica que trasciende el principio de placer y se obtiene al transgredir las prohibiciones del orden simbólico, experimentándose como ganancia en el dolor, en el exceso o en el sufrimiento (Evans, 2007). Desde el punto de vista analítico, el acto puede entenderse como la vía privilegiada para acceder a un goce que se inscribe en el cuerpo del Otro, convirtiéndolo en escenario de control y dominio.

Como señala Giberti (en Giandinoto, 2016), en la jerarquía patriarcal la mujer es un objeto más del que se puede disponer o incluso aniquilar cuando ya no sirva para sostener la potencia del varón (Irigaray en Blanco, 2021). El femicidio aparece así como el ejercicio extremo de ese poder amenazado, como una forma de gozar del cuerpo de la mujer a través de su violencia y su exterminio (Jojoa Revelo y Bayardo Vallejo Pizán, 2016).

En el caso de Valentina, la lectura clínica propuesta es que, al comenzar a actuar conforme a su propio deseo, dejó de encajar en la ecuación mujer-cosa y de sostener en Martín su primacía como sujeto masculino. Al quebrar esta ficción de dominio, Martín se abrió al camino del acto violento. Rita Segato (en Blanco, 2021) explica que el femicidio no es solo matar a una mujer, es inscribir en su cuerpo un mensaje de dominio, reafirmando jerarquías patriarcales.

En pleno juicio, Martín no sólo relató su crimen sino que escenificó la maniobra que utilizó para matar a Valentina, tomando a su abogada como modelo (La Nación, 2025). Ese gesto puede leerse como una reinscripción del goce desplegado en el ámbito judicial, transformándolo en un nuevo escenario de dominio y violencia extrema. Tal como señala Giberti (en Giandinoto, 2016), el goce puede aparecer tanto en la preparación del acto como en su recuerdo posterior. La escenificación en la sala de audiencias funcionó como un nuevo acto de posesión sobre Valentina, incluso sin su presencia.

En este marco, cobra fuerza su frase “soy homicida, pero quiero defenderme, no soy femicida” (La voz, 2025). No se trató de una ocurrencia aislada, sino de una estrategia discursiva orientada a negar la perspectiva de género y a eludir de la figura de femicidio, buscando así atenuar la culpabilidad penal y evadir la responsabilidad subjetiva.

Se plantea así la pregunta por la sanción penal: ¿puede el castigo por sí solo producir una rectificación subjetiva? La morigeración de la pena en un caso de femicidio que culpabiliza a la víctima, ¿hace que el castigo pierda su potencial de inscribir algo del orden de la responsabilidad si allí no hay un sujeto que se reconozca

como deudor frente a la ley? Para Lacan (en Mollo, 2014) la responsabilidad (subjetiva) por el acto sólo surge cuando el sujeto acepta el castigo como sanción del Otro. Este asentimiento permite que la sanción legal adquiera sentido y opere como una verdadera rectificación subjetiva. Bajo estas coordenadas, el castigo dejaría de ser una mera operación punitiva del sistema penal para volverse un acto en el que el sujeto se transforma en ejecutor de su propia condena. Cuando tal anudamiento entre culpa y legalidad no ocurre, la ley pierde su capacidad de inscribir la responsabilidad, quedando reducida a su dimensión represiva. En este sentido, la frase de Martín no operaría como asentimiento subjetivo, sino como una maniobra para no confrontarse con su goce ni con su responsabilidad subjetiva.

En este marco, es posible situar lo que plantea Lacan (en Ayouch, 2021) al afirmar que “el inconsciente es la política” (p. 57) para explicar que la subjetividad no se forma en el vacío, sino dentro de una red de significantes sociales, normas y discursos que inciden en la forma en que los sujetos son nombrados, leídos y juzgados por el discurso del derecho penal. Entender el femicidio como acto de disciplinamiento de los cuerpos de las mujeres, y no como resultado de una supuesta irracionalidad emocional, exige adoptar un posicionamiento ético-político frente al derecho, al lenguaje y a la práctica profesional. Nombrar estas violencias como crimen pasional o femicidio no es lo mismo: cambia el lugar, la responsabilidad, la escucha y la intervención. La práctica “psi” implica, necesariamente, la escucha clínica, una escucha que esté atenta a la dimensión del deseo y del goce en cada singularidad, así como al entramado de poder presente en cada caso particular.

Frente a este escenario, el compromiso ético de la Psicología Forense, con perspectiva de género, radica en desarmar las narrativas que patologizan al agresor y responsabilizan a las mujeres por su deseo o autonomía. La práctica profesional no puede ser la evaluación de “indicadores de peligrosidad” sino que debe constituirse como herramienta crítica y transformadora, orientada a construir nuevas formas de lectura, considerando el contexto social, político y simbólico de estos crímenes.

Porque cuando una mujer desea, y eso se vuelve insoportable, lo que está en juego no es solo su vida: es la estructura misma del poder patriarcal.

Referencias bibliográficas

Ayouch, T (2021). Femicidios y psicoanálisis. De lo político a lo subjetivo. *Estancias. Revista de Investigación en Derecho y Ciencias Sociales*, 1(1), 53-72. <https://revistas.uaq.mx/index.php/estancias/article/view/322>

Blanco, D (2021). Algunas aproximaciones psicoanalíticas sobre las violencias de género y el feminicidio. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 21, 183-189.

https://www.psi.uba.ar/publicaciones/psicoanalisis/trabajos_completos/revista21/blanco.pdf

Código Penal de la Nación Argentina (1921). Art. 81. 29 de octubre de 1921. (Argentina).

Digón, V. (2 de agosto de 2024). Femicidio de Catalina Gutiérrez: Néstor Soto declaró y confesó el crimen. *La voz*.
<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/femicidio-de-catalina-declara-nestor-aguilar-soto-el-unico-acusado-en-la-causa/?login=email>

Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Paidós.

Giandinoto, M (2016). La potencia de la víctima: un oxímoron necesario. *Revista Topía. Psicoanálisis, sociedad, cultura*, (76), 18-19.
<https://www.topia.com.ar/articulos/potencia-victima-un-oximoron-necesario>

Jojoa Revelo, R. y Bayardo Vallejo Pizán, D. (2016). *La pulsión de muerte en un caso de crimen pasional* [Trabajo de Grado, Universidad de Nariño, Facultad de Ciencias Humanas]. <https://sired.udenar.edu.co/7700/1/91691.pdf>

La Nación (2025). Córdoba: Néstor Soto contó cómo fue la maniobra con la que mató a la influencer Catalina Gutiérrez. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/seguridad/cordoba-nestor-soto-conto-como-fue-la-maniobra-con-la-que-mato-a-la-influencer-catalina-gutierrez-nid18032025/>

La voz (2025). Córdoba. Néstor Soto sobre el crimen de Catalina Gutiérrez: "Soy homicida, pero no soy un feminicida". *La voz*.
<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/nestor-soto-sobre-el-crimen-de-catalina-gutierrez-soy-homicida-no-soy-un-feminicida/>

Ley 26.791 de 2012. Modificación del Código Penal incorporando el feminicidio como agravante del homicidio. 14 de diciembre de 2012. B.O. No: 32543.

Mollo, J. P. (2014). ¿El castigo penal puede conducir a la responsabilidad por el acto? Dos respuestas. *Revista Consecuencias*.
<https://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/012/template.php?file=arts/Derivaciones/El-castigo-penal-puede-conducir-a-la-responsabilidad.html>

Página 12 (2024). Quién era Catalina Gutiérrez, la joven influencer asesinada en Córdoba. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/753388-quien-era-catalina-gutierrez-la-joven-influencer-asesinada-e>

Página 12 (2025). Néstor Soto fue condenado a prisión perpetua. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/811951-nestor-soto-fue-condenado-a-prision-perpetua>

Rosario 3 (2025). Femicidio de Catalina Gutiérrez: declararon las amigas de la joven y señalaron conductas "tóxicas" de Néstor Soto. *Rosario 3*.

<https://www.rosario3.com/informaciongeneral/Femicidio-de-Catalina-Gutierrez-declarar-on-las-amigas-de-la-joven-y-senalaron-conductas-toxicas-de-Nestor-Soto-20250314-0009.html>

Rótolo, N. (7 de marzo de 2025). Inició el juicio por el femicidio de Catalina Gutiérrez.

Página

12.

<https://www.pagina12.com.ar/808836-inicio-el-juicio-por-el-femicidio-de-catalina-gutierr ez>

Segato, R (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

MELODÍAS RE-PENSADAS: DESARMANDO LA ETIQUETA DEL JOVEN DELINCUENTE. Angelina Eckert- Ezequiel Salanitro- Ana de Zuansbar- Peretti M. Laura

laura922peretti@gmail.com

Facultad de Psicología UNR

Resumen

El presente trabajo parte de la experiencia de un Proyecto de Extensión Universitaria, “Melodías (Re) pensadas”, entre la Facultad de Psicología y la Facultad de Derecho de la UNR- Argentina-, y la Asociación Civil Canción Urgente, que desde 2021 realiza prácticas extensionistas con estudiantes y graduadxs en el Centro de Especialización Penal Juvenil -CERPJ- de Rosario, dependiente de la Dirección Provincial de Justicia Penal Juvenil.

El objetivo radica en estar y propiciar encuentros con los adolescentes entre 16 y 18 años que potencien la capacidad creadora en una institución de puertas cerradas, a partir de promover la producción artística con perspectiva de género y desde un enfoque de derechos humanos. Las diferentes formas de participar año a año nos permiten abrir argumentos hacia la necesidad de lugares de miramiento, de colectivizar la palabra, de apertura a las emociones desde la política de la ternura y la creación. Lo dicho, se presenta como una práctica y como un dispositivo contracultural frente al aumento de la crueldad que desde las diferentes medidas y acciones de los gobiernos de ultraderecha -como el pedido de bajar la edad de imputabilidad- se imponen desde una idea de seguridad que refuerza las exclusiones y las causalidades de las violencias.

Contexto neoliberal y aumento de la punitividad

La coyuntura social actual propone respuestas de proteccionismo tutelar donde confluyen formas de castigar y responsabilizar a las infancias y juventudes que viven bajo el peso de la inequidad social. El avance de la crueldad propone hacer lugar a empresarios de sí mismo (Sacci, 2020) que incluye a varones, blancos, exitosos, en tanto modelo mayoritario frente minorías: sujetos minorizadxs, infantilizadxs, marcadxs, por lo tanto, como el revés del empresario de sí: seres dependientes, heterónomxs, aquellxs que se afirman en lo descartable, y de los que se puede prescindir para este modelo de política de Estado de acumulación capitalista.

Desde otro lugar, el proyecto que compartimos es la experiencia de una práctica de intervención que nos posibilita visibilizar formas de lazos que desarman la

etiqueta de joven delincuente, descartable, y que da valor a todas las vidas, porque todas las vidas merecen ser vividas. En este sentido, partimos de la cultura como un derecho de las personas, toda persona es portadora de atributos autónomos que deben ser reconocidos y protegidos por el Estado. Siguiendo la Ley de Salud Mental y adicciones, N° 26.657, ubicamos que la promoción de salud mental considera las intervenciones integrales a través de prácticas grupales, organizacionales y/o comunitarias e incorpora estrategias alternativas como la educación popular, técnicas lúdico-recreativas, disciplinas o intervenciones artísticas. Desde esta premisa, proponemos intervenciones vinculadas con la producción cultural de los adolescentes que están en una institución de puertas cerradas nombrada CERPJ -Centro Especializado en Responsabilidad Penal Juvenil- dependiente del Sistema Penal Juvenil de la provincia de Santa Fe.

Nos convoca a reflexionar temáticas que incluyen a los adolescentes, las violencias y su relación con la ley penal. El lugar que le ofrece y las posibilidades que construye la sociedad actual, desde la responsabilidad del Estado y de la sociedad que se enmarca en la Convención de los Derechos del niño (1989), como de la Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2005). Para la mirada e imaginario social, dice Beatriz Janin (2018) “los adolescentes fueron, son y serán una amenaza para todo lo establecido, para los protectores de que nada cambie”. En este sentido, invitamos a poder complejizar el contexto punitivo desde la pretensión de bajar la edad de imputabilidad, los recortes en género y diversidad como algunos de los retrocesos en materia de derechos. Leer las tramas sociopolíticas, económicas actuales, locales y de la región, como también escuchar a los y las adolescentes nos abre a un marco de mayores posibilidades para ofrecer alternativas y construir deseos que se enlacen con futuros más vivibles.

Desde las intervenciones que proponemos a partir de dispositivos grupales con herramientas culturales con herramientas de la música, la lectura y la escritura, priorizamos los vínculos de paridad que permitan expresar las emociones, apelar a otros y otras, apostar a la construcción de prácticas restaurativas más justas y libres de violencias. Se procura hacer lugar, dar tiempo y espacio a las inquietudes, intereses de los adolescentes, para así crear desde las posiciones singulares una construcción colectiva y una relación con el bien común. Se da lugar a la invención de un espacio alternativo a la lógica de la prisión en una dinámica donde existe el castigo como cultura, en aquellas instituciones donde la comunidad que las habita ha sufrido un vaciamiento del pensamiento, la valentía y el placer, son necesarios relanzarlos para el accionar crítico creativo. (Ulloa, 1995)

Conclusiones y continuidades desde la clínica institucional

Invitamos a construir una práctica que se sustenta en el miramiento y la empatía como base de la ternura. Concebida por Ulloa como fundamento del psiquismo y como instancia ética. Existen para el autor, dos habilidades de la ternura: la empatía, que garantiza el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo, palabra) y como segundo: el miramiento, fundamental en la ética clínica, implica mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo (Ulloa, p. 135). En este sentido, tomamos la referencia del proceder clínico como proceder ético de buen trato, como lazo que abre a la creatividad pensante desde lo heterogéneo singular que habita la numerosidad social.

Las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing, 1985) tienen como objetivo promover el bienestar y los derechos de las personas menores de edad en vinculación con la justicia penal. Plantea en la orientación fundamental que, “se concederá la debida importancia a la adopción de medidas concretas que permitan movilizar plenamente todos los recursos disponibles, con inclusión de la familia, los voluntarios y otros grupos de carácter comunitario, así como las escuelas y otras instituciones de la comunidad”. La Universidad Pública como institución comprometida con la sociedad de su época forma parte de las intervenciones con los adolescentes en conflicto con la ley penal. Esta participación se construye como parte de la red de apoyo, como forma de construir un afuera a la totalidad de la institución, de entramar deseos y lazos para un presente y porvenir.

En esta coyuntura de institución de puertas cerradas, es posible el ingreso, no como meros observadores, sino desde marcos normativos que reconocen las intervenciones comprometidas en el campo social, cultural, desde prácticas interdisciplinarias como abordajes en salud mental.

Bibliografía

Ulloa, Fenando. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Janin, Beatriz. (2018). Los adolescentes: entre el heroísmo, la violencia y las leyes. *Revista Actualidad Psicológica*.

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores. Reglas de Beijing. Resolución 40/33, 28 de noviembre de 1985. Obtenido de página de Naciones Unidas

Sacci Emiliano (2020) Elementos para una genealogía de la crueldad neoliberal: gubernamentalidad, post-fordismo, acumulación originaria y colonialidad.

En Revista Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos. Número 8, junio 2020, 11-33
<http://www.revistas.cenalt.es.cl/index.php/dorsal>

RELACIÓN ENTRE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA “RESERVA COGNITIVA” Y EL ABORDAJE DE LAS DEMENCIAS EN PUBLICACIONES CIENTÍFICAS. Vanesa Alonzo

Facultad de Psicología, UNR

Resumen

La reserva cognitiva (RC) es un constructo que explica la variabilidad en la manifestación clínica de patologías neurodegenerativas, considerando tanto factores biológicos como sociales. Este estudio presenta una revisión bibliográfica sistemática bajo lineamientos PRISMA de la producción científica publicada entre 2019 y 2025, con el objetivo de analizar cómo la localización geográfica y la disponibilidad de recursos metodológicos condicionan los enfoques sobre RC y demencia. Los resultados muestran que en países del norte global predomina una conceptualización biológica de la RC, basada en neuroimágenes de alta complejidad y vinculada principalmente a la demencia tipo Alzheimer. En contraste, en Latinoamérica se destacan metodologías regionales de *screening* poblacional, la inclusión de comorbilidades y el énfasis en factores protectores sociales. La discusión plantea los riesgos de generalizar modelos desarrollados en contextos tecnológicos avanzados y subraya la necesidad de integrar variables socioculturales para una comprensión más amplia y contextualizada de la RC.

Palabras clave: reserva cognitiva, demencia, envejecimiento saludable, revisión sistemática, neurociencias

Introducción

La reserva cognitiva (RC) se define como la capacidad del cerebro para tolerar los cambios asociados al envejecimiento normal o patológico, modulando la variabilidad en la expresión clínica de la neuropatología (Stern, 2002, 2009). Un referente clásico en este campo es el *Nun Study* (Snowdon et al., 1996; Snowdon, 2003), que evidenció cómo la diferencia entre envejecimiento saludable y demencia depende tanto del grado de patología cerebral como de la capacidad individual para resistir su manifestación clínica.

El concepto se ha estudiado desde dos enfoques principales: la reserva cerebral (ResCer), vinculada a factores biológicos como volumen o densidad neuronal, y la RC funcional, entendida como la habilidad para reclutar redes cerebrales

alternativas que compensen daños, en relación con la neuroplasticidad y el contexto ambiental (Toloza Ramírez & Martella, 2019).

En el actual escenario de envejecimiento poblacional acelerado, la OMS declaró la Década del Envejecimiento Saludable 2021–2030, destacando la necesidad de integrar determinantes biológicos, sociales, económicos y ambientales en el estudio del envejecimiento (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). En este marco, el presente trabajo desarrolla una revisión bibliográfica sistemática orientada a analizar cómo el contexto geográfico y la disponibilidad de recursos metodológicos condicionan los enfoques sobre RC.

Método

Se realizó una revisión bibliográfica sistemática bajo los lineamientos PRISMA 2020 con el fin de garantizar la transparencia y trazabilidad metodológica en el proceso de búsqueda, filtrado y selección de fuentes de la producción científica publicada entre 2019 y 2025, dando cuenta de la producción reciente sobre la temática abordada.

El modelo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) estandariza la presentación de revisiones sistemáticas y metaanálisis, asegurando exhaustividad, replicabilidad y claridad metodológica (Page et al., 2021). Este enfoque incluye la definición de criterios de inclusión y exclusión, la búsqueda sistemática en bases de datos académicas, la eliminación de duplicados y la selección de los estudios finales a partir de la lectura de títulos, resúmenes y textos completos.

En este trabajo, la búsqueda se llevó a cabo entre mayo de 2024 y agosto de 2025 en las bases de datos Scielo, Nature, PubMed y Dialnet, sin incluir registros institucionales o clínicos. Se aplicaron como filtros el periodo 2019–2025, el acceso abierto y las palabras clave “Reserva Cognitiva” y “Demencia”, en inglés y español, combinadas de manera conjunta e independiente. La delimitación temporal y las fuentes de datos respondieron tanto a criterios de actualización temática como a razones prácticas vinculadas a la disponibilidad de recursos humanos y materiales, con el objetivo de garantizar un abordaje exhaustivo dentro de las posibilidades operativas.

Se incluyeron artículos completos publicados en revistas científicas de acceso abierto, en inglés, portugués o español, priorizando la lectura en el idioma original, y con geolocalización identificable del equipo de investigación, la institución o la base de datos utilizada. Se excluyeron publicaciones duplicadas, reseñas sin datos empíricos y documentos no disponibles en texto completo.

El proceso de selección siguió los lineamientos PRISMA, garantizando trazabilidad y rigor metodológico. En la fase de identificación, se registraron un total de 66.138 artículos provenientes de las bases de datos mencionadas. No se hallaron registros adicionales fuera de dichas fuentes. Durante el cribado inicial, se eliminaron 236 duplicados y 95 registros con metadatos incompletos o sin texto disponible, resultando 404 artículos analizados por título y resumen. De estos, 352 registros fueron excluidos por no cumplir los criterios de inclusión.

Posteriormente, se recuperaron 52 informes para lectura completa, todos ellos evaluados en la etapa de elegibilidad. En dicha evaluación, se excluyeron 38 estudios por los siguientes motivos: 10 investigaciones no pertenecían al área geográfica de análisis; 15 estudios no presentaban una vinculación explícita con la reserva cognitiva o con las demencias; y 10 trabajos evidenciaron baja calidad metodológica o falta de consistencia conceptual.

Finalmente, 17 estudios fueron incluidos en la síntesis cualitativa, cumpliendo los criterios de inclusión definidos: acceso abierto, texto completo, pertinencia temática y geolocalización identificable del equipo de investigación o institución de procedencia.

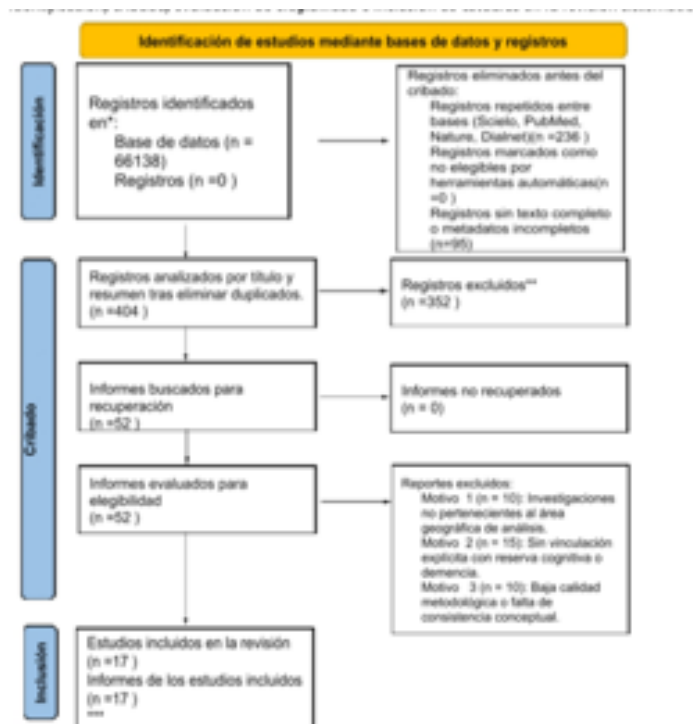
La producción científica seleccionada se analizó a partir de las siguientes variables: año de publicación, nacionalidad del equipo de investigación o institución de radicación, objetivos, metodología empleada, población o muestra, definición de reserva cognitiva adoptada, conceptualización de demencia, principales resultados y/o discusión, y limitaciones reportadas por los autores.

Asimismo, se delinearon dos ejes geopolíticos: (a) el euro-norteamericano, que incluye investigaciones radicadas en Estados Unidos, Canadá y países de Europa Occidental (España, Reino Unido, Portugal, Italia, Dinamarca, Alemania, Suiza), así como estudios con muestras provenientes de dichas regiones; y (b) el latinoamericano, compuesto por investigaciones desarrolladas en México, Chile, Argentina y Brasil, o en bases de datos con población latinoamericana.

Esta decisión metodológica se sostiene sobre el concepto de “geopolítica del conocimiento”, formulado por Walter Mignolo, quien subraya que “el conocimiento no es abstracto ni deslocalizado; por el contrario, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas” (Walsh, 2003, p. 7).

El diagrama de flujo PRISMA 2020 (**Figura 1**), incluido en este trabajo , sintetiza visualmente este proceso de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión de los estudios analizados, asegurando la transparencia, reproducibilidad y coherencia del procedimiento metodológico seguido en la presente revisión.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020. Identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión de estudios en la revisión sistemática.



Adaptado del PRISMA 2020 Flow Diagram (Page et al., 2021, BMJ, 372:n71). Traducción y aplicación metodológica propia.

*Las búsquedas se realizaron en las bases de datos Scielo, Nature, PubMed y Dialnet, sin incluir registros institucionales o clínicos (Registers = 0).

En total se identificaron 66.138 registros, provenientes de las siguientes consultas: Scielo ("reserva cognitiva" n = 66; "demencia" n = 2.172; combinación n = 13); Nature ("cognitive reserve" n = 2.542; "demencia" n = 19.935; combinación n = 6); PubMed ("cognitive reserve" n = 5.611; "demencia" n = 19.935; combinación n = 1); y Dialnet ("reserva cognitiva" n = 66; "demencia" n = 860; combinación n = 13).

Tras aplicar los filtros de texto completo, acceso abierto, recorte temporal (2019-2025) y tipos de publicación de investigación, se priorizaron 4.725 registros para el cribado inicial. Los duplicados fueron eliminados manualmente antes de esta etapa.

***Publicaciones descartadas por no cumplir los criterios de inclusión (no empíricas, sin relación con RC o demencia, o sin texto completo verificable).

*** Se incluyeron 17 investigaciones que cumplieron los criterios de inclusión definidos (acceso abierto, texto completo, pertinencia temática y geolocalización identificable del equipo de investigación o institución de radicación). Los estudios se distribuyen en dos ejes geográficos: euro-norteamericano (n = 9) y latinoamericano (n = 8).

Adaptado del modelo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Traducción propia.

Resultados

En el eje euro-norteamericano, la definición de RC tiende a reducirse a dimensiones estrictamente biológicas, operativizadas a través de marcadores estructurales y funcionales obtenidos mediante resonancias magnéticas de alta complejidad. Estas investigaciones se sustentan en bases de datos poblacionales extensas, recolectadas con resonadores funcionales de última generación, lo que permite un alto nivel de precisión en la descripción de correlatos neuroanatómicos de la RC (Habich et al., 2025; Flanagan et al., 2019; Vockert et al., 2024). El foco principal recae en la demencia tipo Alzheimer (Tolozá Ramírez, E., & Martella, C. (2019).

En Latinoamérica, el relevamiento de datos se construye en contextos regionales, utilizando metodologías de *screening* en espacios públicos (Martino et al., 2021), instituciones asilares para personas mayores (Soto-Cayllahua et al., 2024) e incluso censos poblacionales (Sarmiento Buitrago, Cerón Perdomo, & Mayorga

Bogotá, 2022). El abordaje de las demencias se sitúa en un tiempo previo a su agravamiento, privilegiando estrategias de prevención y promoción de un envejecimiento saludable. Sumado a un análisis amplio del cuadro de demencias, incluyendo comorbilidades como hipertensión o diabetes.(Contreras Aguilera, Navarro, & Sánchez Rodríguez, 2020; Sepúlveda-Pezoa, L., et al. 2021) Algunos estudios amplían la observación a poblaciones desde los 18 años, reconociendo que la RC se configura desde etapas tempranas de la vida (Rimassa, 2019).

Asimismo, estas investigaciones destacan el papel central de las relaciones sociales —familiares, laborales o de ocio— como factores protectores prioritarios en la construcción de RC (Sepúlveda-Pezoa, L., et al. 2021)

La perspectiva del eje euro-norteamericano aporta evidencia sólida sobre los mecanismos cerebrales implicados en la compensación cognitiva, aunque también introduce un sesgo de generalización, dado que los parámetros y modos de medición desarrollados en estas poblaciones suelen extrapolarse como estándares universales (Landenberger, T., [et al.](#) 2019).

En consecuencia, la conceptualización de la RC queda fuertemente ligada a indicadores biológicos definidos en contextos con alto desarrollo tecnológico, lo que puede no solo invisibilizar dimensiones sociales, culturales o contextuales en regiones con realidades diferentes sino también la posibilidad de avanzar sobre terapias no farmacológicas (Justo-Henriques, Pérez-Sáez, & Apóstolo, 2020).

Este predominio del abordaje biológico plantea la necesidad de discutir en qué medida los modelos generados a partir de datos del norte global son aplicables a la diversidad de poblaciones a nivel mundial, y cómo la incorporación de variables socioculturales enriquecería la comprensión de la RC.

Por su parte, la producción latinoamericana problematiza la centralidad de la variable educativa en términos de escolaridad formal como indicador exclusivo, al dejar de lado la adaptabilidad y la resiliencia sostenida en personas con baja escolaridad o en situación de analfabetismo (Soto-Cayllahua et al., 2024) . Algo similar ocurre con la variable lingüística, donde la valoración de idiomas como inglés, portugués o italiano invisibiliza las lenguas originarias, que también constituyen un factor relevante en la configuración de la RC.

Para finalizar, estos hallazgos permiten advertir un sesgo en la producción de conocimiento, ya que la mayoría de las investigaciones se sustentan en bases de datos euro-norteamericanas de acceso restringido, como el programa **All of Us Research Program**, la **Alzheimer's Disease Neuroimaging Initiative (ADNI)**, el **UK Biobank**, el **European Prevention of Alzheimer's Dementia (EPAD)** y el consorcio **Lifebrain**. En contraste, en Latinoamérica solo se identificó una iniciativa en

desarrollo: el **Latin American and Caribbean Consortium on Dementia (LAC-CD)**. Este desequilibrio cuestiona la generalización global de los parámetros de medición de la reserva cognitiva y subraya la necesidad de fortalecer proyectos regionales que permitan visibilizar las particularidades socioculturales y epidemiológicas de la región.

En conexión con esta problemática, se abre un interrogante respecto a la incidencia de los algoritmos que operan en segundo plano (background), influyendo de manera oculta en los resultados de búsqueda de artículos científicos. Este fenómeno se vincula con lo que Pariser (2017) denominó el “**filtro burbuja**”, donde la geolocalización de los dispositivos y la personalización de los buscadores pueden condicionar el acceso a determinadas fuentes e inclusive en revistas indexadas, restringiendo lo diverso y neutral en la recolección de información académica. El trabajo de Vargas Santillán et al. (2024) es solo una muestra de que existen investigadores que prefieren utilizar Google Scholar como herramienta de búsqueda, lo cuál podría extenderse en futuras investigaciones de otros asistentes virtuales mediados por inteligencia artificial como el CHAT GPT.

Discusión

Para finalizar, en este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, se incluyeron únicamente investigaciones disponibles en acceso abierto, sin contemplar publicaciones de acceso institucional, lo que restringe el espectro de la evidencia revisada. En segundo lugar, la búsqueda se realizó desde un único espacio físico —Rosario, Argentina—, lo cual, pese a la utilización de bloqueadores de rastreadores en navegadores como Vivaldi y DuckDuckGo, puede haber influido en la personalización de los resultados. Finalmente, no se amplió la búsqueda a ciertos idiomas relevantes en la producción científica sobre reserva cognitiva y demencia, como el italiano. Tampoco se relevaron producciones con alto valor en relación a su particularidad cultural e idiomática del continentes asiático y africano lo que puede haber dejado por fuera contribuciones significativas.

Referencias Bibliográficas

Contreras Aguilera, C., Navarro, P., & Sánchez Rodríguez, L. (2020). *Reserva cognitiva y factores asociados en adultos mayores: un estudio correlacional*. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 157–172.

Flanagan, M. E., Hemmy, L. S., Kawas, C. H., & White, L. R. (2019). Concepts for brain aging: Resistance, resilience, reserve, and compensation. *Alzheimer's Research & Therapy*, 11(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s13195-019-0479-y>

Habich, A., García-Cabello, E., Abbatantuono, C., González-Burgos, L., Taurisano, P., Dierks, T., Barroso, J., & Ferreira, D. (2025). The effect of cognitive reserve on the cognitive connectome in healthy ageing. *GeroScience*, 47, 3507–3523. <https://doi.org/10.1007/s11357-024-01328-4>

Justo-Henriques, Susana Isabel, Pérez-Sáez, Enrique, & Apóstolo, João Luís Alves. (2020). Protocolo de intervenção individual baseado na terapia de reminiscência em idosos com perturbação neurocognitiva. *Revista de Enfermagem Referência*, serV(3), 1-10. <https://doi.org/10.12707/RV20043>

Landenberger, T., Cardoso, N. O., Oliveira, C. R., & Argimon, I. I. L. (2019). Instruments for measuring cognitive reserve: A systematic review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(2), 58-74. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v21n2p58-74

Martino, P. L., Cervigni, M. A., Caycho-Rodríguez, T., Valencia, P., & Politis, D. G. (2021). Cuestionario de reserva cognitiva: Propiedades psicométricas en población argentina. *Revista de Neurología*, 73(6), 194–200. <https://doi.org/10.33588/rn.7306.2021200>

Organización Mundial de la Salud. (2022, 1 de octubre). *Envejecimiento y salud*. <https://www.who.int/es/news>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja: Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos* (M. Vaquero, Trad.). Penguin Random House Grupo Editorial.

Rimassa, C. (2019). Medición de reserva cognitiva: Estudio en una muestra de adultos chilenos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 18(1), 1–9. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2019.55324>

Sarmiento Buitrago, A. F., Cerón Perdomo, D., & Mayorga Bogotá, M. A. (2022). Asociación entre el deterioro cognitivo y factores socioeconómicos y sociodemográficos en adultos mayores colombianos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 51(3), 201–210. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2022.02.002>

Sepúlveda-Pezoa, L., Gómez-Pérez, D., Ortiz, M. S., Salinas-Rehbein, B., & Cancino, M. (2021). Factores de riesgo cardiometabólico y funcionamiento cognitivo: el rol de la reserva cognitiva. *Revista Médica de Chile*, 149(8), 1134–1140. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000801134>

Snowdon, D. A., & Nun Study. (2003). Healthy aging and dementia: findings from the Nun Study. *Annals of Internal Medicine*, 139(5 Pt 2), 450–454. https://doi.org/10.7326/0003-4819-139-5_part_2-200309021-00014

Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8(3), 448–460. <https://doi.org/10.1017/S1355617702813248>

Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015–2028. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>

Stern, Y., Habeck, C., Steffener, J., Rakitin, B., Gazes, Y., Razlighi, Q., & Stern, Y. (2024). Advances in cognitive reserve: Insights from neuroimaging and longitudinal studies. *Neurobiology of Aging*, 137, 123–136. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2023.12.009>

Soto-Cayllahua, Y., Claveri-Chávez, A., Quispe-Mamani, A., & Aquize-Hanco, E. (2024). Reserva cognitiva: Un factor protector del deterioro cognitivo en adultos mayores. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 62(3), 199–208. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272024000300199>

Tolosa Ramírez, E., & Martella, C. (2019). Reserva cognitiva funcional y plasticidad neuronal en el envejecimiento: Una revisión. *Revista Chilena de Neurociencia*, 15(2), 45–59.

Vargas Santillan, M. de L., Ruelas González, M. G., Rodríguez García, C., Ruiz Martínez, A. O., & Zarur Cortés, J. E. (2024). Intervenciones de prevención y detección en la demencia: una revisión sistemática [Prevention and detection interventions in dementia: A systematic review / Intervenções de prevenção e rastreio na demência: Uma revisão sistemática]. *Revista Salud y Cuidado*, 3(3), [páginas]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9938622&orden=0&info=link>

Vockert, N., Machts, J., Kleinedam, L., et al. (2024). Cognitive reserve against Alzheimer's pathology is linked to brain activity during memory formation. *Nature Communications*, 15, 9815. <https://doi.org/10.1038/s41467-024-53360-9>

Walsh, C. (2003). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Dignolo*. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 1(4), 0.

PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS EN SALUD MENTAL EN LA INTERSECCIÓN DE SABERES (1960-1975). Analía Buzaglo, Mariela Morandi, Marcia Fedorchuk, Danisa Vitrich, Marina Babini

analiabuzaglo@hotmail.com

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

Resumen

El trabajo presenta los avances del segundo año de ejecución del proyecto de investigación: “Configuraciones teórico-epistemológicas de las prácticas socio-comunitarias en Argentina, su incidencia en el campo de la salud mental”, radicado en la Facultad de Psicología de la UNR (2024/2027). El objetivo general es describir e identificar las configuraciones teórico-epistemológicas que contribuyeron al desarrollo de las prácticas socio-comunitarias en el campo de la salud mental en Argentina. Metodológicamente se define una investigación bibliográfica basada en textos publicados en el campo de la Salud Mental teniendo en cuenta su pertinencia, exhaustividad y actualidad en relación a los objetivos propuestos. En esta segunda etapa, se analizan desarrollos particulares del campo de intervención socio-comunitario en la intersección de diferentes saberes disciplinarios en el período comprendido entre 1960 y 1975. En dicho período, se identifican y caracterizan las siguientes intersecciones entre saberes: 1) Crisis paradigmática en las Ciencias Sociales y sus efectos en el proceso de “reconceptualización” en el campo del trabajo social, 2) Concepción del sujeto y primeras nociones acerca del cambio social 3) Impacto de las ideas desarrollistas en Argentina: el modelo de la Ley Kennedy (1963) en la concepción de Salud Mental Comunitaria, en las instituciones y en los roles profesionales. En cuanto al primer eje, reconocemos las tensiones existentes entre el rechazo a lo instituido - particularmente a los métodos clásicos de intervención del Trabajo Social- y la adopción de una mirada y métodos críticos, que buscaban vincular la situación coyuntural con la realidad de las comunidades, como impronta de este nuevo movimiento. Respecto del segundo eje, identificamos las lecturas de la teoría de Marx en el Trabajo Social y en el campo psi, y la reformulación tanto de la teoría como de las prácticas profesionales hacia un compromiso ético-político en pos de la transformación de las condiciones de vida, 3) Por último, en cuanto al tercer eje, destacamos la influencia del proceso modernizador en nuestro país y en el continente tanto en la implementación y promoción de políticas públicas en Salud Mental, como en la creación de nuevas instituciones, organismos y diversas organizaciones

profesionales desde una perspectiva epistemológica convergente vinculada a la idea de desarrollo. En este sentido, el presente trabajo concluye de forma preliminar, en dos direcciones: 1) importancia del cambio de enfoque epistemológico -social, integral, interdisciplinar, comprometido ético y políticamente- y del anclaje territorial de las prácticas, 2) relación/tensión que se expresa en las teorías y las prácticas a consecuencia del carácter ideológico, moralizador, homogeneizador y de adaptación presente en el modelo desarrollista.

Palabras claves: prácticas socio-comunitarias, salud mental, saberes interdisciplinarios

Introducción

El trabajo presenta los avances del segundo año de ejecución del proyecto de investigación: “Configuraciones teórico-epistemológicas de las prácticas socio-comunitarias en Argentina, su incidencia en el campo de la salud mental”, radicado en la Facultad de Psicología de la UNR (2024/2027). El mismo es de carácter interdisciplinario e involucra docentes, adscriptas y estudiantes de las asignaturas Psicología Social y Comunitaria de la Facultad de Psicología y Teoría Sociológica Latinoamericana de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y RRII, UNR.

En esta etapa se analizan desarrollos particulares del campo de intervención socio-comunitario en la intersección de diferentes saberes disciplinarios en el período comprendido entre 1960 y 1975. Durante este período se localizan experiencias pioneras en el campo de la Salud Mental, así como la creación de nuevas instituciones, organismos y diversas organizaciones profesionales. En Argentina, el dominio de la psiquiatría y del psicoanálisis contribuye a las configuraciones teórico-epistemológicas que dan fundamento a las primeras prácticas comunitarias en Salud Mental. Es importante situar que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, las prácticas en salud pública y salud mental se caracterizaron por su impronta comunitaria y participativa, cuestionando el modelo manicomial (Bang, 2014; Organización Mundial de la Salud, 2001). Asimismo, en dicho período, se identifica el impacto de las ideas desarrollistas en la concepción de Salud Mental Comunitaria, así como en las instituciones y en los roles profesionales.

En las décadas del ‘60 y ‘70, la crisis paradigmática en las ciencias sociales implicó la reformulación de los fundamentos teórico-epistemológicos y ético-políticos de las diferentes disciplinas sociales y sus roles profesionales. Las lecturas de la teoría de Marx en el Trabajo Social y en el campo psi cobraron relevancia y también incidieron en el cambio de enfoque -social, integral, interdisciplinario, comprometido

ético y políticamente- y en el anclaje territorial de las prácticas. En este contexto, el trabajo reflexiona acerca de la relación/tensión que se expresa en las teorías y las prácticas a consecuencia del carácter ideológico, moralizador, homogeneizador y adaptativo, presente en el modelo desarrollista promovido en dicho período.

El proceso de “Reconceptualización” en el campo del trabajo social

Durante las décadas del '60 y '70, tuvo lugar en América Latina un movimiento heterogéneo consistente en la búsqueda de la articulación de nuevos proyectos socio-profesionales en concordancia con los proyectos sociales en pugna (Siede, 2014 en Servio, 2015). El denominado proceso de “reconceptualización” (Palma, 1977) estuvo signado por la crisis de las ciencias sociales, en la que se evidenciaron las limitaciones del positivismo para explicar la realidad latinoamericana, generando un vacío teórico y metodológico. Este proceso tuvo impacto a nivel continental, aunque fuertemente enmarcado y sesgado por los debates que emergieron en cada país en ese período histórico.

En Argentina surge durante el Gobierno autoritario de Onganía ('66-'69) y en simultáneo con el auge del Método de Organización y Desarrollo de la Comunidad en el Trabajo Social. Su desenvolvimiento fue precedido e influenciado por las ideas modernizadoras que ingresaron al país a fines de los años '50, las cuales pusieron en jaque al Servicio Social tradicional. Las mismas, enmarcadas en el desarrollismo, impulsaban la superación del modelo agroexportador a través de la modernización de las economías latinoamericanas, dirigiendo sus esfuerzos a doblegar las resistencias al cambio de los “sectores tradicionales” que obstaculizaban el logro del desarrollo (Grassi, 1989).

El trabajo profesional en este período, se localiza en gran medida en los barrios, donde se produjo la conexión de estudiantes y trabajadores sociales de terreno con jóvenes militantes de organizaciones políticas y sacerdotes tercermundistas. Este encuentro provocó intercambios que influyeron en un replanteo hacia la radicalización de posturas y la puesta en cuestión de supuestos instalados fuertemente en los lineamientos desarrollistas. De acuerdo a Norberto Alayón:

Fue en estas prácticas donde los trabajadores sociales comienzan a identificar y reconocer el origen de la desigualdad social en las relaciones de dominación vigentes, cuestionando las propuestas de integración al medio de los desadaptados o marginados, propias del pensamiento modernizador y de las concepciones teóricas funcionalistas que entendían al modelo imperante como justo y adecuado. (Alayón, 2005, p. 13)

En el año 1964 se destaca el rol de algunas publicaciones –por ejemplo: “Hoy en el Servicio Social” y luego, “Hoy en el Trabajo Social”- que sostenían la ruptura con el conservadurismo y el acercamiento a la tradición marxista como fundamento teórico de la profesión. Las mismas fueron impulsadas por alumnos y ex-alumnos del Instituto de Servicio Social de Buenos Aires, fundadores de la Editorial ECRO. En contraposición a ello, un buen número de profesionales permanecieron adheridos a las ideas desarrollistas y modernizadoras, abocadas a capacitar a la población en la participación activa y la adaptación a las exigencias del proceso de desarrollo.

Concepción del sujeto y cambio social

En Trabajo Social, el contacto con la tradición marxista se produjo fundamentalmente fuera del ámbito académico y por medio de divulgadores, configurándose en la interacción de tres fenómenos: la crisis del servicio social tradicional, la presión ejercida por los movimientos revolucionarios y la rebelión estudiantil (Netto, 2003, p.162). Según Netto (2003), la apelación a la tradición marxista fue altamente selectiva y de baja exigencia teórica. Se realizaba a través de manuales de divulgación de calidad discutible, sustituyendo la documentación primaria por intérpretes desiguales. Asimismo, pueden encontrarse referencias a los desarrollos de Pichon-Rivière y de Freire, quienes aportaban desde una perspectiva latinoamericana, a la ruptura con el conservadurismo tradicional existente en sus respectivos campos disciplinares.

En el campo de la salud mental, encontramos influencias críticas que se manifestaban a través de cierto malestar e insatisfacción en diferentes ámbitos institucionales. En la Revista Acta de Neuropsiquiatría Argentina, en su editorial de 1958, un grupo de psiquiatras reformistas expresaba su crítica a la formación, la cual se circunscribía a los muros del manicomio y era excesivamente teórica. Cabe destacar que el año 1958, se crea la Primera Residencia de Becarios y de Perfeccionamiento a cargo de Jorge García Badaracco quien convoca, para dictar cursos de formación, a Enrique Pichon-Rivière, a Marie Langer, Gilou García Reinoso, Omar Ispar, Carlos Sisto y José Bleger entre otros. Estos cursos, a cargo de profesionales comprometidos con la Psiquiatría Dinámica y Social, constituyeron una fuerte apuesta a la formación integral y teórico-práctica.

En dicho período Pichon-Rivière incorpora una serie de autores de las ciencias sociales que contribuyeron a nutrir su pasaje del Psicoanálisis a la Psicología Social. Estos cambios se enmarcan en una etapa en la que la vocación por el trabajo en espacios públicos, así como la necesidad de trastocar el orden social y proponer la transformación de lo establecido, generaron en los '60 y '70, las condiciones de

posibilidad para cuestionar e inventar otras prácticas posibles en el campo de la salud mental (Percia, 1991). Es así que surge la necesidad de prácticas profesionales comprometidas con la realidad social del país, como también la apuesta por el cambio social. Este cambio, no sólo se inscribe en la transformación de los roles profesionales tradicionales, sino también de las teorías que sustentaban sus prácticas.

Las ideas desarrollistas en Argentina

Entre los años 1960 y 1975, identificamos la influencia del proceso modernizador en nuestro país y en el continente, tanto en la implementación y promoción de políticas públicas en Salud Mental, como en la creación de nuevas instituciones, organismos y diversas organizaciones profesionales desde una perspectiva epistemológica convergente vinculada a la idea de desarrollo. Se destaca la creación del Instituto Nacional de Salud Mental (INSM) y de la Comisión Nacional Asesora de Salud Mental (CNASM) en el año 1957, y en la misma época, la Comisión Argentina Asesora en Salud Mental (CAASM), de carácter privado.

El INSM y la CNASM, promovieron la participación del Estado en la prevención, tratamiento e investigación de las llamadas “enfermedades mentales”. Se perfila así, una perspectiva que alentó la constitución de un nuevo campo: las políticas de salud mental. Carpintero y Vainer (2004) señalan que se da un replanteo de los problemas de salud y de enfermedad mental a partir de la comprensión del daño psíquico en relación a fragilidades subjetivas y factores de riesgo vinculados a las condiciones de vida.

La CAASM conformada por un centenar de psiquiatras procedentes de distintos puntos del país, proponen cambiar las condiciones de asistencia, instalando consultorios psiquiátricos en hospitales generales y consultorios de psiquiatría infantil en las salas de pediatría. Asimismo, manifiestan la necesidad de contar con una clasificación única de enfermedades mentales, así como un censo nacional de enfermos, facilitando la apertura a la labor preventiva. Es así que, en este período, se presentan tensiones y contradicciones entre la inclusión de la salud mental en las políticas públicas desde una perspectiva integral, y la tendencia a la universalización y la homogenización propias del modelo desarrollista.

En el año 1959, se crea la Federación Argentina de Psiquiatría (F.A.P), propulsada por la CAASM. Entre los miembros de su comisión directiva se encontraban: Omar Ipar, Enrique Pichon-Rivière, Mauricio Goldenberg, Gregorio Hermann y Jorge Thenon. Emiliano Galende (1990) definió a esta organización como el primer movimiento científico-gremial masivo que encaró políticamente la reforma de salud mental. Paralelamente, en las universidades, se discutían los programas de las

nuevas carreras tomando en cuenta la situación de salud del país, buscando transformar las prácticas profesionales y su compromiso (Stolkiner, 2018). En este sentido, Stolkiner afirma que la innovación en el campo de la salud mental en Argentina, no provino del Estado sino de la movilización y resistencia en el campo social. Un ejemplo de este proceso, es el Servicio de Salud Mental Comunitaria del Hospital de Lanús, creado en 1957 por Mauricio Goldenberg. Este servicio “se pobló de jóvenes con ideas políticas y profesionales críticas, que fueron parte de una generación que desarrolló propuestas innovadoras realizadas por fuera o en las grietas de instituciones fosilizadas” (Stolkiner, 2018, pp. s/n).

Durante la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970) se elaboró el Primer Plan Nacional de Salud Mental (1967), que tomó como modelo el Programa Federal de Psiquiatría Comunitaria y la Ley Kennedy de 1963 de Estados Unidos. Resulta paradójico constatar que, mientras la mayoría de las reformas de salud mental sucedieron como procesos de democratización, en la Argentina ingresaron como propuestas tecnocráticas durante la dictadura.

Conclusiones

El análisis realizado en torno al período 1960-1975 permite reconocer un momento clave en la configuración de las prácticas socio-comunitarias en salud mental en Argentina. Se evidencia la emergencia de una epistemología crítica y situada, producto de la intersección entre saberes del Trabajo Social, la Psicología, la Psiquiatría y las Ciencias Sociales, atravesada por la crisis paradigmática que sacudió al continente. Este cambio epistemológico, orientado hacia la integralidad, la interdisciplina y el compromiso ético-político no fue sin tensiones y contradicciones. Sin embargo, constituyó una ruptura significativa con el modelo tutelar y positivista que había predominado hasta entonces.

Asimismo, el trabajo muestra cómo la concepción del sujeto y del cambio social en este período se vio profundamente impactada por lecturas críticas del marxismo, la pedagogía latinoamericana y los desarrollos de Enrique Pichon-Rivière, Marie Langer, entre otros. Estas corrientes redefinieron al sujeto, ya no como mero objeto de asistencia, sino como protagonista activo de procesos colectivos de transformación. La salud mental comenzó a pensarse en clave de praxis social, con un fuerte anclaje en la vida cotidiana.

Con la influencia del modelo desarrollista y de la Ley Kennedy (1963) se introdujeron tensiones productivas y contradictorias. Por un lado, se habilitó la creación de nuevas instituciones y dispositivos: Primer Plan Nacional de Salud Mental del año 1967, la conformación de equipos interdisciplinarios, y la apertura de centros

periféricos y servicios en hospitales generales. En este punto, se destaca, la proyección en políticas públicas de experiencias como la de “El Lanús”, con el Plan Goldenberg de 1968 (Vainer, 2014; Stolkiner, 2016; Bottinelli et al., 2019; Visacovsky, 2001). Por otro lado, ese mismo proceso modernizador mantuvo sesgos ideológicos moralizadores, homogeneizadores y adaptativos, en un contexto político e institucional de proscripción del peronismo y de interrupción de la democracia. Esta ambivalencia muestra que la salud mental comunitaria en Argentina se configuró en diálogo y en tensión entre experiencias innovadoras y prácticas críticas respecto del modelo asilar realizadas por fuera o en las grietas de instituciones fosilizadas (Stolkiner, 2018), y lineamientos modernizadores promovidos desde el Estado. En estas tensiones y contradicciones se localizan y caracterizan las primeras prácticas socio-comunitarias que con la reapertura democrática serán resignificadas en clave de Derechos Humanos.

Para concluir, puede afirmarse que las prácticas comunitarias de este período constituyeron antecedentes fundacionales para el campo actual de la salud mental en Argentina. Experiencias como el Servicio de “El Lanús” o el proceso de Reconceptualización en el Trabajo Social marcaron un horizonte de continuidad que atraviesa hasta hoy la formación profesional, la crítica al modelo manicomial y la defensa de la salud mental como derecho humano. Estas configuraciones teórico-epistemológicas se inscriben en una tradición que entiende a la salud mental en clave política, territorial y comunitaria, reafirmando que no es posible pensarla aislada de las luchas sociales y los procesos históricos de emancipación en América Latina.

Referencias bibliográficas

- Alayón, N. (2005). El Movimiento de Reconceptualización. Una mirada crítica. En: N. Alayón, *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización* (pp. [Páginas]). Espacio Editorial.
- Bottinelli et. al. (2019). Lanús, experiencias formativas interdisciplinarias: Antecedentes de la salud mental comunitaria. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 53(2), 254–262.
- Carpintero, E., & Vainer, A. (2004). *Las huellas de la memoria: Psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los '60 y '70 (1957-1983)* (Vol. 1). Topía.
- Fabris, F. (2024). *Enrique Pichon-Riviere. Obra completa: Tomo IV: Del Psicoanálisis a la psicología social*. Paidós.
- Galende, E. (1990). *Psicoanálisis y salud mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*. Paidós.

- Grassi, E. (1989). La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana. Humanitas.
- Hermida, C., & Meschini, P. (2018). La tercera interrupción en Trabajo Social. Descolonizar y despatriarcalizar. *Revista Katálisis*, 21(1), 184–192.
- Netto, J. P. (2003). La construcción del proyecto ético-político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea. En J. P. Netto, M. V. Mota, A. V. Braz, L. P. C. Sales y V. L. M. Mota (Org.), *Servicio social crítico: Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (pp. 15–38).
- Palma, D. (1977). *La reconceptualización, una búsqueda en América Latina* (Vol. 2). Editorial-Librería ECRO.
- Percia, M. (1991). *Notas para pensar lo grupal*. Búsqueda.
- Servio, M. (2015). “Trabajo Social y tradición marxista. Apuntes para recuperar la experiencia argentina en los años 60 y 70”. *Revista Cátedra Paralela* N°6. 2009. Pp 36-42.
- Stolkiner, A. (2016). Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental. *Los sufrimientos*, 10, 211-239.
- Stolkiner, A. (2018). “Un largo camino hasta la Ley Nacional de Salud Mental”. *Revista Soberanía Sanitaria*.
<https://revistasoberaniasanitaria.com.ar/un-largo-camino-hasta-la-ley-nacional-de-salud-mental/>
- Vainer, A. (2014). Psicoanálisis y Salud Mental. Definiciones, experiencias y perspectivas. *Topía*.
- Visacovsky, S. E. (2001). “El origen del Lanús: La consagración de una perpetua ruptura psiquiátrica y política”. En *El Lanús: Memoria, política y psicoanálisis en la Argentina (1956–1992)* (pp. 83–117). Buenos Aires: Infomed

LA NOCIÓN DE SUJETO: CRÍTICA ONTOLÓGICA DESDE HEGEL A LA PSICOLOGÍA MODERNA. Patricio Obregón

patricio.obregon2017@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo propone una crítica ontológica al modo en que la psicología moderna concibe al sujeto, a partir del sistema filosófico de G. W. F. Hegel. Se sostiene que la psicología, como saber constituido sobre lo humano, asume sin revisión crítica una concepción del sujeto identificada con el individuo: una entidad autosuficiente, abstracta y aislada del mundo. Esta herencia, derivada de la modernidad cartesiana y consolidada en la tradición kantiana, se manifiesta en sus marcos teóricos y en sus prácticas institucionales, constituyendo una ontología implícita que clausura la subjetividad.

Desde Hegel, esta identificación resulta insostenible. El sujeto no es una sustancia dada ni un yo psicológico, sino el nombre del ser en cuanto se constituye por mediación, escisión y devenir. En el Prólogo de la Fenomenología del espíritu, Hegel afirma que lo verdadero es el todo y que la sustancia deviene sujeto. La negatividad no es un obstáculo, sino la forma misma de realización del ser. En este marco, el sujeto no puede pensarse sin contradicción, sin trabajo ni sin historia.

El problema fundamental de la psicología, entonces, no es solo epistemológico, sino ontológico. Al operar sobre la figura del individuo como unidad dada, cancela el proceso constitutivo de la subjetividad y la convierte en objeto. Este trabajo plantea, en consecuencia, que una revisión crítica de la psicología debe comenzar con una reflexión ontológica radical. Solo desde allí es posible abrir la disciplina a nuevas formas de pensar la subjetividad, incluyendo la dimensión de sujetos colectivos, como lo sugiere Pérez Soto.

Palabras clave: Hegel – Sujeto – Ontología – Psicología – Sustancia – Individuo – Colectivo

Introducción

La noción de sujeto, central en la filosofía moderna y la psicología, fue concebida desde Descartes como un fundamento absoluto identificado con el cogito y definido por la interioridad. Esta figura se consolidó en la tradición kantiana como condición trascendental del conocimiento—abstracta y ahistórica—y fue naturalizada por la psicología moderna, que operó sobre la equivalencia entre sujeto e individuo

autosuficiente, clausurando así la subjetividad al reducirla a dato medible o interioridad privada.

Frente a esto, la perspectiva hegeliana problematiza dicho presupuesto. En el Prólogo de la Fenomenología del espíritu, Hegel (1807/2017) afirma que “lo verdadero” debe aprehenderse y expresarse “no sólo como sustancia, sino también, y en la misma medida, como sujeto” (p. 14). El sujeto no es una entidad fija, sino el nombre del devenir del ser, que se constituye mediante mediación, escisión y negatividad. Como señala Cuartango (2005), “lo absoluto es el sujeto de ese proceso” (p. 61), activo a lo largo de todo su desarrollo.

Este trabajo propone, en consecuencia, una crítica ontológica a la concepción psicológica moderna del sujeto. Para ello, se abordará primero la configuración moderna de la subjetividad; luego, la transformación hegeliana de la sustancia en sujeto; y finalmente, las consecuencias de esta crítica para la psicología contemporánea, incluyendo la posibilidad de pensar sujetos colectivos.

1. El sujeto en la modernidad

El inicio de la modernidad filosófica está marcado por el gesto cartesiano del cogito ergo sum. Descartes buscaba un fundamento indubitable para el conocimiento y lo halló en la certeza del pensar: mientras pienso, existo necesariamente. Con este movimiento, el sujeto quedó identificado con una sustancia pensante (*res cogitans*), separada de la sustancia extensa (*res extensa*). Como señala Flórez Miguel (2011), el cogito no solo inaugura un punto de partida epistemológico, sino que afirma que el pensar constituye la esencia del sujeto, definido por su interioridad. Sin embargo, el mismo autor advierte que Descartes también se refiere a la totalidad del compuesto humano, reconociendo que el hombre es una cosa que piensa y un cuerpo. Esta ambigüedad constitutiva —la escisión entre un yo pensante abstracto y la experiencia concreta de un ser encarnado— será el legado que la modernidad filosófica transmitirá. La psicología, en lugar de abordar esta tensión, tendió a simplificarla, heredando y naturalizando predominantemente la figura del sujeto como conciencia aislada, clausurando así la riqueza problemática del compuesto humano.

Este dualismo genera una escisión constitutiva: por un lado, el cuerpo reducido a mecanismo, y por otro, la conciencia como interioridad absoluta. Menacho (2008) describe esta tensión mostrando que el cuerpo puede aparecer tanto como cuerpo-objeto, sometido a causalidad física, como cuerpo-sujeto, inseparable de la experiencia vivida. Esta ambigüedad será heredada por la psicología, que oscilará entre concebir al sujeto como organismo mensurable o como conciencia aislada.

Kant desplazó el acento hacia un yo trascendental como condición formal del conocimiento. Si bien este gesto supuso un avance al superar la sustancia pensante cartesiana, consolidó una figura de sujeto ahistórico y abstracto, cuyas categorías (como causalidad o unidad) son universales y necesarias, pero vacías de contenido histórico y social. Esta abstracción, como señala Pérez Soto (2008), se extiende también al ámbito práctico, dando lugar a un 'sujeto de la moralidad [como] individuo abstracto falsamente racional... no situado en un contexto histórico y social efectivo' (p. 49).

La psicología moderna asume sin cuestionar estos supuestos. Pérez Soto (2008) advierte que en la tradición clásica “ser un sujeto es ser un yo, y ser un yo es ser un ‘algo’” (p. 174). Bajo esta operación, la subjetividad se convierte en un objeto estable, disponible para el saber científico y para la administración social. En suma, la modernidad configuró al sujeto como individuo autosuficiente, abstracto y separado del mundo.

2. De la sustancia al sujeto en Hegel

La propuesta hegeliana introduce un giro radical frente a la concepción moderna del sujeto. Allí donde Descartes lo fijaba como sustancia pensante y Kant como condición trascendental, Hegel sostiene que lo verdadero no es la sustancia inmóvil, sino la sustancia que deviene sujeto. Frente a la clausura del sujeto en la abstracción trascendental kantiana, Hegel propone que la sustancia deviene sujeto. Esto significa que el sujeto no es una mera condición formal de conocimiento (como en Kant), sino un proceso real, histórico y mediado que se constituye a sí mismo a través de la negatividad y el trabajo con lo otro. Mientras Kant separa el fenómeno (accesible) del noumenon (incognoscible), Hegel disuelve esta dicotomía: lo real es el devenir autoconstituyente del espíritu, donde lo universal se realiza en lo concreto.

Esta formulación, presente en el Prólogo de la Fenomenología del espíritu, implica una transformación ontológica: la sustancia no es un dato preexistente, sino un proceso que se constituye atravesando mediaciones y contradicciones. Como señalan Hincapié Herrera y Osorio Valencia (2019) en su comentario al párrafo 17, Hegel busca superar la «sustancia rígida» del spinozismo, que no es aún espíritu, para pensar una sustancia que deviene sujeto: un movimiento de autoconstitución mediado por la negatividad.. Cuartango (2005) lo explica señalando que la verdad, en Hegel, no se concibe como identidad inmediata, sino como proceso histórico en el que la diferencia y el conflicto son constitutivos. El sujeto no es, entonces, una cosa ni un yo psicológico, sino el nombre del ser en cuanto se realiza en y por su devenir.

El papel de la negatividad es central. El devenir no es algo que le acontece al ser desde afuera: el ser mismo es devenir negativo. La escisión, la pérdida y el retorno constituyen el modo en que lo real se realiza efectivamente. En esta lógica, como sostiene Pérez Soto (2008), Hegel ontologiza el devenir: la negatividad deja de ser una carencia a superar para convertirse en la forma misma de constitución del sujeto.

De esta manera, la autoconciencia tampoco puede reducirse a interioridad privada. Expresa más bien la dialéctica mediante la cual el espíritu se relaciona consigo mismo a través de lo otro. El sujeto, lejos de coincidir con el individuo, se muestra como proceso histórico y relacional.

En síntesis, Hegel rompe con la clausura cartesiana y kantiana: el sujeto no es sustancia ni centro trascendental, sino devenir negativo. Esta concepción abrirá la crítica a la psicología moderna, que aún persiste en reducir la subjetividad al individuo autosuficiente.

3. Consecuencias para la psicología

Las consecuencias de la reducción moderna del sujeto deben pensarse en un doble plano: ontológico y político. Ontológicamente, la psicología fijó la subjetividad en la figura del individuo autosuficiente, cancelando su carácter de devenir. El sujeto fue reducido a organismo en la experimentación, a dato cuantificable en la psicometría o a interioridad privada en la clínica. En todos estos registros, lo que queda fuera es la mediación histórica y social que constituye efectivamente a la subjetividad.

Políticamente, esta clausura permitió que la psicología y la psiquiatría funcionaran como dispositivos de normalización. Como advierte Pérez Soto (2013), la medicalización del malestar y la patologización de la diferencia no son neutrales: convierten el sufrimiento en objeto de gestión técnica y lo subordinan a lógicas de control y mercado. El sujeto, reducido a unidad manejable, deja de aparecer como proceso histórico y se transforma en objeto administrado.

Este diagnóstico no implica abandonar la psicología, sino transformarla. Si lo subjetivo es devenir, debe pensarse en su dimensión histórica, conflictiva y relacional. En esta dirección, Pérez Soto (2009) plantea la necesidad de una psicología de sujetos colectivos, que supere la clausura individualista y reconozca que la subjetividad también se constituye en experiencias compartidas, resistencias y luchas sociales. Lo colectivo no es la suma de individuos, sino una forma propia de subjetividad emergente.

En síntesis, el desafío es ontológico y político a la vez: abandonar la identificación entre sujeto e individuo, y abrir la psicología hacia una concepción de la subjetividad como devenir histórico y colectivo.

Conclusiones

El recorrido realizado muestra que la psicología moderna heredó sin crítica la identificación entre sujeto e individuo, reduciendo la subjetividad a un objeto estable de conocimiento y administración. Frente a este modelo, la filosofía de Hegel ofrece una alternativa radical: la sustancia deviene sujeto. Este giro ontológico define al sujeto no como una identidad fija, sino como un devenir negativo que se constituye en y por la mediación, la escisión y el trabajo histórico. Como destaca Hegel (1807/2017), la sustancia es una “sustancia viviente” es decir, un ser que solo es real en cuanto movimiento de autopoiesis y mediación consigo mismo

Este desplazamiento tiene consecuencias radicales. Obliga a la psicología a salir de la clausura de la interioridad y atender a los procesos sociales e históricos que constituyen la subjetividad. Así, el sujeto deja de coincidir con el individuo aislado y se abre la posibilidad, como sugiere Pérez Soto, de pensar sujetos colectivos no como una mera suma de individuos, sino como formas legítimas y específicas de subjetividad.

En definitiva, desnaturalizar la equivalencia entre sujeto e individuo permite concebir una psicología crítica, capaz de dar cuenta del carácter histórico, conflictivo y colectivo del sujeto.

