



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Facultad de Psicología



4^o

**CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN**
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Memorias

LA PLATA, NOVIEMBRE DE 2013



CUARTO CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1027-1

Memorias

Tomo I

Enseñanza de la Psicología

***Epistemología y Metodología de la
Investigación***

Estudios de Género y Subjetividad

Estudios Interdisciplinarios y Nuevos

Desarrollos

Evaluación Psicológica

Historia de la Psicología

Orientación Vocacional Ocupacional

Psicoanálisis

Autoridades de la Facultad de Psicología

DECANA: Psic. Edith Alba Pérez
VICEDECANA: Lic. María Antonia Luis
SECRETARIA ACADÉMICA: Psic. Marta García de la Fuente
SECRETARIA de INVESTIGACIÓN: Psic. Lilia Elba Rossi Casé
SECRETARIA de POSGRADO: Dra. Mirta Graciela Gavilán
SECRETARIA de EXTENSIÓN: Lic. María Cristina Piro

Autoridades del Congreso

Presidente Honorario
Decana Prof. Edith Alba Pérez
Presidente
Prof. Lilia Rossi Casé
Vicepresidente
Prof. Ariel Viguera

Integrantes de la Comisión Organizadora

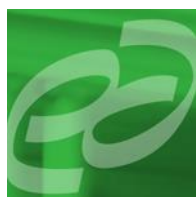
Biasella, Rogelio	Piatti, Vanesa Silvina
Ferrer, María de los Ángeles	Querejeta, Maira
Izurieta, Rosario	Tau, Ramiro
Martínez, Ariel	Vadura Nancy
Melillo, Oscar	Briolotti, Ana
Sebastián, Julián	

Comité Científico

Delucca, Norma	Piro, María Cristina
Escars, Carlos	Rossi Casé, Lilia
Gavilán, Mirta	Salva, María Cristina
Najt, Norma	Sánchez Vásquez, María José
Napolitano, Graciela	Talak, Ana María
Perez, Edith Alba	Urrutia, María Inés
Piacente, Telma	Viguera, Ariel

Comité Científico Honorario

Dr. Helio Carpintero
Dr. Juan Seguí



Índice

EJE TEMÁTICO: ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

PONENCIAS LIBRES

Trabajos completos

LA FORMACIÓN ÉTICO-DEONTOLÓGICA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNMDP: RESULTADOS PRELIMINARES

Bogetti, Celeste y Vuotto, Andrés.....1

FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA: LA MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA

Cardós, Paula; Arpone, Soledad y Fernández Francia, Julia.....11

APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y CRÍTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Colanzi, Irma.....21

COMPETENCIAS CÁLIDAS Y FRÍAS Y ENTRAMADOS DE EXPERIENCIAS Y CONCEPTOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DE LA VIVENCIA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO

Erausquin, Cristina; García Labandal, Livia; González, Daniela y Meschman, Clara.....30

PRACTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN EL ÁMBITO PSICOEDUCATIVO: TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNLP

Iglesias, Irina.....39

ÉTICA Y ROL PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Luchetta, Javier Federico y García Labandal, Livia.....49

EJE TEMÁTICO: EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA PSICOLOGÍA

PONENCIAS LIBRES

Trabajos completos

ALGUNOS ASPECTOS DEL REDUCCIONISMO FREUDIANO

Azcona, Maximiliano.....58

PRECISIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA UNIDAD DE ANÁLISIS Y LA UNIDAD DE OBSERVACIÓN. APLICACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGIA

Azcona, Maximiliano; Manzini, Fernando y Dorati, Javier.....67

DE LA UNIDAD A LA PLURALIDAD DE PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Justo, Juan Roberto.....76

Resúmenes

EL OBJETO DE LA PSICOLOGÍA: EL ALMA COMO CULTURA ENCARNADA

Ortiz Vanegas, Jennifer.....84

TALLERES

Resúmenes

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y BÚSQUEDA DE EVIDENCIA CIENTÍFICA

Amaya Arias, Ana Carolina.....86

¿CÓMO SE ELIGEN, DISEÑAN Y EVALÚAN LAS INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA?

Martinez-Nuñez, Victor A.....87

EJE TEMÁTICO: ESTUDIOS DE GÉNERO Y SUBJETIVIDAD

PONENCIAS LIBRES

Trabajos completos

IMPLICANCIAS DE LA TRAYECTORIA UNIVERSITARIA DE JÓVENES ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS SOBRE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO

Bocco, Graciela Cristina; Castro, Marcela Alejandra; Gómez, María Marta.....89

SIGNIFICADOS ASOCIADOS AL GÉNERO Y CARRERA UNIVERSITARIA ELEGIDA

Colombo, María Elena; Vallejos, Lucila; Morillo, Marcelo y Otero, María Sol.....97

REVISIÓN DEL CONCEPTO DE VIOLENCIA. APORTES PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA

González Oddera, Mariela.....109

“HORTICULTORAS, MADRES Y CUIDADORAS”: MUJERES Y SUBJETIVIDAD EN ESPACIOS RURALES

Salva, María Cristina.....115

FUNCIONES DE AMPARO Y DE LIMITE EN PAREJAS DEL MISMO SEXO

Vidal, Iara Vanina.....126

Resúmenes

RELACIONES DE GÉNERO Y MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Benítez, Sebastián Matías.....132

LA VIOLENCIA SILENCIADA. DESENMASCARANDO LO COTIDIANO

Cambareri C.; Calandri S.; Montero V.; Orias L.; Lazzarino G y Iseas C.....135

**EJE TEMÁTICO: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS Y NUEVOS
DESARROLLOS**

PONENCIAS LIBRES

Trabajos completos

PSICOLOGIA DE LA POBREZA

Bershadsky, Romina.....137

***LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS EN INVESTIGACIÓN Y LA
RESPONSABILIDAD DEL PSICÓLOGO***

Borzi, Sonia L.; Peralta, Luciano O. y Soloaga Piatti, Natalia L.....143

***EL POTENCIAL HEURÍSTICO Y CURATIVO DE LOS ESTADOS ALTERADOS
DE CONCIENCIA. UN ACERCAMIENTO PSICO-ANTROPOLÓGICO A
CONSUMIDORES DE LSD DE LA CIUDAD DE LA PLATA***

Centineo, Luciano; Sosa, Natalin y Demasi, Malén.....151

***LA FILIACION POR TECNOLOGÍAS DE REPRODUCCION ASISTIDA.
VOLUNTAD Y DESEO, SABER Y FICCIÓN***

Kletnicki, Armando y Alfano, Adriana.....159

***ESTIGMA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL MARCO DE LAS
POLITICAS PÚBLICAS DE SALUD MENTAL***

Delellis, Martin; Keena, Cecilia y Mattioni, Mara.....168

***CRITERIOS ÉTICOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA. EL
PRINCIPIO DE RESPONSABILIDAD Y LOS CASOS***

Sánchez Vazquez, María José; Borzi, Sonia Lilián; Gómez, María
Flores; Dorati, Javier.....177

Resúmenes

***EL PENSAMIENTO METAFÓRICO COMO INSTANCIA DE GENERACIÓN DE
SIGNIFICADO CONCEPTUAL EN EL CANTO LÍRICO***

Alessandroni, Nicolás.....186

**APORTES AL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL DESDE LOS
DERECHOS HUMANOS**

Angelini, Silvio O.....188

**EMBARAZO Y MATERNIDAD: COYUNTURA VITAL SUBJETIVA. UNA
EXPERIENCIA DE FORMACION CLINICA**

Bracco, Anabela y Monzon, Laura.....190

**CONSUMO PROBLEMÁTICO DE SUSTANCIAS. CONCEPCIÓN
INTERDISCIPLINARIA PARA SU ABORDAJE**

Cabrera, Gonzalo y Vera, Ruth.....192

**FUNDAMENTOS SOCIOBIOLÓGICOS DE LA EXPERIENCIA MÍSTICA.
UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA DE LA PSICOLOGÍA DE LA RELIGIÓN**

Centineo Aracil, Luciano y Attilio, Marcela.....194

**VIOLENCIA INSTITUCIONAL Y NARRACIONES SILENCIADAS EN EL
ENCIERRO**

Colanzi, Irma.....195

**EL TRABAJO EN LA INTERFASE PSICO-SOCIO-JURIDICA COMO PRÁCTICA
DIALOGICA**

Crescini, S.....197

**“INVESTIGACIÓN-ACCION: ABORDAJE NO VIOLENTO DE PRÁCTICAS
SOCIALES VIOLENTAS”**

Cufré, Leticia y Duering, Emiliano.....199

**EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA: DIÁLOGO
INTERDISCIPLINAR**

Del Manzo, María Belén y Haag, María del Carmen.....201

**DETECCIÓN DE PROBLEMÁTICAS INFANTILES EN LA CONSTITUCIÓN DEL
LAZO PARENTO-FILIAL: DISTINTAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN**

Martín, Julia y Kopelovich, Mercedes.....203

**EL PERFIL DEL CLIENTE DE LA PROSTITUCIÓN DE TRAVESTIS EN LA
CIUDAD DE BUENOS AIRES**

Sola, Luis Ernesto.....204

**ROL DE LOS PROFESIONALES Y LOS EFECTORES DE SALUD MENTAL
DESDE EL MARCO DE LA NUEVA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL Y
SU REGLAMENTACIÓN**

Urios, Romina; Bahamonde, Mayra; Marchioli, Fernando y Morón
Micaela.....206

TALLERES

Trabajos completos

**“ABUSABILIDAD: CONCEPTO PARA EXPLICAR LA POTENCIALIDAD DE
RESULTAR VICTIMA DE ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR”**

Salvi, Claudia Verónica; Lagioiosa, Verónica y Cerimele, Agustina.....208

Resúmenes

**LOS MIEDOS Y LOS SUEÑOS. MULTIPLICACIÓN / MULTIPLICIDAD
DRAMÁTICA. LÓGICAS COLECTIVAS**

Hurtado Atienza, Selva y Ferreyra, Agustina.....215

“LA DINÁMICA DEL ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR”

Lascano, María Cecilia; Inés Amado Cattáneo, Lucía Inés y Ledesma,
Pamela.....216

MESAS TEMÁTICAS AUTOCONVOCADAS

**INTEGRACIÓN DE LAS NEUROCIENCIAS CON LAS TEORÍAS DE LA
EDUCACIÓN, LA CULTURA Y LA POLÍTICA**

Coordinador: Carlos Alberto Garay.....219

Ponencia 1

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD ENTRE CIENCIAS
NATURALES Y SOCIALES PARA EL ABORDAJE DE PROBLEMAS**

HUMANOS
Garay Carlos Alberto.....221

Ponencia 2

**EMOCIONES Y TOMA DE DECISIONES DESDE LA ECONOMIA
COMPORTAMENTAL**

Susana De Mier.....221

Ponencia 3

**LA KINESIA PARADOJAL EN LA ENFERMEDAD DE PARKINSON COMO
MODELO PARADIGMÁTICO DE LAS RELACIONES SUJETO-ENTORNO**

María de los Ángeles Bacigalupe.....223

Ponencia 4

ESTUDIO DE SISTEMAS SOCIALES CON MODELOS MATEMATICOS

Romina Istvan.....225

INVESTIGANDO NEUROCIENCIAS DESDE LA CARRERA DE GRADO:

PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES

AVANZADOS

Coordinador: Fernando Manzini.....227

Ponencia 1

**PRÁCTICA DE AJEDREZ Y TRANSFERENCIA COGNITIVA DE FUNCIONES
EJECUTIVAS: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CORRELACIONAL EN
JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE LA PLATA**

Fernando Manzini.....229

Ponencia 2

**EFFECTOS NEUROBIOLÓGICOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA AERÓBICA
SOBRE LA DEPRESIÓN: PROPUESTA DE UN MODELO EXPERIMENTAL EN
ROEDORES**

Natalia González Bauer.....231

Ponencia 3

**NEUROANATOMÍA Y NEUROFISIOLOGÍA DE LA AGRESIVIDAD
HUMANA, UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

Mauro Veneziano, Marisa Catalano.....233

EJE TEMÁTICO: EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

PONENCIAS LIBRES

Trabajos completos

**CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN: VARIABLES INTERVINIENTES EN
EL DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA**

Maglio, Norma y Luque, Adriana.....235

Resúmenes

**INCIDENCIA DEL FACTOR ENCIERRO EN LAS RELACIONES
INTERPERSONALES DE SUJETOS ADICTOS. INVESTIGACIÓN EN
RORSCHACH SC**

D'Alessio Vila, Sebastián Domingo; Tonin, Soledad y Urrutia, María
Inés.....242

**INVESTIGACION EN LA TECNICA RORSCHACH (S.C.) DE VARIABLES
DIAGNOSTICAS DE ADICCION Y DEPENDENCIA**

García de la Fuente, Marta; de la Fuente, Soledad y Urrutia, María
Inés.....244

**RELACIÓN ENTRE ANSIEDAD ANTE LA MUERTE Y PERCEPCIÓN DEL
PROCESO DE MORIR EN ENFERMEROS/AS Y MÉDICAS/OS DE LAS
CIUDADES DE SAN LUIS Y RIO CUARTO**

Martinez-Nuñez, Víctor A.; Magnoli, Eugenia y Albanesi, Susana.....246

**RASGOS DE PERSONALIDAD Y ADHERENCIA AL TRATAMIENTO
ANTIRRETROVIRAL EN PACIENTES QUE CONVIVEN CON VIH/SIDA**

Solti, Valeria y Albanesi, Susana.....248

POSTERS

Trabajos completos

TEST DE RAVEN. COMPARACIÓN PRELIMINAR DE RESULTADOS ACTUALES CON LAS ESTANDARIZACIONES DE LOS AÑOS 1964 Y 2000.

LA PLATA

Rossi Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., Doná, S., Biganzoli, B., Farinon, E., y Garzaniti, R.....250

Resúmenes

POR QUÉ ELIGIERON PSICOLOGÍA LOS ALUMNOS INGRESANTES EN EL AÑO 1984

Rossi Casé Lilia, Neer Rosa Haydé, Tejo Mabel, Ruiz María Eugenia y Garzaniti Ramiro.....257

MESAS TEMÁTICAS AUTOCONVOCADAS

A PARTIR DE LOS ACONTECIMIENTOS ACTUALES COMO PENSAR LA NECESIDAD DE INVESTIGAR EN PSICODIAGNÓSTICO

Coordinadora Elías, Diana.....259

FACTORES DE PERSONALIDAD Y ELECCIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Coordinadora Elías, Diana.....260

EJE TEMÁTICO: HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA
--

PONENCIAS LIBRES

Trabajos completos

**EL CONCEPTO DE APTITUD EN LOS DESARROLLOS DE VÍCTOR
MERCANTE**

Aguinaga, María Cecilia.....261

**LAS PRIMERAS EVALUACIONES DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LOS
DISPENSARIOS DE LACTANTES DE LA CAPITAL (1935-1940)**

Briolotti, Ana.....270

**EL PERFIL DE LA CARRERA: HACIA UN ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS
ENTRE 1958-1968**

Fernández, María Laura.....279

**MARXISMO Y PSICOLOGÍA: INTERSECCIONES EN EL PENSAMIENTO
PSICO-SOCIAL EN LA DÉCADA DEL '30. EL CASO DE ANÍBAL PONCE**

Grassi, María Cecilia.....287

**EL DISEÑO DE LAS INSTITUCIONES PSIQUIÁTRICAS: HOSPITALES,
HOSPICIOS, ASILOS Y COLONIAS**

Jardon, Magali.....295

**LOS PRIMEROS PSICÓLOGOS Y SU ORGANIZACIÓN GREMIAL. EL CASO
DE LA APLP: SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA ASOCIACIÓN EN LOS
PRIMEROS AÑOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL**

Kierbel, Valeria.....301

**LUCHA ANTIMANICOMIAL EN LA ARGENTINA DE LOS AÑOS 70':
DENUNCIAS, INCIDENTES Y REPRESIÓN EN TORNO DEL HOSPITAL
NEUROPSIQUIÁTRICO DE MELCHOR ROMERO EN 1972**

Lubo, Facundo.....309

**LA NIÑEZ A TRAVÉS DE PRÁCTICAS PSICOLÓGICAS Y CULTURALES EN LA
ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX**

Malagrina, Julieta.....318

EL PSICOANÁLISIS EN FRANCIA: LA ESCISION DE 1969

Malecki, Joaquin; Matanó, Gisela Florencia y Zuzulich, Solange.....326

**LA FIGURA DE LUIS MARÍA RAVAGNAN EN LOS INICIOS DE LA CARRERA
DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP**

Mones Ruiz, Magdalena.....332

**LA PSICOLOGÍA GENÉTICA ENTRE EL ESCOLANOVISMO Y LA
TECNOCRACIA. DOS RECEPCIONES POSIBLES**

Ribeiro, Ana Paula.....336

Resúmenes

**LA EDUCACIÓN Y SUS OBJETIVOS SEGÚN MERCANTE Y PONCE.
RELACIONES ENTRE CONTEXTO HISTÓRICO, CONOCIMIENTO PSI Y
RECEPCIÓN**

Aguinaga María Cecilia y Grassi, María Cecilia.....345

**SOBRE LOS USOS Y FUNCIONES DE LA NOCIÓN DE ESTRUCTURA EN
CIENCIAS HUMANAS**

Cabra, Martina y Tau, Ramiro.....347

**ALGUNAS COORDENADAS HISTÓRICAS ACERCA DE CITA (CENTRO DE
INVESTIGACIÓN Y TRABAJO ANALÍTICO)**

Degaudencio, Sofía.....349

**LA PRIMERA EDICIÓN DE LAS JORNADAS DE RESIDENTES DE
PSIQUIATRÍA Y PSICOLOGÍA: MARCAS DE LOS ESCRITOS ORIGINARIOS**

Freston, Emilia.....350

**MELANIE KLEIN EN LAS PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE
PSICOANÁLISIS (1943-1955)**

Moukarzel María Laura.....352

**LA RECEPCION DEL ESTRUCTURALISMO LACANIANO EN EL
PENSAMIENTO DE W. BARANGER EN EL SENO DE LA APA DE 1976**

Renovell, Estela Julia.....355

**EL CATÁLOGO DE HISTORIA, INFANCIA E INSTITUCIONES: SUS
OBJETIVOS, CONTENIDO Y RESULTADOS**

Rossi, Lucia A.; Ibarra, M. Florencia y Jardon, Magalí.....357

TALLERES

Resúmenes

**LA CONSTRUCCIÓN DE RÉPLICAS DE APARATOS DE PSICOLOGÍA
EXPERIMENTAL EN ARGENTINA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE DE
LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA**

Rossi, Lucia A.; Ibarra, María Florencia y Jardon, Magalí358

SIMPOSIO POR INVITACIÓN

PSICOLOGÍA, POLÍTICA Y SOCIEDAD EN ARGENTINA Y URUGUAY

Coordinadora: Dra. Ana María Talak.....360

Expositores:

LA PSICOLOGÍA, LOS GOBIERNOS Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

Prof. Jorge Chávez.....362

**LAS ORGANIZACIONES DE PSICÓLOGOS Y LA DICTADURA MILITAR EN
AGOSTO DE 1978**

Dr. Hugo Klappenbach.....364

**TEORIZACIONES PSICOLÓGICAS SOBRE “LA NUEVA MUJER”.
PSICOLOGÍA Y ORDEN SOCIAL**

Dra. Ana Elisa Ostrovsky.....364

EJE TEMÁTICO: ORIENTACION VOCACIONAL OCUPACIONAL

PONENCIAS LIBRES

Trabajos completos

**UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA CON ESTUDIANTES
EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
LA PLATA.**

Castignani, María Laura.....366

**INTERVENCIONES EN LA TRANSICIÓN TRABAJO-JUBILACIÓN:
PREPARACIÓN PARA EL RETIRO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y
OCUPACIONAL**

Ciano, Natalia.....376

**INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y
LABORAL PARA REVERTIR EL ABANDONO UNIVERSITARIO**

Chá, Rita Teresita; Quiles, Cristina Haydeé.....384

Resúmenes

**REFLEXIONES ACERCA DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL DOCENTE
ADSCRIPTO**

Moralejo Magdalena; Morón, Micaela L. y Sans S. Micaela.....394

EJE TEMÁTICO: PSICOANÁLISIS

PONENCIAS LIBRES

Trabajos completos

**LA PSICOPATOLOGÍA PSICOANALÍTICA A LA LUZ DE LA NOCIÓN DE
DOMINANCIA ESTRUCTURAL**

Almagro, María Florencia.....395

LIBERTAD Y DETERMINACION EN LA ENSEÑANZA DE LACAN

Alvarez, Iván.....403

MADRE Y MUJER: LO ENIGMÁTICO DE LA SEXUALIDAD FEMENINA

Campodónico, Nicolás.....410

**ALGUNAS NOTAS PARA LA DECONSTRUCCION DEL FENOMENO
BULLYING, DESDE UNA MIRADA PSICOANALITICA**

Di Stefano, Diana Leonor y Salvatore, Giselle Nélida.....417

LOS EFECTOS DE LA TRANSFERENCIA EN EL HOMBRE DE LOS LOBOS

Erbetta, Anahí y Varela, Jesica.....426

LA FUNCIÓN DEL SÍNTOMA EN LA DEMANDA ESCOLAR	
Fazio, Gastón; Gómez, María Florencia y Sosa, Martín.....	433
ORIGEN Y DESARROLLO DE LA PULSIÓN EN “TRES ENSAYOS” Y SU ARTICULACIÓN CON EL PROBLEMA DE LA CAUSA	
Fernández Pineda, Daiana.....	443
LOS DESTINOS DE LA SEXUALIDAD FEMENINA EN EL CLIMATERIO. CONCLUSIONES PROVISORIAS SOBRE EL TEMA EN UNA MUESTRA DE MUJERES DE LA CIUDAD DE SAN LUIS, ARGENTINA	
Flores, Graciela Elena; Poblete, Diana Gabriela y Sosa Romero, Vanina.....	450
EL DESPERTAR DE LA PRIMAVERA Y SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA	
Fogola Arena, Marina y López Bonanni, Andrea Patricia.....	459
AUTONOMÍA Y CREACIÓN: HACIA UNA LECTURA POSIBLE DESDE LOS APORTES DE DONALD WINNICOTT Y MAUD MANNONI	
Gaudio, Roxana Elizabeth y Frison, Roxana.....	466
DE LA URGENCIA A LA PAUSA. EL PSICOANÁLISIS Y LAS INSTITUCIONES	
Lardizábal, Maite.....	474
MARGUERITE DURAS: LA ESCRITURA Y EL ALCOHOL COMO ANUDAMIENTO	
Lozano, Diana.....	481
HIPOCONDRIA: ¿SINTOMA O ESTRUCTURA?	
Machado, María Inés y Zanassi, Sergio.....	489
ALGUNAS CONJETURAS PROVISORIAS SOBRE LA CAPACIDAD PARA ELABORAR PSÍQUICAMENTE LOS DUELOS ESPECÍFICOS DEL CLIMATERIO EN UNA MUESTRA DE MUJERES DE LA CIUDAD DE SAN LUIS	
Marchisio, Silvina; Campo, Claudia y Arias, Silvina.....	496
METAPSICOLOGÍA DE LO ORIGINARIO: INVESTIDURAS-DESEO E INVESTIDURAS-COLATERALES	
Praderio, Fernando Esteban	504
EL DOLOR EN FREUD	

Zanchettin, Joceline Fátima.....513

Resúmenes

LAS NEUROSIS ACTUALES Y LAS PSICOSIS ORDINARIAS

Aguirre, Javier.....521

SOBRE EL CONTENIDO DEL DESPERTAR

Badr, Marisa.....522

EL DESPLIEGUE DEL PSICOANÁLISIS Y EL DESARROLLO DE EPOCA. UN ENFOQUE COMPLEJO

Cornejo, Hernán.....524

ADOLESCENCIA Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN. EL LUGAR DEL CUERPO EN LA CULTURA ACTUAL

Bortolazzo, Antonela y Martínez, Mario Gustavo.....526

ÉPOCA Y TRAUMA

Compagnucci, Lucía; Gauna, Julia y Girón, Lucía.....527

TRAUMA Y URGENCIA

De Cristófolo, Cecilia Mariana y Carrizo, Julieta.....529

SUBJETIVIDAD Y COYUNTURAS DE DESCONSTRUCCIÓN. LA ESCUELITA DEL HORROR

Frank, Anahí S.....531

SUBLIMACION Y FUNCION PATERNA

Germani, Julia.....533

“PSICOANÁLISIS Y PSICOTERAPIAS: ¿QUÉ RESISTE EN EL SÍNTOMA?”

Giussi, Juan.....534

PROLEGÓMENO A UNA INVESTIGACIÓN PSICOANALÍTICA SOBRE “EL PORVENIR ES LARGO” DE LOUIS ALTHUSSER

Grieco, Tomás.....536

EL AMOR, EL DESEO Y EL GOCE EN LA EXPERIENCIA ANALITICA: ANUDAMIENTOS POSIBLES

Mineo, Gabriela.....538

**LA MERCANCÍA COMO IMPERATIVO DE GOCE EN LA NO RELACIÓN CON
EL OTRO**

Montealegre Pabello, Fernando Michel.....540

INVESTIGAR EL AUTISMO EN CLAVE PSICOANALÍTICA

Piro, María Cristina.....543

**AUTISMO. REVISIÓN CONCEPTUAL. CERCAMIENTOS POSIBLES DESDE
EL PSICOANÁLISIS**

Romero, María Daniela.....545

**ASEXUALIDAD: ANÁLISIS DE DEFINICIONES VIGENTES A PARTIR DE
OPERADORES TEÓRICOS**

Soria, Lucía Mariana.....547

**RESPUESTA SUBJETIVA EN EL AUTISMO: FUNCIÓN DEL RASGO
INVARIANTE**

Torres, Mónica Miriam.....549

**ADOLESCENCIA: LA AGRESION COMO RESPUESTA SINTOMÁTICA AL
ENCUENTRO CON LO REAL DE LA SEXUALIDAD**

Varela, Jesica.....550

**EL MODELO TEÓRICO-CLÍNICO DE SILVIA BLEICHMAR: UNA RECEPCIÓN
ARGENTINA DEL PSICOANÁLISIS FRANCÉS CONTEMPORÁNEO**

Viguera, Ariel.....552

EL ESTRAGO EN LA RELACION MADRE HIJA

Volpatti, Juan Carlos.....554

SOBRE EL AMOR Y LA LOCURA

Volpatti, Juan Carlos.....556

MESAS TEMÁTICAS AUTOCONVOCADAS

LAS ELABORACIONES DEL TRAUMA

Coordinador: Néstor Eduardo Suárez.....558

Ponencia 1	
<i>DEL TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMÁTICO A LA INSISTENCIA DEL TRAUMA</i>	
Ana Laura Piovano, Mariela Eduarda Sánchez.....	559

PONENCIA 2	
<i>¿EXISTEN BARRERAS PROTECTORAS FRENTE AL ACONTECIMIENTO TRAUMÁTICO?</i>	
Stella Maris López, Cecilia De Cristófolo.....	560

Ponencia 3	
<i>¿QUÉ TRAUMA EN EL TRAUMA?</i>	
José Damiano, Antonella Garbet, Tatiana Godoy.....	561

Ponencia 4	
<i>LOS DOS TIEMPOS DE LA SEXUALIDAD Y EL TRAUMA. EL PROBLEMA DE LA SIGNIFICACIÓN</i>	
Mariela Ávila, Amparo Gómez.....	562

<u>"LA DIRECCIÓN DE LA CURA: VIGENCIA DE UN DEBATE"</u>	
Coordinador: Flavio J. Peresson.....	563

Ponencia 1	
<i>INTERPRETACION. ¿UNA TECNICA OLVIDADA EN PSICOANALISIS?"</i>	
Goroyeski Cecilia, Jimena Tocho.....	565

Ponencia 2	
<i>LA POLÍTICA DE LA CURA, SEGÚN LACAN</i>	
Facundo S. Ortiz, Juan Giussi.....	567

Ponencia 3	
<i>TRANSFERENCIA Y SUGESTIÓN</i>	
Fátima Alemán, Daniela Ward.....	569

Ponencia 4	
<i>EL DES-SER DEL ANALISTA EN LA DIRECCIÓN DE LA CURA</i>	
Gabriela Mineo, Ana María Martínez.....	570

LA ENSEÑANZA CLÍNICA EN PSICOANÁLISIS

Coordinador: Luis Volta.....572

Ponencia 1

***LA PRESENTACIÓN DE ENFERMOS Y LAS ENTREVISTAS PRELIMINARES
EN INSTITUCIONES ASISTENCIALES***

Relator: Estela E. Soengas

Julieta De Battista, Silvia Zamorano, María Luján Moreno, Nicolás
Maugeri, Juan Manuel Blanco, Pilar Bolpe.....573

Ponencia 2

***LA CONSTRUCCIÓN DEL CASO: NIVELES DE LA ESTRUCTURA Y
SOLUCIONES SINGULARES***

Relator: Luis volta

Anahí Erbetta, Jesica Varela.....575

PONENCIA 3

INTERSECCIONES Y CONVERGENCIAS PSICOANÁLISIS-LITERATURA

Relator: Graziela Napolitano

Graciela Sosa Córdoba, Sergio Zanassi.....576

**LOS DOS PARADIGMAS CLINICOS DE INHIBICIÓN, SÍNTOMA Y
ANGUSTIA: PROBLEMAS Y DISCUSIONES ACTUALES**

Coordinadora: Graziela Napolitano.....577

Ponencia 1

FOBIAS EN LA INFANCIA: SUS VÍNCULOS CON LA ANGUSTIA

Nora Carbone, Gastón Piazzese, María Cristina Piro.....578

Ponencia 2

***LA FOBIA COMO PLACA GIRATORIA: INTERROGANTES A PARTIR DE UN
CASO***

Graziela Napolitano, Nicolás Campodónico.....579

Ponencia 3

***CURA ANALÍTICA Y PROBLEMAS DE CLÍNICA DIFERENCIAL: SÍNTOMAS
OBSESIVOS EN LA NEUROSIS Y LA PSICOSIS***

Julia Martin, María Inés Machado, Martina Fernández Raone, Diana
Lozano.....580

***“EL DISCURSO DE LA DECLINACIÓN PATERNA Y SUS CONSECUENCIAS
EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CLÍNICA ACTUAL”***

Coordinador: Carlos J. Escars.....581

Ponencia 1

DE LA DECLINACIÓN AL SEMBLANTE

Natalia Andrea Cejas.....583

Ponencia 2

***PULSIÓN Y ÉPOCA: ENTRE LO POSMODERNO Y LA DECLINACIÓN
PATERNA***

Paula Verónica Tarodo.....585

Ponencia 3

***¿PSICOSIS ACTUALES? UNA CONTRIBUCIÓN AL DEBATE SOBRE LOS
EFECTOS DE LA DECLINACIÓN DEL PADRE EN NUESTRA ÉPOCA.***

Julieta De Battista.....587

Ponencia 4

USOS DEL PLURAL. SU FUNCIÓN EN UN CASO

Rocio

Mayorga.....589

LA FORMACIÓN ÉTICO-DEONTOLÓGICA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNMDP: RESULTADOS PRELIMINARES

Bogetti, Celeste y Vuotto, Andrés

Facultad de Psicología (UNMDP) – Consejo Interuniversitario Nacional

celes.bogetti@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo está siendo realizado en el marco de una beca otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional, por el período 2012-2013, y es dirigido por la Lic. Ana María Hermosilla y co-dirigido por el Lic. Gustavo Liberatore.


El mismo se enmarca en el proyecto acreditado *La formación en ética en la transversalidad de la currícula de psicología* del Grupo de Investigación Psicología y Ética: Ciencia y Profesión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La currícula de la carrera de psicología de la UNMDP está compuesta por cinco áreas: socio-antropológica, sistemas psicológicos, psico-biológica, ámbitos de trabajo psicológico e investigación en psicología. Tomaremos para el presente estudio el aspecto vinculado a la formación ético-deontológica en el área investigación.