Referencias bibliográficas

- Cuartango, R. (2005). Hegel: Filosofía y modernidad. Montesinos.
- Descartes, R. (2011). Obras completas (Estudio introductorio de C. Flórez Miguel, trad.). Gredos.
- Duque, F. (2007). La naturaleza del sujeto en la lógica hegeliana. Cuaderno Gris, Época III (8), 27-42. <http://hdl.handle.net/10486/2647>
- Hegel, G. W. F. (2017). Fenomenología del espíritu (W. Roces & R. Guerra, Trads.; G. Leyva, Ed., notas y revisión de la traducción). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1807)
- Hincapié Herrera, H. (Trad.), & Osorio Valencia, A. E. (Coment.). (2019). Prólogo de la Fenomenología del espíritu de Hegel: Traducción y comentarios a sus párrafos. Universidad de Caldas.
- Menacho, M. (2008). Cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto en René Descartes. Investigaciones Fenomenológicas, 6, 231–245. <https://doi.org/10.5944/rif.6.2008.5071>
- Pérez Soto, C. (2008). Desde Hegel: Para una crítica radical de las ciencias sociales. Ítaca.

Pérez Soto, C. (2009). Sobre la condición social de la psicología (2.^a ed.). LOM Ediciones. (Primera edición publicada en 1996).

Pérez Soto, C. (2013). Una nueva antipsiquiatría. LOM Ediciones.

EJE DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL: INFANCIAS Y JUVENTUDES

JUVENTUD, RELACIÓN ENTRE GENERACIONES Y SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS EN TORNO DE LA SALUD. Cecilia Augsburger, Marianela Fondato, Carlos Ruggeroni, Camila Vera, Gonzalo Ríos y Fiorella Pascucciello.

augsburgerc@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo busca compartir hallazgos parciales de una investigación orientada a comprender las valoraciones, significaciones y prácticas de cuidado de la salud/salud mental que toman por centro a la juventud. Se objetiva la importancia de identificar y analizar las formas sociales en que la prevención y la promoción de la salud encuentra desarrollo en prácticas individuales y colectivas de cuidado juveniles. La producción se enmarca en una investigación acreditada en la Facultad de Psicología (UNR) y que se titula *“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 atraviesa.*

Inicialmente se explora y problematizó la categoría de *juventud* analizando su origen histórico, y el alcance epistémico en diferentes campos de saber y disciplinares. Posteriormente se identifica y revisa la noción de generación para destacar el carácter relacional que la juventud guarda en referencia a otros grupos sociales que coexisten temporal e históricamente. Ello conjuga una visión crítica de las posiciones relativas en el conjunto social y las valoraciones y expectativas de las que son depositarios. Se identifican límites en estas categorías al momento de proponer modelos de intervención y prácticas de prevención cuidado en salud/salud mental.

Por último, la construcción de información y análisis se compone de la perspectiva y las voces de jóvenes que viven en la ciudad de Rosario, recuperando significaciones y prácticas que ellos y ellas llevan a cabo.

Metodológicamente, se realizó en primer lugar un análisis de corte cualitativo a través de la revisión documental de textos seleccionados que, con distintos enfoques disciplinares, recorren las categorías juventud y generación. Se elaboró una matriz conceptual que permitió observar e identificar elementos distintivos de esta categoría teórica.

Posteriormente se recuperan conceptos y características que organizan los modelos preventivos y de cuidado, y que fueron trabajados con antelación. Finalmente, se recopila y analiza el material de fuentes primarias de dos grupos focales realizados con jóvenes en el año 2025. Estos grupos debatieron sobre los significados y valoraciones de la salud, así como las acciones de cuidado individuales y colectivas que llevan a cabo.

Los hallazgos permiten explorar la comprensión de la juventud como construcción socio-histórica, en conflicto con la persistencia de una visión homogeneizadora de las juventudes en el ámbito de la salud. Se expone asimismo la tensión que deriva de relaciones verticales entre las generaciones, y la imposición de normas por parte de los adultos, con el cuestionamiento juvenil que demanda y coloca valores diversos e instala problemas, prácticas y capacidades diferenciadas respecto de la generación adulta.

Palabras claves: juventud, relaciones intergeneracionales, cuidado,

Desarrollo

Los estudios sobre salud y juventud han estado históricamente atravesados por modelos preventivos centrados en la normatividad y en la transmisión de información técnica. Sin embargo, estos enfoques resultan insuficientes para comprender las experiencias heterogéneas de las juventudes contemporáneas, especialmente en un contexto social marcado por transformaciones veloces, incertidumbre y cambios significativos en las relaciones intergeneracionales (Bauman, 2007; Chaves, 2010).

El presente artículo forma parte de una investigación acreditada en la Facultad de Psicología (UNR), cuyo objetivo consiste en analizar los modelos de prevención, las prácticas de cuidado y las relaciones intergeneracionales que atraviesan la experiencia de salud y salud mental en jóvenes de la ciudad de Rosario. Se establece como punto de partida la conceptualización de la juventud como una categoría socio-histórica, relacional y heterogénea, y cuyo abordaje requiere la incorporación de las voces de los propios jóvenes.

Asimismo, se propone argumentar el valor de la noción de tiempo no sólo como categoría descriptiva sino también como categoría analítica. Desde una perspectiva cronológica, el tiempo ha sido vertebrador de modelos preventivistas, asumiendo momentos sucesivos que distinguen anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Esa temporalidad, considerada objetiva, distingue instancias pretéritas y presentes en función de un beneficio futuro, que brinde logros o satisfacciones en el porvenir.

Sin embargo, ese tiempo no es neutro, sino que es un tiempo de vida donde la dinámica de los acontecimientos es subjetivada. De hecho, establecerlo como

continuidad cronológica, externa a la acción humana, impide reconocer la dimensión biográfica de un tiempo representado, significado y determinado por transformaciones 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, 2005; Feixas, 2014). De modo que problematizar la temporalidad habilita a contemplar las actuales configuraciones subjetivas juveniles, y sus formas novedosas de malestar y padecimiento. (Augsburger, 2023)

Pero además permite reposicionar las derivaciones que ello trae en la relación adulto – joven, y en los lazos filiales y parentales. Esa relación intergeneracional oscila actualmente entre la “fragilidad” de la figura adulta y la “estigmatización” de la figura juvenil. En un contexto en el que el mundo presente y los acontecimientos sociales revelan mayor desigualdad, incertidumbre e inestabilidad, la valoración y las expectativas de las diversas generaciones no son necesariamente compartida; mientras que tampoco el presente resulta habitado de la misma manera. (Chaves, 2020)

Por último, autoriza interrogar las posibilidades efectivas de cuidado atendiendo a la velocidad de las transformaciones en los intercambios, las percepciones y los valores que acontecen en la época actual (Augsburger, Ruggeroni, Fondato, Vera y Martin Maino, 2024)

La construcción en el proceso investigativo hizo foco en recuperar el debate en torno de las tres principales categorías teóricas, la juventud, las relaciones intergeneracionales, y la noción de cuidado.

La juventud es una categoría culturalmente producida que excede límites cronológicos (Chaves, 2010). Su construcción socio-histórica se vincula con procesos de cronologización e institucionalización de la vida, que organizan trayectorias y expectativas normativas en las sociedades occidentales modernas. Asimismo, la juventud se configura en la intersección entre hetero-representaciones y auto-percepciones, lo que evidencia su carácter dinámico e histórico.

Diversos autores señalan que el capitalismo contemporáneo ha provocado una mutación en la experiencia temporal, caracterizada por la aceleración, la fluidez y un presente expandido que disuelve futuro y pasado (Berseñak, 2012; Bauman, 2007). Este escenario impacta en la subjetivación juvenil, afectando la construcción de proyectos, los vínculos afectivos y las prácticas de cuidado. Según Bleichmar (2009), la inmediatez dominante en este período histórico dificulta la capacidad de proyectarse, generando obstáculos para la construcción de horizontes vitales.

Por ello, temporalidad contemporánea y subjetivación juvenil conforman una dupla con estrechas relaciones y con rasgos decisivos en las formas de experimentar el tiempo, de establecer continuidad histórica, o de sostener referencias familiares o amorosas estables. (Chaves, 2020)

En referencia a los conceptos de generación y relaciones intergeneracionales, como explicita Carles Feixas (2014) cuando reflexiona en torno a la noción de generación, ésta articula biografía, historia y estructura social. Su abordaje implica reconocer tanto experiencias compartidas como la heterogeneidad interna de grupos coetáneos o de las mismas edades. Distintas autoras sostienen que las relaciones intergeneracionales contemporáneas presentan tensiones entre lógicas verticales y modelos democratizados de autoridad basados en derechos (Giberti 2001; Aulagnier, 1994).

Por otro lado, un punto clave en torno al problema propuesto sitúa el pasaje operado en las últimas décadas, desde una visión de prevención fuertemente atravesada por la biomedicina y con características individuales, a un paradigma del cuidado que combina dimensiones tanto singulares y familiares, como poblacionales y políticas. (Fondato, Augsburg, 2023)

Los enfoques tradicionales de prevención y promoción de la salud, desarrollados en los años 70 y 80, han mostrado claras limitaciones para abordar la complejidad de las problemáticas de salud y salud mental actuales. La categoría de cuidado emerge como alternativa central para las ciencias sociales y la psicología, dado que incorpora dimensiones socio-culturales, experiencias situadas, perspectiva de derechos y desigualdades estructurales. Este enfoque reconoce la agencia juvenil y desplaza la centralidad del saber técnico hacia prácticas concretas y relacionales.

En los aspectos de orden metodológico la investigación se desarrolló bajo un diseño cualitativo en tres fases:

Revisión documental y análisis teórico con textos que permitieron profundizar en el debate teórico conceptual sobre las categorías de generación, relaciones intergeneracionales, juventud, y temporalidad, utilizando para ello autores procedentes de la sociología, la antropología, la psicología y el psicoanálisis.

Un análisis crítico de los rasgos que definen diversos modelos de prevención y promoción, indagando en sus alcances y tensiones frente a las prácticas juveniles.

Se implementó un trabajo de campo mediante la técnica de grupo focal. Se desarrollaron dos grupos integrados por entre 6 y 8 participantes, durante el mes de agosto de 2025 con jóvenes de Rosario. Las reuniones fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. En los grupos se indagó en

significaciones de salud, prácticas de cuidado, vínculos intergeneracionales y condiciones de vida.

El análisis se realizó mediante codificación temática y construcción de categorías emergentes. Asimismo, se llevó a cabo una descripción inicial asistida por herramientas de inteligencia artificial (IA) para establecer una primera síntesis entre la matriz conceptual de elaboración previa y el material de fuentes primarias.

Los principales hallazgos, aún preliminares en su análisis permitieron describir que los jóvenes identifican un desajuste entre las representaciones adultas —frecuentemente homogeneizantes y moralizantes— y sus propias experiencias situadas. Con ello queda al descubierto que se, para muchos de ellos se establecen expectativas sociales que no contemplan desigualdades, trayectorias heterogéneas y contextos de inestabilidad.

Los participantes describen una experiencia temporal marcada por la inmediatez, la velocidad y la dificultad para construir una visión estable hacia el futuro. Las prácticas de cuidado emergen como estrategias más orientadas al presente, que como acciones planificadas a largo plazo.

Referido a las relaciones intergeneracionales, los jóvenes relatan tensiones con adultos que adoptan posiciones normativas y prescriptivas. Valoran, en cambio, modos de relación basados en el acompañamiento, la escucha, la coherencia y el testimonio, acordes con la figura del “adulto confiable”.

En sus voces subyace una visión crítica, aunque no formalizada, a los enfoques preventivos tradicionales. Las estrategias preventivas centradas en la información técnica no son percibidas como útiles o relevantes. Los jóvenes demandan enfoques centrados en el cuidado, la participación y la construcción conjunta de saberes, acordes a sus realidades subjetivas y materiales.

Los resultados refuerzan la necesidad de abordar la juventud como categoría socio-histórica y relacional, evitando enfoques homogéneos. La temporalidad acelerada condiciona formas de subjetivación y cuidado que no se inscriben en lógicas preventivas tradicionales. A su vez, las relaciones intergeneracionales requieren ser repensadas desde perspectivas menos jerárquicas y más vinculadas al reconocimiento y la corresponsabilidad.

El desplazamiento del modelo preventivo hacia el paradigma del cuidado abre nuevas posibilidades para comprender la agencia juvenil y para diseñar políticas de salud contextualizadas y democráticas.

Como conclusión de estos hallazgos puede puntualizarse que, para estos jóvenes, las formas en que se percibe la salud y las prácticas vinculas a su protección no pueden ser comprendidas desde modelos prescriptivos y centrados en saberes

técnicos, sino desde enfoques que reconozcan su agencia, y su capacidad de generar prácticas situadas.

Es necesario detenerse sobre la condición móvil y debatida de juventud, que se expresa en la heterogeneidad de modelos. Los criterios etnocéntricos y adultocéntricos, que establecen un modelo universal sobre criterios urbanos y propios de sectores medios, que identifican el “pasaje” a la adultez a partir de la independencia económica, la conformación de un hogar autónomo, o el reconocimiento de logros educativos se han vuelto cada vez más extendidos y desiguales.

Por ello, la co-producción de saberes y sentires con las juventudes aparece como una vía fundamental para el diseño de estrategias en salud más ajustadas, integrales y respetuosas.

Bibliografía

- Aulagnier, P. (1994). *Los destinos del placer: Alienación, amor, pasión*. Paidós.
- Augsburger, C. (2023). Reconfiguraciones de las desigualdades en los padecimientos de salud mental. Posibles advertencias metodológicas para su estudio. El caso de Argentina a partir de la pandemia por COVID-19. En N. Goren & J. Maldovan Bonelli (Comps.), *Desigualdades en el siglo XXI: Aportes en clave latinoamericana*. Edunpaz.
- Augsburger, C., Ruggeroni C., Fondato M., Vera C., y Martin Maino L. (2024) Variaciones en la noción de juventud en las relaciones intergeneracionales. Interferencias en las posibilidades de transmisión de las prácticas de cuidado de la salud. En Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología (Comp.), *Actas de Publicación de las XII Jornadas de Investigación en Psicología. La escritura en diálogo para socializar la investigación*. Universidad Nacional de Rosario.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Paidós.
- Berseñak, F. (2012). *Subjetividad y capitalismo contemporáneo*. Editorial Universitaria.
- Bleichmar S. (2005) *La subjetividad en riesgo*. Psicoanálisis, sociedad y cultura. Editorial Topía,
- Bleichmar, S. (2009). *Paradojas de la subjetividad en la época del vacío*. Nueva Visión.
- Chaves, M. (2010). *La juventud en cuestión: Construcciones de la condición juvenil*. Biblos.
- Chaves, M. (2020). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/544>

- Feixa, C. (2014). De la Generación @ a la # Generación. La juventud en la era digital, Ned Ediciones
- Fondato, M., & Augsburg, C. (2023). Las nociones de juventud y relaciones intergeneracionales en los enfoques de promoción de la salud. *Psicología em Estudo*, 28, e54170. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v28i0.54170>
- Giberti, E. (2001). Contrato y contacto intergeneracional. Los jóvenes frente a sus padres. *Jóvenes. Revista de estudios sobre Juventud*, 5(13). México. Ed. Nueva Época.

DISPOSITIVOS GRUPALES PSICOANALÍTICOS COMO MODO POSIBLE DE ABORDAJE DE ALGUNAS PATOLOGÍAS SEVERAS DE LA INFANCIA. Veronica Martinis

Veronicamartinisgmail.com

Centro educativo terapéutico “El Trampolín”

Resumen

El presente trabajo surge de una investigación enmarcada en la tesis de Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños, cuyo propósito fue analizar las modalidades de funcionamiento de los dispositivos grupales psicoanalíticos orientados al abordaje de patologías severas de la infancia en un ámbito institucional de la ciudad de Rosario. La experiencia se sitúa en un Centro Educativo Terapéutico (CET), espacio que conjuga dimensiones educativas y terapéuticas, constituyendo un lugar “entre” donde lo clínico y lo institucional se tensionan productivamente.

Desde una perspectiva psicoanalítica, se propone pensar las intervenciones más allá de los modelos biomédicos clasificatorios, priorizando la singularidad de cada niño y el valor del lazo con el Otro como condición para la constitución subjetiva. La noción de *clínica entre varios*, introducida por Antonio Di Ciaccia, ofrece un marco para comprender el trabajo colectivo e interdisciplinario, que incluye talleres, reuniones de equipo y entrevistas con las familias.

En este contexto, los dispositivos clínicos se conciben como configuraciones dinámicas e inmanentes, que se transforman según las necesidades singulares y los movimientos subjetivos de los niños. Se sostiene que el objetivo de las intervenciones no es la corrección conductual, sino la producción de efectos estructurantes, orientados por la ética del psicoanálisis. Finalmente, se plantea la urgencia de visibilizar el trabajo institucional en un contexto de emergencia en discapacidad, marcado por políticas de desfinanciamiento que amenazan la sostenibilidad de espacios dedicados al cuidado y la inclusión educativa.

Partiendo de lo que encuentro nos invita a conversar empezar por transmitir que habitar el trabajo institucional sin duda alguna ha sido uno de los puntos nodales de mi práctica clínica sostenida por varios años en la que se forjan nuevos interés y pares disponibles para tan necesarios intercambios. Por otra parte, decir esto se desprende de un trabajo de investigación ligado a mi tesis de Maestría Clínica Psicoanalítica con niños.

En lo que a mi investigación tuvo como finalidad fue analizar las modalidades de funcionamiento de los dispositivos grupales psicoanalíticos orientados al abordaje

de algunas patologías severas de la infancia en un ámbito institucional de Rosario. A él actualmente acceden niños y niñas que han quedado por fuera de las lógicas de las instituciones educativas convencionales, portadoras de requerimientos que, en algunos casos, no coinciden con las necesidades en singular.

Allá por mis inicios en un CET las preguntas que giraban eran en torno a ¿qué hacer frente a esas situaciones tan difíciles de la clínica? ¿Qué objetivos se vuelven posibles de trazar allí? ¿Con que diagnósticos llegan? ¿Qué sucede con la medicalización de estos niños y niñas? ¿Por fuera de que lógicas han quedado? Sin dudas, una verdadera invitación, desafío, desde el comienzo a abandonar estereotipias, a perder esquemas referenciales, marcos de seguridades, andar sin recetas pre pautadas, sin situaciones “tipo”, y a poner en juego también el cuerpo.

El encuentro con el equipo oficiaba aquí de una instancia de retroalimentación, mediante el cual atendíamos cotidianamente a escenas, pensamientos nuevos, nuevas vueltas de tuercas. Un Proceso sostenido y sostenedor.

Así fue que habitar diariamente esa clínica por tantos años, acompañando a niños, niñas, familias, reuniones de equipo fueron el cimiento para, la escritura y la investigación posterior en el marco de una problemática de tesis

De hecho, pensar las patologías graves de la infancia y sus concomitantes fallas en la constitución subjetiva de los niños y las niñas, desde otros paradigmas que toman distancia desde las miradas biomédicas clasificatorias y los manuales de diagnósticos americanos, ha sido una idea transversal en mi desarrollo. Tal como menciona Beatriz Janin, detectar dificultades implica poder descubrir qué es lo que ese niño tiene para decir, qué conflictos está manifestando. Por el contrario, clasificarlo, catalogarlo, “trastornarlo” supone despojarlo de su subjetividad como ser singular.

Hoy Miles de personas con discapacidad corren riesgo en función de sus derechos más elementales que tienen que ver con la educación, la salud, la atención, la rehabilitación, la inclusión educativa. Los hogares, los centros educativos terapéuticos están pasando por un momento muy grave.

La educación en todos sus niveles es un derecho que la Ley de Educación (2006) establece para todas las personas, y el Sistema de Educación Especial y los CET constituyen alternativas que también garantizan el acceso a la educación desde otras coordinadas institucionales.

Mi compartir hoy, también se enmarca bajo la lógica de visibilizar el profundo y arduo trabajo que llevan adelante las instituciones que alojan a niños, niñas, adolescentes y a sus familias, dado que hoy existe una EMERGENCIA EN DISCAPACIDAD.

Momento crítico producto del daño que se viene generando a través de políticas que han desfinanciado al sector y puesto en riesgo su sostenibilidad.

Dicho esto, los CETs radican su importancia dado contemplan dialécticamente lo educativo y lo terapéutico, un lugar que denominé “entre”. Entre lo educativo y lo terapéutico, ubicándolo en términos de tensión, tensión de trabajo, tensión de pensamiento, tensión de apuestas.

A lo largo de la investigación aparece el concepto de la “Clínica entre varios”, siendo su inventor Antonio Di Ciaccia, quien da origen a esta modalidad de abordaje a partir del trabajo que realizaba con niños graves en Anntene 110, institución de Bélgica, allá por mediados de la década del `80. Encontré en ella una pieza fundamental para el entrecruzamiento de discursos, de pluralidad y heterogeneidad con una modalidad clínica institucional que tiene recorridos rigurosos, pero no metódicos en el cual se sucedían complejos ensambles y variadas construcciones colectivas en donde los vínculos van gestando las diversas figuras del dispositivo.

Adentrándome un poco en el desarrollo me parece importante transmitir que el Psicoanálisis, como fundamento de nuestra práctica, nos enseña que el advenimiento del sujeto no está garantizado desde el comienzo, sino que la subjetividad se construye y constituye en relación al Otro. Reconocemos, entonces, a la infancia como ese tiempo fundamental en que ciertas operaciones psíquicas deben acontecer para que el cachorro humano devenga sujeto. En mi práctica cotidiana me encuentro con niños y niñas que dan cuenta de lo fallido de dichas operaciones, que algún traspié allí ha tenido lugar.

Pienso el concepto de Dispositivo, foucaulteano, en tanto nos remite a las redes de relaciones entre los enunciados científicos, las instituciones, sus discursos, sus legalidades. Para Foucault el dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos, posiciones estratégicas, formaciones heterogéneas. Deleuze va a afirmar que desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas.

No está pre configurado ni es fijo. Los dispositivos clínicos se construyen y se transforman en inmanencia. Se trata de intervenciones clínicas que multiplican los recursos clásicos; cada dispositivo crea sus propios recorridos, desde una mirada singular del caso por caso. Es interesante la idea de un ovillo, madeja, conjunto multilineal que anticipa más de un destino posible; que se presta a hacer algo con él, a transformarse en algo nuevo.

Carlos Tewel ofrece pensar el dispositivo a modo de un ancla, un punto de apoyo fijo, pero no rígido, con elementos constantes y variables, que evita que las

embarcaciones anden a la deriva en el mar, siendo el objetivo institucional dar un anclaje simbólico a estos niños y niñas que deambulan constantemente.

Los niños y niñas que diariamente asistían estaban comprendidos en una franja etaria de entre los 4 y 14 años, presentando patologías psíquicas severas, con o sin patología orgánica asociada (autismo, psicosis infantil, neurosis graves, inhibiciones severas).

La jornada tiene cuatro hs. diarias de duración. En su estadía asisten a 2 talleres cada día con un intervalo de merienda y recreo. La cantidad de adultos por taller dependerá de la cantidad de niños participantes, siempre serán al menos 2 a fin de introducir en todo momento un orden de terceridad en la realidad. Serán elementos a considerar dentro de la dinámica del CET en cuestión las Reuniones semanales de equipo y las entrevistas con las familias de los niños y niñas asistentes.

Los talleres funcionan con un encuadre, con un tiempo y un espacio determinado; tienden a abrir ciertas posibilidades de construcción de suplencias necesarias para permitirle al niño hallar un lugar.

Los niños ingresan a estos espacios en función de su deseo, preferencias o posibilidades, o bien cuando nada de esto se percibe, por una apuesta del adulto que lo invita con el fin de situar lo que ese niño está en vías de constituir.

Los talleres son elegidos y pensados por los adultos, conforme a su deseo. Un objetivo que atraviesa la propuesta de los talleres se circunscribe a que el niño pueda encontrar un hacer, que deje como resultante un producto, el cual será festejado, mostrado, nombrado como producto de tal o cual niño. Algo de lo que sostenerse, en términos winnicotteano, experiencias que posibiliten pasajes a una realidad compartida...

Nuestras preguntas a la hora de recibir a un niño en la institución giraban en torno a qué lo convoca del mundo; tratando de pesquisar lo más propio del sujeto, el detalle particular que lo hace único; ¿Qué hace? ¿Qué repite? ¿Qué goce hay en juego?

Trabajar con lo real que le hace de tope, haciendo muleta u ortopedia de simbólico. Las coordenadas que orientan al equipo en la producción de estrategias de intervención que darán luego marco a la propuesta terapéutica están vinculadas al hecho de considerar el momento subjetivo en que se encuentra el niño. Para ello se toman como indicadores su modo de presentación, su manera de hacer lazo al otro, el estatuto del objeto, su mirada, la presencia o no de lenguaje y el armado corporal.... La observación de estos articuladores lógicos propiciará la formulación de hipótesis anticipadas de puntos de localización en tanto lugar de espera en el que el

sujeto no calcula el encuentro, ir hacia un encuentro subjetivante en las perturbaciones en tiempos de la constitución subjetiva.

Los talleristas donan nuevas significaciones, nuevos sentidos a lo que siempre se presenta igual o tiene un mismo sentido único. Interrogándolo, cantando, jugando con las palabras, cumpliendo el rol de terceridad acompañando los atravesamientos de cada niño.

En los talleres los niños son interpelados como sujetos deseantes; interpelado no interpretados, reanimando la apuesta al trabajo compartido con otros. Los talleristas van hilvanando, a veces con cierto forzamiento, los significantes que aparecen de un taller a otro, de un día a otro, de una semana a otra.

Las intervenciones no pueden preverse ni premeditarse, surgen exactamente allí, en el punto de encuentro, en el desvío de lo anticipable, en la bifurcación de lo previsible, para dar lugar a otra escena: a la sorpresa, a un pensamiento diferente, a un salto hacia lo desconocido. Una intervención se constituye como tal a posteriori, en función de sus efectos.

Es por el deseo del Otro que el infante tendrá posibilidad de ser. Y creemos que es en este intersticio el lugar desde donde nos debemos posicionar a la hora de trabajar; el deseo en tanto deseo del Otro dará paso a la apuesta constante de convertirnos en ese Otro deseante a partir del cual un niño puede iniciar un movimiento identificadorio.

Las reuniones semanales de equipo son el escenario propicio para el intercambio. Semanalmente el equipo se reúne y conversa, se intercambian experiencias, se plantean hipótesis, se verifican otras, se descartan estrategias y se piensan nuevas.

En el marco del abordaje institucional del CET confluyen múltiples disciplinas que si bien cada una aporta su singularidad tienen puntos de anclajes, lugares de encuentro. Entre ellas podemos encontrar profesionales en Psicología, Fonoaudiología, Musicoterapia, Trabajo Social, Educación Física, Psicomotricidad, discursos a priori heterogéneos, pero con un horizonte de trabajo que se sostiene a partir de conceptualizaciones compartidas. allí se suceden anudamientos clínicos, se piensan orientaciones, rumbos posibles, acordar objetivos u horizontes comunes.

Y otro de los elementos que hacen al dispositivo son las entrevistas con las familias. Ese es un espacio particular en tanto, en la mayoría de los casos, no hay una demanda de las madres/padres, sino que es desde el equipo que se los cita y se los convoca a hablar de sus hijos/as. Es aquí en donde se intenta instaurar una pregunta cómo posibilidad de fundar una apuesta respecto de ese hijo/a. Se intentarán delimitar

aquellos elementos que habiliten a cierta historización de ese sujeto, elementos que permitan ir generando ciertos interrogantes, ubicarlo en cierta trama simbólica.

Philip Jullien nos invita a pensar la clínica de las infancias en paralelo al concepto de Disponibilidad, elemento imprescindible a atender con la llegada de cada niño y su ulterior acompañamiento. Dice: “Toda novedad deberá encontrarnos siempre enteramente disponibles”, disponibilidad como conquista, y aún más sutil en la medida que es más fluida, no apretada, no detenida, y agrega “una noción ética y estratégica, una conquista tanto más eficaz en la medida que ya no se localiza, ya no se especifica, ya no se impone, se encontrara en un constante ajuste, nunca es decepcionada”. Atención difusa, flotante, volvernos palestra para el despliegue sin estar regidos por ninguna intencionalidad clasificatoria o encasillamiento previo.

Entonces desde el psicoanálisis se propone una clínica diferencial para salir de lo idéntico, de la repetición, de los automatismos. El psicoanálisis guía todas las intervenciones, es marco directriz, es basamento a partir del cual comprendemos a los niños con perturbaciones en su constitución subjetiva y nos interrogamos sobre nuestra práctica.

Las intervenciones que realizan los profesionales no tienen como objetivo un cambio conductual, sino que se buscan efectos estructurantes, además de la implicación del sujeto en aquello que le pasa.

A partir de lo compartido también hoy reafirmo este modo de hacer psicoanálisis, modo que de ninguna manera es una aplicación de un singular al grupal, modalidad que sabe de torsiones y contorciones todas ellas envueltas en una ética del quehacer psicoanalítico.

Lo que la clínica resalta y nos enseña todos los días es a formularnos preguntas, pero también a inhibir y retener la urgencia por responder rápidamente, para cerrar de inmediato con un sentido o con varios.

He intentado dar cuenta de una modalidad clínica que invita al cuidado, a preservar a los niños y las niñas que padecen severas perturbaciones en la constitución subjetiva de los tirones actuales que el discurso de época imprime, tales como la medicalización, las ofertas rehabilitadoras, las intervenciones automatizadas, los etiquetamientos. Pero también la crueldad de las políticas instauradas y su vaciamiento concomitante.

Pensar en proyectos que cuiden y alojen a las infancias, volvernos soportes en disponibilidad para los despliegues, alojando sus producciones, con cautela y sin precipitaciones permitiremos que cada uno y cada una encuentre un estar más soportable, más vivible, menos sufriente.

En lo personal la investigación me permitió visitar conceptos clásicos del psicoanálisis para volver a pensar de qué modos se presentan los conflictos hoy, cómo se vehiculizan el sufrimiento y la angustia, cómo opera la transmisión, cómo diagnosticamos, a sabiendas que esto tendrá incidencia sobre los modos de producción subjetiva.

Para finalizar no es posible pensar una clínica de las infancias sin dar cuenta de los vaivenes por los que se atraviesa, de sus efectos o de la ausencia de ellos, de algunas preguntas, de ciertas hipótesis, algunas experiencias, algunas reflexiones. Todo ello sostenido por la ética del psicoanálisis que nos convoca una y otra vez al ejercicio de la interrogación.

Referencias bibliográficas

Chapero, M. (2020). Autismo infantil. La intervención del Centro Educativo Terapéutico. Rosario: Laborde Editor.

Bruner (comp) El juego en los límites. Buenos Aires: Eudeba - Coriat, L. (1974). Maduración Psicomotriz en el primer año del niño. Buenos Aires: Ed. Hemisur.

Deleuze G. (1999) ¿Qué es un dispositivo? En Michelle Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.

Domenech, M. (comp.) (2019). Trampolineadas 1. Relatos de una práctica entre varios. Rosario: Imprenta Magenta

Dujovne, V. (2014). Para no remar en la arena: Psicosis y Autismo en la infancia: una clínica institucional. Buenos Aires: Letra Viva.

Janin, B. (2006). El ADHD y los diagnósticos en la infancia: la complejidad de las determinaciones en Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente. 2006; 41/42, 83-110. Buenos Aires.

Mannoni, M. (1976). Un lugar para vivir. Barcelona: Editorial Crítica

Manzotti, M. (2007). ¿A qué llamamos resultados terapéuticos en las psicosis en la clínica con niños? En Campo Freudiano (Ed.) 3o Encuentro americano y XV encuentro internacional del campo Freudiano. Publicación multimedia. Buenos Aires.

EJE SALUD MENTAL E INTERDISCIPLINA

INTERSECCIONALIDADES: SEXUALIDADES Y DISCAPACIDADES. Macarena Flores y Mariela Ragone

cinedebateyescrituraunr@gmail.com

Facultad de Psicología, UNR e Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°5 Pergamino

Resumen

Esta propuesta, organizada por el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°5 de Pergamino y el Programa Cine Debate y Escritura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, busca generar un espacio de reflexión y construcción colectiva sobre las experiencias interseccionales de las personas con discapacidad.

El objetivo es visibilizar estas vivencias y proponer estrategias para dismantelar los sistemas de exclusión que las atraviesan. Se aborda la complejidad de las experiencias de exclusión y discriminación que enfrentan las personas con discapacidad, prestando especial atención a cómo estas se cruzan con otras dimensiones de la identidad, como la sexualidad, el género y la salud mental.

El enfoque se sostiene en la noción de interseccionalidad y en el modelo social de la discapacidad, promoviendo un análisis crítico sobre los prejuicios, los mitos y la invisibilización de la sexualidad de las personas con discapacidad.

Para su abordaje, se desarrolló un ciclo de encuentros y un Taller Integrador junto a estudiantes y docentes, donde se trabajaron materiales audiovisuales (*Yes, We Fuck!* y *Simón de la Montaña*) y el Trabajo Integrador Final de Macarena Soledad Flores, *¿Escuchamos lo invisibilizado? Entrecruzando Discapacidad Intelectual (DI) y Sexualidades*. Recursos que invitan a desarmar los prejuicios y a reconocer la diversidad de las sexualidades en relación con la diversidad funcional. Además, desafían a cuestionar las narrativas dominantes que invisibilizan o infantilizan la sexualidad de las personas con discapacidad.

La experiencia en el taller permitió sensibilizar a los participantes, fomentar la reflexión sobre la intersección entre discapacidad y sexualidad y consolidar un abordaje interdisciplinario entre psicología y educación especial.

Palabras clave: Interseccionalidad, Discapacidad, Sexualidad, Salud Mental, Interdisciplina.

Desarrollo

El trabajo se desarrolló en articulación entre el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°5 de Pergamino y Programa Cine Debate y Escritura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, integrando perspectivas de psicología y formación docente.

La propuesta consistió en un ciclo de encuentros de cine-debate y un taller integrador destinado a reflexionar críticamente sobre la sexualidad y los vínculos afectivos de las personas con discapacidad desde un enfoque interseccional.

Para comprender y abordar estas realidades, se utiliza la noción de interseccionalidad, un concepto acuñado por la activista Kimberlé Crenshaw (2016). Esta palabra expresa que las personas no experimentan la discriminación de forma aislada, sino que diversas categorías sociales (como raza, género, clase, orientación sexual y discapacidad) pueden superponerse y entrelazarse, creando sistemas de opresión únicos y a menudo, invisibilizados.

Desde el modelo social de la discapacidad, se sostiene que la discapacidad no genera barreras en sí misma; estas surgen de condiciones estructurales y culturales que limitan derechos y oportunidades. Es por ello, que la propuesta se inscribe en el eje “Salud Mental e Interdisciplina” y parte del reconocimiento de que la discapacidad no es un factor aislado de vulnerabilidad, sino que se encuentra atravesada por condiciones sociales, culturales y estructurales como el capacitismo, el patriarcado, el binarismo y el cisheterosexismo. Estas formas de opresión se combinan y profundizan las desigualdades, impactando en la sexualidad, el género y la salud mental de las personas con discapacidad.

El film *Simón de la Montaña* representa en la ficción cómo la línea entre discapacidad y salud mental puede ser difusa, y cómo el desconocimiento, la falta de recursos o la violencia simbólica pueden agravar situaciones de vulnerabilidad. Además, la película permite reflexionar sobre la sexualidad y el deseo en la vida de las personas jóvenes con discapacidad, un aspecto negado o patologizado por la sociedad a diario.

Otros de los materiales claves para la propuesta fueron el Trabajo Integrador Final de Macarena Soledad Flores, *¿Escuchamos lo invisibilizado? Entrecruzando Discapacidad Intelectual (DI) y Sexualidades* y el documental *Yes, Wefuck!*, los cuales permitieron problematizar la representación social de la sexualidad y cuestionar los mitos que sostienen la infantilización y la negación de derechos de las personas con discapacidad.

En el Taller Integrador, que se llevó a cabo el sábado 12 de julio de 2025, se abordaron los siguientes ejes de trabajo:

- Encuesta previa para identificar saberes, representaciones y necesidades de la comunidad educativa.
- Proyección de fragmentos de corta duración de *Yes, We Fuck!* y *Simón de la Montaña*, con preguntas orientadoras sobre deseo, autonomía y representaciones sociales.
- Dinámica grupal para reconocer y transformar mitos y prejuicios sobre sexualidad y discapacidad en afirmaciones inclusivas.
- Cierre colectivo, en el cual los participantes compartieron reflexiones y palabras significativas.

En relación al cuestionario previo, se desprendió que el 73% de los participantes nunca había recibido formación específica sobre sexualidad y discapacidad, el 57% desconocía el concepto de interseccionalidad, el 80% percibía que el tema sigue siendo un tabú y más del 90% manifestó interés y compromiso en profundizar en la temática.

Durante el taller, los participantes identificaron mitos prevalentes como asexualidad, imposibilidad de decidir sobre sus cuerpos, dificultad para generar vínculos afectivos y trabajaron en estrategias para desarmarlos. Además, reflexionaron sobre la importancia de escuchar las voces y narrativas de las personas con discapacidad reconociendo su derecho a la autonomía, la educación sexual y la expresión del deseo. Asimismo, destacaron la necesidad y urgencia de un abordaje interdisciplinario que articule educación y psicología para promover inclusión y equidad.

El taller permitió sensibilizar a docentes y estudiantes, generando un espacio de reflexión crítica y construcción colectiva de saberes y prácticas inclusivas.

Reflexiones finales

La propuesta evidenció la relevancia de trabajar la interseccionalidad como herramienta teórica y práctica para comprender la complejidad de las experiencias de personas con discapacidad.

El taller integrador demostró que la formación docente requiere espacios de sensibilización y análisis crítico sobre sexualidad y discapacidad, y que el diálogo interdisciplinario fortalece la comprensión y las estrategias de intervención inclusivas. Este trabajo constituye un punto de partida para continuar desarrollando propuestas educativas y de salud mental que reconozcan la diversidad, garanticen derechos y promuevan el placer, la autonomía y la visibilización de experiencias históricamente silenciadas.

Referencias bibliográficas

Crenshaw, K. (2016, octubre). The urgency of intersectionality [Video].

Flores, M. S. (2019). *¿Escuchamos lo invisibilizado? Entrecruzando Discapacidad Intelectual (DI) y Sexualidades*. [Trabajo Integrador Final]. Facultad de Psicología, UNR.

Centeno, A. y De la Morena, R. (Drs). (2015). *Yes, We fuck!* [Documental].

Sittman, F. (Dir). (2023). *Simón de la montaña* [Película].

ENVEJECIMIENTO COGNITIVO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL.

Pablo Martino, Facundo Prigenzi, Yanina Ferrari, Ailén Juan, Emma Gómez Landi, Lucía Antezana, Renata Vivenzi, Camila Martín & Mauricio Cervigni

p.martino@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Centro de Altos Estudios en Ciencias Humanas y de la Salud, Universidad Abierta Interamericana, Sede Rosario, Argentina

Resumen

El objetivo del trabajo fue efectuar una revisión bibliográfica sobre el envejecimiento cognitivo en contextos de vulnerabilidad social. Por tal motivo fueron consultadas las bases de datos Dialnet, Scielo, Redalyc y PubMed. Se recuperaron, analizaron e integraron artículos publicados entre los años 2015-2025. Entre los principales resultados de las investigaciones consultadas, cabe subrayar que, contextos de pobreza se asocian a una peor preservación de las funciones cognitivas durante la vejez. Al respecto, la pobreza reduce críticamente las oportunidades educativas, recreativas y ambientales, restringiendo el nivel de estimulación cerebral y cognitiva. Estas argumentaciones encuentran apoyo en la teoría de la reserva cognitiva, según la cual, la educación y la estimulación pueden actuar como amortiguador frente al declive cognitivo. Sumado a lo anterior, en contextos de vulnerabilidad social los adultos mayores permanecen expuestos a condiciones sanitarias y psicológicas nocivas para el funcionamiento cerebral y cognitivo. A pesar de estos y otros avances hacia la comprensión del efecto de la pobreza en el devenir cognitivo, se advierte en primer lugar que ésta sigue siendo una problemática de investigación menos explorada en tercera edad, y que el foco de investigación continúa centrado en el desarrollo cognitivo infantil. En segundo lugar, hay dispersión respecto a los criterios metodológicos para evaluar la pobreza, es decir, coexisten distintos métodos de medición, lo que dificulta la comparabilidad entre estudios. Este último no solo es motivo de debate en el campo científico sino también en la esfera de las políticas públicas. Y tercero, la mayoría de los estudios empíricos sobre pobreza y envejecimiento cognitivo provienen de literatura anglosajona, y por ende de entornos culturales distantes a nuestra realidad latinoamericana. Esta revisión concluye que la pobreza incrementa la vulnerabilidad cognitiva del adulto mayor, y que, si bien la implementación de programas de estimulación cognitiva en dichos contextos puede ayudar a compensar y mitigar el declive, se requiere primordialmente de políticas públicas que configuren condiciones para una vejez digna.

Palabras clave: funciones cognitivas, envejecimiento, vulnerabilidad social

Introducción

Las funciones cognitivas son procesos mentales que intervienen para conocer el mundo exterior mediante la focalización, integración, interpretación, almacenamiento y recuperación de información (Lezak et al., 2004; Salthouse, 2019). Es conveniente subrayar que estas operaciones mentales resultan indispensables para que una persona adulta logre vincularse a su entorno físico y social (Murman, 2015), siendo soporte de actividades diarias como mantener una conversación, orientarse en la vía pública, administrar dinero, conducir, emplear conductas de autocuidado, o frente a muchas otras necesidades cotidianas. El declive de capacidades cognitivas como la memoria episódica, la velocidad de procesamiento y las funciones ejecutivas, destacan entre los principales cambios negativos asociados al envejecimiento. Sin embargo, la magnitud y el ritmo de esos cambios es variable. Algunas personas sufren un declive menor, imperceptible, mientras que otras presentan importantes déficits cognitivos. La evidencia actual respalda la idea de que la educación, el nivel de actividad cognitiva, el estrés psicológico, la calidad del sueño, el estilo dietario, la inflamación y ciertos genes como el APOE e4 explican parcialmente las diferencias interindividuales en los cambios en la función cognitiva relacionados con la edad. Dada la necesidad de una mejor comprensión de los cambios cognitivos durante el envejecimiento, el objetivo de este trabajo fue efectuar una revisión bibliográfica acerca del impacto de contextos de pobreza en el rendimiento cognitivo del adulto mayor.

Metodología

Se consultaron las bases de datos Dialnet, Scielo, Redalyc y PubMed, recuperando y analizando algunas producciones de los últimos 10 años. Para orientar la búsqueda se recurrió a los términos: funciones cognitivas, cognición, rendimiento cognitivo, memoria, funciones ejecutivas, atención, orientación, envejecimiento, vejez, pobreza, vulnerabilidad social, condiciones socioeconómicas, en español e inglés.

Resultados

En líneas generales distintos trabajos empíricos consultados coinciden en que la pobreza se asocia a un peor estado de las funciones cognitivas del adulto mayor (Brody et al., 2019, Chen et al., 2020; Faul et al., 2021; Migeot et al., 2022; Muhammad et al., 2022; Nutakor et al., 2021; Rodriguez et al., 2021; Selvamani & Arokiasamy, 2021; Sun & Zhang, 2023; Zhang et al., 2015). Estos hallazgos son

susceptibles de ser interpretados desde la teoría de la reserva cognitiva (RC) de Yaakov Stern (2002). La RC es definida como un conjunto de recursos del cerebro que permiten el reclutamiento de redes neuronales adicionales y la ejecución de estrategias cognitivas, con lo que se optimiza su funcionamiento a través de mecanismos de compensación (Stern, 2002). Se trata de un modelo propuesto para explicar la variabilidad interindividual en el desempeño cognitivo en adultos con o sin patologías neurológicas. Desde este modelo el cerebro tiene la capacidad de compensar las deficiencias venideras gracias a los recursos que se fueron edificando a lo largo de la vida. Considerando dicho marco conceptual, la pobreza reduciría críticamente las oportunidades educativas, recreativas y ocupacionales, generando un efecto de bajo techo para la RC.

Sumado a lo anterior, cabe destacar que, en contextos de vulnerabilidad social, los adultos mayores permanecen expuestos a condiciones psicológicas y sanitarias nocivas para el funcionamiento cerebral y cognitivo, como la exposición al estrés crónico, distintas formas de padecimientos subjetivos (ej. consumos problemáticos), el restringido acceso a servicios de salud y factores de riesgo cardiovascular. Diversos estudios encontraron que la carga acumulada de estrés psicológico incrementa la probabilidad de deterioro cognitivo, con impacto en las funciones cognitivas en general y en las funciones ejecutivas en particular. Se observó una asociación entre el estrés percibido y el deterioro cognitivo incidente y prevalente (D'Amico et al., 2023; Kulshreshtha et al., 2023). Asimismo, el consumo excesivo y prolongado de alcohol en adultos mayores se asocia con un deterioro significativo en la función cognitiva global, la memoria, la atención y las funciones ejecutivas (Woods et al., 2016). El daño neurocognitivo se debe tanto a la neurotoxicidad directa del etanol como al déficit de tiamina, pudiendo evolucionar a síndromes como el de Wernicke-Korsakoff. Además, el tipo de bebida influye ya que el consumo de licores destilados se asocia con mayor deterioro (Devís-Bastida et al., 2024). Estos hallazgos subrayan la necesidad de tamizajes y programas de prevención para reducir el impacto cognitivo del alcoholismo en el adulto mayor.

A pesar de estos y otros avances hacia la comprensión del efecto de la pobreza en el devenir cognitivo, se advierte en primer lugar que ésta sigue siendo una problemática de investigación menos explorada en población adulta, y que el foco de investigación continúa centrado en el desarrollo cognitivo infantil. En segundo lugar, hay dispersión respecto a los métodos de evaluación de pobreza, es decir, coexisten distintos criterios de medición, lo que dificulta la comparación entre estudios. Este último no solo es motivo de debate en el campo científico sino también en la esfera de las políticas públicas. Por ejemplo, Moreno (2017) plantea la existencia de múltiples

enfoques y perspectivas para la medición de la pobreza, principalmente el método de la línea de pobreza, el de las necesidades básicas, el método integrado y el índice de pobreza multidimensional. Cada método captura distintos aspectos, pudiendo ser estos ingresos, carencias materiales, capacidades o una combinación de estas.

Por último, se observa que, la mayoría de los estudios empíricos sobre pobreza y envejecimiento cognitivo provienen de literatura anglosajona, y por ende de entornos culturales distantes de nuestra realidad latinoamericana. Se sugieren nuevos estudios conforme a la singularidad de cada escenario sociocultural.

Conclusión

La pobreza condiciona y dificulta el envejecimiento cognitivo. A pesar de que intervenciones como programas y talleres de estimulación cognitiva en dichos contextos podrían ayudar a compensar el declive, se requiere además y primariamente de políticas públicas de crecimiento económico con equidad social, que sostenidas en el tiempo conduzcan a un descenso multidimensional de la pobreza y a una vejez digna.

Referencias bibliográficas

Brody, D. J., Kramarow, E. A., Taylor, C. A., & McGuire, L. C. (2019). Cognitive Performance in Adults Aged 60 and Over: National Health and Nutrition Examination Survey, 2011-2014. *National health statistics reports*, (126), 1–23.

Chen, L., & Cao, Q. (2020). Poverty increases the risk of incident cognitive impairment among older adults: a longitudinal study in China. *Aging & mental health*, 24(11), 1822–1827.

D'Amico, D., Alter, U., & Fiocco, A. J. (2023). Cumulative stress exposure and cognitive function among older adults: The moderating role of a healthy lifestyle. *Journal of Gerontology: Series B, Psychol. Sci. Social Sci.*, 78(12), 1983–1991.

Devís-Bastida, J., Xifré-Passols, M., Oviedo-Peñuela, L. M., Abellán-Vidal, M. T., & López-Vulegas, M. D. (2024). Relación entre el consumo de alcohol y el deterioro cognitivo en población adulta mayor de 60 años: una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 53(3), 385–395

Faul, J. D., Ware, E. B., Kabeto, M. U., Fisher, J., & Langa, K. M. (2021). The Effect of Childhood Socioeconomic Position and Social Mobility on Cognitive Function and Change Among Older Adults: A Comparison Between the United States and England. *The journal geront.*, 76(Suppl 1), S51–S63.

- Kulshreshtha, A., Alonso, A., McClure, L. A., Hajjar, I., Manly, J. J., & Judd, S. (2023). Association of stress with cognitive function among older Black and White US adults. *JAMA Network Open*, 6(3),
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., Hannay, H. J., & Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). Oxford University Press.
- Moreno M.J. (2017). La medición de la pobreza. *Sociedad (UBA)*, 37, 135-154.
- Migeot, J., Calivar, M., Granchetti, H., Ibáñez, A., & Fittipaldi, S. (2022). Socioeconomic status impacts cognitive and socioemotional processes in healthy ageing. *Scientific reports*, 12(1), 6048.
- Muhammad, T., Srivastava, S., & Sekher, T. V. (2022). Assessing socioeconomic inequalities in cognitive impairment among older adults: a study based on a cross-sectional survey in India. *BMC geriatrics*, 22(1), 389.
- Murman, D.L. (2015). The Impact of Age on Cognition. *Semin Hear*, 36(3):111-121.
- Nutakor, J. A., Dai, B., Zhou, J., Larnyo, E., Gavu, A. K., & Asare, M. K. (2021). Association between socioeconomic status and cognitive functioning among older adults in Ghana. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 36(5), 756–765.
- Rodriguez, F. S., Hofbauer, L. M., & Röhr, S. (2021). The role of education and income for cognitive functioning in old age: A cross-country comparison. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 36(12), 1908–1921.
- Salthouse, T. A. (2019). Trajectories of normal cognitive aging. *Psychol Aging*, 34(1), 17–24.
- Selvamani, Y., & Arokiasamy, P. (2021). Association of life course socioeconomic status and adult height with cognitive functioning of older adults in India and China. *BMC geriatrics*, 21(1), 354.
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *J Int Neuropsychol Soc*, 8(3):448-60..
- Sun, R., & Zhang, Z. (2023). Leisure activities and cognitive impairment in old age: The role of life course socioeconomic status. *Aging & mental health*, 27(2), 326–333.
- Woods, A. J., Porges, E. C., Bryant, V. E., Seider, T., Gongvatana, A., Kahler, C. W., de la Monte, S., Monti, P. M., & Cohen, R. A. (2016). Current heavy alcohol consumption is associated with greater cognitive impairment in older adults. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 40(11), 2435–2444
- Zhang, M., Gale, S. D., Erickson, L. D., Brown, B. L., Woody, P., & Hedges, D. W. (2015). Cognitive function in older adults according to current socioeconomic status. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 22(5), 534–543.

ENTRE SÍNTOMAS Y VÍNCULOS: ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS EN ALERGIAS ALIMENTARIAS INFANTILES. Fernando Javier Gómez, María Paula Sarraquigne, María Eugenia Charreun, Lucía Antonela, Gorosito, Lara Lijovit, Martina Eugenia Ciccio, María Soledad Ríos, Juan Marcos Fernández Anuncibay, Valentina Dambrosio Howell, María Emilia Ruggieri, Mauricio Damián Colella

drfernandojgomez@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo expone los avances de un proyecto de investigación en ejecución, acreditado por la Universidad Nacional de Rosario, que aborda de manera interdisciplinaria las alergias alimentarias infantiles. Dirigido por el Equipo Alergias Alimentarias Infantiles Rosario (EAAIR), el estudio indaga las experiencias subjetivas, los desafíos psicosociales y las estrategias de afrontamiento desplegadas por familias con niños que presentan alergias alimentarias múltiples, especialmente a la proteína de la leche de vaca. Desde un enfoque clínico, psicoanalítico, educativo y de salud pública, la investigación articula técnicas cualitativas y cuantitativas —talleres participativos, entrevistas en profundidad, grupos focales y encuestas— con el objetivo de comprender las dinámicas familiares, las tensiones institucionales y los sentidos que se ponen en juego en la gestión cotidiana de la enfermedad. Actualmente se encuentra en curso la implementación de talleres interdisciplinarios y entrevistas con familias, habiéndose consolidado una metodología participativa que recoge los aportes del análisis institucional para promover la reflexividad en torno al cuidado. Los primeros resultados permiten visibilizar el peso emocional y organizacional que estas condiciones imponen en los hogares, así como la necesidad de dispositivos de acompañamiento clínico y comunitario que excedan el marco biomédico tradicional. Se sostiene que la construcción colectiva de saberes y estrategias puede contribuir a reducir el sufrimiento evitable, fortalecer las redes de cuidado y orientar políticas públicas basadas en una lógica de derechos y no de exclusión. La socialización de esta experiencia en el marco de las Jornadas busca abrir un diálogo crítico con otras prácticas en salud mental que, como ésta, se desarrollan en el entrecruzamiento entre lo clínico, lo institucional y lo comunitario.

La disertación se sitúa en el marco del Proyecto ACRE N° 80020240200042UR, titulado “*Propuesta interdisciplinaria para la intervención clínica y*

psicosocial en alergias alimentarias infantiles: impacto en la salud pública y el bienestar familiar”, acreditado por la Universidad Nacional de Rosario. Al momento de la inscripción presentamos un resumen titulado “*Entre síntomas y vínculos: abordajes interdisciplinarios en alergias alimentarias infantiles*”. Ese título sigue siendo, en cierto modo, nuestra brújula, pues nos invita a pensar que detrás de cada síntoma se despliega un entramado de vínculos, subjetividades y contextos sociales que deben ser escuchados y acompañados.

1. El problema de salud pública

¿Por qué hablar de alergias alimentarias infantiles (AAI) en un congreso de investigación en psicología? Porque constituyen un problema de salud pública en crecimiento, que excede ampliamente el campo biomédico.

Las AAI impactan no solo en la salud física de los niños, sino también en su socialización, en la dinámica escolar, en la vida cotidiana de las familias y en la constitución de la subjetividad infantil. En Argentina, se estima que alrededor de 250.000 niños menores de cinco años presentan algún tipo de alergia alimentaria. Estudios epidemiológicos indican que la alergia a la proteína de la leche de vaca se triplicó en una década. A nivel mundial, la prevalencia oscila entre el 6 % y el 8 % de la población pediátrica.

El impacto subjetivo y psicosocial es considerable: altos niveles de ansiedad en cuidadores, aislamiento social, sobreprotección y dificultades escolares. Sin embargo, la mayoría de los abordajes sanitarios continúan siendo fragmentarios, limitados a la dimensión clínica de la enfermedad, sin incluir sus dimensiones psicosociales ni educativas. Ese es precisamente el vacío que este proyecto busca abordar.

2. Historia y germen del proyecto

Nuestra historia comenzó en el ámbito familiar. Junto con mi esposa, María Eugenia, atravesamos en dos ocasiones el desafío de las alergias alimentarias en nuestros hijos. Lo personal y lo profesional comenzaron a entrelazarse de manera inevitable.

De esa experiencia surgió el encuentro con colegas como Mauricio Colella y María Paula Sarraquigne, y con ellos la pregunta decisiva: ¿por qué los abordajes médicos habituales dejan en sombra los efectos subjetivos, vinculares y sociales de las AAI?

La respuesta inicial se materializó en un gesto de invención metodológica: el *Taller para Familias con Alergias Alimentarias Infantiles*. Ese espacio fue nuestro primer laboratorio de escucha, sistematización y producción de conocimiento. Allí

descubrimos que la experiencia de las familias no es un mero testimonio, sino un saber situado que debe transformarse en insumo para pensar políticas y dispositivos clínicos.

Durante años sostuvimos este trabajo desde la autogestión, sin financiamiento, guiados por un compromiso ético y ciudadano. De esa práctica nació el Equipo AAI Rosario, que luego se consolidó como grupo interdisciplinario.

3. El salto académico: Proyecto ACRE

En 2024 alcanzamos un hito fundamental: la acreditación del proyecto de investigación en la Universidad Nacional de Rosario (ACRE N° 80020240200042UR). Este reconocimiento otorgó legitimidad académica, continuidad y una base sólida a nuestro trabajo.

El proyecto propone un modelo integral con objetivos precisos:

- Analizar factores familiares y subjetivos.
- Desarrollar talleres y grupos focales.
- Crear herramientas de evaluación psicosocial.
- Formar profesionales en salud y educación.
- Formular recomendaciones para políticas públicas inclusivas.

La metodología combina herramientas cualitativas y cuantitativas, con talleres, entrevistas y encuestas destinadas a captar la complejidad de las experiencias familiares. El marco teórico articula psicoanálisis, salud pública, nutrición y educación, haciendo dialogar a Freud y Winnicott con Bronfenbrenner, Chan y la literatura contemporánea sobre el cuidado.

De este modo, se sostiene una idea central: las AAI no son solo un problema clínico, sino también un problema de vínculos, subjetividad y justicia social. La clínica deja de ser un territorio exclusivo del consultorio para convertirse en una plataforma de intervención interdisciplinaria.

4. El salto político-institucional

El trabajo clínico y académico fue el punto de partida para un salto cualitativo: la irrupción en la arena política. En 2025 fuimos convocados a la Convención Reformadora de la Constitución de la Provincia de Santa Fe, en la Comisión de Declaraciones, Derechos y Garantías.

Allí presentamos la propuesta *“Infancias protegidas, cuidados reconocidos: por el derecho constitucional a una salud integral frente a las alergias alimentarias infantiles”*.

Ese momento fue performativo en el sentido más profundo: no solo presentamos datos de investigación, sino que inscribimos una demanda colectiva en el lenguaje del derecho constitucional. El discurso no fue mera información: fue un acto político que transformó la exclusión en derecho y convirtió un padecimiento invisibilizado en causa constitucional.

5. Reflexión situada y legitimidad social

La primera audiencia pública se vivió como un hito histórico y rupturista. El proyecto recibió el respaldo institucional de la Facultad de Ciencias Médicas, la Facultad de Psicología, la Sociedad de Pediatría de Rosario, la Asociación Argentina de Alergia e Inmunología Clínica y numerosos docentes, referentes y estudiantes.

El apoyo más decisivo, sin embargo, provino de las familias: madres, padres, abuelos y cuidadores que reconocieron en este proyecto una voz colectiva para sus experiencias cotidianas. Esa legitimidad social confirma que la investigación no queda encerrada en los papers, sino que se valida en la vida concreta de quienes conviven con estas condiciones.

En palabras de una madre participante de los talleres: *“Las alergias alimentarias transforman la crianza en una experiencia de alerta permanente, donde la comida se vuelve un campo minado y la socialización, un riesgo.”* Esa frase sintetiza lo que está en juego: no se trata solo de alimentos, sino de la posibilidad de vivir sin miedo.

6. Aportes originales del proyecto

Los aportes distintivos de este recorrido pueden sintetizarse en cuatro ejes:

1. Nombrar lo invisibilizado: reconocer que el impacto psicosocial y subjetivo de las AAI es estructural al problema.
2. Proponer un modelo integral que articula clínica, nutrición, salud mental y educación.
3. Implementar metodologías participativas que valoran la experiencia de las familias.
4. Conjuguar investigación, clínica, extensión y acción política en un mismo gesto.

Esta perspectiva redefine la práctica psicológica: el psicólogo ya no se limita al consultorio, sino que interviene en talleres, redes, medios y espacios parlamentarios. La psicología se vuelve praxis transformadora.

7. Universidad pública y praxis transformadora

El Proyecto ACRE encarna lo mejor de la tradición extensionista de la universidad pública argentina: la articulación entre docencia, investigación y compromiso social.

Este proyecto no se agota en informes técnicos ni publicaciones, sino que se despliega en talleres comunitarios, en la clínica, en las familias, en las redes sociales y en los espacios políticos.

Se trata de una psicología que se expone, que se arriesga y que se interroga a sí misma para producir algo nuevo: políticas del cuidado que emergen desde la clínica y se transforman en derechos.

La articulación con otras disciplinas demuestra que la psicología no está condenada a repetir sus dispositivos tradicionales, sino que puede inventar prácticas nuevas y posibles. Allí donde la clínica se cruza con la nutrición, la pediatría, la educación o el derecho, emergen formas inéditas de cuidado e intervención. Esa invención es política en sí misma, porque redefine qué puede un psicólogo y cómo la disciplina se inscribe en la vida social.

La invención de nuevas prácticas no es un lujo académico, sino una forma de justicia social. No se trata de abandonar el consultorio, sino de expandirlo hacia escenarios impensados, donde la escucha y el análisis siguen siendo fundamentales, pero al servicio de proyectos colectivos y transformadores.

DISCAPACIDAD Y TOKENISMO: REPENSANDO LOS CONCEPTOS DE INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD DESDE EL PSICOANÁLISIS Y LOS ESTUDIOS CRÍTICOS EN DISCAPACIDAD. Gabriela Fernández

gabysolfernandez@gmail.com

Resumen:

Este trabajo, derivado de una ponencia en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y reelaborado para la cátedra de Psicología en Educación, problematiza la sinonimia entre los conceptos de inclusión y accesibilidad con el de discapacidad. Desde una perspectiva que articula los Estudios Críticos en Discapacidad y el Psicoanálisis, se argumenta que el modelo de "inclusión" predominante suele operar bajo una lógica tokenizante y capacitista. Frente a esto, se propone que la "accesibilidad" debe erigirse como un principio ético y político previo, condición de posibilidad para una "pertenencia" genuina que no requiera de la asimilación a la norma.

Palabras clave: Discapacidad, Inclusión, Tokenismo, Accesibilidad, Capacitismo.

Introducción:

La pregunta "inclusión y/o accesibilidad" orienta este análisis, que busca desentrañar si estos conceptos se complementan o excluyen mutuamente en el ámbito de la discapacidad. Se parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción social ligada al paradigma de la normalidad (Angelino & Almeida, 2009). Por ello, se hace necesario interrogar los significantes que, bajo una apariencia de progresismo, perpetúan formas sutiles de exclusión. Este texto es un ejercicio, una intentona, de desmontaje de las lógicas que vestidas de benevolencia siguen sosteniendo un orden opresivo.

La Inclusión como Acto de Poder: ¿Dentro de qué y para qué?

Etimológicamente, "inclusión" refiere a la acción de introducir, meter dentro o incorporar. Esta definición encierra una operación de poder: implica un "adentro" preexistente, normado y soberano, que decide magnánimamente "meter" a un Otro percibido como externo (Angelino, 2009). Cuando se Argumenta que las personas con discapacidad, como colectivo, "necesitan ser incluidas", se ignora que ya forman parte del mundo social. El desafío, entonces, no es dejar de trabajar por la inclusión, sino "reflexionar críticamente sobre quiénes son los que incluyen y desde qué lugar", ya

que la idea de "incluir" supone siempre un territorio preexistente con dueños y reglas establecidas.

Esta dinámica puede pensarse a partir de la lógica Centros–Periferias, que estructura los territorios en disputa: los llamados “centros” se constituyen como tales al someter a las “periferias”, definiendo qué y quiénes pertenecen al orden de lo legítimo y lo normal. Ambas posiciones se necesitan mutuamente para sostenerse, configurando un modo de organización social donde la normalidad opera como método de sometimiento. En nuestra América Latina, esta lógica reproduce la matriz colonial: un centro que define las normas y una periferia que debe adaptarse a ellas. Como analiza Bleichmar (2008), en nuestras sociedades "la desigualdad no es un accidente sino un organizador social", y esto se expresa con crudeza en las políticas hacia la discapacidad.

Desde los Estudios Críticos en Discapacidad, este gesto se puede enmarcar en el “capacitismo”, un sistema de opresión que establece un ideal de cuerpo y mente "capaz" y "productivo" como la norma humana legítima (Campoy, 2021). La "inclusión" capacitista suele ser un acto unilateral del grupo hegemónico identificado como "los normales", que mantiene intacta la estructura y solo permite la entrada de personas con una subjetividad, cognición y corporalidad "asimilables". Este acto puede leerse como una “formación reactiva”, un gesto consciente de aceptación que encubre una ansiedad inconsciente frente a la diferencia, la fragilidad y la vulnerabilidad constitutiva del ser humano, de la cual la discapacidad es un recordatorio tangible (Tendlarz, 2018).

Frente a esta noción problemática de inclusión, es crucial desplazar el foco hacia la “pertenencia”. La pertenencia no se concede; se ejerce. Es la experiencia subjetiva de ser parte de un tejido social sin tener que negar la propia condición.

Por otro lado, el concepto de “tokenismo”, acuñado por Rosabeth Moss Kanter (1977) en su estudio sobre dinámicas de género en corporaciones, se define como la inclusión superficial de miembros de un grupo minoritario para aparentar diversidad, sin otorgar poder real o influencia significativa. Como señalaba Martin Luther King, es la "ficha negra" en un grupo de blancos; cabe entonces que nos sigamos preguntando: ¿es el tokenismo la ficha que sostiene el sistema?.

En el contexto de la discapacidad, este fenómeno es recurrente. Un ejemplo paradigmático es la incorporación de una única persona con discapacidad en un puesto de trabajo, comité o equipo, considerando que al solo efecto de su presencia ya se ha solucionado la "cuota de diversidad" necesaria para una institución. Este proceso se ubica dentro de lo que Fernando Ulloa (2004) ha denominado “inclusión destituyente”; es decir, aquellos mecanismos por los cuales se incluye formalmente

pero se destituye simbólicamente. Es importante tener en cuenta que los efectos psicosociales del tokenismo son profundos (Kanter, 1977):

El "token" experimenta una doble imposición: una visibilidad exacerbada y un escrutinio constante que convierte su desempeño individual en un emblema de todo su grupo. Si bien su diferencia visible es valorada, se le demanda una conducta que se ajuste a la cultura hegemónica. Esta dinámica permite al grupo dominante utilizar la presencia del *token* como justificación para sostener la fantasía de un espacio diverso y meritocrático, eximiéndose así de la culpa y del cuestionamiento de las estructuras de poder. En consecuencia, el *token* se transforma en un "fetiche" que, paradójicamente, enmascara la naturaleza excluyente del sistema.

La Accesibilidad como Principio Ético y Condición de la Pertenencia

Si el tokenismo revela el fracaso de una inclusión vacía, la "accesibilidad" se erige como su antídoto y fundamento. Como se plantea en el texto original al que se ha hecho referencia en el resumen, "no hay posibilidad de inclusión alguna, sin la accesibilidad como principio ético de la misma".

La accesibilidad no se resume a una característica técnica de objetos o espacios, sino la "condición de posibilidad de cualquier vínculo social democrático". Desde el "Modelo Social de la Discapacidad" (Oliver, 1990), la discapacidad es el resultado de la interacción entre una persona con discapacidad y un entorno social lleno de barreras. La accesibilidad es, por tanto, el proceso activo de eliminar esas barreras físicas, comunicacionales y simbólicas.

El ejemplo de la rampa universitaria que beneficia tanto a una persona usuaria de silla de ruedas como a una madre con cochecito, utilizado en el texto original, ilustra el principio del "Diseño Universal". Sin embargo, su verdadero valor ético y político va más allá de la comodidad: es un acto de "hospitalidad radical" (Derrida, 2000), una disposición a modificar la "casa común" (el espacio social, la institución) para recibir al Otro en su diferencia, sin imponerle las propias reglas como únicas válidas. La accesibilidad, en este sentido, construye el "adentro" de la pertenencia desde la diversidad, no a pesar de ella.

Discapacidad, Subjetividad y el Yugo de la Normalidad

Como se sostiene acertadamente, la discapacidad es una "invención social correspondiente al paradigma de la normalidad" (Angelino & Almeida, 2009). Las definiciones capacitistas la conciben como un déficit, un desvío de la norma, mientras que las visiones más progresistas pueden reducirla a una mera "condición", sin abordar la dimensión subjetiva.

El verdadero “padecimiento” entonces, no reside necesariamente en la discapacidad en sí, sino en el encuentro traumático con un Otro social que la lee como falta, como defecto (Tendlarz, 2018). El sujeto internaliza esta mirada estigmatizante, lo que puede generar sentimientos profundos de inadecuación, vergüenza y un duelo forzado por un cuerpo o una mente que no se ajusta al ideal. El capacitismo opera así como un mandato superyoico implacable: “¡Debés ser normal! ¡Debés ser productivo/a!”.

El trabajo en el terreno de la discapacidad, entonces, no consiste en “adaptar” al sujeto a un mundo normalizado. El objetivo, como bien se apunta, es “propiciar que la diversidad advenga donde lo “normal” hable”. Esto implica una labor clínica, ética y política orientada a crear condiciones para que las voces, los cuerpos y las subjetividades leídas como “disidentes”, irrumpen e interrumpen el monólogo de esa ficción llamada normalidad, forzando una transformación del lazo social hacia uno más plural y menos violento.

La crítica al tokenismo y a la inclusión superficial nos permite vislumbrar un horizonte político diferente. La articulación necesaria entre inclusión y accesibilidad solo es posible si se subvierte el orden: la “accesibilidad” no es un medio para la inclusión, sino su fundamento. Es el principio ético que, al derribar barreras y deconstruir el capacitismo, permite el advenimiento de una “pertenencia radical” donde la diversidad no sea tolerada, sino constituyente de lo común. El psicoanálisis y los Estudios Críticos en Discapacidad pueden tejer alianzas para demostrar que el verdadero cambio no es incluir a los **discas** en un mundo de normales, sino transformar ese mundo para que, finalmente, sea también el de todos y todas.

Referencias bibliográficas

Angelino, M. A. & Almeida, M. E. (2009). “Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit”. Noveduc.

Campoy, E. (2021). “Capacitismo: la opresión que no queremos ver”. En A. Díaz y otros (Comps.), “Estudios Críticos en Discapacidad: una polifonía desde América Latina” (pp. 45-62). CLACSO.

Derrida, J. (2000). “De la hospitalidad”. Ediciones de la Flor.

Fernández, G. (2022). *Discapacidad: ¿inclusión o accesibilidad?* [Conferencia]. 12° Jornadas de Psicoanálisis, Salud y Políticas Públicas, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Kanter, R. M. (1977). “Men and Women of the Corporation”. Basic Books.

Oliver, M. (1990). “The Politics of Disablement”. Macmillan.

Tendlarz, S. (2018). "Cuerpos y marcas: la discapacidad en la infancia". En S. Tendlarz (Comp.), "¿De qué sufren los niños? La psicosis en la infancia" (pp. 153-170). Letra Viva.

FIGURAS DE LA ALTERIDAD EN EL PENSAMIENTO DECOLONIAL DEL SIGLO XX: SUS DERIVAS ÉTICAS. Gabriela Nogués; Cecilia Lopez Ocariz; Guillermo Finochetto; Alejandro Manfred; Marcela Castellarin; Erica Ríos; Javier Del Ponte; Alejandro Martín Contino; María Cecilia Kampff; María Elena Pontelli; Maximiliano David Dominguez; Patricia Alejandro; Sebastián Assaf; Agustín Mac Donald; Romina Ibarra; Nora Grigoleit; Rodrigo Castillo; Leonel Carlini.

lopezocarizcecilia@yahoo.com.ar

Cátedra de Problemática Filosófica Facultad de Psicología UNR

Resumen

En la filosofía de Occidente, se ha identificado al otro a partir del lenguaje de lo mismo que produce formas diversas de la alteridad. Estas figuras definen modos de relación, sitúan lugares diversos, localizan figuras de la otredad desde donde se generan diversos modos de vinculación: hegemonía, competencia, explotación, colonialidad, etc. Este tema fue planteado en Europa por E. Levinas, J. Derrida y T. Todorov. En los años setenta, la alteridad es resignificada en clave latinoamericana por diversos autores dentro de los que se destacan: Enrique Dussel (1996) desde la Filosofía de la Liberación, Rodolfo Kusch (1975) desde la alteridad negada en la América profunda, Ignacio Martín-Baró (1983) desde la Psicología de la liberación. Estos autores configuraron una matriz de praxis y pensamiento a partir de la cual continuaron contemporáneamente Walter Mignolo (2000) desde una mirada decolonial, Rita Segato (2022) desde una crítica a la categoría de raza, y Juan Carlos Volnovich, (1999) desde el psicoanálisis y la Salud mental. Esta investigación indagará los modos de producción de las figuras de la alteridad y sus derivas ética en perspectiva decolonial a partir de estos autores que pensaron desde lo latinoamericano. Es de vital relevancia indagar sobre los modos de producción de figuras de la alteridad en perspectiva decolonial, pesquisar los modos históricos de colonización política que aún hoy se perpetúan, las consecuencias sociales y subjetivas de dicha colonización, sus injerencias en el campo de la Salud mental. Por último, y atravesando las anteriores, es menester indagar en la colonización moral de los sujetos y los colectivos sociales para pensar un margen ético donde la relación con las figuras de la alteridad permite la autoafirmación de los negados por Occidente y promueve márgenes de liberación posibles.

Se propone la construcción de lecturas interpretativas sobre los modos de construcción de la alteridad, sus condiciones de producción a partir de saberes, dispositivos y prácticas situadas leyendo sus incidencias éticas. Para el logro de estos

objetivos se diseña un estudio descriptivo y hermenéutico, con estrategias de análisis documental mediante la lectura y el análisis crítico de textos fuente seleccionados. A tales fines se diseñan dos tramos en la investigación siguiendo un criterio temporal: Un primer tramo compuesto por fuentes de autores pioneros (R. Kush, E. Dussel, I. Martín-Baró) y luego un segundo tramo con autores contemporáneos (W. Mignolo, J.C. Volnovich y R. Segato)

Palabras clave: Figuras de la alteridad-Pensamiento Decolonial-Salud Mental

La reflexión acerca de la alteridad ha llevado históricamente a tener presente diversos interrogantes: ¿cómo ha sido pensado el otro en occidente? ¿Cómo se construyó la idea de que el otro es otro y no más bien otro yo? Este campo de indagación sobre la alteridad, fue planteado inicialmente en Europa por Emmanuel Levinas, Jacques Derrida y Tzvetan Todorov, autores que ubican la necesidad de pensar la alteridad en tanto que relación histórica, política y ética. Levinas (2012) abre una reflexión ético-política de la alteridad al proponer que el Otro es constitutivo del sujeto: en la dimensión del pensar ético quienes entran en relación, son sujetos; la exterioridad del Otro llama a la responsabilidad ética y al deber de hacerse cargo de la alteridad más allá de la imagen corporal con la que éste se presente. Según Levinas, los problemas éticos en la cultura de occidente, se han resuelto partiendo de una perspectiva ontológica; desde allí la relación entre personas es pensada entre un sujeto de conocimiento y un objeto a conocer, por lo tanto, es necesario volver a calibrar la reflexión ética. Hay que situar la relación entre sujetos considerando la necesaria alteridad e irreductibilidad del otro en tanto tal; el otro interpela y llama a un compromiso, me impone una obligación infinita.

Derrida (1996) aporta a la problemática pensar la diferencia radical configurada e inscrita en el campo del lenguaje. Las subjetividades devienen extranjeras en su propio territorio discursivo y geopolítico; en estas circunstancias, el autor propone una ética de la hospitalidad y de la responsabilidad: pensar una identidad, constituye no más que un ejercicio de identificación -siempre postergable- ante la lengua del amo, del hospes o del colono que se impone. En esta línea de pensamiento, Todorov (2003) sostiene, en su lectura de la conquista de América, la aparición de un *yo conquistador* en paralelo al *yo pienso* cartesiano que impone la guerra, la colonización, la imposición religiosa y, finalmente, el genocidio

En este proceso de identificación -y en tanto la ética es un discurso etnocéntrico y más específicamente eurocéntrico- el otro ha sido reducido, suprimido o invisibilizado mediante diversos procedimientos como la sumisión y la opresión dando

lugar a la producción de subjetividades vulneradas y que denominamos en este trabajo “figuras de la alteridad”.

Estas figuras definen modos de relación, sitúan lugares diversos, localizan figuras de la alteridad desde donde se generan diferentes modos de vinculación: hegemonía, explotación, tutelaje, colonialidad, etc. Este tema planteado en Europa por E. Levinas, J. Derrida y T. Todorov, en los años setenta, fue resignificado en clave latinoamericana por diversos autores, entre ellos: Enrique Dussel (1996) desde la Filosofía de la Liberación, Rodolfo Kusch (1975) desde la alteridad negada en la América profunda, Ignacio Martín-Baró (1983) desde la Psicología de la liberación. Estos autores configuraron una matriz de praxis y pensamiento a partir de la cual continuaron contemporáneamente Walter Mignolo (2000) desde una mirada decolonial, Rita Segato (2022) desde una crítica a la categoría de raza, y Juan Carlos Volnovich, (1999) desde el psicoanálisis y la Salud mental.

La investigación, en la que se inscribe este trabajo, que lleva por título: *Figuras de la alteridad en el pensamiento decolonial del siglo xx: sus derivas éticas*” indagará los modos de producción de estas figuras en perspectiva decolonial y partiendo de autores que pensaron desde lo latinoamericano las estructuras de poder y del conocimiento impuestas por el colonialismo. Consideramos relevante indagar sobre los modos de producción de figuras de la alteridad, pesquisar los modos históricos de colonización política que aún hoy se perpetúan y sus consecuencias sociales y subjetivas, examinar sus injerencias en el campo de la Salud mental. Finalmente, indagar en la colonización moral de los sujetos y los colectivos sociales para pensar un margen ético donde establecer y respetar principios que guíen los vínculos entre las personas permitiendo la autoafirmación de los negados por Occidente y promoviendo márgenes de liberación posibles. Las figuras de la alteridad remiten a una producción mediada por saberes y dispositivos que se configuran en un contexto socio-histórico y de relaciones de poder. Esta configuración define maneras de relacionarnos con los otros y de ubicarlos en nuestras prácticas sociales, motivo por el cual, se constituyen en un necesario objeto de reflexión ética en el campo de la Salud Mental.

Esta investigación propone diversas líneas de reflexión que se implican mutuamente: un primer eje implica problematizar la cuestión de la alteridad como relación ética en el marco de la filosofía política y de la filosofía del sujeto -especificidad de nuestra cátedra Problemática Filosófica-; un segundo eje, abre camino para pensar las consecuencias sociales de los dispositivos y saberes que provocan figuras de la alteridad; el tercer eje, sitúa las implicaciones y atravesamientos que la alteridad puede conllevar dentro del territorio de la Salud Mental; y, un cuarto eje, recupera y transversaliza los ejes anteriores desde una reflexión ética sobre las

praxis sociales. La dimensión ética de esta problemática es constitutiva del lazo social, de las prácticas políticas-cotidianas y de las prácticas en el campo de la Salud mental; en todos estos ámbitos emergen diferentes rostros de la alteridad que llevan a pensar la tensiones del mundo en que viven los hombres. A partir de la década de los años setenta, en el contexto de Latinoamérica, intelectuales como Dussel, Kusch y Martín-Baró, piensan la alteridad en tanto víctimas de la opresión y la dominación desde una perspectiva crítica y descolonizadora hacia la emancipación social, cultural y política en la región. Se plantea un quehacer de praxis, ante tanta indiferencia e intolerancia históricamente materializada, en relación con las figuras de la otredad:

Enrique Dussel (1996) desde la Filosofía de la Liberación latinoamericana piensa en los excluidos del sistema: en las mujeres, en los campesinos, en los obreros, en las etnias indígenas, sujetos colectivos necesitados de justicia; éstos sufren los efectos del sistema social, económico y político vigente; con ellos se entablan relaciones de opresión y desconocimiento del Otro. Desde la periferia, se configura un sistema económico capitalista y neoliberal al cual contrapone un proyecto filosófico, político y ético de liberación que requiere de una conciencia crítica para reconocerse como agente acreedor, persona y ciudadano con derechos.

Rodolfo Kusch (1975) parte de un reconocimiento de una alteridad oculta, negada, portadora de la *América profunda*. El vivir de los sujetos se piensa desde el arraigo al suelo -como domicilio existencial- que da significado a quien lo habita. Estas categorías: arraigo (lo que permite dar sentido a su mundo) y desarraigo, juegan para pensar la producción de comunidades excluidas, explotadas y vulneradas de los pueblos latinoamericanos. La raíz de la razón de ser, según Kusch, está en el subsuelo social, el sujeto no es pensado desde lo individual sino como un “otro” - un colectivo- que desde la convivencia se afirma en la comunidad o la fraternidad humana.

Finalmente, entre estos intelectuales clasificados como “pioneros” en nuestra investigación, interesa la figura de Ignacio Martín-Baró (1983) quien produce teorías locales y situadas confrontando con las teorías y prácticas extranjerizantes. Desde la Psicología de la liberación piensa los sistemas de opresión latinoamericana y su incidencia en la construcción de la supuesta “normalidad-anormalidad” en el campo de la Salud mental. Propone trabajar la temática de la desideologización opresiva para desenmascarar y poner en crítica las ideologías que validan la opresión y la dominación ocultando y manipulando la realidad.

Estos pioneros del pensamiento en Latinoamérica configuraron una matriz de praxis a partir de la cual continuaron otros que retomaremos en esta investigación: el filósofo Walter Mignolo que sitúa su teoría crítica en el contexto del “paradigma de

conocimiento decolonial” llamando “constructos imperiales” a esta perspectiva que se ocupa de pensar la subalternización cultural y epistémica; la antropóloga Rita Segato (2022) que retoma críticamente la categoría de raza asociándola a la posición social que se ocupó en la historia, problematizando el discurso de las élites culturales, las violencias de género y el “racismo de costumbre”; finalmente, Juan Carlos Volnovich, (1999) médico psicoanalista, que aborda temáticas como la opresión del patriarcado, la invisibilización de las tareas femeninas, la crítica de las masculinidades y la expansión de un capitalismo que precariza y destruye la humanidad.

En conclusión, es relevante indagar sobre estos autores que ofrecen perspectivas críticas sobre la dominación eurocéntrica y la necesidad de una emancipación desde la periferia. Intelectuales que permiten pensar los modos de producción de figuras de la alteridad en perspectiva decolonial, pesquisar los modos de colonización política que aún hoy se perpetúan y las consecuencias sociales y subjetivas de dicha colonización, sustancialmente indagar su injerencia en el campo de la Salud mental. En este sentido, investigar la colonización moral de los sujetos y de los colectivos sociales construye un margen ético donde la transformación social y la emancipación de las víctimas se muestra posible.

Referencias bibliográficas

Derrida, J. (1996). *El monolingüismo del otro*. Edición electrónica de www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la Liberación*. Editorial Nueva America

Dussel, E. (2015). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.

Kusch, R. (1975). *América Profunda*. Editorial Bonum.

Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Ed. Sígueme.

Martín-Baró, I. (1983). *Psicología de la liberación*. Trotta.

Mignolo, W. (2000). *Historias locales / Diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Segato, R. (2022). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En *Educación en ciudadanía intercultural*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Lima, Perú.

Todorov, T. (2003). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI.

Volnovich, J. C. (1999). *El niño del siglo del niño*. Lumen Argentina.

Volnovich, J. C. (s.f.). Artículos on line. En <https://www.topia.com.ar/autores/juan-carlos-volnovich>.

CINE, DISCAPACIDAD AUDITIVA E INCLUSIÓN: FOMENTANDO REDES DE COLABORACIÓN EN SALUD MENTAL. Viviana Evangelina Oehlenschläger

vivianaohl@gmail.com

Facultad de Psicología U.N.R

Resumen

"Esta propuesta conecta las prácticas del programa cine, debate y escritura con el proyecto de investigación "inclusión, accesibilidad y cine: facultad de psicología U.N.R 2024-2027".

Para fomentar la construcción colectiva de conocimiento y la sensibilización sobre la inclusión, se ha previsto el visionado de una selección de filmes relevantes. Entre ellos se incluyen: 13 minutos, Dulce vacío, El corazón es un cazador solitario, El lenguaje de tu corazón, El profesor Holland, El sonido del metal, Escucha tu corazón, Hijos de un dios menor, La familia Bélier, La niña silenciosa, Ocho cuentos sobre mi hipoacusia, Querido Frankie, Tamara, Un lugar tranquilo y Un milagro para Helen. Complementando este enfoque, se utilizará el audio podcast Sordo, pero no mudo, enriqueciendo así las perspectivas y el diálogo.

Al llevar esta investigación a las comunidades, el cine actuará como un potente catalizador del diálogo y la reflexión.

Para garantizar la máxima inclusión y alcance, se priorizará el uso de subtítulos y el acompañamiento de un intérprete de lenguas de señas. Esta estrategia busca no sólo una comprensión más profunda de la salud mental, sino también impulsar acciones efectivas y transformadoras hacia una sociedad más inclusiva para las personas con discapacidad auditiva.

La adaptabilidad y la disponibilidad de diversos formatos (académicos, artísticos, narrativos) se consideran esenciales para enriquecer el abordaje de la salud mental, un campo que demanda una perspectiva interdisciplinaria por un fuerte compromiso con experiencias vividas.

El proyecto articula la investigación académica con acción práctica, centrando su impronta principal en la Facultad de Psicología de la U.N.R, pero extendiéndose a la comunidad. Su finalidad es tejer un puente para la construcción de nuevos saberes entre toda la comunidad universitaria y la sociedad, posibilitando la accesibilidad y profundizando la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

Palabras Clave: inclusión - cine – discapacidad auditiva.

Presentación de Flyer de invitación a las XI Jornadas de Investigación y II Jornadas de Extensión en Psicología 2025.

**XIV Jornadas de Investigación y
II Jornadas de Extensión en Psicología
2025.**

Fpsico UNR **UNR**

"Investigación situada en comunidades de prácticas en Salud Mental."
Actividad: Mesas de presentación de trabajos conversados.
• **Horario:** 16:00 a 18:00
• **Lugar:** Mesa 8 - Aula 1.11

Coordina: Mariela Ragone
Invitan: Programa Cine Debate y
Escritura, Facultad de Psicología, UNR

Ponentes:
Viviana Oehlenschlager: **Cine, discapacidad auditiva e inclusión: fomentando redes de colaboración en salud mental.**
Mariela Ragone: **Experiencia de publicación colaborativa sobre cine, escritura y accesibilidad.**
Agustín Bernal: **El proceso de duelo en el cine**
Gabriela Fernández: **Discapacidad y tokenismo. Repensando los conceptos de inclusión y accesibilidad.**
Maía Ferro Conti: **La construcción de espacios accesibles: del cine al museo.**
Natalia Perez: **Contactos: matices, errancias, encuentros...**

Accesibilidad

Propósitos:

- Sensibilizar a la comunidad académica y al público en general acerca de las diversas experiencias relacionadas con la discapacidad, la inclusión y la accesibilidad.
- Concientizar sobre la importancia del derecho a la accesibilidad en diferentes ámbitos culturales y educativos.

Gracias por acompañarnos...

Referencias Bibliográficas

Adlerstein, L. (Host). (2023-presente). Sordo, pero no mudo [Audio podcast]. Disponible en <https://linktr.ee/hipoacusico>.

Améris. Jean-Pierre. (Directora). (2014). El lenguaje de tu corazón. [Película]. Escazal Films, France 3 Cinéma, Rhône-Alpes Cinéma, CNC, Cinémage 8, France Télévisions.

Auerbach, S. (Directora). (2004). Querido Frankie [Película]. Pathé Pictures.

Haines, R. (Directora). (1986). Hijos de un dios menor [Película]. Paramount Pictures.

Krasinski, J. (Director). (2018). Un lugar tranquilo [Película]. Paramount Pictures.

Lartigau, É. (Director). (2014). La familia Bélier [Película]. Mars Films.

Mato, C. (Directora). (2022). Ocho cuentos sobre mi hipoacusia [Documental]. Monarca Films.

Marino J, Kitzmann.C. (Directores). (2013). Tamara: la niña sorda que quiere ser bailarina [Cortometraje]. House Boat Animation Studio.

Marder, D. (Director). (2019). El sonido del metal [Película]. Amazon Studios.

Miller, R. E. (Director). (1968). El corazón es un cazador solitario [Película]. Warner Bros.

Overton, C. (Director). (2017). La niña silenciosa [Cortometraje]. Slick Films.

Penn, A. (Director). (1962). Un milagro para Helen [Película]. United Artists.

Proyecto de Promoción Científica y Tecnológica Inclusión, accesibilidad y cine. Facultad de Psicología UNR 2024-2027.

Sargent. J. (Director). (2008). Dulce vacío. [Película]. Hallmark Hall of Fame Productions.

Stephen, H. (Director). (1995). Profesor Holland. [Película]. Metro-Goldwyn-Mayer.

EJE DERECHOS HUMANOS: MEMORIA E HISTORIA DEL CAMPO DE LA SALUD MENTAL

GENEALOGÍA DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA ARGENTINA: PRODUCCIONES Y TRANSMISIONES ROSARIO, BUENOS AIRES (1969-1976). Ana Bloj, Ma. Laura Crespin, José Santucho, Mónica Castaño y Lucía Briguet.

lalacrespin85@gmail.com

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

Resumen

A partir de este trabajo nos proponemos presentar los avances y articulaciones de las tres investigaciones que integran el Programa de investigación de duración cuatrienal: “Clínica psicoanalítica: producciones, prácticas y transmisión en instituciones referentes en el corredor Rosario-Buenos Aires. (1969-1976)”. El mismo se inscribe en el Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina (CEHPA) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Las investigaciones se denominan: 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. Consideramos que dichas investigaciones contribuyen a la reflexión del eje de “memoria e historia en el campo de la Salud Mental” de las presentes Jornadas. En el recorte histórico propuesto, intentamos recuperar y reconstruir ese estado de situación que luego se vio cortado por el proceso dictatorial. En ese sentido es que pusimos a trabajar una pregunta en el presente programa ¿Qué rupturas y continuidades institucionales se producen en el período en relación a la transmisión y práctica de la clínica psicoanalítica? La metodología implicó un abordaje cualitativo, inicialmente se trabajó en la recopilación de fuentes primarias y secundarias para pasar a un segundo momento de análisis en profundidad del material obtenido. También se realizaron entrevistas abiertas a actores referentes del periodo que se investiga, del campo psi y del psicoanálisis en Rosario y C.A.B.A. (estudiantes, graduados, investigadores, integrantes del C.E.P. – Centro de Estudios psicoanalíticos de Rosario). Entendemos que el período que investigamos (1969-1976) aporta

elementos que configuran el campo de la salud mental en Argentina en articulación con el corredor Rosario-Buenos Aires. De la mano de los grupos y referentes que participan de las producciones e instituciones (los libros Cuestionamos 1 y 2, CEP, carrera de psicología) es que comienza a legitimarse la formación de analistas por fuera de la APA y la inmersión de los mismos en el campo de la salud mental. A partir de los avances realizados en los análisis de entrevistas con psicólogos y referentes del período se pudo ubicar la relevancia que fue adquiriendo en el periodo la ligazón entre la formación y la práctica clínica con perspectiva social, gestando nuevas posibilidades de formación y atención en salud mental.

Palabras clave: historia - memoria- psicoanálisis

Genealogía de la clínica psicoanalítica argentina: producciones y transmisiones Rosario-Buenos Aires (1969-1976)

Introducción

Quisieramos comenzar situando que toda transmisión genealógica implica un trabajo de construcción que da cuenta del pasado y el presente posibilitando a las generaciones actuales abordar su existencia de un modo que permita reconocerse en su filiación e identidad al escuchar a sus predecesores hablar de su historia y su cotidianidad. A su vez, entendemos que toda transmisión es un acto simbólico en el cual una generación se constituye en heredera, representante y pasadora. “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo.” (Hassoun: 1996). En articulación con estas reflexiones vinculadas a la transmisión, quisiéramos ubicar que la creación institucional del Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina (CEHPA) responde al objetivo fundamental de recuperar prácticas y producciones psicoanalíticas interrumpidas en su transmisión por procesos históricos, como la dictadura militar de 1976 y la tecnocracia de la década del 90. En este sentido, busca constituirse en un espacio institucional cuyo fin sea establecer múltiples relaciones entre la producción teórica-clínica actual y las producciones que nos anteceden. Entendemos que en la historia de nuestro país y particularmente de nuestras instituciones se abre un abismo entre lo hecho-pensado por los pioneros y nuestra actualidad. Los pioneros (Bloj: 2013) constituyeron una clínica y establecieron teorías a partir de la interlocución intelectual con casi todas las autoras y autores contemporáneos. Sin embargo, las fracturas de la memoria que irrumpieron en nuestra historia nos enfrenta al trabajo de comenzar a llenar lagunas y producir nuevos

sentidos. En los últimos años, asistimos a un movimiento de recuperación, estudio y análisis de las producciones locales. El CEHPA se inscribe en este movimiento.

Desarrollo

Como equipo de investigación venimos trabajando en el programa: Clínica psicoanalítica: producciones, prácticas y transmisión en instituciones referentes en el corredor Rosario-Buenos Aires. (1969-1976), que se aprueba en el año 2022. A continuación presentaremos los avances de las investigaciones que se articulan en el programa.

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)

Objetivo general: Recuperar los desarrollos sobre la clínica psicoanalítica que aparecen en las publicaciones “Cuestionamos 1 y 2” identificando las diferentes concepciones que aparecen.

Objetivos específicos: Sistematizar aquellas conceptualizaciones sobre la clínica psicoanalítica que se desprendan de esas publicaciones, ubicar los cuestionamientos teóricos, los quiebres y las rupturas teóricas referidas a la clínica que se ponen de manifiesto en las publicaciones. Analizar dichas producciones y su filiación teórica al corpus teórico freudiano.

En esta etapa de la investigación, del análisis en profundidad de Los Cuestionamos (1, 2 y 3), de diferentes artículos y libros de psicoanalistas que formaron parte del grupo “Plataforma” y de la entrevista que realizamos a Emiliano Galende como referente de la época, arribamos a algunas consideraciones. Los Cuestionamos son obras que nacen como reacción crítica al psicoanálisis institucional de la época, a su vez tratan de dilucidar su función social. En el marco de un contexto histórico convulsionado estas producciones plasman la relación entre psicoanálisis y política. La temática central que se desprende de los Cuestionamos es la crítica institucional a la APA a cierto elitismo que se veía en el carácter jerárquico de la organización institucional y en los requisitos costosos que excluían a muchas personas de la formación y la práctica, por ende se cuestiona todo el modelo formativo que imperaba en aquel momento en psicoanálisis. Pero si bien son textos de crítica institucional también expresan definiciones sobre cómo concebir la práctica y la clínica psicoanalítica que es nuestro objetivo específico de investigación. En todos los textos se postula la idea de que la clínica no es neutra y que siempre hay algo de ideológico en la posición del analista que debe ser analizado porque el analista es también un sujeto político. Otra idea que recorren los textos es la de que es necesario leer no solo

el conflicto intrapsíquico sino también la intersección entre conflicto subjetivo y contexto social. También se defiende la premisa de que el psicoanálisis debe ser accesible y se propone pensar la clínica en dispositivos que exceden al consultorio privado: hospitales, instituciones públicas, experiencias comunitarias, etc... Desarrollan la idea de que la clínica puede no solo aliviar síntomas sino también expandir la conciencia crítica del sujeto, posibilitando un mayor margen de libertad. En síntesis, podemos leer en esos textos como empieza a delinearse todo una teorización sobre una clínica ampliada, accesible y sobre la necesidad de una formación más horizontal que piense también lo social (desigualdades, dictaduras, violencia políticas) y como el contexto impacta en lo subjetivo y en la producción de sufrimientos específicos. Al decir de Galende , (a partir de la entrevista realizada por el equipo de investigación, 2024) , todos esos debates generaron una inclusión fuerte de los psicoanalistas en lo que estaba constituyéndose como “el campo de la salud mental” y una vuelta sobre la lectura de Freud, cuestionando el Kleinismo imperante de aquella época y poniendo en valor las producciones más locales.

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

Objetivo General: Analizar los procesos de institucionalización del psicoanálisis en la formación del psicólogo/a en la carrera de Psicología de UNR en la periodización 1969/1976.

Objetivos Particulares: Indagar los distintos aspectos de las modalidades de la práctica clínica y sus teorizaciones en este periodo.

Psicoanálisis en la formación universitaria (1969-1976)

A partir de los datos obtenidos de la revisión bibliográfica, las entrevistas semi-estructuradas y la lectura de los programas de estudio en el período 1969/1976 sobre los procesos de institucionalización del psicoanálisis en la formación del psicólogo/a en la carrera de psicología de la UNR se pudieron ubicar en el mismo ciertas orientaciones emergentes y vigentes en la época en la carrera de psicología de Rosario vinculadas al psicoanálisis. Queremos situar que las entrevistas fueron realizadas a estudiantes y docentes de la carrera de psicología que cursaron sus estudios entre los años 1969 y 1976. En el proceso de investigación encontramos algunas insistencias que marcan diferencias en el periodo analizado de la carrera de psicología UNR , esas diferencias , a los fines de sistematizar y analizar los procesos de institucionalización del psicoanálisis en la carrera , nos permiten ubicar un corte y marcar dos momentos . 1- Un primer momento 1969/1973 2- y otro momento 1973/1975. A partir de las narraciones orales de los entrevistados, testigos de la

época, ubicamos la fuerte impronta de la dimensión de lo político por sobre lo pedagógico, característico del periodo analizado (1969-1976) y como punto de interrogación a la institución: por un lado el impacto de los cambios políticos, sociales e institucionales en la vida personal y universitaria de los entrevistados “Era una época muy convulsionada”, refiere una de las entrevistas . La dimensión política tenía una presencia cotidiana en la vida universitaria y eso se hace escuchar en cada relato, tomando diferentes aristas: participación en las movilizaciones (Rosariazos 1969), marchas en defensa de comedores universitarios, participación activa como militantes políticos de agrupaciones. Un tiempo convulsionado y activo en la vida universitaria en cuanto a la militancia y a la vez condicionado por prácticas represivas. A partir de los datos recabados de las entrevistas nos encontramos con dos momentos que se detallan a continuación y aportan elementos para comprender las líneas teóricas dominantes en la formación:

1- Un primer momento 1969/1973 caracterizado por una mayor pregnancia del psicoanálisis freudiano, kleniano.

Los entrevistados mencionan en sus relatos que estudiaban diversos autores para reflexionar en torno a la clínica. Se ubica que la clínica psicoanalítica lo central y estricto era el encuadre, “el aquí ahora conmigo”. Se trabajaban en relación a la clínica psicoanalítica con autores como : Teper, Rosvati, en la línea de analizantes de Pichón Riviere. En cuanto a la enseñanza se puede ubicar la importancia que se le daba a que el estudiante “presenciara”, ya sea entrevistas con pacientes, recorridos por hospitales psiquiátricos de la ciudad. Se buscaba por un lado un trabajo de observación, estudios de casos y por el otro de introspección. A su vez era un periodo en el que se dictaban clases magistrales por un lado y por otro trabajos prácticos en la facultad , como espacios de formación diferenciados. Otros entrevistados manifestaron que la transmisión del psicoanálisis excedía las paredes de la facultad, y recordaban haber ido a la casa de los docentes y también formar grupos de estudios . En este primer momento del periodo ubicamos la pregnancia en la transmisión de las orientaciones de docentes de la UBA que venían a dar clases a Rosario.

Siguiendo las lecturas del material bibliográfico , en articulación con las entrevistas podemos ubicar que aquello que produjo un cambio en dichas orientaciones teóricas (dominantes pero no homogéneas) 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 el periodo

1973-1974 en que el cambio se fue introduciendo más formal y globalmente en la carrera”. (Ascolani: 1996: p. 77) . En las narraciones nos encontramos con una recurrencia y es la fuerte inquietud, movilización estudiantil, de incorporar contenidos más sociales en los programas, incluir en la formación del psicólogo/a a los sectores medios y población vulnerable. Estos gestos de transformación tenían una ligazón con los espacios de formación de afuera de la universidad, en un periodo de cuestionamiento de la formación clínica dominante.

Para cerrar , quisiéramos situar y dejar como testimonio el relato de uno de los entrevistados, referente del campo de la salud mental, Emiliano Galende respecto del período que investigamos “ Uno de los desafíos, era una clínica que fuera sensible a la realidad en que vivíamos, la realidad propia del país. No era politizar el análisis, el caso por caso es una historia, una vida. Pero sí el análisis tenía que tener una relación con la cultura y el tipo de sociedad que tenemos en Argentina. Eso creo que se perdió” (Galende, 2024). Entendemos que dicha reflexión respecto de la construcción clínica del periodo, se vincula con las narraciones de quienes fueron estudiantes universitarios, generación que promovió un cuestionamiento a corrientes dominantes en la formación, gestando nuevas posibilidades de pensamiento que tengan en cuenta la dimensión cultural local.

III. El Centro de Estudios Psicoanalíticos de Rosario (CEP): Rupturas y continuidades en las producciones y prácticas clínicas.

Objetivo General: Analizar las producciones y prácticas de la clínica psicoanalítica en la institución referente durante el período 1971-1976

Objetivos Particulares: Explorar las nociones de formación, transmisión y clínica en los integrantes del CEP. Interrogar los modos de enseñanza en el período y en la institución. Describir la vinculación entre el campo en el que se insertan las prácticas y la implementación de recursos técnicos.

En la presente investigación en esta etapa de análisis de las entrevistas, venimos trabajando sobre el objetivo general con la intención de analizar las producciones y prácticas de la clínica psicoanalítica en el CEP durante el período 1971-1976.

En esa línea se viene trazando un interrogante sobre si la creación del CEP responde a un espacio institucional diferenciado, que toma forma de creación autónoma, prueba piloto o aplicación de lo porteño

Según la información consignada, en el año 1971 algunos profesionales de Rosario venían llevando a cabo reuniones con representantes de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) para la creación de una filial de dicha institución en la

ciudad. La institución APA abría la “comisión del interior” que posibilitaría la formación en psicoanálisis a profesionales del interior del país. Paralelamente se instala la intención de generar espacios de formación con la impronta de Plataforma/Documento como movimiento que discute con APA cuestiones ligadas a la formación dirigida a médicos, en la consideración también de la gran cantidad de psicólogos egresados de las carreras de psicología e interesados por el psicoanálisis y sin poder formarse en dicho discurso por la rigidez de los estatutos de asociación que se arrogaba la formación. Es en ese marco que un grupo de aproximadamente diez analistas rosarinos (que uno de los entrevistados nombra como “la primera línea” que se analizaban con analistas porteños), entre los que se encontraban Caratozzolo -primer Secretario General de CEP-, Dangelo, Gomez, Cancina, Bordenave, entre otros) entran en franca discusión con otros representantes que querían conformar una filial APA que les permitiera configurar en la ciudad un instituto de formación que se rigiera según los parámetros de IPA (Bugacov, s.f.). Luego de esa asamblea, el grupo de “la primera línea” toma otro camino y convoca a un conjunto de profesionales (“segunda línea”) entre los que se encontraban Assato, Avellaneda, y López, entre otros, para conformar el CEP. A ellos se suman Díaz Romero y Díaz con posterioridad.

Es en ese marco que se estableció el contacto con los que, en Bs.As. habían roto con APA y estaban pensando un espacio de formación distinto. Específicamente el contacto se establece con Paz y Barembliitt. Se decide entonces formar el CEP, con Caratozzolo como presidente, Dangelo como secretario y Gomez como tesorera. Con posterioridad se toman decisiones de quienes serían los docentes que vendrían desde Bs.As. para brindar la formación.

La experiencia del CEP duró entre los años 1972 y 1976 e incluyó como formantes a estudiantes de psicología, medicina, etc. Entre sus profesionales en formación también había un grupo de psiquiatras. De acuerdo a los datos que aportaron los entrevistados y la bibliografía, se produjeron experiencias similares al CEP por ejemplo en Tucumán y otras localidades. Cancina (Ferrari, Pietra, Sauval: 2003) dice que al CEP lo fundan los que rompen en 1971 con APA; luego de la experiencia CEP Rosario se armó una “sede” en Tucumán.

El CEP formó a sus miembros en un Psicoanálisis vinculado a lo social y los impulsó a desarrollar trabajos en el espacio público (hospitales, psiquiátricos). Era un espacio plural dentro de la traza ideológica de cada uno de los miembros. Podemos ubicar también que las orientaciones hacia adentro del espacio, en su pluralidad se podían configurar como el efecto de las tensiones hacia su centro, por tratarse de un espacio en el cual los formantes proponían en qué hacerlo: quienes por medio de

Sciarreta habían entrado a Lacan, cuando viajaban como docentes a Tucumán transmitían eso, quienes proponían otros docentes, con otras trayectorias u otras lecturas.

De esa experiencia se conforman con posterioridad en Rosario tres espacios de formación y trabajo en perspectiva psicoanalítica:

Biblioteca Freudiana de Rosario (bajo la figura de Américo Vallejo).

Espacio psicoanalítico (Conformado por algunos de “los de 2da línea”: Avellaneda, Assato, Gomez, Díaz)

Escuela Sigmund Freud (Millerista) con Cancina, Díaz Romero, entre otros.

A la vez hay otros analistas que han desarrollado su trabajo individual sin conformar escuelas. Se puede ubicar que por sus conformaciones, esos tres espacios se han configurado con personas que previamente habían hecho un pasaje por el CEP. Sin embargo, más allá de Rosario, las marcas de CEP han incidido en quienes allí se han formado y, por tanto, pueden haber acompañado a los exilios generados por la dictadura, una diáspora también de aquellas huellas.

Referencias bibliográficas

Ascolani, A. (1996). Psicología e Institución De La Formación. Sobre historias y novelas. Ediciones De La Sexta.

Bloj, A. (2013). Los Pioneros. Psicoanálisis y niñez en la Argentina 1922-1969. Letra Viva.

Bugacov, M. (s.f.) AnalesPsi.Huellas. Sobre la historia de Psicoanálisis de Rosario. Recuperado de <https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/2-HUELLAS.pdf>

Ferrari, N. Pietra, G. y Sauval, M. (2003) Revista de Psicoanálisis y Cultura Número 18. Texto establecido por Michel Sauval y corregido por Pura Cancina. Reportaje a Pura H. Cancina. Recuperado de <https://acheronta.org/reportajes/cancina2.htm>

Hassoun, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor.

Langer, M. (1989), Mujer, psicoanálisis, marxismo, Recopilación de Juan Carlos Volnovich y Silvia Werthein, Ed. Contrapunto.

Revista Barquitos Pintados, Experiencia Rosario, Vol. 5 (2021), “A 50 años de Plataforma y Documento, a 100 años de Psicología de las Masas y Análisis del yo”, UNR editora.

VICENTE GALLI Y LA RECONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA SALUD MENTAL EN LA ARGENTINA DEMOCRÁTICA. Tomás Bossi

tomas.bossi.13@gmail.com

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Resumen

La recuperación democrática de 1983 significó una profunda reconfiguración del campo de la salud mental en Argentina. En este contexto, la creación de la Dirección Nacional de Salud Mental (DNSM) y la designación del psiquiatra y psicoanalista Vicente Galli como su primer director marcaron un hito en la historia sanitaria del país. Este trabajo analiza la gestión de Galli en la DNSM entre 1984 y 1989, destacando su papel en la consolidación de un enfoque comunitario y de derechos humanos, en contraposición al paradigma manicomial. A través de políticas públicas, programas estatales y experiencias federales, se busca visibilizar una figura central pero escasamente recuperada en los trayectos académicos actuales. El estudio contribuye a la memoria histórica del campo de la salud mental, subrayando la vigencia de las transformaciones iniciadas durante la etapa democrática del afonsinismo.

Palabras clave: Democracia, salud mental, políticas públicas, Vicente Galli.

Desarrollo

El retorno de la democracia en 1983 implicó una recomposición institucional y ética tras los años del terrorismo de Estado. El gobierno de Raúl Alfonsín colocó los Derechos Humanos como eje central de su proyecto político, generando también una revisión profunda de las políticas de salud. En ese marco, la salud mental se constituyó en un terreno privilegiado para repensar el vínculo entre Estado, subjetividad y derechos humanos.

La creación de la Dirección Nacional de Salud Mental (DNSM) en 1984 expresó una voluntad política de jerarquizar el área poniendo a la salud mental como una política estatal prioritaria (Galli, 1986). Vicente Galli, designado como su primer director, provenía de la experiencia vanguardista del Policlínico de Lanús, dirigida por Mauricio Goldemberg, antecedente clave en la implementación de modelos comunitarios, interdisciplinarios y desinstitutionalizadores. La gestión de Galli articuló ese legado con la nueva etapa democrática, orientando las políticas hacia la prevención, la atención primaria y la transformación del sistema manicomial (Faraone & Barcala, 2020).

En ese contexto posdictatorial, se intensificaron las críticas al modelo manicomial, asociándolo al horror de los centros clandestinos de detención del terrorismo de Estado (Stolkiner, 2016). El manicomio comenzó a ser conceptualizado como un “chupadero intemporal”, espacio donde los internados carecían de redes que reclamaran por su retorno (Galli, 2018). Incluso, familiares de personas desaparecidas solicitaban en ese entonces el acceso a estas instituciones psiquiátricas ante la posibilidad de que sus familiares desaparecidos se encontraran allí recluidos (Galli, 2018).

En respuesta a esta situación, la DNSM impulsó programas pioneros como el SERVITE y el DONAC, orientados a brindar contención clínica, asesoramiento y acompañamiento a víctimas y familiares del terrorismo de Estado (Secretaría de Derechos Humanos, 2011). Si bien estas iniciativas sentaron las bases para futuros dispositivos estatales de atención, en sus comienzos tuvieron escasa recepción debido a la desconfianza hacia el aparato estatal, siendo las organizaciones de derechos humanos quienes mayoritariamente ofrecían soporte a los afectados (Secretaría de Derechos Humanos, 2011).

Entre las principales acciones de la DNSM se destacan los Programas Participativos Nacionales, que promovieron la transformación institucional y la reducción de internaciones prolongadas (Lonigro, 2015). Asimismo, los Seminarios Nacionales de Salud Mental consolidaron una red federal de formación y gestión, descentralizando la planificación hacia las provincias y corriéndose de la centralidad porteña. Estas estrategias fortalecieron experiencias locales de desmanicomialización, como las desarrolladas en Río Negro, Santa Fe, Entre Ríos y otras provincias, que derivaron en reformas legislativas pioneras (Chiarvetti, 2008).

Una de las experiencias más significativas de la gestión de la Dirección Nacional de Salud Mental (DNSM) durante la recuperación democrática fue el proceso de transformación del hospital neuropsiquiátrico de Allen, en la provincia de Río Negro. Este hospital, fundado a inicios del siglo XX, funcionó durante décadas como único centro de internación para personas con padecimientos mentales en la región patagónica, caracterizado por prácticas de encierro y tratamientos centrados en la farmacología y el aislamiento (Cohen & Natella, 2013).

A partir de 1986, bajo la dirección del Dr. Hugo Cohen y en articulación con la DNSM, se instauró un Programa Provincial de Salud Mental que impulsó un modelo comunitario centrado en la reinserción social, la descentralización de los servicios y el trabajo interdisciplinario. El nuevo enfoque promovía el mantenimiento de los lazos sociales del paciente, el acceso al tratamiento en el propio entorno comunitario y la participación activa de las personas usuarias en el proceso terapéutico, incluso como

parte del equipo de salud mental en casos exitosos de reinserción (Cohen & Natella, 1995).

Este proceso derivó en el cierre del manicomio de Allen en 1988 y su reconversión en un hospital general, acompañado por un proceso progresivo de externación y reubicación del personal, sin pérdida de puestos laborales (Cohen & Natella, 2013). En ese contexto, se acuña por primera vez el término “desmanicomialización”, de origen rionegrino, como neologismo que reemplaza a la noción de “desinstitucionalización” y que marcaría un hito en las políticas públicas de salud mental en el país.

Estas experiencias evidencian que las transformaciones impulsadas desde la DNSM no se limitaron al cierre de instituciones, sino que también promovieron cambios culturales profundos respecto al estigma en torno a la salud mental, orientados a garantizar el pleno ejercicio de derechos por parte de las personas con padecimientos psíquicos (Galli, 2018).

De forma paralela, la DNSM promovió otras experiencias innovadoras como el Plan Piloto de Salud Mental y Social La Boca–Barracas, dirigido por el Dr. Miguel Vayo entre los años 1984 y 1989. Este proyecto, orientado por los principios de la Atención Primaria de la Salud (APS), se estructuró en tres niveles de atención: prevención y promoción comunitaria, atención en crisis, y articulación con instituciones hospitalarias. Este proyecto se basó en la participación activa de la comunidad, se desarrollaron dispositivos barriales que lograron contener numerosas situaciones sin recurrir a internaciones psiquiátricas (Vayo, 2018).

En ese mismo sentido, Galli crea las Residencias Interdisciplinarias en Salud Mental (RISaM), iniciadas en 1985, las mismas redefinieron la formación profesional bajo un paradigma interdisciplinario, itinerante y federal que pone en jaque el modelo de residencias médicas tradicionales (Rodríguez Costa, 2013). Las RISaM proponían que el residente se formara en equipos interdisciplinarios desde el comienzo y bajo los lineamientos de la Atención Primaria de la Salud. En el caso de nuestra provincia, Santa fe, la primera RiSaM fue en el año 1988 con sede en el Hospital Mira y López de la ciudad de Santa Fe y otra con sede en la Colonia Psiquiátrica de Oliveros en la ciudad de Rosario a cargo de Marité Colovini (Rodríguez Costa, 2013).

Programas como el Plan Piloto Boca-Barracas y las RiSaM expresaron un esfuerzo por transformar tanto las prácticas médicas asistenciales como así también los dispositivos e instituciones, inscribiendo a la salud mental en la trama democrática.

El pensamiento de Galli combinó una crítica al modelo manicomial con una apuesta por la construcción de redes comunitarias. Su gestión consolidó una visión de la salud mental como problema social y político, donde la clínica se articula con la ética

de los derechos humanos. A pesar de la brevedad de su paso por la DNSM, su impronta se proyectó en políticas posteriores y en los procesos de reforma provincial que anticiparon la Ley Nacional de Salud Mental del año 2010.

La figura de Vicente Galli permite comprender el modo en que la transición democrática reconfiguró las políticas de salud mental en Argentina. Su labor en la DNSM integró los aportes del movimiento de la psiquiatría reformista de los años sesenta con las demandas ético-políticas de la posdictadura, impulsando un modelo basado en la comunidad, la prevención y la garantía de derechos. Recuperar su legado implica también disputar la memoria activa del campo de la salud mental y repensar los fundamentos de la práctica profesional en la actualidad. Como sostiene Vainer (2009), las huellas de la memoria tienen dos sentidos, por un lado, esas huellas constituyen el núcleo de nuestra identidad y por otro, las huellas son un camino para seguir. Porque sin huellas en cualquier campo o terreno estamos perdidos. Este trabajo es una invitación a revisitar la historia para vislumbrar un futuro posible, es también un escrito que espero sea una contribución a la construcción de memoria del campo de la salud mental en nuestro país.

Referencias Bibliográficas:

Chiarvetti, S. (2008). La reforma en salud mental en Argentina: una asignatura pendiente. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(2), 173–182.

Cohen, H. & Natella, G. (1995). *Trabajar en salud mental. La desmanicomialización en Río Negro*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Cohen, H., & Natella, G. (2013). *La desmanicomialización: Crónica de la reforma del sistema de salud mental en Río Negro*. Lugar Editorial.

Faraone, S., & Barcala, A. (2020). A diez años de la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental: coordenadas para una cartografía posible. Editorial Teseo.

Galli, V. (1986). *Salud Mental: definiciones y problemas*. Dirección Nacional de Salud Mental.

Galli, V. (2018). *Archivo Oral: Entrevista a Vicente Galli*. Archivo Nacional de la Memoria. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del Ministerio de Justicia y Derechos Humano – Presidencia de la Nación.

Lonigro, S. (2015). Del paradigma manicomial al campo de la salud mental: puntuaciones de su historia política en Argentina. En I. Seoane Toimil & S. Lonigro (Comps.), *Lazo social y procesos de subjetivación*. Edulp.

Rodríguez Costa, L. (2013). Los fundamentos y extravíos en la historia de la RISaM. Informe RISaM: Experiencias, problemas y propuestas. RISaM Heep.

Secretaría de Derechos Humanos (2011). *Acompañamiento a testigos y querellantes en el marco de los juicios contra el terrorismo de Estado: estrategias de intervención*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Stolkiner, A. (2016). *Un largo camino hasta la Ley Nacional de Salud Mental*. Publicado en Soberanía Sanitaria. Buenos Aires.

Vainer, A. (2009). Desmanicomialización, modelo para armar. Revista Clepios. Bs As.

Vayo, M. (2018). Archivo Oral: Entrevista a Miguel Vayo. Archivo Nacional de la Memoria. Secretaria de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del Ministerio de Justicia y Derechos Humano – Presidencia de la Nación.

EJE TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SEXUALIDADES EN LA FORMACIÓN E INTERVENCIÓN PROFESIONAL

CORPORALIDADES E IDENTIDADES SEXOGENÉRICAS: INTERROGACIONES NECESARIAS DESDE LA CÁTEDRA DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA. René Bogado, María Monserrat Tucat.

robogado8@gmail.com

Nota: en el presente escrito se pondrán en juego las primeras personas de la enunciación tanto en singular como en plural, en un intento de cuidar y enfatizar los procesos que se dan en torno a la discusión académica en clave feminista disidente, y que, a la vez, las trascienden en una suerte de anudamiento entre singularidad, identidad, trabajo entre varixs y las habilitaciones que de eso hacemos surgir.

Quiero inaugurar este espacio con algo que me llevó tiempo decidir y asimilar, lo cual también a su vez da cuenta de que todo esto lleva mi sello más personal, que es mi nombre: me llamo René, soy una persona trans no binarie, mis pronombres son él, ella y elle, estudiante de Psicología en la UNR. Esta es una exposición y divulgación de las corporalidades **situadas** como subalternas que existimos, gritamos, exigimos, trabajamos y elaboramos; no es solo una necesidad personal sino también colectiva.

La elaboración y exploración de esta temática que me atraviesa en lo personal y político de la academia surge institucionalmente dentro de mi espacio como Ayudante de Cátedra en la materia Historia de la Psicología correspondiente al 2° año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, con la propuesta de poner en diálogo textos de y con la Unidad IV del actual programa, que trata sobre corporalidades. Desde esta postura considero que nuestra facultad, excepto por unos pocos casos, perpetua dentro de cada aula la cisheteronorma, el binarismo y la diferencia sexual, bases epistemológicas y ónticas sobre la cual se edifica el psicoanálisis.

En ese sentido, nos parece importante poder ubicar que la Unidad IV “corporalidades” surge en nuestro programa a partir de la propuesta institucional de “transversalizar la perspectiva de género” en la currícula. Esta unidad trae discusiones interesantes que permiten rastrear genealógicamente la separación entre privado y público, la reclusión y captura de los cuerpos feminizados, la reducción de las

potencias a fuerza de trabajo o fuerza reproductiva (Federici, 2015). A la vez, se recuperan las interrogaciones del cuerpo y el malestar en las histerias y las histéricas desde una perspectiva situada en las voces silenciadas, cuyos sufrimientos eran ridiculizados y utilizados para la teatralidad de la medicina masculina (Roudinesco, 1999. Freud 1893), apoyando estas cuestiones en las teorizaciones psicoanalíticas feministas argentinas (Bleichmar 2020) que sostienen que lo biológico no puede ser entendido como destino, pero tampoco debe ser relegado al lugar de la carne en la que la palabra o el significante deja su huella. para arribar a debates actuales (Costa y Rodríguez, 2010) en los que se propone un nuevo dispositivo de producción de subjetividad y corporalidad en las derivas de la posmodernidad, donde la población deviene público influenciable, las neurociencias ofrecen una nueva episteme informacional, mientras el capitalismo deja de poner el eje en la producción de bienes y servicios, para volverse especulador y financiero, impactando en un cuerpo que ya no se produce en el dispositivo de la sexualidad del que Foucault (1977) nos habla, sino en un dispositivo de la corporalidad que se sostiene en líneas de ataque: informacional genética, salud perfecta y fitness.

La potencia de esta propuesta académica salta a la vista, incomoda, invita a la reflexión (Castoriadis, 2005), lo que la vuelve una de las unidades más populares entre les estudiantes, quienes suelen participar activamente de las discusiones que surgen en las diversas instancias de cursado. En este marco, luego de muchas conversaciones, lecturas y discusiones de raigambre académica, hemos notado que a lo largo de la unidad (y por qué no, del programa de dictado obligatorio) nos encontramos con una suerte de régimen de verdad que se hace presente por la vía de lo *no dicho*: cuando hablamos de corporalidades, no cuestionamos el binarismo hombre-mujer que aparece subyacente en estos escritos; o, dicho de otro modo, no logramos trans-versalizar una perspectiva de género que no sea binaria. En este punto queremos hacer varias aclaraciones: en primer lugar, la unidad de corporalidades no es a única pensada en clave de género feminista, sino que todo el programa tiene esa impronta, de hecho en otras unidades trabajamos el lugar de subalternidad de las mujeres en clave de imaginarios y sinificaciones imaginarias sociales y el lugar inferior de la alteridad y la diferencia desde la óptica de la hipercategoría de determinación a lo largo de la historia de la filosofía hegemónica (Fernández, 2007), en segundo lugar, si bien hay discusiones en relación a las corporalidades que incluyen los puntos de vista o las voces de las disidencias, estas se dan en el marco del seminario que se ofrece a aquellos estudiantes que aspiran a la promoción directa de la materia y en tercer lugar, como bien dijimos más arriba, este es un proceso inacabado que está en constante discusión y movimiento.

Esto nos lleva a pensar y a proponer este escrito como una suerte de llamado a la acción, dentro de las posibilidades que la cátedra nos brinda para profundizar las discusiones y ampliar las voces para que estén al alcance de todos los que cursen esta materia. Entendemos que estos procesos son paulatinos, por eso nuestra apuesta radica en que no se detengan para que además de ofrecer un recurso académico que interroge la formación, podamos brindar herramientas que nos permitan cuestionar los instituidos que llevamos incluso en las sutilezas del día a día.

Haré lo que nos propone Nikolas Rose (1996): no imponer un juicio de valor, sino hacerlo posible; socavar certezas. Hacer historia crítica en torno al presente, en contra de este, tomándolo como reivindicación y problema a la vez. Eso me permite poner en cuestión un paradigma que no es considerado como tal y que nos atraviesa íntimamente en nuestra formación como profesionales de salud.

En primer lugar, me sumaré a quienes socavan la certeza (Kuhn, 2012) del significado de la crisis: es un movimiento viene a perturbar, a romper con un orden previo, a mostrar una organización preexistente como inadecuada, insuficiente y que tiende (tendería) a desaparecer, a llevar a la pérdida de referentes. Crisis es desorden, movimiento múltiple, tránsito. **Es posibilidad de florecimiento de alternativas, que se coloquen como protagonistas otros discursos.** Que lo instituyente tome el relevo de lo instituido.

Generalmente se asocia crisis con caos y catástrofe; esto se debe a que, como punto de quiebre e inflexión, nos permite tener destellos de autonomía dentro del cerco de clausura de la sociedad heterónoma (vale decir humana) en la que vivimos. El cerco humano implica una visión estática y determinante. Valiéndome de las palabras de Castoriadis (2005), todo lo que atenta contra el cerco, es percibido como una amenaza para la sociedad. Entonces, este movimiento que viene a desestructurar y quitar las vallas que nos delimitan y que nos asignan un lugar, es presentado como vacío, abismo infinito, una verdadera “desorganización mortífera que no puede gestar nuevas formas” (Quiroga, 1998). La potencia creadora e innovadora de la crisis es enterrada, consagrando así como ideal supremo un “orden cierto”, “natural”, “eterno”, que en realidad no es otra cosa que violencia simbólica.

En los primeros pasos epistemológicos que damos en la facultad, generalmente se nos enseña la dinámica en los diferentes campos de producción de conocimiento propuesto por Kuhn. Se presenta a la comunidad científica que abraza un paradigma, pasando a ser una cosmovisión del mundo (que termina en una simplificación de la complejidad del mismo); las anomalías son para este autor motivos de crisis de un paradigma, derivando en una revolución científica que provoca el cambio de dicha cosmovisión instituida.

A medida que me fui interiorizando en la epistemología, los estudios de género y mi recorrido académico obligatorio, la secuencia de Kuhn (y por ende la epistemología hegemónica que la sostiene) terminó siendo una ficción, no sin consecuencias. Retomando y articulando con Castoriadis (2005), **esos paradigmas actúan análogamente al cerco de clausura de la sociedad; es más, actúan como régimen de verdad** (Rose, 1996) los discursos catalogados como científicos. Ante una anomalía, hay una fuerte resistencia para conservar el orden actual. Ese ruido se significa a los fines de que permanezca dentro del cerco, bajo el dominio del paradigma, se distorsiona y neutraliza su potencia creadora, hacen todo lo posible para que encaje donde sea pero adentro. La **anomalía** es presentada como problema, destinada ya no a generar revoluciones científicas sino a ser **resituada, recategorizada una y otra vez bajo las mismas designaciones taxonómicas y exhaustivas**.

Precisamente el paradigma que estoy poniendo en crisis es el de la diferencia sexual, cisheteropatriarcal, colonial, binario y jerarquizante; paradigma sobre el que se edifica el psicoanálisis freudiano y lacaniano. Ahora bien, ¿qué nombre recibe esta crisis de la que estoy hablando? La defino como el movimiento disruptivo protagonizado por las diferentes experiencias de subjetividades/identidades y corporalidades trans frente a un discurso que legitima, válida y consagra ciertas vivencias, y otras serán categorizadas como patológicas.

Retomando un poco a Ana María Fernández (2007), este paradigma no permite ubicar a la diversidad como categoría. Además, una premisa subyacente es pensarnos como **sujetos históricos que nos posicionamos como protagonistas y verdaderos agentes de esta crisis y no como simples epifenómenos de ella**.

En este escenario, la anomalía que comporta un verdadero obstáculo epistemológico es la norma, que impide dar cuenta de la pluralidad de posicionamientos identitarios y sexualidades. La axiomática binaria impide que se generen nuevas formas de producción de conocimiento y de habitar los cuerpos. Como consecuencia se refuerzan las significaciones dominantes y desigualdades sociales entre los géneros (nuevamente, en vez de generar una revolución científica y un cambio de paradigma). Ante la máquina performativa de la diferencia sexual (Butler, 2018), lo diferente es caracterizado como caos y algo negativo justamente porque irrumpe con las categorías de género dominantes que se pretenden sostener como ahistóricas y universales. Éstos no son datos naturales* sino distinciones materiales y simbólicas producidas en función de un discurso que las construye y sitúa como diferencia: lo negativo de lo idéntico.

Paul Preciado (2020) se pregunta: ¿qué hay en mi cuerpo que permite predecir mi vida? Pues **la diferencia anatómica de los sexos se convierte en un destino psíquico determinado**. Esta es una premisa es una afirmación sumamente fuerte, que está presente en todo el contenido curricular psicoanalítico que estudiamos y no se pone en jaque sino que se asume inmediatamente como una verdad ahistórica y cerrada sobre sí misma. Pero la propuesta aquí es justamente ver que el género determina al sexo y no al revés.

El género no tiene una realidad material sino que el cuerpo es el soporte somático de los núcleos biopolíticos de la feminidad y de la masculinidad. El cuerpo se moldea a partir de dos ontologías compatibles: una ontología escópica, en donde lo real es lo visible, y una ontología inmaterial que la complementa y que en realidad es la que determina y nos permite pronunciar estas ficciones de las cuales Preciado nos habla. De la ontología inmaterial se desprenden los núcleos biopolíticos de la feminidad y de la masculinidad. Los criterios de asignación de género, los criterios visuales no tienen realidad material sino que estos núcleos inmateriales su soporte somático en nuestros cuerpos. El cuerpo es el lienzo y escenario donde se desenvuelven las ficciones somáticas que se producen al enunciar “soy hombre/mujer”, producto de lo que Preciado (2023) denominó tecnogénero.

Entiendo al género como una prenda de confección mítica: vivimos buscando al mejor modista que modifique nuestro atuendo y se acerque lo más posible al “femenino” o “masculino” o incluso “andrógino”, ya sea cis o trans. El género lleva el sello de la maleabilidad, es algo que se produce técnicamente según estas dos ontologías mencionadas. Considero sumamente importante en esta instancia retomar esta dimensión olvidada del género: dimensión del diseño y del verdadero arte preciso en que se ha convertido.

La maleabilidad del género es agenciada desde los imaginarios sociales, la producción de subjetividad y los movimientos autónomos (Fernández, 2007) (siempre vueltos a encontrar) que intentamos hacer incluso en este escrito; éste intento de autonomía, formada artesanalmente cada vez que se intenta recuperar, la mayoría de las veces se torna algo insoportable y no una reivindicación. Al ser la norma un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1974), se obtura también la práctica analítica: la gran mayoría de las veces, los analizantes cuyas vivencias no corresponden con el binarismo cisheteronomo, son inmediatamente abrochados a una significación, que es la patología (que puede a su vez tener diferentes nombres y etiquetas). Encuentro aquí una contradicción muy grande como estudiante: la orientación técnica que se nos enseña es esperar para poder seguir escuchando, sin embargo para nosotrxs ya hay

un lugar designado para siempre dentro de estos encuadres; **no habrá escucha ni espera sino pura sintaxis que impide nuestra emergencia como sujetos.**

Es un verdadero gatillo fácil de la patologización que prolifera diagnósticos por doquier. Resulta extremadamente complejo acceder a un espacio de análisis donde alojen desde otras perspectivas no reduccionistas no solo la pregunta por la identidad sino también la afirmación de la misma.

La potencia y el poder revolucionario que implica transicionar intenta es capturado una y otra vez en complejos proceso de naturalización, normalización o asimilación por los discursos que se fundamentan en el paradigma de la diferencia sexual. En esos intentos se produce una verdadera alienación en donde nos sentimos ajenos a nuestras propias potencialidades creadoras. Se produce una psicologización, y posterior patologización, de las diferentes experiencias corporales e identitarias.