Los objetivos generales de la presente investigación son: I) Indagar acerca de la transmisión de contenidos éticos deontológicos en el marco de las asignaturas que componen el área de investigación de la currícula de la carrera de Lic. en psicología de la Facultad de Psicología de la UNMDP; y II) Conocer la importancia que dan los docentes de las asignaturas del área de investigación a la transmisión de contenidos éticos deontológicos.

En cuanto a los objetivos particulares se proponen: I) Indagar si desde cada una de las asignaturas que componen el área de investigación de la Lic. en psicología se transmiten contenidos ético deontológicos, cómo se realiza dicha transmisión y en qué grado; II) Dar cuenta de la adecuación de los contenidos transmitidos a los estándares éticos y normativo/deontológicos que existen en el marco de la investigación y de la investigación en psicología en particular; III) Realizar un análisis complementario de la transmisión de contenidos éticos deontológicos entre las distintas asignaturas componentes del área; y IV) Dar cuenta de la adecuación de los contenidos transmitidos en función de los contenidos presentados en el PTD de la asignatura a través del análisis bibliométrico de los mismos.

La investigación consta de dos fases, siendo las muestras y metodologías diferentes en cada una de ellas. La primera muestra consta de seis programas (uno por cada asignatura) correspondientes al año



2012. Para realizar la evaluación curricular se constituyó un listado de términos o autoridades con elevada presencia semántica en el cuerpo teórico “deontología profesional”. Se trabajó con una herramienta terminológica que permitiera identificar un árbol jerárquico de términos y sus relaciones. El cálculo del factor TF y el factor IDF podrá determinar el peso de cada término del árbol de pertenencias en cada plan de estudios y por consiguiente el tratamiento, o nivel de ausencia, que la “deontología profesional” representa en los programas de las cátedras en cuestión.

En la segunda fase, que aún se encuentra en desarrollo, se está trabajando con una muestra no probabilística de tipo intencional de docentes de las asignaturas que componen el área de investigación, tomando a aquellos que se encuentren en las categorías de profesor y auxiliar. Para este fin se replicará la administración del instrumento diseñado en el marco del proyecto de investigación en el cual este plan de trabajo se incluye. La muestra total será de 12 docentes, dos por cada asignatura.

Los resultados obtenidos hasta el momento están referidos a la primera fase de la investigación. En el árbol de pertenencias, que se encuentra constituido por 103 conceptos, sólo 23 mostraron peso o ponderación superior a 0 en los textos analizados. Se puede considerar que un peso o ponderación superior a 50 en el nivel 3 es una presencia aceptable de la temática en un plan de estudios donde el objeto de estudio principal no es justamente la deontología.


Conclusiones: los resultados preliminares indican algún grado de transmisión ético-deontológica, si bien es escaso y prácticamente nulo en algunas de las asignaturas. Por la ponderación que obtuvieron los términos vinculados a contenidos ético- deontológicos en el marco de las asignaturas del área de investigación no puede decirse que la exposición de la temática aparezca como una cuestión transversal a toda la formación dado el comportamiento de las dos variables observadas: transmisión desequilibrada entre las asignaturas y nivel de ponderación bajo o no aceptable de los términos asociados a los mencionados contenidos.

Se espera para poder ofrecer una conclusión final la contrastación de estos resultados con los obtenidos en la segunda fase de la investigación, en los cuales docentes de dichas asignaturas serán consultados sobre la ponderación que dan a los contenidos ético-deontológicos y la forma y grado de transmisión de los mismos, si esto ocurriera, en el marco de sus materias.

Palabras claves: investigación – ético-deontológico – formación en psicología –TF/IDF

TRABAJO COMPLETO

Introducción



La indagación de la formación en ética en el área de investigación específicamente se encuentra vinculada al trabajo realizado en el marco del grupo de investigación Psicología y Ética: Ciencia y Profesión denominado *La formación en ética en la transversalidad de currícula de la carrera de Psicología (UNMDP)*

La currícula de la carrera de psicología de la UNMDP se basa en el Modelo Boulder o Bogotá, denominado también científico-practicante. La misma se encuentra compuesta por cinco áreas: socio-antropológica, sistemas psicológicos, psico-biológica, ámbitos de trabajo psicológico e investigación en psicología. Tomaremos para el presente estudio el aspecto vinculado a la formación ético-deontológica en el área investigación, que se encuentra compuesta por seis asignaturas.

Con respecto a antecedentes de investigación en estas temáticas, encontramos en la bibliografía que la preocupación por el tema de los parámetros éticos en la formación en psicología en general es frecuente. Pueden citarse diversos autores que trabajan el tema de la formación en psicología, específicamente en relación a la importancia de transmisión de contenidos ético deontológicos (De Vicente Rodriguez et al, 2006; Gonzalez Bernal, 2007; Ferrero & De Andrea, 2008; Sánchez Vázquez, 2010; De Andrea, 2011; La Rocca et al, 2011).


Sin embargo vinculado a la temática de la formación ética en relación a la investigación no se encuentran estudios específicos.

En la UNMDP se cuenta con numerosas asignaturas que forman a los alumnos en investigación, las cuales comprenden la mencionada área de investigación en psicología. La misma está compuesta por las asignaturas epistemología general, introducción a la investigación, estrategias cualitativas y cuantitativas en investigación psicológica, instrumentos de exploración psicológica I y II, y epistemología de la psicología. Estas se encuentran distribuidas entre primero, tercer y cuarto año de la carrera.

Además, a partir del plan 2010 de la carrera, que reemplaza al anterior de 1989, el cual se generó para dar respuesta a los requisitos de acreditación de la carrera de psicología de la UNMDP, esta área se ha consolidado, ya que se han incluido en la misma no solo las mencionadas asignaturas, sino también otros requisitos curriculares: como núcleos problemáticos I y II y el trabajo de investigación de pregrado.

Esto da cuenta de la importancia de la formación en investigación en el marco de la carrera de psicología y el desarrollo que esta área tiene en la presente unidad académica. Lo mismo se ve reforzado por la presencia de diversos grupos de investigación, investigadores y becarios, tanto estudiantes como graduados, que en ella se desempeñan.

En este contexto es que se considera importante la formación en cuestiones ético-deontológicas vinculadas a ámbito particular de la investigación en el marco de la facultad de psicología de la UNMDP,



ya que en los trabajos de investigación tanto los aspectos metodológicos como los ético/deontológicos son igualmente importantes, se encuentran interrelacionados y son indisociables, siendo necesarios para el correcto proceder y la obtención de resultados no solo válidos, sino aceptables para la comunidad científica.

Metodología


La investigación tiene un diseño no experimental, exploratorio-descriptivo, motivo por el cual no se formularon hipótesis.

La misma se encuentra dividida en dos fases las cuales implicaron diferentes muestras e instrumentos de recolección de datos. En la primera se procedió a realizar una evaluación curricular tomando como unidad de análisis los seis programas de las asignaturas del área de investigación de la carrera de psicología. En cuanto a la segunda se está trabajando con una muestra no probabilística de docentes pertenecientes a cada una de las asignaturas. Se tomarán dos por cada una, de los cuales uno deberá responder a la categoría de profesor y otro a la de auxiliar. Para indagar la temática en este grupo se diseñó un cuestionario autoadministrado que fue digitalizado para poder ser completado on-line.

Con respecto a la primera fase del plan de trabajo, la fuente de datos se compone de dos grupos principales de contenidos.

En primera instancia se constituyó un listado de términos o autoridades con elevada presencia semántica en el cuerpo teórico “deontología profesional”. Para su conformación se trabajó con una herramienta terminológica que permitiera identificar un árbol jerárquico de términos y sus relaciones. En este caso se utilizó el “Tesoro ISOC de Psicología” en su versión en línea desarrollado por el Instituto de Estudios Documentales Sobre Ciencia y Tecnología¹. De esta forma se construyó un árbol de pertenencias² cuya representación conforma una jerarquía de temas y subtemas pertenecientes al tópico mayor (deontología profesional), diferenciando en cada caso las distintas relaciones existentes entre los niveles semánticos, tomando para este caso las determinadas por el tesoro, como son TR (término relacionado), TG (término genérico), UP (usado por), TE (término específico), Familia (define la familia temática en la que se incluye cada concepto) y USE (indica el término que debe usarse como descriptor en una indexación). El objetivo del árbol de pertenencias es configurar un mapa del tópico estudiado donde quede plasmado en detalle todos los términos intervinientes con el fin de identificar los distintos niveles de representación dentro de la temática como también claros en términos cuantificables para el cálculo de frecuencias.

Luego cada término fue sometido a un proceso de lematización, utilizando sólo su raíz para el cálculo de su peso dentro de los textos.



El otro objeto de contenido que también conforma la fuente de datos para el estudio se constituye por los apartados correspondientes a los “Contenidos” y la “Bibliografía” de los planes de estudios intervinientes, cuyos textos han sido sometidos a un preprocesado anterior a su almacenamiento en la base de datos de tipo MySQL desarrollada para tal fin. El trabajo con los textos constituyó las siguientes actividades:

Eliminación de aquellos elementos que no representan un nivel semántico para la indexación o stripping (encabezados, notas, etc.).

Normalización, en este caso sólo se aplicó la detección de palabras vacías (stopwordlists) por medio de la eliminación de aquellas “palabras función”, como artículos, pronombres, preposiciones, etc. Para este caso se trabajó con un algoritmo de búsqueda y eliminación de palabras desarrollado particularmente para esta investigación con el lenguaje interpretado PHP.


Con el objetivo de determinar el nivel de presencia de la temática analizada dentro de los planes de estudios se trabajó con la técnica utilizada por los sistemas de recuperación de información (de aquí en adelante SRI) para determinar qué documento o texto responde mejor a una necesidad de información planteada o consulta de usuario. En este caso el cálculo del factor TF y el factor IDF podrá determinar el peso de cada término del árbol de pertenencias en cada plan de estudios y por consiguiente el tratamiento, o nivel de ausencia, que la “deontología profesional” representa en los programas de las cátedras en cuestión.

En este caso se decidió resolver el cálculo diseñando un pequeño sistema que emule los procesos llevados a cabo por los SRI de gran escala, donde la colección de documentos está conformada por los planes de estudios procesados y almacenados en la base de datos, la temática “deontología profesional” constituye la necesidad del usuario del SRI, el árbol de pertenencias representa la jerarquía de términos que describen la necesidad del usuario y para la ejecución de la búsqueda se desarrolló un algoritmo que cumpla con los siguientes cálculos:

Factor TF de cada elemento del árbol en cada documento: Corresponde a la capacidad de representación del término en un documento a través de la obtención de su frecuencia de aparición. Su fórmula es: $Tf(n) = \sum^{D1} (n)$ Frecuencia de aparición de un término (n) en un documento (D1), es la suma de sus ocurrencias.

Factor IDF de cada elemento del árbol en cada documento: Es el coeficiente que determina la capacidad discriminatoria del término de un documento con respecto a la colección.

$IDF_{(n)} = \log_{10} N/DF_{(n)} + 1$ Donde N es el número total de documentos, DF es el número de documentos donde aparece el término n. El logaritmo se utiliza para obtener un coeficiente bajo de fácil manejo, y el +1 funciona como factor correctivo del resultado.



Cálculo de la Ponderación TF-IDF de cada término. Corresponde al producto de ambos factores. Los resultados son una representación de la importancia del término en cada documento y por consiguiente (en función de la jerarquía armada) de la presencia del tópico en cada plan de estudio.

Considerando que se trabajó a partir de una estructura jerárquica de términos en función del peso de su significado dentro del tópico abordado, no se puede evaluar la ponderación igual para todos. En este caso un peso TF-IDF de valor 2 no representa lo mismo para un término identificado como descriptor (término autorizado para utilizar como descriptor en la indexación) que para uno que ocupa el lugar de TR (término relacionado al descriptor) en la estructura. Es por ello que se ha establecido la siguiente calificación en función del dato “nivel del término” a partir del lugar que este ocupa en el árbol de pertenencias (Algunos términos se encuentran en más de una ubicación en función de los diferentes descriptores, en esos casos se decidió el nivel del mismo a partir de su relación con la temática principal, como es *deontología profesional*):

- Descriptor o término autorizado: nivel 3
- USE: nivel 3
- TR, TE y UP: nivel 2
- TG: nivel 1

Para completar la ponderación e incluir los niveles detallados en los resultados se completará la fórmula de la siguiente manera:

Ponderación del término= TF-IDF*nivel del término

En la segunda fase el instrumento aplicado constituye un sistema automatizado autoadministrable por cada docente participante y diseñado a medida en función de dos aspectos fundamentales a cubrir con esta herramienta; como son la recolección de datos a partir de un objetivo de investigación previamente establecido, construyendo de esta manera una fuente de datos secundaria que responda de forma directa a las exigencias de la investigación.

El siguiente aspecto refiere a la salida estructurada de la información copiada en un arquitectura compatible con los cálculos a realizar y con las posibilidades de lectura de los software's intervinientes, para lo cual se han trabajado algoritmos de stemming o lematización de los textos, como también de eliminación de palabras vacías y en un menor grado técnicas para la detección de grupos nominales.

En función de la fuente de datos construida, del aporte de cada entrevistado, de la preparación de los textos almacenados en las bases de datos pertenecientes al instrumento desarrollado y de la administración de los algoritmos de comparación, se procedió al cálculo y obtención de representaciones gráficas como también de indicadores bibliométricos que constituyeron un significativo aporte para la construcción de conclusiones.

En primer lugar se aplicaron los indicadores de análisis temático como palabras claves, descriptores y frentes de investigación. En el segundo grupo, para abordar el marco intelectual de referencia, se trabajaron indicadores de citas (de autores, de fuentes y de edad).

Actualmente se está realizando la prueba piloto del instrumento con la finalidad de dar cuenta si los ítems diseñados para indagar la muestra de docentes miden la ponderación que hacen estos de los contenidos ético deontológicos y cómo es la transmisión de los mismos (bibliográfica y/o actitudinal). Para esto se dispuso una muestra de docentes de la misma unidad académica, los cuales serán excluidos de la muestra en la administración definitiva del instrumento.

Resultados

El árbol de pertenencias se encuentra constituido por 103 conceptos, de los cuales 23 sólo mostraron peso o ponderación superior a 0 en los textos analizados. Del subgrupo de términos señalado encontramos representación de diferentes niveles en función de las diferencias jerárquicas. A continuación se incluye una versión resumida de la tabla obtenida, en la cual se puede observar por cada plan de estudios la representación calculada de los términos del árbol de pertenencias por sus niveles³. Es importante señalar que la columna “ponderación por niveles” muestra una sumatoria de todas las ponderaciones obtenidas en ese nivel por cada cátedra.

La mayor representación del tópico estudiado se encuentra en el nivel 3 ya que ese grupo lo conforman los términos de mayor peso semántico, donde observamos una amplia diferencia del programa de la cátedra “Epistemología de la Psicología”, como también ocurre en los diferentes niveles. Si bien es útil ver la tabla de cálculos completa, que no pudo ser incluida en este texto por cuestiones de espacio, se puede considerar que un peso o ponderación superior a 50 en el nivel 3 es una presencia aceptable de la temática en un plan de estudios donde el objeto de estudio principal no es justamente la deontología.

Tabla de resumen		
Plan de estudios⁴	Nivel de términos	ponderación x niveles
Asignatura 1	3	37,49

Asignatura 2	3	15,05
Asignatura 3	3	13,24
Asignatura 4	3	11,20
Asignatura 5	3	8,86
Asignatura 6	3	6,77
Asignatura 1	2	51,96
Asignatura 4	2	32,83
Asignatura 6	2	31,51
Asignatura 5	2	25,56
Asignatura 2	2	23,40
Asignatura 3	2	12,97
Asignatura 1	1	11,82
Asignatura 5	1	8,86


Conclusiones

Con respecto al análisis de las asignaturas realizado en la primera fase de la investigación, teniendo en cuenta la medición de la transmisión de contenidos ético-deontológicos, siendo el parámetro para esto la información textual incluida en los programas, puede decirse que la misma es escasa y prácticamente nula en la mayoría de las asignaturas.

Sólo en la asignatura 1 puede plantearse la existencia de un nivel de contenido medio o aceptable, pero en las asignaturas 2 a 6 el grado de transmisión es bajo. Realizando una evaluación global, y no por asignatura, el nivel de transmisión es muy bajo.

Esta aseveración se fundamenta en que sólo una materia de las seis que componen el área de investigación le otorga un peso a los contenidos ético-deontológicos medianamente conforme a la importancia de la temática en la profesión. El resto de las asignaturas, por un lado, guarda una distancia amplia en lo que refiere a la ponderación del tema en comparación con la que se ubica primera en el ranking, y por otro, en estas son muy bajos los pesos de los términos que marcarían una presencia de la temática.

La asignatura 1 duplica, o aún más, al resto de los planes de estudios en la importancia que le da a la temática, lo que no sólo describe una representación aislada sino también desequilibrada.



A nivel de la transmisión de contenidos ético-deontológicos en materia de enseñanza en el marco de la carrera de psicología, puede concluirse una desatención sobre los mismos a nivel del área de investigación.

A partir de todo lo planteado, los resultados observados, y teniendo en cuenta la distribución de las materias del área a lo largo de la carrera; la transmisión de contenidos ético-deontológicos en su marco no podría ser vista como una cuestión transversal a lo largo de toda la formación. Esta situación no se modificará si el comportamiento de las dos variables analizadas sigue siendo el observado, es decir, la existencia de una transmisión desequilibrada y un nivel de ponderación bajo o no aceptable de los términos vinculados a la temática en cuestión.

De todas formas, aún queda pendiente el subsiguiente análisis complementario con los datos obtenidos en la segunda fase de la investigación, ya que la misma arrojará concretamente la percepción de los docentes sobre los contenidos ético-deontológicos y la transmisión que se hace de los mismos en el marco de sus cátedras.

Además, para complementar el estudio aquí expuesto, se propuso en el marco de la convocatoria para becas de investigación 2013-2014 del CIN realizar una indagación sobre los estudiantes que cursen las asignaturas mencionadas en la cohorte 2013-2014 a fin de conocer como es la recepción de la transmisión de los contenidos ético-deontológicos en el contexto de las mencionadas asignaturas.

Este proyecto, que ha sido aprobado para su realización, será dirigido por la Lic. Hermosilla y el Lic. Vuotto.

Bibliografía

De Andrea, N. (2011, diciembre). *Percepción de alumnos/as de psicología de universidades públicas con respecto a situaciones ético-dilemática en sus prácticas*. Ponencia presentada en V Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata, Argentina.

De Vicente Rodríguez, P. (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 339, 711-744.

Ferrero, A. y De Andrea, N. (2008). Relevancia de las prácticas preprofesionales en la formación universitaria. El caso de la psicología. En *Memorias de las XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.

Glenn, J. C. *Futures Research Methodology, Version 1.0 [CD-ROM]* (1999), EE.UU: Millennium Project del American Council for the United Nations University.

García Figuerola, L. C. (2000). La investigación sobre recuperación de la información en español. En C. Gonzalo García y V. García Yedra (Eds.) "Documentación, Terminología y Traducción" (pp. 73-82). Madrid, Síntesis.

González Bernal, M. Gómez Villegas, L., Espinoza Mendes, J. & cols. (2007). Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación ética de psicólogos en Colombia. *Diversitas*, 3 (1), 11-24

La Rocca, S., Cambiasso, A., Di Leo, S., Giles, I., Issel, J., Mainetti, M., Naveira, L., Peña, D., y Ruiz, H. (2011). La percepción social de la dimensión ética en las prácticas científicas en los alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En La Rocca (comp.), *Valores, ética y práctica científica*. Argentina: Ediciones Suarez.

Moreiro González, J. A (2004). El contenido de los documentos textuales. Su análisis y representación mediante el lenguaje natural. España: Trea

Sánchez Vázquez, M. (2010). Situación del área ética y deontología profesional en el proceso de formación académica de las carreras de la facultad de psicología (Universidad Nacional de La Plata). *Trabajo final de investigación. Carrera de especialización en docencia universitaria de la UNLP*.

The Futures Group (1999). Árbol de pertinencias y análisis morfológico.

Vallez, M y Pedraza-Jimenez, R (2007). El Procesamiento del Lenguaje Natural en la Recuperación de Información Textual y áreas afines. *Hipertext.net*, 5, 2007. Disponible en:

<http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-5/>

Notas

¹Tesaurus ISOC de Psicología. http://thes.cindoc.csic.es/intro_PSICO_esp.php

²Se puede consultar el árbol de pertenencias desarrollado en el siguiente link:

<http://www.psicologiyetica.com.ar/congresos/bogetti-vuotto/bogetti-vuotto-arbol-pertenencias-2013.pdf>

³La versión completa se puede ver en la siguiente dirección:

<http://www.psicologiyetica.com.ar/congresos/bogetti-vuotto/bogetti-vuotto-calculo-tf-idf-2013.pdf>

⁴Para guardar la confidencialidad de los datos obtenidos de cada asignatura se denominó a las mismas "asignatura N". Los números indicados no refieren al orden en que se encuentran dispuestas las materias en la currícula, fueron asignados al azar.

FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA: LA MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA

Cardós, Paula; Arpone, Soledad y Fernández Francia, Julia

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

pauladcardos@gmail.com


RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la labor que venimos desarrollando en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo recupera los hallazgos realizados en una serie de investigaciones dirigidas por la Prof. Elsa Compagnucci entre los años 1998 y 2007 que focalizaran en la formación y la enseñanza de la Psicología. La propuesta desarrollada por la cátedra contempla la configuración de un dispositivo de formación en el que, a partir de diversas actividades, se propicia la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos actuales. A su vez, se promueve en los estudiantes la concreción de una práctica centrada en el análisis y la reflexión, procesos que propician la transformación y enriquecimiento de las mismas contribuyendo a los propios procesos de profesionalización. Estos suponen tanto la configuración de la identidad como del conocimiento profesional y se traducen en las transformaciones que se dan en el ser, estar y hacer del profesional, en este caso del profesor en psicología.

La formación profesional implica ponerse en condiciones para ejercer una práctica profesional y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. En relación a dicho proceso, los dispositivos se configuran como un conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico y que asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) produciendo fenómenos y procesos en función de una finalidad que pone el dispositivo en relación con valores y fines. En este sentido se trata de *aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para*, es decir como espacio que potencia y que hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente (Souto, 1999).

El desarrollo de la propuesta de cátedra, promueve el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación; reconociéndose en este proceso tres momentos: clases teóricas, clases de trabajos prácticos y espacio de supervisión.



En este trabajo, focalizaremos particularmente en las actividades que se desarrollan en el marco del “grupo de formación” y que contemplan la incorporación del trabajo en “pareja pedagógica” y que se lleva a cabo a partir de “la entrada a la institución educativa”. En ese contexto se concretan las siguientes actividades: la observación institucional, las observaciones áulicas, su registro y análisis, y las prácticas de la enseñanza. La noción “pareja pedagógica” supone el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes, en nuestro caso los alumnos practicantes, que se centra en el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010) y que incluye las fases pre activa, interactiva y post activa vinculadas a la enseñanza.

El trayecto formativo planteado, apunta a configurar un espacio que permita al sujeto, futuro docente, reflexionar en torno a: sus propios saberes (tanto disciplinares como pedagógicos), a la construcción de su rol docente y la relación que desde esa posición comienza a establecer con los otros y con el conocimiento.

La metodología corresponde al enfoque cualitativo en educación y se centra particularmente en la acción de los “practicantes”, profesores de psicología en formación, en el análisis y reflexión sobre su práctica.

Cobra centralidad en el estudio, el diseño narrativo, en tanto se apunta a indagar sobre la experiencia con el propósito de llevar adelante su análisis. Dicho proceso forma parte del propio dispositivo de formación docente y por lo tanto hace a la misma intervención formativa.


Si bien el dispositivo de formación incluye diversas actividades que propician la reflexión sobre la propia práctica, a partir de la escritura y a modo de autoevaluación, al finalizar el proceso de prácticas se solicita a los alumnos respondan una serie de ítems con el propósito de que puedan analizar y reflexionar sobre el proceso en su totalidad integrando experiencia y conocimientos. Aquí presentaremos el análisis correspondiente a las respuestas de uno de esos ítems, el cuál indaga sobre las ventajas y desventajas de la labor de los practicantes en “pareja pedagógica”.

Ello nos ha permitido delimitar algunas dimensiones que caracterizarían la modalidad de docencia compartida al tiempo que nos enfrenta a algunas tensiones que conllevan a interrogarnos sobre la innovación en la formación de profesores y su efecto en los procesos de profesionalización.

Palabras claves: formación – dispositivos – prácticas de la enseñanza -pareja pedagógica

TRABAJO COMPLETO

Introducción



Este trabajo se enmarca en la labor que venimos desarrollando en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

A su vez recupera los hallazgos realizados en una serie de investigaciones dirigidas por la Prof. Elsa Compagnucci entre los años 1998 y 2007 y que focalizaran en la formación y la enseñanza de la Psicología (1).

La propuesta desarrollada por la cátedra contempla la configuración de un dispositivo de formación en el que, a partir de diversas actividades, se propicia la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos actuales. A su vez, se promueve en los estudiantes la concreción de prácticas centradas en el análisis y la reflexión, procesos que propician la transformación y enriquecimiento de las mismas contribuyendo a los propios procesos de profesionalización.


La organización de las actividades en instancias diferenciadas, promueve el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación; reconociéndose en este proceso tres momentos: clases teóricas, clases de trabajos prácticos y espacio de supervisión.

El trayecto formativo planteado, apunta a configurar un espacio que permita al sujeto, futuro docente, reflexionar en torno a: sus propios saberes (tanto disciplinares como pedagógicos), a la construcción de su rol docente y la relación que desde esa posición comienza a establecer con los otros y con el conocimiento.

En esta oportunidad focalizaremos particularmente en las actividades que se desarrollan en el marco del grupo de formación y que contemplan la incorporación del trabajo en “pareja pedagógica” durante el proceso que denominamos “entrada a la institución educativa”. La misma implica: la observación institucional, las observaciones áulicas, su registro y análisis y las prácticas de la enseñanza considerando tanto la fase pre-activa, como la interactiva y post-activa.

La noción “pareja pedagógica” remite el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes, en nuestro caso los alumnos practicantes y que supone el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010).

Dicho proceso es acompañado por el profesor de “prácticas” quien enmarca su intervención en una perspectiva clínica de la supervisión. Ésta intenta superar las concepciones que vinculan dicha actividad con el control y/o la transferencia de habilidades, destrezas, métodos, técnicas, etc. Para ello, se promueve una relación que tiende a no imponer criterios e interpretaciones sino construirlos en forma conjunta a partir del análisis y reflexión en el marco del trabajo grupal. Esto propicia que los espacios de



supervisión tanto grupales como individuales supongan compartir ideas, intuiciones y experiencias además de promover la articulación de las mismas con el conocimiento teórico.

Desarrollo


La *profesionalización* remite al proceso que supone transformaciones en el ser, estar y hacer profesional. Dicha noción refiere al proceso de desarrollo profesional, de carácter sistemático y que se orienta tanto al desarrollo personal como profesional, individual y colectivo de los docentes (Medina Moya, 2006). Supone la configuración de la identidad docente y la construcción de conocimiento profesional e incluye la formación inicial, la socialización y la actualización profesional.

La *formación* consiste en encontrar las formas para realizar ciertas tareas, para ejercer un oficio, profesión, trabajo. La *formación profesional* implica el ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 1997, p.55). Las mediaciones pueden ser variadas: los mismos formadores, las lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros. Para que la formación tenga lugar se requieren: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Asimismo se trata de romper con la idea de “formarse haciendo”, ya que de lo que se trata es de “volver, de rever lo hecho”, es decir realizar un balance reflexivo.

Los *dispositivos*, en tanto conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico, asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) produciendo fenómenos y procesos en función de una finalidad que pone el dispositivo en relación con valores y fines (Souto, 1999).

Desde un enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad, Souto (1999) remite a algunos significados vinculados a la noción de dispositivo que resultan de interés en relación a nuestra propuesta de cátedra, en términos de *dispositivo de formación* y a la luz de la noción de profesionalización docente.

En primer lugar, *el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios*, es decir a la intencionalidad en la creación del dispositivo como generador de transformaciones y cambios. En segundo lugar *el dispositivo como un artificio técnico* en tanto espacio estratégico atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.; abierto a los eventos que se suscitan al tiempo que circunscripto a los efectos que provoca. En tercer lugar *el dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para*, es decir como espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente.



Cobra relevancia en nuestra propuesta el pasaje al *grupo de formación* en el cual resulta central la idea de “trayecto compartido”. Ello responde a una formación que considera la diversidad y que permite a cada integrante realizar su propia trayectoria.

En este sentido entendemos que el desplegar la propia experiencia y compartirla con otros haciendo de ella objeto de análisis y reflexión abona significativamente tanto a la construcción de conocimiento profesional como a la configuración de la propia identidad docente. Esta configuración está vinculada a “cómo nos pensamos a nosotros mismos enseñando o aprendiendo y cómo pensamos a los otros enseñando o aprendiendo en el marco de una cierta organización escolar” (Nicastro y Greso, 2009, p. 60).


Por su parte, la construcción del *conocimiento profesional docente* remite a ese “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004, p.128). El mismo incluye: el conocimiento de la materia (la psicología como disciplina científica), el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual. El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores encuentra impulso en la práctica y supone la integración de saberes a partir de la reflexión.

En este marco cobra relevancia la *autoevaluación*, actividad que da cuenta, por un lado de la capacidad de objetivar las acciones realizadas focalizando en las posibilidades y limitaciones, al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998). La autoevaluación “posibilita desde la narrativa, la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica”. (Compagnucci y Cardós, 2006).

La modalidad *pareja pedagógica* (Bekerman y Dankner, 2010) o *docencia compartida* (Huguet, 2011) remite al trabajo en colaboración en pos de promover cambios, innovaciones y mejoramiento de la enseñanza. En el marco de la formación docente se concibe dicha modalidad como acompañamiento que posibilita la confrontación con la propia práctica (Leguizamón, López y Medina, 2011) a partir de la mediación que supone organizar y llevar adelante la enseñanza “con otro”.

Metodología

La metodología corresponde al enfoque cualitativo en educación y se centra particularmente en la acción de los “practicantes”, profesores de psicología en formación, en el análisis y reflexión sobre su práctica.



Cobra centralidad en el estudio, el diseño narrativo, en tanto se apunta a recabar la experiencia con el propósito de llevar adelante su análisis. Dicho proceso forma parte del propio dispositivo de formación docente y por lo tanto hace a la misma intervención formativa.

En dicho contexto, entendemos que la escritura por parte del practicante a modo de evaluación sobre la propia experiencia como tal, posibilita la elaboración de significados que sirve de apertura a un proceso de reconstrucción, significación y resignificación de la propia práctica. (Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005).

Proceso que apuntaría a promover la exploración respecto a lo que podría llegar a ser en el sentido de propiciar nuevas prácticas. Si bien el dispositivo de formación incluye diversas actividades que propician la reflexión sobre la propia práctica a partir de la escritura y a modo de autoevaluación, al finalizar el proceso de prácticas se solicita a los alumnos respondan una serie de ítems con el propósito de que puedan analizar y reflexionar sobre el proceso en su totalidad, integrando experiencia y conocimientos. Aquí presentaremos el análisis correspondiente a las respuestas de uno de esos ítems, a saber:

Si realizaste las “prácticas” en “dupla” o “pareja pedagógica” refiere a las ventajas y desventajas que consideras implica dicha modalidad.


Se analizaron las respuestas que elaboraron 54 alumnos que cursaron y aprobaron la materia en 2012 y que conforman el grupo de estudiantes que realizaron “las prácticas de la enseñanza” en pareja pedagógica.

Análisis de la información

El análisis de las respuestas al ítem mencionado nos sitúa en la enseñanza como actividad compartida y no sólo restringida al “dar clase”, es decir a la fase interactiva sino también contemplando las fases pre activa (planificación) y pos activa (autoevaluación) (Diker y Terigi 1997).

Al indagarse sobre la experiencia, en un momento posterior a la finalización del proceso y solicitar un trabajo individual de escritura en torno a ello, se propone al alumno que reflexione sobre su práctica, a la luz de la particularidad de haberse configurado y desarrollado “con otro”. Ello suscita que a partir de pensar sobre las ventajas y desventajas de la experiencia bajo dicha modalidad, se delimiten aspectos y dimensiones que hacen a la asunción y ejercicio del rol docente en cada una de las fases mencionadas.

En las respuestas analizadas se reiteran las referencias a: 1) La realización de una tarea compartida; 2) El intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista, particularmente en la fase preactiva; 3) Posibilidad de afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc.; 4) La división de tareas.



La realización de una tarea compartida alude a los aportes referidos a “pensar de a dos” como algo que enriquece la calidad de la tarea e incluso posibilita el surgimiento de algo nuevo y diferente. En palabras de los alumnos:

“Quizás la principal ventaja es la posibilidad de contar con otra mirada a la hora de reflexionar sobre los alumnos, la dinámica del grupo y las propias intervenciones. De los errores y del compañero también se aprende. Cuando hay grandes diferencias entre los integrantes esto puede crear un efecto tensión en la medida en que no se logren acuerdos, pero cuando esas diferencias son mediadas por acuerdos se convierten en positivas en tanto permiten ver que aquello que no haría, el otro lo hizo y funcionó muy bien. En este sentido la pareja pedagógica es un factor que permite relativizar la propia mirada enriqueciendo la práctica propia.”

“(…) me parece que dos cabezas pensando juntas en todo lo que implica el trabajo previo (…) posibilita la creación de algo irreductible a la creatividad de uno solo de los miembros del equipo.”

“Esta modalidad amplió las posibilidades de enriquecer las prácticas, tanto en las planificaciones como en lo que respecta a las clases.”

Entre las *desventajas* mencionadas por los alumnos encontramos la “contracara” de este aspecto positivamente valorado. Ello en tanto la concreción de la actividad compartida requiere contar con ciertos tiempos para el encuentro así como el disponerse a consensuar criterios y decisiones.

En cuanto al intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista, la valoración positiva se vincula al logro de consenso y a la consecuente toma de decisiones conjunta:

“(…) destaco como importante la posibilidad que teníamos de ir socializando al salir de las clases, nuestras impresiones, vivencias, inseguridades, reflexionábamos mucho acerca de los diferentes estilos y particularidades de cada una de nosotras en el modo de enseñar (...)”

“(…) aprendimos lo que es trabajar verdaderamente en grupo, a reflexionar escuchando a la otra, y abrimos un poco más nuestras cabezas.”

“El trabajo en dupla tiene como ventaja facilitar la reflexión y la visibilidad de dificultades que el otro no puede ver.”

“(…) constituye todo un desafío (...) llegar a un acuerdo en cuanto a la planificación de actividades y negociar diferentes puntos de vista respecto de cuestiones que hacen a la enseñanza.”

La *desventaja* en relación a este aspecto se sitúa en la dificultad para acordar. Las actividades compartidas implican *compartir, confrontar y acordar*. Ello, como ya referimos, es una oportunidad valorada positivamente aunque potencialmente siempre está presente la posibilidad de no lograr el acuerdo. Algunas de las expresiones al respecto:

“Tal vez entre los aspectos negativos podría señalar lo difícil que se hace pensar con el “otro”, ya que si es uno el que tiene que decidir todo no tiene posibilidad de que se lo revaliden, en cambio al trabajar con otra persona hay que adecuarse a la posibilidad de que al otro no le parezca “tan bueno lo que uno había pensado”; en pocas palabras, es la difícil tarea de ponerse de acuerdo.”

“(…) la veo dificultosa cuando no existe tal acuerdo. Cuando los integrantes no comparten la misma forma de pensar, ni la misma relación con el conocimiento, ni los acuerdos indispensables frente a los temas a ser enseñados, ni siquiera una misma manera de hacer docencia, se torna un obstáculo difícil de superar (…)”

“Pero también hubo momentos más tajantes y de poca tolerancia. La evaluación volvió aquí a ser la protagonista del debate. Ya que teníamos distintos criterios y en mi caso, no estaba dispuesta a ceder”

Otra de las cuestiones que se destaca en las reflexiones es la posibilidad de afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc. vivenciadas en las diversas instancias de la enseñanza y que remiten al gran apoyo que significa para los docentes en formación el trabajo en duplas en este momento de iniciación en la práctica. Aquí es donde podemos articular la noción de “acompañamiento” en vinculación a esta modalidad de trabajo en el contexto formativo:

“(…) se presentan muchas dudas, inquietudes, temores, ansiedades y el hecho de estar de a duplas hace que todas esas sensaciones disminuyan o se compartan entre dos, en las clases se siente firmemente la presencia del otro, al cual se puede recurrir, es un sostén útil a la hora del desarrollo de las clases.”


“(…) tuvo ventajas al enriquecer la experiencia de cada una y aplicarla tanto a la planificación como a la clase, por momentos daba la sensación de que cuando alguna hacía aguas en determinados desarrollos de la planificación la otra la sacaba a flote.”

“Lo más importante creo que fue que ambas nos sosteníamos mutuamente, y nos alentábamos antes de dar las clases. Si una se sentía nerviosa o intranquila con algo, la otra la alentaba, y viceversa. Nos complementamos muy bien, y creo que esto los chicos lo percibieron, y ayudó a que se genere un buen clima dentro del aula.”

“(…) mi pareja pedagógica ha resultado un sostén prácticamente indispensable. Sostén que me ha posibilitado desarrollarme con mayor autonomía en clases ulteriores, necesario para poder comenzar.”

La división de tareas es contemplada en esta labor compartida como un aspecto positivo. Ante la demanda que implica “hacer las prácticas” es vivenciada por algunos alumnos como una posibilidad de atenuar esfuerzos.

“(…) las prácticas se realizan en un periodo extenso, donde semana a semana cada uno pasa por diferentes situaciones y es positivo que esa energía esté dividida en dos personas.”



“(…) para que sea una experiencia fructífera es importante que la dupla funcione bien, que ambos trabajen, participen en las tareas a realizar, ya que sino todas las ventajas se vuelven desventajas debido a que es solo uno el que trabaja (…)”

Finalmente apreciamos que en el marco de la reflexión sobre la labor en pareja pedagógica los practicantes refieren a ideas vinculadas a la docencia en el marco de la formación y como actividad laboral profesional:

“(…) considero como ventaja de esta modalidad el encarar de a dos el encuentro con la experiencia docente y lo que ello implica, compartir esta nueva situación junto a un compañero donde el acompañamiento, la posibilidad de pensar con el otro diferentes situaciones de aprendizaje, permite incursionar “juntos” el futuro campo laboral.”

“Creo que esta modalidad brinda una mirada de trabajo en equipo, considerando que el docente debe contemplar no sólo el trabajo con los alumnos, sino con otros actores institucionales que participan, de un modo u otro, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.”

“(…) aunque hay una realidad, un profesor dicta siempre sus clases solo.”

Reflexiones finales

El análisis realizado en base a lo expresado por los propios practicantes sobre la experiencia en la modalidad “pareja pedagógica” nos permitió delimitar aspectos que la caracterizan, a saber: a) supone una tarea compartida, b) requiere el intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista; c) posibilita afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc; d) implica la división de tareas.

A su vez, el “decir” de los propios practicantes nos situó ante tensiones. Algunas, inherentes al trabajo “en equipo”, por ejemplo respecto a lo productivo y lo difícil de pensar con el otro; a una actividad que supone ‘aprender de y con el otro’ y otras vinculadas a las concepciones que se sostienen con respecto a la labor docente, en el espacio de formación y en el campo laboral/profesional.

La labor compartida en la modalidad pareja pedagógica es visualizada como una opción favorecedora de la práctica docente en el contexto de formación y en el rol de practicante. Sin embargo, la docencia, en tanto actividad profesional sigue concibiéndose, por la mayor parte de los sujetos cuyas reflexiones fueron analizadas, como una tarea individual y aislada.

La experiencia referida, la sistematización, análisis e interpretación de la información recabada en torno a la misma, nos aporta al tiempo que nos interroga sobre nuestra propuesta de formación y el dispositivo que para ello configuramos. La inclusión en el mismo de una modalidad de docencia compartida nos enfrenta, por un lado al valor que esta innovación pedagógica cobra en la formación de los profesores en psicología en tanto constituye una ruptura con prácticas habituales y conocimientos

hegemónicos, al tiempo que nos ubica ante cierta tensión entre lo que se presenta como una “ficción” (la experiencia del practicante en el marco de la propuesta) frente a una realidad (la inserción laboral en el ámbito educativo).

Nota

(1) Programa de Incentivos a los docentes de la UNLP: “La formación de profesores en Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP” (H/213 1998-2000); “La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores” (H/293 2000-2003); “La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes” (H/ 383 2004-2007).

Bibliografía

Bekerman D. y Dankner L (2010). La pareja pedagógica en el Ámbito Univesitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 3(6), 3-8 (2010).

Compagnucci E. y Cardós P. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Agosto de 2005.

Compagnucci E. y Cardós P. (2006). “Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología”. *Revista Praxis Educativa, Año X, N° 10*: 29-32.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.


Ferry, G. (1997) “*Pedagogía de la Formación*”. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N°6. Buenos Aires.

Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y mejora de la Enseñanza*. Madrid: Grao.

Leguizamón, G., López, M. y Medina, M. (2011). Nuevas configuraciones en el trayecto de las prácticas de la enseñanza en la formación de profesores. VI Jornadas Nacionales de Profesorado. Mar del Plata, mayo 2011.

Mediana Moya, J.L. (2006) *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires, Ed. Lumen, Magisterio del Río de la Plata.

Nicastro S. y Greco M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.



Palou de Maté, M. (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: Camilloni A.; Celman S.; Litwin E.; Palou de Maté M. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós. Buenos Aires.

Sanjurjo, L. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente". En *La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral: 121-129.*

Souto, M. (1999) "Grupos y dispositivos de formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 10. Buenos Aires.

APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y CRÍTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Colanzi, Irma

Facultad de Psicología UNLP. Instituto de Cultura Jurídica UNLP. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género UNLP


irma_ciro@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito realizar un análisis de la experiencia del recorrido efectuado como docente de Metodología de la Investigación en Psicología (Seminario de Psicología Experimental). En esta materia es posible observar la necesidad de propiciar la construcción de nuevas competencias en los estudiantes en función del entramado contextual del campo de la Psicología y fundamentalmente de las particularidades de esta área de conocimiento en nuestro país.

En cuanto a esto último, es posible identificar dos dimensiones de análisis: el macro y el micro contexto. En cuanto a la primera vertiente, es pertinente hacer referencia a autores como Talak y Courel (2001) quienes evalúan la situación de la formación del psicólogo hoy, que tiene una fuerte impronta profesional en desmedro de los campos de la investigación. Asimismo, en línea con lo anterior, Luciana García (2009) propone pensar en la fuerte impronta del psicoanálisis y su influencia en la existencia de área de vacancia como lo es la investigación.

En consonancia con lo anterior, la propuesta es establecer nuevas coordenadas en la enseñanza de la metodología de la investigación que marquen una ruptura en el micro contexto del aula, para dar pie a una transformación a largo plazo en la enseñanza de la metodología de la investigación en Psicología.



Se propone entonces un análisis de las estrategias metodológicas implementadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la metodología de investigación en Psicología, ligadas a aspectos innovadores que establezcan una ruptura en términos didácticos. Según Lucarelli (2004), la innovación supone incorporar la en el aula una ruptura no como interrupción de una determinada forma de comportamiento repetida, sino como la posibilidad de articular prácticas nuevas con las ya existentes, a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.


En consonancia con lo anterior, este análisis se centra en los dispositivos *ad hoc* que brinda el espacio de la cátedra, en el formato de talleres de producción y articulación teórica, en los que se abordan temáticas novedosas en el campo de la metodología de la investigación. Los mismos permiten analizar tanto el lugar de la investigación en los profesionales de los estudiantes de psicología, así como también las estrategias docentes que propician un aprendizaje significativo y crítico basado en un saber-hacer ciencia. Este tipo de estrategias se centran en la propia producción de los estudiantes, incorporando herramientas metodológicas flexibles.

En este trabajo se evaluará la experiencia del taller de Métodos biográficos: testimonios, entre la verdad histórica y la verdad jurídica. El taller fue diseñado en tres momentos: un primer momento de introducción teórica, en el que se desarrolló la particularidad del testimonio en investigación, y el desafío conceptual que constituye; en un segundo momento se revisaron soportes audio visuales novedosos como ser el film “Ojos que no ven” de la realizadora Ana Cacopardo, la entrevista a la Sra. Susana Trimarco en “Historias debidas” realizada por Cacopardo, y fragmentos de la película “Los rubios” de Albertina Carri en el marco de la ficcionalización de la memoria de la historia reciente argentina. Este segundo momento disparador de reflexiones da paso al tercer momento de construcción colectiva en el que cada grupo de alumnos/as construyó propuestas de investigación que contemplaron la categoría de testimonio, incorporando nuevas competencias en la construcción científica.

El taller como dispositivo que introduce una innovación en el aula propicia una mirada reflexiva sobre la subjetividad gestionarla del estudiante y las prácticas docentes novedosas que desde la reflexividad teórica propongan nuevos posicionamientos subjetivos de los estudiantes frente a la construcción de conocimiento científico en el campo de la Psicología.

Palabras claves: macro y micro contexto – enseñanza – aprendizaje significativo - investigación – testimonios

TRABAJO COMPLETO



El presente trabajo surge en el contexto del dictado de un taller en la cursada del Seminario de Psicología Experimental, materia que en el Plan de estudios de la Licenciatura y Profesorado en Psicología plantea contenidos vinculados con la metodología de investigación de corte cualitativo.

En el marco de este dispositivo una estudiante ante la propuesta de plantear qué observación podían realizar de la experiencia del taller, introdujo una pregunta: ¿Por qué no se dicta así todo la materia?. Esto remite a una ruptura en la experiencia del pasaje por la Universidad, más concretamente por la formación de los estudiantes de psicología hoy. La pregunta además interpela la potencia simbólica del discurso universitario en la medida en que plantea la duda de si es posible o no generar espacios de innovación en las aulas universitarias hoy.

La propuesta de este trabajo entonces es disparar reflexiones sobre la innovación en las aulas frente a las dificultades de la coyuntura social e histórica en la que se produce la formación de los psicólogos/as en la actualidad.

El recorrido que se llevará a cabo iniciará con la situación del macro contexto que establece Gloria Edelstein (2001) en relación con las coordenadas socio – históricos que subyacen a la institución universitaria para luego dar paso al análisis de la producción de conocimiento significativo y crítico en el micro contexto, el aula. Esto último será propiciado por la experiencia del dispositivo de taller sobre la producción de testimonios en el marco de nuevas perspectivas cualitativas de producción de conocimiento que permiten introducir una reflexión histórica y política de la producción de conocimiento científico.


Sujetos históricos y ámbito universitario:

La enseñanza en el contexto universitario requiere interrogarse sobre la inscripción histórica de los estudiantes. La formación del psicólogo en nuestro país ha tenido una fuerte impronta de profesionalización, con tendencia a privatizar la actividad laboral de los profesionales.

En este sentido, hay desde el inicio del trayecto universitario una tendencia a la elección de un desempeño vinculado a imaginarios en relación al rol del psicólogo. Esto incide en la percepción que los alumnos/as tienen en cuanto a la producción de conocimiento y el saber hacer que requiere.

En el análisis que proponen Claudia Gandia y Adrián Scribano (2004) docentes de la Cátedra de Metodología de la Investigación de la Universidad de Villa María Córdoba, hacen referencia a la noción de sujeto – sujetado y la naturalización de los docentes de la enseñanza frente a la motivación de los alumnos/as y los recorridos que traen al aula.

Los autores antes mencionados sostienen que: “Al analizar la información que resulta de nuestra indagación puede observarse claramente que existe una disposición «previa» de los alumnos que nace



de su situación «en-la-clase». Es decir, tanto sus obstáculos como sus posibilidades de escuchar y discutir están antes que nada enraizadas en el *desde dónde llegan a la clase*. La genealogía de una recepción teórica en el medio académico debe ser puesta en relación con los factores que constituyen esta red de posibilidades e imposibilidades que sostienen al sujeto en-la-clase. El enclasmamiento previo a la Palabra Autorizada del profesor es un primer filtro de *lo dicho, lo no dicho* y lo que esos cuerpos dispuestos de una forma particular *dicen*. Energías sociales diversas que se transforman en espacios de recepción diferentes. La diferencia es un capítulo, y no el menor, de las condiciones que operan como marca de la distancia entre *lo que se quiere decir, lo que se dice, lo que se escucha y lo que se puede escuchar*". (Gandia, C. Scribano, A. 2004: 5 – 6). Los autores refieren a las condiciones actuales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza – aprendizaje, que marcan un nuevo sujeto histórico pedagógico que demanda nuevas herramientas didácticas.

En el caso de la enseñanza de la metodología de la investigación en el campo de la Psicología, el sujeto en-la-clase se enfrenta a la tarea de desnaturalizar las imágenes arraigadas que porte de una construcción científica de laboratorio, así como también se produce una apertura necesaria sobre las problemáticas que son pasibles de constituir una problemática a estudiar.

En cuanto a la temática específica del taller que se analizará, el testimonio como unidad de análisis de investigaciones cualitativas supone un desafío conceptual que despliega situaciones contemporáneas que marcan una ruptura ética en el campo de las Ciencias Sociales, dado que nos remontan a la historia reciente, a los procesos de dictaduras y conflictos armados del presente, y a la necesaria reflexión política de los estudiantes.


En línea con lo anterior, la enseñanza de la metodología de la investigación implica un proceso de reflexión, en la medida en que se desnaturaliza la construcción de conocimiento científico de manera tradicional, para dar paso a una concepción de la ciencia como una tarea transformadora.

En la investigación desarrollada por Adrián Scribano (2006) sobre la enseñanza de la metodología de la investigación, el autor observa una ausencia de lo social en la visión de los alumnos/as sobre la posibilidad de analizar la realidad a partir de la actividad de investigación.

De esta manera Scribano observa la inexistencia de una concepción de investigación vinculada con una capacidad de intervención “reparadora” o “transformadora” de la realidad. Y esto de acuerdo a este autor se vincula con la ausencia de lo social en el aula, entonces ¿cuál es la función de la construcción de conocimiento y de la práctica llamada metodología?

Esta situación remite a otra pregunta que ¿las prácticas que desarrollan los docente propician el aprendizaje como proceso y no como un punto de llegado?

El aula y la subjetividad universitaria: superar la experiencia de un pasaje:



En el micro contexto se advierten dificultades que atañen tanto a los estudiantes como a los docentes. En cuanto a la enseñanza de la metodología de la investigación en Psicología, es necesario implementar estrategias y tácticas que rompan con el acto pedagógico tradicional, para dar paso a la construcción de nuevas competencias que demanda los contextos actuales de producción de conocimiento científico.

Es necesario entonces hacer referencia al planteo de Raquel Bozzolo (2007), quien observa la práctica de los docentes como una tarea de intervención y de “romper con las inercias” que propicia el discurso universitario, en la medida que los docentes no generan diálogos, sino un “estar automático” .

Para Raquel Bozzolo es necesario “primero generar diálogo para después poder ir y encontrar con los estudiantes algo en los textos”(Bozzolo, R. 2007:1)


Esta posibilidad de encuentro permite la comprensión de la situación de los alumnos/as frente a los textos, los procesos necesarios que supone el trayecto por un texto, y que posiblemente esto se evidencia a través de silencios y dudas en el contexto áulico.

En este sentido es interesante la noción que plantea Claudia Gandia (2004) en el análisis de los procesos de aprendizaje que se efectúan en el aula, repensando la posición subjetiva de los estudiantes como una práctica de resiliencia teórica. Frente a la transmisión de contenidos legitimados por el capital cultural que muestran los docentes en el aula, los alumnos/as resisten y llevan adelante esfuerzos dinámicos para deconstruir la subjetividad gestonaria que reclama el discurso universitario. Gandia afirma que “en otros términos, lo teórico es lo que queda luego de las resistencias que oponen los cuerpos llamados alumnos al choque o percusión de lo exterior teórico. La resiliencia adviene como el resultado de los esfuerzos dinámicos del oyente pragmático por ajustar su natural mundo al mundo naturalizado de las pugnas que implica su introducción al campo académico. Por esta vía podemos comprender por qué siempre nos parece que los alumnos saben menos de lo que deberían saber, puesto que ellos son el resultado de un proceso donde lo teórico se encuentra en un estado que no coincide con lo que nosotros suponemos” (Gandia, C. 2004: 4).

Este recorrido lleva a establecer la importancia de una mirada crítica del proceso de aprendizaje en la enseñanza de la metodología de la investigación.

Innovaciones en el aula: aprendizajes significativos y críticos:

A partir de este análisis se evidencia que es de suma importancia promover prácticas innovadoras tanto en el macro como en el micro contexto, a nivel del discurso universitario y del aula específicamente, con el fin de generar una ruptura. En este sentido son pertinentes los desarrollos que propone Elisa Lucarelli (2004) “*ruptura* implica ver la innovación como *interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo*. A su vez se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de



relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. Pero no solamente comprende estos aspectos; la nueva práctica puede manifestarse también en la organización del tiempo y del espacio para la enseñanza y el aprendizaje. Y en todas las dimensiones propias del proceso de formación: los modelos de comunicación que manifiestan; los circuitos en que vehiculiza la información; la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos (docentes entre sí y de ellos con los estudiantes), las formas de autoridad, las formas de poder que se hacen presente en el contexto del aula y de la institución en general”.

La ruptura implica un reposicionamiento subjetivo de la díada docente - estudiante, para ello es necesario de - construir el discurso universitaria tanto en el macro como en el micro contexto. Esta tarea supone el despliegue de la enseñanza como un saber hacer reflexivo que brinda recursos para generar nuevas competencias en los estudiantes, que les permitan habitar los nuevos escenarios que esperan en plena globalización.

El desarrollo de estas competencias debe ser estratégico y apuntar como sostiene Marco Antonio Moreira (2000) al despliegue de una postura crítica por parte del alumno/a “que permitirá al sujeto formar parte de la cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella, manejar información críticamente, sin sentirse impotente; usufructuar la tecnología sin idolatrarla; cambiar sin ser dominado por el cambio; vivir en una economía de mercado sin dejar que éste determine su vida; aceptar la globalización sin aceptar sus perversidades, convivir con la incertidumbre, la relatividad, la causalidad múltiple, la construcción metafórica del conocimiento, la probabilidad de las cosas, la no dicotomización de las diferencia, la recursividad de las representaciones mentales; rechazar las verdades fijas, las certezas, las definiciones absolutas, las entidades aisladas”. (Moreira, Marco Antonio. 2000. p. 40).


Nuevas búsquedas en el saber hacer de la ciencia: los testimonios

Al desarrollar estrategias didácticas y curriculares de innovación es necesario contemplar la complejidad de la actividad de producción de conocimiento científico.

En función de los problemas detectados se evidencia la necesidad de que como docentes despleguemos prácticas reflexivas que cuestionen la imposición de sentido desde la gestión al aula, dado que impide el desarrollo dinámico de las clases y de la producción de los docentes y estudiantes.

La dimensión macro exige innovaciones que diluciden las problemáticas en relación con la producción de conocimiento científico que rompa con la disociación que se vislumbra hoy entre teoría y práctica, entre academia y sociedad.

También es necesario trabajar sobre los principales obstáculos que se presentan en los distintos momentos de la transmisión en el área metodológica. Esto se vincula con el contacto de los alumnos/as



con el material y con la propuesta de la cátedra. Asimismo, es necesario trabajar sobre la producción autónoma de los estudiantes, es por esto que es necesario reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura del alumnado.

En vínculo con lo anteriormente planteado, es de gran pertinencia la investigación desarrollada en los últimos años por Paula Carlino (2003), quien propone dos estrategias efectivas para abordar los insumos teóricos en el aula:

- Enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y
- Hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.

Las estrategias de innovación irrumpen de-construyen las fronteras que obstaculizan la llegada de los inmigrante académicos al aula. Es necesario co – construir herramientas para el trabajo en conjunto que posibilite la generación de recursos por parte de los estudiantes y los docentes que constituyan medidas para alojar la otredad y empoderarnos a partir del trabajo colectivo. De esta manera las aulas del contexto universitario configurarán espacios en los que se configuren nuevas identidades nativas, poniendo en juego un saber-hacer específico, convocando la creatividad propia de la tarea docente para tal fin.


En cuanto al desarrollo del taller sobre la construcción del testimonio en perspectivas de investigación cualitativa, se diseñó un espacio en tres momentos didácticos con el propósito de brindar y co – construir herramientas para el análisis de fenómenos sociales actuales que son objeto de investigación para la Psicología contemporánea.

La perspectiva epistemológica del seminario se sustentó en las vertientes de epistemología crítica y feminista, que permitan la construcción de conocimientos científicos desde una visión compleja con categorías de análisis innovadoras y con una orientación transformadora.

Asimismo, el taller posibilitó un espacio de discusión activa sobre la importancia del testimonio como un elemento metodológico, político e histórico que arraiga en la experiencia del testigo – testimonio de la masacre nazi y que se reactualiza y resignifica en la actualidad, a partir de fenómenos que tienen un lugar central para la metodología cualitativa.

El testimonio tiene una importancia fundamental dado que supone el registro de las palabras de los testigos que se inscribe en la tradición metodológica que marcó un giro subjetivo, especialmente en el caso del pasado reciente argentino.

Los estudiantes trabajaron con soportes visuales que permitieron observar la incorporación del testimonio como recurso para la ficcionalización de los procesos de posmemoria en el caso de los hijos



de desaparecidos, así como también visibilizar nuevas atrocidades que se presentan hoy como la trata con fines de explotación sexual y la situación de las personas detenidas en el Servicio Penitenciario Bonaerense. Esto se visualizó a través de fragmentos de la película “Los rubios” de Albertina Carri en el caso de los testimonios de la posmemoria y la producción de la periodista y realizadora visual Ana Cacopardo, a través de su programa “Historia debidas” y el film “Ojos que no ven”.

El abordaje activo de estas herramientas metodológicas novedosas finalizó en la puesta en común de la instancia de trabajo de producción grupal.

Reflexiones finales:

El desarrollo del taller propició posicionamientos activos de los estudiantes en relación a problemáticas actuales que atañen a la tarea de los psicólogos en el campo de la investigación.

El estatuto del testimonio como soporte de una verdad histórica marca la incorporación de una discusión histórica, política y social en el contexto universitario que es posible a partir de un proyecto social de escucha que hoy se plantea a través de los usos actuales del pasado y nuevas revisiones del mismo.

El cierre del taller se produjo con la pregunta inicial del presente trabajo que marcó la necesidad de una instancia de ruptura en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la metodología de la investigación en Psicología.

Es posible pensar en nuevas estrategias y tácticas que establezcan a la metodología de la investigación como una tarea de transformación social que involucra el saber – hacer de la producción de conocimiento científico en el campo de la Psicología.

Bibliografía

Gandia, Claudia. Scribano, Adrián. (2006). La enseñanza de la “metodología de la investigación” en Ciencias Sociales. Revista Ciencias Sociales Online. Marzo 2006, Vol.III. N°1.

Agamben, Giorgio. (1998). Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III. Valencia: Pre – Textos.

Arfuch, Leonor. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

Beverly, John. (2010). Source: Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, Año 18, No. 36, La Voz del Otro: Testimonio, Subalternidad y Verdad Narrativa (1992), pp. 7-19 Published by: Centro de Estudios Literarios "Antonio Cornejo Polar"- CELACP Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4530620> Accessed: 28/09/2010 12:53 Your.

- Calveiro, Pilar. (2008). El testigo narrador. Revista Puentes.
- Bachelard, Gaston. (1948). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre. (2003). Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.
- Bozzolo, R. (2007, 3 de abril). En la Universidad no hay otra experiencia que la del trámite. Página/12, <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82693-2007-04-03.html>.
- Carli, A. (2008). La ciencia como herramienta. Cap. 5: La construcción del dato científico, pp. 93 – 103- Cap. 6: Las hipótesis, pp. 105 – 110. Buenos Aires: Biblos.
- Carlino, Paula. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires, 2, 3 y 4 de marzo de 2003. XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29º Feria del Libro.
- Carlino, Paula. (). Escribir, leer y aprender en la universidad. Capítulos 1 y 2.
- Cohen, Néstor. Piovani, Juan Ignacio. Et al. (2008). Problematización de la investigación social como campo disciplinar. En Cohen, Néstor. Piovani, Juan Ignacio. (compiladores). La metodología de la investigación en debate. (2008). Buenos Aires: Eudeba.
- Courel, R. & Talak, A. M. (2001) La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Vol. 1* (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE.
- García, Luciano. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. Revista Psiencia. 1 (2). 12 – 23.
- Jelin, E. (2002). Cap. 5 Trauma, testimonio y “verdad”. En Los trabajos de la memoria. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Lucarelli, Elisa. (2004). Las innovaciones en la enseñanza, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?. Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- Moreira, Marco Antonio. (2000). Aprendizaje significativo crítico. Conferencia presentada en el III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Lisboa. 11 al 15 de septiembre de 2000.
- Scribano, Adrián. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Cap 1. : El proceso metodológico de la investigación cualitativa, pp. 23 – 30. Buenos Aires: Prometeo.
- Spivak, Gayatri. (1999). Una crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del evanescente presente. Harvard University Press.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2006). Estrategias de Investigación. Cap. 1 “La investigación cualitativa”. Barcelona. Editorial Gedisa

COMPETENCIAS CÁLIDAS Y FRÍAS Y ENTRAMADOS DE EXPERIENCIAS Y CONCEPTOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DE LA VIVENCIA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO

Erausquin, Cristina; García Labandal, Livia; González, Daniela y Meschman, Clara

Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires


cristinaerausquin@yahoo.com.ar

RESUMEN

El objetivo es presentar un *entramado* de preguntas, experiencias y conceptos desarrollados a través de dos líneas de indagación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Un Proyecto, dirigido por Mg. Erausquin, es “Construcción de conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado” de la Programación UBACYT 2012-2015, acreditado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Tecnología de UBA. Uno de sus objetivos es describir y analizar los *modelos mentales situacionales* y sistemas representacionales de los Profesores de Psicología para la intervención en *situaciones-problemas* vinculadas a demandas de su ejercicio profesional. El otro es el Proyecto PROINPSI, dirigido por Mg. García Labandal, “El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación”, de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, de UBA. Esta investigación se aboca a estudiar las prácticas docentes de profesores en Psicología, en un contexto formativo que conlleva el desarrollo de saberes complejos ligados a la praxis de la enseñanza. Son sus objetivos analizar en Profesores de Psicología en Formación indicadores de *competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*, al inicio y al cierre de las prácticas de enseñanza.

El trabajo abre interrogantes a partir de la indagación, entre 2003 y 2006, de la participación de “psicólogos en formación” en Prácticas Profesionales en su formación de grado, y la exploración de sus narrativas acerca de los profesores de Psicología que habían tenido en la escuela secundaria, y la “pasión” que les habían transmitido por su profesión, a través del relato de su experiencia.

Continúa el hilván de preguntas y descubrimientos, retomando fortalezas y nudos críticos hallados, en una primera etapa de indagación sobre Profesores de Psicología, entre 2007 y 2010. Utilizando *Cuestionarios de Situación Problema de la Práctica Docente*, se indagaron cambios cognitivos y actitudinales relevados en *modelos mentales situacionales*, entre el inicio y el cierre de las “prácticas de enseñanza” en su formación de grado. Esa indagación se sustentó en un marco epistémico que articulaba tradiciones socio-culturales de “comunidad de práctica”, tradiciones socio-históricas de



Teoría de la Actividad y tradiciones cognitivo contextualistas que focalizaron el cambio cognitivo en escenarios educativos. Las fortalezas y nudos críticos que aparecieron entonces como hallazgos se constituyeron en desafíos movilizados de enriquecimiento y expansión de la Formación del Profesorado.