Mi propósito (el de las personas trans y de todos los cisheteros que se atreven a renunciar a la diferencia sexual y trabajar en estos nuevos espacios desde la honestidad y la solidaridad) es resignificar las identidades y corporalidades trans; las experiencias vitales que hacen estallar los límites y taxonomías binarias de la diferencia sexual. Necesitamos buscar nuevas formas de designación para estos múltiples devenires que debemos dejar que sean impredecibles: forjar un paradigma emergente desde esta crisis. Sin perder de vista que la clínica es un lugar donde se abren interrogantes, no donde se reproduce la teoría al pie de la letra (Bleichmar, 2000).

Creo fervientemente que es viable pensar un recorrido académico y un psicoanálisis que dé cuenta de la multiplicidad de feminidades, masculinidades y géneros no binarios. Es posible trabajar desde otros lugares, cultivar desde los márgenes. Para ello es necesario tejer cual artesanos una epistemología emergente que legitime la diversidad como propia, a lo diferente sin jerarquías mediante. Incluso antes que eso, me atrevo a decir que hay que retomar ese espíritu freudiano de esperar, escuchar y hacer una abstención de los instituidos sexogenéricos. Soportar la postergación: la identidad no es un producto a empaquetar y rotular, son nuestros sentidos con mayor potencial a crear y encontrar placer en la búsqueda, por esto es ridículo exigir una respuesta acabada. Esto es equivalente a apostar a que cada unx genere su propia narración para ellxs mismxs legitimar su posición e identidad.

Tal vez mi significativo género no sea más que mi motor para elaborar y resignificar, lo cual implica para mí estar vivo.

Referencias bibliográficas

Rose, N. (1996). *Inventing our Selves*. Capítulo 2: Una historia crítica de la Psicología. Traducción de De Luca, S., & Marchesi, M. del C. (s.f.). Recuperado de <http://www.elseminario.com.ar>

Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto* (4° ed.). Gedisa. Capítulo: "Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social".

Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades* (1° ed.). Biblos. Capítulo 5: "Los imaginarios sociales: poderes, temporalidades y deseos".

Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1977). *La voluntad de saber* (Trad. U. L. Guix). Siglo XXI Editores.

Preciado, P. B. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla: informe para una academia de psicoanalistas* (P. B. Preciado, Trans.). Anagrama.

Preciado, P. B. (2023). *Testo yonqui: sexo, drogas y biopolítica*. Editorial Anagrama.

Butler, J. (2018). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Kuhn, T. S. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions: 50th Anniversary Edition*. University of Chicago Press.

Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Amorrortu.

Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.

Roudinesco, E. (1999). *La batalla de cien años*. Fundamentos.

Freud, S. (2001). *Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas* (J.L. Etcheverry, Trad.). En *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 1, pp. 191-210). Trabajo original publicado en 1893.

Bleichmar, S. (2020). *El psicoanálisis en debate: Diálogos con la historia, el lenguaje y la biología*. Paidós.

Costa, F., & Rodríguez, P. E. (2010). *La vida como información, el cuerpo como señal de ajuste: los deslizamientos del biopoder en la gubernamentalidad neoliberal*.

LA MATERNIDAD ¿UN IMPERATIVO? Peirano, Laura; Baños, Juan Manuel; Oroquieta, Natalia; Quinteros, Ana Victoria; Gómez Carmana, Sara; Loiudice, Paola; Carattoli Nazzuti, Florencia

laurapei1962@gmail.com

Facultad de Psicología U.N.R

Resumen:

Se informa acerca de los avances 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 es 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. Siguiendo con nuestro proceso de búsqueda y enlazado con los avances de años anteriores, compartiremos algunos hallazgos. En los últimos 5 o 6 años aproximadamente, hemos notado en los diferentes espacios al interior de la cátedra, en especial los talleres del Trabajo de Observación de un Bebe, una creciente interpelación hacia la paternidad y la maternidad. Dentro de estas formas de parentalidad, los alumnos comienzan a interrogarse acerca de la maternidad como instinto, de la maternidad como deseo ineludible de las mujeres y de las diversas experiencias maternantes. Este ensayo intenta cuestionar las representaciones establecidas en torno al tema, desmitificar los mitos asociados a la maternidad y ubicar los múltiples discursos existente hacia una comprensión más amplia. Una de las inquietudes que más se replican en esos espacios es la de dejar en claro que HOY el concepto de mujer no se limita únicamente a la reproducción, la maternidad y la crianza, que ser mujer trasciende esa experiencia, que la maternidad y la identidad femenina no siempre se entrelazan.

PALABRAS CLAVES: mujer- maternidad

La maternidad ¿un deber ser o algo deseado?

Durante siglos la maternidad fue vista como un destino inherente a la condición de lo femenino. La sociedad tradicional imponía la idea de que ser madre era un paso inevitable, obligatorio, así como también un deber esencial para alcanzar la plena realización como mujer. Este mandato sociocultural hoy se encuentra en un profundo quiebre y los preceptos tradicionales comienzan a ser desafiados y cuestionados, tal como vemos en nuestros espacios de trabajo al interior de la cátedra. Hay un fuerte

reclamo de permitir que cada mujer pueda trazar su propio camino. Violeta Gorodischer (2022) considera que este cambio ha permitido reconocer que no todas las mujeres desean ser madres, y que esto no les acredita menor valor, identidad y realización personal. Al tomar el control de su destino, se ha generado una mayor autonomía sobre sus cuerpos y decisiones, rompiendo con toda una serie de imposiciones patriarcales que, si bien no vamos a mencionar hoy, serían temas a abordar en futuras investigaciones. Cuando la maternidad se torna obligatoria – ya sea de manera explícita o implícita, debido a las normas culturales, históricas y sociales – las mujeres son empujadas a una situación de extrema vulnerabilidad, afectando su identidad como sujetos deseantes, y su potencial de logros en otros ámbitos. En el momento en que la maternidad se asume como un deber, muchas mujeres ven sus ambiciones y metas personales subordinadas a las demandas de la crianza, en detrimento de su desarrollo profesional, artístico, académico, etc. Esto genera situaciones de sufrimiento porque se sienten atrapadas entre lo que desean para sus propias vidas y lo que se espera de ellas. A pesar del creciente reconocimiento de la maternidad como una elección, aún existen, en el imaginario social (incluido en el de las mismas mujeres) que quien elige no ser madre padece de una *carencia*. La ausencia del deseo de ser madre sigue siendo visto como algo raro, que provoca extrañeza e incluso como “algo a tratar”. Es así que las mujeres que han optado por no acceder a la maternidad continúan, a pesar de los cambios, enfrentándose a prejuicios y a calificativos que desvalorizan sus elecciones. Ellas, sin proponérselo, desafían la narrativa dominante que sigue idealizando la maternidad como el fin último de toda mujer. Desarticulan el discurso universalizante que impone una visión homogénea sobre lo que debe “ser” y “hacer”. Reconocer esta perspectiva abre un espacio para comprender que no hay una sola forma de ser mujer ni una única manera de transitar la maternidad.

Nos importa consignar, para responder a uno de los objetivos de nuestra investigación, que estos hallazgos junto a algunos anteriores, nos muestran la convivencia de dos paradigmas, uno más centrado en el deseo, la convicción personal y el respeto por la singularidad; y el otro, más conservador, que lleva a las mujeres a sentir la obligación de ajustarse a estándares rígidos, bajo imperativos sociales y culturales.

La madre va a “saber” por instinto

El instinto materno ha sido históricamente concebido como un amor espontáneo e innato atribuido a las mujeres, ligado a su naturaleza femenina y orientado hacia el cuidado y protección de sus hijos. Discurso profundamente

biologicista que deja de lado el contexto epocal, cultural y socioeconómico. Esta característica inherente a las mujeres, las coloca en una posición que parece no ofrecer alternativas: se asume que, por naturaleza, deben ser madres. Hablar de instinto no alude a las singularidades o subjetividades que cada madre puede tener en relación con su hijo, sino a una noción esencialista de “la” mujer. Esta narrativa construye y refuerza la ecuación mujer = madre como un fundamento incuestionable, vinculando la identidad femenina exclusivamente con la capacidad reproductiva y excluyendo la dimensión del deseo como un factor determinante en la experiencia de la maternidad.

Traen los alumnos: *...si el instinto realmente existiera, no habría dudas ni incertidumbres, las mujeres sabrían cómo ejercer la maternidad de manera innata, y entonces no tendrían los conflictos y las angustias que tienen...y no meterían tanto la pata...*, dice otro (risas)

Se construye el mito del instinto materno para cumplir con las funciones que la historia le ha ido asignando al género femenino. La palabra mito, en este contexto, resulta fundamental porque da cuenta de la falta de sustento formal del instinto materno. No se puede explicar en términos científicos o biológicos, se “presume” que, como la mujer es capaz de gestar y dar a luz, tendría un llamado “instinto natural” para maternar, para criar, para saber lo que es mejor para su cría. Muestra el nivel de fantasía utilizado para forjar los destinos de todo un género según las conveniencias sociales e históricas. El mito del instinto materno luego deviene en que ese amor maternal se constituye motivo de su felicidad y su completud. Un amor incondicional que exige priorizar el bienestar de sus hijos por sobre sus propias necesidades. Un amor que no es cualquiera, sino que tiene ciertas características como la entrega absoluta y la abnegación, entre otras.

La maternidad se transforma en una función gratificante porque ahora está cargada de ideal. El modo como se habla de esta «noble función» con un vocabulario sacado de la religión (la «vocación» o el «sacrificio maternal») señala que a la función de madre se asocia un aspecto místico. La gente se habitúa a pensar que una buena madre es «una santa». La patrona natural de esta nueva madre es la Virgen María, cuya vida testimonia la dedicación a su hijo. (Badinter, 1981, pp. 184-185)

De esta manera, se forja lenta pero sostenidamente un deber-ser de la mujer anclado en la maternidad. Si biológicamente está preparada para dar vida, ¿cómo no tendría un instinto especial natural que le indicara qué es mejor para su hijo? Este planteo supone una condición femenina innata, invariable y ahistórica que no entiende de individualidades. Ana María Fernández (1993), responsabiliza a la sociedad como promotora de estos ideales de maternidad, le llama “mitos sociales de la maternidad”

(Fernández, 1993, p. 162), y cómo esta dota de valores a las prácticas ejercidas por las mujeres, directamente vinculadas al ámbito privado de su hogar. Las redes sociales, los medios de comunicación, las publicidades y los “expertos” en crianza promueven imágenes de una maternidad idílica: madres perfectamente felices, bebés impecables y hogares armoniosos, contribuyendo a construir un modelo de maternidad inalcanzable e imponer, además, una visión homogénea de dicha experiencia. Este bombardeo de información, cargado de consejos, sugiere que existen modos “correctos” y universales de criar, invisibilizando no sólo la diversidad de experiencias, sino ejerciendo una presión enorme sobre las mujeres. La maternidad se transforma en un terreno de vigilancia y prejuicio constante

Ser o no ser, esa es la cuestión.

Las inquietudes recogidas de los estudiantes al interior de los espacios de trabajo en la Cátedra Neuropsicología y Psicología del Desarrollo, cuando se tocan estos temas, nos ponen en concordancia con lo que se discute y plantea en los foros nacionales e internacionales, como parte de los derechos de las mujeres a la autodeterminación de sus cuerpos y a la libertad de elegir reproducirse o no hacerlo. Es imprescindible liberar la experiencia de la maternidad del peso de las expectativas y juicios impuestos por las miradas ajenas, permitiendo a las mujeres transitar de manera genuina y natural los sentimientos ambivalentes que pueden surgir en esta etapa de sus vidas. La maternidad – lejos de ser una experiencia uniforme – está atravesada por emociones complejas que pueden incluir desde amor y alegría, hasta agotamiento, frustración e incertidumbre. El debate sobre las decisiones reproductivas de cada mujer ha sido – y sigue siendo – eje de disputa, especialmente en un contexto donde la libertad de elección se enfrenta constantemente a cuestionamientos sociales -y por qué no- a penalidades. En el caso de quienes eligen ser madres, surgen interrogantes sobre cómo, cuándo y bajo qué modelo estandarizado se ejercerá esa maternidad, mientras que aquellas que deciden no maternar suelen enfrentarse a una incompreensión aún mayor – incluso por parte de muchas mujeres –. Además, para quienes desean serlo, persiste la expectativa de que esta experiencia deba realizarse necesariamente en compañía de una pareja, idealmente masculina, reproduciendo el modelo familiar tradicional.

Laura Gutman nos invita a comprender la maternidad como una oportunidad de transformación para cada mujer. Este proceso implica una revisión crítica de la propia infancia y de los modelos maternos recibidos. En algunos casos, estos legados sirven de apoyo para fortalecer el vínculo con la maternidad, mientras que en otros se buscan resignificar o transformar, dando lugar a nuevas formas de maternar. Así, la maternidad

se convierte en un espacio de reinención personal, donde cada mujer encuentra y expresa su propia voz. Aún hoy sigue la lucha para desplazar el significado tradicional de la maternidad hacia un concepto más amplio, que incluye diversas formas de ejercerla y de entenderla. No reducirla únicamente al acto biológico de procrear, sino poder extenderla a dimensiones afectivas, sociales y simbólicas, donde el vínculo materno pueda construirse desde la adopción, la maternidad subrogada, la crianza compartida, o incluso desde figuras no parentales que asumen roles de cuidado y guía. En este nuevo escenario la madre ya no es una esencia fija o universal, sino una multiplicidad de significados y prácticas. Alejados de los decires hegemónicos podemos hablar de maternidad(es). El camino por recorrer aún es largo pero las nuevas generaciones traen cuestionamientos interesantes. Nos invitan a abandonar las certezas, a poner bajo la lupa los ideales y los mandatos, pero principalmente nos invitan a no reducir a la mujer a “madre” ni tampoco reducir a la madre a su función de cuidado, en ambos casos reconocerla como un sujeto deseante. Las nuevas generaciones traen estas preguntas con mucha potencia, es menester seguir profundizando y reflexionando para así avanzar hacia una comprensión mas justa y respetuosa de sus múltiples formas. Como equipo de investigación estamos convencidos/as que el dispositivo de Observación de un bebe, al interior de la cátedra Neuropsicología y Psicología del Desarrollo, es un espacio propicio para realizar la problematización del tema que nos convoca. Una construcción grupal de conocimiento que lleva a resolver situaciones estereotipadas o rígidas que puedan plantearse. La tarea grupal provee un material vivencial, que impulsa la construcción de conjeturas-hipótesis provisionarias, que recursivamente vuelve sobre los formadores generando así un espacio virtuoso para seguir pensando, único recurso para evitar el anquilosamiento de nuestras teorías.

Bibliografía consultada.

Badinter, Élisabeth. (1981). ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX. Barcelona. Paidós/Pomaire.

Fernández, A. (1993). La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres. Buenos Aires: Paidós.

Gorodischer, V. (2022). Desmadres. De la experiencia personal a la aventura colectiva: la decisión de maternar hoy. Buenos Aires: Planeta Argentina.

Gutman, L. (2020). La maternidad y el encuentro con la propia sombra. Buenos Aires: Sudamericana

Oiberman, A. (2008). Observando a bebés. Técnicas vinculares madre-bebé y padre-bebé. Buenos Aires: Lugar.

Recalcati, M. (2018). Las manos de la madre. Deseo, fantasmas y herencias de lo materno. Barcelona: Anagrama.

Stern, D. (1999). El nacimiento de una madre. Buenos Aires: Paidós.

UNA MIRADA SOBRE EL PROYECTO DE ELECCIÓN VOCACIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES. Gloria Diana Rossi, Cristina Wheeler, Oroquieta Natalia, M. Ayelén Lambrecht, Betina Bernal, Eliana Molina.

ayelambrecht@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

Este escrito tiene como fin presentar un avance del proyecto de investigación en curso “Una mirada sobre el proyecto de elección vocacional desde una perspectiva de género en les adolescentes: Imaginarios sociales en estudiantes del último año de dos escuelas de gestión pública de la ciudad de Rosario” intentando visibilizar los imaginarios sociales en relación a la perspectiva de género y las elecciones vocacionales en estudiantes adolescentes.

Planteamos como hipótesis inicial que en estudiantes del último año de la escuela secundaria, podrían existir estereotipos de género en la construcción de sus proyectos de elección vocacional, que obstaculicen sus decisiones a futuro en términos académicos y laborales. Creemos que los mismos se encuentran sostenidos por procesos históricos y discursos dominantes heteronormativos y patriarcales. Al decir de Rosado (2012), en los procesos de socialización y construcción de los estereotipos de género influyen diferentes mecanismos: la cultura, la religión, la familia, los medios masivos de comunicación y la escuela. Todos ellos inciden en la reproducción de ciertas creencias tradicionales respecto a la asignación de un rol de género y las actitudes y ocupaciones que corresponden a éste.

Palabras claves: elección vocacional -género-adolescentes.

Definición Del Problema y Estado Actual Del Conocimiento Sobre la Cuestión

Comenzaremos realizando una investigación bibliográfica tomando referentes de la teoría psicoanalítica, los estudios de género y la Orientación Vocacional. Recurriremos también a autores de otros campos como la filosofía, sociología, estructuralismo y postestructuralismo. Partiremos de hipótesis, realizando una lectura crítica de la teorización de los autores y una revisión de nuestras concepciones

previas. También tomaremos como antecedentes investigaciones previas relacionadas a la temática de nuestro proyecto.

Si hablamos de proyecto de vida y elecciones vocacionales, consideramos de suma importancia comenzar describiendo qué entendemos por “lo vocacional”. Tomando los aportes de Rascovan (2015), podemos definirlo 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. En dicha trama distinguimos entonces: el sujeto que elige, los objetos a elegir y el contexto en el que dicha relación se produce. Por lo tanto, entendemos que la configuración de las problemáticas vocacionales, es resultado de una compleja trama en la que se conjugan estas variables sociales y subjetivas. Desde una perspectiva social, la elección de qué hacer, en términos de ocupación, está relacionada con el contexto económico, político, cultural. El contexto determina las formas que adquiere la organización del trabajo y del aparato productivo en cada sociedad y en cada momento histórico. En este punto, consideramos que intervienen imaginarios sociales, representaciones sociales y estereotipos de género. Por otra parte, desde una perspectiva subjetiva, lo vocacional está directamente vinculado con la dialéctica del deseo. La búsqueda de “objetos vocacionales” (trabajo y/o estudio) es incesante y a la vez contingente, es decir, no hay un objeto, carrera o trabajo, que satisfaga completamente al sujeto.

Entendemos que la Orientación Vocacional como práctica, es la intervención tendiente a facilitar la elección de objetos vocacionales, particularmente trabajo y/o estudio. Adherimos a Rascovan (2015), al pensar que el “hacer humano” no se limita únicamente a trabajar y/o estudiar, pero sabemos que si un sujeto no trabaja ni estudia, se encuentra excluido, desafiado de la trama social que regula los intercambios colectivos.

El momento vital en el que analizaremos las elecciones vocacionales en nuestra investigación, que es el de finalización de la escuela secundaria, no solo implica concluir una etapa educativa, sino que fundamentalmente consiste en un momento de grandes cambios, que traen aparejadas crisis vitales. Estos cambios suponen duelos por las pérdidas que genera la finalización de la escuela, en cuanto al vínculo con compañeros, amigos, docentes, y con la institución escolar. Al mismo tiempo, en esta etapa se transitan procesos propios de la adolescencia como la exogamia, la búsqueda de autonomía e independencia, la conquista de lugares propios y diferenciados.

Muchos jóvenes y adolescentes se sienten presionados a responder a las exigencias sociales dominantes, en las que sostenemos que posiblemente intervienen representaciones sociales de género. Bajo dichas presiones, pueden terminar asumiendo una posición pasiva, que les dificulte elegir desde sus propios deseos. Frente a estas exigencias resulta saludable intentar construir un tiempo otro que habilite a pensar, soñar e imaginar un proyecto de vida futuro.

Para precisar el concepto de Imaginario Social, resulta propicio tomar los aportes de Castoriadis (1993), quien lo define como el fundamento en el cual descansa toda sociedad; 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 representatividad de todo lo que una sociedad puede darse.

El Imaginario Social se plasma en instituciones, a su vez, “las 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. Dan lugar a muchas de nuestras representaciones, intenciones y afectos.

Dentro de la categoría de imaginario social, tomaremos las representaciones sociales para indagar en nuestra investigación, realizando un enfoque particular en los estereotipos de género.

Adherimos a Jodelet (1986) cuando plantea que la representación social es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, conocimiento del sentido común, que se constituye a partir de nuestras experiencias, 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, incide sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el funcionamiento cognitivo.

Otra de las categorías que tomamos como eje de nuestra investigación es la de Género. Según la Organización Mundial de la Salud (2018), el concepto de género refiere a los conceptos sociales de los comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Partiendo entonces de esta definición, consideramos que los procesos de socialización tienen

gran influencia a la hora de la interiorización de creencias y prejuicios en relación al género que condicionarán muchas elecciones de vida de las personas, entre ellas y la que nos convoca: la elección vocacional.

Desde una perspectiva postestructuralista, Judith Butler (2006) sostiene que las concepciones de género, identidad, sexo, no son naturales, sino una construcción social, es decir, son producto de la cultura. La autora plantea que dentro del discurso heredado de la metafísica de la sustancia, el género resulta ser performativo, es decir que se realiza actuando, mediante las acciones, y por lo tanto no necesariamente esta vinculado al sexo que fue asignado al nacer en función de los genitales.

El ser humano por el solo hecho de pertenecer a una determinada sociedad cuenta con estereotipos transmitidos por diversas vías como es el caso de la familia, los mecanismos de educación formal e informal y los medios de comunicación. Cuando hablamos de estereotipos de género, nos referimos a esas representaciones simplificadas, incompletas y generalizadas que se hacen teniendo como base al sexo biológico, y funcionan al asociar una pauta cultural (un rol esperado, una norma, un mandato, etc.) con un hecho biológico. (Covacevich, Figueroa & Paolucci, 2022).

El concepto de segregación ocupacional, es uno de los conceptos que nos permite analizar la incidencia de los estereotipos de género en las elecciones vocacionales. Según Abramo (2006), dicho concepto significa que la distribución de las personas en el mercado laboral está diferenciada según sean hombres o mujeres. La segmentación de las ocupaciones por género determina, en gran medida, la situación de las mujeres en el mercado de trabajo. Según el autor las ocupaciones "masculinas" son siete veces más diversificadas que las "femeninas", esto se traduciría a que hay más oportunidades para los hombres que para las mujeres. Además de poco diversificadas, las ocupaciones "femeninas" tienden a ser menos prestigiosas, generando menor ingreso y menos oportunidades de desarrollo profesional que las "masculinas".

Objetivo General:

- Describir los imaginarios sociales de género en los proyectos de elección vocacional en adolescentes del último año de escuelas secundarias.

Objetivos Particulares:

- Explorar la influencia de las representaciones sociales de género al momento de construir un proyecto de elección vocacional.

- Analizar si los estereotipos de género obstaculizan los proyectos de elección vocacional de estudiantes del último año de dos escuelas secundarias.

- Identificar los aportes de la Orientación Vocacional para la construcción de proyectos de elección vocacional de estudiantes de escuelas secundarias, desde una perspectiva de género.

Método y Técnica a Emplear:

La metodología que se utilizará será cualitativa, mediante un estudio descriptivo exploratorio. Como técnica de recolección de datos utilizaremos cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, que nos permitirán indagar la construcción de creencias y representaciones en torno al género. La población con la que trabajaremos estará compuesta por adolescentes, estudiantes del último año de la secundaria, de dos escuelas de gestión pública de la ciudad de Rosario (Santa Fe).

Conclusiones provisionarias

Actualmente nos encontramos en la etapa de relevamiento bibliográfico, y hemos comenzado a realizar la toma de cuestionarios, para realizar su posterior análisis.

Creemos que las formas de conformar trayectorias aún reproducen la situación de clase, género, familia y educación. Por tal motivo, en el marco de esta investigación sostenemos que es importante visibilizar, desnaturalizar y cuestionar las elecciones vocacionales desde una perspectiva de género, ya que pueden llegar a obstaculizar las elecciones de estudiantes próximos a construir una elección ocupacional. Resulta sustancial pensar estrategias de abordajes en los sistemas educativos que promuevan espacios de Orientación Vocacional, mediante los cuales se acompañe al estudiantado a reflexionar sobre los diferentes variables que pueden influir en la construcción de proyectos a futuro.

Referencias bibliográficas

- Abramo, L. (2006). Trabajo decente y equidad de género en América Latina. Santiago: Organización Internacional del Trabajo.
- Butler, J. (1990). El género en disputa. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Butler, J. (1990). Deshacer el género. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1993). El Inconsciente y la ciencia. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (2002). Figuras de lo pensable. Editorial Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Castoriadis, C. (2005). Los dominios del hombre. Editorial Gedisa. Barcelona.

Rascovan, S. (2015). Orientación vocacional y escuela secundaria, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación.

PENSAMIENTO DECOLONIAL Y PSICOLOGÍA EN LOS REPOSITORIOS CIENTÍFICOS ARGENTINOS. Carina Mengo, Lucrecia Zamboni, Gala Gallo y Lucas Sancho Brau

loqueremosabruno@gmail.com

Facultad de Psicología (UNR)

Este trabajo, enmarcado en el proyecto “Epistemologías decoloniales: feminismos, psicoanálisis y psicologías. Una revisión sistemática”, analiza publicaciones registradas en el *Sistema Nacional de Repositorio Digitales* (SNRD) mediante una revisión bibliográfica sistematizada de enfoque cualitativo. Los artículos revisados emplean las categorías de centro-periferia, colonialidad y geopolítica del conocimiento para evidenciar el eurocentrismo que atraviesa a la psicología como disciplina. Asimismo, algunos de ellos, realizan articulaciones con teorías feministas que, a partir de las categorías de interseccionalidad, subalternidad y voces del margen, cuestionan el universalismo epistémico y las jerarquías inherentes a la producción de conocimientos. El estudio propone pensar los cruces entre decolonialidad, feminismos latinoamericanos y psicología, con el fin de contribuir a la construcción de marcos epistemológicos situados y críticos.

El pensamiento decolonial, surgido a fines del siglo XX, sostiene que la modernidad se constituyó en estrecha relación con la colonialidad, configurando jerarquías epistémicas, culturales y raciales que aún atraviesan las formas de conocer y de producir saber (Quijano, 2000). Esta perspectiva estudia la persistencia de la colonialidad del poder, del saber y del ser en nuestras sociedades latinoamericanas y también cuestiona la pretendida universalidad y neutralidad de la ciencia moderna. En este marco, nuestra investigación plantea una revisión de los cánones eurocéntricos de la psicología y una apertura hacia conocimientos situados que reconozcan la diversidad de experiencias y racionalidades latinoamericanas. A partir del análisis de artículos difundidos y resguardados por el *Sistema Nacional de Repositorios Digitales* (SNRD) se advierte que las producciones científicas argentinas integran de manera articulada los conceptos del pensamiento decolonial y de las teorías feministas, generando interrogantes que interpelan críticamente los supuestos y las prácticas tradicionales de la psicología.

El SNRD, creado en 2011 para reunir y preservar la producción científica nacional, constituye una red de repositorios institucionales de Acceso Abierto. Este sistema digital garantiza la organización y difusión pública del conocimiento, promoviendo la transparencia, la cooperación académica y la disponibilidad equitativa

de la información. Con el propósito de relevar las publicaciones resguardadas en el SNRD se realizó una revisión bibliográfica sistematizada de enfoque cualitativo; estrategia que permitió identificar, analizar y sintetizar la producción vinculada con las temáticas de feminismo, decolonialidad y psicología, mediante criterios de pertinencia temática y temporal. La búsqueda comprendió trabajos publicados entre 2015 y 2025, y facilitó la construcción de un *corpus* significativo de artículos.

En una primera instancia se realizó una búsqueda con los términos *feminismo* y *decolonialidad*, que arrojó un total de 214 recursos organizados en artículos (127), conferencias (32), partes de libro (18), tesis de grado (10), tesis doctorales (12), tesis de maestría (5), libros (5), reseñas (3), documentos de trabajo (1) y otros tipos de documentos (1). Posteriormente se efectuó un segundo relevamiento utilizando los términos *decolonialidad* y *psicología*, donde se registraron un total de 37 recursos, entre los cuales se identificaron artículos (20), conferencias (10), tesis de grado (3), capítulos de libro (2), libros (1) e informes técnicos (1). Este es el *corpus* sobre el cual se elaboró el presente artículo. La fase de evaluación implicó seleccionar los textos más significativos en función de los objetivos del estudio, considerando la presencia de categorías del pensamiento decolonial y/o feministas, y su articulación con la psicología. Durante el análisis se examinaron los veinte artículos más relevantes según tres ejes: las categorías decoloniales utilizadas, los vínculos entre pensamiento decolonial y feminismos, y las preguntas formuladas a la psicología. Finalmente, la síntesis permitió integrar los hallazgos en un panorama general del objeto abordado.

Categorías del pensamiento decolonial empleadas en la reflexión epistemológica

En los artículos revisados se identifican tres categorías centrales del pensamiento decolonial que problematizan la supuesta universalidad del conocimiento: *colonialidad del saber*, *giro decolonial* y la dicotomía *centro-periferia*. Esta última muestra cómo la modernidad jerarquizó los conocimientos europeos, al relegar otros saberes y suprimir la diversidad epistémica, un proceso que será analizado por autores y autoras del SNRD (Moya & González, 2022; Poó & Ostrovsky, 2022; Bang, Cafferata, Castaño Gómez & Infantino, 2020) en relación con la psicología. El *giro decolonial* se concibe como un desplazamiento que interroga las bases de la racionalidad moderna y posibilita pensar desde la exterioridad de la modernidad/colonialidad, mientras que la dicotomía *centro-periferia* (Moya & González, 2022; Talak, 2022; Parra, 2021) facilita examinar la jerarquía global de los saberes y las relaciones de dependencia y subordinación en su producción y circulación. En conjunto, estas dimensiones analíticas ofrecen un marco crítico para abordar la psicología como disciplina atravesada por tensiones entre lo propio y lo foráneo.

La categoría *colonialidad del saber* constituye un marco para reflexionar sobre la enseñanza de la psicología en clave decolonial. Desde esta mirada, se abordan cuatro desafíos: la tensión entre desarrollos teóricos latinoamericanos en el campo psicológico y los saberes hegemónicos; la interseccionalidad, que posibilita recuperar aportes feministas y visibilizar sesgos imperiales y patriarcales; la preeminencia del inglés frente al castellano en la investigación científica; y la dependencia de sistemas de indexación que favorecen ciertas regiones y disciplinas (Poó & Ostrovsky, 2022). Al mismo tiempo, en la historia de la psicología argentina se observa que la importación de la psicotecnia y la orientación profesional desde Estados Unidos y Europa hacia Argentina respondió a demandas sociales y políticas, lo que consolidó cierto eurocentrismo como criterio de legitimación y restringió la emergencia de un pensamiento autóctono. La heterogeneidad de ideas en el *Primer Congreso Argentino de Psicología* de 1954 pone de relieve estas tensiones entre lo propio y lo foráneo, evidenciando cómo la dicotomía centro-periferia permite comprender las relaciones de dependencia y autonomía en la producción y circulación del conocimiento en psicología (Moya & González, 2022).

En esta misma línea crítica, el *giro decolonial* se presenta como punto de partida para revisar la enseñanza universitaria de la psicología, promoviendo una epistemología plural y situada. Palermo & Méndez (2019) articulan este enfoque con los feminismos, al cuestionar las formas hegemónicas de producción del conocimiento en la academia y el modo en que la docencia reproduce el orden colonial y patriarcal. En este sentido, Talak (2022) retoma la categoría *centro-periferia* para destacar el papel activo que pueden asumir las periferias en la construcción de saberes, al reconocer tanto los mecanismos de reproducción epistémica como las estrategias de resistencia frente a las violencias epistémicas. Sus aportes invitan a imaginar una psicología situada y abierta al diálogo, entre múltiples tradiciones y contextos.

Articulaciones explícitas entre pensamiento decolonial y feminismos

El diálogo entre pensamiento decolonial y teorías feministas constituye un eje transversal en los artículos del SNRD, donde se recuperan las categorías de *interseccionalidad*, *subalternidad* y *voces del margen* (Palermo & Méndez, 2019; Lescano, 2019; Rodríguez, Cedeño, Alejandra, Parra & Montenegro, 2024). Estas nociones permiten analizar cómo se configuran visibilidades e invisibilidades en la producción y circulación de los conocimientos en psicología. La *interseccionalidad*, entendida como articulación de múltiples ejes de opresión, se vincula con la crítica decolonial al señalar la forma en que los discursos académicos hegemónicos han excluido experiencias y conocimientos de mujeres y comunidades históricamente

marginadas. En particular, Palermo & Méndez (2019) aplican una perspectiva interseccional en la docencia universitaria, a través de talleres que promueven el cuestionamiento de los saberes institucionalizados. Mediante estrategias grupales de carácter reflexivo, las autoras proponen una clínica en el aula que favorece la escucha de lo diverso y habilita transformaciones en las prácticas educativas desde una perspectiva decolonial feminista.

La categoría de *subalternidad* ocupa un lugar central en el cruce entre pensamiento decolonial y teorías feministas, al permitir analizar las formas en que ciertos sujetos y saberes son marginados en los sistemas de poder y conocimiento. Desde esta perspectiva, se problematiza la hegemonía del conocimiento occidental y las jerarquías que subordinan experiencias locales o periféricas. En el campo de la psicología del trabajo en Argentina, Lescano (2019) retoma la subalternidad para examinar la invisibilización histórica de las mujeres en la disciplina y mostrar cómo sus aportes fueron reinterpretados por discursos hegemónicos que limitaron su capacidad enunciativa. La autora advierte, además, sobre la necesidad de cuestionar las formas en que el propio feminismo latinoamericano puede reproducir procesos de exclusión epistémica, lo que pone de relieve la legitimidad de los saberes producidos en la región —tanto académicos como militantes— como contribuciones fundamentales al debate teórico.

En los aportes de Rodríguez, Cedeño, Parra & Montenegro (2024), las nociones de *voces del margen* y voces bajas se integran para repensar la psicología comunitaria desde perspectivas decoloniales y feministas. Las autoras problematizan las relaciones de poder que subyacen a las prácticas de investigación y de intervención, lo que evidencia cómo incluso las iniciativas con fines transformadores pueden reproducir jerarquías que colocan a ciertos grupos en posiciones de dependencia. Frente a ello, proponen un enfoque rizomático y horizontal que fomenta el diálogo entre conocimientos, el reconocimiento de la agencia de los sujetos y la construcción colectiva de conocimientos situados, orientada a transformar las interacciones tradicionales entre profesionales y comunidades.

A modo de reflexión final

En relación con los dos tipos de búsqueda realizados, el análisis cuantitativo muestra una disparidad significativa entre las producciones sobre feminismo y decolonialidad (127 artículos) y aquella vinculada a psicología y decolonialidad (20 artículos), diferencia que puede explicarse por las trayectorias históricas de ambos campos: mientras los feminismos latinoamericanos consolidaron tempranamente un corpus teórico y político articulado con perspectivas críticas, la psicología inició más

recientemente su diálogo con el pensamiento decolonial. Aun así, los procesos de decolonización, ya sea de la psicología o de la epistemología de la psicología, aunque incipientes, son muy potentes y se caracterizan por un intercambio fecundo con los feminismos. En los artículos del SNRD, la interseccionalidad impulsa transformaciones en la enseñanza y en la producción del conocimiento al cuestionar la neutralidad y universalidad del discurso psicológico; la subalternidad visibiliza jerarquías epistémicas y tensiona la distancia entre teoría y práctica; y las voces del margen promueven la revisión de la relación sujeto- objeto, reconociendo la agencia y los saberes situados. De modo transversal, se advierte el riesgo de reproducir lógicas coloniales incluso en prácticas con intención transformadora, lo que demanda una autocrítica permanente de los marcos conceptuales y una apertura hacia el intercambio interdisciplinario.

En síntesis, el análisis del corpus del SNRD evidencia que el pensamiento decolonial abre múltiples interrogantes para la psicología, su enseñanza y sus prácticas. Entre ellos, destacan los siguientes: ¿De qué manera las tensiones entre lo propio y lo foráneo marcaron la construcción de la psicología de nuestro país? ¿Cómo puede la enseñanza de la psicología promover una formación que visibilice los sesgos imperialistas y patriarcales en los saberes de la disciplina? ¿Cuál es el rol de las y los docentes en la reproducción del orden colonial y patriarcal dentro de la disciplina? ¿Qué implicaciones tendría para nuestras prácticas el ejercicio de una docencia en psicología que integre enfoques feministas y decoloniales? ¿De qué modo pueden integrarse saberes periféricos y situados que contribuyan a los procesos de decolonización de la psicología? ¿Qué estrategias permiten a la psicología escuchar y dialogar con las voces del margen para evitar la reproducción de dinámicas coloniales?

Referencias bibliográficas

- Bang, C., Cafferata, L. I., Castaño Gómez, V., & Infantino, A. I. (2020). Entre “lo clínico” y “lo comunitario”: Tensiones de las prácticas profesionales de psicólogos/as en salud. *Revista De Psicología*, 19(1), 48-70. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe041>
- Lescano, A. (2022). Ni invisibilizadas ni hipervisibles: Apuntes para pensar la agencia de las mujeres como problema histórico. *Revista de Psicología*, 21(2), 135–150. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe146>
- Moya, L. A., & González, P. (2022). Primer Congreso Argentino de Psicología, ¿centro y/o periferia? ¿Autonomía y/o dependencia? *Revista de Psicología*, 21(2), 175–187. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe149>

- Palermo, G., & Méndez, L. (2019). Aportes para una perspectiva decolonial y feminista en docencia: Saberes curiosos y prácticas emergentes. *Diálogo e intersaberes. Anuario Temas en Psicología*, 5 (Dossier digital Jornadas de Investigación), 317–323. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Parra, M. (2021). Infancias y adolescencias “otras”: Acciones comunitarias desde una sociología de las emergencias y una politicidad en clave femenina. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, (6), 40–60.
- Poó, F., & Ostrovsky, A. E. (2022). Cuatro desafíos para la enseñanza de la psicología desde una perspectiva decolonial. *Revista de Psicología*, 21(2), 116–134. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe142>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201- 246). CLACSO.
- Rodríguez, A., Cedeño, A., Parra, M., & Montenegro, M. (2024). Psicología comunitaria: Entre las prácticas de captura y las aperturas prometedoras. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 9(2), 83–98. <https://doi.org/10.70298/ConCiencia.9-2.7>
- Talak, A. M. (2022). Psicología, colonialidad y procesos de colonización. *Revista de Psicología*, 21(2), 88–100. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe154>

PENSAMIENTO DECOLONIAL Y PSICOLOGÍA EN LOS REPOSITARIOS CIENTÍFICOS ARGENTINOS. Carina Mengo, Lucrecia Zamboni, Gala Gallo y Lucas Sancho Brau

loqueremosabruno@gmail.com

Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto “Epistemologías decoloniales: feminismos, psicoanálisis y psicologías. Una revisión sistemática” y presenta un análisis de publicaciones registradas en el *Sistema Nacional de Repositorio Digitales* (SNRD). La metodología consiste en una revisión bibliográfica sistematizada de enfoque cualitativo que contempla la búsqueda, la evaluación, el análisis y la síntesis (Codina, 2020) de artículos científicos. En los artículos revisados se emplean diversas categorías del pensamiento decolonial, tales como centro-periferia, colonialidad y geopolítica del conocimiento. Estas construcciones permiten identificar el eurocentrismo que atraviesa a la psicología, y al mismo tiempo, interrogar críticamente su pretendida autonomía disciplinar, construida a partir de modelos teóricos y metodológicos externos. Por otra parte, el pensamiento decolonial se articula explícitamente con diversas teorías feministas, mediante perspectivas que recuperan las categorías de interseccionalidad, subalternidad y voces del margen. Estas nociones cuestionan el universalismo epistémico y visibilizan las jerarquías que atraviesan los procesos de producción de conocimientos. En este marco, se destaca la necesidad de repensar los feminismos latinoamericanos y las formas en que han sido naturalizadas y legitimadas ciertas explicaciones psicológicas negativas sobre las mujeres. Finalmente, consideramos que el pensamiento decolonial abre múltiples interrogantes en relación con la psicología.

Palabras clave: feminismo - decolonialidad – psicología

El pensamiento decolonial, desarrollado desde finales del siglo XX (Quijano, 2000; Mignolo, 2007; Maldonado-Torres, 2008), se distingue por plantear que la modernidad se constituyó en estrecha relación con la colonialidad, configurando jerarquías epistémicas, culturales y raciales que aún atraviesan nuestras formas de conocer, percibir y relacionarnos. Esta perspectiva no solo estudia la persistencia de la colonialidad del poder, del saber y del ser en nuestras sociedades latinoamericanas, sino que también interpela la pretendida universalidad y neutralidad de la ciencia moderna. En el marco de nuestra investigación, esto supone una crítica a los cánones

eurocéntricos presentes en el conocimiento científico —en particular la psicología— y la apertura hacia un horizonte plural de conocimientos situados, capaces de reconocer la diversidad de experiencias y racionalidades que configuran la realidad social y cultural de América. A partir del recorrido de los artículos difundidos y resguardados por el *Sistema Nacional de Repositorios Digitales* (SNRD) se plantea la hipótesis de que las producciones científicas argentinas integran de manera articulada los conceptos del pensamiento decolonial y de las epistemologías feministas, generando interrogantes que interpelan críticamente los supuestos y prácticas tradicionales de la psicología.

El SNRD fue creado en 2011 por iniciativa del entonces *Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva* (MINCyT) y del *Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología* (CICyT). Actualmente reúne cuarenta y cuatro (44) repositorios digitales pertenecientes a universidades, organismos de ciencia y tecnología y diversas instituciones de investigación. Entre sus objetivos se destacan los de gestionar y coordinar una red de repositorios de nuestro país bajo el modelo de Acceso Abierto (AA). Los repositorios institucionales son espacios digitales gestionados por cada institución participante que reúne, preserva y difunde la producción científica de su comunidad académica, garantizando su organización, interoperabilidad y recuperación a nivel nacional e internacional (Pené, Unzuurrungaza y Borrell, 2015). El modelo de Acceso Abierto (AA) garantiza el acceso libre, público y gratuito a los recursos digitales, permitiendo que cualquier persona pueda leer, descargar y trabajar con los contenidos producidos por las universidades argentinas. Este principio, además de democratizar el acceso al conocimiento, contribuye a reducir las desigualdades en el acceso a la información científica, favoreciendo la transparencia, la cooperación y la construcción colectiva de saberes en el ámbito universitario argentino.

Con el propósito de estudiar el conjunto de publicaciones resguardadas por el SNRD se optó por una revisión bibliográfica sistematizada, concebida como una estrategia de enfoque cualitativo que permite relevar, evaluar, analizar y sintetizar la producción científica existente sobre un tema específico (Codina, 2020), al mismo tiempo que intenta ofrecer un análisis crítico de tendencias, debates y vacancias presentes en un campo de estudio determinado (Codina, 2020, p. 53). La revisión sistematizada se organizó de acuerdo a las cuatro fases propuestas por esta metodología. La fase de búsqueda implicó la identificación de artículos científicos relevantes a partir de dos criterios principales: la pertinencia temática —feminismo y decolonialidad; psicología y decolonialidad— y la pertinencia temporal —publicaciones comprendidas entre 2015 y 2025—. En una primera instancia se realizó una búsqueda con los términos *feminismo* y *decolonialidad*, que arrojó un total de 214 recursos

(véase Gráfico 1) organizados en artículos (127), conferencias (32), partes de libro (18), tesis de grado (10), tesis doctorales (12), tesis de maestría (5), libros (5), reseñas (3), documentos de trabajo (1) y otro tipo de documento (1).

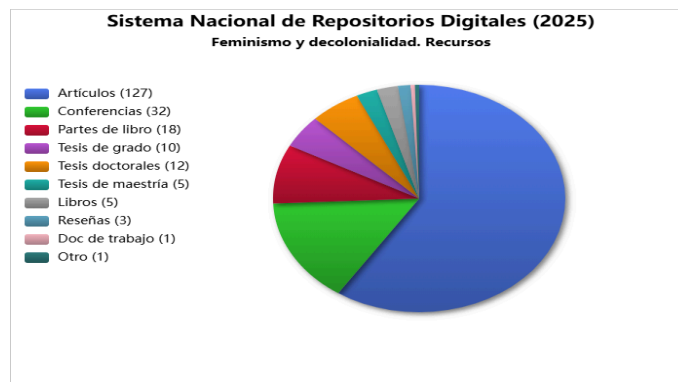


Gráfico 1. Tipos de recursos identificados en la búsqueda *feminismo y decolonialidad*

Posteriormente se realizó una segunda búsqueda utilizando los términos *decolonialidad y psicología*, donde se relevaron un total de 37 recursos (véase Gráfico 2), entre los cuales se identificaron artículos (20), conferencias (10), tesis de grado (3), capítulos de libro (2), libros (1) e informes técnicos (1). Este es el *corpus* sobre el cual se trabajó a los fines de esta presentación.



Gráfico 2. Tipos de recursos identificados en la búsqueda *psicología y decolonialidad*

La fase de evaluación consistió en la selección de los textos más significativos para los objetivos del estudio, considerando el marco teórico de los conceptos

utilizados (pensamiento decolonial y/o feminismos) y el vínculo con la psicología. En la fase de análisis se realizó un examen de los contenidos de los veinte (20) artículos correspondientes a la búsqueda *decolonialidad y psicología* en función de tres ejes: las categorías del pensamiento decolonial empleadas en la reflexión epistemológica, las articulaciones explícitas entre pensamiento decolonial y feminismos y las preguntas dirigidas a la psicología desde una perspectiva decolonial. Finalmente, la fase de síntesis permitió integrar los conceptos en un conjunto coherente que ofrece un panorama específico sobre el campo de estudio abordado.

Categorías del pensamiento decolonial empleadas en la reflexión epistemológica

En los artículos revisados se emplean diversas categorías centrales del pensamiento decolonial que permiten problematizar el carácter situado de la producción de conocimiento. Nos detendremos particularmente en tres: colonialidad del saber, giro decolonial y la dicotomía centro-periferia. La colonialidad del saber (Quijano, 2000; Lander, 2000; Grosfoguel, 2011) constituye, junto con la colonialidad del poder y la colonialidad del ser, una de las dimensiones centrales de la dominación epistémica instaurada a partir de la expansión colonial europea. En su carácter cognitivo, se sostiene en la imposición del eurocentrismo como perspectiva universal y exclusiva de producción de conocimiento, lo que implica jerarquizar los saberes y relegar a condición de inferiores, primitivos o no científicos a aquellos producidos fuera de Europa. Diversos autores analizados (Moya & González, 2022; Poó & Ostrovsky, 2022; Bang, Cafferata, Castaño Gómez & Infantino, 2020) utilizan esta categoría para dar cuenta de los mecanismos mediante los cuales la modernidad occidental instituyó sus sistemas de conocimiento como neutros y objetivos, al mismo tiempo que invisibilizó y deslegitimó alternativas epistémicas. Complementariamente, se alude al giro decolonial (Mignolo, 2007; Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, 2007) como desplazamiento epistémico que permita interpelar las bases de la racionalidad moderna.

Mignolo (2007) subraya que la colonialidad del saber opera como un mecanismo global de control del conocimiento que legitima únicamente los discursos epistémicos occidentales; frente a ello, invita a pensar desde la exterioridad de la modernidad/colonialidad. Finalmente, la dicotomía centro-periferia (Quijano, 1993; Grosfoguel, 2007) es empleada en varios artículos de la muestra (Moya & González, 2022; Talak, 2022; Parra, 2021), para analizar la estructura jerárquica inherente a la producción y circulación de saberes a nivel mundial, así como las posiciones de dependencia, asimetría y subordinación en la creación y legitimación del conocimiento. Estas tres categorías, en su articulación, constituyen el marco crítico desde el cual los

artículos revisados sitúan a la psicología como disciplina atravesada por tensiones entre lo propio y lo foráneo.

La categoría colonialidad del saber constituye un marco para reflexionar sobre la enseñanza de la psicología en clave decolonial. Tal como plantean Poó y Ostrovsky (2022), este marco remite a cuatro desafíos. El primero se relaciona con la pregunta por la identidad y con la tensión entre la existencia de desarrollos teóricos latinoamericanos en psicología y los saberes hegemónicos (p. 119). El segundo apunta a la interseccionalidad de la perspectiva colonial que permite recuperar los aportes feministas respecto del cuestionamiento al sujeto epistémico universal y visibilizar el “sesgo imperialista y patriarcal del conocimiento” (p. 121). El tercer desafío problematiza la posición del castellano —frecuentemente considerado insuficiente para la investigación científica en psicología— frente al predominio del inglés instituido como lenguaje universal de la ciencia (p. 122). Por último, los autores interrogan la relación entre autonomía y dependencia en el marco de los sistemas de indexación de publicaciones científicas, surgido en la década del sesenta, los cuales favorecen y privilegian ciertas zonas geográficas, idiomas y disciplinas (p.126).

Desde el terreno de la historia, Moya y González (2022) observan cómo la importación de la psicotecnia y la orientación profesional desde Estados Unidos y Europa a Argentina respondió a demandas sociales y políticas derivadas del crecimiento industrial y la migración interna durante el primer peronismo. A pesar del desarrollo significativo de la psicología aplicada en Estados Unidos, Europa se consolidó como referente principal, lo que evidencia la persistencia del eurocentrismo como criterio de legitimación y limita la emergencia de un pensamiento autóctono. Según los autores, la heterogeneidad de ideas y doctrinas que circuló en el Primer Congreso Argentino de Psicología de 1954 refleja las tensiones entre lo propio y lo foráneo en la consolidación de la disciplina, abriendo así la posibilidad de analizar cómo la dicotomía centro-periferia permite comprender las relaciones de dependencia y autonomía en la producción y circulación del conocimiento en psicología.

En esta misma línea de cuestionamiento, la utilización del giro decolonial como punto de partida para la reflexión permite revisar algunos aspectos de la enseñanza universitaria de la psicología. Palermo y Méndez (2019) interpelan las formas hegemónicas de producción de conocimiento en la academia, señalando la necesidad de pensar la otredad y una epistemología asentada en lo múltiple. El giro decolonial se concibe como un diálogo entre feminismos y decolonialidad, orientado a problematizar saberes universalizados, violencias y relaciones de poder que atraviesan la institución universitaria. El interrogante central que proponen estas autoras —qué implicaría una docencia feminista y decolonial (p. 320)— interpela de manera directa el rol docente y

los modos en que se reproduce el orden colonial y patriarcal en la enseñanza de la disciplina.

Con la intencionalidad de elaborar alternativas en la psicología, Talak (2022) articula la categoría centro-periferia en el marco de la geopolítica del conocimiento, mostrando que lo periférico puede asumir un lugar activo al interactuar con los centros y con la exterioridad, lo que permitiría cuestionar los sesgos raciales, sexistas y clasistas presentes en la disciplina. Los incipientes procesos de decolonización posibilitan reconocer tanto los mecanismos reproductivos del conocimiento, como las estrategias de sensibilización frente a las violencias epistémicas (p. 92). Por ello, el análisis de Talak (2022) invita a imaginar dinámicas que amplíen las posibilidades de las periferias, fomentando nuevas formas de intercambio, circulación y debate que integren sujetos y saberes situados fuera de los márgenes tradicionales de la disciplina, promoviendo así una idea concreta de lo que podría ser una psicología situada.

Articulaciones explícitas entre pensamiento decolonial y feminismos

El diálogo entre pensamiento decolonial y teorías feministas atraviesa gran parte de los artículos relevados en el SNRD. Con el propósito de explorar las posibilidades de articulación entre ambos marcos de interpretación, se recuperan tres categorías centrales: interseccionalidad (Palermo & Méndez, 2019), subalternidad (Lescano, 2019) y voces del margen (Rodríguez, Cedeño, Alejandra, Parra & Montenegro, 2024), en tanto permiten indagar las zonas de visibilidad e invisibilidad que atraviesan la producción y circulación de los conocimientos en psicología.

La interseccionalidad como categoría desarrollada por los feminismos de fines de la década del ochenta permite comprender la interacción simultánea de múltiples opresiones —género, raza, clase, etnicidad, sexualidad y discapacidad— y las experiencias diferenciales de desigualdad y subordinación que se articulan de modo singular. Kimberlé Crenshaw ([1989] 2012) generó esta categoría específica para dar cuenta de distintos niveles de opresión y discriminación sufridos por las mujeres racializadas. Desde el pensamiento decolonial, la interseccionalidad se vincula con la colonialidad del saber en el camino de mostrar cómo los discursos académicos hegemónicos han invisibilizado y subordinado los conocimientos y experiencias de mujeres y comunidades históricamente marginadas.

En este marco, Palermo y Méndez (2019) aplican la interseccionalidad en el ámbito de la docencia universitaria, proponiendo talleres que permiten explorar y problematizar los saberes situados, los mandatos institucionales y las jerarquías epistémicas en la Facultad de Psicología de la UNLP. A través de estrategias

pedagógicas como abordajes grupales, herramientas psicodramáticas, escritura, arte y expresión, las autoras muestran cómo la interseccionalidad orienta la escucha atenta de emergentes que cuestionan discursos y prácticas naturalizadas, constituyendo una “clínica en el aula” (p. 321) que permite repensar las relaciones nosotres/otres y promover transformaciones en la enseñanza y producción de conocimiento desde un enfoque decolonial y feminista.

La subalternidad aparece como una categoría de importancia en la articulación entre pensamiento decolonial y feminismos. Esta categoría, central en los estudios postcoloniales y decoloniales, así como en corrientes feministas críticas, fue sistematizada por Gayatri Chakravorty Spivak (2003) y remite a sujetos sociales que se encuentran marginados, excluidos o silenciados en los sistemas de poder y conocimiento dominantes. En el campo de los feminismos, la subalternidad permite analizar cómo las mujeres, especialmente aquellas racializadas o ubicadas en contextos de desigualdad, son invisibilizadas en los relatos hegemónicos sobre género, sexualidad y trabajo, visibilizando las intersecciones de opresión que atraviesan raza, clase, género y geografía.

Desde la perspectiva del pensamiento decolonial, la subalternidad funciona como herramienta crítica para cuestionar la hegemonía del conocimiento occidental y del eurocentrismo, al evidenciar que ciertos saberes y experiencias son históricamente subordinados o ignorados, problematizando así la producción de conocimiento y mostrando cómo las epistemologías dominantes jerarquizan y excluyen perspectivas locales o periféricas. En el contexto de la psicología aplicada al trabajo en Argentina, Lescano (2019) utiliza la subalternidad para examinar la participación histórica de las mujeres en la disciplina, enfocándose en cómo sus contribuciones han sido invisibilizadas o interpretadas a través de matrices coloniales. La autora señala que incluso cuando las mujeres poseen agencia, sus actos enunciativos son frecuentemente reinterpretados por discursos hegemónicos que las mantienen siendo habladas en lugar de permitirles hablar (Spivak, [1988] 2003). Lescano destaca la necesidad de desarticular la subalternidad que puede reproducirse incluso dentro del feminismo latinoamericano, reconociendo que los saberes producidos en la región —tanto académicos como surgidos de militancias— deben ser valorados como contribuciones legítimas al debate teórico y no relegados a la categoría de activismo o prácticas secundarias.

Finalmente, para repensar las enseñanzas de los feminismos latinoamericanos, se puede aludir a las propuestas de Rodríguez, Cedeño, Parra & Montenegro (2024), donde las categorías voz del margen (Spivak, [1988] 2003) y voces bajas (Guha, 2002) se plantean como una estrategia para repensar la psicología comunitaria desde

una perspectiva decolonial y feminista. Por un lado, se enfatiza cómo la investigación de acción participativa cuestiona la asimetría tradicional entre sujeto cognoscente y objeto de estudio, señalando que las prácticas convencionales reproducen relaciones de poder que subalternizan a ciertas poblaciones. Por otro, se profundiza esta idea al señalar que, incluso con intenciones transformadoras, las intervenciones en psicología comunitaria pueden reproducir un *imperialismo benevolente*, colocando a las personas intervenidas en una posición de carencia y a las profesionales en un lugar de expertas que suplirían lo que falta desde lo que poseen, invisibilizando así saberes y singularidades y perpetuando lógicas coloniales (Spivak, [1988] 2003). Finalmente, los autores proponen un modelo rizomático que articula la psicología comunitaria decolonial y feminista, donde se busca hablar a y con otras en lugar de hablar por otras, cuestionando el etnocentrismo y la retórica salvacionista de las intervenciones tradicionales (Bidaseca, 2010). Este enfoque transforma la relación profesional-subalterno, promoviendo la horizontalidad, el reconocimiento de la agencia de los sujetos y la construcción conjunta de conocimiento situado a partir de la reivindicación de la voz.

A modo de reflexión final

En relación a los dos tipos de búsqueda realizados, desde una perspectiva cuantitativa, consideramos que la diferencia en las cantidades de producción de artículos en cada caso (*feminismo y decolonialidad*: 127; *psicología y decolonialidad*: 20) tiene que ver con las trayectorias históricas de ambos campos. Los feminismos latinoamericanos han desplegado un *corpus* teórico y político amplio y complejo desde los años 80, lo que permitió la articulación temprana con perspectivas decoloniales; mientras que el pensamiento decolonial, dado que surge en un momento posterior, encuentra caminos que le vinculan con la psicología de manera mucho más reciente. Esta diferencia temporal explica la menor cantidad de producción en el segundo caso.

No obstante, se puede notar que los procesos de decolonización, ya sea de la psicología o de la epistemología de la psicología, aunque incipientes son muy potentes y se caracterizan por un diálogo fecundo con los feminismos. En este sentido, la interseccionalidad permite promover transformaciones en la enseñanza y producción de conocimiento psicológico desde un enfoque decolonial y feminista cuestionando la aparente neutralidad y universalidad de los textos desde una psicología consciente de las múltiples intersecciones de su campo de estudio; la subalternidad permite visibilizar la relación poder-conocimiento mostrando cómo las epistemologías dominantes jerarquizan y excluyen perspectivas locales o periféricas acerca de la psicología y cuestionando la dicotomía tradicional entre teoría y práctica; la voz del margen y las

voces bajas transforman la relación sujeto-objeto a partir de la reivindicación de la voz y modifican las prácticas psicológicas.

Es de destacar que se señale con insistencia en varios de los artículos trabajados, el riesgo que se corre permanentemente de reproducir lógicas coloniales, incluso cuando existe una intención transformadora; riesgo del que es preciso estar advertidos siempre. Para combatir tal posibilidad, se propone, por un lado, al interior de la disciplina, la autocrítica y revisión constante de los conceptos y las prácticas; y por otro, la apertura, siempre provechosa, hacia otras disciplinas.

Por último, tras el análisis de las categorías presentes en el *corpus* de artículos registrados en el SNRD sobre pensamiento decolonial y psicología, es posible sostener que el pensamiento decolonial habilita múltiples interrogantes en relación con la psicología, su enseñanza, su historia y sus prácticas, entre los cuales se destacan los siguientes: ¿De qué manera las tensiones entre lo propio y lo foráneo marcaron la construcción de la psicología de nuestro país en relación con los centros de producción de conocimiento europeos y estadounidenses? ¿Cómo puede la enseñanza de la psicología promover una formación que visibilice y cuestione los sesgos imperialistas y patriarcales en los saberes de la disciplina? ¿Cuál es el rol de las y los docentes en la reproducción del orden colonial y patriarcal dentro de la disciplina? ¿Qué implicaciones tendría para nuestras prácticas el ejercicio de una docencia en psicología que integre enfoques feministas y decoloniales, reconociendo la diversidad de experiencias y epistemologías? ¿De qué modo pueden integrarse saberes periféricos y situados que contribuyan a los procesos de decolonización de la psicología? ¿Qué estrategias permiten a la psicología escuchar y dialogar con las voces del margen para evitar la reproducción de dinámicas coloniales?

Referencias bibliográficas

- Bang, C., Cafferata, L. I., Castaño Gómez, V., & Infantino, A. I. (2020). Entre “lo clínico” y “lo comunitario”: Tensiones de las prácticas profesionales de psicólogos/as en salud. *Revista De Psicología*, 19(1), 48-70. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe041>
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Prometeo.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Comps.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- Codina, L. (2020). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. En Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (Eds.), *Methodos. Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (vol. 1, pp. 50-60). Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.05>
- Crenshaw, K. W. (1989/2012). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En L. Platero (Coord.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Bellaterra.
- Grosfoguel, R. (2007). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tareas*, (125), 1–35. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En A. Vianello & B. Mañé (Eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97–108). CIDOB.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Imhoff, D., & Nadalig, M. (2024). Humano y masculino: Puntos de expansión. En torno a la interseccionalidad y reciprocidad entre sistemas de opresión. *Revista Leca*, 10(2), 198–221. Recuperado de <https://www.revistaleca.org>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4–23). CLACSO.
- Lescano, A. (2022). Ni invisibilizadas ni hipervisibles: Apuntes para pensar la agencia de las mujeres como problema histórico. *Revista de Psicología*, 21(2), 135–150. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe146>
- Maldonado-Torres, N. (2008). *La descolonización y el giro des-colonial. Tabula Rasa*, (9), 61–72. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600905.pdf>
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Moya, L. A., & González, P. (2022). Primer Congreso Argentino de Psicología, ¿centro y/o periferia? ¿Autonomía y/o dependencia? *Revista de Psicología*, 21(2), 175–187. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe149>

- Palermo, G., & Méndez, L. (2019). Aportes para una perspectiva decolonial y feminista en docencia: Saberes curiosos y prácticas emergentes. *Diálogo e intersaberes. Anuario Temas en Psicología*, 5 (Dossier digital Jornadas de Investigación), 317–323. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Parra, M. (2021). Infancias y adolescencias “otras”: Acciones comunitarias desde una sociología de las emergencias y una politicidad en clave femenina. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, (6), 40–60.
- Poó, F., & Ostrovsky, A. E. (2022). Cuatro desafíos para la enseñanza de la psicología desde una perspectiva decolonial. *Revista de Psicología*, 21(2), 116–134. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe142>
- Quijano, A. (1993). Raza, etnia y nación en Mariátegui. En R. Forgues (Ed.), *José Carlos Mariátegui y Europa: El otro aspecto del descubrimiento* (pp. 167–187). Amauta.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201- 246). CLACSO.
- Rodríguez, A., Cedeño, A., Parra, M., & Montenegro, M. (2024). Psicología comunitaria: Entre las prácticas de captura y las aperturas prometedoras. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 9(2), 83–98. <https://doi.org/10.70298/ConCiencia.9-2.7>
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 13–53.
- Talak, A. M. (2022). Psicología, colonialidad y procesos de colonización. *Revista de Psicología*, 21(2), 88–100. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe154>
- Ynoub, R., & Samaja, M. (2022). Aportes para una reflexión crítica (epistémico-política) del llamado “giro decolonial” y la “Epistemología del Sur”. *Revista de Psicología*, 21(2), 48–75. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe128>

DE MATERNIDADES Y PATERNIDADES. INFANCIAS BAJO LA LUPA ¿Y LOS ADULTOS QUÉ? Laura Peirano, Natalia Oroquieta, Juan Manuel Baños, Victoria Quintero, Sara Gómez Carmana, Loudice Paola, Florencia Nazutti

noroquie@gmail.com

Resumen

Dicho escrito surge del recorrido realizado en la investigación “CONCEPCIONES SOBRE MATERNIDAD Y PATERNIDAD. UN RASTREO HISTÓRICO AL INTERIOR DE UNA CÁTEDRA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNR”, del análisis de diferentes trabajos de un bebé al interior de la misma y del tránsito por las áreas clínico-educacional de los miembros del equipo de investigación. Asistimos, en la actualidad, a un tiempo de proliferación de diagnósticos infantiles en un intento de masificar y englobar en siglas la complejidad inherente a los tiempos constitutivos del sujeto. Del ingreso de Internet y la virtualidad. Si bien la “idea de niño” se ha ido modificando a lo largo del tiempo, avanzando hacia una pluralidad de modos de habitar esta etapa, pasando (de ser un objeto del patronato del Estado y sus representantes (padres, madres, cuidadores) a ser considerado como sujeto de derechos, son justamente los adultos que le rodean los garantes del acceso a dichos derechos. Si pensamos en la subjetividad infantil, resulta insoslayable reparar en la constitución vincular, en tanto somos en y con otros, resultando la familia la matriz de la humanización. Silvia Bleichmar (2005) nos dirá que el hecho de que los seres humanos sean crías destinadas a humanizarse en la cultura marca un punto insoslayable de su constitución, así la presencia del semejante es inherente a su organización misma. “...en el otro se alimentan no sólo nuestras bocas sino nuestras mentes; de él, recibimos junto con la leche, el odio y el amor, nuestras preferencias morales y nuestras valoraciones ideológicas. El otro está inscripto en nosotros, y esto es inevitable” (pp8). Así que pensar las infancias actuales, las nuevas formas de subjetividad, la relación con la tecnología y el avance hacia la virtualización de los vínculos, implica indefectiblemente, interrogarnos acerca de los adultos que crían, acompañan y sostienen, así como también indagar acerca de las dificultades que encontramos en la o las formas de construir esos vínculos. Preguntarnos acerca de los padecimientos actuales de niños/as y cómo se expresan en lo relacional-vincular implica preguntarnos acerca de los cuidadores primarios, de las vicisitudes en el acto de filiar, de sus encuentros y desencuentros. Poner bajo la lupa el compromiso necesario para que el buen cuidado sea posible. Por ello proponemos una mirada en espiral de la multidireccionalidad de esta dinámica intersubjetiva pensando en la

prevención de la salud mental infantil pero también poniendo bajo la lupa a los adultos que crían.

Palabras Claves: Crianza- Infancias-Maternidad

Limitaciones y posibilidades en el vínculo adulto-niño: danza relacional que nos acerca desde una asimetría.

Estos sabios en miniatura suelen enfrentarnos a nuestro propio deseo de adultos quienes hemos decidido sobre su existencia y, al mismo tiempo, muchas veces nos interpela la nuestra. Sabemos que vivimos en la mutualidad, que el otro nos es constitutivo y al mismo tiempo, cuando nos inscribimos como hijos constituimos a esa figura primordial que se supone nos hace lugar en su mundo simbólico, a través de su ser deseante. Ahora bien ¿Qué instancias intermedias o mediadoras podemos inaugurar ante ese pivote propiamente humano entre los excesos y los déficit de lo vincular?

La propuesta radica en poder pensar a las infancias en plural, entendiendo que no hay un único modo de habitarla, aún en los mismos tiempos y espacios que constituyen una época. Cada sociedad, cada cultura, produce un modo de subjetivación propio, tendremos que ver qué hacemos con ello y al mismo tiempo hasta dónde estamos involucrados en ese modo de ser y estar en virtud de lo epocal.

Winnicott (2015) nos propone pensar a la madre - por qué no a los adultos- como aquella figura “suficientemente buena”. ¿Ello implica que sea sin fallas? ¿Siempre disponible? Pues, aquella idea de lo suficiente, justamente apela a esa propuesta medial entre el exceso y el déficit de ausencia. Así, Winnicott con el concepto de madre suficientemente buena, hace referencia a la que brinda sólo los cuidados necesarios para el bebé, no señala un déficit (ausencia o no disponibilidad), exceso (asfixia e imposibilidad de subjetivación del niño) ni mucho menos perfección. Sino a una adaptación suficientemente buena a lo que el bebé necesita. De modo que éste no quede asfixiado por la angustia de su desempeño, que falle cuando es necesario.

Es interesante tomar la categoría de disponibilidad psíquica (Schlemenson, 1996) en tanto será esa capacidad de un adulto para estar receptivo y abierto a nuevas experiencias, pensamientos y emociones. Esta disposición mental permite que aquella figura de cuidado pueda ofrecerse para acompañar, sostener y cuidar a ese otro que al que se lo aloja, en tanto cachorro humano que llega indefenso en sus necesidades más básicas para la subsistencia, ocupando un lugar fundamental no sólo el alimento como comida y cuidados básicos, sino la función nutricia del afecto que dará lugar a ese tiempo intersubjetivo, previo al establecimiento de la subjetividad

propia mente dicha. En este punto se puede señalar el concepto de intersubjetividad primaria Trevarthen (1982) como la capacidad básica para generar respuestas interpersonales en los primeros momentos de la vida, que hacen de cimientos de la subjetividad.

Por lo general los adultos hoy nos encontramos en la lógica del sin tiempo, y en donde a su vez, el tiempo equivale dinero y el dinero felicidad. Se reconfiguraron las relaciones sociales, las laborales, el trabajar más para ganar menos. La dinámica de lo familiar como institución inicial implica una circulación de roles y funciones que quizás hace medio siglo atrás no sucedía del mismo modo. La mujer, madre, trabajadora ahora entra en una cadena productiva en la que tiene como ideal no abandonar su propia realización -enhorabuena- pero sin dejar de ser la principal fuente proveedora de tareas de cuidado.

Por lo tanto, el sistema actual impone a las mujeres una doble jornada que articula, de manera simultánea y muchas veces sin apoyos estructurales suficientes, las tareas de cuidado relacionadas a la crianza, y, al mismo tiempo, se desarrollen profesionalmente como trabajadoras plenas. Esta exigencia se sostiene sobre una estructura que no ha modificado de manera sustancial las condiciones materiales ni simbólicas para que estas funciones puedan compartirse de forma equitativa. La realización personal y laboral de la mujer se presenta como un derecho y una meta deseable, pero muchas veces se persigue en un contexto que no contempla redistribuciones reales del trabajo doméstico ni del cuidado, naturalizando su responsabilidad sobre estas tareas en nombre del amor, la vocación o la supuesta "capacidad innata" femenina para cuidar.

Esto, a su vez, va acompañado de una resignificación en las funciones de lo masculino, quienes se encuentran con una mayor interpelación respecto a qué hacer en la crianza, más allá de ser el depositario de acotar el goce de lo materno. Otra vez se impone esta dialéctica entre los déficit y los excesos. ¿Cómo preservarnos de las demandas del mundo, sin dejar por fuera la presencia necesaria y la responsabilidad de nuestro propio deseo como adultos?

La llegada de internet y de la virtualidad a fines del siglo pasado nos muestra alteraciones en las formas de vivenciar la temporalidad. Es posible detectar cierta ansiedad en los modos de lidiar con el tiempo. Esto, sin lugar a dudas modificó el funcionamiento subjetivo/humano. Este ritmo sin respiro al que hemos entrado los adultos, esta multitasking diaria, esta avalancha de distracciones, este exceso de fluidez ¿Qué espacio nos deja para poner el ojo en la intersubjetividad? No sólo en lo referente a la crianza de la prole, sino - y ampliamente- a las relaciones con los otros. Esa sobrecarga a la que estamos sometidos hoy, que nos mantiene a los adultos en

una alerta constante, ¿qué resto nos deja para la meditación, la profundización, el ocio, el descanso, el disfrute humano, lo lúdico?, y como dice P. Sibilia (2024) “...aunque este drama parezca causado por las tecnologías digitales, ellas ya integran cambios históricos en los modos de vivir[...] que terminaron produciendo una reconfiguración tanto espacio temporal como moral” (Sibilia, 2024).

En una cultura que incita al consumo ilimitado basado en la libre elección individual (el mérito) se ha ido horadando lo relacional vincular, y ahí cabe todo: la patria, la familia, lo colectivo. Se ha ido instalando a través de década que el problema es el otro, “lo otro”.

La familia como matriz de la humanización

Si pensamos a la familia como una institución que marca los tiempos iniciáticos de los sujetos, ineludiblemente debemos contemplar su carácter sistémico, en tanto subjetividades que dialogan, se interrelacionan, se yuxtaponen. Nada hay de ideal en esa dinámica, más bien una falla constitutiva que al mismo tiempo nos constituye y es tan fundamental para que opere como caldo fecundo de la humanidad más humana del ser.

La familia será pues todo aquello que marque tiempos, espacios, límites y limitaciones. Que nos introduzca en la naturaleza discursiva de que haya un otro que vele por aquél que requiere su presencia y que al mismo tiempo lo dota de un nombre en relación a una función que le da sentido. Nada más emocionante que cuando un hijo te nombra, ese nombre que no es propio pero tampoco ajeno, porque es un papel que -aunque fallidamente- se asume desde la ternura.

En este marco, se vuelve indispensable recordar que cada niño transita un proceso singular de constitución subjetiva, atravesado por tiempos simbólicos que no siempre coinciden con los ritmos de los adultos, ni con los parámetros normativos que muchas veces impone el discurso social contemporáneo. La creciente tendencia a acelerar procesos madurativos mediante la etiqueta de conductas en diagnósticos apresurados —frecuentemente sostenidos en criterios meramente adaptativos— puede obturar la posibilidad de alojar la complejidad del psiquismo infantil. Velar por la subjetividad de cada niño implica entonces abrir espacios donde sus tiempos, sus modos de decir y de habitar el mundo, sean respetados, más allá de las urgencias del entorno o de las demandas adultas. En un contexto en el que lo cuantificable y lo observable tienden a primar sobre lo simbólico y lo inconsciente, sostener la escucha y la espera se vuelve, más que nunca, un acto clínico y ético fundamental.

Janin (2017) sobre la estructuración psíquica que va transitando el niño a través de los cuidados maternos nos dice que el niño nace con ritmos biológicos pero

que a través de los vínculos con otros va construyendo ritmos psíquicos. En esta intrincación entre la necesidad y la caricia se van construyendo recorridos de placer-displacer. En esta co-construcción vincular y psíquica la autora menciona como fundantes las vivencias de placer, las vivencias de dolor pero agrega un tercer tipo de vivencias, las “calmantes”. Estas últimas serían las que en momentos de dolor o angustia del niño el “otro acune, hable, cante, ayudándolo a ligar el estallido y a que la huella ya no deje una tendencia a desinvertir, sino una posibilidad de ligar lo doloroso a otras vivencias”. Agregamos que todo esto se posibilitará siempre y cuando haya madres y padres que puedan sostener ese dolor y malestar y que estén sensibles y empáticos a cubrir esta necesidad.

Con todo lo antedicho y pensando en los últimos años de capitalismo extremo, la actualidad que nos plantea una crisis de valores, un agotamiento por la supervivencia, adultos sobrepasados y estallados por lo laboral y vincular, problemáticas de salud mental donde la medicalización en muchos casos taponar la palabra ¿Qué resto tienen hoy las figuras de crianza para ofrecer este cuidado y sostén? ¿La conectividad temprana a Tablet o celulares será una forma de ofrecimiento a mitigar este displacer como un “chupete digital” en referentes parentales hiperconectados? Más allá del impacto que puede producir en los procesos de aprendizaje, la irritabilidad y la excitabilidad excesiva en cerebros infantiles no aptos todavía para procesar dicha información ¿qué consecuencias vinculares traerá a futuro y por ende a la constitución de ese psiquismo? Esta es la tarea nuestra, como formadores y como trabajadores de la salud, seguir de cerca estos procesos, asentarnos en la clínica, la madre de todas las teorías (como nos enseñó Freud), producir conocimiento con otros, en cercanía, pero principalmente hacer un trabajo teórico-práctico constante. Retomando el título, poner bajo la lupa los vínculos tempranos. El Trabajo de un bebé que se realiza en nuestra cátedra tiene como uno de sus objetivos formar al estudiantado en la observación de estos primeros momentos fundantes generando un espacio de reflexión y retrabajo en los talleres de aquello que vivenciaron. Hace unos años apareció en escena la tecnología digital como forma de calmar, entretener o proveer de mayor tiempo a los adultos en la crianza de sus hijos o hijas.

Las infancias vistas en macro.

En fotografía lo macro se refiere a ver de un modo maximizado algo que de otro modo podría pasar desapercibido. Interesa aquí reparar en el fenómeno que se da con las infancias actuales. Aquellas hiperestimuladas por las múltiples ofertas audiovisuales, por la sobrestimulación en tiempos del desarrollo temprano o, en

contextos sociales y económicos menos favorecidos, un borramiento de lo propiamente infante, acompañado de una rápida introducción al mundo adulto.

La infancia, podríamos decir, hoy en día oscila entre una sobreintervención de las instituciones sobre ellas y la invisibilización de las mismas, en un interjuego dialógico entre que el niño esté, pero no moleste. Al mismo tiempo cuando algo de lo propio de la inquietud, la revoltosidad, la curiosidad puesta en acto se manifiesta, muchas veces se apela a descartar primero un diagnóstico, para darle lugar a lo más esperable de la infancia.

La serie Adolescencia (2025) pone de manifiesto la pregunta acerca de dónde están los adultos de esos niños que sufren y que en apariencia no molestan, pero al mismo tiempo crean mil mundos en una virtualidad que formatea una metapsicología propia de la época. Esa digitalización de los vínculos, la evanescencia del aquí y ahora, la imaginarización de los mundos y, al mismo tiempo la crudeza de la ausencia entorno a la confianza que conlleva que nuestros niños estén al resguardo de ese mundo cruel, allí afuera, muchas veces sin advertir las implicancias de las sujeciones de lo virtual.

Para el adulto el ocio no es negocio, o al menos eso nos intenta hacer creer el capitalismo. Pero las exigencias del mundo laboral, acompañado por la capilarización de los massmedia, la cotidianidad de las redes que virtualizan la socialización, escenifican un desencuentro mediado por las pantallas. Aquí no se trata de demonizar a la tecnología, pero como cualquier avance en la ciencia depende del uso que se le de. No es lo mismo enfrentar a un infante a la infinita oferta digital, a su inmediatez, atemporalidad e infinitud, que sentarse a compartir un momento e interactuar en relación a un contenido. Nada más placentero que el recuerdo de haber ido al cine con algún cuidador primario; ahora bien, dicha experiencia tiene un principio y un final y allí radica lo significativo de ese momento. Cuando la oferta es continua, sin fin y reemplaza la presencia del adulto operando como “niñera digital” (Levin, AÑO), ello constituye una sustitución de aquel vínculo esencialmente humano.

Este contexto nos invita a repensar las nociones tradicionales de acompañamiento, presencia y sostén en el desarrollo infantil. Si lo macro nos permite detenernos en lo que a simple vista se escapa, entonces mirar las infancias implica también interrogar los dispositivos —familiares, educativos, sociales— que configuran los modos de ser niño. ¿Qué adultos están disponibles emocionalmente? ¿Qué lugar ocupa el juego libre, la palabra sin mediaciones tecnológicas, la escucha activa por parte de los adultos? En un mundo donde lo urgente desborda a lo importante, la infancia queda muchas veces atrapada en el imperativo del rendimiento, sin que se

habilite el tiempo necesario para devenir sujeto, con otros, en un entramado simbólico que los sostenga.

Winnicott (1950) planteaba que para jugar se requiere de un tiempo y un espacio, agregamos el hacerse de un tiempo y procurar esos espacios, no cómo lugares circunscritos a metros cuadrados, sino más bien a esos espacios imaginantes, propiciadores de escenarios variables, inconmensurables y mucho más infinitos que los contenidos que hoy nos proponen las múltiples plataformas que se encuentran al alcance de la mano.

En un contexto hipermoderno, como lo llama Recalcati (2015), los adultos que crían se encuentran cada vez más capturados por dispositivos tecnológicos que prometen alivio, conexión y evasión. El fenómeno que podríamos denominar “dopaminergia del scrolling” no sólo da cuenta de un patrón de consumo digital, sino que refleja una lógica de satisfacción inmediata y fragmentación de la atención que invade la vida cotidiana. Esta lógica, centrada en la búsqueda constante de estímulos, compite directamente con los tiempos lentos, sostenidos y repetitivos que requiere el establecimiento de un lazo libidinal con un niño o una niña. Si criar es, como sugiere Moreno (2014), alojar la inermidad, entonces el scrolling perpetuo interfiere en la disponibilidad afectiva, en la mirada sostenida, en el tono, en esa danza sincrónica entre el adulto y el bebé.

La plasticidad neuronal del desarrollo temprano —clave en la constitución subjetiva— se juega en esa interacción cuerpo a cuerpo, mirada a mirada, palabra a palabra. Pero ¿qué ocurre cuando la presencia del adulto está física, pero no psíquicamente disponible? ¿Qué marcas deja un “objeto de apego” que responde con emojis automáticos o que desvía la mirada para verificar notificaciones? Desde la perspectiva del trabajo de Observación de Bebés que forma parte central de la cátedra, resulta claro que lo que se transmite no es sólo lenguaje o cuidados físicos, sino formas de estar-con, ritmos emocionales, modos de sintonizar con el otro. Cuando ese ritmo es interrumpido constantemente por el flujo digital, se erosiona la posibilidad misma de construir un vínculo regulador.

Esta desconexión paradójica —hiperconectados con el mundo, pero desconectados del niño frente a nosotros— plantea desafíos urgentes para pensar la prevención en salud mental infantil. No se trata de demonizar la tecnología, sino de advertir cómo su uso compulsivo por parte de adultos puede obstaculizar el establecimiento de vínculos significativos. Retomando la noción de “madre suficientemente buena”, podríamos pensar en un adulto que no necesita estar siempre presente, pero sí lo suficientemente atento como para ofrecer disponibilidad simbólica. En tiempos donde el deseo se ve desplazado por el clic y la espera por la inmediatez,

sostener la crianza como acto vincular se vuelve un gesto contracultural, ético y profundamente político.

Palabras finales

A lo largo de este proyecto, intentamos recuperar una mirada crítica sobre la crianza y los vínculos tempranos, en un contexto atravesado por transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que impactan directamente en la constitución subjetiva infantil. Lejos de respuestas cerradas, nos interesa seguir abriendo preguntas en torno a las condiciones actuales en las que niños y niñas crecen, se vinculan y son alojados por los adultos que los rodean.

Sostener la mirada sobre las infancias implica también revisar el lugar de quienes crían, educan y cuidan. En tiempos donde lo urgente parece ganarle a lo importante, y donde el discurso de la eficiencia penetra incluso en los modos de estar con un niño, se vuelve indispensable recuperar el valor del tiempo compartido, de la presencia atenta, del juego y de la escucha.

Retomando lo trabajado en nuestra cátedra, se reafirma la importancia poner bajo la lupa los vínculos tempranos, no solo como un gesto clínico, sino también político y ético, en tanto invita a repensar cómo se construyen los lazos, qué lugar damos a la infancia y cuánto nos implica, como sociedad, el modo en que acompañamos estos procesos.

Pensar en la salud mental, tanto de los niños como los adultos, hoy nos convoca a salir del binarismo entre patologización e idealización, y a recuperar la complejidad de lo humano en sus múltiples formas de habitar la infancia, la crianza y los vínculos. Desde allí, seguir apostando a una clínica con otros, que no se aparte del deseo ni de la ternura.

Referencias bibliográficas

BLEICHMAR, Silvia (2005). Un modo de pensar nuestro tiempo. En *La subjetividad en riesgo*. Topía editorial, Buenos Aires, Pág. 8.

FRENQUELLI, R (2008) Desarrollo temprano y subjetividad. Condiciones sociales, determinismo y plasticidad. En *Psicosomática. Homo Sapiens*. Rosario

JANIN, B. (2011) *El sufrimiento psíquico en los niños*. Noveduc. CABA

MORENO, J (2014) *Ser Humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Cap. X. Letra Viva. Bs As

MORIN, E (1994) Epistemología de la Complejidad. En *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*; D. Frid Schnitman (compilador) Nueva Visión. BsAs

SIBILIA, P(2024) *Yo me lo merezco*.Taurus. Bs As

TREVARTHEN C. & AIKEN, K. 1994. Brain developmen, infant comunication and emphaty disorders: intrinsinc factors in child mental health. Development and Psychopatologhy, 6, 4. Cambridge University Press.

WINNICOTT (2015). *Exploraciones psicoanalíticas I*. Paidós. Bs As.

DIÁLOGOS POSIBLES ENTRE PSICOANÁLISIS, ESTUDIOS DE GÉNERO Y ESTRUCTURALISMO. Rocío Fernández, M. Ayelén Lambrecht.

rociofernandez86@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El presente escrito tiene como fin exponer los avances de la investigación en curso, la cual se encuentra enmarcada en el proyecto “El concepto de estructura: alcances y límites de su uso en Psicoanálisis”. Como objetivos nos proponemos indagar las tensiones entre psicoanálisis, género y estructuralismo, y contribuir al debate entre el Psicoanálisis y otros discursos de las ciencias humanas. Nuestro punto de partida es una investigación bibliográfica que permita poner en diálogo autores/as de diferentes disciplinas: estructuralismo y postestructuralismo, psicoanálisis, estudios de género, filosofía, entre otros/as. Creemos que para poder analizar lo que ocurre en la actualidad, es fundamental el diálogo e intercambio entre las teorías. Apostamos a un recorrido que permita poner trabajar las preguntas de las que partimos, realizando una lectura crítica de los textos, y así arribar a nuevas hipótesis y reformulaciones, aunque éstas sean provisionarias.

El psicoanálisis contemporáneo, al incorporar la perspectiva de género, se enfrenta a dos problemas cruciales. Por un lado, la deconstrucción del patriarcado en su manifestación actual. Por el otro, surge la necesidad de revisar y ampliar las nociones psicoanalíticas tradicionales, yendo más allá de la sexuación. En palabras de Débora Tajer: “El momento actual nos ubica en una nueva tarea, que está en proceso, que es la de tensar cada vez más la matriz del pensamiento binario que aún permanece como resabio en las diadas a partir de las cuales aun se piensan algunos aspectos de los géneros (masculino/femenino) y la opción sexual (homo/heteroerótica) como discontinuidad. Nuestra clínica cotidiana que desborda esas limitaciones así lo amerita.” (Tajer, 2020, p. 72)

Palabras claves: Estructura - psicoanálisis- género.

Trabajo ampliado

En los últimos tiempos, estamos siendo testigos de un notable aumento en las formas de nombrar y entender los géneros, lo cual ha llevado a una deconstrucción de la visión binaria tradicional, que históricamente sólo reconocía dos géneros. Ante este panorama cambiante, el psicoanálisis tiene la tarea ineludible de abordar y reflexionar sobre estos nuevos fenómenos, ya que una de sus funciones consiste en interrogar, cuestionar y analizar las categorías y creencias clasificatorias que predominan en cada época.

Algunas corrientes contemporáneas están impulsando un proceso de desidentificación, lo cual implica desembarazarse de las nociones de naturaleza y reproducción como pilares fundamentales para definir la identidad. Pero, ¿qué implicaciones tiene este movimiento? La revisión del binarismo tradicional y el debilitamiento de ciertas normativas preestablecidas, nos invita a repensar las bases de la identidad y a buscar nuevas formas de comprender y nombrar la diversidad de las experiencias sexuales.

Diferentes autores considerados estructuralistas, han tendido a organizar la realidad en pares binarios (ej. naturaleza/cultura, hombre/mujer). Las teóricas post-estructuralistas feministas han deconstruido estas dicotomías, revelando cómo no son naturales o fijas, sino construcciones culturales jerárquicas que terminan privilegiando un término sobre el otro. Los estudios de género influenciados por el post-estructuralismo, argumentan que el género es un efecto de discursos y prácticas repetidas. Han analizado cómo el lenguaje construye y reproduce las relaciones de género, las identidades y los roles. Cómo los discursos crean significados sobre lo "masculino" y lo "femenino" y cómo estos discursos operan en la sociedad. Desde una perspectiva postestructuralista, profundamente influenciada por teóricos como Foucault y Derrida, en su libro *El género en disputa*, Judith Butler realiza un giro en torno a la concepción del sexo como algo natural. Ni género, ni identidad, ni sexo, son naturales, sino contruidos, es decir, son producto de la cultura. El ser humano no nace con un sexo, sino que el sexo natural, ya sería género, una construcción social, y no podríamos distinguir entre ambos. Los acercamientos al sexo siempre están mediados por la cultura y la lengua. Con esto Butler deconstruye el sistema de sexo/género, ya que ambos serían un continuo. Según la autora, la clave no es prolongar la disputa entre las perspectivas esencialistas y constructivistas del género. La idea no es meramente cambiar un determinismo biológico por uno cultural, manteniendo la misma rigidez en la conceptualización del género. Se trata de desafiar la dualidad, y evitar replicar la inflexibilidad de los discursos biológicos, pero bajo un ropaje cultural. También

resulta crucial entender que la autora no niega que el sexo exista; lo que ella cuestiona es la noción de un "sexo natural" rígidamente estructurado en dos categorías opuestas y complementarias. No tenemos un acceso directo e imparcial a la materialidad del cuerpo, sino a través de un imaginario social, es decir, a través de los discursos, las prácticas y las normas que nos rodean. La autora, en sus teorizaciones retoma el planteamiento foucaultiano: hay una matriz binaria de heterosexualidad, y una reproducción de ese molde. Habría una única forma de vivir la sexualidad, y lo que no encaja en la norma, estaría en lugar de la anomalía.

Judith Butler plantea que el género resulta ser performativo, es decir que se realiza actuando, mediante las acciones. La performatividad del género se desarrolla en la matriz patriarcal de heterosexualidad; repetimos los actos una y otra vez, y de esa manera reforzamos el marco preexistente. Pero dicho marco puede ser desplazado. Cuando repetimos también tenemos la posibilidad de desplazar las categorías, y por lo tanto, de transgredir, ya que la diferencia es lo que puede subvertir.

El sujeto no es el dueño de su género, y no actúa la "performance" que quiere, sino que se ve obligado a "actuar" el género en función de ciertas normas sociales que lo exceden.

"El género propio no se <<hace>> en soledad. Siempre se está <<haciendo>> con o para otro, aunque el otro sea sólo imaginario. Lo que se llama mí «propio» género quizá aparece en ocasiones como algo que uno mismo crea o que, efectivamente, le pertenece. Pero los términos que configuran el propio género se hallan, desde el inicio, fuera de uno mismo, más allá de uno mismo, en una socialidad que no tiene un solo autor (y que impugna radicalmente la propia noción de autoría)" (Butler, 2006, p.13).

Cuando Butler, en *Deshacer el género*, se pregunta cuáles son las condiciones de inteligibilidad mediante las cuales lo humano se reconoce como tal, mediante las cuales algún sujeto se convierte en sujeto del amor humano. Esto es lo que Foucault denomina la política de la verdad, una política que pertenece a esas relaciones de poder que circunscriben de antemano lo que contará y lo que no contará como verdad, que ordenan el mundo de formas regulares y regulables, y que se llegan a aceptar como un campo específico de conocimiento. Nuestras propias vidas y la persistencia de nuestro deseo dependen de que haya normas de reconocimiento que produzcan y sostengan nuestra viabilidad como humanos.

Siguiendo los planteos de Foucault, concebimos al sujeto como efecto de la

lucha entre diferentes fuerzas, y determinado por su género, su historia, su clase, su inconsciente. Cuando hablamos de género también estamos hablando de relaciones de poder; por lo tanto, las normas de género funcionan produciendo subjetividad. El poder de regular, es un poder que determina lo que somos y lo que podemos ser. En “Mecanismos Psíquicos del poder” (2001) Butler plantea que “estamos acostumbrados a concebir el poder como algo que ejerce presión sobre el sujeto desde fuera, algo que subordina, coloca por debajo y relega a un orden inferior. Pero si, siguiendo a Foucault, entendemos el poder como algo que también *forma* al sujeto, que le proporciona la misma condición de su existencia y la trayectoria de su deseo, entonces el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos.” (p. 12). Dice la autora que si aceptamos que la sujeción es al mismo tiempo subordinación y devenir del sujeto, entonces, en tanto que subordinación, el poder sería un conjunto de condiciones que precede al sujeto, ocasionándolo y subordinándolo desde fuera. El poder le otorga existencia al sujeto.

Butler (2006) plantea que desafortunadamente, el importante trabajo de lo que podríamos llamar los estudios del post-parentesco en antropología no tiene paralelo en el psicoanálisis, donde no se ha llevado a cabo semejante trabajo innovador e incluso se sigue defendiendo el presunto parentesco heterosexual para teorizar la formación sexual del sujeto. Señala que ésta es la ocasión no sólo para que el psicoanálisis repense sus propias nociones de cultura, que han sido aceptadas sin crítica, sino para que el nuevo parentesco y los nuevos acuerdos sexuales fuercen a repensar la cultura misma. Si el orden simbólico es el que ordena los orígenes heterosexuales, y se entiende que lo simbólico legitima las relaciones sociales, ¿por qué se preocupa por aquellas relaciones sociales supuestamente ilegítimas? Ella presupone que estas últimas tienen el poder de socavar lo simbólico, sugiriendo así que lo simbólico no precede a lo social y, finalmente, que no es independiente de lo social.

Ana María Fernández (1996) sostiene que la dificultad estriba en un modo de producción de un régimen de verdad, que establece un tipo particular de afectación por la cual la narrativa de causa psíquica - narrativa válida en el campo disciplinario: un modo psicoanalítico de pensar lo inconsciente- se establece como lo que el inconsciente es. Esta creencia realista opera como fuerte resistencia a la hora de intentar pensar de otro modo. La teoría de la sexuación del cuerpo doctrinal del psicoanálisis lleva un implícito de difícil deconstrucción: naturaliza el patriarcado, dando como un ya-dado inconsciente lo que es construcción histórico social de significaciones imaginarias sociales, como plantea Castoriadis

Pensar una cuestión, cualquiera que sea, desde una referencia a su origen, cualquiera que sea, posiciona a quien enuncia tal cuestión en un particular modo de pensamiento, que hoy es necesario, por lo menos, interrogar.

Consideramos pertinente retomar a Nietzsche, que al decir de Foucault (1980) ha sido tal vez uno de los pensadores que con más lucidez han desmontado algunas de las implicancias que se sostienen en la idea de origen. Nietzsche sostiene que en el origen se encuentra la esencia exacta de la cosa, su más pura identidad cuidadosamente replegada sobre sí misma y preservada de todo aquello externo, accidental y sucesivo. Buscar el origen es levantar las máscaras de la apariencia para develar lo esencial. Al mismo tiempo, el origen esencial supone que, en sus comienzos, las cosas estaban en su perfección. La idea de perfección supone no sólo una referencia divina sino que además coloca el origen en un lugar de verdad. Esta verdad divina del origen habilita tanto para refutar el error como para oponerse a la apariencia. Entonces, decir que en el origen de la producción de desmentidas se encuentra la creencia de la existencia del falo materno, instituye una verdad esencial: el defecto del cuerpo de mujer. Transforma en esencial, aquello que no es otra cosa que producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen lo propio de hombres y mujeres. Si es esencia y es verdad, es un ya-dado universal ya no biológico, ahora inconsciente, y por lo tanto se pierde de interrogar semejante rareza de la cultura.

Creemos que las condiciones desiguales de poder condicionan fuertemente las garantías de los lugares de enunciación: quién dice, qué dice, cómo lo dice, a quien lo dice, qué no dice. Se trata de poder pensar qué es lo que tiene de disruptivo aún el psicoanálisis, y más aún, su hospitalidad. ¿Cómo mantener abiertas las preguntas y las reformulaciones clínico conceptuales que suele adoptar el psicoanálisis y distintas patologizaciones de lo social?

¿Cómo sostener la dirección de una cura muy lejos de cualquier estrategia biopolítica y sus efectores?

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2012). *Dar cuenta de sí mismo*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Butler, J. (2009). *"Performatividad, precariedad y políticas sexuales"*. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 4, 3 (Madrid): 321-336. ISSN 1695-9752.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Ed. Amorrortu. Bs. As.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Teorías sobre la sujeción. Ediciones cátedra. Madrid

Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Ed. Paidós. Bs. As.

Fernandez, A.M. (1996) De eso no se escucha. En Género, psicoanálisis, subjetividad. Burin M, y Dio Bleichmar M. Ed Paidós. Bs. As.

Foucault, M.(1985). La verdad y las formas jurídicas (primera conferencia). Método.

Nietzsche, la genealogía y la historia en *El discurso del poder*. 1° Edición. Ed. Folios.

EJE ESCENARIOS VIGENTES EN EDUCACIÓN. DIÁLOGOS IMPOSTERGABLES CON EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL

UN ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO DE LOS PRECURSORES DEL PSICOANÁLISIS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN. Mariana Scrinzi; María Celeste Cantini; Claudia Campins; Fabián Dutto; Vanina García; Verónica Herrera; Lila Tatiana Queiroz De Carvalho Souza; Ailen Ricossa; Eugenia Sostar; Diana Wolkowicz; Betina Bernal; Valentina Carbó; Lucía Calvo; Agustina Degleue; Gabriela Garcia; Valentina Imhoff; Micaela Fernández; Florencia Lapíduz; Paula Martelli; Guillermina Martin; Diego Molina; Josefina Schlaien; Julia Tassara; Francisco Valacco; Agustina Villanueva.

marianascrinzi@hotmail.com

Facultad de Psicología- UNR

Resumen

Este proyecto propone un estudio bibliográfico exhaustivo de los aportes del psicoanálisis al campo de la educación, centrado en las producciones de los precursores: Sigmund Freud, Anna Freud, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn y Oskar Pfister. La investigación parte de la hipótesis de que la obra de estos autores conforma un patrimonio teórico silenciado, cuyas categorías conceptuales y posicionamientos ético-políticos mantienen una sorprendente vigencia para enfrentar los desafíos actuales del lazo social en contextos educativos. En momentos en que las infancias y juventudes desamparadas interpelan las certezas institucionales, recuperar el pensamiento de estos precursores implica reabrir la pregunta por el lugar del sujeto y por la responsabilidad ética del educador. La investigación se enmarca en una metodología cualitativa y se estructura en fases que permiten no solo recuperar y sistematizar los conceptos clave de estos autores, sino también recuperarlos en su potencial transformador. Al analizar sus textos, se busca vivificar esos aportes, para que contribuyan a agenciar el lugar del educador para alojar el malestar sin reducirlo e intervenir sin moralizar-normalizar. En definitiva, esta investigación apuesta a que la lectura de los textos clásicos no sea un gesto nostálgico, sino un acto de resistencia e inspiración frente al avance del discurso único y las caída de las ficciones que pretende clausurar el deseo y neutralizar la dimensión política del acto de educar.

Palabras claves: precursores; psicoanálisis; educación

El psicoanálisis, desde sus inicios con Sigmund Freud, ha proporcionado una comprensión profunda de lo humano y sus instituciones. Sin embargo, los aportes de las ideas psicoanalíticas en el campo educativo siguen siendo un tema poco explorado en profundidad y a menudo relegado a los márgenes del debate educativo contemporáneo.

Plantear los aportes nos remite a la etimología de esta palabra con sus dos acepciones: entendida como “contribuir a algo común” y por otro lado como “arribar a puerto” luego de haber navegado perdido o en peligro (Aromí, 2005). En este sentido, recuperar los aportes de los precursores al campo de la educación requiere contextualizar *los arribos*, situar el contexto histórico que los hace posible. A la vez son esas condiciones históricas las que entran preguntas y producen sus respuestas. Esto implica poner en diálogo pero también en tensión para abandonar cualquier “pretensión aplicacionista” (CIFALI, 1992; VOLTOLINI, 2011) que desconozca las perspectivas teóricas y éticas de dos campos y posiciones profesionales. Este estudio bibliográfico apuesta a la construcción de un espacio-tiempo para comprender nuestra época a partir de leer situaciones que hagan posible la invención *con lo que hay*. Porque como sostiene Cifali (1999) entre un “nada es imposible” que designa nuestra omnipotencia y un “nada es posible” que señala nuestra impotencia, queda probablemente un espacio para comprender y actuar.

Cabe destacar que Sigmund Freud, Anna Freud, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn y Oskar Pfister, realizaron importantes contribuciones que vinculan el psicoanálisis con la educación en un clima de entreguerras. No obstante, estas contribuciones no han sido suficientemente sistematizadas ni actualizadas a la luz de los desafíos que enfrenta el campo educativo en la actualidad para amparar infancias y adolescencias desprotegidas que interrogan el posicionamiento de los profesionales (Tizio, 2008).

Es la pedagoga argentina Violeta Núñez quien recupera la obra *Psicoanálisis y educación antiautoritaria* (Bernfeld, 1973), libro que reúne artículos publicados en diversas revistas entre los años 1921 y 1932. Dicha recuperación se materializa en una reedición que presenta una selección de capítulos bajo el título *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en educación social* (Bernfeld, 2005). En el prólogo de esta obra, Núñez (2005) sostiene que, al igual que ocurre con los clásicos, el pensamiento de Bernfeld no envejece, sino que mejora con el tiempo. En la actualidad, nos encontramos con *impases* institucionales que interpelan nuestras prácticas y posiciones profesionales (Tizio, 2006) y que, a su vez, nos obligan a buscar referencias capaces de orientar las intervenciones educativas. En este marco, los aportes de los precursores del psicoanálisis en educación ofrecen coordenadas

valiosas para pensar dichos desafíos. Recuperar y dar a conocer esta producción no solo implica la restitución de un patrimonio teórico largamente silenciado, sino que constituye un acto de transmisión hacia las nuevas generaciones, cuyo objetivo es poner a su alcance textos antiguos pero plenamente vigentes, que dan cuenta de las invenciones posibles en el campo educativo (Núñez, 2005, p. 9).

En el Prefacio de *Sísifo o los límites de la educación* (BERNFELD, 1925), Peter Paret declara esta obra como “un trompetazo de advertencia para los maestros autoritarios y también para esa generación de educadores que proclama el evangelio del amor” (PARET, 1975, p. 9-10). En este sentido, Moyano (2007) señala que si bien Sísifo... viene a ocupar un primer escalón en la aproximación al pensamiento pedagógico de Bernfeld, el libro: *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria* supone una propuesta de praxis educativa pionera en cuanto a que dota de contenido cultural el trabajo educativo con infancias desprotegidas. Es decir, una mirada pedagógica que conviene rescatar para las miradas actuales en las prácticas de educación social.

A continuación, se detalla el estado actual de los conocimientos con respecto a los precursores seleccionados: Sigmund Freud (1856-1939) fundador del psicoanálisis, no dedicó obras completas al campo educativo, pero sus teorías sobre el inconsciente y las fases del desarrollo psicosexual han influido enormemente en la comprensión del comportamiento infantil y adolescente en el contexto escolar. El vínculo entre psicoanálisis y educación ha sido objeto de interés desde principios del siglo XX, al menos dieciséis textos de Freud jalonan el interés que no dejó de prestar a la educación (Cifali, 1992). Aunque las ideas freudianas son ampliamente conocidas, su impacto en la educación y en la formación docente ha sido más indirecto y en muchos casos se han omitido los aportes freudianos para pensar la educación como imposible.

Anna Freud (1895-1982) pionera en el campo del psicoanálisis infantil. Sus estudios sobre los mecanismos de defensa han aportado una comprensión valiosa a la metapsicología, como también sus estudios como maestra en educación infantil. Es la creadora del *Kinderseminar* (Seminario de Niños), cuyas reuniones tenían lugar en el departamento de la calle Berggasse. En la actualidad, sus teorías han sido utilizadas principalmente en la psicoterapia infantil, pero su potencial aplicación en el ámbito educativo sigue siendo un área de estudio emergente.

Oskar Pfister (1873-1956), pastor de Zurich fue uno de los primeros en referir la relación entre el psicoanálisis y la educación desde una perspectiva pedagógica y religiosa. Aunque algunos educadores han retomado las ideas de Pfister, su influencia en el pensamiento pedagógico contemporáneo es menor. Actualmente, hay pocos estudios que examinen su legado dentro de la intersección entre el psicoanálisis y la educación.

Siegfried Bernfeld (1892-1953) figura del primer círculo psicoanalítico vienés, contestario y marcado profundamente por la teoría de las pulsiones -exiliado- en EEUU se resistió a reducir el psicoanálisis a una psicología del yo. En 1919, crea la *Colonia Infantil de Baumgarten* cuya finalidad era amparar a los niños judíos huérfanos de guerra, a quienes quería dar una educación que les permitiera emigrar a Palestina. En 1922, se instaló como psicoanalista en Viena y fue un importante miembro de la Asociación Psicoanalítica vienesa. Allí entabla amistad con Anna Freud y forman un grupo cuyos intereses comunes eran la niñez y la adolescencia desamparada, la educación sexual y la emancipación de las mujeres, además del interés particular por extender los estudios psicoanalíticos freudianos a las cuestiones sociales. El grupo estaba integrado por Wilhelm (Willi) Hoffer (1897- 1967), Anna Freud (1895-1982) y August Aichhorn (1878-1949). En 1925, publicó una obra que denunciaba los métodos educativos alemanes, pues con ellos se corría -según él- el riesgo de favorecer la instauración de una dictadura. Si bien su enfoque psicoanalítico de la educación fue influyente en su tiempo, ha sido menos estudiado en las últimas décadas. Las investigaciones actuales raramente incluyen a Bernfeld como referente teórico fundamental para analizar a través de la *instituitica* las condiciones institucionales (1925) y su pedagogía fundada en la *autoridad técnica* (1919).

August Aichhorn (1878-1949) se define como un educador cuyo trabajo comienza cuando la educación fracasa (Tizio, 2006, p.15) y es aquí donde el psicoanálisis hace su aporte porque “la pista siempre es lo pulsional” y se trata de encontrar los medios necesarios para pasar del “acto transgresor” al “acto educativo”. Su trabajo fue con adolescentes difíciles en una institución en Viena denominada *Oberhollabrunn*. Conocemos su obra porque fue recuperada por Hebe Tizio con un prólogo a la edición sobre el cambio de traducción de *Juventud descarriada* [1925] a *Juventud desamparada* (2006). Sus teorías continúan siendo relevantes porque alerta al profesional de las dificultades de su propia posición e insta a abandonar la ambición del caso interesante, la prisa y la superficialidad. Trae la idea de un fenómeno imposible de eliminar como la falta de armonía en las relaciones. Invita a aceptar el conflicto y propone su utilización para educar. Su trabajo se enfoca en ayudar a formalizar un síntoma en sujetos que en principio no sienten malestar por su comportamiento. Muestra los cambios que se producen en un joven al sentir que se le escucha desde otro lugar, para él la transferencia ocupa un papel privilegiado. Es necesario tomar estos conceptos para “hacer frente a lógicas segregativas del discurso dominante en su imparable tendencia a la judicialización que borra la dimensión subjetiva y produce cada vez más pasajes al acto” (Tizio, 2006, p.20)

Conclusión

A pesar de los aportes sustantivos realizados por los precursores del psicoanálisis al campo educativo, su incidencia en los abordajes predominantes continúa siendo limitada y fragmentaria. Si bien las perspectivas psicoanalíticas se encuentran presentes en algunos espacios académicos y programas de formación específicos, siguen ocupando un lugar marginal frente a discursos hegemónicos que tienden a neuropsicologizar, medicalizar o judicializar los malestares que emergen en la escuela. En este sentido, son escasos los estudios recientes que aborden de manera sistemática la relevancia de estos aportes para pensar los escenarios educativos actuales en diálogo con el campo de la salud mental. Frente a este vacío, el presente proyecto de investigación bibliográfica —aprobado en el año 2025— se propone analizar exhaustivamente las categorías conceptuales desarrolladas por Sigmund Freud, Anna Freud, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn y Oskar Pfister, con el objetivo de indagar su vigencia y su potencial para contribuir a la educación contemporánea. Desde una perspectiva ética, la investigación aspira a reabrir un diálogo impostergable entre educación y salud mental, que permita alojar el malestar sin reducirlo a un déficit individual, restituyendo la centralidad del sujeto y la dimensión política del acto educativo.

Referencias bibliográficas

- Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada* (Prefacio de S. Freud; Prólogo de H. Tizio). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1925).
- Bernfeld, S. (1973). *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barral. (Trabajo original publicado en 1969).
- Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Siglo XXI. Original 1925.
- Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate: Aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1919).
- Cifali, M. (1992). *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*. Siglo XXI.
- Moyano, S. (2007). *Retos de la educación social* (Tesis doctoral). Univ de Barcelona.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la pedagogía social*. Gedisa.
- Tizio, H. (Coord.) *La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma*. En *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. España: Gedisa, 2008.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Zahar.

FUNCIÓN DOCENTE Y FUNCIONES PARENTALES EN ESCENARIOS ESCOLARES CONTEMPORÁNEOS. Cristina Mariel Ronchese; María Laura Yorlano; Valeria Bearzotti

crisronchese@gmail.com

Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

Este trabajo surge 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. Su objetivo general consiste en identificar y analizar en qué aspectos se modificó la relación entre la función docente y las funciones parentales a partir de la reconfiguración del funcionamiento escolar llevada a cabo durante la pandemia por Covid-19 en una escuela del macrocentro de la ciudad de Rosario que trabaja con una población atravesada por procesos de vulnerabilización psicosocial. La perspectiva teórica se enmarca en el psicoanálisis en diálogo con otras disciplinas. Se trata de un abordaje que considera las dimensiones territorial, histórica, política y clínica (Pereira *et al*, 2022). La metodología es cualitativa, consiste en una investigación- acción, y el análisis se realiza desde un enfoque crítico que sostiene en su horizonte el problematizar y desnaturalizar los acontecimientos (Quiroga, 1986). Los instrumentos y técnicas para la construcción del conocimiento consisten en rastreo bibliográfico, entrevistas individuales de carácter exploratorio y talleres con docentes para promover un análisis reflexivo que permita comprender e interpretar la problemática. Algunos de los interrogantes que motorizan este trabajo, en particular, son: ¿De qué forma o bajo qué modalidades se exponen las relaciones entre las funciones parentales y la función docente en el discurso de maestras/os en la actualidad? ¿Qué aspectos permiten delimitar las funciones parentales y la función docente? ¿Cuáles puntos de encuentro y cuáles de divergencia se podrían ubicar entre ambas? A partir de estos interrogantes, se intentan repensar las relaciones entre la función docente y las funciones parentales abordando ciertas dificultades y desafíos mencionados por un grupo de docentes en lo que hace a sus tareas cotidianas en esta actualidad transpandémica (Zelmanovich y Molina, 2023).

Palabras clave: función docente; funciones parentales; escenarios escolares

Para esta presentación, nos proponemos repensar las relaciones entre la función docente y las funciones parentales a partir del abordaje de ciertas dificultades y desafíos señalados por un grupo de docentes en el ejercicio cotidiano de su tarea, en el contexto actual de transpandemia (Zelmanovich y Molina, 2023). Este trabajo se inscribe en el marco 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 Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR. El objetivo general consiste en identificar y analizar los aspectos en los que se ha transformado la relación entre la función docente y las funciones parentales, como consecuencia de la reconfiguración del funcionamiento escolar durante la pandemia de Covid-19 en una escuela del macrocentro de la ciudad de Rosario que trabaja con una población atravesada por procesos de vulnerabilización psicosocial.

La perspectiva teórica se enmarca en el psicoanálisis en diálogo con otras disciplinas. Se trata de un abordaje que considera las dimensiones territorial, histórica, política y clínica (Pereira et al, 2022). La metodología es cualitativa, consiste en una investigación- acción, y el análisis se realiza desde un enfoque crítico que sostiene en su horizonte el problematizar y desnaturalizar los acontecimientos (Quiroga, 1986).

Partiremos de los siguientes interrogantes: ¿De qué forma o bajo qué modalidades se exponen las relaciones entre las funciones parentales y la función docente en el discurso de maestras/os en la actualidad? ¿Qué aspectos permiten delimitar las funciones parentales y la función docente? ¿Cuáles puntos de encuentro y cuáles de divergencia se podrían ubicar entre ambas?

La pertinencia de estas preguntas se vuelve evidente al observar la recurrencia con que emergen en el discurso docente, generalmente en forma de preocupaciones y vinculadas a su incidencia en el acto pedagógico. Ahora bien, cabe subrayar que las tensiones que este vínculo suscita no son nuevas ni exclusivas del contexto pandémico y del confinamiento que este implicó. Por el contrario, contamos con registros de una investigación anterior ¹⁸en los que ya se manifestaban inquietudes en el mismo sentido, especialmente bajo la forma de quejas reiteradas.

Esta relación —como toda relación— atraviesa momentos de tensión y de comodidad, en consonancia con los movimientos del contexto que la enmarca y la transforma. Asimismo, reproduce los matices propios de cada uno de sus términos

¹⁸ Título del proyecto: “Función subjetivante de la escuela primaria y de la práctica docente en contextos actuales de vulnerabilidad psicosocial” (2016- 2019) Código: PSI 350. Acreditada por la S.CyT. de la Universidad Nacional de Rosario y radicada en la Facultad de Psicología.

—la función docente y las funciones parentales—, según la heterogeneidad que los constituye.

Los modos de relación entre sujetos se fundan en un desencuentro ineludible, siendo el entendimiento apenas el abrigo de una posición ilusoria. Desconocer esta condición puede involucrar a los sujetos en aventuras arbitrarias que dejan su traza en experiencias desubjetivantes. El desencuentro que cimienta el lazo humano nos habla de una falta de correspondencia, con lo cual, en nuestra investigación escuchamos -a partir de las entrevistas y los talleres realizados- el posicionamiento de las docentes y lo que logran decir, desde sus propias producciones, acerca de las vicisitudes y avatares que atraviesa la relación entre las funciones parentales y la función docente.

“Los padres dicen yo no puedo, no sé qué hacer con mi hijo”, señala una docente en el primer taller. Luego agrega que *“adolecen de ese rol”*. Otra participante plantea que *“la familia no se acerca a la escuela, que lo hacen sólo en los grados inferiores, pero luego no”*.

“En jornada ampliada tenemos que cuidar chicos de 1° o 2° porque los vienen a retirar una hora más tarde”. “Son cuatro o cinco casos que ponen a la escuela en ese rol”. “Se empiezan a correr un montón los roles”.

“A los padres les das la mano y te toman el codo. Te llaman a cualquier hora porque tienen nuestro teléfono”. (La comunicación por whatsapp quedó instalada desde la pandemia)

Estos decires dan cuenta de una transformación en los modos de vinculación entre escuela y familia, donde se tensionan los límites de las funciones históricamente atribuidas a cada institución.

Tanto las funciones parentales como la función docente son productoras de subjetividad, aunque se distinguen en sus tiempos y efectos. Las funciones parentales otorgan los significantes primordiales, los primeros modelos identificatorios, las primeras marcas simbólicas. En cambio, la función docente se enmarca en otro tiempo de lo constitutivo: la representación de la cultura, la vehiculización del Otro Social, la inscripción de la exogamia que incluye nuevos modelos identificatorios, ideales, lazos y otro orden de legalidad (ROSBACO, 2005). Estas funciones conviven en el transcurrir de las infancias de niños y niñas, no en una convivencia armónica, sino una convivencia en la cual se va construyendo un lazo fluctuante impregnado de lo epocal.

El modo particular en el que se vinculan escuela y familia actualmente tiene sus raigambres en lo que PUIGGRÓS (2016) señala acerca del surgimiento de la miseria a la vista de la sociedad a fines de los años ochenta, donde crecían el analfabetismo y la deserción escolar. A mediados de los años noventa, la escuela se había convertido en un comedor escolar, centro asistencial y lugar de contención de

niños y niñas abandonados a su suerte por una maltratada comunidad. Desde entonces, se fue gestando un proceso en el cual la función docente comenzó a asumir funciones que antes correspondían al ámbito familiar. Las familias retrocedieron en sus funciones de resguardo y protección, como se evidencia en los testimonios recogidos en nuestra investigación: *“Los padres te hacen cargo de responsabilidades que no son tuyas”*. *“Depositán niños”*

Nos seguimos preguntando, entonces, cómo pensar estas modalidades de relación. FREUD (1989) advierte que el sufrimiento nos amenaza desde tres lados: el propio cuerpo, el mundo exterior y la relación con otros seres humanos. Es así como el principio del placer va cediendo las pretensiones de felicidad, transformándose por influencia del mundo exterior en un principio de realidad. Principio de realidad que atraviesa a la escuela donde hay docentes aluden a territorios que sienten invadidos y límites diluidos. De esta manera, la función docente pasa a ser contenedora de la situación social, función que ha perdido la certidumbre de antes: la promesa de un futuro esperanzador y la idea del ascenso social con la cual fue creada.

Por otro lado, las funciones parentales no están pudiendo sostener la asimetría protectora a la que se refiere BLEICHMAR (2010), delegando esa responsabilidad en la función docente. De allí la tensión y la tirantez que se teje entre ambas funciones. ZELMANOVICH (2003) sitúa la fragilidad e inconsistencia de los discursos que constituyen el lazo social. Hay un debilitamiento del tejido simbólico que organiza ideales y creencias. Lo emergente, lo que irrumpe, toma mayor fuerza y potencia justamente cuando no hay Otro que allí atempere. Ese lugar del Otro, por momentos, se ancla en las funciones parentales y, por otros, en la función docente. Hay circunstancias frente a las cuales el adulto no puede mediar construyendo un velo que atenúe la crudeza de los acontecimientos.

En este marco, proponemos repensar la función del adulto que debe operar sosteniendo una distancia resguardadora de los hechos que atropellan las infancias. En lo específico de nuestra investigación, este posicionamiento implica un compromiso que no exime a las docentes, sino que las involucra profundamente.

Nos preguntamos por los aspectos que permiten delimitar las funciones parentales de las docentes y nos encontramos con zonas de confusión, superposición y ambigüedad funcional que requieren ser pensadas desde una perspectiva situada y crítica.

Por otra parte, observamos cierto desdibujamiento respecto de la frontera temporal que delimita funciones parentales y función docente, vinculado al uso del whatsapp, mencionado, como medio de sostenimiento del lazo, de la comunicación y como recurso de enseñanza y aprendizaje, utilizado desde la pandemia: familiares que

envían mensajes a cualquier hora a la docente con preguntas acerca de la tarea o de alguna información escolar. Se ha instalado, así, un circuito de demandas excesivas que sobrecargan la tarea docente. Según los testimonios de las maestras, este circuito aún resulta difícil de reordenar o limitar. En ese sentido, encontramos manifestaciones como: *“Las familias descansan en el celular... porque por ahí les comunicamos todas las cosas. ¡Pero pasa que mandan mensajes a cualquier horario!”*

“...a los padres les das la mano y te toman el brazo! Ahora tienen nuestros números de celulares... ¿Cómo rompés una comunicación que en algún momento sostuvo el lazo? ¡Con ese asunto, nunca se termina nuestro horario de trabajo!”

Por otra parte, es frecuente que las maestras expresen que se encuentran con que los adultos están ausentes -o prácticamente ausentes- de la vida de los niños y niñas con los que trabajan en la escuela. Hablan de *“padres abandonicos”*, refiriéndose a experiencias de niños que quedan solos muchas horas en sus hogares, teniendo que resolver por sí mismos cuestiones como la alimentación, etc. En palabras de las docentes: *“en muchas ocasiones no traen los hijos a la escuela”*.

- *“no hay adultos que acompañen”*

- *“es muy alta la ausencia de padres, varios están presos”* (dicen, refiriéndose a que la gran mayoría no convive con su padre o ni siquiera lo conoce).

- *“Hay padres que dialogan, otros dejan a los hijos a media cuadra para no hablar y otros buscan conflictos”* (Bearzotti; Ronchese; Yorlano, 2020).

- *“Tenemos que estar corriendo atrás de las familias, avisándoles por whatsapp que les dimos tarea para hacer a los chicos...porque no les miran los cuadernos, tampoco leen el cuaderno de comunicaciones.”*

Por otra parte, también, se relatan situaciones en las que padres y madres en estado de angustia recurren a docentes y/o directivos de la escuela en búsqueda de contención y ayuda por cuestiones personales ajenas a lo escolar. Resulta evidente que la crítica situación transitada en pandemia agudizó las condiciones de vulnerabilidad de varios grupos poblacionales.

Siguiendo a Fanfani (2005), señalamos que hay que incorporar en este marco el impacto de la "nueva cuestión social" sobre las demandas con respecto a la educación y a las prácticas docentes. Entre otras cosas, las desigualdades crecientes en la distribución de la riqueza, la exclusión, las múltiples formas de la pobreza, etc., en el contexto de un Estado incapaz de desplegar políticas públicas universalistas e inclusivas, obligan a la institución escolar y a los docentes a atender necesidades básicas insatisfechas de los niños y adolescentes, tales como la alimentación, la salud y la contención afectiva. Cuestiones que se explicitan en el discurso de las docentes. Insisten manifestaciones en la línea que advierte Fanfani (2005), esto es, denunciando

que “la escuela ha perdido su carácter tradicional de institución especializada en el desarrollo de los aprendizajes básicos y, con los mismos recursos humanos y tecnológicos, debe atender múltiples cuestiones que exceden lo estrictamente “pedagógico”. (...) Pero los modelos de intervención y los recursos con que cuenta la escuela siguen siendo, en lo esencial, los tradicionales” (p. 21).

En esa línea, ante la consigna de explicitar los quehaceres que consideraban inherente a la función docente en la actualidad, solo la mitad de las docentes aludió a la tarea de enseñar y la mayoría mencionó prácticas del orden de *“acompañar al niño”, “cuidar”, “contener”, “alojar”, “sostener al niño ante problemas familiares, económicos, interpersonales”; “remarcar por privado y personalmente la tarea, pedidos”, “mediar y resolver conflictos entre alumnos”*.

Por lo mencionado hasta aquí, se puede señalar que desde los decires de las docentes se configura, así, una cartografía de las actuales condiciones de producción de subjetividad que atraviesan cada escena escolar y de los desafíos con los cuales cada docente se encuentra en su práctica. En ese sentido, con cierto malestar, las docentes hacen referencia a una tarea que se les ha sumado a su labor, con más frecuencia que otros tiempos, la de andamiar/auxiliar a los adultos en ciertas funciones respecto de los niños/alumnos que están a su cuidado, funciones que exceden las tareas implicadas en el trabajo docente. De ese modo, se puede advertir que las maestras perciben que la paridad generacional entre docentes y adultos que están en funciones parentales de antaño se ha desvanecido, ante lo cual, las docentes han asumido cierta asimetría protectora también respecto de algunos/as adultos/as en pos de que logren acompañar a sus niños/alumnos en la trayectoria escolar.

En relación con los interrogantes planteados, y a modo de cierre, retomamos una escena compartida por una docente en la que se evidencia un cierto debilitamiento de la asimetría simbólica en la puesta en acto de las funciones involucradas. Si bien esta escena aconteció en tiempos de pandemia, la trama que revela conserva plena vigencia. En ella está en juego no solo una reacción puntual ante una conducta que podría considerarse disruptiva -en tanto interrumpe, perturba la clase-, sino una trama compleja de legitimidades, tensiones institucionales y disputas simbólicas sobre el docente y su función.

La escena es la siguiente: un niño le hace el gesto de *“fuck you”* a la docente en medio de un encuentro virtual. La docente le pide que se retire de la clase virtual (decisión similar a sacarlo del aula). La familia, presente en esa situación, se enoja y cuestiona la decisión de la docente, realizando una queja en la escuela. La institución, por su parte, aborda la situación con relación a los derechos del niño.

Podemos leer la reacción del niño —el gesto— como una ruptura del acuerdo comunicativo que sostiene la autoridad pedagógica. Desde la perspectiva de Fanfani (2009), esta autoridad —que la docente parece reclamar— no es automática ni derivada exclusivamente del cargo, sino que debe construirse cotidianamente en el vínculo con los estudiantes. El gesto del niño, entonces, no solo desafía a la docente como persona, sino a la legitimidad de su función en ese espacio.

La docente actúa bajo una doble delegación de autoridad: la institucional (que le permite tomar decisiones en la clase) y la social (que supone el reconocimiento por parte de las familias). En esta escena, ambas delegaciones se ven tensionadas. La familia, al cuestionar la decisión de la docente, pone en duda su legitimidad como figura educativa. La escuela, al problematizar la situación en términos de derechos del niño, también interpela la autoridad docente desde una lógica institucional reduccionista que parecería priorizar solo una dimensión de las tantas en juego.

El docente se encuentra, entonces, expuesto a demandas contradictorias. Con relación a esta situación, Fanfani (2009) señala que el respeto y credibilidad deben ser conquistados por el docente con sus propios recursos, en un contexto donde el respaldo institucional se torna, por momentos y bajo algunas circunstancias, frágil. En la escena, la docente queda expuesta a una doble crítica: por parte de la familia y por parte de la escuela. Esto revela la precariedad del lugar docente como mediador cultural, obligado a caminar en una cuerda floja entre la defensa del acto pedagógico y la sensibilidad institucional hacia los derechos del niño (este es un punto que también reclama debate, pero no es posible abordarlo en este trabajo).

La función docente no se limita a la enseñanza de contenidos, implica sostener una práctica cargada de expectativas, afectos, normas y contradicciones. El gesto del niño, la reacción de la docente, la intervención de la familia y el posicionamiento de la escuela configuran un conflicto que condensa las tensiones estructurales del sistema educativo actual.

Nuestra intención no es analizar la escena desde una lógica disciplinaria sino repensarla como parte de un entramado donde la autoridad pedagógica se disputa, se negocia y se redefine constantemente. Tal como plantea Fanfani (2009), el docente no solo enseña: representa, media, encarna valores y enfrenta desafíos que muchas veces exceden el aula. En este sentido, el conflicto no se reduce a una confrontación entre una docente y una familia, sino entre modelos de legitimidad, formas de autoridad y sentidos en disputa sobre la función docente y el educar hoy.

Referencias Bibliográficas:

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social - Violencia escolar*. Noveduc.

Fanfani, E. T. (2007). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, (7). <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

Fanfani, E. T. (2009). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.

Fanfani, E. T. (2005). *La condición docente: Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo Veintiuno Editores.

Freud, S. (1989). *El malestar en la cultura* (Vol. 17). En *Obras completas*. Orbis S.A. / Hyspamérica.

Pereira, M., Ponnou, S., Moyano, S., & Ronchese, C. (Coords.). (2022). *El sujeto desafiado: Acción educativa, intervención clínica y social*. Laborde Libros Editor.

Puiggrós, A. (2016). *Qué pasó con la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

Quiroga, A. P. de. (1986). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Ediciones Cinco.

Rosbaco, I. (2005, diciembre 14). *La función subjetivante en la escuela: Propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social* [Conferencia inédita]. Encuentro Distrital 19°, Escuela N° 14, Buenos Aires.

Zelmanovich, P., & Molina, Y. (Coords.) et al. (2023). *Malestar, sujetos y educación: Transpandemia, efectos y abordajes*. Lugar Editorial.

Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*. <http://www.psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar>

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA A PARTIR DE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTEL. Ailén Laura Rey, Ana Borgobello

rey@irice-conicet.gov.ar

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), CONICET/UNR. Facultad de Psicología, UNR

Resumen

El presente estudio presenta los resultados de una investigación orientada a comprender los estilos de enseñanza y creencias pedagógicas de docentes de una Carrera de Psicología de una universidad pública argentina. Se llevaron a cabo, en primer lugar, entrevistas a docentes de clases prácticas de la carrera-caso, luego se administró un cuestionario a los grupos de estudiantes para incorporar su perspectiva a la lectura de los estilos de docencia y, por último, se realizó un segundo encuentro con el profesorado entrevistado para analizar en conjunto los resultados. En estos encuentros se buscó integrar la mirada docente a la lectura e interpretación de la información recabada, a la vez que se propuso como un espacio de reflexión sobre su propia práctica a partir del aporte brindado por el estudiantado. En base a las respuestas estudiantiles, el personal docente manifestó sentir una coherencia entre su decir y hacer en el aula y, en la mayoría de los casos, expresaron que el *feedback* obtenido a través del cuestionario les brindó un aporte para pensar o seguir pensando su práctica. Por otro lado, aunque hubo una valoración mayormente positiva por parte del estudiantado, se dio especial énfasis a las respuestas negativas durante las entrevistas de devolución. Se discute acerca de la posibilidad que brinda el entrecruzamiento de perspectivas docentes y estudiantiles para propiciar una práctica reflexiva de la docencia universitaria.

Introducción

El trabajo que desarrollamos a continuación se enmarca dentro de la investigación titulada “Estudio de estilos de enseñanza y creencias docentes en una Carrera de Psicología” cuyo objetivo fue analizar dichas categorías tanto desde las narrativas docentes como desde la perspectiva estudiantil. La inclusión de la mirada estudiantil no sólo respondió a ampliar la lectura de los estilos de enseñanza docente, sino que se buscó, a través del aporte brindado por el estudiantado, propiciar un espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica con el profesorado participante del estudio. En este escrito nos ocuparemos del análisis realizado sobre la categoría de estilos de docencia en ese entrecruzamiento de miradas con el fin de discutir los

resultados a partir de una perspectiva situada en las particularidades de la docencia en el contexto universitario público argentino.

Se puede conceptualizar a los estilos de enseñanza o docencia, de acuerdo con Renés Arellano (2018), como el conjunto de comportamientos que adopta cada docente en interacción con sus estudiantes y con el contexto en que desarrolla su práctica. Implica una forma determinada de responder ante las situaciones que es mediatizada por su enfoque de enseñanza. Existen una amplia variedad de clasificaciones de los estilos de enseñanza, en este trabajo, se ha optado por la clasificación de Laudadio y Mazzitelli (2019) que distingue estilos centrados en la enseñanza o rol docente y los estilos centrados en el aprendizaje o rol estudiantil. Las autoras sostienen que los estilos de docencia centrados en la enseñanza o rol docente se fundamentan en concepciones pedagógicas tradicionales de transmisión/recepción del conocimiento. Sus estrategias metodológicas se caracterizan por una prevalencia de métodos de enseñanza expositivos, a modo de “clase magistral”, y procedimientos evaluativos orientados a la reproducción del conocimiento adquirido. Por el contrario, quienes poseen un estilo de docencia centrado en el aprendizaje o rol estudiantil parten de concepciones pedagógicas de corte constructivista, en las cuales se concibe al conocimiento como una construcción colectiva de significados compartidos y al rol estudiantil desde una posición activa y autónoma en su proceso de aprendizaje. En cuanto a su metodología docente, se distinguen por utilizar métodos interactivos y estrategias variadas en sus clases. Además, se caracterizan por un enfoque formativo en las evaluaciones de los aprendizajes orientados a la autonomía del estudiantado.