Por último, en el tercer tiempo, ya en el marco del Proyecto PROINPSI de Investigación, utilizando un *Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes* y una *Entrevista Estructurada para Profesores en Formación autoadministrable*, se exploran indicadores de fortalezas y precursores de nudos críticos, en materia de *competencias del profesorado*. Aparecen evidencias de fortalezas significativas halladas, y también de dificultades y obstáculos situados en los planos personal, interpersonal, institucional, que merecen ser analizadas, y que constituyen profundizaciones y nuevos descubrimientos enlazados con los anteriormente mencionados.

Los hallazgos son revisados a la luz de las unidades de análisis de los enfoques socio-histórico-culturales y su constitución en una especie de antídoto frente a la escisión y a los reduccionismos “al sujeto” y “del sujeto” en los que la Psicología Educativa en particular, y la disciplina psicológica en general, históricamente se ha instalado. Unidades de análisis heterogéneas, en transformación, históricas, atravesadas por tensiones y conflictos, pero que no pueden ser comprendidas ni transformadas a través de la intervención, si no nos adentramos en el modo en que se enlazan entre sí sus dimensiones, conformando significados y sentidos que las abarcan en su complejidad y polifonía.

El análisis de las llamadas “competencias cálidas” y “competencias frías” convoca la necesidad de articularlas, así como de generar “entramados” de experiencias y conceptos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la formación del Profesorado de Psicología - ¿o tal vez no sólo del Profesorado de Psicología? -.

El análisis se expande a la luz del re-descubrimiento y reelaboración – entre diferentes autores internacionales del enfoque socio-cultural - del concepto de “vivencia” como unidad de análisis, que articula emoción y cognición, y es enunciada como tal en los últimos años de la vida de Vygotsky, en relación a la situación social de desarrollo y a la zona de desarrollo próximo. Esta última categoría, revisitada en algunos escritos atribuidos a Vygotsky, se replantea en relación a la subjetividad en desarrollo, señalando claramente la refracción que la “vivencia” del sentido subjetivo ofrece, en diferentes momentos de la vida, a la internalización, y contrariando una acepción de la internalización como “reflejo reproductivo inmediato de la realidad”.

Palabras claves: competencias- profesores de psicología- vivencia- unidad de análisis


TRABAJO COMPLETO

Introducción

El trabajo se sitúa en el *entramado* de dos Proyectos de Investigación que se nutren mutuamente. Uno es “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”, de la Programación UBACYT 2012-2015, acreditado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UBA. Uno de sus objetivos es describir y analizar los *modelos mentales situacionales* y sistemas representacionales de los Profesores de Psicología para la intervención en *situaciones-problemas* vinculadas a demandas de su ejercicio profesional. El otro es Proyecto PROINPSI “El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación”, de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA). Esta investigación se aboca a estudiar las prácticas docentes de profesores en Psicología, en un contexto formativo que conlleva el desarrollo de saberes complejos ligados a la praxis de la enseñanza. Son sus objetivos analizar en Profesores de Psicología en Formación indicadores de *competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas* que se manifiestan al inicio y al cierre de las prácticas de enseñanza, así como sus representaciones en torno de las competencias comprometidas en las prácticas desarrolladas.

Desarrollo

El problema de indagación tiene como punto de partida una pregunta surgida en la primera etapa de nuestra historia de investigación de la *formación de psicólogos*. Cuando se instalaban las Prácticas Profesionales y de Investigación como requisito de la Licenciatura en Psicología de la UBA, se desarrolló un seguimiento exploratorio de los 1364 Estudiantes que cursaban las Prácticas, entre 2000 y 2001, administrando a una muestra intencional de 135, un Cuestionario sobre las razones por las cuales elegían un área de Actuación del Psicólogo como proyección personal de profesionalización. En relación a ello, se preguntaba por qué habían elegido la Carrera, para llegar a qué metas personales y qué influencias reconocían. La información fue analizada, y presentadas y publicadas conclusiones en diversos trabajos (Erausquin et al., 2010). Pero algo nos llamó la atención. Esos “psicólogos en formación” recordaban frecuentemente al profesor de Psicología que tuvieron en la escuela secundaria, y lo asociaban a su elección de Carrera, aun cuando no admitían “influencia” alguna. Tengamos en cuenta que los profesores que ellos habían tenido, no tenían formación pedagógica, y no transmitían tampoco amor por la enseñanza de la disciplina. En entrevistas que realizamos, aparecía esta figura: “nos transmitía la pasión por lo que hacía”: su trabajo con pacientes, la clínica, su trabajo con jóvenes, ayudarlos a que sus voces fueron oídas. Esa *pasión* (Larrosa, 2003) posibilitaba identificarse; la




trasmisión de una experiencia más que un concepto o una teoría, generaba interés, motivaba, construía una fuerza.

Años después, investigamos cambios que se producían en los Modelos Mentales de los “profesores de Psicología en formación”, entre el inicio y el cierre de las Prácticas de la Enseñanza, en UBA y como Egresados en ejercicio profesional. Un *nudo crítico* relevado, en ambos, fue *la especificidad de la enseñanza de Psicología en el enfoque del problema*. La mayoría parecían analizar una experiencia como profesores, sin diferenciar la enseñanza de la Psicología de la enseñanza en general. La especificidad de la enseñanza de la Psicología aparecía, sólo en algunos casos, vinculada a los contenidos en su condición de obstáculo y promovedor del conflicto cognitivo, a su permeabilidad a la re-descripción representacional y a su vinculación con los problemas vitales de los alumnos. Predominaba la figura del *compromiso con la atención a la persona y sus necesidades* con escasa presencia del *compromiso con el conocimiento disciplinar* en su transferencia a la enseñanza (Erausquin et al. 2010). Sostuvimos necesario *construir perfiles de competencias del profesor de psicología*, que dibujaran perspectivas sobre su especificidad en el ámbito de la enseñanza, diferenciándolo de otras funciones del psicólogo en el área educativa, pero también de otros profesores de otras disciplinas. El saber psicológico está presente “en acto” en la intervención educativa que reflejan los modelos mentales de los profesores de Psicología en ejercicio – sosteníamos -: en su “escucha”, en su modo de abrir espacios para la habilitación y acogida de sujetos, o atender a una dinámica grupal inter-subjetiva en el aula. Pero ese saber que se aprehende por identificación, implícito, es diferente de la toma de conciencia, objetivación, reconstrucción de la producción histórica del saber, anticipación de su aplicación a la resolución de problemas genuinos en el desarrollo de los sujetos.

Marco referencial

Se han analizado representaciones de *profesores de psicología en formación* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman, 2010) en el marco de la configuración conceptual de las *teorías implícitas* de Rodrigo (1999:39) quien sostiene que, "las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social". Estas teorías no son conceptos aislados sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos y son diferentes a las teorías científicas. "Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social" (Rodrigo y otros, 1999:117). Las teorías implícitas, para adaptarse a las peculiaridades cognitivas de las situaciones, se integran en un *modelo mental de la situación*, entendido




como “representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación”, que organizan el significado del conocimiento de acuerdo al contexto. Esta posición es compatible con las afirmaciones de Schön (1998) de que, en el *aprendizaje de la práctica profesional*, no se encuentran problemas ya armados sino situaciones complejas, mal estructuradas, con límites borrosos, singulares, de fuerte implicación para quienes las abordan, atravesadas por múltiples relaciones y perspectivas. El profesor dirige la situación globalmente, pero debe resolver problemas específicos, independientes unos de otros, para trabajar los complejos aspectos del aprendizaje. Los *profesores de Psicología en formación*, durante el cursado de la asignatura, desarrollan apropiación participativa de herramientas (Rogoff 1997) y competencias (Perrenoud, 2004) para las actividades docentes en diferentes *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991). En la competencia se integran: saber, saber hacer y saber ser. Las Prácticas del Profesorado son escenarios socioculturales formativos que pueden constituir dispositivos para la composición de cogniciones distribuidas en zonas de desarrollo próximo, entendidas las mismas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades*. El propósito es identificar la diversidad de sentidos de la experiencia de los “Profesores de Psicología en formación”, a partir de su participación en la experiencia práctica y la reflexión crítica que desarrollan en sus interacciones.

Competencias del Profesor de Psicología para ayudas cálidas y frías

Se entiende la *competencia profesional* como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la UNESCO, no basta conocer y saber hacer, es necesario *ser* profesional. La profesionalización docente constituye un desafío para los sistemas de formación.

No se trata de una mera suma de capacidades, sino saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, que en interacción con nuevos aprendizajes permiten el efectivo desempeño profesional. En el campo del desarrollo de competencias, la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas, tal y como se plantea en las instituciones educativas. Es necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas. El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva y orientada a la solución de problemas.



Para Toledo (2006) la competencia es la posibilidad que tiene un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos afectivos y cognitivos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad de recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada.


Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva. La *competencia didáctica* refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios.

La *competencia evaluativa* remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje.

La *competencia metacognitiva* es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo.

¿Esta tríada de competencias cruciales para la formación de profesores, consiste en la capacidad de ofrecer *ayudas cálidas, ayudas frías, o la difícil y ponderada articulación entre ambas*? ¿No es un *entramado* (Cazden, 2010), una unidad heterogénea de emociones y cogniciones, de empatías y distanciamientos, de identificaciones y diferenciaciones, de concretos y abstractos, de experiencias y conceptos, lo que se requiere? Como las unidades de análisis de los enfoques socio-culturales: heterogéneas, dinámicas, distribuidas, con tensión conflictiva entre sus componentes, pero en las que unas dimensiones permanecen vinculadas a las otras en sentidos y significaciones.

Las competencias emocionales en tanto conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, posibilitan comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales que acontecen en los espacios educativos. La formación docente universitaria implica generar condiciones para que los actores involucrados, tanto estudiantes como docentes, puedan vivenciar, al decir de Larrosa (2003), *su experiencia* de aprendizaje, desarrollando, consecuentemente un proceso que los lleve a




comprometerse con aprendizajes que trasciendan el aula universitaria, recuperando los saberes y las experiencias de vida valiosas que les permitan potenciar su futura tarea como docentes.

Las competencias socioemocionales pueden constituir en el aula un valioso instrumento de *influencia social*, en tanto permiten generar cambios en el pensamiento, actitudes y comportamientos de los demás. Son *vehículo de satisfacción*, ya que propician relaciones interpersonales más constructivas, permitiendo una adecuada adaptación al contexto y posibilitan al profesor adaptarse a un *escenario áulico* cada vez más complejo, teniendo un valor *protector*, ya que optimizan las relaciones y crean un buen clima laboral, que evita situaciones de estrés, ansiedad y alteraciones anímicas cada vez más frecuentes en el trabajo docente.

Aportes del enfoque histórico cultural: Vygotsky y la vivencia como unidad de análisis del desarrollo.

Una de las cuestiones clave que se plantean en el debate acerca del desarrollo de las capacidades mentalistas es el lugar de lo “afectivo” y lo “cognitivo” en la ontogénesis de estas competencias. O qué aspectos cognitivos más fríos y qué aspectos cognitivos más cálidos se ponen en juego a la hora de construir una mente capaz de atribuir intencionalidad a otras mentes y a la propia. Este planteamiento está presente en el modelo vigotskiano y puede iluminar, en nuestro caso, la consideración de la constitución de la *teoría de la mente* como un proceso *psicológico superior rudimentario*, desde el momento en que un componente fundamental aparece en escena en el espacio de implicación intersubjetiva: el vínculo afectivo. Aunque el propio Vygotsky estaba interesado en las emociones, no llegó a establecer de manera explícita la importancia de las relaciones vinculares y la afectividad en el contexto de la zona de desarrollo próximo, predominando la visión del proceso cognitivo en colaboración. En el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, sin embargo, Vygotsky dice: “La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre el intelecto y el afecto. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología”. Separar el pensamiento del afecto obtura las posibilidades de indagar acerca de cómo el afecto influye en el pensamiento y cómo influye el pensamiento en el plano afectivo. “El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva.” (1934/1993: 342)

Consideramos a la actividad mentalista del profesor como un proceso siempre abierto, con posibilidades de reinterpretar (redescribir) en niveles de mayor complejidad su comprensión del mundo



mental y social. Por otra parte, coherente con esta contingencia, no se dibuja en el horizonte de la ontogénesis un punto de llegada o una teleología particular para el desarrollo de las competencias mentalistas, sino que puede seguir diferentes vías según las (contingentes) interacciones entre las personas y con los artefactos de la cultura.


Algunos resultados preliminares que hilvanan nuevas preguntas

En las observaciones de clases llevadas a cabo durante 2012, en las prácticas de enseñanza en el nivel superior, fue posible visualizar la presencia sostenida de *indicadores* que recurrentemente alcanzan frecuencias y niveles de logro altos, mientras otros aparecen como puntos de fragilidad y comienzan a perfilarse como *precursores críticos*.

Los indicadores que dan cuenta de fortalezas en los *profesores de Psicología en formación* son: 1) el diseño de la planificación; 2) las operaciones ligadas al diagnóstico de las particularidades percibidas en el grupo clase, 3) la organización de estrategias y actividades en coherencia con los propósitos y objetivos de la clase, 4) el diseño de actividades y recursos de enseñanza apropiados para los alumnos, 5) la presentación de los temas en una secuencia didáctica, 6) la utilización de un lenguaje preciso y comprensible, y 7) la flexibilidad para modificar las actividades de enseñanza de acuerdo con la retroalimentación que se recibe a lo largo de la clase.

Los indicadores que evidencian puntos de fragilidad en los futuros profesores, apuntan a: 1) *lo relacional intersubjetivo* en el aula, la *gestión de la interacción* con los alumnos y la *facilitación de la participación*, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo clase. Aparecen dificultades en el sostenimiento de vínculos empáticos que viabilicen poner en juego la mirada, la sonrisa y el sentido del humor como invitación a la participación activa. 2) Algo similar ocurre con la *dificultad para la incorporación de temas y comentarios que incluyan el humor*, los cuales colaboran en la creación de una atmósfera positiva de aprendizaje, motivando a los estudiantes a focalizar la atención y contribuyen a la mejor comprensión de los conceptos. Por otra parte, se observan dificultades situadas en: 3) el *manejo de los contenidos disciplinares específicos*, la solvencia respecto de los mismos, la capacidad para *establecer relaciones entre contenidos*, o *realizar recapitulaciones o cierres parciales* e intervenir cuando se advierten dificultades en la comprensión a lo largo de la clase, o cuando se hace necesario volver a trabajar los errores. Se evidencian dificultades en: 3) *la evaluación, tanto de los estudiantes en situación de aprendizaje, como en la propia autoevaluación* de los futuros profesores en formación.

Reflexiones



Competencias cálidas y frías hacen falta en su articulación y ponderación, y en relación a ambas, aparecen indicadores de fortalezas y de nudos críticos en los profesores de Psicología en formación. El desafío parece ser superar la *escisión*, crear *entramados de ayudas frías y cálidas*, con una teoría de la mente capaz de *acercarme al otro y sus vivencias*, a aquello que le hace no sólo pensar el mundo sino sentirlo de cierta manera, no sólo compartir significados conceptuales sino también aprehender sentidos que resuenan en las propias trayectorias, aprendizajes que dan formas siempre diferentes a lo aprendido, cuando se trata de genuinos procesos de *apropiación*. Trabajar para que el *sujeto de aprendizaje* vivencie algo que “haga la diferencia” y que lo ayudemos conformando colectivamente una *situación social, ambiental, favorecedora del desarrollo*, de la que seamos parte, como profesores de Psicología, aprendiendo en ella también a desarrollarnos.

Bibliografía

Cazden C. (2010) *Las aulas como espacios híbridos*. En Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje y contexto*. Buenos Aires: Manantial.

Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Ortega, Meschman (2010) “Aprender a enseñar enseñando Psicología: continuidad y cambios en la experiencia formativa entre prácticas de enseñanza del profesorado universitario y contextos de actividad profesional”. Congreso de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Larrosa, J. (2003) “Experiencia y pasión”. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.

Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.


Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rodrigo M. J. y Correa (1999). “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI

Rogoff, Bárbara (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Toledo Pereira, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. En *Revista de Orientación Educativa* V20 N°38, p 105-116.



UNESCO (2009) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009).

http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Vygotsky Lev (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.

PRACTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN EL AMBITO PSICOEDUCATIVO: TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE LA UNLP

Iglesias, Irina

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

iglesiasirina@gmail.com


RESUMEN

La presente ponencia propone analizar las trayectorias de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología, considerados “psicólogos en formación”, de la UNLP en el marco de sus prácticas profesionales supervisadas (PPS) en el ámbito psico - educativo.

En la Argentina, encontramos dos grandes promotores de la discusión curricular a nivel de la educación universitaria. Por un lado, los informes y propuestas generados por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi) y, por el otro, como efecto de la inclusión de la carrera de psicología en uno de los artículos polémicos de la Ley de Educación Superior (LES, 2003) a saber: el artículo 43.

Como resultado de un proceso de trabajo conjunto entre decanos y directivos de Psicología de AUAPsi y UVAPsi (Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada) se presenta un documento que llevó por título *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. En el mismo se definen las *prácticas psicológicas tutoriadas* señalando que sus objetivos y características principales son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico- prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional. Las mismas deben implementarse en el último tramo del trayecto formativo, cuando el alumno esté en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan.

Así mismo, el *Reglamento de enseñanza y promoción* vigente para la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP establece en su artículo 5 las actividades de grado que



la integran. En dicho artículo se plasman las modificaciones para los alumnos ingresantes a partir del año 2012 entre las que se encuentra la realización de PPS en diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología, tanto los ámbitos tradicionales como los emergentes en los que puede intervenir la psicología, y que se implementan en las asignaturas correspondientes de 5º y 6º año.

Los alumnos de 5º año de la Licenciatura y Profesorado en Psicología de la UNLP cursan de manera obligatoria la asignatura Psicología Educativa. Dicha asignatura brinda un acercamiento específico al ámbito educativo, uno de los tantos ámbitos posibles de inserción profesional para los psicólogos en formación.

La Carrera de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP se encuentra en proceso de acreditación de la Coneau. En este contexto resulta interesante analizar las trayectorias de los alumnos avanzados de la carrera a fin de reflexionar sobre las propuestas de formación profesional que se les ofrecen los mismos. El espacio de la trayectoria de los estudiantes es un recorrido que va tomando forma y que posiciona a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio.

Pensar trayectorias supone focalizar en itinerarios en situación, que por momentos se tornan inciertos y en los que las fronteras entre sujetos y organizaciones pueden ser poco claras. Sujeto e institución se constituyen en un mismo movimiento. Así, concebir trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales implica atravesar “espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado” (Nicastro y Greco, 2009, p.58).

La metodología de abordaje es de tipo cualitativa. Se orienta a la comprensión e interpretación del objeto a abordar: las trayectorias educativas de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología, “psicólogos en formación”, de la UNLP en el marco de sus PPS en el ámbito psico- educativo. Este abordaje se realizó a partir exploración de los saberes previos en el proceso de apropiación de los contenidos disciplinares, en el análisis del tipo de intervención didáctica puesta en práctica y la reflexión metacognitiva por parte de los alumnos de su proceso de aprendizaje.

El análisis llevado a cabo permitió apreciar como las trayectorias de estos estudiantes sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes dentro de nuestra unidad académica y la manera en que cada sujeto participa de las mismas. Asimismo, abre la posibilidad de pensar una profundización de las PPS en articulación con otras cátedras y Facultades de la UNLP.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El presente trabajo propone analizar las trayectorias de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología, “psicólogos en formación”, de la UNLP en el marco de sus prácticas profesionales supervisadas (PPS) en el ámbito psico - educativo.

Los alumnos de 5° año de la Licenciatura y Profesorado en Psicología de la UNLP cursan de manera obligatoria la asignatura Psicología Educacional. Dicha asignatura brinda un acercamiento específico al ámbito educativo, uno de los tantos ámbitos posibles de inserción profesional para los psicólogos en formación.


Este informe se focaliza en la exploración de los saberes previos en el proceso de apropiación de los contenidos disciplinares, en el análisis del tipo de intervención didáctica puesta en práctica y la reflexión metacognitiva por parte de los alumnos de su proceso de aprendizaje.

Desarrollo

La Carrera de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP se encuentra en proceso de acreditación de la Coneau. En este contexto resulta interesante analizar las trayectorias de los alumnos avanzados de la carrera a fin de reflexionar sobre las propuestas de formación profesional que se les ofrecen los mismos. El espacio de la trayectoria de los estudiantes es un recorrido que va tomando forma y que posiciona a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio.

Pensar trayectorias supone focalizar en itinerarios en situación, que por momentos se tornan inciertos y en los que las fronteras entre sujetos y organizaciones pueden ser poco claras. Sujeto e institución se constituyen en un mismo movimiento. Así, concebir trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales implica atravesar “espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado” (Nicastro y Greco, 2009, p.58).

La discusión curricular a nivel de la educación universitaria



En la Argentina, encontramos dos grandes promotores de la discusión curricular a nivel de la educación universitaria. Por un lado, los informes y propuestas generados por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi) y, por el otro, como efecto de la inclusión de la carrera de psicología en uno de los artículos polémicos de la Ley de Educación Superior (LES, 2003) a saber: el artículo 43.


La AUAPsi fue fundada en 1991 con el objetivo de favorecer la comunicación entre las unidades académicas de Psicología del país y mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria. En su fundación se destaca la necesidad de encontrar estándares comunes y homogéneos para la formación del psicólogo.

La LES establece en su artículo 43° que aquellas carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, requieren para su reglamentación, la explicitación de sus contenidos curriculares básicos, la especificación de una carga horaria mínima, el establecimiento de criterios de intensidad de la formación práctica, la creación de estándares para la acreditación de la carrera y la determinación de las actividades reservadas al título.

En correspondencia con esta normativa, y como resultado de un proceso de trabajo conjunto entre decanos y directivos de Psicología de AUAPsi y UVAPsi (Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada) se presenta un documento que llevó por título *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Sobre la base de estos documentos, en septiembre de 2009 se aprueba la Resolución N° 343 del Ministerio de Educación que fija el plazo de un año para la acreditación de las carreras de grado en Psicología.

En *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología se definen las prácticas psicológicas tutoriadas* señalando que sus objetivos y características principales son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico- prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional. Las mismas deben implementarse en el último tramo del trayecto formativo, cuando el alumno esté en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan.

Así mismo, el *Reglamento de enseñanza y promoción* vigente para la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP establece en su artículo 5 las actividades de grado que la integran. En dicho artículo se plasman las modificaciones para los alumnos ingresantes a partir del año 2012 entre las que se encuentra la realización de PPS en diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología, tanto los ámbitos tradicionales como los emergentes en los que puede intervenir la psicología, y que se implementan en las asignaturas correspondientes de 5º y 6º año. Del artículo 12 al



16 se explicitan las características de las PPS, su modalidad, su supervisión, su organización y su evaluación.

La asignatura Psicología Educativa corresponde al 5° año de la carrera y debe implementar este tipo de prácticas destinadas a la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales y de las reglas de funcionamiento profesional. El reglamento contempla la incorporación de los estudiantes a proyectos o programas de las asignaturas que se desarrollan en la propia unidad académica o en instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluidas la de investigación y extensión).


Demanda de los “psicólogos en formación” de la UNLP

Los alumnos de la licenciatura en Psicología, principalmente los de años avanzados de la carrera, demandan espacios de formación donde se articule la teoría y la práctica. Año a año se inscriben de manera creciente en diferentes proyectos de voluntariado o extensión universitaria que ofrecen las cátedras de nuestra unidad académica. Los alumnos participan de manera activa en el desarrollo de los mismos y solicitan la implementación de proyectos en diferentes ámbitos de inserción profesional que vayan más allá de la práctica clínica individual. El campo psico-educativo es uno de los más solicitados por los alumnos, muchos de los cuales cursan el profesorado simultáneamente con la licenciatura en Psicología o con posterioridad.

Especificidad de la inserción profesional en el ámbito educativo

De la Fuente Arias (2003) afirma que ante una problemática, el profesional debe poner en juego una habilidad de importancia en su actividad: el conocimiento del proceso de toma de decisiones y la regulación del mismo. Este conocimiento se construiría progresiva y personalmente al ponerse en práctica, significativa y funcionalmente ante los problemas reales. El mismo tendría un componente experiencial estratégico y requeriría de la aplicación de muchas fuentes de información simultánea que permiten identificar, evaluar e intervenir adecuadamente en un problema. En este sentido se destaca como enriquecedor la integración de la información que establecen las pautas de trabajo -disposiciones, comunicaciones, resoluciones- emanadas por la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Shon (1992) refiere que los problemas que enfrentan las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular, atravesados por conflictos y dilemas éticos. Por lo expuesto no se pretende que la formación



inicial pueda/deba atrapar la complejidad de las prácticas profesionales, pero sí debiera poder visibilizar los dilemas y problemas relacionados con los distintos campos profesionales. (Compagnucci, Tarodo, Denegri e Iglesias, 2011; Compagnucci, Denegri y Szychowski, 2009, Denegri, A., I. Iglesias, 2012).

Se parte de una formación inicial sustentada en el saber académico y se van conformando otros saberes que refieren como surgidos de la experiencia, que suponen la integración de saberes adquiridos a lo largo del proceso de profesionalización.

Metodología


La metodología de abordaje es de tipo cualitativa. Se orienta a la comprensión e interpretación del objeto a abordar: las trayectorias educativas de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología, “psicólogos en formación”, de la UNLP en el marco de sus PPS en el ámbito psico- educativo. Este abordaje se realizó a partir exploración de los saberes previos en el proceso de apropiación de los contenidos disciplinares, en el análisis del tipo de intervención didáctica puesta en práctica y la reflexión metacognitiva por parte de los alumnos de su proceso de aprendizaje.

Propuesta pedagógica de la asignatura Psicología Educativa

En la fundamentación del programa vigente de la asignatura se plantea el propósito de brindar la articulación entre teorías, métodos y técnicas que se requieren para la apropiación de diferentes modelos de análisis y abordaje psicoeducativos. El enfoque debe tener la apertura y el pluralismo necesarios para que el estudiante de Psicología, pensado como “psicólogo en formación”, delimite ejes y vectores fundamentales que identifican, problematizan y transforman los *modelos de intervención y orientación escolar y educativa* en la actualidad. Se plantea como necesario que el estudiante pueda caracterizar, diferenciar y analizar los modelos de intervención y orientación dominantes y emergentes en nuestro contexto socio-histórico-cultural, presentando similitudes y diferencias con los que se desarrollan en otros contextos socio-culturales y los desarrollados históricamente desde la constitución del saber psicoeducativo.

Para llevar adelante esta propuesta se brindan tres espacios de enseñanza: Teóricos, Trabajos prácticos y Espacios de articulación teórico práctico. En el espacio de los Trabajos Prácticos se realiza una tutoría de la elaboración de un trabajo de campo en una institución educativa.

Siguiendo a Edelstein, G y Coria, A (1993) esta propuesta brinda a los alumnos la capacidad de analizar la realidad en la que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar. Romper la tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación reclama capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de



problemáticas constitutivas de las prácticas. En este sentido, aporta a su proceso de *formación profesional* que remite al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación de un sujeto, relacionado con fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral/profesional. Este proceso educativo se lleva a cabo en instituciones de educación superior y orienta a que los/as alumnos/as obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos. (Fernández Pérez, 2001).

Por lo tanto, el aprendizaje de una práctica profesional está atravesado por los desafíos teóricos y, fundamentalmente, por los desafíos empíricos que implican la articulación de saberes de naturaleza diferente.


El trabajo de campo en instituciones educativas como PPS

El trabajo de campo se organiza alrededor del eje temático general: *El Fracaso Escolar y las prácticas de enseñanza y aprendizaje*. Los marcos conceptuales psicoeducativos son instrumentos de análisis de los fenómenos y problemas que se vinculan y articulan con dicho eje. La identificación de las condiciones que producen los problemas y sus efectos posibilitará enriquecer la comprensión de los mismos por parte de los “psicólogos en formación” y la de los propios actores y agentes del escenario educativo, a la vez que co-construir una hipótesis de intervención sobre sus diferentes dimensiones.

Este trabajo consiste en una *indagación exploratoria* a realizar en una institución educativa, centrada en el eje temático enunciado, los fenómenos a él vinculados, las características de la labor psicoeducativa que se desarrolla, y la respuesta que la misma ofrece a los problemas detectados por sus diferentes actores. El trabajo de campo se realiza en los diferentes niveles de enseñanza (inicial, primaria, secundaria, educación especial e integración).

En el marco del trabajo, los alumnos, en grupos de tres o cuatro, entrevistan: 1) Vicedirectora o Directora de una escuela, 2) Docente de grado o de año, e 3) Integrante del Equipo de Orientación Escolar (EOE). Asimismo, se solicita la realización de una observación en contexto áulico a aquellos que puedan llevarla a cabo, siendo obligatoria para los alumnos de Promoción Sin Examen Final. La labor incluye un posterior análisis de los datos obtenidos, a la luz del recorrido de la materia (actividades teóricas, prácticas y bibliografía) y del intercambio con las elaboraciones producidas por los otros grupos de la comisión.

La realización de esta propuesta pedagógica habilita la expansión de la lógica de construcción de conocimientos, a través de la reelaboración de experiencias y la conversación reflexiva con las situaciones, en la implicación de los actores. Se habilitan contratos entre participantes a partir de la apropiación recíproca y construcción compartida (Rogoff, 1997)



Este es un dispositivo intercultural de “aprendizaje por expansión” en el que los “psicólogos en formación” se apropian, a través del descubrimiento, de la crítica y de la práctica societal, de lo que aún no está y será construido (Engestrom, 1991).

Representaciones de los alumnos al comienzo del ciclo lectivo 2013

Los alumnos encuestados caracterizaron al rol del psicólogo inserto en el ámbito psico-educativo como el de un actor que trabajar de manera individual o colectiva, abordando principalmente la subjetividad de los actores de la institución educativa. Aparece en algunos alumnos la referencia al trabajo en equipos interdisciplinarios, pero sin poder caracterizar muy bien en que consiste este trabajo de co-construcción de estrategias de intervención. Señalan como principales funciones el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje, así como la mediación, la resolución de conflictos y la creación de lazos sociales.


Si bien la mayoría señala como objetivo de la intervención a los alumnos, muchos logran visibilizar también como posibles intervenciones el trabajo con directivos, docentes y comunidad.

Reflexiones metacognitivas de los alumnos

Teniendo en cuenta los tres espacios de enseñanza: Teóricos, Trabajos Prácticos, Espacios de articulación teórico-práctica, se les solicitó a los alumnos la reconstrucción de su proceso de aprendizaje durante la cursada de la asignatura. Los alumnos valorizaron en mayor medida la realización del trabajo de campo, por los aportes al acercamiento a realidades institucionales a través de las entrevistas, observaciones y posterior análisis de los datos recolectados. Los espacios de articulación fueron caracterizados como enriquecedores por varios alumnos, por su promoción del debate y la discusión con otros sobre problemáticas e intervenciones reales del ámbito educativo nacional.

En palabras de los alumnos:

“Creo que con la posibilidad de trabajar en los talleres y para el trabajo de campo los contenidos teóricos me ayudaron a comprender cosas que durante la lectura me resultaban difíciles (...). Los espacios de articulación teórico prácticos, que significaron una novedad en mi historial académico, me parecieron muy enriquecedores. El hecho de poder resolver entre muchos sujetos una consigna de análisis, y hacer una puesta en común de lo trabajado, tuvo como resultado en mí, el logro de un aprendizaje profundo y esclarecedor de diversas cuestiones. Haber realizado las entrevistas, y la observación áulica me hizo reflexionar sobre mi misma como psicóloga en formación, y sobre la relación de ello con mi deseo, y me significaron experiencias muy motivadoras en mi situación actual”.



“Por último, mi proceso se desarrolló en su totalidad con la elaboración de un trabajo de campo que me resultó muy interesante y de ayuda para comprender la teoría, para comprender la realidad actual educativa y para poder pensarme en el futuro como psicóloga en una institución educativa.”

“Las tres instancias a su manera cada una ha sido enriquecedora. Los trabajos prácticos son muy productivos encontré un gran apoyo para la construcción del trabajo de campo, un gran seguimiento clase a clase de los contenidos teóricos, respecto a los teóricos me gusto la posibilidad de que en caso no poder asistir poder tener contacto con los power.”

“Yo creo que al principio uno incorpora conceptos un poco abstractos, quizás sin entender mucho a qué se refieren, pero al final uno puede relacionar todo, y entender cómo esos conceptos se pueden ver en la práctica. Particularmente lo que me fue más útil para entender los conceptos fue el trabajo de campo; ir a la institución, entrevistarse con los actores, la observación aúlica, etc., me sirvió mucho para entender todo, porque realmente se pudo ver todo lo que veníamos leyendo.”

“También puedo decir que al finalizar la cursada valoré haber pasado por los espacios de articulación, ya que a la hora de realizar el trabajo de campo, las tareas realizadas en esos espacios sirvieron de gran ayuda y guía.”

“La puesta en común realizada en la última clase me pareció muy buena, ya que nos permitió poder ver las distintas realidades que se pueden encontrar en las instituciones educativas y entender que puede haber más de una manera de involucrarse y tratar de encontrar soluciones alternativas.”

Reflexiones finales

En el marco de la acreditación de la Carrera de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP intentamos reflexionar sobre las trayectorias de los alumnos avanzados de la carrera. Formarlos no sólo es llegarles la mochila de contenidos, metodología y conceptos, sino también hacerlos portadores de miradas, preguntas, enfoques que prioricen el análisis en tanto actividad posibilitadora de construcción de significados.

Tal como señala Cols (2008) si estamos interesados en recuperar la formación como trayectoria, necesitamos interrogarnos por los hilos que permiten hilvanar las numerosas y diversas experiencias por las que transitan los alumnos. Habría que favorecer la apertura a distintos tipos de relaciones de la matriz curricular, así como la interacción entre los participantes en espacios que van más allá de los prescriptos o conocidos.

Los alumnos valoran la propuesta pedagógica de la cátedra Psicología Educacional y comienzan a pensar nuevas intervenciones posibles en otros ámbitos de inserción que no sea el clínico.

Sin embargo, rescatando la importancia de las PPS en la formación de estos estudiantes, se vuelve necesario pensar en una profundización de sus experiencias en el ámbito psico-educativo. Un semestre es un periodo de tiempo muy breve para trabajar la complejidad del ámbito. Para ello podrían utilizarse los proyectos de extensión que la cátedra lleva adelante hace unos años y que podrían articularse con las propuestas de otras cátedras y otras Facultades de la UNLP. Es necesario ofrecer situaciones donde construir un tipo de relación con el saber sea posible, y donde alcanzar determinados aprendizajes también lo sea.

Bibliografía

AUAPSI-UVAPSI (2008) *Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de grado de Psicología. Elevado al MECyT en febrero de 2008*. Autor.

Cols, E. (2008) *La formación docente inicial como trayectoria*. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INF

Compagnucci, E., Denegri, A., Szychowski, A. (2009) *El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: voces y sentidos de la experiencia*. XVI Jornadas de investigación de la Facultad de Psicología, UBA. Facultad de Psicología. UBA.

Compagnucci, E., P. Tarodo, Denegri, A., Iglesias, I. (2011) *Conocimiento profesional del psicólogo en situaciones de alta complejidad*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA.

de la Fuente Arias, J. (2003). *¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación*. Papeles del Psicólogo, N° 86. Versión electrónica.

Denegri, A., I. Iglesias (2012) *El trabajo de los psicólogos en las escuelas: cambios de escenarios que requieren nuevas prácticas de intervención* IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.

Edelstein G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.

Engestrom, Y. (2001) *Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.

Fernández Pérez, J. (2001). *Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado en Abril de 2007 en: [http://redie.uabc.mx/vol3 nº2/contenido-fernandez.html](http://redie.uabc.mx/vol3_nº2/contenido-fernandez.html).

Nicastro S., Greco M. B (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Ed. Homo Sapiens



Reglamento de enseñanza y promoción (2011). Facultad de Psicología. UNLP.

Rogoff B. (1997) *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós.

ÉTICA Y ROL PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Luchetta, Javier Fedérico y García Labandal, Livia

Facultad de Psicología (UBA)


javierluchetta@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Nación (Resolución de Directorio N° 140/12) dentro de la convocatoria PICT 2011, denominado "Interrogantes éticos y vida universitaria. Hacia la constitución de una comunidad moral".

En este sentido, este Proyecto de Investigación procura asociar "universidad" e "interrogantes éticos" como un modo de pensar la vida universitaria en tanto "construcción de una comunidad moral" asumiendo la complejidad y especificidad de nuestra tarea. Para ello se centrará en las interacciones del quehacer académico teniendo en cuenta los posibles conflictos y dilemas éticos que pudieran surgir según tres áreas de análisis: el de la comunidad educativa en relación con la compleja red de interacciones que se establecen dentro del ámbito educativo; el de la praxis profesional donde se tendrán en cuenta las tradicionales áreas de la Psicología -clínica, educacional, laboral, comunitaria, jurídica, evaluativa- con un criterio específico y transversal y el de la investigación científica, en cuestiones atinentes al respeto a los sujetos participantes y especialmente a personas vulnerables, a la factibilidad y adecuación ética de sus objetivos, a las consecuencias directas o indirectas sobre seres humanos, mundo vital, medio ambiente, a la observancia del consentimiento informado y voluntario, a la prevención de conflicto de intereses, a la responsabilidad frente a posibles daños, discriminación o segregación.

Es posible señalar, como parte de la configuración actual de la formación docente, la existencia de capacitaciones de tipo específico, pero que carecen en ocasiones de conexión con la realidad singular y colectiva de los estudiantes (futuros docentes). En particular, suelen aparecer como carentes de



vinculación con las transformaciones globales a nivel de la estructuración de la sociedad, el trabajo, la cultura y el sujeto. Sin dudas, se vuelve una tarea impostergable atender a las demandas de actualización que plantean tanto los gobiernos locales como diversos organismos regionales e internacionales. Ahora bien, dicha respuesta requiere un marco orientativo en donde los estándares requeridos en cuanto a la formación no desoigan las necesidades particulares del ámbito local.

En este contexto, se plantea el papel relevante que posee la dimensión ética en la formación docente. En primer lugar, como respuesta teórica y reflexiva ante los desafíos que plantea el fenómeno de la globalización económica y cultural.

Asimismo, se aborda el concepto de profesionalización del rol docente, con las implicancias que conlleva a nivel de la práctica docente y educativa.

Palabras claves: ética- rol profesional-formación docente

TRABAJO COMPLETO

Introducción

“Educar en valores es una misión enormemente difícil. Sin embargo, se trata de una misión irrenunciable. En la sociedad los individuos deben ser capaces de afrontar nuevos desafíos constantemente. La misión del "profesor-mediador" no es sólo instruir en un cuerpo de conocimientos más o menos científico, sino coadyuvar para que el educando descubra por sí mismo los valores y las herramientas que le permitan poner en práctica esos conocimientos, así como descubrir por sí mismo otros nuevos”

M^a del Rosario CERRILLO MARTÍN


Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid.

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Nación (Resolución de Directorio N° 140/12) dentro de la convocatoria PICT 2011, denominado "Interrogantes éticos y vida universitaria. Hacia la constitución de una comunidad moral".

En este sentido, este Proyecto de Investigación procura asociar "universidad" e "interrogantes éticos" como un modo de pensar la vida universitaria en tanto "construcción de una comunidad moral" asumiendo la complejidad y especificidad de nuestra tarea.

Es posible señalar, como parte de la configuración actual de la formación docente, la existencia de capacitaciones de tipo específico, pero que carecen en ocasiones de conexión con la realidad singular y



colectiva de los estudiantes (futuros docentes). En particular, suelen aparecer como carentes de vinculación con las transformaciones globales a nivel de la estructuración de la sociedad, el trabajo, la cultura y el sujeto. Sin dudas, se vuelve una tarea impostergable atender a las demandas de actualización que plantean tanto los gobiernos locales como diversos organismos regionales e internacionales. Ahora bien, dicha respuesta requiere un marco orientativo en donde los estándares requeridos en cuanto a la formación no desoigan las necesidades particulares del ámbito local.

En este contexto, se plantea el papel relevante que posee la dimensión ética en la formación docente. En primer lugar, como respuesta teórica y reflexiva ante los desafíos que plantea el fenómeno de la globalización económica y cultural.


Asimismo, se aborda el concepto de profesionalización del rol docente, con las implicancias que conlleva a nivel de la práctica docente y educativa.

La formación docente en un mundo globalizado

Las sociedades postindustriales democráticas, inmersas en procesos de globalización económica, confiadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y con nuevos retos presentes y futuros como son la acogida de personas de otros países y la consecuente convivencia de diferentes culturas, religiones y costumbres, necesitan más que nunca ciudadanos con rasgos éticos.

La globalización puede ser definida como la forma en que se lleva a cabo la visión global. Dicha determinación plantea la dificultad de acordar, de manera definitiva, respecto de una definición precisa y ampliamente aceptada de globalización. Esto genera una suerte de *proliferación* de significados, que tienden a expandirse con el paso del tiempo y acarrear consecuencias a nivel cultural, político, económico, educativo y ético.

Uno de los principales desafíos que enfrenta en la actualidad la formación docente lo constituye el carácter de “flexibilidad” económica y laboral de nuestra sociedad. Dicha característica plantea importantes retos a la enseñanza de los conocimientos y destrezas que han de aprender las generaciones futuras, y la creación de estructuras y modelos de organización del trabajo docente, donde la formación docente exige irremediablemente el auxilio de marcos y herramientas teóricas provenientes de diversas disciplinas. En particular, los desarrollos actuales de la ética profesional pueden aportar un esclarecimiento a los desafíos de la formación y práctica docente. La economía actual supone el riesgo de que los objetivos de la educación formal y lo que los profesores deben enseñar; se restrinjan de forma prematura, e incluso pernicioso, a unos planes cuasiempresariales de un tipo concreto y predeterminado.



Aunque la flexibilidad, se ha convertido en una palabra que suscita expectativas económicas y educativas, en la práctica puede llevar por igual al enriquecimiento y a la explotación, a la diversidad y a la segregación; por lo que no tiene sentido celebrar o ensalzar algunas imágenes de la flexibilidad sin reconocer y responder también a la presencia del aspecto ético.

De estas consideraciones surgen las siguientes problematizaciones:


¿Cómo debe ser la dimensión ética de la formación docente, al observarse como un desafío de la modernidad contemporánea?, y ¿De qué manera se da el proceso de transmisión para llevar a la práctica docente, la dimensión ética de la formación académica en la época global?

Podemos pedir que se nos conceda a priori como legítima la siguiente proposición. A la altura actual de los acontecimientos, sería un error pasar por alto las necesidades y demandas de flexibilidad de la economía en la época global, aferrándose a las antiguas asignaturas y sus estructuras departamentales correlativas, pensadas para satisfacer las necesidades de otra época. La situación global, sigue escondiendo viejos problemas, viejos repartos, viejos intereses y antiguos desequilibrios que la globalización no sabe, o no puede, poner al día o simplemente clarificar.

Tratar de conseguir el objetivo de la flexibilidad sin tener en cuenta sus diversos significados para las distintas clases sociales y comunidades presentes en el conjunto de la fuerza de trabajo y sin pensar sus consecuencias sobre el desempleo, el subempleo y el empleo de bajo nivel a los que se asigna a muchos trabajadores, supone hacerlo de manera selectiva y acrítica, para que beneficie a algunos grupos sociales y a sus intereses más que a otros (Hargreaves, 1996).

Uno de los desafíos que enfrentan los docentes, y en particular sus formadores, y las instituciones involucradas, es la necesidad de formar redes de investigación que reflexionen acerca de los alcances de su práctica pedagógica, lo que implica a su vez una profundización en el rol profesional y en la promoción de un estatuto epistemológico y ético para la pedagogía.

Por su parte, el sistema educativo, como soporte sustantivo de una sociedad democrática, enfrenta “un desafío de proporciones ya que sólo si genera una capacidad de crear nuevos discursos, formas de vida y de valoración de los conocimientos, es que puede no perderse bajo un imperativo economicista que pueda hacer de la escuela un lugar para la capacitación productiva y del profesor una función prescindible, perfectamente reemplazable por aparatos de transmisión de datos (un televisor, computadora u otro dispositivo mediático)”¹. Se plantea aquí un verdadero dilema que se presenta aún en forma incipiente, el cual exige de parte de la pedagogía un compromiso con el aprovechamiento de los espacios nuevos en desarrollo, a fin de generar en ellos cierta legitimidad de valoraciones y conocimientos locales necesarios para permitir un verdadero desarrollo cultural de identidad en tales ámbitos. Se torna indispensable enfatizar el desarrollo de valores de uso heterogéneos adecuados a la



manifestación múltiple de las diversas identidades, permitiendo el fortalecimiento del rol cultural de la escuela y otorgando un valor intencionado principalmente no hacia el intercambio, sino hacia la libertad local. De esta manera, se producen simultáneamente consecuencias de tipo cognitivo (creando conocimiento), ético (creando nuevos modos de valoración de la vida y las costumbres) y político (creando canales de participación ciudadana). Uno de los riesgos principales que enfrenta la educación es la de convertirse en mera transmisora de conocimientos, sólo ponderados desde su valor de intercambio. Si se comprueba dicha realidad, ello estaría significando que no a sido capaz de crear una manera de vivir y valorar libre, capaz de desarrollar culturalmente una comunidad determinada, sino que se está reproduciendo o transando un bien estandarizado sin pertenencia social, bajo valor económico e intelectual, sin relevancia política y ni ética, y carente de profundidad cultural. En palabras de Nervi:


“Desde esta perspectiva la conceptualización de la práctica docente se complejiza si se le atribuye, no sólo la estimulación intelectual de los estudiantes, sino además el desarrollo de su condición estimativa a través de la estimulación intencional del juicio moral” 2.

Por lo antedicho, podemos considerar como legítima la necesidad de plantear nuevos enfoques en pedagogía. Estos deben tener en cuenta una articulación entre el aprendizaje de habilidades laborales o productivas, así como premisas y prácticas del quehacer valórico y cotidiano integrales (formación).

En relación a los contenidos, surgen planteos que apuntan a una alfabetización ética y ciudadana. En primer lugar, los docentes deben ser formados en dichos contenidos y, luego, éstos deben llegar pedagógicamente a los alumnos. Pero no se trata de instaurar una asignatura más en donde se enseñe ética y ciudadanía; los contenidos de formación ética y ciudadana no son una disciplina escolar más. Se trata de llevar a cabo la necesaria transversalidad de estos contenidos específicos. Entendemos que se busca un equilibrio entre la entrega explícita de contenidos éticos (valores) y la ejercitación de diversas actitudes y procedimientos a través de toda la actividad educativa.

La disyuntiva que se haya en pleno desarrollo exige de parte de la pedagogía un compromiso con el aprovechamiento de los espacios nuevos en desarrollo, con tal de generar en ellos la legitimidad de valoraciones y conocimientos locales necesarios para permitir un verdadero desarrollo cultural de identidad en tales ámbitos. Poner el acento en el desarrollo de valores de uso heterogéneos adecuados a la manifestación múltiple de las diversas identidades, permitirá el fortalecimiento de la función cultural de la educación y la dotará de un valor intencionado principalmente no hacia el intercambio, sino hacia la libertad local, la que tiene al mismo tiempo matices cognitivos (crea conocimiento), éticos (crea nuevos modos de valoración de la vida y las costumbres) y políticos (crea participación ciudadana).

El impacto de los valores en la formación docente



El debate sobre la formación en el siglo XXI plantea, sobre todo en los niveles superiores, cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores.

La posibilidad de desarrollar y formar valores es un proceso de enculturación (Aguirre, 1995)³, que persiste toda la vida. En él inciden los cambios sociales que se producen e impactan sobre las interrelaciones humanas, en las percepciones emergentes, y en las condiciones materiales y naturales de vida, es decir, en la calidad y sentido de la vida.


En la actualidad las investigaciones sobre valores parecen privilegiar dos aspectos: por una parte, el que se refiere a las actitudes individuales y, por la otra, el que se refiere a los problemas de la convivencia humana.

La educación puede entenderse como un discurso, o mejor dicho, como una práctica social discursiva. Por lo tanto, en las razones de educar hay conflictos de interpretaciones, luchas por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social. La educación no tiene una razón única que defina su “objetividad”, sino que a su presencia dispersa la determinan “razones de educar”, que legitiman razones sociales, políticas, económicas y culturales. Es por definición una práctica social, la cual a través de la interacción acaecida promueve la formación de sujetos sociales mediante la enseñanza de saberes. Sin embargo, esta es una apreciación muy restringida y de carácter meramente descriptivo, si no se expresa que la formación de subjetividad social supone necesariamente una normatividad ética. La subjetividad no constituye ningún “apriori” de toda experiencia posible, es el resultado, más el proceso de la experiencia y de la acción (Cullen, 2004)⁴. El sujeto se hace en la experiencia y en la acción, a saber “se educa”.

En la formación docente es necesario destacar que la educación no sólo es experiencia de “lo otro” que es, sino que es acción del sí mismo, que quiere ser. Se trataría, en concepto del autor, de aprender a ser sujeto / ser docente, en este caso, desde la vertiente más propia del sí mismo; y es en toda formación del sujeto, donde la ética aparece como fundante. La educación en estos términos produce espíritu, sujetos socializados e históricos.

Investigadores como Fierro y Carbajal (2003)⁵ destacan la relevancia de la interrogación acerca de si toda práctica docente transmite valores, aún sin proponérselo. Es indudable el lugar de importancia que adquiere la dimensión valorativa en la constitución de identidad docente.

Si los valores profesionales son entendidos como aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresan significaciones sociales que permiten el redimensionamiento humano y que se manifiestan en la praxis cotidiana de ese quehacer, esa no es sino la presencia de los valores que se van entramando en los escenarios cotidianos de actuación. Sus trayectorias se inscriben en respuesta a los requerimientos socio culturales que tensionan el ejercicio de la profesión, y a la vez lo nutren de un sentido que se



retroalimenta en forma permanente. Estos modelos que se conforman en contexto alimentan la dimensión de sí y cualifican la cultura profesional de una época determinada.

La dimensión ética afianza la responsabilidad que asume el docente con su entorno natural y social, y lo anuda a él a través del compromiso que implica la comprensión de esa realidad que a su vez lo interpela para movilizar su modificación. El sujeto del aprendizaje coincide con el sujeto de la valoración, pues ambos coexisten en un proceso de significación compartida de un entorno social en el que abrevan. (Garau, García Labandal y Meschman, 2009)⁶


Es posible reconocer en la experiencia cotidiana la enorme riqueza valoral de la existencia humana: valores psicológicos, como dotación personal de capacidades de distinto tipo que deben realizarse y desarrollarse en nuestra vida, los valores de la voluntad, del afecto, de la inteligencia, los valores del encuentro consigo mismo y los de la relación con los demás.

Arribar a una definición de valor resulta un proceso complejo. Los valores son dinámicos, están vinculados al desarrollo de la personalidad y muy influidos en el proceso de socialización. El descubrimiento de los valores se lleva a cabo a través de experiencias significativas y a través de personas que las hacen evidentes con sus actos. El valor, es un concepto polisémico, posee múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos y visiones; desde una posición metafísica, los valores son objetivos: valen por sí mismos; desde una visión psicológica los valores son subjetivos: valen si el sujeto dice que valen y desde el aspecto sociológico los valores son contextuales: valen según el momento histórico y la situación en la que surgen (Guervilla; 1994)⁷

En efecto, son dos aspectos indisolubles de nuestra vida, la individualidad y al mismo tiempo la sociabilidad. Ese es el reto difícil de la vida humana y también de la orientación educativa, esto es, formar individuos capaces de mantener y desarrollar la responsabilidad personal y la cooperación sin despersonalizarse en la relación con los demás, en que se busque el bien común del grupo, pero sin caer en excesos de falta de identidad masificadora.

Los valores interiorizados conforman la esencia del modelo de representaciones personales, constituyen el contenido del sentido de vida, y de la concepción del mundo, permiten la comprensión, la interpretación y la valoración del sujeto y brindan la posibilidad de definir el proyecto de vida, integrado por objetivos y finalidades para la actividad social.

La Universidad se halla ante el reto de asumir la propuesta de una formación integral de los profesionales, donde la cultura socio humanista debe ser ampliada y los valores intencionados y explicitados en el proceso docente-educativo. La educación en valores en la Universidad está dirigida hacia el desarrollo de la cultura profesional y debe orientarse hacia la satisfacción de demandas sociales cada vez más acuciantes.



La meta debería apostar a ayudar a quien está en formación a tomar contacto con aquello que actualmente constituye un valor en su vida, y ayudar a la persona a descubrir la realidad de su orientación, de sus ideas. El objetivo es afianzar estos valores una vez reconocidos y aceptados, o de promover su revisión crítica, si carecen de consistencia.

La responsabilidad que contrae el profesional con su entorno natural y social está contenida en la dimensión ética. Aquí se destaca la dignidad profesional como valor supremo a alcanzar teniendo en cuenta que a través de ella se patentiza el respeto hacia la profesión, pero un respeto que se significa en relación con una comprensión de la realidad en que se vive y de un compromiso consecuente con ella.


Los valores son preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social y que se expresan, en sus decisiones y acciones. Se entiende por socialización el proceso de transmisión de conocimientos, normas y valores que ocurren en la vida cotidiana de una sociedad determinada. A su vez se entiende por formación en valores aquellos procesos que intervienen en el desarrollo de la moralidad del sujeto, así como las etapas por las cuales transita. Incluyen tanto las pautas sociales básicas de convivencia recibidas a través de la socialización, como la formación de la autonomía moral, base para la toma de decisiones y acciones.

Los valores en consecuencia se refieren y expresan en dos tipos distintos de exigencias sociales: las que aluden al comportamiento esperado al interior de una sociedad particular conforme los usos y costumbres de la misma (valores concretos) y las que se refieren a exigencias genéricas que han logrado trascender en el tiempo y en el espacio (valores abstractos).

Tanto los usos y costumbres como las normas concretas establecen guías de actuación referidas a asuntos particulares de la vida social, en tanto que las normas abstractas representan las grandes orientaciones o modelos de actuación a los cuales se aspira, tales como la justicia, el respeto, la igualdad.

La formación ética como componente de la docencia

Sin duda, uno de los aspectos relevantes que contribuyen a pensar el proceso de profesionalización del rol docente lo constituye el concepto de identidad profesional. López acota que “los caminos que conducen a la identidad de la profesión académica, pasan necesariamente por un debate de la dimensión ética: al menos en dos ejes centrales, que transversalmente cruzan todo el espectro de los profesionales de este campo: primero la naturaleza de la relación entre docentes y estudiantes supera el plano de lo técnico, incluso en aquellas disciplinas que por las características de sus contenidos pudiera pensarse que son excepcionales, sin serlo; segundo se trata de una profesión que posee una natural



intencionalidad de intervenir entre seres humanos e influye en la constitución del humanismo de los integrantes del grupo escolar, dependiendo de sus convicciones y las prácticas en la institución educativa”.⁸

El trabajo académico no constituye, según nuestra perspectiva, la tarea exclusiva en las instituciones educativas, pues la importancia por ser instituciones donde circula el conocimiento, es fundamentalmente un hecho social donde se involucran personas en dichas instituciones. Los estudiantes, además de tener la intencionalidad de desarrollar competencias intelectuales e instrumentales para atender los problemas de la vida laboral, son sujetos que están formándose para lograr la fuerza de una configuración laboral que les da sentido como seres humanos.

Hoy en día los agentes educativos (docentes, formadores, intelectuales) viven los efectos de una sociedad del conocimiento, incertidumbres ante los cambios en los saberes de enseñanza, disminución del compromiso social, obsesión por la técnica, primacía de los valores económicos e instrumentales e incorporación como moda de paradigmas pedagógicos. Los valores los sitúan además como sujetos necesitados de establecer lazos afectivos y políticos durante el proceso educacional. En esta dimensión se ubica el debate de la profesión académica desde la perspectiva ética.

Ahora bien, la docencia entendida como el ejercicio profesional de la enseñanza no está fuera de las disyuntivas entre fundamentalismos y relativismos, entre profesión asistencial y profesión competitiva de logro individual y entre acción ética y evitación. Y más allá de lo señalado, la especificidad de la profesión docente se manifiesta más compleja aún, desde la génesis misma de nuestro sistema escolar. Baste recordar el rol que se le atribuyó en los períodos más claros de la ordenación histórica de la nación y el impacto de las concepciones de la educación en sus diversos esfuerzos de definición de sentido, reformas implicadas e influencias de tendencias y movimientos filosóficos, políticos y económicos.

A modo de conclusión, nos remitimos aquí a la expresión de Cardona, cuando sostiene que «lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto personal bueno, en sí y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno».⁹

Sin dudas, acordar en algún contenido concreto de dicha definición es una tarea harto compleja, pero puede servirnos para trazar un horizonte a la reflexión precedente.

Bibliografía

Nervi, M. L. Educación y trabajo. En: *Seminario Educación para el Trabajo en Calidad Total*, Enero 1998, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas, p.23.

Nervi, M. L. *Ética, educación y profesión docente*. Documento de estudio solicitado por el CEDEA (Centro de Estudios de Ética Aplicada), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Noviembre de 2003, p.8

Aguirre (1995) *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. Consultado en el sitio <http://www.campus-oei.org>.

Cullen, Carlos (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Fierro, M. C. y Carvajal, P. (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.

Garau, A.; García Labandal, L. y Meschman, C. (2009) *La dimensión valorativa en la actuación y reflexión de profesores en formación en la Universidad: las autobiografías y portfolios en el marco de una Comunidad de Aprendizaje*. En el IV Congreso Marplatense de Psicología. De alcance Nacional e Internacional Ideales Sociales, Psicología y Comunidad. Mar del Plata 3, 4 y 5 de diciembre de 2009

Guervilla, E. (1994) *Valores y contravalores*. En Revista Vela Mayor. Año 1, Nº 2. España: Anaya Educación.

López Zavala, R. *Ética de la profesión académica en la época global*. En Hirsch, A. & López Zavala, R. *Ética profesional e identidad institucional UAS: México*, 2003, p. 11.

Cardona, C. *Ética del quehacer educativo*, Madrid, 1990, Rialp, p.19

ALGUNOS ASPECTOS DEL REDUCCIONISMO FREUDIANO


Azcona, Maximiliano

Facultad de Psicología U.N.L.P.

azconamaxi@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el tema de los reduccionismos (tópico clásico en filosofía de la ciencia) y apunta a deslindar algunos aspectos del denominado “reduccionismo de Freud”. Partiendo de los usos coloquiales, podemos arribar a una definición de “reducción”: se trata de una operación cognitiva de abstracción selectiva, en la que un conjunto de entidades se equipara con las propiedades de sus elementos determinantes o constituyentes. Generalmente, es la subsunción de estructuras complejas en estructuras más simples; sin embargo lo único necesario para hablar de reducción es que las



características del campo receptor han de ser necesariamente más abarcativas que las del campo que contiene al objeto reducido. Por esa razón, es lícito hablar de reducción aunque el campo receptor sea de una complejidad menor que la del campo reducido.


Lo que caracteriza al *reduccionismo* en materia epistemológica (distinguiéndose de la mera reducción) podría ser descrito como un tipo particular de creencia: el reduccionismo supone que la reducción es una estrategia necesaria y suficiente para conocer. De ese modo, podemos definir al reduccionismo como una manera de radicalizar la reducción.

El uso sistemático de la reducción, ya sea de un tipo específico o de varios tipos combinados, es un procedimiento o estrategia que suele aparecer en numerosos programas de investigación científica. Tanto la noción de reducción como la de reduccionismo suponen un ordenamiento ontológico de niveles jerarquizados de complejidad, en el que es posible operar identificando lo fundamental de uno de los niveles como perteneciendo o caracterizándose a partir de otro nivel (inferior o superior). Sin embargo, como el tipo de entidades que caen bajo las posibilidades del reduccionismo constituyen un conjunto muy heterogéneo, existe una inmensa cantidad y variedad de reduccionismos existentes.

Algunas voces, provenientes tanto del psicoanálisis como de la filosofía de la mente, suelen decir que Freud habría tenido el afán, más o menos explícito, de *reducir* lo psíquico a lo material. ¿Qué sentido puede haber tenido tal afán? ¿De qué tipo de reducción se trata? En el presente trabajo intentaremos responder parcialmente a ello mediante el análisis de algunos textos freudianos.

Se ha dicho que la idea rectora y general de los manuscritos que conforman el denominado *Proyecto de psicología*, es un afán de reducción de la psicología a las concepciones neurofisiológicas de la época. Pero, a sabiendas de que el vienés nunca publicó ni continuó desarrollando sistemáticamente esas ideas, ¿qué persistió, entonces, desde el monismo materialista (y su reduccionismo consecuente) que pareciera fundamentar este atávico proyecto hasta las últimas formulaciones propiamente psicoanalíticas? Mostraremos que los diversos pasajes de los textos freudianos que comúnmente se citan por albergar suposiciones reduccionistas, deberían contrastarse con otras aseveraciones del vienés que parecen contrariarlas sin por ello ser menormente significativas. En efecto, a partir de su raigambre kantiana Freud supo formular toda una serie de aseveraciones que suponen un antirrealismo epistemológico que merece ser incluido en la balanza de tales consideraciones.

Llegamos así a la conjetura de que el reduccionismo que encontramos en Freud es, la mayoría de las veces, un reduccionismo *lingüístico* y no (como frecuentemente se ha creído) *ontológico*. Partiendo Freud de que lo real-objetivo nos es imposible de representar o conocer en sí mismo, concluye que cualquier lenguaje que pretenda referirlo será de naturaleza metafórica y nunca isomórfica. Así, la pretendida reducción del lenguaje psicoanalítico al lenguaje fisiológico-químico, pareciera responder



más a una idealización relativa al naturalismo que al anhelo de referencialidad correspondentista (propio del realismo epistemológico). En este sentido, el reduccionismo se presenta como una estrategia metodológica de sustitución de lenguajes y no como un descenso en los niveles de entidades tendiente a alcanzar la naturaleza última.

Sin embargo, no debería perderse de vista que ese tipo de supuestos parecieran coexistir con otros antagónicos en su obra. Situación que no siempre ha sido tomada en cuenta; pues pareciera muy a menudo que los intentos por conceptualizar las ideas de Freud terminan obviando (¿o deberíamos decir *reduciendo*?) algo esencial que ellas describen: la *división subjetiva*; también presente en los hacedores de ciencia y, por ello, en el propio Freud. Debe mencionarse una consecuencia metodológica que se deriva de esta conjetura: cualquier intento de elucidación de los supuestos implícitos en las argumentaciones freudianas debería rechazar el afán de buscar coherencias últimas o concordancias esenciales en su pensamiento.


Palabras claves: Freud – reduccionismo – epistemología – ontología

TRABAJO COMPLETO

La reducción y los reduccionismos.

Reducir es achicar algo, disminuirlo o abreviarlo con respecto a su estado anterior. Ese “algo” puede ser cualquier cosa: una ecuación matemática, el contenido de un libro o la sensación de angustia. Ahora bien, *reduciendo* esa definición coloquial de reducción al ámbito del conocimiento, diremos que se trata de una operación cognitiva de abstracción selectiva, en la cual un conjunto de entidades se equipara con las propiedades de sus elementos determinantes o constituyentes; en palabras de Ferrater Mora, es “*el acto o hecho de transformar algo en un objeto considerado como anterior o más fundamental.*” (Ferrater Mora, [1941] 1951: 542). Generalmente, es la subsunción de estructuras complejas en estructuras más simples; sin embargo lo único necesario para hablar de reducción es que las características del campo receptor han de ser necesariamente más abarcativas que las del campo que contiene al objeto reducido¹. Por esa razón, es lícito hablar de reducción (y de reduccionismo) aunque el campo receptor sea de una complejidad menor que la del campo reducido².