Ahora bien, reconocemos que este tipo de clasificaciones puede resultar algo simple y dicotómica para identificar la diversidad de estilos de enseñanza en el contexto universitario. A pesar de ello, hemos decidido basarnos en esta clasificación en el presente estudio por dos motivos. Por un lado, genera ciertos consensos arraigados en la comunidad educativa y, por otra parte, en base a los estudios encontrados, persiste una prevalencia de la tradición academicista en la enseñanza universitaria de nuestro país así como en la región (Berges, 2018; Campos-gutierrez et al., 2021; López-maldonado et al., 2021; Miramontes Zapata et al., 2018; Rey & Borgobello, 2022; Rodríguez-Sosa & Solis-Manrique, 2017). Por esta razón, nos interesó pesquisar los estilos de enseñanza desde esta clasificación, a sabiendas de sus limitaciones, con el propósito adicional de realizar un análisis crítico de la misma a la luz de los datos construidos.

Por otro lado, el estudio acerca de los estilos de enseñanza se ha configurado como un campo fértil que permite la reflexión y mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Medina Gual et al., 2021). Investigaciones encontradas en

torno a la temática demuestran que la identificación y revisión del propio estilo docente puede propiciar cambios que favorezcan las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de sus estudiantes (López-maldonado et al., 2021; Marsiglia-Fuentes et al., 2020; Medina Gual et al., 2021; Yana et al., 2021). Por ello, en este estudio nos interesó, a partir del registro de perspectivas estudiantiles, proponer un espacio de reflexión sobre la propia práctica docente, con la expectativa de que, en consonancia con Campos-Gutiérrez et al. (2021), se habilite la autopercepción docente frente a la opinión de sus estudiantes revisar sus concepciones de enseñanza, estrategias metodológicas y evaluativas en pos de mejorar su práctica pedagógica.

Análisis y reflexión docente a partir de la perspectiva estudiantil

Nos adentramos al abordaje de los estilos de docencia desde un enfoque multimétodo bajo una lógica de investigación compleja-dialéctica (Achilli, 2005). Para ello, procedimos a entrevistar a cuatro docentes de clases prácticas de una Carrera de Psicología de una universidad pública argentina. Luego, administramos el Cuestionario de Percepción Estudiantil del Estilo de Docencia (CPEED), construido y validado en el presente estudio (Rey & Borgobello, 2025) con su grupo de estudiantes. A partir de los resultados obtenidos y el análisis realizado entre ambos registros, se llevó adelante un segundo encuentro con el profesorado entrevistado con la finalidad de realizar una interpretación en conjunto de los resultados y suscitar, en la medida de lo posible, un espacio de reflexión acerca de su estilo de docencia. Dicho análisis fue llevado a cabo en procesos recursivos, en los que, siguiendo el enfoque propuesto por Achilli (2005), las categorías emergentes fueron construidas a partir de los entrecruzamientos entre las distintas miradas y registros en una dialéctica relacional que buscó entrelazar los niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos con las experiencias y significados de quienes participaron del estudio.

A partir de las narrativas de la primera entrevista, pudimos identificar una JTP (Docente 2, en adelante D2) con un estilo centrado en la enseñanza mientras el resto presentaba en sus relatos características que se asemejaban a un estilo de docencia centrado en el aprendizaje (D1, D3, D4). Por otro lado, un dato relevante fue la fuerte influencia de las cátedras en algunas decisiones sobre la planificación de las clases, así como el uso de ciertas estrategias didácticas y/o evaluativas acordadas colectivamente (D1, D4). Aplicamos luego el CPEED, un cuestionario *ad hoc* que, con una escala de Likert, consulta al estudiantado acerca de la forma de dar clases de sus docentes, abarcando aspectos tanto didácticos como afectivo-vinculares de la docencia (Rey & Borgobello, 2025). La escala se divide en seis dimensiones (planificación, estrategias y recursos didácticos, interacción áulica y trabajo grupal,

motivación, vínculo con sus estudiantes y evaluación) y, en coherencia con el modelo aplicado en el presente trabajo, se interpretaron las respuestas en base a la clasificación de Laudadio y Mazzitelli (2019).

El conjunto de estudiantes que completaron el cuestionario quedó conformado por 37 participantes. Llevamos a cabo un análisis comparativo de los grupos estudiantiles en función de cada docente, ya que nos interesaba contrastar la información obtenida entre ambos registros. Los resultados mostraron medias elevadas en las dimensiones consultadas, lo que interpretamos como una valoración mayormente positiva por parte del estudiantado, en especial en las dimensiones afectivas relativas a la motivación y el vínculo. Además, observamos coherencia entre el relato de las entrevistas y las respuestas estudiantiles, aunque se identificaron algunos resultados llamativos y disonancias, particularmente, en dos casos (D2, D3). En D2, hubo resultados inesperados al obtener medias más elevadas de lo esperado en dimensiones relativas a aspectos pedagógicos, a saber, estrategias didácticas ($M=30.21$, $DE=5.24$), interacción y trabajo grupal ($M=25.07$, $DE=3.63$) y evaluación ($M=13.29$, $DE=1.54$). Por las descripciones que hizo la entrevistada en el primer encuentro, se esperaba que aquellos aspectos mostraran valores bajos al reflejar indicadores de un estilo centrado en el aprendizaje. No obstante, se encontraron medias similares al resto del personal docente entrevistado, siendo un resultado inesperado. Por otro lado, D3 obtuvo los puntajes más bajos en la dimensión de planificación ($M=24.00$, $DE=6.07$), en particular, en los indicadores de flexibilidad. De igual modo, la dimensión de vínculo con sus estudiantes fue levemente más baja que los otros casos ($M=18.83$, $DE=3.54$), cuestiones que distaron algo de la narrativa docente de la primera entrevista en la que puso énfasis en los aspectos afectivos-vinculares del aprendizaje, así como la adaptabilidad al grupo estudiantil en la planificación docente. Las mencionadas disonancias fueron puestas en discusión en el segundo encuentro con la expectativa de que dicho intercambio permitiera arrojar luz sobre las mismas.

En la segunda entrevista, nos encontramos, en primer lugar, con un especial foco en los señalamientos negativos cuando llevamos a cabo la lectura en conjunto de los resultados del cuestionario. A pesar de que, como se mencionó previamente, la valoración fue positiva en la mayoría de sus estudiantes, la atención e intervenciones del profesorado se dirigió principalmente a las respuestas negativas dadas. Observamos dos tipos de actitudes frente a la devolución negativa de sus estudiantes. Hubo quienes mostraron una actitud autocrítica de su docencia a fin de mejorar en su estilo, mientras que, por el contrario, hubo quienes adoptaron una actitud defensiva frente a la crítica. Esto sucedió puntualmente en el caso de D2, que se excusaba o

responsabilizaba a sus estudiantes, señalando que las respuestas negativas se debían a que no prestaban atención en clase o porque no habían promocionado la materia. En paralelo, la entrevistada mostraba una exacerbación de sus cualidades cuando los señalamientos eran positivos. Algo similar ocurrió con D3 que, a diferencia de los otros casos, se focalizó exclusivamente en los aspectos positivos sin registrar las observaciones negativas de sus estudiantes. Cuando fue consultado sobre ello, presentó también una actitud defensiva, dando respuestas más bien evasivas, sin afirmar estar de acuerdo o en desacuerdo con la percepción estudiantil o llegando incluso a cuestionar el instrumento. Por este motivo, no se pudo constatar dichas disonancias con el entrevistado, lo que no nos permitió profundizar en dichas contradicciones.

Adicionalmente, tres docentes (D1, D3, D4) manifestaron percibir coherencia entre las respuestas brindadas por sus estudiantes y su estilo o perfil docente, a diferencia de D2 que no lo explicitó, quizás, por quedar pendiente de las respuestas negativas. En relación a las discrepancias señaladas anteriormente, en el caso de D2, este encuentro nos permitió esclarecer las diferencias encontradas entre ambos registros en base a tres factores. En primer lugar, un primer factor se debe a aspectos de sus prácticas no explicitados en la primera entrevista. En este encuentro, la docente describe con mayor detalle su forma de dar clases, dando cuenta de que se presenta cierto grado de interacción espontánea en sus clases, lo que la distancia de una modalidad de enseñanza puramente expositiva. Por otro lado, otro factor fueron las propias interpretaciones que hicieron sus estudiantes. Los indicadores sobre actitud reflexiva y debate en clase pudieron ser interpretados en función de esa interacción espontánea, aunque no correspondiera con una estrategia de ese estilo. A su vez, algunas respuestas de comportamientos emparentados a un estilo de docencia centrado en el aprendizaje pueden estar condicionados por la influencia que posee el vínculo en la percepción del estilo de docencia del estudiantado, considerando que la docente obtuvo medias elevadas en esta dimensión ($M=23.07, DE=1.90$). Finalmente, el tercer factor que se pondría en juego en el análisis de estas disonancias se refiere a las características propias de la materia en la que dicta sus clases. En su caso, se trata de un asignatura que requiere la elaboración de trabajos prácticos de escritura, lo que implica instancias de devolución, trabajo en equipo, entre otras cuestiones, que fueron identificadas por sus estudiantes en el cuestionario aunque no formen parte de las estrategias didácticas descritas por la entrevistada.

En función de ello, y por la mencionada influencia de las cátedras en la organización y desarrollo de las clases, se preguntó en este encuentro acerca de los cambios que realizarían a su práctica docente si dieran clases en materias o cátedras

cuya organización o requerimientos distasen de los actuales. En general, expresaron que no harían cambios significativos a su forma de dar clases. En particular, D2 y D4 aseguraron que mantendrían aspectos de su estilo aún si dictaran clases en otro tipo de materias, por ejemplo, más teóricas. En sintonía, D3 refirió a los condicionantes de cada asignatura, su contexto teórico y la cuestión evaluativa, que inciden en el modo de dar clases en la docencia. En algunos casos, señalaron sugerencias a la cátedra, pero no cambios en función de su estilo en concreto. En este punto, cabe mencionar que D1 dió cuenta de cierta revalorización de las formas de enseñanza expositivas. Ella comentó que en su cátedra se adopta una dinámica aula-taller, y aunque ella sostuviera que adhería a esa forma de trabajo, también destacó la necesidad de brindar cierto espacio a la explicación teórica de los conceptos dados para reforzar y fortalecer los procesos de aprendizaje.

En relación a la reflexión sobre su práctica, la mayoría del personal docente entrevistado (D1, D3 y D4) manifestó que los resultados les permitieron reflexionar aspectos de su docencia y valoraron la experiencia de manera positiva. En el caso de D1, las respuestas de sus estudiantes hicieron que focalizara en la falta de flexibilidad que le fue señalada en algunas respuestas; aspecto que ella expresa viene revisando y reflexionando por antes adoptar un estilo más expositivo en sus clases. Por su lado, D3 y D4 refirieron a la coherencia de las respuestas de sus estudiantes con su estilo o perfil docente, lo que les permitió rectificar ciertas cuestiones de su propia práctica. Asimismo, ambos valoraron de forma positiva el anonimato que brinda el instrumento al permitir una mayor transparencia y honestidad en las respuestas de sus estudiantes. D2, por su parte, fue la única que expresó que los resultados no le aportaron cuestiones a revisar de su docencia. Incluso afirmó que no cambiaría nada respecto a su estilo dado que veía pocos aspectos negativos en su forma de dar clases, a pesar de que, en los distintos encuentros con la entrevistada, manifestó en más de una ocasión quejas por la falta de atención de sus estudiantes. Es posible que su foco en las respuestas negativas, que la llevaron a adoptar una actitud defensiva, dificultara la posibilidad de revisar o reflexionar sobre su práctica, sea en los aspectos positivos o negativos de su quehacer docente.

Reflexiones finales

A partir de la información recabada en los distintos encuentros con quienes participaron del estudio, podemos arribar a ciertas conclusiones tentativas. En primer lugar, el análisis y entrecruzamiento de ambos registros puso en evidencia la importancia que posee el vínculo docente-estudiante en la percepción estudiantil del estilo de docencia universitaria. En miras de los resultados obtenidos, se puede

apreciar cómo ese vínculo establecido con cada docente influye en el modo en que sus estudiantes perciben su forma de dar clases tanto en aspectos positivos como en negativos. Como hemos mencionado anteriormente, los valores altos de D2 en la dimensión vincular podrían haber incidido en la forma en que sus estudiantes interpretaron su quehacer pedagógico, lo que explicó algunos resultados inesperados. De igual modo, considerando que D3 obtuvo medias más bajas en esa misma dimensión, quizás algunos de los señalamientos negativos de sus estudiantes podrían haber sido influenciados por cuestiones del orden vincular.

Por otra parte, a la luz de los resultados del presente trabajo, pudimos advertir el lugar central que ocupan las cátedras en el estudio de los estilos de enseñanza en el contexto universitario público. Existen particularidades del modelo de enseñanza superior universitario argentino que dista de otras regiones, tanto por las características y condiciones laborales del trabajo docente como por la dinámica propia de la organización catedrática (Rey & Borgobello, 2022). A partir de las narrativas docentes, pudimos pesquisar cómo las cátedras constituyen condicionantes decisivos en las configuraciones de los estilos de docencia universitario, desde los casos en que la organización catedrática determinaba, en menor o mayor medida, la estructuración de las clases (D1, D4) hasta aquellos en que las características propias de la asignatura incidían en aspectos de su práctica (D2, D3). Es por este motivo que sostenemos que el abordaje de los estilos de enseñanza en el nivel universitario no puede deslindarse de una lectura situada que considere las distintas aristas socioculturales, políticas, económicas, institucionales, que hacen a la docencia en el marco del contexto universitario público argentino.

Por último, el análisis realizado, como estimamos, nos hizo poner en discusión la clasificación de Laudadio y Mazzitelli (2019) que, como señalamos previamente, encuentra ciertas dificultades al “encasillar” a las prácticas docentes en categorías dicotómicas. Esta afirmación puede leerse, por ejemplo, en el caso de D2 en el que, aunque su descripción parecía inicialmente reflejar una metodología expositiva, pudimos identificar, a raíz del segundo encuentro y registro estudiantil, que llevaría un tipo de interacción espontánea en sus clases. De igual modo, resulta interesante la valorización de D1 de las instancias expositivas como métodos fundamentales para afianzar los aprendizajes, a veces algo menospreciados por corrientes constructivistas o escolanovistas dentro de los debates pedagógicos actuales. Por ello, nos preguntamos si sería más oportuno, en lugar de clasificar los estilos de enseñanza en categorizaciones disyuntivas, poder pensarlas en un *continuum* en la que cada docente, según sus concepciones pedagógicas y estrategias en clase, se acerque más a un estilo u otro. Claro está, que la propuesta

mencionada será tarea de futuros estudios que permitan abordar los estilos de enseñanza desde perspectivas que consideren su complejidad en la realidad universitaria.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Berges, M. (2018). Debates esquivos. Algunos interrogantes acerca de la didáctica. *593 Digital Publisher CEIT*, 3(3), 38–46.
- Campos-Gutierrez, J., Placencia-medina, M., Silva-Valencia, J., & Muñoz-Zambrano, M. E. (2021). Perspectiva docente-estudiante sobre estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas constructivistas en programas de maestrías de una universidad pública peruana. *Revista de La Facultad de Medicina Humana de La Universidad Ricardo Palma*, 21(3), 517–527.
<https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i3.3775>
- Laudadio, J., & Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 853–869.
- López-maldonado, D., García, A. J., & Froment, F. (2021). Modelos educativos empleados por el profesorado universitario de la Facultad de Educación: centrados en el estudiante vs. centrados en el docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 113–128.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2021.1535>
- Marsiglia-Fuentes, R. M., Llamas-Chávez, J., & Torregroza-Fuentes, E. (2020). Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje una aproximación al caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formacion Universitaria*, 13(1), 27–34.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100027>
- Medina Gual, L., Martínez Cruz, V. I., & Iglesias Sobero, M. de las M. (2021). La Autoevaluación de Estilos de Enseñanza en Docentes de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 47–68.
<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.003>
- Miramontes Zapata, S. del C., Navarrete Sánchez, E., & Palacios Salas, P. (2018). Creencias docentes de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). *Psicumex*, 8(1), 67–77.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.271>
- Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un

- enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31(2018), 47–67.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Rey, A. L., & Borgobello, A. (2022). Revisión bibliográfica sobre prácticas docentes en universidades públicas argentinas. *Praxis Educativa*, 26(2), 1–24.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260211>
- Rey, A. L., & Borgobello, A. (2025). Construcción del Cuestionario de Percepción Estudiantil del Estilo de Docencia (CPEED) para su administración en el contexto universitario. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología* (12), 193–217.
- Rodríguez-Sosa, J., & Solis-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 7–20. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Yana, N., Abdco, H., Puño, G., & Alanoca, R. (2021). Estilos de enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria. *Revista Innova Educación*, 3(4), 134–145.

“MÁQUINA MUJERES”: TEJIENDO SABERES ENTRE EL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA Y TEATRO. Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael Echaire Curutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera, Laura Ruffato; Pablo Ortiz de Zárate

ceciliagangli@hotmail.com

Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente escrito relata una experiencia desarrollada en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “Diálogos entre campos disciplinares diferentes y un marco disciplinar común: El campo de la enseñanza. ¿Obstáculos y/o posibilidades?”, inserto en el Programa de Extensión de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología titulado “Reinventar la práctica docente. Aprendizajes colaborativos”.

Este Programa tiene como propósito generar espacios de encuentro entre diversas instituciones del sistema educativo, promoviendo el intercambio de experiencias y saberes provenientes de distintos campos disciplinares. Asimismo, busca fortalecer el trabajo colaborativo entre la Cátedra Residencia Docente y los institutos asociados, consolidando vínculos con los/as docentes co-formadores/as que acompañan a los/as estudiantes en sus primeras experiencias de práctica profesional.

En este marco y como resultado del diálogo entre la Escuela de Teatro y la Residencia Docente del Profesorado en Psicología -especialmente, a partir de las prácticas realizadas por residentes en la asignatura “Proyecto de Investigación en Dispositivos Grupales”-, surgió la propuesta de presentar la obra de teatro “Máquina Mujeres”. Esta representación se llevó a cabo en noviembre de 2024 en la Facultad de Psicología, y estuvo a cargo de estudiantes de la Escuela de Teatro.

La obra, dirigida por el actor, profesor y director Celso Hugo Cardoso, con música y sonorización de Álvaro Penarez, emplea la técnica maquina de Pompeyo Audivert. A través de la improvisación, se despliega una puesta en escena cargada de rasgos poéticos, políticos e históricos que encarnan cuerpos atravesados por la lucha obrera y las problemáticas de género. La narrativa se centra en el incendio de la fábrica “Triangle Shirtwaist”, ocurrido en marzo de 1913, hecho que impulsó movilizaciones y huelgas de mujeres que culminaron en la institucionalización del 8 de marzo como Día Internacional de la Mujer Trabajadora.

Esta propuesta escénica propició un espacio de análisis y reflexión en torno a la desigualdad de clases, la opresión sistemática de las mujeres trabajadoras y los

mandatos históricos de las identidades masculinas. Su abordaje interdisciplinario permitió la articulación entre los campos de la Psicología y el Teatro, generando un encuentro formativo enriquecedor para los/as estudiantes de ambas disciplinas.

La temática abordada en la obra favoreció una reflexión crítica sobre la desigualdad de género y la opresión laboral, problemáticas centrales en la formación de futuros/as profesionales comprometidos/as con la justicia social.

En este sentido, la experiencia constituyó un espacio de aprendizaje activo y colaborativo, en el que los/as estudiantes pudieron aplicar contenidos teóricos en un contexto significativo promoviendo un aprendizaje transformador.

Asimismo, la articulación interdisciplinaria entre el Profesorado en Psicología y Teatro enriqueció la formación profesional al integrar diferentes lenguajes y enfoques, fortaleciendo habilidades como la sensibilidad, la creatividad, la empatía y el compromiso social. Este tipo de experiencias confirma el valor de la extensión universitaria como práctica integradora entre saberes académicos y prácticas sociales, contribuyendo a la construcción colectiva del conocimiento.

Palabras clave: Interdisciplina - Justicia Social - Aprendizaje Experiencial

Introducción

El presente trabajo escrito expone una experiencia desarrollada en el marco de la colaboración entre la Escuela de Teatro y la Residencia Docente del Profesorado en Psicología. A partir de una perspectiva crítica sobre la extensión universitaria, se generó un proceso de enriquecimiento mutuo, mediante el cual se propició una participación activa en la producción de la obra a través del diálogo y la reflexión.

Un posicionamiento crítico sobre la extensión propone integrarla, no como un espacio externo al currículo, sino desde un abordaje formativo central, articulando extensión, investigación y enseñanza. La integralidad implica concebir los actos educativos como procesos donde convergen, no como compartimentos estancos, múltiples saberes que se vinculan de diversos modos y con diferentes articulaciones: el académico, el comunitario y el situacional. En esta experiencia no se trató solo de transmitir conocimiento desde la universidad hacia la periferia, sino de construirlo colectivamente, usando la extensión como “bisagra” entre la universidad y su contexto.

Desarrollo

La puesta en escena de *Máquina Mujeres*, realizada en la Facultad de Psicología en noviembre de 2024, en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “Diálogos entre campos disciplinares diferentes y un campo disciplinar común: el campo de la enseñanza. ¿Obstáculos y/o posibilidades?”, se configura como una

experiencia formativa profundamente significativa. Lejos de constituir una actividad aislada, esta propuesta integra saberes, cuerpos, memorias e historias, en una práctica que desafía las fronteras disciplinares e institucionales, y se inscribe en una política universitaria que comprende la extensión como acción transformadora.

Según Cano y Tommasino (2016), la extensión crítica, en contraposición a modelos “transferencistas”, plantea una construcción de saberes con un enfoque dialógico y transformador, donde se integra docencia, investigación y extensión en un proceso continuo y transformador. Se concibe a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, de forma tal que los/as involucrados/as aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento dando prioridad a los sectores más postergados (Arocena, 2010).

Desde una perspectiva pedagógica, esta experiencia puede comprenderse a la luz del concepto de aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991), quienes sostienen que el aprendizaje ocurre cuando las personas participan activamente en comunidades de práctica, en contextos significativos y socialmente mediados. “El aprendizaje [...] implica un énfasis en la comprensión integral que involucra a la persona en su totalidad en lugar de ‘recibir’ un cuerpo de conocimiento factual” (p.33). Así, la obra de teatro no fue un mero evento cultural, sino un espacio de formación vivencial en el que estudiantes de la Facultad de Psicología y de la Escuela de Teatro se integraron en una comunidad interdisciplinaria de trabajo y reflexión.

La extensión como práctica educativa situada

Desde esta mirada, la noción de participación periférica legítima resulta central para pensar el lugar de los/as estudiantes en la actividad extensionista. Al integrarse progresivamente en la práctica profesional —en este caso, articulando arte, política, memoria y género—, los/as estudiantes avanzan desde los márgenes hacia formas más plenas de implicación y agencia.

La experiencia de Máquina Mujeres también puede ser pensada como un acto de don simbólico, en el sentido psicoanalítico. Siguiendo a Lacan (1988), el acto de enseñar o transmitir no es una operación de transferencia de saber, sino una donación que se articula en el orden del deseo: se da lo que no se tiene, a alguien que no lo sabe. Este gesto, profundamente ético, pone en juego no sólo contenidos, sino un lazo, un modo de estar con el otro que habilita la pregunta y el posicionamiento subjetivo.

La extensión universitaria, en tanto práctica socialmente situada, se convierte en un espacio privilegiado para este tipo de transmisión: no de conocimientos cerrados, sino de sentidos, historias, afectos, preguntas. Desde esta perspectiva, enseñar implica transmitir un legado, pero también habilitar la apropiación creativa de ese legado por parte de los/as estudiantes.

En esta línea, Brito (2006) sostiene que enseñar no es solo instruir, sino ofrecer algo de sí como sujeto deseante. Así, la experiencia extensionista excede a lo académico y se inscribe en el terreno de la subjetivación: implica poner en juego la voz, el cuerpo, la historia, y recibir la de otros/as.

La extensión como práctica transformadora

En tanto práctica extensionista la actividad se alinea con una concepción crítica de la universidad, entendida no como un espacio cerrado, sino como una institución comprometida con la transformación social. La extensión —lejos de ser ‘prolongación’ de lo académico— constituye un modo específico de producción de saberes en vínculo con los territorios, los sujetos y las luchas sociales.

En este sentido, la actividad permitió visibilizar y problematizar las condiciones de desigualdad de género y de clase, no desde el discurso académico, sino desde una práctica artística situada, en la que el cuerpo, la palabra y la música funcionaron como lenguajes de intervención crítica. De este modo, la experiencia puso en acto una pedagogía encarnada, capaz de movilizar afectos, pensamientos y posicionamientos ético-políticos.

En esta representación, estudiantes de la Facultad de Psicología y de la Escuela de Teatro, docentes e investigadores colaboramos en la creación y exposición de una obra teatral, donde se evidenciaron componentes claves de la extensión pensada en sentido crítico e integral donde las tres funciones se entrelazaron:

1. *Docencia*: los/as estudiantes trabajaron teorías psicológicas en un contexto real.
2. *Investigación*: se generaron preguntas sobre procesos grupales.
3. *Extensión*: los saberes se pusieron en diálogo con la comunidad.

La obra fue resultado de una reflexión conjunta, donde se articularon las tres funciones mostrando una lógica de sistematización propia de la extensión crítica.

Conclusiones

Desde los posicionamientos críticos, la curricularización debe replantear la extensión como eje central del currículo, con una concepción integral donde el conocimiento se construye colectivamente, orientado a transformar realidades. La

experiencia teatral demuestra cómo esas ideas se convierten en acto educativo: un espacio interdisciplinario, dialógico y contextualizado que articula enseñanza, investigación y extensión, ofreciendo un modelo genuino de universidad en contexto.

La experiencia de Máquina Mujeres, en tanto práctica extensionista, operó como un dispositivo formativo que integró la participación situada, el don simbólico y la transmisión. Este tipo de propuestas permite repensar la formación docente como un proceso de implicación subjetiva, en el que el saber se construye en la relación con otros/as, en la escena compartida, en el riesgo de la palabra y en el deseo de enseñar.

La extensión, en esta clave, se configura no como complemento, sino como núcleo de la práctica formativa, porque produce saber, genera comunidad y habilita modos otros de enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En: R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian & A. Romano (Eds.) *Cuadernos de Extensión N°1: Integralidad: tensiones y perspectivas*, pp.9-17. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [CSEAM], Universidad de la República.
- BRITO, A. (2006). *La enseñanza como práctica deseante*. En: E. Litvinoff (Ed.) *Formación docente: prácticas, experiencias, relatos* (pp.43-61). Paidós.
- CANO, A. & TOMMASINO, H. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias, *Universidades*, 67, 7-24.
- LACAN, J. (1988). *El Seminario Libro 8 "La transferencia"*. Paidós. (Seminario dictado entre los años 1960 y 1961, París).
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ESPACIO DE REFLEXIÓN: ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS EN LA RESIDENCIA DOCENTE. Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael Echaire Curutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera, Laura Ruffato; Pablo Ortiz de Zárate

ceciliagangli@hotmail.com

Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo forma parte de la investigación titulada “El incidente crítico como posibilidad de reflexión. Experiencias en una Residencia Docente, propuesta por la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) para el período 2025-2028”. Los objetivos planteados son desarrollar estrategias de enseñanza que promuevan el análisis y la reflexión sobre la práctica docente y relevar y sistematizar incidentes críticos planteados por residentes del Profesorado en Psicología con el objeto de generar conocimientos a partir de las reflexiones producidas a través de ellos. La metodología es cualitativa e interpretativa, empleando técnicas abiertas y flexibles, como el análisis de documentos, referido a bibliografía existente sobre el tema y producciones elaboradas por los/as estudiantes durante su práctica: diarios de clases, planificaciones didácticas, narraciones sobre sus prácticas y relatos de incidentes críticos. El presente trabajo expone un suceso acaecido en el marco de la Residencia Docente durante el ciclo lectivo 2023. El trabajo de dos estudiantes que conformaron una pareja pedagógica fue dificultado por la escasa disponibilidad ofrecida por el docente co-formador para alojar su práctica. Esta experiencia permitió identificar una tensión en la práctica donde el docente co-formador se ‘ausentó’ del compromiso asumido y de proponer una estrategia para la labor de dichas residentes. Luego de identificado el incidente crítico, el acompañamiento docente se centró en la búsqueda de soluciones a partir de la escucha y el análisis reflexivo (Amigo, 2025). Leer el incidente crítico permitió desplegar el malestar y habilitó nuevos espacios para el decir y el hacer. Fue necesario acompañar a nuestras residentes en la construcción de una función reflexiva que permitiera escuchar, identificar y reflexionar sobre aquellos acontecimientos áulicos e institucionales que escaparon a lo planificado. Interpelar lo dicho y lo hecho, desnaturalizar las prácticas y reevaluar estrategias fue fundamental en este proceso.

Palabras clave: Práctica Docente - Incidentes Críticos - Reflexión

Introducción

El presente trabajo escrito trata sobre un suceso acaecido en el marco de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Dos estudiantes integrantes de una pareja pedagógica vieron obstaculizado el desarrollo de su práctica docente por la escasa disponibilidad ofrecida por el docente co-formador. Esta situación generó un trabajo de análisis y lectura de lo acontecido (Amigo, 2025).

Se propone explorar la importancia de los incidentes críticos de la práctica en la formación docente, analizar el rol del docente reflexivo en el contexto educativo y reflexionar sobre las diversas formas de acompañamiento que pueden potenciar u obstaculizar el desarrollo profesional de los/as futuros/as educadores/as.

Los incidentes críticos de la práctica docente emergen como puntos conflictivos, que desafían y enriquecen la labor pedagógica, incitando a una profunda reflexión sobre las prácticas establecidas y las decisiones pedagógicas. No sólo cuestionan las rutinas y procedimientos, sino que también impulsan una revisión crítica y constructiva de la práctica docente.

Desarrollo

La inserción de los/as residentes en los institutos asociados implica una instancia de formación donde la figura de docentes co-formadores/as cobra especial relevancia. “Con el término “profesor coformador” designamos al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes” (Foresi, 2009, pp. 223-224). La interacción que se produce entre docente co-formador/a y residentes es vital en el aprendizaje de la práctica docente. El/la futuro/a profesor/a espera ser acompañado/a y orientado/a en este primer tiempo de socialización profesional. Los modos de recibir a aquellos/as que están dando sus primeros pasos en el aprendizaje de las técnicas de la enseñanza constituyen una herramienta indispensable para favorecer el desarrollo de un/a docente reflexivo/a. Se precisa brindar un espacio de apoyo y orientación donde docentes y estudiantes puedan analizar críticamente sus prácticas, identificar áreas de mejora y diseñar estrategias posibles de intervención educativa. Este proceso no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, la construcción de una identidad profesional y el fortalecimiento de una cultura de colaboración y aprendizaje continuo en el ámbito educativo.

Cada nuevo ciclo lectivo, quienes nos desempeñamos como docentes a cargo de los talleres de la Residencia Docente realizamos acuerdos con los/as docentes co-formadores/as que se disponen a recibir residentes. Previamente al ingreso de practicantes a las instituciones educativas asociadas, explicamos a las autoridades y a los/as docentes las condiciones de la labor que será desplegada por los/as futuros profesores/as, establecemos pautas de trabajo, tiempos de práctica requeridos por la Residencia Docente y entregamos la documentación legal respaldatoria de las tareas extramuros.

En la experiencia docente de las residentes que estamos presentando, el docente que debía acompañar el desempeño de las practicantes impuso dar sólo una clase, garantizando que esto no saldría a la luz, y comprometiéndose a decir lo contrario -que habían dado la totalidad de clases solicitadas por la cátedra-, además de proponer a las futuras profesoras, ser cómplices del engaño. Sobreponiéndose al altercado, las estudiantes relataron lo sucedido en el marco de un espacio confidencial y de cuidado que procuramos sostener en el taller.

Nuestra intervención se dirigió en principio a alentar su práctica. Tomamos la confianza depositada por las alumnas que expusieron lo sucedido, ubicando las imprecisiones por parte del docente co-formador. Ante las dificultades encontradas en el espacio donde debían dictar sus clases, procuramos el desarrollo de micro clases durante el taller de Residencia frente a sus compañeros/as.

Los incidentes críticos en la práctica docente pueden manifestarse en una variedad de formas, reflejando desafíos y tensiones inherentes al proceso de formación. Sin agotar la variedad de formas y situaciones que pueden transformarse en incidentes, tensiones o aspectos que generan un obstáculo a superar, se mencionan algunas situaciones que surgen frecuentemente y que podrían conformar diferentes tipos de incidentes críticos que requieren análisis y reflexión:

- Emulación del estilo pedagógico del/de la docente co-formador/a: Los/as residentes pueden adoptar el etilo de enseñanza y los métodos pedagógicos de los/as docentes co-formadores/as, sin percatarse de ello.
- Dificultad para cuestionar hábitos y rutinas instituidas: Los/as residentes pueden encontrarse con dificultades para poner en cuestión y someter a análisis, las costumbres, los supuestos, las tradiciones establecidas durante su residencia docente.
- Resistencia al cambio y a nuevas perspectivas: Algunos/as residentes pueden mostrar reticencia a cuestionar prácticas establecidas y a abrirse a nuevos enfoques pedagógicos.

- Ausencia del/de la docente co-formador/a a los compromisos asumidos: El/la docente co-formador/a no puede ceder el espacio áulico ni alojar la práctica de los/as residentes.

El trabajo inherente al proceso de formación docente aspira a fomentar la reflexión crítica y la autonomía profesional en los/las estudiantes. Contextualizar un incidente crítico requiere una observación detallada y una reflexión profunda sobre situaciones que desafían la práctica docente o generan tensiones significativas en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

El incidente crítico expuesto generó una tensión en la práctica donde el docente co-formador se “ausentó” del compromiso asumido, proponiendo una estrategia poco facilitadora del diálogo, realizando recomendaciones prácticas en base a su propia experiencia, manifestando comentarios negativos sobre las estudiantes y actitudes de desprecio hacia ellas. De hecho, manifestaba que el requisito propuesto por la cátedra era excesivo y una sola clase era suficiente. La falta de empatía, el escaso interés en los temas propuestos y marcadas dificultades en entender y registrar las necesidades de las estudiantes, así como el estilo de enseñanza autocentrado en su propio conocimiento o en sí mismo, trajo aparejados efectos negativos para las estudiantes. Las residentes sintieron desmotivación, inseguridad y falta de apoyo.

Al respecto, resulta relevante señalar que la práctica docente se inscribe “(...) en dos territorios disímiles, las aulas del instituto formador y las prácticas en las escuelas asociadas” (Foresi, 2009, p.225). Esa diferencia no es menor. Permite subrayar la forma en que pueden superponerse modos diversos de articulación y materialización de prácticas, creencias, valores, afirmaciones, supuestos e imaginarios. Ciertamente, cada establecimiento promueve y consolida formas e imaginarios particulares que tiñen las relaciones que habitan en su interior y a su alrededor, apoyando su funcionamiento en ello (Frigerio, 1993; Foresi, 2009). Entre el Taller de Residencia Docente y los establecimientos asociados hay diferencias que no siempre se articulan prolijamente. Sin dudas, se juegan intereses, ritmos y demandas que, en ocasiones, se contraponen. En este sentido, la labor se orienta no tanto a ‘sortear’ las dificultades como a encontrar modos de hacer con ellas. Lejos de procurar soluciones absolutas, el trabajo consiste en relevar los obstáculos, labrarlos y disponerlos a un análisis crítico y a una reflexión que permitan movimientos y propuestas.

Para ello, resulta ineludible tanto el acuerdo con las autoridades como con los/as docentes co-formadores/as respecto de aquello que se espera de la práctica de los/as residentes. La actitud que adopta y actúa cada docente

co-formador/a define formas de aceptación o de rechazo que producen un impacto no menor no solo en la práctica de estudiantes residentes sino también en su posición y aquello que, de su futuro, está en juego.

Los primeros acercamientos a la práctica son fecundos en afectos. Desconocer la trama subjetiva que se pone en escena, y la actualización de ideales, proyectos, fantasías, anhelos puede conducir a momentos de tensión que han de encontrar algún lugar de enunciación. El vínculo con pares y con los/as docentes que tienen a cargo el taller de Residencia Docente ha de constituirse de modo tal que no solo aloje lo posible de decir sobre las situaciones que ocurran, sino que también pueda hacer de ello razón de reflexión, análisis y crítica.

En estas coordenadas, cobra valor lo afirmado por Ana María Hernández (2009):

El taller se entiende, entonces, como un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos... con la intención de abordar las tensiones entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales. (p.72)

El taller, entonces, requiere participar de él, involucrarse a través de una escucha atenta y de una disponibilidad subjetiva a recibir y cobijar aquello que sucede en el encuentro de los/as pares con el otro territorio de los establecimientos asociados, con la otra cultura institucional, con el otro o la otra docente que desempeña funciones en carácter de co-formador/a. La diferencia y lo *otro* marcan la práctica de los/as residentes planteando la necesidad de modificaciones con respecto a las expectativas, a los intereses, a las ilusiones que se encuentran tramadas en la biografía escolar.

La experiencia que presentamos puede pensarse como un dispositivo o una metáfora que habilitó a “intervenir, interferir, preguntar, hablar, hacer, decir, y crear... El proceso creador supone un primer movimiento de cuestionamiento de lo ya constituido, de lo ya dado, y de algún tipo de apertura a nuevos interrogantes.” (Montes, 2014, p.299).

Conclusiones

El trabajo en taller apunta a que el/la residente pueda establecer acuerdos, puntos en común y formas de conciliación de las diversas demandas a las que se enfrenta, que pueda analizar en forma crítica los acontecimientos y cómo los mismos impactan sobre la pareja pedagógica. Se alienta a la resonancia subjetiva, a poder observar, desmenuzar, analizar en forma crítica aquello que sucede, a los fines de promover una apropiación del espacio.

Lo artesanal, el momento a momento, la apuesta, el hacer con lo imprevisto acompañan una práctica atravesada por incidentes críticos. El análisis y la reflexión no van de suyo, sino que precisan de un tiempo y de un espacio de trabajo para organizar sus coordenadas. Además de la coincidencia con otros/as estudiantes en una instancia de cursado obligatoria, se requiere de conversaciones, de intercambio y disposiciones de escucha e intervención sobre los acontecimientos de la práctica. La función de quienes tenemos a cargo los talleres de Residencia Docente implica una labor que estimula los diálogos y la disposición a escuchar.

La experiencia relatada fue un eje para profundizar el trabajo colaborativo con los/as participantes del taller y el intercambio de experiencias donde las posibles soluciones o alternativas, se construyeron como escenario de nuevos aprendizajes. Parafraseando a Minnicelli (2013), es posible renovar los interrogantes, por el análisis de la propia implicación, dando lugar a la palabra y a la escucha del sujeto, poniendo en escena lo que consideramos la necesaria reflexión ética. Hacer de lo dicho, otros decires.

Referencias bibliográficas

- AMIGO, C. (2025). Una tensión de la práctica: el docente asociado que no colabora [Trabajo final de diplomatura, Universidad Nacional de Rosario]. *Anuario de Práctica Docente* 2024, 14-30. <https://hdl.handle.net/2133/29160>
- FORESI, M.F. (2009). El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En: L. Sanjurjo (Coord.) y otras *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-269). Homo Sapiens.
- FRIGERIO, G. (1993). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel.
- HERNÁNDEZ, A.M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En: L. Sanjurjo (Coord.) y otras *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 71-106). Homo Sapiens.
- MINNICELLI, M. (2013). *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens.
- MONTES, C. (2014, Mayo). Reseña del libro *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo* de M. Minnicelli (2013), *INFEIES RM, Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institucion(es)*, 3 (3) 295-301. www.infeies.com.ar

SUBJETIVIDADES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS NEGACIONISTAS Y DE ODIO: SU PROBLEMATIZACIÓN DESDE PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN B. Guadalupe Aguirre, Noelia Casati, Renata Laurito Ledesma, Micaela Mussa, Mariel Chaperro, Laura Picard, Macarena Catalano, Bárbara Nardi, Ornella Nuciari, Florencia Bou.

guadiaguirre@hotmail.com

Facultad de Psicología U.N.R

Resumen

El proyecto de investigación de la cátedra se titula *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*. Nuestro enfoque teórico-metodológico no busca producir un saber verdadero, único y completo sobre un problema tal y como lo proponen las epistemologías clásicas. En estas jornadas reflexionamos sobre las actividades propuestas desde la cátedra para el Mes de la Memoria en el aula virtual de Comunidades 1, de la Facultad de Psicología de la UNR en 2025.

En la actualidad, no solo podemos ubicar que los DDO asumen materialidad a partir de agresiones concretas, sino que además se evidencia la multiplicación de la hostilidad que emerge en los microfascismos. Si bien esto es algo que se reproduce a nivel mundial, en nuestro país ha tenido un aumento exponencial en el último tiempo, donde los DDO y sus prácticas concomitantes están legitimados desde el gobierno. Consideramos que un modo de contrarrestar su impacto es a partir de nuestro trabajo en el aula, propiciando las condiciones para la reflexión desde una posición ética, dialógica (Freire, 2003) y a través de la metodología de la investigación-acción participativa (IAP).

Palabras clave: Discursos de odio - producción de subjetividad - problematización

Introducción

Durante el proceso de investigación se han ido planificando actividades para compartir con el estudiantado, con el objetivo de describir, comprender y problematizar los discursos y prácticas negacionistas y de odio en la producción actual de subjetividades.

En esta oportunidad queremos exponer las actividades reflexivas propuestas este año, desde la cátedra, para el Mes de la Memoria, en el aula virtual de Comunidades 1.

Prácticas y Discursos Negacionistas y de Odio

Desde el INADI (2022) los discursos de odio (DDO) son narrativas sociales que circulan y se reproducen en el espacio público, en los medios y redes sociales, y transmiten prejuicios y estereotipos negativos sobre colectivos, grupos o personas. Construyen subjetividades justificando, legitimando e incitando a la confrontación y/o a la violencia social, acusando a un grupo de ser la causa de sus problemas. Daniel Feierstein (2023) sostiene que los DDO no tienen que ser pensados como una reacción individual sino como una práctica social, y una herramienta política. Despolitizan el debate público sobre las formas de producción, acumulación y distribución social de la riqueza en nuestra sociedad, y se agravan en contextos de crisis económica y de profundización de las desigualdades sociales (Grimson y Guizardi, 2021 en INADI, 2022).

En la actualidad, los DDO asumen materialidad a partir de agresiones concretas: instigación a la delación, hostigamiento hacia lo diferente, violencia paraestatal, oposición activa a las políticas de género, fake news, negación de derechos. Asimismo, se evidencia la multiplicación de la hostilidad que emerge en los microfascismos.

Si bien esto es algo que se reproduce a nivel mundial, en nuestro país ha tenido un aumento exponencial en el último tiempo, donde los DDO y sus prácticas concomitantes están legitimados desde el gobierno. Otra particularidad que se evidencia en nuestro contexto, es que se entranan con el negacionismo, buscando ocultar los crímenes de la última dictadura. Esto constituye una disputa en la construcción colectiva de la Memoria y un desafío para la vida democrática (Ministerio de Educación, 2023).

Los ejes que se desarrollan a continuación surgen de las actividades mencionadas:

Eje 1. Salud Mental, dictadura y enfoque de derechos

Como señala la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (2006), las consecuencias del terrorismo de Estado muestran que la salud mental no puede comprenderse únicamente como una problemática clínica, sino como una dimensión atravesada por la memoria, la justicia y la reparación colectiva, donde los profesionales tienen un rol ineludible en la reconstrucción del lazo social.

En el trabajo de campo abordamos con el estudiantado nuestra práctica profesional desde un enfoque de derechos. Registramos las siguientes respuestas:

[La Ley de Salud Mental] exige a los profesionales actuar de forma ética, empática y crítica ante situaciones de vulnerabilidad, discriminación o injusticia,

integrando una perspectiva que no solo busca aliviar el sufrimiento individual, sino también transformar las condiciones sociales que lo generan. Así, la psicología se convierte en una herramienta no sólo clínica, sino también social y política, al servicio de la equidad y la justicia (Grupo 1).

La salud mental está totalmente atravesada por el contexto histórico, social, político y económico, no se puede pensar como algo aislado o solo individual. (...) Las políticas públicas de memoria, verdad y justicia aportan a la subjetividad porque la memoria es un acto político, pero también subjetivante. Recuperar lo sucedido permite elaborar, posicionarse y resistir a la repetición y darle un sentido al sufrimiento. Escuchar, validar y hacer justicia, restaura la dignidad de las víctimas y habilita la elaboración subjetiva (Grupo 2).

(...) Desde el enfoque de DDHH, les psicólogos no solo intervenimos sobre síntomas individuales, sino que debemos comprender las condiciones sociales, políticas e históricas que producen sufrimiento psíquico. Como señalan Aguirre et al. (2024), “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” (Grupo 3).

La salud mental está profundamente atravesada por el contexto sociohistórico. Como plantea el texto de Aguirre et al. (2024), las prácticas sociales genocidas no solo destruyen físicamente cuerpos, sino que atacan el lazo social, producen subjetividades atravesadas por el miedo, la desconfianza y el aislamiento. Estas prácticas “atentan contra lo autopreservativo, contra la identidad”, según lo plantea Silvia Bleichmar (2009, cit. en Aguirre et al.). Las dictaduras y el terrorismo de Estado no solo ejercieron violencia material, sino también simbólica (...) Frente a esto, las políticas públicas de Memoria, Verdad y Justicia actúan como actos reparadores que permiten reconstruir la historia, el lazo social y la confianza. Como señalan los autores, estas políticas permiten “romper la encerrona trágica”, retomando el concepto de Ulloa, en tanto constituyen un “tercero de apelación” frente a la negación o el silenciamiento institucional” (Grupo 4).

En esta misma línea, el informe *Discursos de odio y democracia* (2023) advierte que la banalización del odio y la intolerancia erosiona los fundamentos democráticos y afecta el bienestar psicosocial, lo que impone a la Psicología un compromiso con la defensa de los Derechos Humanos como parte de su praxis cotidiana.

Eje 2. Prácticas, DDO y negacionistas: sus consecuencias en la subjetividad

El cuadernillo Consecuencias actuales del terrorismo de Estado en la salud mental (2006) advierte que la violencia institucional deja marcas persistentes en la subjetividad, expresadas en síntomas de miedo, retraimiento social y sentimientos de vulnerabilidad. Estas huellas encuentran resonancia en la actualidad, donde los discursos negacionistas buscan silenciar dichas memorias colectivas, reproduciendo efectos similares en las nuevas generaciones. En palabras del estudiantado:

Los DDO no surgen de manera espontánea sino que se construyen, reproducen y circulan desde espacios de poder que construyen sentidos. (...) Aparecen desde ideologías dominantes que promueven condiciones estructurales de desigualdad. (...) La fragilidad subjetiva nos lleva a considerarnos a nosotros mismos como responsables de lo que nos pasa, no pudiendo solos salir del ensimismamiento (...) ante la falta de contención del Estado, buscarse entre personas que muestran amabilidad y aprecio puede ser un modo de encontrarse más seguros y en compañía. (Grupo 1)

Los discursos de odio y prácticas negacionistas afectan a la subjetividad ya que intentan propagar el odio hacia distintas personas o grupos sobre la base de condiciones de su personalidad o identidad y, así mismo, niegan la verdad de los hechos. De modo que pueden perpetuar la discriminación, la violencia y la exclusión, afectando tanto a víctimas directas como a la sociedad en su conjunto. Ambos tipos de discurso crean barreras entre grupos, fomentando hostilidad y destruyendo la cohesión social, en tanto las comunidades se fragmentan, normalizando actitudes de intolerancia y violencia que pueden tener efectos devastadores (Grupo 5).

En tal sentido, se observa un avance sobre la institucionalización de discursos y prácticas de odio donde lo que se propone es la denuncia y la sanción de toda práctica educativa que se sostenga en el ejercicio de un pensamiento crítico.

Eje 3. Estrategias dialógicas para problematizar la temática en el aula universitaria

El informe Discursos de odio y democracia (2023) enfatiza que el desafío no consiste sólo en sancionar las expresiones discriminatorias, sino fundamentalmente en promover espacios de diálogo y reflexión crítica que fortalezcan la convivencia democrática. Esto implica una pedagogía activa que enseñe a reconocer y desarmar prejuicios y estigmas, como las pedagogías feministas o la educación popular. Les estudiantes expresan:

En ámbitos educativos podemos no solo oponernos a los discursos de odio y hacer un corte, cuestionarlos; podemos tomarlos como un analizador y cuestionar lo instituido en ellos ya que, posicionándonos desde los planteos de Freire, estos

instituidos provienen de la clase dominante, y poder cuestionarlos nos llevaría a una práctica no solo liberadora sino también de respeto y amor con los otros. (...) Al mismo tiempo, educar sobre la base de los derechos humanos es educar para que los mismos no queden en una expresión teórica únicamente y llevar el respeto a los mismos en la práctica, para poder defenderlos cuando están siendo vulnerados. (...) Desde estos ámbitos especialmente, debemos promulgar el respetar al otro sin importar: el género, etnia, religión, etc, dándole relevancia y entidad a la cantidad de diversidades que puede haber dentro de una misma comunidad. (Grupo 7)

Los estudiantes sugieren la promoción de prácticas educativas que construyan pensamiento crítico con el objetivo de reducir la reproducción acrítica de enunciados que potencien la construcción del otro semejante como enemigo. El Estado debiera tener una participación activa en dicho abordaje, sin embargo, y más allá de cualquier política estatal, la reflexión que se promueve en las escenas educativas contribuye a desnaturalizar aquellos discursos que se reproducen de forma no consciente.

Conclusión

Desde el ámbito social, y especialmente el universitario, es importante propiciar el diálogo, fomentando la reflexión crítica hacia los discursos y prácticas negacionistas y de odio, promoviendo así la posibilidad de integrar los diferentes saberes.

Consideramos que un modo de contrarrestar el impacto de los DDO es a partir del trabajo en el aula, propiciando la construcción de conocimientos creativos y condiciones para el diálogo, desde una posición ética, que eluda moralismos, desarticule las representaciones victimizantes de los DDO, tal como propone Daniel Feierstein (2023), y visibilice las marginaciones sociales. Es importante contar con herramientas conceptuales para el diálogo respetuoso frente a la aparición de DDO y negacionistas en el aula.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, G., Mussa, M., Quinn, N., Casati, N., Laurito Ledesma, R. (2024). Vuelta a la presencialidad. Reflexiones acerca del momento actual y desafíos en la Universidad en *Marcas de época y Universidad. Relatos de experiencias que trazan nuevos horizontes*. Comps. Fernando Farías, Leandro Pala, Natalia Quinn. Laborde Editor.

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.

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>

Secretaría de DDHH. Ministerio de Justicia y DDHH de la Nación. (2006). Consecuencias actuales del terrorismo de Estado en la salud mental. Salud mental y Derechos Humanos. Cuadernillo orientativo dirigido a profesionales de la salud mental elaborado por la <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/27628.pdf>

Secretaría de DDHH. Ministerio de Justicia y DDHH. (2023). Discursos de Odio y Democracia. Un abordaje desde la perspectiva de derechos humanos. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/discursos-de-odio-y-democracia>

TRABAJO DE LOS PSICÓLOGOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL: IMPLICACIONES DE LA LEY 13.935/2019. Janaina Cassiano Silva, Marilene Proença Rebello de Souza, Ana Borgobello

janacassiano@ufcat.edu.br

Universidade Federal de Catalão – UFCAT - Brasil

Resumen

Se presenta una propuesta de investigación en desarrollo en la Universidad Federal de Catalão, en Brasil. La misma se vincula al proyecto de investigación “Psicólogos escolares y educacionales en América Latina: concepciones, desafíos e innovaciones en políticas públicas para la educación básica”, dirigido por la profesora Marilene Proença Rebello de Souza, del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo. Nuestro objetivo general es analizar el trabajo de los psicólogos en la educación básica en Goiás, con radiación a las implicaciones de la Ley 13.935/2019. Específicamente, pretendemos: identificar y analizar los referentes teóricos que fundamentan el trabajo de los psicólogos escolares y educacionales en Goiás; identificar y problematizar el trabajo de los psicólogos escolares y educacionales en Goiás en el abordaje del racismo, cuestiones de género, inclusión de personas con discapacidad; violencia; redes sociales, salud mental y fracaso escolar; como así también mapear las redes/grupos de estudios e investigaciones en Goiás y Argentina. El marco teórico-metodológico es el materialismo histórico dialéctico, basado en la teoría histórico-cultural y en la psicología escolar y educativa crítica. Las etapas consistirán en: 1) mapeo de los municipios de Goiás que cuentan con psicólogos escolares y educacionales que actúan en la educación básica; 2) envío de cuestionarios a todos los psicólogos escolares y educacionales que actúan en la educación básica; 3) entrevistas semiestructuradas con psicólogos; 4) análisis de los datos de acuerdo con nuestro marco teórico. Nuestro objetivo con esta investigación es contribuir a la construcción de una práctica profesional que responda a las necesidades regionales, ético-políticas de América Latina y promueva la expansión de redes de investigación y el fortalecimiento de alianzas internacionales.

Introducción

Esta investigación, aún en curso, tiene como objetivo analizar la actuación de los psicólogos en la educación básica en Goiás, Brasil, con el fin de abarcar las implicaciones de la Ley 13.935/2019. Dicho estudio se justifica por la necesidad de mapear y analizar la actuación de los psicólogos en la Educación Básica, ya que a

partir de la implementación de la Ley 13.935/2019, «las redes públicas de educación básica contarán con servicios de psicología y trabajo social para atender las necesidades y prioridades definidas por las políticas educativas, a través de equipos multiprofesionales» (Brasil, 2019, s/p).

Esta propuesta se articula con la investigación matricial *Actuación de los psicólogos escolares y educativos en América Latina: concepciones, retos e innovaciones en las políticas públicas de educación básica*, de la profesora titular Marilene Proença Rebello de Souza (Convocatoria CNPq N° 04/2021 Becas de Productividad en Investigación). El objetivo general es comprender y analizar la actuación de los psicólogos en la educación básica en lo que se refiere a las concepciones, los retos y las innovaciones para hacer frente al fracaso escolar y mejorar la calidad social de la escuela en los países de América Latina.

El tema de nuestro estudio es la actuación de los psicólogos escolares en la Educación Básica, con foco en Goiás, región central de Brasil. Nuestra propuesta se articula con las dimensiones 03 y 04 de la investigación matricial. En la dimensión 3 —conocer los recorridos históricos y sociales que han permitido la implementación de políticas públicas educativas en las que el psicólogo escolar y educativo está presente en el equipo técnico o multiprofesional—, el objetivo es comprender las dimensiones históricas y sociales que han permitido la implementación de políticas públicas educativas en las que el psicólogo escolar y educativo está presente en el equipo técnico o multiprofesional. La dimensión 4 se propone identificar y analizar cómo los psicólogos que trabajan en la educación básica han presentado prácticas para enfrentar el racismo, las cuestiones de género, la inclusión de personas con discapacidad, la violencia, la salud mental, las redes sociales y el fracaso escolar.

El marco teórico metodológico se basa en la psicología escolar y educativa crítica, que entiende la educación como una práctica social intencional y humanizadora, mediante la cual se busca transmitir conocimientos construidos cultural e históricamente. Por lo tanto, no podemos en modo alguno ignorar la pertenencia histórica y social de la educación (Antunes, 2008).

Método

El método adoptado se basa en los fundamentos metodológicos y filosóficos del materialismo histórico-dialéctico, teniendo como base los referentes teóricos de la Psicología Histórico-Cultural, la Pedagogía Histórico-Crítica y la perspectiva crítica en el campo de la Psicología Escolar y Educacional. Shuare (1990) afirma que «[...] el conocimiento filosófico no se aplica automáticamente en la investigación científica

concreta, sino que funciona en estrecha relación con los demás niveles del saber metodológico» (p. 15, traducción nuestra).

Hemos realizado un mapeo de los municipios que componen el estado de Goiás, en la región central de Brasil, que cuentan con psicólogos escolares y educativos que trabajan en la educación básica. Para acceder a esta información, utilizamos los sitios web de las alcaldías, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) y los portales municipales.

Hemos creado una hoja de cálculo en Excel® con tres pestañas, que contienen diversa información que detallaremos a continuación. La primera, con el objetivo de recopilar información de los municipios sobre: número de habitantes, sitio web del ayuntamiento, datos de la secretaría municipal de educación (teléfono, nombre y correo electrónico del secretario municipal de educación); número de escuelas urbanas y matrículas; número de escuelas rurales y matrículas, y número de psicólogos. En la segunda pestaña nos centramos en la información de los psicólogos escolares y educativos relacionada con: municipio; tipo de vínculo; fecha de admisión; carga horaria; remuneración y plantilla. Por último, en la tercera pestaña nos centramos en las convocatorias de contratación de psicólogos escolares y educativos para trabajar en la educación básica, teniendo en cuenta: municipio; fecha de publicación de la convocatoria; puesto; salario; carga horaria; formación mínima exigida; atribuciones del puesto; referencia para la realización de la prueba; referencia al documento oficial de la Ley o documentos del Consejo Federal de Psicología en la convocatoria y tribunal/empresa elaboradora.

A continuación, presentamos un resumen de los datos de esta primera etapa del mapeo, centrándonos en la segunda pestaña de la hoja de cálculo de Excel®.

Resultados y discusión

El estado de Goiás, situado en la región central de Brasil, cuenta con 246 municipios y 7 056 495 habitantes. En la siguiente tabla se muestran los resultados de Goiás en cuanto al número de escuelas y matrículas urbanas y rurales de la red municipal de enseñanza:

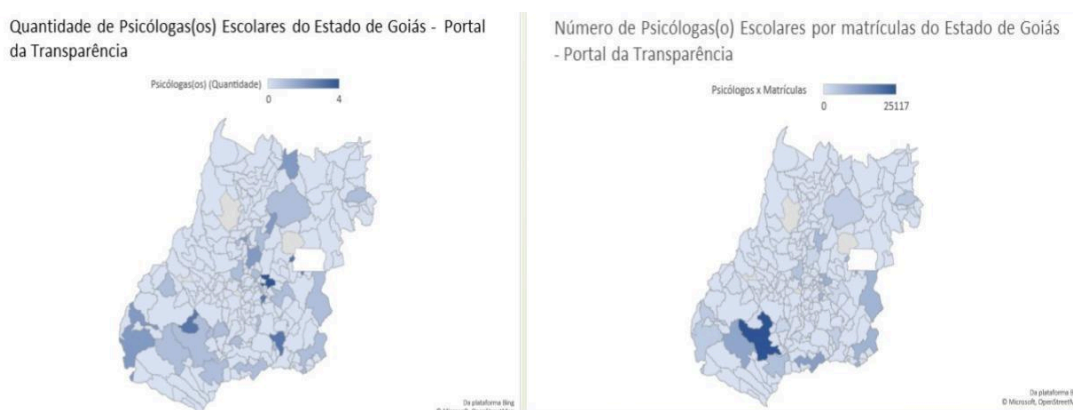
Tabla 1: Datos de la red municipal de enseñanza de la región Centro-Oeste.

Red Municipal de Educación	Escuelas urbanas (INEP-Censo Escolar)	Matrículas Urbanas (INEP-Censo Escolar)	Escuelas rurales (INEP-Censo Escolar)	Matrículas Rurales (INEP-Censo Escolar)
Goiás	3.046	649.803	456	33.413

Fuente: Organizado por las investigadoras.

Hemos realizado análisis iniciales con el fin de relacionar los datos presentados en la tabla anterior y el número de psicólogos, teniendo en cuenta los municipios del estado y la relación entre el total de matriculados y el número de psicólogos. A continuación presentamos estos datos.

Figura 1: Número de psicólogos en el estado de Goiás – Portal



Fuente: Organizado por las investigadoras.

Observamos que hay una concentración de psicólogos en las regiones central, sur y sureste de Goiás, que son las zonas más pobladas del estado. También podemos correlacionar este dato con el hecho de que las tres instituciones públicas del estado que imparten cursos de Psicología se encuentran en esta región, aunque se necesitan estudios más profundos para verificar este dato.

De los 246 municipios del estado, tenemos psicólogos en 34; en 4 municipios, los portales no estaban disponibles, incluido el municipio más grande del estado en términos de habitantes, la capital Goiânia, y en 208 no tenemos psicólogos que trabajen en la educación básica.

El número de psicólogos que trabajan en Goiás es de 52; la remuneración media por 30 horas semanales es de 4200,26 reales (772,25 dólares estadounidenses) y por 40 horas, de 4159,91 reales (764,83 dólares estadounidenses).

estadounidenses). La modalidad predominante de contratación es por concurso (29 %) y la carga horaria de trabajo predominante es de 40 horas (38 %).

También hemos establecido una relación entre la remuneración y la carga horaria. En relación con la carga horaria predominante de 40 horas, la media es de 4159,90 reales (764,83 dólares estadounidenses); la media más alta de remuneración es de 11 254 reales (2069,13 dólares estadounidenses), aunque sin carga horaria informada. Para una carga horaria de 44 horas fue de 4.317,40 reales (793,78 dólares); 20 horas de 4310,90 reales (792,59 dólares); 30 horas de 4200,30 reales (772,25 dólares) y 24 horas de 2401,80 reales (441,59 dólares).

Estos datos nos ayudarán a comprender la actuación de los psicólogos escolares y educativos, especialmente al retratar el perfil de este profesional. En las próximas etapas de la investigación, podremos profundizar estos datos articulándolos con las próximas etapas de la investigación, es decir, el análisis de los cuestionarios aplicados a los psicólogos escolares y educativos que trabajan en la educación básica municipal y las entrevistas con los profesionales pioneros en el estado en el área de la Psicología Escolar y Educativa.

Referencias Bibliográficas

- Antunes, M. A. M. (2008) Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 12(2), 469-475.
- Brasil. (2019) Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 240, 7, 12 dez.
- Shuare, M. (1990) *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso.

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTO DE VIDA Y PERSPECTIVA DE FUTURO, EN ADOLESCENTES DE UN BARRIO VULNERABILIZADO. Daniela Agüero y Lucía Ruiz

luciaruiz474@yahoo.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En la presente Investigación, planteamos como Objetivo General: Indagar sobre la construcción de proyectos de vida en adolescentes que asisten al último año de escuelas secundarias públicas cercanas a un barrio vulnerabilizado de la ciudad de Rosario. En cuanto a los Objetivos Específicos proponemos: Explorar las expectativas y perspectiva de futuro en la construcción de proyectos de estos adolescentes - Identificar facilitadores y obstáculos - Indagar sobre los apoyos familiares y sociales - Reflexionar acerca de los aportes de la Orientación Vocacional y de la Psicología Comunitaria a esta problemática y Transferir los aportes de la investigación a estudiantes universitarios. Planteamos como Hipótesis, que dicho grupo de adolescentes, podrían presentar dificultades en la construcción de proyectos de vida, debido al escaso apoyo familiar, social e institucional para sus futuras trayectorias educativas y laborales. Sostenemos que es clave acompañar a adolescentes, en situación de vulnerabilidad social, durante sus trayectorias educativas, desde espacios institucionales en el marco de intervenciones en Orientación.

Introducción

El presente Trabajo, consiste en un Proyecto de Investigación, acreditado durante el presente año 2025, por la Secretaría de Ciencia y Tecnología, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Rosario. Esta investigación surge de nuestras prácticas como psicólogas y docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, a partir del entrecruzamiento y las experiencias compartidas entre el campo de problemáticas de la Orientación Vocacional y las intervenciones comunitarias en territorio. Nos planteamos como **Objetivo General**: Indagar sobre la construcción de proyectos de vida en adolescentes que asisten al último año de escuelas secundarias públicas cercanas al Barrio República de la Sexta de la ciudad de Rosario. **Objetivos Específicos**: - Explorar las expectativas y perspectiva de futuro en la construcción de proyectos en adolescentes pertenecientes a escuelas del Barrio República de la Sexta - Identificar facilitadores y obstáculos en la construcción de proyectos de vida. - Indagar sobre los apoyos familiares y sociales en la construcción de proyectos - Reflexionar acerca de los

aportes de la Orientación Vocacional y de la Psicología Comunitaria, en el acompañamiento en la construcción de proyectos de vida en adolescentes escolarizados de un barrio vulnerabilizado y - Transferir los aportes de la investigación a estudiantes de la Carrera de Psicología y Profesorado en Psicología, aportando en su futura formación profesional.