En base a lo anterior se advierte que, en el ámbito del conocimiento, toda reducción es un intento de responder por la vía de una simplificación de los problemas; respuesta que supone (sea del orden que sea) la exacerbación de una parcela de aspectos que se suponen privilegiados para conocer lo desconocido y problemático (lo que ha resultado reducido).



Ahora bien, lo que caracteriza al reduccionismo en materia epistemológica (distinguiéndose de la mera reducción) podría ser descripto como un tipo de creencia: el reduccionismo supone que la reducción es una estrategia necesaria y suficiente para conocer. Reduccionismo es, entonces, una forma de radicalizar la reducción.

Aunque el reduccionismo no es un movimiento contemporáneo (pues se remonta a las primeras formulaciones del pensamiento humano³), su candor ha persistido en diversos ámbitos de la ciencia de nuestros días. El uso sistemático de la reducción, ya sea de un tipo específico o de varios tipos combinados, es un procedimiento o estrategia que suele aparecer en numerosos programas de investigación⁴. En general, tales programas suelen verse como la pretensión de entender el funcionamiento de una totalidad por apelación restrictiva a las propiedades de sus elementos constitutivos.

Tanto la noción de reducción como la de reduccionismo suponen un ordenamiento ontológico de niveles jerarquizados de complejidad, en el que es posible operar identificando lo fundamental de uno de los niveles como perteneciendo o caracterizándose a partir de otro nivel (inferior o superior). Sin embargo, como el tipo de entidades que caen bajo las posibilidades del reduccionismo constituyen un conjunto muy heterogéneo, existe una inmensa cantidad y variedad de reduccionismos existentes⁵.

La pretensión reduccionista de Freud.

Varios han sido los estudios sobre los postulados implícitos de Freud en torno al “problema cuerpo-mente”. El saldo de esas indagaciones ha sido variado: en torno al tipo de entidad ontológica, hay quienes se orientan por adjudicarle un monismo materialista que iría desde el *Proyecto de psicología* hasta *Esquema del psicoanálisis*, mientras que otros no dudan en afirmar que su postura propiamente psicoanalítica (es decir, en lo producido después de 1900) es abiertamente dualista. Por otro lado, más allá del tipo de entidades con las que Freud se compromete en su existencia, las suposiciones relativas a la posibilidad de conocer esas entidades no son unívocas: Freud pareciera bascular entre el realismo y el antirrealismo epistemológico⁶ (Azcona, 2012).

No abordaremos aquí esas discusiones inherentes a la “filosofía de la mente”, aunque creemos pertinente mencionarlas a propósito del tema que nos convoca.

Quizás la aseveración más frecuente sea que Freud habría tenido el afán, más o menos explícito, de *reducir* lo psíquico a lo material; pero ¿qué sentido puede haber tenido tal afán?, ¿de qué tipo de reducción se trata? En lo que sigue intentaremos responder parcialmente a ello mediante el análisis de algunos textos freudianos.

Se ha dicho que la idea directriz del *Proyecto de psicología* es un afán de reducción de la psicología a las concepciones neurofisiológicas de la época; en él Freud se propone brindar *“una psicología de ciencia natural, a saber, presentar procesos psíquicos como estados cuantitativamente comandados de unas partes materiales comprobables, y hacerlo de modo que esos procesos se vuelvan intuitivos y exentos de contradicción”* (Freud, [1895] 2002: 339). El vienés nunca publicó ni continuó desarrollando sistemáticamente esas ideas, ¿qué persistió, entonces, desde el monismo materialista (y su reduccionismo consecuente) que pareciera fundamentar este atávico proyecto hasta las últimas formulaciones propiamente psicoanalíticas?

En el análisis del historial de Dora, sostiene: *“Aquellos colegas que juzgan puramente psicológica mi teoría de la histeria, y por eso la declaran de antemano incapaz de dar solución a un problema patológico, deducirán de este ensayo que su reproche transfiere ilícitamente a la teoría lo que constituye un carácter de la técnica. Sólo la técnica terapéutica es puramente psicológica; la teoría en modo alguno deja de apuntar a las bases orgánicas de la neurosis, si bien no las busca en una alteración anatómo-patológica; cabe esperar encontrarse con una alteración química, pero no siendo ella todavía aprehensible, la teoría la sustituye provisionalmente por la función orgánica”*⁷ (Freud, [1905] 2002: 99).

En su análisis de Leonardo alega que *“las pulsiones y sus transmudaciones son el término último de lo que el psicoanálisis puede discernir. De ahí en adelante, deja el sitio a la investigación biológica. Nos vemos precisados a reconducir tanto la inclinación a reprimir como la aptitud para sublimar a bases orgánicas del carácter, que son precisamente aquellas sobre las cuales se levanta el edificio anímico”* (Freud, [1910] 2002: 126). En *Introducción del narcisismo* sostiene algo similar: *“...debe reconocerse que todas nuestras provisionalidades psicológicas deberán asentarse alguna vez en el terreno de los sustratos orgánicos. Es probable, pues, que sean materias y procesos químicos particulares los que ejerzan los efectos de la sexualidad y hagan de intermediarios en la prosecución de la vida individual en la vida de la especie”* (Freud, [1914] 2002: 76). Unos años después afirmó: *“el edificio de la doctrina psicoanalítica, que nosotros hemos creado, es en realidad una superestructura que está destinada a recibir alguna vez su fundamento orgánico; pero todavía no lo conocemos”* (Freud, 1916: 354). En base a estos pasajes se ha dicho que existen en la obra del creador del psicoanálisis un fundamento reduccionista de cuño realista; que hace ver a los términos metapsicológicos como meras designaciones artificiales de unas entidades que serían, al fin y al cabo, elementos materiales (físico-químicos). Suposición que identifica a lo psíquico con cualquier otro objeto de las ciencias naturales y que niega (para muchos) su irreductible especificidad existencial.

Las propias consideraciones sobre el método psicoanalítico aparecen, hacia el final de su obra, en entera consonancia con esta perspectiva reduccionista: *“la terapia nos ocupa aquí únicamente en la medida en*

que ella trabaja con medios psicológicos; por el momentos no tenemos otros. Quizás el futuro nos enseñe a influir en forma directa, por medio de sustancias químicas específicas, sobre los volúmenes de energía y sus distribuciones dentro del aparato anímico” (Freud, [1938] 2002: 182).

Ahora bien, para comprender el sentido singular de la perspectiva reduccionista de Freud, a las citas anteriores deberíamos contrastarlas con otras expresiones de su autoría e igualmente significativas. A partir de su raigambre kantiana Freud supo formular toda una serie de aseveraciones que suponen un antirrealismo epistemológico (o como lo ha llamado Assoun, [1982 *op. cit.*] un fundamento agnosticista), que señala límites a todo conocimiento humano, inclusive el científico. En su *Esquema del psicoanálisis*, por ejemplo, Freud afirma sin ambigüedades que *“lo real-objetivo permanecerá siempre «no discernible»” (Freud, op. cit. [1938] 2002: 198).* Afirmaciones como esa hacen posible la conjetura de que el reduccionismo que encontramos en Freud es un reduccionismo *lingüístico* y no (como frecuentemente se ha creído) *ontológico*. Intentaremos argumentar a favor de esta idea. Comencemos con un pasaje sumamente significativo: *“Es probable que los defectos de nuestras descripciones desaparecieran si en lugar de los términos psicológicos pudiéramos usar ya los fisiológicos o químicos. Pero en verdad también estos pertenecen a un lenguaje figurado, aunque nos es familiar desde hace más tiempo y es, quizás, más simple” (Freud, [1920] 2002: 58).* Como vemos, el vienés es absolutamente coherente con su perspectiva kantiana: si lo real nos es imposible de representar o conocer en sí mismo, entonces cualquier lenguaje que pretenda referirlo será de naturaleza metafórica y nunca isomórfica. La posibilidad (necesidad) de reducir el lenguaje psicoanalítico al lenguaje fisiológico-químico, pareciera responder al ideal de la familiaridad y la simpleza, pero no al de la referencia correspondentista. En este sentido, el reduccionismo se presenta como una estrategia metodológica de sustitución de lenguajes y no como un descenso en los niveles de entidades tendiente a alcanzar la naturaleza última.


El hecho de que Freud se muestre afiliado al lenguaje de las ciencias naturales, reconociéndoles virtudes envidiables, se avizora en la construcción teórica de toda la metapsicología: la abducción teórica es naturalista porque las metáforas logradas parten (toman por dominio blanco) de las ciencias naturales. Es por ello que en el horizonte ideal aparece la descripción en términos físico-químicos, constituyendo una estrategia reduccionista: *“desde el lado de su nexa con lo conciente, con lo cual tiene tantas cosas en común, es fácil describir lo inconciente y perseguirlo en sus desarrollos; en cambio, todavía hoy parece enteramente excluido aproximársele por el lado del proceso físico. Por tanto, tiene que seguir siendo objeto de la psicología” (Freud, [1913] 2002: 181).* Mientras esos afanes reduccionistas esperan el desarrollo del conocimiento y del lenguaje físico-químico, Freud considera totalmente lícito *“dar libre curso a nuestras conjeturas con tal que en el empeño mantengamos nuestro juicio frío y no confundamos los andamios con el edificio. Puesto que para una primera aproximación a algo desconocido no*

necesitamos otra cosa que unas representaciones auxiliares, antepondremos a todo lo demás los supuestos más toscos y aprehensibles” (Freud, [1900] 2002: 501). Representaciones auxiliares que le permitieron configurar sus modelos sin confundir el “andamio con el edificio”, es decir sin suponer al modelo como análogo a lo representado. En ese sentido, aunque por momentos Freud sea partidario del esencialismo o prefiguración de la realidad externa e independiente (realismo ontológico), el conocimiento de esas entidades es indirecto e incompleto y su validación viene dada por su utilidad. El vienés pareciera haberle querido transmitir esta idea, en ese diálogo imaginario de 1926, al “juez imparcial” que le preguntaba con qué está construido el aparato anímico que él postulaba como entidad: *“...le ruego que no me haga preguntas sobre el material con que está construido. A la psicología no le interesa, puede resultarle tan indiferente como a la óptica saber si las paredes del telescopio están hechas de metal o de cartón. Dejaremos enteramente de lado el punto de vista de la sustancia {den stofflichen Gesichtspunkt} pero no el espacial...”*⁸ (Freud, [1926] 2002: 182). Como puede advertirse, aquí Freud resalta el papel instrumental de las “representaciones auxiliares” en detrimento de su adecuación empírica o de su referencia isomórfica a algo extralingüístico.

Por otro lado, hay que decir que más allá de las esperanzas freudianas de cualquier reductibilidad futura, durante su teorización y práctica pareció comprometerse con la existencia de entidades mentales, cuyo dominio de funcionamiento intentó teorizar. Eso denota un compromiso ontológico *de facto*, que conlleva la circunscripción de toda una perspectiva epistémica con efectos concretos en la práctica: *“al comienzo yo había sustentado sólo de manera tentativa las concepciones aquí desarrolladas, pero en el curso del tiempo han adquirido tal poder sobre mi que ya no puedo pensar de otro modo”* (Freud, [1930] 2002: 115). Esta confianza en la que Freud se refiere a su concepción de la pulsión de muerte, muestra claramente el valor cognitivo de las metáforas: a pesar de abducir entidades (conceptos, leyes, relaciones, etc.) desde la ciencia natural con carácter “tentativo”, ellas operan generando *nuevas maneras de ver el mundo*. Resta la pregunta: ¿arrastra Freud, en su abducción naturalista, los supuestos filosóficos que esas ideas conllevaban en sus dominios cognitivos de origen? Posiblemente, una respuesta cabal a ello no pueda ser rotundamente afirmativa o negativa y amerite un minucioso análisis de cada caso concreto de “préstamo” de insumos teóricos.

Algunas conclusiones.

Sin pretender agotar el tema de los reduccionismos en Freud (ni mucho menos), hemos tratado de argumentar a favor de la idea de que el reduccionismo presente en muchas de sus argumentaciones pareciera de tipo lingüístico antes que ontológico o metodológico, debido a asunciones antirrealistas a nivel de sus supuestos gnoseológicos. Sin embargo, no debería perderse de vista que, como



mencionamos al principio, ese tipo de supuestos parecieran coexistir con otros antagónicos en su obra. Situación que no siempre ha sido tomada en cuenta; pues pareciera muy a menudo que los intentos por conceptualizar las ideas de Freud terminan obviando (¿o deberíamos decir *reduciendo*?) algo esencial que ellas describen: la *división subjetiva*; también presente en los hacedores de ciencia y, por ello, en el propio Freud.

Notas

¹ Las clásicas definiciones lexicológicas proceden de este modo: al decir “la silla es un mueble” estamos incluyendo el concepto de “silla” en el concepto más extenso de “mueble”, donde la extensión viene dada por la cantidad de referentes potenciales a los que se aplica. Así, definir algo es reducirlo a elementos de carácter más general.

² Un ejemplo de esto lo constituyen las investigaciones que pretenden conocer cerebro humano por analogía con el cerebro de roedores (que deviene objeto directo de indagación y pruebas).

³ Desde los orígenes del pensamiento humano la *Razón* ha soñado comprender la realidad en base a un único rango de elementos o a un solo criterio de inteligibilidad. Así, la denominada escuela de Mileto (Tales, Anaximandro y Anaxímenes) constituye uno de los más antiguos intentos reduccionistas: allí aparece la búsqueda de un principio (*arché*) universal y simple, al cual se reducirían todas las cosas existentes.

⁴ Ernest Nagel (1961) contribuyó a sistematizar un enfoque reductivo que devino clásico. Actualmente la factibilidad de ese modelo ha resultado duramente criticada, por carecer tanto de fundamentos como de ejemplos significativos que la avalen (cfr. Feyerabend, 1962; Sklar, 1967; Primas, 1998).

⁵ Entre los más frecuentemente utilizados y estudiados pueden ubicarse al ontológico, metodológico y teórico (cf. Ayala y Dobzhansky, 1983; Bunge, 2004; Fernandez-Rañada, 2004; Flichman *et. al.*, 1999; Klimovsky, 1994).


⁶ Entenderemos por realismo epistemológico la tesis que afirma la posibilidad de conocer en sí mismos a los objetos referidos por los términos teóricos de una teoría (sobre todo, los no-observacionales) y por antirrealismo epistemológico a su contrario. Se trata de extremos ideales que delimitan el espectro de posiciones gnoseológicas efectivas.

⁷ En base a estas aseveraciones Klimovsky (1994) sostuvo que Freud compatibiliza un monismo ontológico con un dualismo metodológico.

⁸ Implícitamente vemos aquí una contestación a Kant, quien le había denegado el estatuto de cientificidad a la psicología por carecer su objeto del carácter de espacialidad.

Bibliografía

- Assoun, P. L. (1982) *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo veintiuno.
- Azcona, M. (2012) "Epistemología y psicoanálisis: una lectura sobre la concepción freudiana de la realidad", en *Revista de Psicología - Segunda época*, 13.
- Ayala, F y Dobzhansky, T. (eds.), (1983) *Estudios sobre la filosofía de la biología*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Feyerabend, P.(1962): "Explanation, Reduction, and Empiricism", en Herbert Feigl and George Maxwell (eds.). *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*; Vol. 3, Dordrecht: Reidel, pp. 28-97.
- Flichman, E. H., Miguel, H., Paruelo, J. y Pissinis (eds.) (1999) *Las raíces y los frutos. Temas de filosofía de la ciencia*. Buenos Aires: CCC Educando.
- Ferrater Mora, J. ([1941] 1951). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Freud, S. ([1895] 2002) "Proyecto de psicología"; en *Obras Completas*, tomo I. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. ([1900] 2000) "La interpretación de los sueños"; en *Obras Completas*, tomos IV y V. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. ([1905] 2002). "Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora)"; en *Obras Completas*, tomo VII. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. ([1910] 2002) "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci"; en *Obras Completas*, tomo XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1913] 2002) "El interés por el psicoanálisis"; en *Obras Completas*, tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1914] 2002) "Introducción del narcisismo"; en *Obras Completas*, tomo XIV. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. ([1916] 2002) "Conferencias de introducción al psicoanálisis (parte III). 24° conferencia: el estado neurótico común"; en *Obras Completas*, tomo XVI. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. ([1920] 2002) "Más allá del principio de placer"; en *Obras Completas*, tomo XVIII. Bs. As.: Amorrortu (2003).
- Freud, S. ([1926] 2002) "¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial"; en *Obras Completas*, tomo XX. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. (1930) "El malestar en la cultura"; en *Obras Completas*, tomo XXI. Bs. As.: Amorrortu (2003).
- Freud, S. (1938) "Esquema del Psicoanálisis"; en *Obras Completas*, tomo XXIII. Bs. As.: Amorrortu.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Primas, H. (1998). "Emergence in Exact Natural Sciences", en Farre, George L. y Tarkko Oksala (eds.). *Acta Polytechnica Scandinavica*,91: 83-98.



Fernandez-Rañada, A. (2004). "Reduccionismo, objetividad, paradigmas y otras cosas de ciencia". *Revista de Libros* 85: 14–6.

Sklar, L. (1967): "Types of Intertheoretic Reduction", *The British Journal for the Philosophy of Science*; 18: 109-12.

**PRECISIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA UNIDAD DE ANÁLISIS Y LA UNIDAD DE OBSERVACIÓN.
APLICACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGIA**

Azcona, Maximiliano; Manzini, Fernando y Dorati, Javier


Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata
javierdorati@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo presenta una aproximación teórica y aplicada para la delimitación de algunos conceptos metodológicos básicos en toda investigación de campo; a saber, las nociones de Unidad de Análisis (UA) y de Unidad de Observación (UO).

En las Ciencias Sociales y Humanas en general, y en la Psicología en particular, la mayoría de las veces una confusa delimitación metodológica de distintos aspectos de la investigación puede llevar a sesgos y errores importantes. La elección temática, la puesta en forma de un problema, la selección de los fenómenos estudiados sobre la base de lo que nos interroga, son decisiones que resultan complejas al iniciar el proceso. Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de una investigación obliga a delimitar, en sus inicios, los componentes esenciales del estudio. En los diseños de campo, particularmente, la estipulación, diferenciación y relación de la UA y de la UO resulta fundamental. Sin embargo, no siempre estos conceptos resultan claros.

La propuesta y el interés sobre ellos surgen de su significación ambigua y la necesidad de precisión conceptual para su correcta comprensión y aplicación. Creemos que es necesaria una deconstrucción de los mismos para que su análisis redunde en una claridad conceptual, que incluya y alcance también a los elementos que los componen, tales como el tipo de objeto al que refieren, las variables con sus valores, los casos, el posicionamiento onto-epistemológico del investigador respecto a sus elecciones, entre otros.



Nos preguntamos: ¿Cómo delimitar una UA? ¿Cómo definir las variables que la componen? ¿Qué relación tiene con el tema-problema de investigación?, ¿Cuál es su incidencia en la delimitación de la UO y los casos? ¿Cuál es el grado de libertad en tanto decisión propia y arbitraria del investigador?

Para su abordaje realizamos un análisis de las significaciones que adquieren dichas conceptualizaciones, especificando de este modo cómo es el proceso de operacionalización mediante el cual la UA y sus variables dejan de ser conceptos abstractos para convertirse en observables empíricos.

Respecto de la UA, se la define como *tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado*. Sin embargo, es necesario precisar a qué se refieren los investigadores cuando se habla de objeto, de unidad y de análisis. El procedimiento seguido consiste en aislar los términos en cuestión para su análisis y luego reconstruir una definición que tenga en cuenta lo particular de sus componentes, pero sin caer en una concepción elementarista que no tenga en cuenta el contexto, manteniendo la cohesión de los términos como totalidades coherentes.

De esta forma, y con el mismo criterio, se intenta dar claridad a la definición conceptual de UO, ya que esta es el soporte material sobre el que se aplican las técnicas de recolección de datos. Se supone que el investigador elige determinadas UO y no otras, porque en las elegidas encontrará la información sobre los atributos que las variables en juego que su UA demanda. Si bien, en la práctica en investigación parecen similares; es muy importante diferenciar conceptualmente U.A. de U.O. como categorías metodológicas distintas. Por otro lado, expresaremos la vinculación que hay entre ambas diciendo que una U.A. puede tener distintas U.O., pero no a la inversa.

Son presentados y articulados algunos ejemplos en el ámbito de la Psicología, contruidos *ad-hoc*, para evidenciar de manera ilustrativa lo propuesto.

Por último, realizamos una referencia sobre las llamadas opciones onto-epistemológicas, o sea, el posicionamiento que toma el investigador respecto a qué es la realidad, cómo la concibe y cómo la conoce. Las opciones onto-epistemológicas que los sujetos de la ciencia sostengan tienen una importancia crucial en la investigación y, en particular, una injerencia directa en los conceptos propuestos, ya que definir en una investigación cuál será la UA estudiada depende en gran medida de las concepciones implícitas sostenidas y desde allí, la elección de qué problemáticas pueden ser abordables. A su vez, esta injerencia se verá reforzada en la elección de la UO, de las variables a investigar y las técnicas o procedimientos de recolección de datos a utilizar.

Tener en cuenta estas definiciones aporta cierta elucidación conceptual y metodológica al momento de implementar y desarrollar investigaciones, de modo especial, cuando se trabaja en diseños de campo en ámbitos de la Psicología.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

La elección temática, la puesta en forma de un problema de investigación, la selección de los fenómenos estudiados sobre la base de lo que nos interroga, son decisiones que resultan complejas al iniciar un proceso de investigación. Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de una investigación obliga a delimitar, en sus inicios, los componentes esenciales del estudio. En los diseños de campo, particularmente, la estipulación, diferenciación y relación de la *unidad de análisis* y de la *unidad de observación* resulta fundamental. Sin embargo, no siempre estos conceptos resultan claros.

El objetivo de este trabajo es delimitar y precisar los conceptos metodológicos de unidad de análisis (U.A.) y unidad de observación (U.O.) de un modo más simple y comprensible pero riguroso, mediante la deconstrucción, reconstrucción y diferenciación de dichos conceptos para su correcta aplicación a la investigación en psicología; articulándolos con la concepción que sostenemos respecto de los enfoques y los diseños de investigación.


Unidad de análisis

“Una cosa es la expresión de la oscuridad y otra muy distinta, la oscuridad de expresión” (Di Marco, 1997), decía Borges que no era metodólogo pero de escritura entendía bastante. Intentaremos expresar la oscuridad en lugar de oscurecer lo que expresamos: el concepto de U.A. es relativamente ambiguo, porque las definiciones esgrimidas por distintos metodólogos no suelen ser consistentes entre sí. Comenzaremos por intentar disminuir el grado de vaguedad dando respuesta a esta pregunta: ¿Qué entendemos por U.A.? En primer lugar, descompongamos los términos que la constituyen:

a) Si hablamos de *unidad* es porque nos referimos a un dominio circunscripto y diferenciable con propiedades inherentes. Dominio también delimitado, en tanto podemos trazar una especie de frontera que individualice una totalidad y la distinga de otras entidades.

El conjunto de entidades y relaciones que hemos circunscripto adquiere así el estatuto de unidad u organización diferenciada.

b) Si hablamos de *análisis* es porque suponemos que la unidad definida es pasible de conocerse siguiendo algún tipo de procedimiento de indagación. Es decir que, al pretender analizar una unidad, estamos suponiendo que ésta es inteligible y que para lograr conocer algo de ella debemos aplicar determinados procedimientos.



Ahora bien: ¿en qué momento aparece una U. A. en un proceso de investigación? Esta pregunta no tiene una respuesta definida y generalizable a todo proceso de investigación: las U.A. pueden constituirse y/o reformularse en distintos momentos del proceso que aquí no podemos abordar. Lo que sí pretendemos decir es que una U.A. sólo puede formularse en un proceso de investigación cuando ya han sido formulados el tema, los problemas e interrogantes centrales. Esto no significa que, una vez establecida una U.A., no pudieran aparecer otros problemas o interrogantes (situación bastante frecuente), sino que no es posible hablar de U.A. sin tema-problema previo.

Veámoslo con un ejemplo: supongamos que tenemos como situación problemática (Borsotti, 2007) a “la desproporción entre la cantidad de alumnos varones y la cantidad de alumnas mujeres inscriptos en la carrera de psicología de nuestra Universidad”. Supongamos que queremos saber a qué se debe esa desproporción. Ahora bien: ¿cuál es nuestra unidad de análisis? ¿Hay una sola unidad de análisis? ¿Pueden diseñarse distintas unidades de análisis desde un mismo tema-problema? La respuesta a estas preguntas lleva a otra más sencilla: ¿hay una sola manera de poder *explicar* (tal como demanda nuestra situación problemática) la desproporción? La respuesta, intuitiva o racional, es que no. Diremos entonces que el investigador tiene la libertad de elegir el diseño de su investigación, así como su efectivización. Parte de esas elecciones consisten en el establecimiento de la U.A.: alguien podría presuponer que la explicación de esa diferencia poblacional se halla en la “identidad vocacional de los alumnos ingresantes” y, por otro lado, alguien podría sostener que una explicación satisfactoria será posible indagando cuestiones de “imaginario social sobre la profesión del psicólogo”. Como puede advertirse, se trata de dos U.A. distintas condicionadas por problemas distintos.

Adoptaremos la definición de unidad de análisis como *tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado*. Con “*tipo de objeto*” aludimos a que el referente de cualquier unidad de análisis es un concepto: una clase de entidades y no una entidad determinada o concreta del espacio tiempo. Así, cuando Marradi, Archenti & Piovani (2007) sostienen que la unidad de análisis “tiene un referente abstracto”, nos están diciendo que el referente de una U.A. no es un caso particular sino todo un conjunto (potencialmente infinito) de entidades. Esto es así porque el referente de una U.A. no es un individuo concreto sino un conjunto abstracto. Entonces: la U.A. refiere a un conjunto y no a un elemento del conjunto; confundirlos es caer en un error de tipificación lógica.

Con “*delimitado*” nos referimos al carácter sitiable del objeto (ubicable en un espacio y un tiempo precisos). Entonces, la unidad de análisis se constituye delimitando del universo de entidades pasibles de abordaje (el tipo de objetos) aquellas entidades que se van a investigar. Por ejemplo: si el tipo de entidad que nos interesa es “el proceso de alfabetización en personas con síndrome de Down”, nuestra investigación será posible si y sólo si delimitamos ese tipo de objeto a un contexto singular; por ejemplo:

“el proceso de alfabetización en niños de 3 a 6 años con síndrome de Down en las escuelas públicas de La Plata”.

Este procedimiento cognitivo de delimitación es un paso necesario para poder avanzar en el abordaje del tipo de entidades que queremos conocer. Esta delimitación de nuestro objeto de conocimiento es la delimitación de la unidad de análisis.

Unidad de análisis y variables

Según Sabino (1996), una variable es *“cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, pudiendo las variaciones producirse tanto para un mismo objeto como para diferentes objetos considerados.”* (pp.48).


Diremos que investigar es, estudiar con rigor el comportamiento⁵ de determinadas variables con el auxilio de artefactos intelectuales específicos: los diseños de investigación.

Retomando nuestra definición anterior, agregaremos que toda U.A. representa una o más variables. Así, por ejemplo, la unidad de análisis “inteligencia matemática en niños platenses” podría tener como una de sus variables a “competencia para el cálculo aritmético” y sus valores ser “baja”, “media” y “alta”. Obsérvese que, dada una unidad de análisis, las variables son construcciones que el investigador realiza desde su particular enfoque teórico. Al proceso de definición de una variable desde un enfoque teórico determinado se lo denomina “definición teórica de la variable”. Esta definición es conceptual y teórica. Las variables a investigar se construyen siempre desde una teoría y por eso es importante definir las desde esa teoría seleccionada. Esto es necesario, pero insuficiente. Necesario porque introduce el concepto que el investigador tiene sobre la variable a investigar al tiempo que representa y explicita su marco teórico de procedencia; insuficiente porque muchas investigaciones requieren, además de descripciones teóricas, mediciones empíricas de las variables estudiadas y entonces se impone la obligación de definir las en términos de las operaciones necesarias para poder medirlas. A este proceso de medición se lo llama “definición operacional de la variable” u “operacionalización”.

Ejemplificaremos lo que hemos venido diciendo a partir de situaciones hipotéticas de investigación:

Ejemplo a: Un investigador clínico realiza, sobre dos grupos de pacientes diagnosticados con depresión grave, intervenciones directivas y no directivas (un tipo para cada grupo) e intenta establecer alguna relación entre el tipo de intervención y el tipo de respuesta de los pacientes.

⁵ Sabemos que el comportamiento de las personas cambia con relación al contexto en el que estas se insertan. En base a ello decimos que una variable se “comporta”, es decir, que sus valores se modifican por la interacción con otras variables contextuales.



Ejemplo b: Un investigador en su laboratorio inyecta alcohol a una rata y observa su comportamiento en un laberinto de agua, y entonces estudia en ese mismo acto la correspondencia entre dos variables: intoxicación etílica y aprendizaje espacial.

A partir de estos ejemplos podríamos suponer la U.A. que está siendo investigada. Bien podría tratarse de las siguientes:

Ejemplo a) Intervenciones del terapeuta en pacientes con diagnóstico de depresión grave y sus efectos.

Ejemplo b) Intoxicación etílica y aprendizaje espacial en ratas en cautiverio.

Es importante recordar que, dada una situación problemática artificial o una escena imaginada como las anteriores, es posible atribuir tales situaciones a más de una U.A.

Unidad de análisis y unidad de observación

Suelen denominarse U.O. a los referentes empíricos que el investigador utiliza para obtener los datos que necesita de la U.A. En ese sentido, la U.O. está “comandada” por la construcción que ya ha realizado de la unidad de análisis y sus variables. La U.O. es el soporte de las técnicas de recolección de datos, es el material al que se le aplican. Se supone que el investigador elige determinadas U.O. y no otras, porque en las elegidas encontrará la información sobre los atributos que las variables en juego demandan.

Es muy importante diferenciar conceptualmente U.A. de U.O. como categorías metodológicas distintas. A diferencia de lo que comentamos para las U.A. (a saber: que siempre tienen un referente abstracto), las U.O. suponen siempre un referente observable. Por otro lado, expresaremos la vinculación que hay entre ambas diciendo que una U.A. puede tener distintas U.O., pero no a la inversa.

Veámoslo con un ejemplo: supongamos que la U.A. es “violencia doméstica en mujeres de mediana edad, en sectores socio-económicos carenciados de la localidad de Olavarría” y supongamos que una de las variables dependientes que hemos construido es “amenaza verbal” (siendo “presente” y “ausente” sus valores posibles, y siendo el contexto socioeconómico y la edad la variable independiente); resta hacernos la pregunta ¿cómo conseguimos satisfacer esta variable? Es decir: ¿cómo logramos recolectar datos sobre la presencia o ausencia de “amenaza verbal”? Como puede advertirse, existen varias formas posibles y son sólo las elegidas las que constituirán nuestras U.O. Podríamos decidir, por ejemplo, entrevistar a varios grupos de mujeres pertenecientes a distintos barrios carenciados del territorio seleccionado (procediendo vía muestreo, por ejemplo), o podríamos realizar observaciones en el contexto natural doméstico de algunas familias seleccionadas. Ambas posibilidades suponen distintas unidades de observación: el relato en un caso y las conductas relacionales en el otro⁶.

⁶ En ambos, el registro de los datos se hará desde los esquemas cognitivos que comandan la implementación del instrumento construido (tipo de entrevista y tipo de observación).

El conjunto de las U.O. constituye la población del estudio. En las elecciones del ejemplo anterior, la población estaría constituida por: todas las mujeres o todas las familias (de mediana edad y sectores socioeconómicos carenciados, pertenecientes a Olavarría). Como puede advertirse, aplicar técnicas de recolección de datos para cualquiera de ambas poblaciones supondría la disposición de numerosos recursos. Si eso no es posible o se decide no hacerlo, entonces intervienen las técnicas de muestreo para disminuir los referentes de la U.O. (los casos).

Si la investigación es de corte cualitativo, entonces es posible llevar a cabo otras formas de recortar los referentes potenciales de la U.A. Por ejemplo, mediante un estudio de casos. Considérese la siguiente U.A.: “neologismos en el discurso del sujeto esquizofrénico”. En base a ella, podríamos recurrir al caso del “paciente M”, convertir sus dichos en una U.O. e implementar una de las variantes de la técnica psicoanalítica para recolectar y procesar los datos, por ejemplo el algoritmo David Liberman (Maldavsky, 1997).

Intentemos sintetizar con ejemplos ilustrativos todo lo que hemos dicho hasta ahora:

Ejemplo1:

- U.A.: “función del fármaco en sujetos toxicómanos con proceso patológico de duelo”.
- U.O.: “pacientes toxicómanos en proceso de duelo”,
- Variables: a) “tipo de duelo”, valores posibles: “en proceso normal” y “en proceso patológico”
 - b) “posición subjetiva frente al fármaco”, valores posibles: “sujeto con montaje toxicómano tipo 1”, “sujeto con montaje toxicómano tipo 2”
 - c) “iniciación del consumo toxicómano”, valores posibles: “antes de la pérdida del objeto” y “luego de la pérdida del objeto”.
 - d) “estructuración psíquica”, valores posibles: “neurosis”, “psicosis”, “perversión” y “borderline”.

Ejemplo 2:

- UA: “déficits neuropsicológicos en jóvenes bebedores de fin de semana”.
- UO: “jóvenes bebedores de alcohol de fin de semana”.
- Variables: a) “consumo de alcohol de fin de semana”; valores posibles: “alto”, “moderado”, “bajo”.
- b) “Flexibilidad cognitiva”; valores posibles: “alta”, “normal”, “baja”.
- c) “Memoria declarativa”; valores posibles: “alta”, “normal”, “baja”.

En base a estos ejemplos es necesario aclarar algunas cuestiones:

1) Las U.O., así como las variables enunciadas y sus valores son, en toda investigación, una configuración arbitraria; es decir: siempre es posible imaginar otras. Redundaremos en favor de la claridad: esas elecciones dependen, entre otros factores, del tipo y cantidad de información que el investigador crea necesitar y de las posibilidades procedimentales que estén a su disposición en el contexto en que investiga. 2) Las categorías imaginadas de las variables y sus respectivos valores no siempre se delimitan al inicio de una investigación al modo de una taxonomía cerrada. En los enfoques cualitativos, es frecuente encontrar formas de proceder que suponen el contacto con las U.O. sin que se hayan estipulado de antemano las variables a tener en cuenta; en ellos las variables surgen durante el proceso de clasificación de los datos y no antes (esto le da el atributo de “inductivas”).

Unidad de Análisis y supuestos onto-epistemológicos


Entre los factores que inciden en el proceso de construcción de la U.A., la U.O., las variables y los procedimientos de recolección de datos, nos encontramos con los llamados “supuestos filosóficos subyacentes” de los investigadores. Aquí nos detendremos en dos de ellos para ejemplificar su determinación en la construcción de las categorías mencionadas.

1) Supuestos ontológicos

Los supuestos subyacentes con los que nos comprometamos tienen incidencia directa en la forma de concebir este proceso de delimitación de la U.A. Nuestra idea es que *el tipo de supuesto ontológico que adoptemos determinará el tipo de unidad de análisis que construyamos*. Si el investigador se orienta desde el realismo, entonces creerá que las entidades en juego existen con independencia y con anterioridad a su proceso de cognición. Por el contrario, si el investigador se orienta desde el antirrealismo⁷, creerá que su actividad implica una intervención constitutiva de tales entidades. Por supuesto que el tipo de problemáticas ontológicas no se reduce a lo contenido en este ejemplo sobre el tema del realismo-antirrealismo. Existen otros problemas filosóficos cuya discusión es plenamente vigente. Uno de ellos lo constituyen las investigaciones sobre el estatuto de la causalidad. Generalmente, el investigador no forma parte de la comunidad que discute estos problemas (y no tendría por qué hacerlo) pero, pese a ello, él toma partido eligiendo una posición infra-teórica que excluye a otras. Así, por ejemplo, al construir sus variables y al procesar los datos obtenidos, el investigador estará presuponiendo una “teoría de la causa” y no otras.

2) supuestos epistemológicos

⁷ Utilizaremos los términos realismo y antirrealismo en un sentido genérico, es decir como designadores de conjuntos de posiciones significativamente disímiles, pero que suelen ser agrupadas bajo unos rasgos comunes invariables. Para un examen más detallado del tema y sus relaciones con los problemas metodológicos, cf. Azcona, M. (2013).



El proceso de investigación es un proceso de producción de conocimiento y, por ello mismo, la concepción que el investigador tenga de la naturaleza del conocimiento es una suposición significativa (Sánchez Vazquez & Lahitte, 2013). Este nivel de supuestos está íntimamente relacionado con el nivel ontológico, puesto que el estatuto de las entidades postuladas deberá ser consistente con el tipo de conocimiento que el investigador suponga poder alcanzar. Así, si se ha supuesto que la entidad postulada existe con independencia y anterioridad al intento de conocerla, el investigador podría suponer que es posible arribar a un conocimiento de dicha entidad tal y como es en sí misma. Estas consideraciones no pretenden más que mostrar de qué modo las elecciones del investigador son determinantes en el proceso de investigación.

A modo de conclusión

Es necesario aclarar que las definiciones que trabajamos en este artículo responden a nuestro punto de vista sobre el tema y que pueden existir otras formas de abordarlo y conceptualizarlo.

Para terminar, sintetizaremos esas definiciones que hemos venido desarrollando:

Llamamos **Unidad de Análisis** al tipo de objeto del cual se desprenden las entidades que van a investigarse.


Llamamos **Variables** a aquellas características que se desea investigar en los objetos seleccionados y que pueden adoptar diversos valores de tipo cualitativo o cuantitativo.

Llamamos **Unidad de Observación** al tipo de referentes empíricos que el investigador utiliza para satisfacer los valores de las variables que su U.A. demanda. Se trata de la población de entidades concretas y delimitadas témporo-espacialmente para soportar la administración de las técnicas de recolección de datos.

En las Ciencias Sociales y Humanas, en general, la mayoría de las veces una confusa delimitación metodológica de distintos aspectos de la investigación puede llevar a sesgos y errores importantes. La propuesta y el interés sobre la precisión de las nociones abordadas han surgido de su significación ambigua y de la necesidad de precisión conceptual para su correcta comprensión y aplicación. Tener en cuenta estas definiciones aporta cierta elucidación al momento de implementar y desarrollar investigaciones, de modo especial, cuando se trabaja en diseños de campo en ámbitos de la Psicología.

Bibliografía

Azcona, M. (2013). El contexto onto-epistemológico de las investigaciones científicas. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.), *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas*



aplicadas a la Psicología, pp. 44-95. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0967-1.

Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales y empíricas*. Buenos Aires: Miño Dávila.

Di Marco, M. (1997) Taller de corte y corrección: Guía para la creación literaria. Buenos Aires. Sudamericana.

Maldavsky, D. (1997). *Sobre las ciencias de la subjetividad. Exploraciones y conjeturas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Marradi, A.; Archenti, N. & Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Pozo, J. I. & del Puy Pérez Echeverría M. (Coord.) (2009). *Psicología Del Aprendizaje Universitario: La Formación en Competencias*. Madrid: Morata.

Sabino, C. (1996) El proceso de investigación. Cap. 5: El llamado marco teórico. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Sánchez Vazquez, M.J. & Lahitte, H.B. (2013). Ciencias del hombre e investigación. En M.J. Sánchez Vazquez (coord.) *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*, pp. 18-43. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0967-1.

DE LA UNIDAD A LA PLURALIDAD DE PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA


Justo, Juan Roberto

Universidad Nacional de la Plata

j.cdm@live.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo cuestionar y proponer una hipótesis alternativa a la concepción moderna de Psicología, la cual sostiene que su rasgo primario es ser una disciplina diversa constituida por varios paradigmas, debido a la naturaleza de su propio objeto de estudio; el cual permite diferentes niveles de análisis por sus características abstractas, promoviendo así la construcción de un amplio y heterogéneo marco de teorías acopladas, que contienen puntos de vistas radicales y señalan la convivencia de paradigmas “antagónicos”, y que, por todo ello, resulta imposible buscar un consenso en



sus investigadores. Se propone, en contraposición a los expuesto anteriormente, que si puede rastrearse una unidad en esta disciplina, y que es por la naturaleza de dicho acuerdo que se da la apertura de varios puntos de vistas; esto nos lleva a tomar en consideración el método pragmático, en particular su máxima pragmática y su modo de valoración, como modo de trabajo aceptado tácitamente por los investigadores de esta disciplina a la hora de fundamentar una hipótesis o concepto en particular; debe destacarse, ante todo, que mi propuesta no niega la diversidad en Psicología, sino que plantea que además de ella queda espacio para pensar una unidad. Para validar la hipótesis propuesta se realiza un análisis, a partir de la bibliografía de varios autores, que tiene como fin rastrear cuáles fueron los componentes que sirvieron para el desarrollo de tres corrientes de Psicología del siglo XX, a saber: el Conductismo, con su adopción del modelo de condicionamiento por parte de Watson, la Psicología del Procesamiento de la Información, con su adopción del modelo computacional como eje en sus estudios, y por último, el Psicoanálisis, especialmente en cómo pensaba Freud la naturaleza de una hipótesis o un concepto (las cuales son interpretadas a partir de la teoría de los programas de investigación de Imre Lakatos, los cuales consisten en un contrato profesional que se componen de un núcleo conceptual básico y aceptado por sus investigadores, y de un cinturón protector compuesto por hipótesis auxiliares que tienen como función mantener dicho núcleo ante posibles refutaciones), y así mostrar de qué modo dicho método se halla internalizado en esta disciplina. Del análisis realizado, se puede destacar tres aspectos: en primer lugar, queda asentado que cada corriente tiene sus propios principios como así también objetivos específicos, lo que apoya la idea de la Psicología como disciplina plural; en segundo lugar, que la adopción de dicho método (el método pragmático) está presente en ellos, y que es por la naturaleza misma de éste que se promueve la diversidad de puntos de vista, por tanto la unidad planteada precede a la diversidad propuesta por los demás autores; cabe destacar, como ultima consideración, a modo de discusión, que dicho consenso puede pensarse en función de la teoría de los paradigmas de Thomas Kuhn, que sostiene que para que una disciplina sea científica debe hallarse en un periodo especial, el cual denomina ciencia normal, que refiere a ciertos momentos durante los cuales el proceder científico, en el seno de una comunidad, está gobernada por un paradigma, entendido éste como un “estilo o modo de trabajo” adoptado por una comunidad, el cual va a determinar cuáles son los problemas como también sus normas de resolución, y que tiene su aceptación a partir de su capacidad para responder a dichos conflictos. Tomando en cuenta esta teoría, puede pensarse que de ser correcta la hipótesis tratada, podría hablarse de una cierta unidad de paradigma en Psicología, y por tanto considerar un estado de ciencia normal, pero, dado que un paradigma engloba aspectos más generales que los expuestos en el trabajo, no resulta correcto definirla de este modo.


TRABAJO COMPLETO

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo cuestionar la concepción moderna de la Psicología, la cual considera que su rasgo primario es ser una disciplina plural constituida por varios paradigmas, debido a la naturaleza de su propio objeto de estudio; el cual permite diferentes niveles de análisis por sus características abstractas, promoviendo así la construcción de un amplio y heterogéneo marco de teorías acopladas, que contienen puntos de vistas radicales y señalan la convivencia de paradigmas “antagónicos”. Más allá de lo expuesto, considero y propongo como hipótesis que debe reconocerse que este objeto es al mismo tiempo promotor de una cierta unidad, primaria o anterior respecto de su carácter plural, unidad que hallo en la utilidad del método pragmático. Sostengo que dicho método es aceptado tácitamente por la comunidad de sus investigadores como modo de trabajo para abordar determinados problemas, y al seguir vigente como eje de todo proceder abocado a la investigación de esta disciplina. Para hacer valer la hipótesis propuesta se retomarán algunas de las corrientes principales de la Psicología del siglo XX, las cuales serán interpretadas en base a la teoría de los programas de investigación propuesta por Imre Lakatos, a saber: el Psicoanálisis, el Conductismo y la Psicología del procesamiento de la información, con el fin de analizar el proceder inicial de sus investigadores y así mostrar de qué modo dicho método entrafña a estos marcos teóricos, y considerar, a modo de discusión, la hipótesis planteada aquí con la teoría de los paradigmas de Kuhn.

La psicología ¿solamente diversa?


Hoy en día es común y aceptado que la Psicología constituye un campo o cuerpo de conocimiento diverso, fenómeno intrínseco a su objeto de estudio, ya que conlleva necesariamente a diversas formas de explicar al hombre. Las pretensiones de otorgar objetividad en su comprensión han generado conflictos durante todo el siglo pasado, debido a que nunca, históricamente, se ha aceptado un método como universalmente válido (Smith. 1997). Se señala a su vez que la psicología se encuentra en crisis debido a la pugna entre dos concepciones o culturas antagónicas: la científicista y la hermenéutica (Cornejo, 2005). De modo más acentuado, Caparrós (1991) sostiene que es por esta “crisis permanente” e inevitable que se hace insuficiente el uso de las categorías Kuhnianas de pre-ciencia, ciencia normal o revolución de paradigma, como modelo de análisis para la comprensión del desarrollo de la psicología como disciplina, ya que por su diversidad resulta insuficiente restringir dichos conceptos a periodos particulares de su historia. Estas opiniones por tanto sostienen que en psicología en modo alguno puede



reconocerse algún índice de consenso para abordar sus estudios, y que, de acuerdo con Pozo (2006), sólo en virtud de la aceptación de sus varias formas o niveles de análisis, como de su pluralidad metodológica, puede intentarse hacer una integración en sus contenidos; sosteniéndose así, como rasgo único, su diversidad. La hipótesis que se desarrolla en este trabajo, en contraposición con estas opiniones que sólo se centran en el aspecto diverso de la disciplina, sostiene que si puede reconocerse un consenso en ella. De lo expuesto hallo el acuerdo en Psicología en lo que se denomina método pragmático, el cual sostengo entraña un modo de trabajo común en esta disciplina, destacando en ella una unidad, que convive con su carácter plural. Para aclarar mi posición, resulta pertinente señalar algunas consideraciones: en primer lugar, no se niega su carácter diverso, sino que su cuestionamiento apunta a que también puede rastrearse un consenso en sus investigadores, y que es a partir de éste, debido a la naturaleza de dicho acuerdo, que se da la producción de diversas formas de abordar el estudio psicológico; segundo, considero un error tomar a los distintos enfoques en psicología como enmarcados en distintos paradigmas, sino que, como última consideración, resulta más adecuado interpretarlos como distintos programas de investigación que, de acuerdo a la definición de Lakatos, refieren a un contrato por el cual un grupo de expertos decide proceder siguiendo un esquema de aplicación específico, que se compone de: por un lado, un núcleo duro, compuesto por teorías que se conciben tácitamente como válidas, y por otro, de un cinturón protector, el cual se compone de un conjunto de hipótesis auxiliares que cumplen la función de proteger y mantener el núcleo duro ante una refutación (Klimovsky, 1995). Por lo tanto, la unidad que precede a la pluralidad en Psicología corresponde a al método pragmático, y su máxima, mientras que el segundo aspecto referido a la diversidad atañe a los programas de investigación. El análisis que pretendo desarrollar se enmarca en su primer aspecto.

La máxima pragmática como modo de acción en Psicología

El método pragmático tiene sus orígenes en Charles Sanders Peirce, luego fue retomado por el psicólogo y filósofo William James, y tiene como objetivo interpretar una o varias concepciones acerca de un fenómeno en función de sus consecuencias prácticas, esto es preguntarse por ejemplo: ¿Qué diferencia de orden práctico supone que una concepción sea considerada como verdadera? A partir de esta pregunta de acuerdo con la máxima pragmática, que refiere a un modo de razonamiento para la justificación de una hipótesis, se va a derivar su adecuación o inadecuación para el proceder futuro del sujeto. Por lo tanto, la clasificación de un enunciado como verdadero o falso es reemplazado por adecuado o inadecuado (James, 2002). Siguiendo este razonamiento, se necesita sólo considerar qué efectos de orden práctico se pueden esperar de un enunciado, y es a partir de ello que es posible




determinar la totalidad de dicha concepción hacia el objeto. Se entiende en este punto, que para que una concepción tenga significado en la construcción de todo conocimiento, debe brindar un abanico de posibilidades nuevas o diferentes para la investigación de determinado fenómeno (Peirce, 2012). De modo que el término o concepto en particular debe tomarse como válido si a partir de él puede establecerse un marco apropiado para encarar un problema; es decir, que la adopción de un punto de vista debe reconocerse en función de lo que promete en su capacidad resolutive. Sostengo que este modo de justificación de hipótesis se halla internalizado en Psicología, de modo que todos los enfoques de dicha disciplina, como por ejemplo el psicoanálisis, el conductismo o la psicología cognitiva del procesamiento de la información, plantearon sus pilares básicos tomando en cuenta las consecuencias prácticas en el abordaje de sus objetos de estudio. Con lo cual para fundamentar esta hipótesis, recorro a estas tres corrientes de siglo XX, resaltando la esencia de sus postulados básicos, cómo éstos se fundamentan en función de su adecuación o no, y no en función de su verdad o falsedad, definidos a partir de la máxima pragmática en la que se refleje por qué considero que constituye un contrato académico en sus investigadores, independiente del programa de investigación al que se dediquen.

A modo de ejemplo

Conductismo: la propuesta de Watson

Un ejemplo del uso pragmático de los términos en Psicología lo encontramos en la obra de Watson (1961), quien trazó como propósito esencial a su programa lograr un cierto control y anticipación sobre las reacciones del sujeto y así obtener un testimonio objetivo para la comprensión de lo que hace el hombre en su entorno. Para ello basó su fundamento en lo estrictamente observable, dejando de lado los conceptos como estados mentales o alma, los cuales, sostuvo, no proporcionaban ninguna finalidad práctica a la hora de describir y explicar objetivamente lo que sucede en la conducta del sujeto; es decir, desestimó el valor de sus consecuencias prácticas a la hora de realizar su investigación. Debido a este rechazo, el autor optó por otra terminología o lenguaje técnico al cual si concibió como de gran valor heurístico para realizar una observación, descripción y explicación que respete su exigencia como teoría, a saber, el esquema reflejo establecido por Iván Pavlov. Este último, en una serie de experimentos con animales, estableció dos tipos básicos de conductas reflejas, una de ellas denominada refleja incondicionada, que refiere a aquellas respuestas que el animal hace a partir de la aparición de un estímulo real, mientras que la otra denominada respuesta refleja condicionada, se da en conductas específicas que responden a un estímulo artificial, por ejemplo: la salivación ante la aparición del ruido de una campana (Garret, 1979). Al tomar como base este modelo, Watson argumentó que la comprensión de la conducta humana debía explicarse simplemente sobre la base de la adquisición de reflejos




condicionados, ya que los incondicionados, constituirían respuestas instintivas primarias para la primera adaptación. (Leahey, 1998)

Psicología cognitiva: el modelo del procesamiento de la información

Esta corriente surgida en la década del cincuenta aproximadamente tuvo como motivo principal superar el programa conductista, que negaba la utilidad práctica de estudiar los fenómenos internos que subyacen a la conducta observable, ya que sólo entorpecían el análisis objetivo (Leahey, 1998). Para ello propuso como nueva unidad de análisis el estudio de los procesos internos que acompañan a dicha conducta, la cual, según esta concepción, está determinada por sus representaciones internas. Es en base a esta exigencia, que dicha corriente buscó un modelo que le brinde la posibilidad de acceder al plano interno, sin dejar de lado un control objetivo y manipulable, lo que logra con la adopción de la computación como metáfora y la computabilidad como criterio de un buen modelo teórico (Bruner, 1995); es decir que, adoptó los programas de computador como proceso equivalente a la naturaleza del funcionamiento cognitivo humano. La apertura a esta analogía se desprende del test de Turing, según el cual: si la ejecución de dos sistemas ante determinada tarea resulta idéntica, en modo alguno puede diferenciarse uno del otro en cuanto a sus aspectos funcionales (Pozo, 2002). Por lo tanto, esta corriente construyó y abordó su objeto de estudio en base a modelos computacionales (imperantes en su época) que resultaron adecuados, y por lo tanto válidos, para el estudio de los procesos cognitivos subyacentes a la acción del sujeto.

Psicoanálisis: una breve exposición sobre la forma de pensar el acto científico según Sigmund Freud

En este ejemplo, basta sólo con especificar el modo de trabajo expuesto por este autor en su fundamentación sobre los conocimientos brindados desde el Psicoanálisis. En su elaboración teórica sobre el término pulsión, Freud destaca dos aspectos intrínsecos de todo concepto, uno de ellos, refiere a su capacidad para representar de modo aproximado lo observado, y el otro, a su poder práctico para guiar la investigación; esto significa que el investigador, al momento de realizar sus estudios, se vale de ciertos postulados previos con los cuales de no estar presentes resulta imposible realizarlos. En este aspecto, el autor destaca la imposibilidad de una edificación absoluta de conceptos, ya que éstos sólo se mantendrán a condición de su adecuación futura en la investigación de los fenómenos observados, en este caso, de naturaleza mental. De forma explícita, el autor, en su primera clasificación de las pulsiones destaca las diversas propuestas para ello (por ejemplo: pulsión de juego, de destrucción o de sociabilidad), las cuales valida en tanto resulten demandadas y prácticas para lo observado en la investigación clínica. De modo que su criterio en particular, el de distinguirlas entre pulsiones de auto conservación y pulsiones sexuales, no consiste en una hipótesis necesaria o absoluta, sino que supone una construcción auxiliar, que sólo se mantendrá a medida que resulte útil para la futura labor



descriptiva y ordenadora de los fenómenos psicológicos. (Freud, 1915)

De lo expuesto, pueden destacarse tres aspectos: primero, queda asentado que cada corriente tiene sus propios principios como también objetivos específicos, los que resultan diferentes e incompatibles entre sí, aun cuando, por ejemplo, compartan algunos términos que son entendidos de diversas maneras según el marco conceptual de la corriente en cuestión, lo que justifica de este modo la naturaleza de la Psicología como disciplina diversa o plural; por otro lado, todos ellos fundamentaron sus supuestos iniciales a partir de un mismo eje, el de su practicidad para el análisis futuro. Esto hizo posible la supresión o implementación de determinados aspectos: tal es el caso de la omisión del estudio de lo que Watson denominó “caja negra” referido a los procesos internos, o el descarte de la psicología cognitiva de los aspectos intencionales de la mente, y la implementación de modelos computacionales originariamente externos al campo psicológico o la adopción del modelo clásico de condicionamiento como eje de toda conducta. Ello remarca que dicho consenso refleja una unidad disciplinar, pero que por su naturaleza misma traza como consecuencia inmediata la diversidad de puntos de vista. Por tanto, sostengo como hipótesis principal, que dicha disciplina se halla trascendida por una unidad ocupada por el método pragmático y su máxima, con su modo de interpretación característico, al mismo tiempo que por una pluralidad inevitable producto de los diferentes programas de investigación desarrollados desde sus comienzos. El último aspecto a tomar en cuenta, refiere a la consideración de la hipótesis tratada aquí con la teoría de los paradigmas de Thomas Kuhn, que sostiene que para que una disciplina sea científica debe hallarse en un periodo especial, el cual denomina ciencia normal, que refiere a ciertas etapas durante las cuales la actividad científica, en el seno de una comunidad, se encuentra gobernada por un paradigma, entendido éste como un “estilo o modo de trabajo” adoptado por una comunidad (Klimovsky, 1995), el cual determina cuáles son los problemas como también sus normas de resolución, y que tiene su aceptación a partir de su capacidad para responder a dichos conflictos (Gaeta, 1987). Tomando en cuenta esta teoría, puede pensarse que de ser correcta la hipótesis tratada, podría hablarse de una cierta unidad de paradigma en Psicología, pero, dado que un paradigma engloba otros aspectos no resulta correcto definirla de este modo.

Conclusión

Puede reconocerse en Psicología, lo que intenta exponer este trabajo, una diversidad y una unidad; la primera responde a los programas de investigación desarrollados en su historia y consiste en una consecuencia de lo segundo, la utilización del método pragmático y su máxima, que consiste en un modelo de interpretación de los términos o conceptos; el cual, por su naturaleza, produce la emergencia de varios puntos de vista. De las corrientes tratadas aquí, puede reconocerse este método en su

proceder inicial. Por último, si bien puede pensarse este consenso en base a la teoría de los paradigmas de Kuhn, resulta insuficiente realizar dicha interpretación.

Bibliografía

Bruner, J. (1995). Cap. 1. El estudio apropiado del hombre. En su Actos de significado. *Más allá de la revolución cognitiva* (pp. 19-45). Madrid: Alianza.

Caparrós, A. (1991). Crisis de la psicología: ¿singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico. *Anuario de Psicología*, 51, 5-20. En:

www.psicologia.historiapsi.com.

Cornejo, Carlos (2005), "Las dos culturas de/en Psicología", *Revista de Psicología*, Universidad de Chile, vol. XIV, Nº 2, (pp. 189-208).

Freud, S. (1915). "Pulsiones y destinos de pulsión". *Obras completas*: tomo XIV (pp. 113-9). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gaeta, R. Y Gentile, N. (1987). *Thomas Kuhn: de los paradigmas a la teoría evolucionista*, Bs. As., Eudeba.

Garrett, H. (1979). Cap. I: Pavlov y el reflejo condicionado (Pasajes escogidos). *Las grandes realizaciones de la psicología experimental* (pp. 11-33). México: Fondo de Cultura Económica.

James, W. (2002). Conferencia segunda: el significado del pragmatismo. *Pragmatismo* (pp. 45-64). Barcelona: Folio.


Klimovsky, G. (1995). Cap. 21: Epistemologías alternativas. Primera parte: la epistemología de Kuhn. Cap. 23: Epistemologías alternativas. Tercera parte: las epistemologías de Lakatos y Feyerabend. *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología* (pp. 339-353; 371-385). Buenos Aires: A-Z editora.

Leahey, Th. (1998). Cap. 11: La psicología despegada. La era conductista (1913-1950). Cap. 13. § ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje? El conductismo radical. § El conductismo informal. Cap. 14. § El hombre máquina: el procesamiento de la información (Pasajes escogidos). *Historia de la psicología* (pp. 379-408; 458-469; 470-472; 499-506). Madrid: Prentice Hall.

Peirce, C.S. (2012) La máxima del pragmatismo. *Obra filosófica reunida: tomo II (1893-1913)*. En: N. Houser, & C. Kloesel (eds.) (pp. 193-205). México, D.F.: Fondo de cultura.

Pozo, J. I. (2002). Cap. 3: El procesamiento de información como programa de investigación. *Teorías cognitivas del aprendizaje* (pp. 39-60). Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (2006). En el principio era el método: las psicologías dogmáticas, la metodología en crisis, o viceversa. *Anuario de Psicología*, Vol. 37 Núm. 1-2, (pp. 81-87).



Smith, R. (1997). Preface. Chap. 1: The History of the Human Sciences. En *The Norton History of the Human Sciences* (pp. xv-xviii; 3-34). New York: W. W. Norton. [Traducción al castellano de Ana María Talak (1998): Prefacio. Cap. 1: La historia de las ciencias humanas. Cát. I de Historia de la Psicología, Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com]

Watson, J. B. (1961). Introducción. Cap. 1: ¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva psicología en oposición. *El conductismo* (pp. 16-18; 19-34). Buenos Aires: Paidós.

EL OBJETO DE LA PSICOLOGÍA: EL ALMA COMO CULTURA ENCARNADA

Ortiz Vanegas, Jennifer

Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH), Departamento de Psicología


jennifer.vanegas@gmail.com

RESUMEN

A lo largo de la historia de la psicología se ha evidenciado la dificultad para establecer un objeto de estudio común a todas las escuelas y corrientes psicológicas que, a pesar de ser tan diferentes y en ocasiones opuestas o contradictorias, reclaman ser psicología. Esta situación nos ha hecho preguntarnos si, dadas esas condiciones, es posible delimitar un objeto de estudio en el que confluyan las diferentes escuelas y corrientes psicológicas, pero sin que ello implique la exclusión de alguna de esas perspectivas tal como suele hacerse.

Con la intención de hacer una propuesta incluyente, el objetivo de esta investigación fue desarrollar una propuesta acerca del objeto de estudio de la psicología.

Este proyecto de investigación fue desarrollado siguiendo las directrices de las metodologías aplicadas a la investigación documental, de las cuales el método analítico y su correlato, la hermenéutica, son los más adecuados para cumplir con los objetivos de esta investigación. Utilizado para realizar análisis discursivos, el método analítico se basa en la descomposición del discurso en los elementos de que está compuesto para acceder a su comprensión y resignificación; se compone de cuatro procesos (no necesariamente secuenciales): entender, criticar, contrastar e incorporar. La hermenéutica, definida como la interpretación y comprensión críticas del sentido, se sustenta en el diálogo, entendido como la interacción de un sujeto con otro o con un texto. Dentro de la labor hermenéutica encontramos cinco fases en las que se distribuye el trabajo investigativo: preparatoria, descriptiva, interpretativa,



construcción teórica global y, finalmente, la fase de extensión y publicación. La investigación documental se basa en la lectura e interpretación de textos escritos (artículos, libros, ensayos) para el análisis de un tema, con el fin de examinar las diversas concepciones al respecto, los puntos de encuentro, las divergencias, las contradicciones, los complementos.


Dentro de los resultados de la investigación diremos entonces que el objeto común a todas las escuelas de psicología es el alma (*psyché*) y que las diferencias radican en el modo de definirlo, en las concepciones antropológicas, filosóficas, científicas, epistemológicas e ideológicas que sustentan su descripción, conceptualización, explicación y abordaje. Sin embargo, el alma es un concepto que según la época ha tenido distintas acepciones (míticas, filosóficas, religiosas, científicas), por lo que es necesario aclarar cómo entendemos el alma para llegar a proponerla como el objeto de la psicología.

El alma es una realidad que emerge del encuentro de dos órdenes: el orden biológico y el orden cultural. Este encuentro se da como un proceso a partir del cual un organismo humano se va apropiando gradualmente de la cultura en la que está inmerso. Es por eso que el alma la definimos como *cultura encarnada*. Todas las escuelas de psicología han abordado la cultura encarnada a partir de tres grandes temas o categorías de estudio: la *estructuración* o proceso de sujeción del individuo a la cultura, la *estructura* resultante de ese proceso, y los *efectos*, o formas de expresión de esta estructura.

Una parte esencial de los resultados de la investigación, que quedaría por desarrollar en la ponencia, es mostrar cómo todas las escuelas y saberes en psicología realizan un abordaje del alma a partir de estos tres elementos.

Una de las preguntas que podría formularse frente a esta propuesta es la relación existente entre alma y cuerpo: si desde esta perspectiva el alma es diferente del cuerpo. La respuesta a esta pregunta depende, por un lado, de la manera como se entiende el término 'cuerpo', y por el otro, de la concepción que se tenga de la realidad. Desde nuestro punto de vista, la realidad es *una*, cuyos niveles y dimensiones se expresan de múltiples formas. En esta medida, el alma no sería diferente del cuerpo, aunque para afirmar esto debemos apelar a otra concepción del cuerpo, no solamente referida al conjunto de los órganos de un ser vivo, sino a una más amplia, que considera al cuerpo como ese organismo culturizado, moldeado o formado por la historia, las costumbres, los valores, los principios de una comunidad. Llamamos al primero *organismo* y al segundo *cuerpo*.

Al definir el alma como cultura encarnada, queremos enfatizar que en ella confluyen tanto elementos carnales (biológicos, fisiológicos, orgánicos) como discursivos (la cultura, los valores, las costumbres, el lenguaje). Por eso, cuando hablamos del alma estamos hablando de un organismo atravesado por la cultura (cuerpo). Lo que nos permite llegar a concluir que cuerpo y alma son una y la misma realidad. Simplemente que cuando utilizamos el término 'alma' estamos privilegiando los aspectos discursivos y



culturales que hay en juego, mientras que, cuando nos referimos al 'cuerpo' estamos privilegiando la dimensión biológica del alma.