Desarrollo

La población con la que trabajaremos en la investigación, son adolescentes que asisten a escuelas cercanas al barrio República de la Sexta. Este barrio se encuentra ubicado en el centro-este de la ciudad de Rosario, sobre las barrancas del Río Paraná, y dentro de la zona destinada a la Ciudad Universitaria. El predio se encuentra rodeado por una población que habita en viviendas precarias y asentamientos irregulares. Los pobladores de dicha zona, en su mayoría, presentan escasos recursos económicos y simbólicos y poseen su escolaridad primaria incompleta. La cotidianidad de sus vivencias se caracteriza por la falta o déficit en los servicios públicos como recolección de residuos, suministro eléctrico, escaso ingreso de ambulancias y personal de salud, madres y padres desocupados o sub ocupados sosteniendo trabajos informales y afectados por la precariedad laboral, con bajos ingresos económicos (Agüero, et al. 2005). A su vez, en los últimos años en el barrio se fue produciendo un creciente avance del consumo y venta ilegal de sustancias que impactan de manera negativa en los y las adolescentes. Por otra parte, muchos de ellos/as acompañan a las familias en el cuidado de hermanos menores y en el sustento económico, ocupando tempranamente roles adultos. Por tal motivo, se observa deserción escolar en adolescentes, bajos niveles de capacitación, escaso conocimiento sobre educación sexual y maternidad precoz (Borgobello y Furlani, 2018).

En cuanto a las trayectorias educativas de los y las adolescentes, las mismas se encuentran marcadas por dificultades para sostener la asistencia y los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual muchas veces, conduce al abandono y deserción, por el entrecruzamiento con otras problemáticas. Esto trae aparejado dificultades de inserción laboral, llevando a condiciones materiales y de existencia muy precarias, que se transmiten de generación en generación, produciendo un círculo de pobreza del que es muy complejo salir (Morales, 2016; Ruiz, 2023).

Al mismo tiempo, la violencia opera permanentemente, cada vez que estas poblaciones intentan evitar el impacto de una bala, conseguir alimentos para comer en el día a día, entre otras problemáticas, que conllevan a un presente donde prima una vida saturada por la inmediatez. Las situaciones mencionadas, ponen de relieve una

cotidianidad y un presente, donde la urgencia por sobrevivir obtura una mirada hacia el futuro.

A partir de lo desarrollado, consideramos que es posible plantear que los y las adolescentes de nuestra investigación, poseen derechos básicos vulnerabilizados. Rascovan (2018), plantea la distinción entre vulnerabilidad y vulnerabilización. Sostiene que la vulnerabilidad es propia de la condición humana, mientras que la vulnerabilización es producida por dispositivos biopolíticos de dominación. Los procesos de subjetivación remiten a las condiciones materiales, simbólicas, discursivas que lo producen. De manera que los pobres, no son sujetos vulnerables, ni viven en barrios vulnerables sino que son sujetos vulnerabilizados, que viven en barrios vulnerabilizados por un sistema social que produce esa condición (Ruiz, 2023; Rascovan, 2018). Al mismo tiempo, tomamos los aportes de Giberti (2016), para ubicar que en el orden social, la fragilidad de los soportes familiares o la pérdida de ellos, acentúan la zona de vulnerabilidad, en tanto la familia es la que debería brindar la máxima protección. Así, al agrandarse dicha zona, mayor será el riesgo de ruptura que conduce a situaciones de exclusión, de marginalidad y de desafiliación (Agüero, 2018).

Por otra parte, es importante mencionar que nuestra investigación, se enmarca en el trabajo en Orientación Vocacional desde Intervenciones Comunitarias. La tarea específica en Orientación Vocacional debería tender a facilitar la construcción de recorridos abiertos al cambio, propiciando una construcción subjetiva que no se amolde estrictamente a las estructuras de títulos y carreras sino que se organice dinámicamente como una subjetividad dispuesta a enfrentar problemas (Rascovan, 2013).

Por tal motivo, consideramos que es primordial promover una participación activa de los integrantes de la comunidad, teniendo en cuenta los aportes que cada sujeto puede hacer desde su capital simbólico y personal. Nuestro trabajo como profesionales del campo psi, consiste en escuchar e intervenir en lo que acontece en el encuentro con la comunidad. Entendemos a las comunidades como un ente dinámico compuesto por agentes activos, actores sociales constructores de la realidad en la que viven (Montero, 2004). A través de la Psicología Comunitaria, Montero propone que se trabaje con las fortalezas y capacidades de la comunidad, las relaciones entre las personas y el medio ambiente en que viven, para que la comunidad tenga el poder y el control sobre los procesos que la afectan (Ruiz, 2023; Montero, 2004)

En la actualidad, los y las jóvenes que comienzan a realizar una transición al mundo adulto, asumen la compleja tarea de tener que elegir y tomar decisiones en

contextos cada vez más cambiantes, complejos y vertiginosos. De acuerdo con la inserción en sus posiciones sociales, tendrán diferentes posibilidades materiales. Consideramos que los y las jóvenes de nuestra investigación parten con condiciones materiales desiguales, que impactan en la conformación de la subjetividad y construcción de su proyecto futuro. A partir de la problemática a investigar, tomamos los siguientes interrogantes como ejes que sostienen y guían nuestra investigación: ¿De qué modo los y las adolescentes que están en el último año de escuelas secundarias públicas de un barrio vulnerabilizado proyectan su futuro? ¿Existe la categoría de futuro en poblaciones que tienen vulnerados derechos básicos, como el derecho a la educación y a elegir? ¿Presentan metas y expectativas respecto a su futuro? ¿Cuentan estos jóvenes con apoyos sociales y familiares para la construcción de proyectos vitales? Estos interrogantes contemplan la implicancia de las trayectorias familiares, sociales, laborales y educativas.

En cuanto a la *Metodología*, nuestra investigación se orienta en la metodología cualitativa, mediante un estudio descriptivo exploratorio. La recolección de datos, se realizará a partir de encuentros grupales y entrevistas semidirigidas, con el fin de indagar acerca de la posibilidad de construcción de proyectos futuros.

Conclusión

Planteamos como hipótesis de nuestra investigación, que un grupo de adolescentes del Barrio República de la Sexta que asisten al último año de escuelas secundarias públicas cercanas a la zona, podrían presentar dificultades en la construcción de proyectos de vida. Consideramos que dichas dificultades, pueden deberse a escaso apoyo familiar, social e institucional para sus futuras trayectorias educativas y laborales. Consideramos que es clave acompañar a adolescentes y jóvenes durante sus trayectorias educativas, para garantizar la permanencia y continuidad dentro de las instituciones, permitiendo así que tengan la oportunidad de proyectar un futuro posible. En esta tarea es fundamental, el papel de la Orientación y de los y las profesionales que desarrollan dichas tareas, promoviendo espacios donde abordar desde una perspectiva crítica las categorías de futuro, educación, trabajo y proyectos, profundizando en las posibilidades y obstáculos que se entranan en las mismas. Siempre respetando la subjetividad y alteridad, de aquellos con quienes se trabaje, pero promoviendo principalmente el derecho a elegir de todas las personas, para que no se encuentre sesgado ni imposibilitado por situaciones de vulnerabilidad social.

Referencias Bibliográficas

- Agüero; D. (2018). Estudio y caracterización de la población infantil (entre 8 y 10 años) que asiste al Centro Comunitario Asistencial de la facultad de psicología, U.N.R. a través del análisis de la producción gráfica. (Trabajo Final Integrador, Especialista en Psicodiagnóstico, Universidad Nacional de Rosario)
- Agüero, D; Bererciartua, G, Lara,G y otros (2005). Lenguaje una perspectiva interdisciplinaria. Escritos 1. Amalevi
- Borgobello, M. y Furlani, L. (2018). Abrazando infancias. Un encuentro entre la universidad y el barrio a través del juego y el arte. En: Medina, J.M. y Tommasino, H. (Ed). *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. (pp. 89 -119) UNR Editora.
- Morales, S. (2016). Tesina: Jóvenes del Barrio República de la Sexta de la ciudad de Rosario, su vínculo con la educación y el mercado de trabajo desde un enfoque de género. Licenciatura en Ciencia Política. Orientación en: Administración y Planificación Pública. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/7925>
- Montero, M. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Paidós.
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional. Las tensiones vigentes. Revista REMO. 10 (25), 47-54
- Rascovan, S. (2018). Orientación vocacional. Contexto social, sujetos y prácticas. Capítulo 1 en Orientación Vocacional con sujetos vulnerabilizados. Noveduc.
- Ruiz, L. (2023). Experiencia de taller de Orientación Vocacional con adolescentes de un barrio vulnerabilizado de la ciudad de Rosario. [Trabajo Final Integrador, Especialista en Orientación Vocacional y Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Tres de Febrero RIUNTREF https://drive.google.com/file/d/1rS4CQtiE48RsC6GHK-82Bv7c_ys1vOxD/view

EJE EL PORVENIR QUE NOS FALTA: DEMANDAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICA Y PROFESIONAL

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EDUCACIÓN: TRANSFORMACIONES Y RETOS EN PSICOLOGÍA DE LA USP Y DE LA UNR. Ana Borgobello¹ y Marilene Proença Rebello de Souza²

¹ana.borgobello@unr.edu.ar

¹IRICE-CONICET/UNR y Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

²Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (Brasil)

Resumen

La ampliación progresiva del uso de tecnologías digitales ha transformado la educación universitaria, combinando espacios presenciales y virtuales. La pandemia por COVID-19 constituyó un momento bisagra decisivo en el uso masivo de estas tecnologías en educación superior, generando preocupaciones pedagógicas y vinculadas a la salud mental en el acompañamiento y trabajo docente. Este trabajo presenta resultados preliminares de un proyecto de investigación posdoctoral que busca comprender los cambios y desafíos emergentes respecto al uso de tecnologías digitales en grado y posgrado en la enseñanza de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, y en la Universidad de São Paulo (USP), Brasil. La investigación se estructura en tres etapas: análisis documental de fuentes institucionales, aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas en profundidad. Aquí se presentan los resultados iniciales que muestran que ambas instituciones han desarrollado infraestructuras tecnológicas significativas, aunque con modalidades diferenciadas según sus contextos institucionales y regulaciones específicas.

Palabras clave: tecnologías digitales, docencia universitaria, psicología, educación superior

Introducción

El uso de tecnologías digitales en la educación superior se ha expandido progresivamente en las últimas décadas, pero la pandemia por COVID-19 aceleró dramáticamente este proceso, transformando prácticas pedagógicas de manera heterogénea según las características culturales e institucionales previas (Borgobello et al., 2022). Entendemos que este fenómeno requiere análisis situados que permitan

comprender cómo las instituciones universitarias han incorporado estas herramientas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva histórico-cultural vigotskiana, las tecnologías digitales no son meramente técnicas, sino herramientas socioculturales cuya apropiación constituye un proceso complejo mediado por contextos específicos (Rodríguez-Arocho, 2018; Wertsch, 1991). Esta conceptualización se opone a visiones instrumentalistas que reducen la tecnología a su dimensión operativa, planteando en cambio que su uso está determinado por las culturas institucionales, las formaciones docentes y las estrategias pedagógicas desarrolladas en marcos situados (Mandolesi y Borgobello, 2022).

El presente trabajo forma parte de una investigación realizada en el marco de un proyecto de posdoctoración radicado en la Universidad de São Paulo (USP), supervisado por la Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Se centra en el análisis de prácticas docentes con tecnologías digitales en la formación en Psicología en grado y posgrado en UNR y en la USP. Se busca identificar características, desafíos y resultados del uso de estas herramientas, considerando especialmente el impacto de la pandemia y las transformaciones en el período postpandemia desde fuentes documentales y la lectura de docentes con experiencia de cinco o más años en la enseñanza.

Contextos Institucionales de la Formación en Psicología

Ambas universidades son instituciones públicas con políticas de inclusión educativa. La USP cuenta con admisión regulada mediante el sistema FUVES, con obligatoriedad de destinar al menos 50% de las plazas a estudiantes de escuelas públicas, incluyendo cupos específicos para jóvenes negros, pardos e indígenas. El actual proyecto político pedagógico de la USP fue construido colectivamente en 2004, destacando la flexibilidad curricular que permite a los estudiantes elegir más de 30% de disciplinas optativas durante los cinco años de licenciatura. El posgrado en Psicología de la USP se caracteriza por su consolidada trayectoria en investigación y formación de alto nivel.

Por su parte, la UNR cuenta con admisión irrestricta, sin exámenes de ingreso, en consonancia con las políticas universitarias argentinas herencia de la Reforma del '18. En 2014 se aprobó un Plan de estudios que continúa vigente, caracterizado por un currículo rígido de seis años con solo dos materias optativas. En la formación en Psicología de la UNR predomina la orientación psicoanalítica, aunque existe diversidad teórica. Los programas de posgrado en Psicología incluyen especializaciones, maestrías y doctorado en diversas áreas.

En ambos casos, investigaciones previas han señalado que el estudiantado manifiesta necesidad de mayor cantidad de espacios de práctica profesional durante la formación de grado (Proença Rebello de Souza et al., 2024).

Posicionamientos y decisiones teórico-metodológicas

La investigación se fundamenta en la psicología histórico-cultural, entendiendo que las funciones mentales superiores derivan de la interacción social y que la acción humana es mediada por herramientas y signos (Wertsch, 1991). Desde esta perspectiva, el uso de tecnologías implica procesos de apropiación situados, no mera incorporación o adquisición de destrezas técnicas (Londoño, 2023; San Martín, 2023).

La apropiación creativa de tecnologías en contextos educativos puede pensarse como estrategia de inclusión social que vincula tecnología, cultura, aprendizaje y enseñanza desde perspectivas multidimensionales (San Martín, 2023). Esta conceptualización exige atender a la heterogeneidad de los procesos individuales y colectivos de apropiación en las prácticas docentes, considerando dimensiones sociotécnicas, modalidades pedagógicas y estrategias de inclusión.

El diseño metodológico contempla tres etapas consecutivas:

- (1)- análisis documental de fuentes institucionales, centrándose en sitios web y documentación oficial;
- (2)- aplicación de cuestionarios a docentes de grado y posgrado por disponibilidad; y
- (3)- entrevistas en profundidad a tres docentes de cada institución (primer año, último año y posgrado).

El análisis combina métodos cuantitativos descriptivos y cualitativos de contenido.

Resultados Preliminares (Etapa 1)

Psicología en Universidad de São Paulo (USP). En el nivel de grado, la institución mantiene modalidad presencial, mientras que en posgrado se permite hasta 40% de créditos virtuales. La universidad utiliza Moodle como plataforma principal para trabajo asincrónico, denominada "e-disciplinas" (<https://edisciplinas.usp.br/acessar/>), complementándose con Apolo (<https://uspdigital.usp.br/apolo/>) para cursos de extensión virtuales. Durante la pandemia, la USP desarrolló tutoriales de capacitación docente para plataformas digitales que continúan siendo utilizados, especialmente en posgrado.

Una innovación específica en Psicología fue la incorporación de una asignatura sobre atención clínica en línea. Cabe señalar que una regulación del presente año, 2025, determina que hasta 30% del dictado en Psicología podrá realizarse

remotamente, marcando un cambio normativo importante respecto a la modalidad tradicional presencial.

Psicología en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La UNR cuenta con la plataforma Moodle en su campus virtual organizando espacios diferenciados: "Carreras y Cursos" se especializa en educación a distancia para grado, posgrado y actualización profesional, mientras que "Comunidades" acompaña fundamentalmente espacios curriculares presenciales de grado, con una URL exclusiva para la Facultad de Psicología (<https://comunidades1.campusvirtualunr.edu.ar/>). Esta diferenciación institucional reflejaría una conceptualización específica sobre las modalidades educativas.

La institución ofrece talleres de acompañamiento docente, asesoramiento especializado y tutoriales que alcanzaron su mayor desarrollo durante la pandemia y continúan actualmente. Algunas asignaturas en el año académico actual implementan espacios de prácticos y teóricos mediante videoconferencias remotos o híbridos, combinando presencia física de estudiantes en la Facultad con participación virtual sincrónica.

La reglamentación de 2017 especifica que hasta 30% de dictado remoto no requiere evaluación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) y, hasta 49% virtual, mantiene su carácter de presencial. Actualmente, en espacios de gestión y académicos especializados en educación a distancia en Argentina se discuten conceptos como "presencialidad remota", que asimila a la presencialidad el tiempo de cursado sincrónico docente-estudiantil, generando debates sobre las definiciones de modalidades educativas.

Figura 1

Imágenes de los campus virtuales de USP y UNR (Psicología)



Algunos aspectos comunes. Ambas universidades disponen de campus virtuales (Figura 1), cuentas virtuales institucionales con almacenamiento en la nube, formularios digitales, calendarios y plataformas de videoconferencia para trabajo sincrónico. Estos recursos tecnológicos y tutoriales especializados se ampliaron significativamente durante el aislamiento obligatorio generado en tiempos de pandemia por COVID-19, manteniéndose actualmente como herramientas para apoyar la integración de tecnologías digitales en la formación universitaria en Psicología.

Discusión y Conclusiones

Los resultados preliminares evidencian que ambas instituciones han desarrollado infraestructuras tecnológicas significativas, aunque con modalidades y conceptualizaciones diferenciadas según sus contextos institucionales específicos. La pandemia actuó como catalizador que aceleró procesos que venían desarrollándose gradualmente, pero también visibilizó desafíos estructurales y pedagógicos que persisten en el período postpandemia (Borgobello & Espinosa, 2021).

Las diferencias entre ambas instituciones reflejan no solo aspectos técnicos, sino también concepciones pedagógicas y regulaciones normativas específicas. Mientras la USP mantiene una distinción más clara entre modalidades presenciales y virtuales según el nivel educativo, la UNR presenta mayor hibridación de espacios, aunque con debates conceptuales aún en debate sobre las categorías de presencialidad.

Estos procesos representan desafíos diversos que requieren miradas críticas, espacios de formación continua y diálogos sostenidos entre docentes y estudiantes en ambas instituciones. La apropiación de tecnologías digitales no debería reducirse a capacitaciones técnicas, sino que implica, desde nuestra óptica, contemplarse como procesos socioculturales complejos que, en consonancia con lo expresado en Lovey et al. (2023) involucran transformaciones en las culturas institucionales, las identidades docentes y las estrategias pedagógicas.

Este escrito representa el inicio incipiente de una investigación que, en las etapas subsiguientes, mediante cuestionarios y entrevistas en profundidad, permitirán comprender aspectos organizacionales, experiencias y prácticas concretas de docentes, identificando estrategias que consideren exitosas y desafíos persistentes en la integración de tecnologías digitales en la formación en Psicología en dos contextos universitarios públicos latinoamericanos.

Referencias

- Borgobello, A., & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo y F. Costa (Comp.), *Notas de pandemia: reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad* (pp. 29-36). UNR Editora.
- Borgobello, A., Platzer, T., & Proença Rebello de Souza, M. (Eds.). (2022). *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. UNR Editora. <https://doi.org/10.30849/SIP.GTEDinvedpand2022>
- Londoño, F. C. (2023). Prólogo. En P. San Martín (Ed.), *La apropiación creativa de la tecnología en educación: claves para su comprensión* (pp. 9-16). Teseo.
- Lovey, J. P., Mandolesi, M., Pierella, M. P., De Seta, D., Majul, S., & Borgobello, A. (2023). Uso de tecnologías digitales en una universidad pública argentina: sugerencias y exigencias en fuentes documentales. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270214>
- Mandolesi, M., & Borgobello, A. (2022). Los espacios de formación docente como herramienta para la innovación en una organización de educación superior. *Praxis Psy*, 38(1), 1-20.
- Proença Rebello de Souza, M., Borgobello, A., Del Bosque, A. E., Espinosa, A., Bruno, B. B., Osorio, C. M., Magaly, C. J., González, F. G., Anicama, J. C., Talla, A., Villanueva, L. F., Scrinzi, M., Martínez, M. A., Pizarro, R. D., Amador, S., Platzer, T., Goldenstein, T., Vilar, V., & Velázquez, Z. L. (2024). ¿Qué nos identifica como psicólogos educativos latinoamericanos? En M. Proença (Org.), *A formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina* (pp. 353-377). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/9786587596402>
- Rodríguez-Arocho, W. C. (2018). Herramientas culturales y transformaciones mentales: Las tecnologías de la información y la comunicación en perspectiva histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33068>
- San Martín, P. (2023). Hacia la construcción de intersaberes. En P. San Martín (Ed.), *La apropiación creativa de la tecnología en educación: claves para su comprensión* (pp. 19-42). Teseo.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA: HISTORIZANDO SU ENSEÑANZA A 70 AÑOS DE CREACIÓN DE LA CARRERA. Sandra Gerlero, Laura Paris, Ana Borgobello, Facundo Corvalán, Andrea Espinosa, Marianela Fondato, Mariana Sartori, Carolina Umansky.

sandragerlero@gmail.com

Presentacion de la temática de estudio

El proceso de formación universitaria en Psicología genera múltiples debates vigentes aún en nuestros días. Entre éstos, la capacitación científico-técnica en las asignaturas vinculadas a la investigación ocupa un lugar central que amerita a repensar no solamente cuál es el papel que la producción de conocimientos tiene en la formación actual del psicólogo/a, sino también, a historizar cómo ha sido construida la enseñanza en este campo. El presente trabajo problematiza la práctica de enseñanza de metodología de la investigación en el ámbito universitario en la Facultad de Psicología, carrera que cuenta con 70 años desde su creación. Específicamente, se caracterizará la enseñanza de las metodologías de la investigación en los programas curriculares que constituyen el devenir de la formación en la carrera de Psicología desde 1953 hasta la actualidad. Así, en función de la totalidad de los planes de estudio y sus normativas modificatorias, se seleccionaron aquellos espacios curriculares que en su nominación incluyeran los términos: “metodología de la investigación”, “metodología de las ciencias”, “técnicas de investigación” o palabras con afinidad semántica. Se tuvo acceso a 39 programas dispuestos en el archivo de la Facultad que corresponden a 15 asignaturas metodológicas. Se analizaron la totalidad de documentos en sus distintas versiones, según el momento de implementación y desarrollo del cursado. Una primera interpretación de este acervo histórico muestra el predominio de la heterogeneidad en el periodo en estudio (1955-2025) relativo a: contenidos, bibliografía y especificidad de las teorías psicológicas. Dentro de esta marcada pluralidad podemos distinguir tres momentos respecto de la relación teoría - metodología en el marco de las materias relevadas. El primero en que los desarrollos metodológicos aparecen desconectados de las teorías psicológicas, abonado por la impronta del perfil profesional de docentes provenientes de disciplinas fuera del campo psi. El segundo, muestra que la relación teoría-metodología se ha establecido entre desarrollos de filiación positivista, pensando la pluralidad del campo como obstáculo a sortear en búsqueda de una unificación ligada a un monismo metodológico tradicional. El tercer momento propone una relación dialéctica entre teoría y metodología complejizando los desarrollos de la enseñanza de la disciplina; aquí esta pluralidad es

sostenida como fundante en los modos de hacer psicología y de transmitir metodología de la investigación. Estas perspectivas se entranan con la complejidad que incluye modos de entender las ciencias, heterogeneidad de teorías psicológicas y diversidad de las estrategias de confrontación con la empiria. Se espera que estos aportes recuperen procesos reflexivos desde el recorrido histórico local de la enseñanza de la metodología de la investigación, práctica situada que nos interpela en nuestro quehacer docente ante la formación profesional del campo psi.

Palabras Claves: metodologías, investigación, teoría psicológica, análisis histórico.

Problemática De Indagación

Enseñar metodologías de la investigación en psicología implica la asunción de posicionamientos fundados en la diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas que caracteriza nuestro campo disciplinar, complejidad presente desde los momentos fundantes en la tarea de hacer ciencia psicológica. Se ha hablado de psicologías y no de psicología, encontrándonos, desde los inicios mismos del campo psi con panoramas muy diversos, que, según Temporetti (2018) han problematizado su estudio. Así por ejemplo, en tiempos de la reflexología algunas perspectivas consideraban la necesidad de su separación como disciplinas diferentes o los debates en torno al estatus científico de la psique para explicar el comportamiento humano, e incluso en 1920 Vigotsky al analizar la dispersión del conocimiento psicológico pone la cuestión metodológica como la principal crisis de la disciplina.

En este sentido, ocuparse de la metodología y su enseñanza en la psicología no solo implica, como plantean varios autores en las ciencias sociales (Marradi et al, 2007) situarse en una tensión dialéctica entre una dimensión teórica, epistemológica y técnica, sin descuidar el entramado de generación socio-histórico que contextualiza y da sentido a las distintas tradiciones metodológicas, sino que que debemos ocuparnos de la Teoría Psicológica (como expresión genérica) y su proceso de construcción. En relación con estos antecedentes, nuestro eje de interrogación se centra en cómo la riqueza conceptual y epistemológica de las teorías psicológicas se han relacionado con la enseñanza del proceder metodológico en la formación del psicólogo/a en el contexto local. Específicamente, se caracterizará la enseñanza de las metodologías de la investigación en los programas curriculares que constituyen el devenir de la formación en la carrera de Psicología de la hoy Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario desde sus orígenes en 1953 (con la carrera menor de auxiliar de psicotecnia, precursora de la carrera de psicología) hasta la actualidad. Consideramos que no se pueden transmitir formas de hacer Psicología ni transferir métodos de investigación con independencia de las teorías psicológicas. Desde este

punto de partida contrastamos y describimos los distintos modos de articulación entre las teorías psicológicas y los principios metodológicos desplegados en las propuestas curriculares que se han recuperado en estos 70 años de historia.

Consideraciones Metodológicas

A partir de un trabajo documental de acopio y análisis de planes de estudio y sus normativas modificatorias desde la creación de la carrera de psicología en la ciudad de Rosario en 1955, se seleccionaron las asignaturas de carácter metodológico. Esto es, aquellas que en su nominación incluyeran los términos: “metodología de la investigación”, “metodología de las ciencias”, “técnicas de investigación” o palabras con afinidad semántica. Se recopilaron 39 programas que corresponden a 15 asignaturas pertenecientes a los diversos planes de estudio. Los ejes de análisis incluyen un conjunto de aspectos contextuales, sociopolíticos, curriculares y didácticos. En este documento se describen particularmente el año de cursado de las asignaturas; contenidos temáticos, posicionamientos en torno a la dualidad monismo y/o pluralismo metodológico; la predominancia o el vínculo con el proceso estadístico y la articulación metodología-teoría psicológica. Es importante considerar que los formatos de presentación de programas han ido cambiando y no se pudo recuperar en todos ellos las mismas categorías.

Análisis Documental

El análisis de los documentos permite diferenciar tres perspectivas en la relación entre las concepciones teórico metodológicas en investigación y la diversidad del campo psi, que podríamos agrupar en función de los años de dictado de las asignaturas, tal como se describe a continuación.

- **1953 – 1961: Desconexión entre desarrollos metodológicos y psicológicos**

En 1953 se crea en la ciudad de Rosario la Carrera Menor de Auxiliar de Psicotecnia, organizada por Ermininda Benítez de Lambruschini en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (actualmente Facultad de Humanidades y Artes), funcionando durante dos años con el objetivo de profundizar la formación de maestros y profesores egresados de escuelas normales e incentivar la práctica investigativa en el ámbito educativo (Orzuza et. al. 2007).

En el plan 1953 la investigación psicológica se vinculó de manera directa a la técnica y a la estadística ya que, la única materia ligada explícitamente con la metodología en la producción de conocimientos es nombrada como Psicoestadística.

En 1955 se crea un plan de estudios que confluye con un hecho histórico que suspende el cursado de la carrera, a saber, la proscripción del peronismo (Orzuza et al, 2007). Al reiniciarse en 1956 con un nuevo plan, se observa la asignatura “Lógica y Metodología de la Ciencia”. No fue posible acceder a su documento, así como tampoco se recuperaron los seis planes de estudio que se sucedieron en las décadas del '50 y '60. Sin embargo, en 1958 un nuevo plan introduce las asignaturas que en su nominación incluyen la expresión “metodología de la investigación”. Si bien se articula la enseñanza de la metodología de la investigación con la práctica profesional del psicólogo -aunque exclusivamente vinculada al campo educativo y a la aplicación de tests- la teoría psicológica se encuentra ausente, centrándose en el uso de medidas estadísticas aplicadas a la Psicología y a la Psicometría. En el mismo plan de estudios (1958) se encuentra la asignatura “Metodología de la Investigación Científica II”, ligada al conocimiento de la estadística.

- **1961-2007: Énfasis en el proceso estadístico, el método hipotético deductivo y la psicología cognitivo conductual, con algunos esbozos de diversidad teórica.**

En 1961 se implementa un nuevo plan, y se ubica una asignatura metodológica en sexto año, que entre las temáticas del programa presenta a la psicología como ciencia de la conducta y orienta la enseñanza metodológica a la aplicación del método hipotético deductivo. Es el conductismo, el que se concibe como la teoría psicológica científica, y por ende, la explicitación del método provisto por el positivismo hegemoniza la perspectiva adoptada. Una particularidad se da en el año 1963, cuando se dicta el seminario “Técnica de la investigación”, con fuerte presencia de la historia y sus metodologías de análisis.

Mientras tanto el panorama político en Argentina lleva a la intervención de las universidades nacionales con el golpe militar en 1966 de Onganía, derrocando al presidente constitucional Arturo Illia. No se encuentran programas de las asignaturas metodológicas entre 1966 y 1970. Es en 1970 que la metodología de la investigación en psicología toma nuevos aires con un programa que enuncia como problemática central de la psicología la pluralidad teórica y la diversidad metodológica.

Entre 1972 y 1975 si bien se mantiene una epistemología ligada al positivismo se sitúa la heterogeneidad de producciones teóricas, ubicando la dificultad histórica de la Psicología para su unificación. Como teorías psicológicas se desarrolla el conductismo, la cibernética y la parapsicología, si bien se mencionan otras perspectivas como la teoría de la Gestalt y el estructuralismo francés (Lévy-strauss,

Lacan y Althusser). En este programa, no sólo la metodología de la investigación se encuentra claramente intrincada a las teorías psicológicas, sino que se integra en los debates más generales de la disciplina.

La última dictadura militar en la Argentina (1976-1983) significó un nuevo quiebre político institucional y en la carrera de Psicología de la, ya para ese momento, Universidad Nacional de Rosario, se identificaron 38 estudiantes y graduados, 26 mujeres y 12 varones, víctimas de la desaparición forzada. La Facultad de Psicología de Rosario cierra el ingreso de estudiantes pero nunca deja de funcionar.

Con el retorno de la democracia, en 1984 se organiza y diseña un nuevo Plan de Estudios, el cual con las modificaciones 1991 y 1995, queda vigente hasta 2015. En relación a la investigación dos asignaturas del Plan de estudios de 1984 denominadas "Metodología de la Investigación Psicológica I" y "Metodología de la Investigación Psicológica II", en 5º y 6º año respectivamente de la carrera, reubican nuevamente el conocimiento psicológico en las discusiones metodológicas. Las asignaturas compartían el desarrollo temático desde el enfoque hipotético deductivo, con énfasis en las herramientas del proceso estadístico necesarias para el análisis y presentación de datos cuantitativos. En una de ellas, la formación de los integrantes de la cátedra en psicología cognitiva conductual y sus vinculaciones con la sexología clínica posibilitaron el estudio de problemáticas desde perspectivas y enfoques que no se desarrollaban en los cinco años previos de la carrera. En la segunda se evidencia una situación de descontextualización con la impronta particular de la carrera en Rosario, ya que gran parte de su contenido consistía en las técnicas de análisis estadístico descriptivo e inferencial, en un plan de estudios en el que no se enfatizaba el estudio de técnicas psicométricas que podían dar sentido a algunos de estos aspectos, sumado a estar ubicada en el último año de un recorrido previo con predominio de formación clínica psicoanalítica, fundamentalmente freudiana y lacaniana.

- **2007- actualidad: Heterogeneidad teórico-metodológica y reforma del plan de estudios**

En 2007 se modifica el contenido de una de las asignaturas metodológicas, fundamentando la formación en el rasgo esencial metódico de la psicología desde la riqueza teórica de la disciplina y sus distintos fundamentos conceptuales, filosóficos, procedimentales y metodológicos. Circunscribe la investigación al campo disciplinar, otorgando rasgos particulares que atañen al proceder metodológico, problematizando la producción de un conocimiento científico con el "material" estrictamente psicológico.

En el año 2014, en el marco del proceso de evaluación y acreditación de las carreras de psicología, se reforma el plan de estudios. En este nuevo plan se modifican las denominaciones de las dos asignaturas específicamente metodológicas, Metodología y Gestión de la Investigación Psicológica (que pasa a ubicarse en el segundo año de la carrera) y Metodologías de la investigación en psicología (en sexto año). Se separa así la correlatividad directa entre ellas, y se destaca el plural en la denominación de esta segunda asignatura, denotando la posibilidad de diferenciar posiciones teóricas-metodológicas a partir de una representación justificada del campo psi en su heterogeneidad y diversidad.

Consideraciones Finales

A 70 años de la creación de la carrera de psicología en la ciudad de Rosario, el análisis de los diversos planes de estudio y la recuperación (incompleta) de los programas de asignaturas metodológicas revela un panorama que refleja la complejidad del campo y que intentamos historizar en esta presentación. Los documentos curriculares, en este caso, los programas de asignaturas establecen un contrato con los y las estudiantes sobre una ruta de formación en la que se jerarquizan y priorizan ciertos contenidos, se muestran autores, perspectivas, posicionamientos disciplinares que dejan por fuera otros y visibilizan los debates que aún están vigentes en el campo psi (Temporetti, 2012).

Tomando el período en su conjunto, 1955 – 2025, es evidente la heterogeneidad en contenidos, articulaciones entre asignaturas, relación teoría psicológica – metodología de la investigación. En función de este último aspecto es que diferenciamos los tres períodos: la desconexión con la teoría psicológica en un primer momento; la vinculación predominante con los desarrollos del conductismo y el método hipotético deductivo con fuerte anclaje en la estadística, y un tercer momento donde la diversidad teórico metodológica se desarrolla en los contenidos un tiempo antes de las exigencias de acreditación de las carreras de psicología que impulsan esta apertura teórica.

A partir de esta descripción sintética del recorrido de la formación metodológica consideramos que entender la metodología de la investigación en psicología trascendiendo la mera aplicación de técnicas “neutrales” y procedimientos estándar para integrarlos en las perspectivas epistemológicas desde las que se van construyendo y adquieren sentido, continúa siendo un desafío de la formación profesional. Desde 1955 a la actualidad, el panorama presentado evidencia un escenario tan diverso en concepciones ontológicas de lo psi, en intencionalidades

científicas y en las relaciones entre teoría y empiria como el desarrollo mismo de nuestra disciplina.

Referencias Bibliográficas

- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (2007). *Metodología de la Ciencias Sociales*. Emece.
- Orzuza, S.; Capella, L.; Viano, C.; Fuks, D.; Gómez, C.; López, C. (2007) Huellas del campo teórico y clínico de la psicología a través del testimonio de actores de la red social de psicólogos y estudiantes de psicología víctimas del terrorismo de Estado. 1º Congreso Argentino - Latinoamericano de DD HH "Una mirada desde la Universidad". Rosario, Sta.Fe.
- Temporetti, F. (2012) La lectura y comprensión de textos científicos y académicos. Una problemática crucial en la educación universitaria. Ponencia presentada en el VIII Seminario Internacional de Alfabetizaço. Alfabetizaço na contemporaneidade. UNIJUI. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Temporetti, F. (2018). Los proyectos de la psicología y sus metodologías. Material de cátedra. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

EI FORO COMO PRÁCTICA CONVERSACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN SUPERVISIÓN CLÍNICA GESTÁLTICA. Morguen, Nicolás Jorge; Paleo Stati, Noelia; Brandolín, Diego Gastón; Dossena, Gisela Soledad; Suarez, Juan Manuel.

nicolasmorguen@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

La siguiente presentación se enmarca en el proyecto de Investigación “SUPERVISIÓN CLÍNICA GESTÁLTICA EN LAS CIUDADES DE ROSARIO, CÓRDOBA Y BUENOS AIRES” cuyo objetivo es relevar cómo se realiza la supervisión clínica Gestáltica en distintas ciudades del país. En la fase actual, se ha convocado a distintos terapeutas supervisados, pertenecientes a diferentes instituciones gestálticas, para la realización de un foro de discusión. El foro es una técnica de recolección de datos utilizada en metodologías cualitativas, resultando en un intercambio de las diferentes formas en que se lleva a cabo la práctica bajo escrutinio. El objeto del presente trabajo es reflexionar sobre el proceso de construcción del foro como práctica conversacional en este momento de la investigación. Durante los años previos a la realización de este foro, se concluyeron dos fases de indagación que generaron el material de insumo para esta instancia. En la primera etapa, las duplas de investigadores realizaron entrevistas en profundidad, no estructuradas, a expertos en Terapia Gestalt, bajo la metodología propuesta por la *Grounded Theory*. A partir del material que surgió de ella, se elaboró una segunda fase de entrevistas semi estructuradas. La muestra se compuso de supervisores con más de diez años de experiencia en esa práctica, referenciados en instituciones gestálticas, con el objetivo de profundizar en lo relevado. Los datos recogidos en cada fase han sido analizados para arribar a distintos descriptores, que resaltan por la emergencia y recurrencia, posibilitando el surgimiento del dato enraizado. Continuando con la misma estrategia, se procedió a sistematizar la información obtenida agrupando los descriptores en función de referirse a temáticas comunes. A partir de estos agrupamientos, emerge la elaboración de preguntas que sirven como disparadores en el foro. El equipo de investigación consensuó los siguientes requisitos para ser forista: acreditar formación gestáltica en una institución referenciada, practicar el modelo clínico gestáltico, participar en espacios de supervisión individuales y/o grupales dirigidos por supervisores acreditados. Se idearon preguntas abiertas que giraban en torno a las concepciones de la supervisión en Terapia Gestalt, las expectativas en relación al espacio, a los roles y su propósito. Por otra parte se formularon un conjunto de

preguntas complementarias sobre las posibles divergencias y desacuerdos entre las sugerencias del supervisor y los miembros del grupo o las dinámicas entre pares. El foro fue llevado a cabo en la Facultad de Psicología (UNR) dentro del marco de las Jornadas Universitarias de Terapia Gestalt, que tuvieron lugar el 6 y 7 de junio pasado. En el dispositivo, que se encontraba conformado por cinco foristas y la coordinadora, estuvieron presentes miembros del equipo de investigación, quienes registraban fenomenológicamente lo que estaba sucediendo. La actividad fue videograbada para su posterior análisis. También el público participó de manera activa realizando preguntas al foro, adicionando interrogantes externos al desarrollo del trabajo producido hasta el momento por el equipo. Se concluye que la elaboración de un foro dentro de la metodología *Grounded Theory* permite obtener información rica y diversa, que contribuye a la generación de datos enraizados en la población propuesta.

Palabras claves: Supervisión Clínica, Foro, Terapia Gestalt

Introducción

El presente trabajo integra un estudio de mayor alcance denominado SUPERVISIÓN CLÍNICA GESTÁLTICA EN LAS CIUDADES DE ROSARIO, CÓRDOBA Y BUENOS AIRES 80020210300007UR que se encuentra radicado en el Centro de Estudios Psicoterapias, Interdisciplina y Comunidad (CEPIC), de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. El proyecto además articula sendos convenios con la Asociación Gestáltica de Buenos Aires (AGBA) y la Asociación Casa Gestalt Mar del Plata, y se encuentra transitando su cuarto y último año de duración. Presenta los resultados del último movimiento de recolección de datos en relación al objeto de estudio, que tuvo como propósito recopilar las impresiones de los terapeutas supervisados en el proceso de supervisión clínica, dado que durante los años anteriores, a través de diferentes herramientas de recolección de datos, el foco se había puesto en los testimonios de los supervisores. De este modo se busca tener un panorama completo del proceso de supervisión, que integra todos los actores con sus voces. La manera particular de materializar esta exploración fue propiciada por la realización de un foro en las Jornadas Universitarias de Terapia Gestalt, realizadas en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) durante el 6 y 7 de junio de 2025.

Objetivo y Metodología

Este trabajo se propone reflexionar en profundidad sobre el proceso de construcción de un foro, entendido como una práctica conversacional, atendiendo tanto a su diseño como a su desarrollo y funcionamiento. Asimismo, busca examinar

cómo dicha práctica, más allá de su valor como espacio de intercambio y co-creación de sentido, puede devenir en una herramienta metodológica eficaz para la obtención y organización de datos relevantes. Esta reflexión se inscribe, como se ha dicho, en el marco de una investigación más amplia sobre la supervisión clínica gestáltica, en la cual el foro adquiere en esta etapa un papel relevante como dispositivo, que articula las experiencias de los participantes, favorece la emergencia de significados compartidos y contribuye a la comprensión de los fenómenos propios de la supervisión en la voz de sus protagonistas.

El presente estudio se enmarca en la Teoría Fundamentada en Datos o *Grounded Theory* (Soneira, 2006). Se trata de una metodología de investigación de carácter cualitativo. Consta de la elaboración de teoría de valor local para los fenómenos estudiados, a partir de la indagación de elementos de ese entorno a fin de construir el dato, para luego formular sucesivos ejercicios teóricos en la elaboración conceptual siempre basada en los datos emergentes. Esta forma de investigación encuentra compatibilidad epistemológica con la Terapia Gestalt, específicamente con los fundamentos de la Teoría de Campo (Parlett, 1991; Barber y Brownell, 2008).

La misma metodología ha guiado previamente la indagación sobre las experiencias de los supervisores gestálticos argentinos, a través de la realización de entrevistas y su posterior análisis; el equipo de investigación fue detectando convergencias, recurrencias y divergencias entre los testimonios que permitieron identificar emergentes específicos para la elaboración teórica.

El proceso previo incluyó dos capas de indagación, primero en entrevistas abiertas con supervisores expertos de más de veinte años de práctica. En una segunda etapa, con entrevistas semi estructuradas, cuyos ejes surgieron del análisis y síntesis de la información obtenida en la primera capa. Las entrevistas fueron administradas a supervisores con un nivel de experiencia en la práctica promedio de diez años.

En la continuidad del proceso de indagación, se evaluó necesario incluir a los otros actores presentes en las supervisiones, los terapeutas supervisados, para integrar sus voces e identificar eventuales emergentes que den consistencia al tipo de experiencia que se desarrolla en este dispositivo, en pos de formular una teoría descriptiva e integradora.

Se decidió proceder de una manera distinta con esta población en particular, dado que el foro logra una experiencia cualitativamente distinta a lo que ocurre en, por ejemplo, una entrevista a un experto, a quien se le presupone un grado de conocimiento vasto respecto a la temática. La modalidad de foro, con su énfasis en la interacción más o menos espontánea aunque ligada también a ejes previamente

determinados, permite que emerjan simultáneamente una multiplicidad de voces, donde pueden aparecer también las singularidades de cada actor. Los participantes fueron seleccionados bajo el criterio de Marradi, Archenti y Piovani (2010) de disponibilidad, cumpliendo con los requisitos de acreditar formación gestáltica en una institución referenciada, practicar el modelo clínico gestáltico, participar en espacios de supervisión individuales y/o grupales dirigidos por supervisores pertenecientes a dichas instituciones.

Para que este dispositivo cumpliera su cometido fue preciso generar lineamientos en cada uno de los actores. Por un lado, un miembro del equipo de investigación cumplió el rol de moderador, presentando los ejes que el equipo había elaborado como propósito de la indagación. El equipo investigador utilizó los datos emergentes de las capas anteriores, para elaborar estos ejes o preguntas disparadoras. El foco de ellos se dirigió a profundizar la exploración de las formas en que los terapeutas supervisados experimentan el espacio de supervisión. Los tópicos específicos giraban en torno a las concepciones sobre la supervisión en Terapia Gestalt, las expectativas en relación al espacio, la distinción de los roles y los propósitos que persigue el dispositivo.

Los foristas fueron informados que el fin de la experiencia del foro era conocer sus vivencias tal y cómo las experimentan, sin que existan respuestas correctas o incorrectas; más bien que lo importante era reflejar lo que les sucedía a ellos en sus espacios de supervisión. Además, las jornadas que sirvieron de marco para su realización, contaron con público presente al que se le pidió permanecer en silencio durante la participación de los foristas, para luego abrir un espacio de preguntas o impresiones, una vez concluido el intercambio inicial. Tanto los participantes del foro como el público que tuvo acceso debió rubricar un consentimiento informado para participar de la experiencia y observar sus reglas.

Además, el equipo de investigación participó desde el público, observando fenomenológicamente y realizando registros de lo sucedido, como insumo adicional para la posterior discusión y elaboración de resultados.

Resultados y Conclusiones

Uno de los aspectos más enriquecedores de la experiencia fue la posibilidad de presenciar, en tiempo real, la emergencia de acuerdos y desacuerdos entre los participantes. Este rasgo constituye un elemento central, ya que, a diferencia de las entrevistas individuales realizadas previamente —donde los supervisores no cuentan con la oportunidad de contrastar sus perspectivas con las de otros colegas—, el foro habilita la confrontación y el diálogo entre distintas voces.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la entrevista y el foro constituyen técnicas metodológicas complementarias que se integran en la metodología seleccionada. La primera permite explorar en profundidad las posturas particulares, mientras que la segunda ofrece un espacio donde los posicionamientos entran en relación, generan contrapuntos y revelan matices. De este modo, el foro se consolida como un dispositivo que amplía la comprensión del fenómeno estudiado.

A partir del análisis del intercambio, el primer dato relevante obtenido es la preeminencia del dispositivo grupal como modalidad predominante en la supervisión gestáltica, lo cual resulta consistente con lo hallado en etapas previas. Respecto a este dato todos los foristas recalcan la importancia de contar con sus compañeros como un sostén adicional para las dificultades que plantea la práctica clínica. A su vez se evidenciaron matices en relación al supervisor, pues algunos esperaban un rol de sostén, y otros valoraban señalamientos de los errores.

A su vez, otro elemento diferencial del dispositivo fue la participación del público, que añadió una capa de observación externa al intercambio entre foristas. Una vez finalizado el desarrollo de los ejes, se invitó a los presentes a formular interrogantes. La mayoría de los asistentes eran estudiantes de grado de la carrera de Psicología, lo cual aportó un punto de vista distinto al del equipo de investigación, por la diferencia del nivel de formación y la mirada limpia respecto al proceso previo de la investigación. Ello facilitó la aparición de preguntas originales, como por ejemplo en relación a los criterios de elección de un supervisor por parte de los supervisados. Este hecho permite rescatar un aspecto central de la *Grounded Theory*, la posibilidad de que nuevas perspectivas —incluso las de observadores no especializados— amplíen y enriquezcan la comprensión de lo estudiado.

Se destacó al final del encuentro que uno de los foristas le realizó una pregunta a los demás consultando por la utilización de técnicas durante la supervisión, hecho significativo por la vivacidad del intercambio que permitió el foro. En este sentido, puede pensarse que el equipo de investigación, al estar imbuido en su propio proceso de indagación, tiende a focalizar ciertos aspectos; la mirada externa, en cambio, introduce nuevos matices y líneas de exploración, potenciando la emergencia de datos enraizados y significativos.

En conclusión, el dispositivo de foro se presenta como un recurso técnico y metodológico enriquecedor, que permite continuar ampliando las perspectivas de indagación dentro de la Teoría Fundamentada. Su carácter participativo habilita a ampliar la posibilidad de construcción de nuevos datos, que revelan una incidencia positiva en el proceso de investigación.

Referencias bibliográficas

- Barber, P. y Brownell, P. (2008). Investigación cualitativa. En P. Brownell (Ed.), *Manual de Terapia Gestalt: teoría, investigación y práctica*, pp. 67-102. CTP.
- Marradi Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Parlett, M. (1991). Reflections on field theory. *The British Gestalt Journal*, 1(2), 68–91.
- Soneira, J. (2006) “La Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss” en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 153-173. Gedisa.

USO DE COMUNIDADES PSICOLOGÍA COMO HERRAMIENTA PARA ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN INGRESANTES 2025. Andrea Espinosa y Ana Borgobello

andrea.espinosa@unr.edu.ar

IRICE-CONICET/UNR – Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

A partir de propuestas de trabajo para el corriente año realizadas por las representantes en la Comisión Asesora SIED-UNR e inquietudes del equipo de gestión de la Facultad de Psicología, se organizaron actividades de acercamiento y sensibilización al uso de Comunidades incorporando talleres para ingresantes a la carrera basados en el uso de las aulas virtuales desde el rol estudiante. Con la finalidad de conocer qué expectativas podría tener esta población, realizamos una inscripción previa con un formulario digital en el que incorporamos algunas consultas específicas. En esta presentación nos proponemos explorar las percepciones de ingresantes a la carrera de Psicología sobre beneficios y dificultades de uso de Comunidades para actividades académicas.

La modalidad de trabajo consistió en un análisis exploratorio-descriptivo, de corte transversal y de fuentes primarias. Las categorías en estudio fueron beneficios y dificultades en el uso del campus virtual de la UNR con fines académicos en estudiantes ingresantes 2025 a la carrera de Psicología de la UNR. El conjunto de participantes se constituyó con quienes respondieron voluntariamente el cuestionario construido como formulario de inscripción a los talleres. De los formularios recibidos solo se utilizaron las 50 respuestas de quienes indicaron en el consentimiento informado, incluido al inicio del formulario, que aceptaban el uso de sus respuestas con fines de investigación, académicos o de gestión. El instrumento se construyó considerando algunos datos demográficos básicos, preguntas con escala tipo Lickert y preguntas abiertas sobre beneficios y dificultades en el acceso y uso del espacio virtual. La distribución del formulario se realizó a través de las redes sociales y de los grupos de mensajería instantánea institucionales desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. En esta presentación se trabajó sobre los análisis descriptivos de las preguntas abiertas.

Se observó gran heterogeneidad en la edad estudiantil consistente con características de la carrera observada en registros de años anteriores. Si bien las preguntas abiertas del formulario fueron diseñadas como de respuesta “no obligatoria”, más de la mitad del estudiantado respondiente completó esta etapa del instrumento.

Respecto de cuáles son los *beneficios* en el uso de Comunidades descritos para el cursado, se agruparon en cinco categorías: Acceso al material de estudio; Organización del contenido; Flexibilidad y accesibilidad; Comunicación con docentes; y Apoyo en la comprensión del contenido. Sobre lo indicado como *dificultades*, se distinguieron cinco categorías: Acceso e ingreso; Navegación y uso general; Búsqueda de materias y materiales; Archivos inaccesibles; y Problemas técnicos.

La lectura de estos resultados muestra que el acercamiento de estudiantes ingresantes a Comunidades evidencia percepciones positivas al indicar que se contemplan beneficios para el cursado. A pesar de ello, es importante observar aquello que indican como dificultades para generar espacios y acciones de capacitación y acompañamiento tendientes a sostener las expectativas de uso de herramientas digitales. Se hipotética que la práctica de uso puede considerarse más efectiva si el acompañamiento institucional es más temprano y continuo.

Palabras Clave: Ingresantes - Universidad - Uso de Campus virtual

Introducción

Concepciones que tienen como base a la *educación como derecho* y su articulación con las políticas de accesibilidad, imprimen características que colaboran en la contextualización de las prácticas docentes y estudiantiles, convirtiéndolas en *praxis* situadas. Desde una mirada constructivista de la educación, entendida como un movimiento que construye conocimiento desde procesos considerados colectivos y colaborativos, pensamos la incorporación de lo tecnopedagógico poniendo el acento en lo pedagógico.

La secuencia de acciones y decisiones institucionales enmarcadas en estos posicionamientos, en tiempos de pandemia por COVID-19 y postpandemia, propiciaron el acercamiento masivo a la plataforma de la universidad, así como a diversas herramientas digitales. Tanto docentes como estudiantes mostraron inquietud y curiosidad sobre el desarrollo tecnológico y su accesibilidad, así como respecto de las posibilidades de incorporación de las herramientas digitales en el ámbito educativo. El carácter disruptivo de las herramientas tecnológicas impone aquí la necesidad de comprender las huellas de lo “viejo” que subyacen en la evolución, dando paso a la incertidumbre (Vespasiani, 2022). Navegar en estos espacios, sorteando obstáculos e intersticios propios de las articulaciones posibles con la actividad áulica (en todos sus formatos) genera una brecha entre quienes son capaces de incorporar y/o aplicar herramientas tecnológicas y aquellos que generan mayores resistencias; y que esta competencia es cultural (Borgobello et al., 2024).

Sobre esta base, a partir de las propuestas de trabajo para el año 2025 realizadas por las representantes en la Comisión Asesora SIED-UNR y de las inquietudes del equipo de gestión de la Facultad de Psicología, se organizaron actividades de acercamiento y sensibilización al uso de Comunidades. Trabajando con un formato tipo taller, se propició la incorporación de ingresantes a la carrera para abordar el uso de las aulas virtuales desde el rol estudiante. Con la finalidad de conocer qué expectativas podría tener esta población, realizamos una inscripción previa con un formulario digital en el que reunimos algunas consultas específicas que se describen luego. En esta presentación nos proponemos explorar las percepciones de ingresantes a la carrera de Psicología sobre beneficios, dificultades y sugerencias de modificaciones en el uso de Comunidades para actividades académicas.

Estrategias metodológicas

La modalidad de trabajo consistió en un análisis exploratorio-descriptivo, de corte transversal y de fuentes primarias. Las categorías en estudio fueron *beneficios*, *dificultades* y *sugerencias de modificaciones* en el uso del campus virtual de la UNR con fines académicos en estudiantes ingresantes 2025 a la Carrera de Psicología. El conjunto de participantes se constituyó con quienes respondieron voluntariamente un cuestionario construido como formulario de inscripción a los talleres sobre uso de Comunidades desde el rol estudiante. De los formularios recibidos solo se utilizaron las 50 respuestas de quienes indicaron en el consentimiento informado, incluido al inicio del formulario, que aceptaban el uso de sus respuestas con fines de investigación, académicos o de gestión (no aceptar este consentimiento no impedía realizar el taller). El instrumento se construyó considerando algunos datos demográficos básicos como edad, DNI, Nombre y Apellido (necesarios para la función de inscripción a la actividad), preguntas con escala tipo Lickert de respuesta obligatoria, y preguntas abiertas no obligatorias sobre beneficios y dificultades en el acceso y uso del espacio virtual, así como sobre posibles modificaciones para mejoras. La distribución del formulario se realizó a través de las redes sociales y de los grupos de mensajería instantánea institucionales desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. En esta presentación se trabajó sobre los análisis descriptivos de las preguntas abiertas.

Resultados

Dadas la finalidad inicial del instrumento, como dato demográfico solo se consideró la edad del conjunto de estudiantes. Se observó gran heterogeneidad en la

población participante, consistente con características de la carrera de Psicología observadas en registros de años anteriores.

Como se mencionó más arriba, la finalidad de este escrito es presentar cuáles son algunos beneficios, dificultades y propuestas de modificaciones que planteó el estudiantado ingresante a la carrera, teniendo en cuenta su propia narrativa. Un dato a considerar refiere al tiempo de acercamiento a la plataforma virtual, dado que la actividad propuesta se desarrolló un mes después del inicio de actividades académicas formales. Desde otra perspectiva, si bien las preguntas abiertas del formulario fueron diseñadas como de respuesta “no obligatoria”, es relevante observar que en dos de las tres consignas más de la mitad de respondientes completó esta etapa del instrumento.

En relación con las respuestas recibidas, una vez que se organizaron los datos, se realizó una exploración utilizando una aplicación de Inteligencia Artificial Generativa (IAG, en su versión gratuita). Se utilizó la misma consigna (prompt) para las tres categorías en estudio, a partir de la que se identificaron las subcategorías temáticas más frecuentes. Luego se trabajó artesanalmente en la revisión de esos hallazgos identificando algunos ejemplos.

Respecto de cuáles son los *beneficios* en el uso de Comunidades descritos para el cursado, de los 50 formularios se hallaron 27 respuestas que se agruparon en cinco subcategorías, que se mencionan a continuación en conjunto con un ejemplo. En primer lugar, se relevó “**Acceso** al material de estudio” que pueden identificarse claramente en dichos como “*La facilidad de acceder a continuar adquiriendo conocimientos, a distancia es una gran ayuda para los que nos encontramos a una distancia que a veces nos condiciona llegar*” (E44). Seguido a ello puede observarse la mención sobre la “**Organización** del contenido” que puede leerse así: “*Tener ordenado todo el material de estudio por materia*” (E13). En tercer lugar, se hace referencia a “**Flexibilidad y accesibilidad**”, que puede observarse en dichos como “*Podés acceder a los cursos en cualquier horario del día*” (E35). En cuarto lugar, se destaca la “**Comunicación** con docentes” evidenciado en respuestas como “*Acceso al material y a la comunicación alumno docente*” (E41). Finalmente, surgió como subcategoría el concepto “**Apoyo**” evidenciado en comentarios como “*El acceso a los materiales de lectura, o incluso los videos que suben ayudan mucho para la comprensión de los contextos de los autores en ocasiones*” (E18).

En el abordaje de la segunda gran categoría en estudio, se observó que en relación con las *dificultades* indicadas por un subconjunto de estudiantes (30/50) se detectaron cinco subcategorías, que se mencionan a continuación acompañadas por un ejemplo. En primer lugar, surgió la mención sobre “**Acceso e ingreso**” leído en

comentarios como *"A veces es difícil acceder o ingresar al campus virtual"* (E35). Luego puede observarse la referencia a **"Navegación y Uso General"** que se visualiza en comentarios como *"No encontraba cómo ingresar a cada cátedra... y no llego a entender cómo funciona"* (E7). A continuación, emerge la noción sobre las dificultades que se generan en la **"Búsqueda de materias y materiales"** que figura en escritos como *"Dificultad para encontrar cátedras, es un poco desordenada"* (E12). Por otro lado, se mencionan **"Archivos"** inaccesibles o caducados mencionado como *"Está desactualizado el material, y no me permite acceder ya que solicita clave de los docentes"* (E26) o *"A veces no puedo abrir algunos archivos porque dice que está caducado"* (E29). En último lugar, aparecen los **"Problemas técnicos"** evidenciados en comentarios como *"Es lento o a veces no carga"* (E43).

Respecto de las *modificaciones propuestas* por el conjunto de respondientes (18/50), se distinguieron cinco subcategorías entre las que se observa la mención sobre la **"Organización"** a partir de comentarios como *"Más facilidades para encontrar el menú, más facilidad para ingresar al contenido de cada clase"* (E47); o la **"Simplificación de uso / mayor accesibilidad"** evidenciada por ejemplo *"Que fuera un poco más simple o asesoramiento más preciso"* (E35). Desde otra perspectiva, se hizo referencia a la necesidad de **"Mejoras en acceso a materiales"**, por ejemplo *"Que se pueda abrir los archivos que suben sin problema"* (E22), o *"Eliminar el contenido de años anteriores que ya no están vigentes"* (E12); la presencia de **"Recursos explicativos"** como tutoriales o guías.

A modo de conclusiones

Tal como se expresó en la introducción de este escrito, el recorrido de esta presentación tiene por finalidad explorar las percepciones de estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología sobre beneficios, dificultades y sugerencias de modificaciones en el uso de Comunidades para actividades académicas. A partir de sus respuestas a tres preguntas abiertas en un formulario de inscripción a un taller sobre uso de la plataforma educativa con finalidad académica desde el rol estudiante, se pudo realizar un acercamiento a las percepciones que tiene esta población al respecto.

La lectura descriptiva de estos primeros resultados cualitativos muestra que el acercamiento de estudiantes ingresantes a Comunidades Psicología evidencia percepciones positivas al indicar que se contemplan beneficios para el cursado. En este sentido, se puede observar que queda evidenciado cómo se utilizan subcategorías similares para destacar aspectos tanto positivos como negativos, es decir, beneficios y dificultades. Entre ellas pueden identificarse la organización, la accesibilidad y el uso de la plataforma virtual.

A pesar de ello, es conveniente enfatizar aquello que indican como dificultades para generar espacios y acciones de capacitación y acompañamiento tendientes a sostener las expectativas de uso de herramientas digitales. Se puede acompañar y sostener esas expectativas en tanto se comprenda que se torna necesaria la capacitación temprana del estudiantado sobre las características y usos de las herramientas digitales utilizadas para el apoyo académico en la formación universitaria. Se hipotetiza, así, que la práctica de uso puede considerarse más efectiva si el acompañamiento institucional es más temprano y continuo.

Referencias Bibliográficas

- Arancibia, M., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior *Formación Universitaria* 13(3), 89-100 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Borgobello, A.; Espinosa, A. & Guarnieri, G. (2024). Argumentos de docentes sobre la inclusión de herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en UNR. *Actas IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. La Plata. <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/la-universidad-como-objeto-de-investigacion>
- Rodríguez-Correa, P. A., Valencia-Arias, A., Ureta Medrano, J. C., Benjumea-Arias, M. L., & Neyra Alemán, K. J. (2023). Aceptación de m-learning en docentes universitarios(os) en el marco de la pandemia por Covid-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1055–1079.
- Google AI. (2025). *Gemini* (Versión 1.5 Pro) <https://gemini.google.com>
- Vespasiani, C. (2022). Las TIC como búmeran. La importancia de una filosofía retroprogresiva en su análisis. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* 149, *Diálogo de Saberes*, 243-258. CIESPAL

EL FORO COMO CAMPO DE TRANSFERENCIA, DIVULGACIÓN Y FORMACIÓN EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN ABIERTOS. Brandolín, Diego; Morguen, Nicolás; Dossena, Gisela; Pinto, Enrique; Casas, Claudio; Peresin, Sebastián; Pietruszka, Demian; Abdo, Juan Carlos.

diego.brandolin@unr.edu.ar

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Inicios del tratamiento en Terapia Gestalt*, actualmente en su cuarto y último año de desarrollo. En fases previas se realizaron entrevistas a expertos en Terapia Gestalt, y profesionales con formación intermedia, referenciados en instituciones gestálticas de Argentina. Bajo la metodología de la *Grounded Theory*, estas etapas permitieron identificar elementos nodales para la posible construcción teórica acerca de cómo se da el inicio de los procesos terapéuticos para este enfoque. En la presente fase, el equipo de investigación realizó un foro temático en el marco de las Jornadas Universitarias de Terapia Gestalt, realizadas en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) durante el 6 y 7 de junio pasados, en formato presencial. En el dispositivo participaron cinco foristas, con menos de cinco años de ejercicio profesional como terapeutas gestálticos, un coordinador y un público heterogéneo conformado por diversos actores de la comunidad universitaria: graduados, docentes y estudiantes de grado y posgrado. El foro fue concebido inicialmente como una técnica de recolección de datos dentro del proceso de investigación, aunque su realización trascendió ese propósito y se constituyó en un espacio que articuló transferencia, divulgación y formación, gracias a la inclusión del público como parte del dispositivo. Previamente, se elaboró un guion de preguntas, basado en los puntos nodales relevados en fases anteriores, que sirvió como disparador para el intercambio en el foro. Los ejes temáticos planificados giraron en torno a cómo se aborda el inicio del tratamiento, el lugar que ocupa el vínculo paciente-terapeuta en esta etapa, la importancia del diagnóstico y la definición de los objetivos terapéuticos. La transferencia se concretó en la circulación y apropiación de saberes entre los distintos actores, de conocimientos elaborados en el proceso de investigación en curso. La divulgación amplió el alcance y la accesibilidad de esos saberes, involucrando a personas que aún no están especializadas en la Terapia Gestalt. La formación se plasmó en los procesos de aprendizaje y reflexión colectiva promovidos entre los asistentes que transitan las diversas instancias de formación en

Terapia Gestalt que se desarrollan en nuestra Facultad. Como resultados, se destaca el valor del foro como práctica situada en el contexto académico universitario y la posibilidad de abrir el espacio al intercambio con el público, que lo convirtió en un dispositivo estratégico para la democratización del conocimiento y la integración de saberes diversos, incluyendo aquellos que excedieron las previsiones del equipo de investigación. A partir de las preguntas y aportes del público se profundizó en aspectos tales como las dificultades que enfrentan los terapeutas para construir un vínculo con sus pacientes, cómo se abordan los desafíos del encuadre en los inicios del tratamiento, y el impacto de las formas epocales de vivir la temporalidad y la ansiedad en los resultados terapéuticos, así como las estrategias para trabajar con estas manifestaciones. Todos estos aportes contribuyeron a enriquecer la reflexión colectiva y a promover la construcción compartida de conocimientos en el seno de la comunidad universitaria.

Palabras Clave: Terapia Gestalt, foro temático, formación académica.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación *Inicios del tratamiento en Terapia Gestalt*, actualmente en su cuarto y último año de desarrollo, radicado en el Centro de Estudios Psicoterapias, Interdisciplina y Comunidad, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Participa en este proyecto además la Asociación Gestáltica de Buenos Aires (AGBA), con quien se ha formalizado un convenio de colaboración para esta y otras actividades. Este proyecto, organizado en etapas sucesivas y articuladas, se propuso indagar cómo se configuran las prácticas clínicas en el enfoque gestáltico, con especial atención al modo en que los terapeutas inician los procesos terapéuticos, desarrollan las primeras entrevistas, establecen el encuadre, despliegan estrategias diagnósticas y comienzan a delinear los objetivos de trabajo con sus pacientes.

En las fases anteriores se realizaron entrevistas en profundidad a dos grupos diferenciados: por un lado, expertos en Terapia Gestalt con amplia trayectoria docente y clínica; por otro, profesionales con formación intermedia, referenciados en instituciones gestálticas de Argentina. El análisis de este corpus empírico se llevó a cabo bajo los lineamientos metodológicos de la *Grounded Theory* (Barber y Brownell, 2008; Soneira, 2006), lo que permitió identificar una serie de elementos nodales capaces de orientar la construcción de una teoría emergente acerca del inicio del tratamiento gestáltico. Entre dichos elementos se encuentran el papel estructurante del vínculo paciente–terapeuta, el carácter situacional del encuadre en los primeros

encuentros, y la importancia de una actitud clínica atenta a los fenómenos emergentes del campo, más que a esquemas preconfigurados para la evaluación inicial.

La apertura a una nueva fase del proyecto condujo a la ampliación del repertorio metodológico. En este marco se diseñó un foro temático realizado durante las Jornadas Universitarias de Terapia Gestalt de la UNR, los días 6 y 7 de junio de 2025, en formato presencial. Este foro se concibió inicialmente como un dispositivo de recolección de datos que permitiera explorar, en un contexto conversacional y abierto, cómo los terapeutas con menor experiencia profesional piensan, sienten y llevan a cabo los inicios de sus procesos terapéuticos. Sin embargo, la realización del foro trascendió ese propósito inicial y se constituyó en un espacio que articuló de manera orgánica transferencia, divulgación y formación.

La puesta en común entre foristas, coordinador y público no solo produjo insumos relevantes para el avance de la investigación, sino que reveló la potencia del foro como práctica académica situada, especialmente en investigaciones que asumen un carácter participativo, dialógico y sensible al campo en el que se inscriben. Así, el foro se consolidó como una instancia clave para la democratización del conocimiento, el intercambio intergeneracional y la producción colaborativa de sentido en torno a la práctica clínica gestáltica.

Objetivos y metodología

El objetivo principal de esta etapa del proyecto fue analizar y evaluar la potencialidad del foro temático como dispositivo para la producción de conocimientos sobre los inicios del tratamiento en Terapia Gestalt, y para la circulación, apropiación y problematización de dichos conocimientos dentro de la comunidad académica. A esto se sumó un objetivo adicional: examinar el modo en que la apertura del foro al público —y, por tanto, a actores con distintos niveles de formación y experiencia— habilitaba la emergencia de nuevos interrogantes y perspectivas capaces de enriquecer el proceso investigativo.

El diseño del foro se apoyó en una metodología cualitativa orientada por principios de la *Grounded Theory*. Esto implicó concebir el espacio como un ámbito de conversación abierta en el cual las categorías conceptuales no se imponen previamente, sino que emergen, se modifican y se complejizan a partir de lo que sucede en el intercambio. Para ello se elaboró un guion inicial de preguntas, construido sobre la base de los elementos nodales identificados en las fases previas del proyecto. Este guion funcionó como una estructura flexible destinada a orientar la conversación sin restringir la espontaneidad de los aportes y sin fijar respuestas esperables de antemano.

El dispositivo contó con la participación de cinco foristas, terapeutas gestálticos con menos de cinco años de ejercicio profesional, formados en instituciones gestálticas reconocidas de Argentina, quienes aportaron una mirada situada en la práctica reciente y en el tránsito hacia la consolidación de su identidad clínica. El grupo se conformó considerando la representatividad federal, con la finalidad de que la variabilidad enriquezca el dispositivo. La coordinación estuvo a cargo de un integrante del equipo de investigación, cuya función consistió en facilitar el diálogo, sostener la cohesión conversacional y propiciar la exploración de los ejes temáticos propuestos. El público estuvo compuesto por un conjunto heterogéneo de actores: graduados, docentes y estudiantes de grado y posgrado. Este carácter plural fue fundamental para ampliar el horizonte interpretativo del foro y para habilitar la circulación de preguntas que, de otro modo, no habrían emergido.

Durante el encuentro, el equipo de investigación repartido entre el público presente tomó notas de impresiones fenomenológicas de lo que acontecía, que se sumaron a los datos recolectados. Al igual que en las fases previas, el foro fue grabado en formato audiovisual, y todo el material fue luego analizado y discutido en reuniones donde los investigadores compartieron sus resonancias, generando así una nueva fuente de datos para la posterior construcción teórica. Tanto los foristas como el público presente rubricó un consentimiento informado de su participación con las condiciones del dispositivo.

Los ejes temáticos planificados giraron en torno a tres cuestiones centrales para el enfoque gestáltico: (1) cómo se aborda el inicio del tratamiento, (2) qué lugar ocupa el vínculo paciente–terapeuta, (3) cómo se considera la cuestión diagnóstica y (4) si se incluye la definición de objetivos en esta etapa inicial. Estos ejes permitieron un encuadre claro para el intercambio, a la vez que ofrecieron un punto de partida para que el público pudiera intervenir, formular preguntas y complejizar la discusión desde sus propias experiencias e inquietudes formativas.

Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos a partir del foro permiten afirmar que este dispositivo se reveló como una práctica metodológica altamente productiva para la investigación, la transferencia y la formación en el ámbito universitario. Su concretización en el marco de las Jornadas Universitarias Gestálticas lo convirtió en un elemento multidimensional como resultado de una actitud sensible de los investigadores *relacionalmente sintonizada* con el campo, que implicó en cierto modo soltar el control y comprometerse con todo lo emergente entre los investigadores y los participantes. Comprometerse con la investigación requiere que los investigadores se entreguen a lo

que surja, en el *awareness* momento a momento. (Evans, 2014). Esto es concordante con la epistemología gestáltica, que prioriza lo que surge en el campo espontáneamente y genera ajustes creativos más que adaptaciones (Parlett, 1991).

En primer lugar, y en relación con la producción de conocimiento, se destacó el modo en que las intervenciones del público ampliaron el campo de problematización más allá de lo previsto por el equipo de investigación. Las preguntas y comentarios de los asistentes introdujeron nuevas dimensiones de análisis, especialmente en lo relativo a las dificultades que atraviesan los terapeutas al momento de construir un vínculo inicial con sus pacientes, el manejo de los desafíos del encuadre, y el impacto que tienen las formas epocales de vivir la ansiedad, la temporalidad y la inmediatez en la práctica clínica contemporánea.

En segundo lugar, el foro operó como un potente espacio de transferencia. Los conocimientos elaborados en las fases previas del proyecto circularon entre foristas y público, generando un proceso de apropiación activa que permitió resignificar los hallazgos y ponerlos a prueba en un espacio conversacional vivo. La transferencia no se limitó a la transmisión unidireccional de datos, sino que se configuró como un intercambio dialógico donde las experiencias particulares de los asistentes funcionaron como contrapunto y enriquecimiento de los contenidos presentados.

En tercer lugar, se observó un efecto significativo en términos de divulgación. El foro permitió que saberes especializados vinculados a la Terapia Gestalt se volvieran accesibles a personas que aún no transitan espacios formales de formación en este enfoque. Esta apertura contribuyó a la democratización del conocimiento y favoreció un acercamiento temprano de estudiantes y graduados a la investigación en Psicología, lo que constituye uno de los objetivos institucionales de la Facultad.

Finalmente, se destacó la dimensión de formación que atravesó todo el dispositivo. La interacción entre terapeutas noveles, investigadores, docentes y estudiantes generó un clima de aprendizaje horizontal en el que las reflexiones colectivas se constituyeron como experiencias formativas en sí mismas. Este proceso se expresó tanto en la posibilidad de que los foristas revisaran sus propias prácticas a partir de las preguntas del público, como en la oportunidad que tuvieron los asistentes de presenciar un ejercicio de pensamiento clínico situado y compartido.

En conclusión, el foro se consolidó como una instancia estratégica dentro del proyecto de investigación, tanto por su valor metodológico como por su aporte a la construcción colectiva de conocimiento dentro de la comunidad universitaria. La experiencia demuestra que los procesos de investigación abiertos, cuando se implementan en diálogo con actores diversos y en contextos académicos vivos, no solo producen datos relevantes, sino que fortalecen la formación, promueven la

reflexión crítica y contribuyen a la integración del saber clínico en una red más amplia de significados compartidos.

Al examinar esta etapa de trabajo, el grupo de investigación se dio cuenta que el foro había evolucionado más allá de ser una simple metodología al ser utilizado en el marco de las Jornadas Gestálticas en la Facultad. Dadas las condiciones específicas de la situación, el ámbito académico y el trasfondo histórico, el dispositivo se convirtió en un instrumento con múltiples dimensiones, lo cual originó una serie de nuevos problemas y puntos de discusión. Involucrarse en este estudio exigió adoptar una postura receptiva y perceptiva, lo que implicó modular la necesidad de control para poder sumergirse por completo en los sucesos que se manifiestan en la relación entre los investigadores y los involucrados, atendiendo a la conciencia plena en cada instante.

Referencias bibliográficas

- Barber, P. y Brownell, P. (2008). Investigación cualitativa. En P. Brownell (Ed.), *Manual de Terapia Gestalt: teoría, investigación y práctica*, pp. 67-102. CTP.
- Evans, K. (2014). Investigación y Terapia Gestalt. En Francesetti, G., Gazelle, M., Roubal, J. (Eds.), *Terapia Gestalt en la práctica clínica. De la psicopatología a la estética del contacto*, pp.191-206. CTP.
- Parlett, M. (1991). Reflections on field theory. *The British Gestalt Journal*, 1(2), 68-91.
- Soneira, J. (2006) "La Teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 153-173. Gedisa.

EJE DIÁLOGOS ENTRE EL CAMPO DEL TRABAJO Y LA SALUD MENTAL

SUBJETIVIDADES EN JUEGO: DECISIONES ESTRATÉGICAS EN LAS SOMBRAS DEL MERCADO FINANCIERO. Hernan Cornejo y Esteban Cordiviola

mghcornejo@gmail.com

Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

Este trabajo analiza los procesos subjetivos que influyen en la toma de decisiones estratégicas dentro de los mercados financieros regulados, partiendo de una perspectiva crítica de la psicología del trabajo que cuestiona los modelos de gestión orientados exclusivamente a la racionalidad económica. La investigación busca interpretar cómo directivos y analistas construyen sentido en sus decisiones en contextos dominados por la incertidumbre, los mandatos normativos y la presión reputacional. Se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo basado en entrevistas semiestructuradas a dieciocho actores de organizaciones financieras y en análisis documental triangulado. Los hallazgos indican que las emociones, la experiencia previa, la cultura organizacional y el poder simbólico emergen como dimensiones estructurantes de las decisiones. Asimismo, se observan tensiones entre racionalidades técnicas y narrativas institucionales que legitiman diferentes modos de actuar en escenarios de riesgo. Los resultados aportan evidencia sobre la necesidad de integrar la subjetividad como componente central del proceso estratégico en el sector financiero actual.

Introducción

La toma de decisiones en los mercados financieros regulados se desenvuelve en un escenario marcado por la búsqueda de rentabilidad, la presión por la eficiencia, el cumplimiento normativo y la gestión de riesgos reputacionales. Bajo estas condiciones, las decisiones se encuentran atravesadas por múltiples factores que exceden los análisis cuantitativos típicamente privilegiados por la literatura economicista. Como señalan Mitchell y Carter (2023), la dimensión subjetiva no es accesoria al proceso estratégico, sino constitutiva de él. Considerar únicamente los modelos racionales implica desconocer la historicidad, las emociones, los aprendizajes y las relaciones de poder que condicionan la acción organizacional.

Durante los últimos años, la transformación digital del sector, el avance de la inteligencia artificial, el incremento de la supervisión estatal y la irrupción de estándares de sostenibilidad ESG han complejizado el entorno decisorio, generando nuevos desafíos de interpretación y evaluación del riesgo (D'Amato, 2024; Prieto-Gómez et al., 2022). La acción estratégica dejó de estar exclusivamente mediada por datos y modelos predictivos para también apoyarse en creencias, intuiciones, expectativas sociales y dinámicas discursivas que orientan lo posible, lo deseable y lo permitido. En este marco, resulta fundamental preguntarse cómo deciden quienes ocupan posiciones clave en organizaciones donde el error puede desencadenar efectos sistémicos.

Este trabajo se propone aportar evidencia que visibilice la subjetividad como dimensión clave en los procesos estratégicos financieros. Se busca comprender la articulación entre las orientaciones normativas, la cultura organizacional, las emociones y las racionalidades prácticas que configuran el juicio profesional. Este enfoque se alinea con recientes estudios que destacan el carácter socialmente situado de la decisión y la imposibilidad de reducirla a algoritmos de optimización (Li & Sun, 2021; Helbing, 2023). En consecuencia, la investigación pretende contribuir a una visión más compleja y humana del trabajo financiero actual.

Metodología

Se empleó un enfoque cualitativo, interpretativo y exploratorio, coherente con la psicología del trabajo crítica, con el objetivo de analizar las construcciones subjetivas que atraviesan la toma de decisiones. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a dieciocho profesionales pertenecientes a bancos, aseguradoras y sociedades de bolsa bajo supervisión regulatoria. La selección de participantes se hizo mediante muestreo intencional, priorizando roles con capacidad decisoria. Cada entrevista tuvo una duración de entre cincuenta y ochenta minutos y fue grabada con autorización previa. Las transcripciones se sometieron a un proceso de codificación abierta basado en el análisis de contenido asistido por software NVivo. Se identificaron categorías emergentes vinculadas a emociones predominantes, marcos de interpretación del riesgo, estilos de razonamiento y formas de validación de decisiones estratégicas.

Para complementar las narrativas personales, se analizaron documentos internos de las organizaciones y reportes regulatorios con el fin de situar las decisiones dentro de sus marcos simbólicos e institucionales. Se aplicaron procedimientos de validación entre pares y triangulación metodológica para robustecer la fiabilidad de los hallazgos y se alcanzó saturación teórica en la codificación con dieciséis entrevistas, integrándose posteriormente dos casos adicionales para

contrastar los patrones identificados. El enfoque metodológico adoptado permitió reconocer tensiones discursivas y dinámicas subjetivas que no se harían visibles mediante aproximaciones exclusivamente cuantitativas (Lorenzo, 2024).

Desarrollo

Uno de los resultados centrales señala que la emocionalidad constituye un componente estructural y no circunstancial de las decisiones estratégicas. La ansiedad generada por los controles regulatorios, la presión por evitar errores que comprometan la reputación organizacional y la necesidad de demostrar solvencia técnica se expresan en lo que Helbing (2023) denomina gramáticas afectivas del riesgo. Lejos de interferir con la racionalidad, estas emociones orientan la interpretación del contexto, funcionan como señales respecto de la urgencia e influyen en la percepción de las oportunidades. El temor y la confianza se configuran como fuerzas que habilitan o bloquean la acción decisoria (Ahmad, 2025).

Asimismo, se observa una diferencia clara entre las racionalidades prácticas de analistas y directivos. Los analistas tienden a legitimar sus decisiones mediante el cumplimiento normativo, los modelos estadísticos y la evidencia empírica disponible. Por el contrario, los directivos sustentan la validez de sus decisiones en narrativas estratégicas, poder simbólico y respaldo político interno, lo que confirma la coexistencia de lógicas diversas e incluso tensas dentro de una misma organización. Este hallazgo se articula con recientes investigaciones que han demostrado cómo la autoridad organizacional incide en la construcción de verdad en espacios financieros (Mitchell & Carter, 2023).

La cultura organizacional aparece como una dimensión que organiza las formas de pensar y sentir acerca del riesgo. Los participantes describen la existencia de mandatos implícitos orientados a proyectar control, seguridad y confianza absoluta en las decisiones, lo que dificulta expresar dudas o emociones que revelen vulnerabilidad. Tal como advierte Fujimoto (2025), la silenciosa exigencia de invulnerabilidad puede operar paradójicamente como un vector de riesgo sistémico. Las prácticas discursivas internas, los rituales de evaluación y las formas de reconocimiento profesional contribuyen a moldear subjetividades que privilegian la rapidez y la firmeza en la acción, incluso en contextos altamente inciertos.

Los resultados permiten reconocer configuraciones subjetivas decisorias que articulan intuición, experiencia y posicionamiento institucional, lo que evidencia que la toma de decisiones es un proceso negociado entre fuerzas personales y colectivas. La subjetividad aparece como un espacio de disputa entre el deseo de control y la inevitabilidad del riesgo. Esta lectura se vuelve especialmente relevante frente a la

expansión de tecnologías predictivas que prometen objetividad absoluta, pero que continúan dependiendo de criterios humanos para su interpretación (Wang, 2024; Xia et al., 2024).

Conclusión

Los hallazgos de este estudio demuestran que los procesos subjetivos no representan una desviación del modelo decisorio, sino que estructuran la acción estratégica en los mercados financieros contemporáneos. Las emociones se constituyen en brújulas tácitas que orientan la toma de decisiones, la cultura organizacional delimita lo imaginable y el poder simbólico define qué decisiones son posibles o legítimas. Reconocer esta complejidad no solo mejora la comprensión del funcionamiento interno de las organizaciones financieras, sino que puede también fortalecer la gestión del riesgo y la prevención de fallas críticas.

Se recomienda promover espacios de reflexión ética en la formación de los decisores, integrar análisis de clima emocional en los comités de riesgo y diseñar dispositivos institucionales que permitan confrontar supuestos culturales que naturalizan lógicas de acción potencialmente peligrosas. Las futuras líneas de estudio deberían explorar cómo la inteligencia artificial, los modelos de gobernanza sostenible y la digitalización intensiva del sector financiero reconfiguran las subjetividades profesionales y los modos de decidir. Adoptar este enfoque permitirá anticipar transformaciones en la arquitectura psicológica del trabajo financiero y contribuirá a una gestión más humana y responsable.

Referencias bibliográficas

Ahmad, U. (2025). Cognitive biases, robo-advisor and investment decision psychology: An investor's perspective from New York Stock Exchange. *Acta Psychologica*, 256, 105048. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105048>

Clot, Y. (2021). *The power of subjectivity in work psychology*. Routledge.

Gendron, Y. (2020). Re-politicizing financial markets: A critical sociology perspective. *Critical Perspectives on Accounting*, 72, 102103. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2019.102103>

Gjergji, R., Vena, L., Sciascia, S., & Cortesi, A. (2021). The impact of organizational culture on managerial decision-making: A performance perspective. *Journal of Business Research*, 135, 73–84. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.06.020>

Kellogg, K. C., & Yakura, E. K. (2022). Regulated industries and the role of expert authority: How compliance logic shapes decision practices. *Organization Science*, 33(5), 1647–1666. <https://doi.org/10.1287/orsc.2022.1606>

Maitlis, S., & Christianson, M. (2020). Making sense of organizational environments: Progress and challenges. *Academy of Management Annals*, 14(1), 279–315. <https://doi.org/10.5465/annals.2017.0144>

Obstfeld, D., & Borgatti, S. (2023). Sensemaking networks and institutional power in financial organizations. *Organization Studies*, 44(8), 1351–1373. <https://doi.org/10.1177/01708406211017640>

Schwarcz, S. L. (2022). Systemic risk and the human factor: Rethinking finance regulation. *Georgetown Law Journal*, 110(1), 229–258. <https://ssrn.com/abstract=3796431>

Shteynberg, G., & Knight, A. P. (2021). Shared attention and social influence in high-stakes decision contexts. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8, 347–372. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091556>

Weick, K. E. (2020). Re-thinking sensemaking in times of turbulence: Organizational systems under uncertainty. *Management Learning*, 51(3), 377–389. <https://doi.org/10.1177/1350507620909763>

EJE PRÁCTICAS DE SALUD MENTAL EN LOS TERRITORIOS

ESCENARIOS SOCIOEDUCATIVOS INESTABLES, INTERVENCIONES CLÍNICAS EN LA ESCUELA COMO MODO DE ACOMPAÑAR SUBJETIVIDADES VULNERADAS. Valeria Bearzotti, Yanina Sosic y Daniela Agüero

psdanielaaguero@gmail.com

Centro Comunitario Asistencial (Ce.Co.As), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Centro Palabras claves: infancias, intervenciones clínicas, subjetividades vulneradas

Resumen

El presente trabajo se origina con base en abordajes interdisciplinarios en las infancias desde una perspectiva clínica, social y comunitaria, en el Ce.Co.As., Centro Comunitario Asistencial, radicado en Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Desde hace una década sostenemos un trabajo anclado en la promoción y prevención en salud de las infancias en territorios socioeducativos del Barrio República de la Sexta de la ciudad de Rosario generando espacios de trabajo entre el equipo del Ce.Co.As. y los distintos grupos de las instituciones del barrio aledaño a la Facultad.

Es así como uno de los ejes de intervención del Ce.Co.As consiste en el trabajo desde una perspectiva interdisciplinaria en propuestas grupales con modalidad de taller en territorio que permiten el sostenimiento del tejido de lazos entre niños/as, docentes, miembros de la comunidad educativa, madres, padres y demás referentes de crianzas dando lugar a la emergencia de diversos discursos.

El objetivo general se circunscribe en analizar cómo desde el trabajo en equipo interdisciplinario se promueve el lazo social en el ámbito de una escuela pública primaria del barrio mencionado mediante intervenciones clínicas concretas atravesadas por realidades siempre inestables. Para ello abordaremos una de las viñetas clínicas emergidas del seno de talleres con niños/as de 6to. y 7 mo. grado, talleres que constituyen una de las técnicas de recolección de datos sobre los cuales basamos la construcción de nuestras posteriores elaboraciones.

De acuerdo con un abordaje cualitativo, la investigación-acción es la metodología empleada para el análisis de lo acontecido en el cual nos abocamos a la comprensión del conocimiento en un carácter constructivo interpretativo. Dicha construcción constituye un modelo de pensamiento que se articula con nuestro marco teórico proporcionando inteligibilidad sobre nuestras prácticas en territorio. El territorio

y sus acontecimientos nos implican en una reflexión constante pensando nuevos e inéditos modos de intervención abriendo caminos y construyendo indicadores que nos permiten avanzar en nuestra investigación.

Como conclusión se advierte que los espacios de taller con niños/as y docentes en la escuela, donde se exponen escenas de desamparo y vulnerabilidad, ofrecen una instancia de escucha y la posibilidad de simbolizar de algún modo aquello que les acontece privilegiando el uso de la palabra allí donde las situaciones irrumpen. Se evidencia que estos escenarios nos permiten construir conjuntamente con la comunidad nuevos aprendizajes y elaborar reflexiones y lecturas que nos comprometen con un trabajo psíquico en el sostenimiento y acompañamiento de subjetividades vulneradas por tramas sociales impregnadas de exclusión.

Subjetividades vulneradas y trabajo en equipo en territorio

Nuestros abordajes interdisciplinarios en instituciones escolares del barrio República de la Sexta se vienen desarrollando desde hace años a través de intervenciones clínicas con una modalidad de taller, ancladas en la Promoción y Prevención de la salud. Entendemos al trabajo interdisciplinar como un hacer con otros donde cada integrante del equipo pone a disposición sus saberes disciplinares como aporte en la comprensión de las problemáticas que también se construyen colectivamente. Es decir, no se trata de superponer saberes académicos buscando una respuesta sino de poner al servicio de ese problema complejo que hemos identificado, los recorridos desde nuestra formación y experiencia en el campo. Hablamos de problemas complejos teniendo en cuenta que, como denota FERRANDINI (2011) los problemas son contruidos por quien quiere cambiar la realidad. En tal sentido no hay problemas iguales, y no puede haber estrategias universales para enfrentarlos. Cada uno construirá su visión de la realidad, dándole distinta importancia relativa a las situaciones que queremos cambiar. Ello implica que en la delimitación de los problemas en salud cada actor social es igualmente importante. Es así como cada nueva instancia de trabajo nos abre al desafío de ofrecer desde nuestro lugar la disponibilidad necesaria para realizar una lectura singular de cada situación analizada e incluir en dicho análisis a todo/a aquel que participa de la misma.

Asimismo, en relación a este último punto FERRANDINI(2011) señala que resulta necesario que escuchemos a quienes sufren ese problema, que comprendamos cómo lo viven, qué es lo que desean cambiar y con qué recursos, experiencias y saberes cuentan. Poner en común todas estas perspectivas,

discutiéndolas sin que ninguna voz se reconozca como más importante que otra, los proyectos de cuidado en salud tendrán mayor impacto.

En ese sentido, el entramado social atravesado por “problemas urgentes” tal como lo señalan PEREIRA, PONNOU, MOYANO y RONCHESE (2022) reviste tal complejidad que interpela constantemente nuestro quehacer instándonos a pensar, diseñar y poner en marcha modalidades de intervención para hacer frente a lo emergente, a lo inestable de los escenarios socioeducativos. Para llevar adelante dichas intervenciones nos valemos de lo que FRIGERIO (2018) ubica como una disponibilidad de admitir un conjunto, un andamiaje de saberes. Propone alejarse del saber especializado sin ser una “superficial posición generalista” (2018, p. 21). Entonces, nos ubicamos como trabajadoras en un oficio del lazo en una práctica social que necesariamente requiere de una construcción con otros en una ineludible necesidad de poner a conversar diferentes disciplinas analizando e interviniendo con las subjetividades que se van constituyendo en el tratamiento de problemáticas sociales apremiantes. Implica, además, como fue mencionado precedentemente, dar lugar a otros saberes “no académicos” al considerar a docentes, niños/as como sujetos activos que no solo participan de aquello que les ofrecemos, sino que también proponen desde sus saberes, sus autorreferencias.

Cabe aclarar que planteamos lo inestable en relación a lo emergente, pero, a su vez, hacemos referencia a escenarios socioeducativos inestables. Es una inestabilidad que consideramos estructural ya que posibilita la emergencia del sujeto desde su singularidad asumiendo una posición activa y participativa en el contexto en el cual habita, inestabilidad que lo habilita a ponerse en tensión y a cuestionarse sobre algunas determinaciones para generar condiciones de transformación.

Trabajamos con infancias vulneradas o en procesos de vulnerabilización. Lo decimos de este modo en relación a los procesos subjetivos y a los movimientos que las atraviesan. Son niños/as que pertenecen a sectores sociales de pocos o escasos recursos cuyas familias, en muchos casos, no logran tener una actividad laboral estable y si llegan a tenerla, es en condiciones de pauperización absoluta con salarios fijos muy bajos que no les permiten cubrir sus necesidades más elementales. Esta situación va de la mano del debilitamiento de los lazos con las instituciones, lo que va empobreciendo el despliegue de las subjetividades situando una vulnerabilidad como una instancia entre la inclusión social y la desafiliación.

En tal sentido, puede afirmarse que las estrategias biopolíticas de vulnerabilización en Argentina han producido procesos de destitución subjetiva que en los y las jóvenes producen particulares modos de subjetivación ya que quiebran toda

posibilidad de ilusionar futuro, justo a la edad donde se hace necesario proyectar la vida. (FERNÁNDEZ y LÓPEZ, 2005)

En la cotidianeidad de nuestras prácticas nos encontramos con infancias donde al menos aún persiste un lazo con la escuela, aunque a veces se torna muy endeble, nublando la oportunidad de apropiarse de un lugar simbólico y de esa forma, tener una perspectiva de un proyecto a futuro.

Frente al determinismo de las condiciones de pobreza, la falta de interés por las propuestas pedagógicas (ya que las mismas muchas veces se alejan de las inquietudes de niños/as), las violencias y sus despliegues, proponemos el taller como un modo de invertir lo cotidiano, revalorizando la palabra, la reconstrucción de lazos resquebrajados por modos naturalizados, fijos e incuestionables. Nos abocamos a la construcción de esperanzas colectivas en lugares y momentos donde la apatía arrolla un proyecto común. La apuesta es intervenir con subjetividades que persisten en un presente continuo que no relata una historia ni se proyecta a futuro. En este sentido, promovemos la circulación de la palabra siguiendo un sentido ordenador, otorgando significaciones como modos de anclaje en lo que se refiere al compromiso y la implicación del sujeto con su contexto, es decir, ser parte de un lugar en un momento histórico particular. Es por ello que proponemos la inestabilidad como generadora de movimientos, alejada de la arrogancia de las certezas en la elaboración de la idea de pensarse y ser parte de la conformación de un proyecto que recomponga las redes comunitarias. La inestabilidad es también pensada como quiebre subjetivo que habilita la pregunta de quién soy y qué trato le dispense al otro como semejante.

Desde los tiempos más primarios en la constitución subjetiva, el lugar del otro es esencial. Con sus cuidados, sus palabras y sus interpretaciones respecto de lo que al recién nacido le supone, transmite modos de subjetivación y funda humanidad. BLEICHMAR (2005) dice que el valor del otro no es a los fines prácticos, sino que su valor está dado en la amorosidad convocando al recién nacido a la construcción de un lazo. Entonces, el otro quiebra el goce solitario y constituye la ética. Ética que se juega en la presencia del otro, implica el registro del semejante. Esa es la matriz fundamental que sustenta los lazos que el sujeto va a ir construyendo a posteriori. “Es precisamente todo lo que excede esta pragmática, aquello que la embebe de sentido, la causa eficiente generadora de posibilidades de humanización en cada período histórico determinado”. (BLEICHMAR, 2005)

¿Qué acontecimientos se producen en los encuentros que nos posibilitan sostener el lazo con el otro?; ¿qué rol tiene la escuela en escenarios socioeducativos inestables?; ¿Qué instancias “protectoras” pueden generarse a partir de las

intervenciones en los talleres? constituyen algunos de los interrogantes que sustentan nuestra tarea investigativa.

Cada comienzo de año nos reunimos con directivos y docentes de la escuela, a fin de escuchar demandas y necesidades de la comunidad educativa para luego poder analizarlas y proponer modalidades de abordaje. Pensamos las intervenciones posibles como un campo en el cual convergen las teorías y prácticas en constante construcción y revisión. Ubicamos nuestras prácticas como instancias que interpelan y ponen en tensión las teorías. Se centran en una búsqueda de alternativas de conversación con otros saberes. Fundan presencias, escucha, palabras y también silencios que van produciendo efectos.

Si el territorio puede ser una metáfora que en las instituciones articula espacio-tiempo, y las intervenciones las metaforizamos como el sendero, el atajo, el paso que nos permite avanzar, si sabemos mirar y escuchar, la prudencia puede ser para nosotros lo que se ha llamado el *timing*, aquello que dice que una intervención ha sido oportuna, en el tiempo adecuado, cuando una palabra, un acto cae en el tiempo y espacio preciso en el que puede ser escuchado y metabolizado y cuyos efectos leemos a posteriori. (KORINFELD, 2017, p. 37).

FRIGERIO (2018) sostiene que las instituciones ofrecen continentes materiales sobre los que establecen cercos simbólicos singulares que producen relaciones intersubjetivas, un espacio psíquico que habilita un modo de pensar. Pensar como una apuesta a una práctica en común con otros, pensar como la posibilidad de instalar preguntas más que respuestas acabadas y determinadas que cercenan el despliegue de lo simbólico. Estas elaboraciones son las que nos permiten ubicar el espacio del taller y sus acontecimientos, espacio contenedor de experiencias de niños/as con subjetividades por momentos avasalladas. “El pensar siempre requiere otras presencias (reales, virtuales) por eso los dispositivos de la palabra impulsan lo pensante cuando se lo proponen (y a veces, sin proponérselo)”. (FRIGERIO, 2018, p 22)

Sobre los recuerdos: contener, tender la mano, generar lazos

En esta oportunidad, relataremos experiencias en relación a los oficios del lazo u oficios del acompañamiento como señala FRIGERIO (2017). Específicamente trata sobre el trabajo con alumnos/as de 7 mo. grado de una escuela pública primaria del barrio en las inmediaciones de la facultad. Cabe mencionar que conocemos a los niños/as que hoy cursan su 7mo grado desde el año anterior.

En el primer encuentro de este año traen recuerdos sobre los talleres con ellos/as durante el 2024 expresando que recordaban lo que habíamos trabajado, que

habíamos hablado de ellos/as, de sus gustos, de sus rutinas por fuera de lo escolar, de sus familias. Habían dibujado, cantado y jugado. Piden volver a realizar algunas de esas actividades este año. Evocaron recuerdos, marcas de lo vivido. Un niño dice no tener “*buenos recuerdos*” y otro habla del viaje que harán a fin de año con motivo de terminar la escuela primaria.

Fue así como, entre todos/as, surgió la idea de tener una caja en la que coloquemos todo lo dibujado y realizado en los talleres de este año. Enseguida una niña se ofreció a traerla para el próximo encuentro. Propusieron decorarla, un modo de trazar sus propias huellas en esa caja. Se trata de un objeto para reunir “*buenos recuerdos de 7 mo.*”. Comienzan a hablar “*del buzo*” como prenda distintiva que representa el último año de escuela primaria, de la bandera que pintarán para el viaje que planean hacer. En ese torbellino de relatos entrecruzados comienza a dibujarse un proyecto común, sujetos que gritan a viva voz la importancia de una construcción con el semejante. Se crean así condiciones subjetivas sostenedoras del lazo que tejen la red necesaria para amortiguar las crudezas y las experiencias desubjetivantes. Es el momento donde lo posible, los deseos, los proyectos y sueños habitan la escena. De esta forma, se produce un encuentro entre pares, y, también, acuerdos con adultos que coordinan el taller. El armado de la caja se convierte en un lugar para “*guardar y proteger recuerdos*”. Las marcas que queden en esa caja, lo que allí se guarde, lo que contenga, posibilitará nuevas y diferentes experiencias compartidas.

Con lo antedicho, podemos sostener que las intervenciones clínicas en el taller les otorgan la posibilidad de pensar - pensarse, de participar, otorgando una pausa a una realidad muchas veces abrumadora. De este modo, comienzan a tejerse los primeros hilos, hilos que tomarán forma desde lo singular en una apuesta más colectiva. Hilos que se presentan posibilitando otros nuevos y diferentes tejidos que permitan ir elaborando lo traumático. Hilos que tomarán forma a partir de las palabras, las miradas, los dibujos, los movimientos, la quietud, los silencios.

Uno de los niños comenta que el año pasado nos esperaban los días viernes. ¿Qué esperaban?; ¿qué de lo que se producía en cada encuentro generaba el deseo de otro encuentro?

Podríamos pensar que el taller ofrecido a los niños/as aparece como un lugar que los posibilita en tanto sujetos activos, comprometiéndolos con su palabra, ubicando allí un decir. Se trata de brindar un espacio en el que puedan expresarse, puedan simbolizar de algún modo aquello que les acontece y que al mismo tiempo les permita ser escuchados y también escuchar al otro.

FRIGERIO (2018) vincula a los oficios del lazo con los encuentros con otros. Son oficios que operan como materia prima, perfilan gestos para que el deseo de vivir no se diluya.

En cada encuentro, al entrar al aula, ingresamos a su realidad escolar, personal, familiar. Los niños/as también ingresan a la dinámica propuesta realizando sus aportes, construyendo un hacer entre todos/as. Es así como en cada taller algo nuevo se produce para quienes participamos en él: adultos y niños/as. Se habilita de este modo otra forma de estar y ser con otros. Comienza así, un proceso de trabajo que nos permite proyectar, fantasear un nuevo encuentro, pero sobre todo seguir tejiendo el lazo.

Al mismo tiempo el espacio compartido ofrece nuevas lecturas sobre algunos determinismos: *“somos los peores de la escuela”, “soy burra”, “no vamos a poder”*. Los lazos van adoptando nuevas configuraciones, soltamos algunos hilos y tomamos otros. Nuestra intervención parte de tomar estas premisas y cuestionarlas, desarmarlas, para dar lugar a otras formas de ser y estar en la escuela. Es así como certezas anquilosadas obturan la posibilidad de problematizar y los talleres aparecen como la posibilidad de abrir múltiples perspectivas para el trabajo y la investigación.

Para ir finalizando consideramos que dar un tiempo y un espacio de trabajo mediante el dispositivo grupal de taller se presenta como un lugar que contiene relatos crudos, infancias deshilachadas. Nuestro trabajo extensionista en territorio ofrece un espacio psíquico a estas subjetividades vulneradas, posibilitando la tramitación de experiencias desubjetivantes.

En este sentido, pensamos a los talleres como intentos de envoltorios protectores como propone FRIGERIO (2018). Desde nuestra perspectiva rechazamos toda idea de propiciar una instalación que busque perdurar por la sola satisfacción de mantenerse. Sostenemos una posición ética, una renuncia a cualquier tipo de beneficio secundario que resulte de vivir del proceso de vulnerabilización del otro. Este principio ético guía nuestra práctica comprometiéndonos con la creación de espacios de contención, de transformación, de construcción de nuevas narraciones y posibilidades.

Referencias bibliográficas

BLEICHMAR, S. (2005). Modos de concebir al otro. www.isfdsanogasta-lrj.infed.edu.ar

FERRANDINI, D. (2011) Algunos problemas complejos de salud. <https://www.ms.gba.gov.ar/ssps/capacitacion/cursos/ConcepcionesSalud-Ferrandini.pdf>

FERNÁNDEZ, A. M. y LÓPEZ, M. (2005). Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad. www.anamfernandez.com.ar

FRIGERIO, G.; KORINFELD, D. y RODRÍGUEZ, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Ed. Noveduc

FRIGERIO, G.; KORINFELD, D. y RODRÍGUEZ, C. (2018). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Ed. Noveduc.

PEREIRA, M.; PONNOU, S.; MOYANO, S. y RONCHESE, C. (2022). *El sujeto desafiado. Acción educativa, intervención clínica y social*. Laborde Editor.

NIÑXS EN RIESGO Y EL RIESGO DE SER NIÑXS EN LA ÉPOCA ACTUAL. Carla Piccioni y Soledad Cena

carlajpiccioni@hotmail.com - cenasoledad22@gmail.com

Centro de Salud Municipal "Rubén Naranjo" / Facultad de Psicología UNR

Resúmen:

El artículo presenta una experiencia interinstitucional entre un Centro de Salud, una Escuela Primaria y la Agencia Local de Prevención de Consumos Problemáticos en un barrio del sur de Rosario. A partir de un incidente escolar por el ingreso de cocaína, se analizan prácticas de escucha activa, intervención temprana y trabajo comunitario orientadas a la protección de las infancias, resaltando la importancia de respuestas no punitivas y la construcción colectiva de sentidos y redes de cuidado.

El presente escrito desarrolla una experiencia de trabajo reciente del Centro de Salud Municipal "Rubén Naranjo", en conjunto con una Escuela Primaria y la Agencia Local de Prevención de Consumo Problemático de Sustancias, que ilustra la importancia de la escucha activa, la intervención temprana y el trabajo comunitario en la protección de las infancias, al mismo tiempo que nos propone una serie de interrogantes.

La Escuela y el Centro de Salud (CS) están a una cuadra de distancia, ubicados en un barrio del sur de la ciudad de Rosario, en una zona urbana densamente poblada, rodeada de uno de los complejos más grandes edificados por el Fondo Nacional de la Vivienda (FONAVI). También están situados cerca de la zona de la ribera que, en cambio, se caracteriza por asentamientos irregulares e instalaciones portuarias extensas.

En el barrio hay una multiplicidad de instituciones: escuelas primarias, secundarias, jardines, iglesias de diversas religiones, dos CS provinciales, una clínica de salud privada, el centro deportivo Parque del Mercado, otros clubes deportivos, comedores comunitarios, un Cepla (Centro de Prevención Local para las Adicciones), un Centro Cuidar, un Geriátrico Provincial, un Refugio para personas en situación de calle, un gran Vivero público y una Huerta Comunitaria, entre otras.

Sobre la población de la zona, hay quienes tienen cobertura de salud a partir del trabajo que realizan y muchxs otrxs en algún momento - en la actualidad en forma notable - han quedado fuera del circuito laboral, motivo por el cual ingresan a los efectores públicos. En la mayoría de los casos cuentan con los servicios básicos para poder vivir (agua, luz, gas natural o envasado) y están filiadxs a las instituciones existentes. Sin embargo, hay otro sector de la población que asiste al CS, que tiene

condiciones materiales de existencia y filiación institucional más precaria. En estos casos, es notable la ausencia de inserción laboral a lo largo de sus trayectorias de vida. Viven en asentamientos, en casas de extrema precariedad y no cuentan servicios básicos. Entre sus habitantes, se observa mayor presencia de analfabetismo y actividades laborales sostenidas como “changas” informales e inestables.

La Tablada (o algunos dirían que ya es Echeverría) es un barrio muchas veces mencionado no precisamente por sus campeonatos de ajedrez, por sus maratones solidarias, ni por la Gran Orquesta del Bicentenario que supo llevar su nombre, sino más bien por las cocinas de drogas que allí funcionan, por el gran mercado de narcotráfico y narcomenudeo (del que viven numerosas familias), por sus redes delictivas, por sus altas tasas de suicidio y de episodios de violencia altamente lesiva.

Sin dudas el mapa barrial es complejo. La omnipresencia del narcotráfico se da en muchos barrios de la ciudad y lxs jóvenes forman parte del eslabón más precario y vulnerabilizado de esa trama delictiva. Por unos pesos diarios que exceden lo que podrían ganar en otros rubros, se arman, atienden búnkers, distribuyen y consumen sustancias ilegales, formando filas para alguna de las bandas en conflicto. Se instituye así toda una economía a la que se hilvanan muchas familias. El consumo de sustancias (cocaína, pastillas, crack, alcohol, etc) es una problemática extendida en la población y se observa que la accesibilidad a las mismas es cada vez mayor.

Relato de la experiencia:

En la Escuela Primaria se produjo un incidente preocupante: una niña ingresó cocaína a la escuela y la ofreció a un compañero. La alarma generada por este suceso nos llevó a coordinar una intervención interinstitucional inmediata. Este hecho, aunque impactante, no es un caso aislado sino el reflejo de una problemática más profunda que tiene múltiples aristas y que requiere de una respuesta que no es punitiva ni negacionista.

El episodio fue develado a través de una rueda de conversación abierta, se descubrió que la alumna de 11 años había ingresado cocaína a la Escuela que provenía de un placard de su casa. Luego se la entrega a otro alumno de 9 años, quien la lleva también a su casa. Como el niño se encontraba solo durante las tardes, ya que su madre trabajaba todo el día, salía por la ventana y se la entregaba a un grupo de adolescentes que se juntan habitualmente en una esquina. Representa esto un síntoma de la época: niñxs en estado de desamparo, sin acompañamiento, pasando mucho tiempo en contacto con las tecnologías y sin la regulación de una figura adulta.

Esta situación no sólo puso en evidencia un riesgo inmediato para lxs niñxs,

sino que dejó al descubierto la posibilidad de interrogarnos sobre nuestras funciones y sobre la necesidad de profundizar políticas públicas que estén a la altura de semejante complejidad. Aparece un interrogante inmediato: ¿Existen redes de apoyo adecuadas que lxs contengan fuera del entorno escolar? Sabemos que los niños, niñas y adolescentes en situación de desamparo reciben informaciones y estímulos que no pueden elaborar, lo que lxs invita a constituirse en objetos de manipulación y consumo. Cuando no están en la escuela, muchxs de ellxs quedan desprotegidxs, sin apuntalamientos ni compañía y expuestxs a un tejido social que lxs pone en riesgo.

Retomando la experiencia institucional, tuvimos que responder a la siguiente pregunta: ¿cómo proponer abordajes complejos ante situaciones complejas? Derivar a lxs dos niñxs a consulta con psicología del CS hubiera sido y es una respuesta frecuente, patologizante y sesgada que no hace lugar a la multiplicidad de dimensiones que la constituyen. Lo que ocurre cuando el narcisismo de las pequeñas diferencias le hace obstáculo a la articulación de diversas instituciones con lógicas y tiempos particulares. Ponerse a trabajar con otrx, en tanto otrx, requiere cierta disponibilidad, deponer las certezas sobre lo que ocurre y dedicarle tiempo, algo que en la época actual suele ingresar siempre en la categoría de lo que no hay.

A raíz de los hechos, las líneas de intervención fueron las siguientes: 1) trabajar con lxs niñxs al interior de la escuela; 2) trabajar con las docentes que son quienes reciben a diario estas situaciones (solo si están en condiciones de escuchar a lxs niñxs); y 3) trabajar con las familias en el acompañamiento de aquello que vienen transitando. Cada instancia resultaba necesaria y a la vez insuficiente si era tomada en forma aislada. El abordaje requirió de una complejización que, como dijimos, excede ampliamente la derivación con psicología.

Así fue que estructuramos los distintos abordajes. Mientras la escuela ponía en marcha un recurso institucional y ministerial llamado “Consejo del Niño” - el cual desarrollaremos más adelante -, desde el CS y la Agencia Local de Prevención del Consumo realizamos una actividad sólo con docentes, en la que la propuesta para reflexionar estaba apuntalada por una dinámica de “juego de roles”. Varias docentes encarnaban las funciones de diferentes actores sociales (como amigxs, vecinxs, docentes, familia, trabajadorxs de salud, etc) y sus correspondientes representaciones ante el conocimiento de una situación como la que se presentó en la Escuela. Al finalizar, se propuso una conversación conjunta sobre lo que había permitido ponernos a pensar esta dinámica.

Algunas preguntas y reflexiones que se enunciaron en la mencionada instancia son las siguientes: ¿Cuál es el lugar que propicia la Escuela para que el relato de lxs niñxs haya sido narrado?; ¿Qué es escuchar y qué hacer con lo escuchado?; ¿Puede

la Escuela contar con otros (CS, familias, etc) al momento de construir una intervención?; ¿Cómo acompañar desde la función docente ese lugar de cercanía, sin ofrecer sentidos propios que silencien a lxs niñxs? No se trataba del desembarco de ciertxs “especialistas” en el intento de encontrar respuestas o soluciones, sino de la producción de un encuentro colectivo donde en el mismo acto del desconcierto pudiéramos producir saberes y comunidad. Pensar con otrxs y devolverle a la Escuela el valioso trabajo construido.

Lo que realmente sobresale de esta experiencia es cómo la Escuela respondió al episodio. Destacamos que, lejos de adoptar una posición patologizante o punitivista, se optó por observar la problemática desde la mirada de las infancias, haciendo a un lado cualquier imaginario viciado de elaboraciones del mundo adulto, lo cual fue clave para un abordaje que no expulsara a lxs niñxs en cuestión. A través del "Consejo del Niño", se generaron las condiciones para el diálogo. ¿En qué consiste? Cada grado elige dos delegados, discuten junto a la docente cuáles son los problemas o las inquietudes que quieren transmitir y una vez al mes lo conversan con las autoridades escolares. Se debate, se argumenta y se ensayan posibles resoluciones sobre lo planteado. Mocionan desde cuestiones edilicias hasta la posible expulsión de esta niña por haber llevado cocaína. "Juegan" y sostienen la democracia en una polis desvencijada que requiere más y más palabras.

Allí se discutió la situación. Las autoridades, como dijimos, lejos de optar por una respuesta punitiva propusieron una reflexión profunda que dio apertura al diálogo y le dio la voz a lxs niños y niñas: “¿Nunca hicieron algo que luego desearon no haber hecho o no entendieron por qué lo hicieron?”. La palabra se echó a andar y con ello la ocasión de pensar en el otro en su condición de otro. Se presenta aquí lo que Silvia Bleichmar a su vez toma del filósofo Levinás para proponer la construcción de un sujeto ético en lugar de un sujeto disciplinado: *“La ética, dirá el pensador, es 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”* (Bleichmar, 2011, p. 18). De alguien distinto a mí pero que también puedo ser yo. Este enfoque posiblemente haya sido lo que interrumpió la expulsión de sus compañerxs y en su lugar la propuesta de acompañarlx y apoyarlx, incluso propiciando un gesto simbólico de inclusión: les dieron a lxs niñxs involucradxs un abrazo colectivo como forma de reparación y contención.

Darle voz a las infancias no suele ser una intervención frecuente, aún en las instituciones que trabajamos con ellas. Suelen ser los objetos (objetalizados) de nuestras prácticas pero rara vez son ubicados como sujetos portadores de un saber. En este sentido es que se vuelve elocuente el trabajo de la Escuela, porque no

retrocede ante el conflicto. No retroceder significa haberlo sostenido, leer la complejidad y aún así hacer una apuesta por producir ciertos efectos. Dejarse tomar por el enigma y el desafío que portan lxs niñxs.

Las docentes desde su lugar de asimetría avanzaron sobre la posibilidad de producir una legalidad, de establecer la figura del semejante y suspender los miramientos hacia el otro. Resulta necesario hacerle lugar a lxs niñxs para que ellxs puedan tensionar entre sí y de ese modo puedan recortar el espacio propio respecto del espacio del otro, así pueden afianzarse frente al otro y también reconocer el espacio del otro como algo a respetar, a poner en valor.

Este acto de acompañamiento nos recuerda que el verdadero desafío que afrontan las Escuelas, como instituciones comunitarias (las cuales juegan un papel fundamental en la contención de las infancias), necesitan ser respaldadas por una red de apoyo más amplia que involucre a los servicios de salud, las familias y la comunidad en su conjunto.

Desde el CS actualmente acompañamos a estas familias, proponemos espacios de escucha singulares que promuevan la ocasión de que acontezca allí la posibilidad de un armado en pos del cuidado de lxs niñxs. Sin intención de desfamiliarizar la responsabilidad sobre el cuidado de las infancias, se hace evidente que los impedimentos para diseñar dicho armado son concretos. Las mujeres madres a cargo de lxs niñxs son a la vez sostén económico del hogar y en la mayoría de los casos las paternidades se encuentran ausentes. Al mismo tiempo, es evidente la insuficiencia de instancias de cuidado a nivel comunitario y público-estatal.

Esta experiencia junto a la escuela nos ha mostrado el poder de la escucha activa y de una intervención temprana que, lejos de caer en respuestas sancionatorias, se enfoca en la inclusión, el acompañamiento y la construcción de un tejido social que brinde sostenes a las infancias. Hoy, más que nunca, necesitamos trabajar juntxs para ofrecer a lxs niños y niñas de nuestros barrios las herramientas necesarias para construir un modelo identitario que no los envíe al abismo y les procure un porvenir. Nuestra tarea en muchas ocasiones consiste en enfrentarnos a procesos de descomposición, urge desplegar y ofrecer otros sentidos, tramas hospitalarias y sentidos alternativos, para que la crueldad que avanza en varios niveles, incluso al interior de los sujetos, no sea el único modo de dar consistencia a los desmoronamientos de las identidades de las infancias y adolescencias.

Quedan desplegados nuevos interrogantes a partir de esta experiencia: ¿Qué posibilidades y responsabilidades tenemos, en los distintos niveles de decisión, quienes contribuimos al orden social y a la construcción de la poli y de la ciudadanía? ¿Cómo nos enfrentamos a esta crisis civilizatoria? ¿Cómo forjamos espacios de

cuidado común y redes de sostén públicas y comunitarias? Creemos que el acto de pensar en cómo las infancias pueden encontrar cauces para un porvenir vivible, quizás contribuya a sostener la comunidad y los lazos sociales cohesionados.

Bibliografía:

Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Paidós.

SOSTENER LO COMÚN: DESAFÍOS DE LA CONVIVENCIA, LA AUTORIDAD Y LA COPRODUCCIÓN DE SABERES. Sebastián Vera, María Eugenia Arroyo, María Belén Gariboldi, Larisa Vilches

yojansebastian@hotmail.com

Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

En este trabajo compartimos algunas reflexiones surgidas en el marco del proyecto *“Educación Popular y Salud Mental. La función de las organizaciones sociales en el presente”*. Este proyecto articula un Programa de Extensión de la Facultad de Psicología (UNR) con la organización comunitaria Centro Ecuménico Porijhú, y dio origen al podcast *“La piel de los sueños”*, centrado en derechos humanos, salud mental y educación.

Actualmente, nuestras indagaciones se enfocan en las problemáticas del encuentro y la convivencia, las cuales se han visto seriamente complicadas tras el retorno a la presencialidad luego del aislamiento impuesto por la pandemia. Observamos que estas dificultades se manifiestan tanto en talleres culturales y espacios comunitarios como en el ámbito escolar. A partir de esta situación, abordamos nociones clave como el ejercicio de la autoridad, el desarrollo de la autonomía, la construcción de la figura del semejante, las tensiones inherentes en el encuentro con otros y los desafíos que implica sostener colectivamente dichos espacios.

En este contexto, adquiere especial relevancia la función del adulto responsable, entendida como la capacidad de generar condiciones que habiliten una autoridad democrática. Siguiendo a Paulo Freire (2008), esta forma de autoridad requiere el establecimiento de límites: sin ellos, la libertad se convierte en libertinaje, lo cual puede resultar tan perjudicial para la vida comunitaria como una libertad negada. El desafío ético y político consiste en posibilitar que niñas, niños y jóvenes asuman críticamente la necesidad de los límites y puedan ejercer su libertad a través de la toma de decisiones y la asunción de sus consecuencias.

La propuesta metodológica se fundamenta en la coproducción de conocimiento, en los términos planteados por Alberto Bialakowsky (2024), quien señala que la coproducción desborda lo metodológico y técnico para abarcar la totalidad del hecho productivo plural del conocimiento. Asimismo, la noción de praxis se amplía para referir no sólo a una práctica cognoscitiva, sino también a una acción con potencial transformador.

En consonancia, la coproducción investigativa permite construir una alternativa científica que problematiza el aparente fraccionamiento del saber, así como la enajenación del intelecto y del sujeto colectivo como productores de conocimiento, recuperando la noción de *plus colectivo* como punto de partida (Bialakowsky, Romero, Franco y Esquivel, 2013). Desde esta perspectiva, la cooperación intelectual colectiva se configura como una fuente de valorización que puede ser reapropiada mediante una praxis coparticipativa, incorporando el debate crítico en situación dialógica como herramienta fundamental de encuentro, reflexión y transformación.

Este diseño metodológico se despliega en tres temporalidades simultáneas: (a) la acción colectiva de coproducción de saberes transformadores; (b) la producción del propio colectivo cognoscente, en un movimiento espiralado; y (c) la incidencia simultánea sobre el paradigma científico y el intelecto social. En un momento en que la ciencia cobra renovada centralidad, consideramos fundamental democratizar su acceso desde una perspectiva de justicia cognitiva.

Palabras claves: Convivencia; Salud Mental y Coproducción.

Sostener lo común

Sostener lo común constituye hoy uno de los desafíos ético-políticos más urgentes. En un contexto signado por la fragmentación social, la pérdida de referencias colectivas y el debilitamiento de los lazos comunitarios, la pregunta sobre cómo construir y sostener un **proyecto común** adquiere centralidad. Esta preocupación se inscribe en una tradición que entiende la **convivencia, la autoridad y el conocimiento** no como hechos dados, sino como procesos en permanente producción social.

Desde la experiencia compartida entre el **Programa de Extensión de la Facultad de Psicología (UNR)** y el **Centro Ecuménico Porajhú**, venimos desarrollando un trabajo sostenido en torno a las formas del encuentro y la convivencia en espacios educativos y comunitarios. Allí emergen preguntas que atraviesan tanto la práctica pedagógica como la clínica y la política: ¿cómo se construye la figura del semejante en contextos de desigualdad? ¿Qué formas de autoridad pueden habilitar experiencias de libertad y responsabilidad? ¿Qué saberes se tornan posibles cuando el conocimiento se concibe como bien común y no como propiedad individual?

Entendemos que sostener lo común implica, ante todo, reconocer la interdependencia como condición de posibilidad de toda convivencia. Lejos de reducirse a la mera coexistencia, la convivencia requiere de una trama simbólica y afectiva que habilite el reconocimiento recíproco y el cuidado mutuo. En esa trama, la

autoridad se configura como una función que orienta, contiene y habilita, más que como un ejercicio de imposición. Retomando a Freire (2008), la autoridad democrática se sostiene en el diálogo, en la palabra que funda vínculos y en el establecimiento de límites que no clausuran, sino que abren posibilidades de libertad responsable.

Sostener lo común también supone disputar sentidos frente a las lógicas de individualización y competencia que atraviesan nuestras instituciones. Recuperar la dimensión comunitaria de la experiencia educativa y del trabajo territorial significa reafirmar la justicia social como horizonte y la coproducción de saberes como método y ética del encuentro. En términos de Bialakowsky (2024), esta coproducción desborda lo técnico para situarse en el plano de la praxis transformadora, donde el conocimiento se produce colectivamente, en diálogo con los saberes situados de las comunidades.

Desafíos de la convivencia en espacios socioeducativos

Nuestro interés por abordar estas problemáticas surge de la necesidad de pensar cómo crear condiciones para que la convivencia comunitaria sea posible en contextos atravesados por situaciones límite, la exclusión y el avasallamiento de lo común. Esta reflexión no responde únicamente a una motivación académica, sino también a una inquietud ética y política: comprender cómo se produce la negación de la justicia, pero también cómo se gestan prácticas que la restituyen y la hacen posible.

Esta inquietud se vincula directamente con nuestra tarea como docentes en escuelas primarias y secundarias de Rosario y del cordón industrial, así como talleristas en organizaciones comunitarias. En esos espacios emergen síntomas que expresan el malestar en los vínculos: la burla, el maltrato, la discriminación, el desprecio y la desaparición de la percepción y registro del cuerpo del otro. Asimismo, se evidencian dificultades entre docentes y talleristas para construir criterios compartidos de convivencia y para pensar el ejercicio de una autoridad habilitante. Estas experiencias cotidianas vuelven urgente la reflexión sobre la convivencia y la autoridad como prácticas necesarias para sostener la vida en común.

La construcción del problema se vincula también con el recrudescimiento de las políticas neoliberales, que Franz Hinkelammert (2016) denomina *totalitarismo del mercado*, caracterizado por la producción de subjetividad marcada por el individualismo competitivo, la inseguridad, el consumo, la desconfianza y el desprecio. Estas políticas impactan directamente en la convivencia comunitaria al promover la ruptura de los lazos sociales, la negación de los conflictos y la instalación de prácticas de maltrato y desvalorización. En este escenario, los momentos de encuentro y reflexión se ven obstaculizados, al igual que la disposición al diálogo, dificultando la

construcción de espacios socioeducativos sostenidos en el respeto, el buen trato y los derechos humanos.

El desprecio como matriz de invisibilización del otro

François Dubet (2020) señala que el desprecio opera como una cadena, en la que cualquier sujeto puede ser despreciado y, a su vez, despreciar. Esto se evidencia, por ejemplo, en situaciones donde docentes desprecian a ciertos alumnos, mientras se sienten despreciados por el personal directivo o las familias. El desprecio genera aislamiento y desposesión, reduciendo al sujeto a su rostro y superficie, y entrelazándose con la vergüenza. La reacción de asumirse como víctima, aunque frecuente, encierra ambivalencias, pues puede desplazar la acción y debilitar el respeto hacia sí mismo y hacia los otros.

Complementariamente, Axel Honneth (2011) vincula el desprecio con la invisibilidad, entendida como forma de no existencia social. La ausencia de reconocimiento implica hostilidad y configura relaciones que erosionan la potencia vital de los sujetos. En los espacios socioeducativos, estas dinámicas obstaculizan la construcción de vínculos de confianza y de una convivencia basada en el respeto mutuo.

Desde una perspectiva latinoamericana, Rodolfo Kusch (2007) profundiza en cómo la modernidad ha operado a través de una negación del pensamiento popular, invisibilizando saberes y prácticas comunitarias que no responden a la lógica racional, autónoma y competitiva de la cultura occidental. Se trata de saberes que no concuerdan con la racionalidad productiva orientada al extractivismo y la explotación, propia del capitalismo totalitario. En este sentido, el desprecio se constituye como una matriz histórica y cultural que degrada lo popular y lo comunitario, subordinando la vida a los imperativos de la productividad y la rentabilidad.

Javier Gustavo Río (2022) amplía esta perspectiva al señalar que la epistemología kuschiana se elabora desde la negación entendida no solo como ausencia, sino como indeterminación frente a la afirmación característica del conocimiento occidental. La negación permite pensar el *estar*: aquello que ha sido despreciado o invisibilizado, pero que sigue existiendo y resistiendo desde otras formas de presencia.

Pedagogías del encuentro a través del estar siendo

Esta línea epistemológica kuschiana encuentra su continuación en la propuesta de una pedagogía del encuentro, que se funda en el *estar siendo con otros*, horizonte que orienta la construcción de lo común como proyecto que integra la justicia

social (Cullen, 2008). La pedagogía del encuentro busca desactivar las lógicas del desprecio y la invisibilización, creando condiciones para aprender con otros, conversar y escuchar desde una ética de hospitalidad y reconocimiento. Esta perspectiva resulta fundamental para analizar cómo se ponen en juego la convivencia comunitaria y el ejercicio de los derechos humanos en los espacios socioeducativos.

En este marco, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe se encuentra en las instancias finales de elaboración de un nuevo diseño curricular para la Educación Primaria que comenzaría a implementarse en 2026 (Ministerio de Educación provincia de Santa Fe, 2025). Allí se reafirma que la escuela es la institución fundamental para garantizar los derechos humanos y la construcción de lo común. Si bien la escuela no logra, por sí sola, subsanar todas las problemáticas sociales actuales, posee el potencial y las herramientas para intervenir pedagógicamente sobre ellas y construir nuevos sentidos de pertenencia y horizontes futuros. De este modo, el nuevo diseño curricular presenta una distribución de contenidos secuenciada (por grado y ciclos de la escolaridad) con ejes transversales comunes; a saber: Ciudadanía, Derechos Humanos y Participación, Educación Intercultural, Educación Ambiental Integral, Educación Sexual Integral y Educación y Cultura Digital. Estos ejes se encuentran estrechamente vinculados entre sí, no obstante, conforme a los objetivos del presente trabajo, se focaliza en el eje Ciudadanía, Derechos Humanos y Participación (CDHHyP).

Este enfoque educativo se sustenta en la ciudadanía como un pilar para la vida democrática siendo la escuela el lugar principal para experimentar la convivencia y generar el espacio de lo común. Aquí se reconoce a niñas, niños y adolescentes (NNyA) como sujetos de derechos y a la práctica ciudadana como aquella que promueve la expresión de diversas opiniones, la construcción de nuevos acuerdos, la resolución de conflictos y la apreciación de la diversidad. Los derechos humanos son concebidos como una conquista histórica que requiere enseñarse a partir “(...) del reconocimiento y la problematización de situaciones cotidianas donde se ejercen o vulneran, fomentando una lectura crítica de las desigualdades” (Ministerio de Educación provincia de Santa Fe, 2025, p. 26).

Por último, la participación se piensa como una práctica que requiere el involucramiento activo de todos los actores en la toma de decisiones y la resolución de problemáticas colectivas a través de la creación de proyectos institucionales abiertos y la creación de tiempos y espacios de expresión.

Consideraciones finales

Estas reflexiones dan cuenta de nuestros primeros pasos en un nuevo horizonte de investigación que busca indagar y comprender las dificultades y potencialidades vinculadas con la convivencia comunitaria y el ejercicio de los derechos humanos en los espacios socioeducativos. Para profundizar en estas indagaciones realizaremos un proceso de coproducción junto a algunas escuelas y organizaciones sociales de Rosario y la región. La intención es crear condiciones para encontrarnos, conversar y problematizar las propias experiencias y desafíos en torno a la convivencia comunitaria; así como también poder ensayar pedagogías del encuentro para fortalecer el sostén de lo común.

Referencias bibliográficas

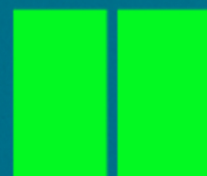
- Bialakowsky, A. Romero, G. Franco, D. y Esquivel, M. (2013). Intelecto colectivo, materialidad y enajenación. En: Bialakowsky, A. (et al) (2013). *Coproducción e intelecto colectivo: investigando para el cambio con la fábrica el barrio y la universidad* (pp. 23-76). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Bialakowsky, A. (2024). La coproducción, su método y su praxis (parte I) | La piel de los sueños. Podcast producido por la Radio Comunitaria FM Poriahú. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=HmCIT0gODUY&list=PLaJckQm5-CnzdZWqgDLSoW_jecbdEFqTi
- Cullen, Carlos (2008). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dubet, François (2020). *La época de las pasiones tristes: De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Honneth, Axel (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid, España: Trotta.
- Hinkelammert, Franz (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>
- Kusch, Rodolfo (2007). *Obras Completas Tomo III*. Rosario, Argentina: Fundación Ross.
- Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2025). *Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Santa Fe. Borrador, versión 14 de agosto*

de 2025. Disponible en:
<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/disenio-curricular/>

2025

XIV

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN



28, 29 Y 30
DE AGOSTO

JORNADAS DE EXTENSIÓN EN PSICOLOGÍA

INVESTIGACIÓN SITUADA EN
COMUNIDADES DE PRÁCTICAS
EN SALUD MENTAL

SECRETARÍA de
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

SECRETARÍA de
EXTENSIÓN

Fpsico
UNR FACULTAD DE
PSICOLOGÍA