Palabras claves: objeto de estudio de la psicología- el alma- el cuerpo- lo psíquico

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y BÚSQUEDA DE EVIDENCIA CIENTÍFICA

Amaya Arias, Ana Carolina

anaamaya@hotmail.com

RESUMEN

Formarse como investigador implica adquirir primero una serie de herramientas necesarias para lograr la adecuada definición del problema a investigar, fundamentar las teorías que subyacen al problema y revisar el estado del arte en el conocimiento alrededor del problema. El taller pretende brindar a los y las participantes herramientas para: Formular preguntas a partir de un problema científico, realizar búsqueda organizada de literatura actualizada en bases de datos, Evaluar un texto con base en los principios del pensamiento crítico y resumir la información de manera eficiente.

La estrategia propuesta es un taller práctico en el cual se desarrollarán y trabajarán los temas, previa revisión de textos de los asistentes, textos que serán subidos a una plataforma tipo Blackboard dos semanas antes del congreso.

El taller se planea para una duración de 6 horas, divididas en dos sesiones de 3 horas cada una donde se trabajarán los siguientes temas:

1. Elementos y estándares del pensamiento crítico
2. Cómo hacer preguntas científicas
3. Preguntas tipo PICO, PECO, PICOT
4. Cómo buscar en bases de datos internacionales y nacionales
5. Organización y uso de la información.

Materiales requeridos:

1. Sala de sistemas con acceso a internet, para la segunda sesión donde se hará la búsqueda de información en bases de datos.
2. Salón de clase, tablero, marcadores, fotocopias del material a trabajar.

Palabras claves:

¿CÓMO SE ELIGEN, DISEÑAN Y EVALÚAN LAS INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA?

Martinez-Nuñez, Víctor A.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

victorandresmartinez@gmail.com

Proyecto de Investigación El Proceso Emocional y su Relación con otros procesos psicológicos básicos. De la investigación básica a la aplicada. 22/P206 (SeCyT-UNSL). Laboratorio de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento “Dr. Plácido Horas” (LICIC-UNSL). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Proyecto de Investigación La persona desde una perspectiva integradora. Estudio de la Personalidad y promoción de salud. 22/P205

RESUMEN

Problema y propuesta del taller

Desde los sesenta a la fecha, se han identificado más de 250 tipos diferentes de psicoterapias con más de 400 técnicas y variantes derivadas de los modelos principales (Henrik, 1980; Kazdin, 1986), y cada una ha planteado un intento de revolución dando una nueva solución para demandas que, según quienes postulan cada modelo revolucionario, antes no existían. La psicología basada en la evidencia ha tomado algunos principios de la medicina basada en la evidencia, y es definida como “integración de la mejor investigación disponible con la destreza clínica en contextos de características del paciente, cultura y preferencias” (APA, 2006). Si bien el debate está en su momento más intenso, es necesario poder unificar criterios a la hora de dar respuestas a las demandas y necesidades de la población con la que se trabaja. La APA promovió el desarrollo de criterios para diseñar y evaluar guías de tratamiento y guías prácticas, estándar, y protocolos (APA, 2002) teniendo en cuenta las realidades locales y los entornos en los que se van a aplicar. Esto supone una propuesta interesante para acercar la brecha entre la práctica profesional del psicólogo.

Los objetivos del taller:

1. Analizar la historia del enfoque de las prácticas psicológicas basada en la evidencia en general y el de los tratamientos con apoyo empírico en particular.
2. Facilitar el espacio de debate en torno a los alcances y limitaciones del enfoque.

3. Facilitar herramientas metodológicas para el diseño y evaluación de guías de intervención psicológicas.
4. Promover el uso de guías de intervención en los diferentes ámbitos de actuación de la psicología.

Metodología propuesta para el taller

La modalidad del taller, será didáctica, teórico-práctica, analizando los conceptos teóricos y metodológicos del enfoque de las prácticas psicológicas basadas en la evidencia y de los tratamientos con apoyo empírico, así como de facilitar espacios de entrenamiento en el desarrollo y evaluación de guías de intervención aplicables a distintos ámbitos de actuación de la psicología (Moriana y Martínez-Núñez, 2011). Se trabajarán casos de guías concretas para ejemplificar, y se esbozarán ideas de trabajo de guías con las inquietudes de quienes participen en el taller.

Los contenidos del taller, serán: Prácticas psicológicas basadas en la evidencia y tratamientos con apoyo empírico. Diseño y revisión de guías de intervención en la práctica psicológica. Guías de tratamiento y guías prácticas. Criterios APA y NICE. Aplicación de las guías de intervención en diferentes ámbitos de la psicología.

La duración será de 2 horas a fin de facilitar una apropiación y debate de los objetivos planteados. El material de trabajo será aportado por el coordinador del taller. Se requiere equipo de multimedia y audio.

Conclusiones y discusión

En la actualidad el interrogante es si cada modelo planteado es “superador” de anteriores y con qué criterio se establece esta aseveración, que en ocasiones es taxativo, “esto sirve, lo anterior, no”. ¿Es real el veredicto del Dodo?, ¿todos son capaces de dar cuenta de manera eficaz o eficiente a los problemas que pretenden solucionar?, ¿es posible sistematizar las intervenciones psicológicas en diversos ámbitos de actuación de la psicología?, ¿qué sucede con problemáticas más complejas como las psicosociales?

Si bien el debate está en su momento más intenso, es necesario poder unificar criterios a la hora de dar respuestas a las demandas y necesidades de la población con la que se trabaja. Una alternativa sería diseñar, aplicar y revisar guías, protocolos y procedimientos teniendo en cuenta las realidades locales y los entornos en los que se van a aplicar. La APA promovió el desarrollo de criterios para diseñar y evaluar guías de tratamiento y guías prácticas, estándar, y protocolos y supone una propuesta interesante para acercar la brecha entre la práctica profesional en todos sus ámbitos de aplicación.

Palabras claves: Intervención- psicológica- guías- evidencia

IMPLICANCIAS DE LA TRAYECTORIA UNIVERSITARIA DE JÓVENES ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS SOBRE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO

Bocco, Graciela Cristina; Castro, Marcela Alejandra; Gómez, María Marta

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

gcbocco@hotmail.com

RESUMEN


La línea de investigación que desarrollamos como equipo de profesionales pertenecientes a la Facultad de Psicología de la U.N.C propone analizar y comprender los procesos socioculturales implicados en las construcciones de género.

En el presente proyecto denominado “Procesos de construcción de género y violencias” continuamos con esta línea de trabajo. El **problema** que nos interesa es analizar cómo tres grupos sociales perciben, significan y dotan de sentido la relación del género con las violencias. La importancia de abordar este problema radica en la posibilidad de que estos resultados aporten a la elaboración de las políticas públicas y cambios necesarios en las organizaciones e instituciones sociales.

En este marco, el **objetivo** general del proyecto es el de “contribuir al conocimiento de los procesos de construcción de género entre estudiantes universitarios, trabajadoras/es y mujeres habitantes de una villa de emergencia en relación a las distintas formas de las violencias de género, en el marco de las nuevas legislaciones nacionales que se orientan a promover los derechos de las personas a una vida sin violencias”.

Para esto se trata de analizar experiencias y prácticas significativas de género en las relaciones interpersonales, formas de sociabilidad cotidiana y en los espacios laborales y de estudio; indagar los modos en que se reconocen, aceptan, justifican o disputan las distintas expresiones de violencias entre géneros e interrogar acerca del conocimiento y posicionamiento de los tres grupos sobre las nuevas legislaciones. Se espera además detectar los aspectos más permeables o resistentes a la construcción de género sin violencias.

Desde el punto de vista **metodológico**, se propone realizar una investigación cualitativa que recupera los aportes del enfoque etnográfico, a fin de abordar la diversidad sociocultural implicada en las dinámicas de género.



En esta ponencia se presentarán algunos avances logrados en el marco de dicha investigación, en un grupo de jóvenes estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la ciudad de Córdoba, que atraviesan distintos momentos de su trayectoria universitaria.

En este caso se reconoce cómo esta trayectoria académica impacta en las representaciones y resignificaciones sobre el género y las violencias. A la luz de los **resultados** obtenidos podemos decir que los estudiantes entrevistados han podido resignificar experiencias de su vida familiar y social en cuanto al reconocimiento o visibilización de situaciones y prácticas identificadas como violencia de género a partir de los aportes de algunos contenidos curriculares o actividades áulicas pero en una cantidad que evalúan cómo insuficiente y de poca actualización. En este sentido podría pensarse que la Universidad como institución social aporta a la construcción de nuevas significaciones que se alejan de la reproducción de la lógica hegemónica. Sin embargo esta demanda implícita de los estudiantes no estaría siendo reconocida de manera tal que se traduzca en la propuesta de espacios de formación sobre género y violencia o la incorporación de la perspectiva de género transversalmente en la currícula de grado.

Desde la perspectiva de los actores, los argumentos que legitiman socialmente la violencia de género se basan en características psicológicas o psiquiátricas individuales o vinculares o en factores de la socialización o historia familiar. El reconocimiento de la incidencia de las representaciones socioculturales es considerablemente menor lo cual marca la necesidad de profundizar los aportes que ayuden a complejizar la visión sobre las violencias más allá de los modelos clínicos propuestos a fin de revertir esta situación.

Con respecto a las legislaciones vinculadas a la violencia de género manifiestan no conocerlas o haber tomado contacto con ellas sólo en el ámbito universitario.

Con respecto a las **conclusiones**, podemos reconocer a la universidad como un ámbito de socialización, espacio de prácticas sociales y construcción de representaciones, donde las trayectorias individuales y colectivas confluyen para generar sentidos, entre otros, aquellos vinculados a las violencias que estarán en ese contexto atravesados por la experiencia académica, por la presencia en el aula, por las prácticas electorales, por las relaciones interpersonales y jerárquicas. Restaría sin embargo lograr avances en relación a la formación profesional ya que sería de esperar que en el campo profesional futuro aborden situaciones de violencia de género y que esas intervenciones tengan como resultado la producción de nuevos significados y una actitud de responsabilidad social e individual ante las problemáticas vinculadas a la desigualdad de género.

Palabras claves: género-violencias-universidad-significaciones

TRABAJO COMPLETO

1.- INTRODUCCIÓN:

Este equipo de trabajo viene desarrollando una línea de investigación que apunta a analizar y comprender los procesos socioculturales de construcción de género. En investigaciones anteriores hemos analizado cómo diferentes grupos de personas construyen, viven y dotan de sentido el género en distintas instituciones y organizaciones sociales (escuelas primarias y secundarias, espacios laborales, movimiento de mujeres, mujeres migrantes).


En este proyecto proponemos continuar con esta línea de trabajo acerca de la construcción sociocultural del género recuperando en lo metodológico los aportes del método etnográfico propio de la antropología sociocultural. Interesa indagar y analizar cómo perciben, significan y dotan de sentido tres grupos sociales -estudiantes universitarios, mujeres de una villa de la ciudad de Córdoba y trabajadoras/es de una industria del gran Córdoba-, la relación del género con las violencias, tanto en las relaciones interpersonales como en las relaciones sociales, en espacios laborales y de estudio.

2.- CONCEPTOS Y NOCIONES QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto retoma los fundamentos teóricos de la **teoría social y de género** cuyos desarrollos han contribuido a mostrar al género como un principio organizador de la vida social que, entrecruzado con otros principios como la clase social, etnicidad, raza, edad, educación, economía, etc., actúa produciendo y reproduciendo de manera variable, relaciones sociales y simbólicas que subordinan lo femenino y lo no heterosexual a lo masculino heterosexual dominante. (Ferrucci: 2008).

Los estudios de género y el movimiento feminista y de mujeres y también organizaciones y activistas gays, lesbianas, intersexuales, transgéneros y travestis, vienen desarrollando una política activa tendiente a producir transformaciones en la vida social al mismo tiempo que producen interesantes análisis de la sociedad en la que actúan, profundizando algunos temas e incorporando otros nuevos en la agenda política y académica. La incorporación de estos temas y problemas en la legislación, a nivel internacional, nacional y local, dan cuenta de los avances logrados; no obstante, la legislación y los tratados internacionales suscriptos por los gobiernos nacionales son sólo un paso orientado al resguardo de los derechos que buscan garantizar.

Si bien se han producido importantes transformaciones en diversas esferas de la vida social que han impactado en la subjetividad y producido transformaciones en la intimidad y las relaciones interpersonales, este complejo proceso sociocultural no actúa necesariamente orientado siempre hacia




el logro de mayor equidad; la construcción de género, los principios de visión y división social, continúan activos en la actualidad aunque con diversa importancia según momentos históricos, contextos y la capacidad de agencia de los sujetos y la apropiación que éstos puedan realizar de los recursos materiales y simbólicos que se generan en la vida social.

Los desarrollos de la teoría social y de género destacan la estrecha relación del **género con el poder y con la violencia** en sus distintas manifestaciones y con las formas hegemónicas de la masculinidad heterosexual. Gayle Rubin destaca que lo que denomina sistema sexo-género es como una camisa de fuerza que apunta a diluir las características comunes entre hombres y mujeres y que desde siempre ha subordinado a las mujeres y a las minorías sexuales en la medida en que le otorga a los hombres derechos que no tienen las mujeres sobre sí mismas, además de que excluye a las minorías sexuales de los derechos que tienen las personas heterosexuales (Rubin:1986). Pierre Bourdieu afirma que la dominación masculina es una expresión paradigmática de la violencia simbólica en la medida en que se realiza con el consentimiento de las mujeres, además de afirmar que las estructuras mentales y subjetivas se imbrican con las estructuras sociales que se expresan en el orden de género existente (Bourdieu: 2000). Rita Segato, desde una interesante articulación entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos, se refiere a las violencias hacia las personas que exhiben significantes femeninos, que son en su mayoría mujeres, como las estructuras elementales de la violencia y como la persistencia en las sociedades modernas de un sistema de status que contradice la igualdad de las personas ante la ley (Segato: 2002)

Islas y Miguez consideran que es mejor hablar de “violencias” y no de “violencia” ya que ésta presenta una pluralidad de sentidos y depende de valores subjetivos nominar una acción como violenta. Para estos autores, las interpretaciones de hechos o prácticas son heterogéneas y se entretajan con valores, normas, leyes y pautas de socialización; destacan también la importancia del género, junto a la clase, la localidad, etc, como elementos importantes en toda interpretación (Isla y Miguez: 2003).

La relación entre **género y violencias** tiene a las mujeres como una de sus principales destinatarias junto a las minorías sexuales, y se pueden distinguir expresiones de violencias que incluyen desde la violencia simbólica hasta aquellas donde se pone en riesgo la salud psico-física y la propia vida de las personas; mujeres y minorías sexuales están particularmente expuestos a las violencias, puesto que los roles e identidades genéricas están normatizados/legitimados por patrones obligatorios -como la heterosexualidad, la maternidad, el ser para otros, la masculinidad jerárquica y agresiva, etc., en virtud de los cuales se valora y/o se sanciona con violencia aquellas elecciones.

Entre las formas de las violencias se contempla la violencia física, sexual y psicológica dentro de la familia o en las relaciones interpersonales, puede incluir el maltrato, violación, abuso sexual, acoso



sexual en el trabajo, en instituciones educativas, de salud, violencias relacionadas a la sexualidad, prostitución forzada, trata de personas, torturas, etc. (Velázquez: 2007).


Por lo que podemos afirmar que el concepto de género es indisoluble del concepto de violencia porque la violencia se basa y se ejerce en y por la diferencia social y subjetiva entre los sexos (Velázquez: 2010). Es decir, toda práctica, palabras, gestos, miradas, etc., que implique limitar el derecho a una vida libre, a la integridad personal y a la salud. **La violencia de género** es entonces una cuestión de derechos humanos que, además, refuerza las violencias sociales y económicas generales. Pero es importante destacar que las expresiones de violencias son también expresión de una jerarquía no completamente legítima puesto que si lo fuera no tendría necesidad de intimidar. A su vez, es expresión de las variadas formas de resistencia y contestación de las mujeres de diferentes grupos sociales frente a las violencias cotidianas, interpersonales o estructurales.

Las profundas transformaciones ocurridas en las relaciones de género en los últimos años producen a su vez cambios complejos en las prácticas y representaciones que sustentan y a las que adhieren tanto hombres como mujeres. Y si bien éstos/as por su capacidad de agencia pueden realizar opciones políticas (públicas o privadas) para construir un mundo que se asiente en un orden de género orientado a la equidad, dichas opciones se realizan en circunstancias y condiciones sociales concretas que pueden tanto facilitar como también limitar prácticas de género más equitativas y justas (Connell: 2008). A menudo, los procesos de cambio contienen elementos que tienden a asegurar cierta continuidad – nuevas prácticas que preservan “antiguos” valores de género- así como el esfuerzo por lograr “nuevos” valores. Las masculinidades y feminidades son históricas pero no por ello débiles; están incrustadas en la acción social y significan algo para los “nativos” (Geertz: 1992).

Al mismo tiempo que las manifestaciones evidentes de maltrato, otras formas de violencia menos visibles pero no menos eficaces se ponen en práctica en la organización familiar, los medios de comunicación, las prácticas médicas, así como en el área laboral, política y cultural, contribuyendo a que las mujeres y minorías sexuales circulen por la vida con una significativa desigualdad de oportunidades. Estos violentamientos cotidianos se encuentran comúnmente naturalizados y por ello es importante deconstruir e historizar esas naturalizaciones a fin de que pierdan invisibilización (Fernández: 2009).

3.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS PROPUESTOS:

El **problema** que nos interesa es analizar cómo tres grupos sociales perciben, significan y dotan de sentido la relación del género con las violencias. La importancia de abordar este problema radica en la posibilidad de que estos resultados aporten a la elaboración de las políticas públicas y cambios necesarios en las organizaciones e instituciones sociales.



En este marco, el **objetivo** general del proyecto es el de “contribuir al conocimiento de los procesos de construcción de género entre estudiantes universitarios, trabajadoras/es y mujeres habitantes de una villa de emergencia en relación a las distintas formas de las violencias de género, en el marco de las nuevas legislaciones nacionales que se orientan a promover los derechos de las personas a una vida sin violencias”.

Para esto se trata de analizar experiencias y prácticas significativas de género en las relaciones interpersonales, formas de sociabilidad cotidiana y en los espacios laborales y de estudio; indagar los modos en que se reconocen, aceptan, justifican o disputan las distintas expresiones de violencias entre géneros e interrogar acerca del conocimiento y posicionamiento de los tres grupos sobre las nuevas legislaciones. Se espera además detectar los aspectos más permeables o resistentes a la construcción de género sin violencias.

En esta presentación en particular nos abocaremos al análisis de las representaciones sobre las violencias en jóvenes estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la ciudad de Córdoba, que atraviesan distintos momentos de su trayectoria universitaria.

4.- ESTRATEGIA METODOLÓGICA:

Desde el punto de vista metodológico, se trata de realizar una investigación cualitativa que recupera los aportes del enfoque etnográfico, a fin de abordar la diversidad sociocultural implicada en las dinámicas de género. Se realiza una descripción teorizada de las perspectivas “nativas” de los actores que integran el universo de estudio dando cuenta tanto de las estructuras de significados propias del universo en estudio como de las estructuras y contextos sociales en las cuales dichos significados se han producido.

La investigación se desarrolla en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, con estudiantes que cursan la Licenciatura en Psicología actualmente. Las dos técnicas principales utilizadas son la **observación con participación** y la **entrevista antropológica** (entrevistas en profundidad a los diferentes actores involucrados en las experiencias) (Guber: 2002).

5.- RESULTADOS PRELIMINARES:

Dado que se trata de una investigación en curso se presentan **resultados preliminares** encontrados en el análisis de discursos y prácticas de los jóvenes entrevistados.

A la luz de los resultados obtenidos podemos decir que los estudiantes entrevistados han podido resignificar experiencias de su vida familiar y social en cuanto al reconocimiento o visibilización de situaciones y prácticas identificadas como violencia de género a partir de los aportes de algunos

contenidos curriculares o actividades áulicas pero en una cantidad que evalúan cómo insuficiente y de poca actualización.

J: "...fue recién en la facultad, si en la facultad que escuche por primera vez sobre violencia de género".

M: "...Si por eso estoy estudiando, también para ver el mundo con otros ojos..."

M: "Déjame pensar... creo que en escuelas (Escuelas, corrientes y sistemas de la psicología contemporánea) se vio algo; en introducción (Introducción a la Psicología) creo que se vio algo; en antropología (Antropología Sociocultural y Latinoamericana) se ve."

En este sentido podría pensarse que la Universidad como institución social aporta a la construcción de nuevas significaciones que se alejan de la reproducción de la lógica hegemónica. Sin embargo esta demanda implícita de los estudiantes no estaría siendo reconocida de manera tal que se traduzca en la propuesta de espacios de formación sobre género y violencia o la incorporación de la perspectiva de género transversalmente en la currícula de grado.

Con respecto a esas inclusiones y contenidos curriculares un entrevistado expresa:

M: "...Hay. Hay seminarios hay cátedras, se dan los espacios pero...hace falta más información y que los estudiantes se involucren más, me parece que los estudiantes son muy académicos y no se involucran tanto con cosas de afuera de la universidad. Programas de extensión con algún seminario, generalmente son gratis, charlas que hay."

En estas expresiones se hace posible reconocer la condición de exterioridad que para el entrevistado suponen actividades que implican la formación en estudios de género (Programas de extensión; seminarios; cátedras y charlas) aunque los ámbitos que señala son parte de la universidad. Pero al mismo tiempo su proceso de localización de las actividades señaladas nos refiere la discontinuidad con que los contenidos aparecen en la formación académica.

Desde la perspectiva de los actores, los argumentos que legitiman socialmente la violencia de género se basan en características psicológicas o psiquiátricas individuales o vinculares o en factores de la socialización o historia familiar. El reconocimiento de la incidencia de las representaciones socioculturales es considerablemente menor lo cual marca la necesidad de profundizar los aportes que ayuden a complejizar la visión sobre las violencias más allá de los modelos clínicos propuestos a fin de revertir esta situación.

Algunos de los argumentos que esgrimen incluyen:

L: "...Muchas personas son maltratadoras o que violan es porque tienen rasgos o estructuras psicopáticas tienen una personalidad de que siempre tratan de burlarse del otro de infligirle culpa o miedo, hacerlo caer en el lugar más abajo y siempre con la persona que quiere, que quiere mucho; eso es en la clínica."

F: *"...Hay una cosa como relacional, hay una relación de violencia en tu pareja, podés plantearla de cortarla, ¿por qué vas a estar años aguantando o justificando siempre lo mismo?... Se van cada vez más envolviendo, es como si fuera relacional, una patología compartida".*

R: *"...Son parejas muy violentas, muy efervescentes, así que de ambos lados viene. Son personas que aceptan que el otro te diga una mala palabra, o que si te dicen que te saqués una pollera lo aceptan, entonces hay una cosa de las dos partes".*

T: *"...y yo no sé si problemas psicológicos; pero si alguna inestabilidad tienen, algún problema tienen, alguna ayuda deben necesitar también".*

Con respecto a los procesos de visibilización los actores manifiestan discursos como que dan cuenta de los procesos de naturalización, y su fuerza, así como de la integración de algunas categorías teóricas:

B: *"...Hay más estereotipos sociales desde chicos, que se van interiorizando, al estar interiorizados, uno dice de la subordinación o el género...y lo sabe. Pero es difícil salir de eso. De momento es tan qué venís con ese chip, que la mujer es así, que las ñitas pintadas, que no jueguen a la pelota...uno lo dice y lo sabe pero es difícil salir de ahí."*

Con respecto a las legislaciones vinculadas a la violencia de género manifiestan no conocerlas o haber tomado contacto con ellas sólo en el ámbito universitario.

M: *"...De las leyes no sé mucho, sólo lo que se ve en la televisión."*

6.- A MODO DE CONCLUSIÓN:

Con respecto a las **conclusiones**, podemos reconocer a la universidad como un ámbito de socialización, espacio de prácticas sociales y construcción de representaciones, donde las trayectorias individuales y colectivas confluyen para generar sentidos, entre otros, aquellos vinculados a las violencias que estarán en ese contexto atravesados por la experiencia académica, por la presencia en el aula, por las prácticas electorales, por las relaciones interpersonales y jerárquicas. Restaría sin embargo lograr avances en relación a la formación profesional ya que sería de esperar que en el campo profesional futuro aborden situaciones de violencia de género y que esas intervenciones tengan como resultado la producción de nuevos significados y una actitud de responsabilidad social e individual ante las problemáticas vinculadas a la desigualdad de género.

Por otra parte nos interesa especialmente resaltar la importancia que la simultánea tarea de investigadores y docentes tiene. Puesto que las conclusiones y reflexiones de investigaciones como esta obligan a cuestionar, evaluar y optimizar los contenidos y prácticas desplegadas en el aula, puestas al servicio de la formación de los futuros psicólogos.

7.- BIBLIOGRAFÍA


- Bourdieu, P. y Wacquant, (1995). *Respuestas para una Antropología Reflexiva*. México: Editorial Grijalbo
- Conell, R. (2008). *La organización social de la masculinidad*. www.cholonautas. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- Fernández, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión
- Ferrucci, S. (2007). (2008) *Proyecto "Procesos socioculturales y educación en equidad de Género*. S.e.c.y.t 2010-2011.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las Culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Guber, R. (1992). *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires: Editorial Legasa
- Isla, A. y Miguez, D. (2003). *Heridas Urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires: Editorial de las ciencias
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*, en Revista Nueva Antropología Nº 30. Estudios sobre la mujer. Problemas teóricos. México
- Segato, R. (2002). *"Las estructuras elementales de la violencia"*. Universidad de Quilmes.
- Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas. Violencia de género*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- (2007). *"Violencia de género"* en Gamba, S (Coord.) *Diccionario de estudios y género y feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

SIGNIFICADOS ASOCIADOS AL GÉNERO Y CARRERA UNIVERSITARIA ELEGIDA

Colombo, María Elena; Vallejos, Lucila; Morillo, Marcelo y Otero, María Sol
Universidad Abierta Interamericana
maelecolombo@fibertel.com.ar

RESUMEN

Problema: en el presente trabajo se presentan resultados parciales del proyecto de investigación trienal de cátedra correspondiente a la asignatura Psicología del Desarrollo de la carrera de Psicología de la UAI. En el mismo se quiere profundizar el conocimiento de los significados asociados al género y su discriminación según carrera universitaria elegida. El proyecto se plantea la inquietud de conocer la presencia de estereotipos de género en las configuraciones de los significados asociados con los géneros masculino y femenino y las formas modernas del prejuicio en su vertiente de género y su variabilidad



según las carreras universitarias elegidas por los estudiantes. Los problemas que se plantean son: ¿Se encuentran presentes en las configuraciones de género masculino y femenino de los ingresantes universitarios estereotipos y discriminaciones de género? ¿Cuál es su variabilidad según las carreras elegidas?

Objetivos: 1) Identificar actitudes sexistas hacia mujeres en ingresantes universitarios. 2) Evaluar la relación entre actitud sexista y carrera universitaria en ingresantes universitarios.

Hipótesis: de acuerdo con el estado del arte se señala variabilidad del género según el contexto y cómo este se hace más o menos saliente según la interacción que tiene lugar; también se señala que el nivel educativo correlaciona negativamente con las actitudes sexistas. Por lo tanto se plantea que, dada la creciente feminización de la matrícula universitaria, sobre todo en las ciencias humanísticas y sociales, es de esperar que se realcen los valores del género femenino como así también es de esperar la ausencia de estereotipos de género en las configuraciones de los significados asociados con los géneros y las formas modernas del prejuicio en su vertiente de género.


Palabras claves: ingresantes universitarios-roles sexuales-género-carrera elegida

TRABAJO COMPLETO

Problema: en el presente trabajo se presentan resultados parciales del proyecto de investigación trienal de cátedra correspondiente a la asignatura Psicología del Desarrollo de la carrera de Psicología de la UAI. En el mismo se quiere profundizar el conocimiento de los significados asociados al género y su discriminación según carrera universitaria elegida. El proyecto se plantea la inquietud de conocer la presencia de estereotipos de género en las configuraciones de los significados asociados con los géneros masculino y femenino y las formas modernas del prejuicio en su vertiente de género y su variabilidad según las carreras universitarias elegidas por los estudiantes. Los problemas que se plantean son: ¿Se encuentran presentes en las configuraciones de género masculino y femenino de los ingresantes universitarios estereotipos y discriminaciones de género? ¿Cuál es su variabilidad según las carreras elegidas?

Objetivos: 1) Identificar actitudes sexistas hacia mujeres en ingresantes universitarios. 2) Evaluar la relación entre actitud sexista y carrera universitaria en ingresantes universitarios.

Hipótesis: de acuerdo con el estado del arte se señala variabilidad del género según el contexto y cómo este se hace más o menos saliente según la interacción que tiene lugar; también se señala que el nivel educativo correlaciona negativamente con las actitudes sexistas. Por lo tanto se plantea que, dada la



creciente feminización de la matrícula universitaria, sobre todo en las ciencias humanísticas y sociales, es de esperar que se realcen los valores del género femenino como así también es de esperar la ausencia de estereotipos de género en las configuraciones de los significados asociados con los géneros y las formas modernas del prejuicio en su vertiente de género.

Marco de referencia conceptual: El sistema patriarcal ha sido la matriz de desarrollo y validación cultural de la denominada *masculinidad hegemónica* (Knibiehler, 2001; De Keijzer, 2001); la misma ha sido propiciadora de los modelos de género masculino y femenino tradicionales o estereotipos de género. El concepto de género articula las características que la cultura produce y atribuye a cada sexo, prescribiendo roles y conductas propias a hombres y mujeres. Masculinidad y feminidad serían construcciones sociales interrelacionadas y susceptibles de cambio (Burin & Meler, 1998, 2000; Hernando, 2000; Levinton, 2000). A partir de la década del 70 del siglo XX se comenzó a estudiar lo que las personas piensan acerca de los hombres y mujeres, es decir cómo se tiende a percibirlos. Así el género se estudia desde las creencias de roles y responsabilidades apropiados para hombres y mujeres y la relación que se establece entre ellos (Moya & De Lemus, 2004). Las categorías para designar a cada uno más utilizadas son masculinidad- feminidad o instrumentalismo-expresividad; la primera implica la realización de tareas y resolución de problemas y la segunda implica la preocupación por conseguir el bienestar de los demás y la armonía del grupo (Moya & De Lemus, 2004).

En el ámbito universitario argentino las investigaciones de género han entrado tardíamente respecto de otros países latinoamericanos. Este hecho se atribuye (Catalá, 1997) al alto índice de feminización de la matrícula universitaria que ha operado como una suerte de espejismo que ha dificultado el reconocimiento de la discriminación de género hacia las mujeres.

Cuadrado (2004) destaca la importancia que los estudios previos dan a aspectos como los rasgos y valores. La investigación tradicional del género cuenta con un amplio cuerpo de estudios con muestras generales que ponen de manifiesto que poseer rasgos *expresivos-comunales* y la preferencia de valores de intereses *colectivistas* son aspectos consistentes con el tradicional rol de género femenino. Por su parte, poseer rasgos *instrumentales-agentes* y dar importancia a valores que sirven a intereses *individualistas* son patrones consistentes con el tradicional rol de género masculino. A partir de sus datos, Cuadrado (2004) encuentra que para funcionar como líderes las mujeres presentan características *contraestereotípicas* asemejándose a los hombres que ejercen el mismo rol que ellas y distanciándose en la dimensión masculina de los estereotipos de género de las personas de su mismo género. Esto da fuerza a la importancia de determinadas variables psicosociales, como los rasgos y los

valores, en una proporción importante de las explicaciones reveladoras acerca del menor acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad.

Metodología: la muestra no probabilística intencional de sujetos de ambos sexos que cursan carreras universitarias en instituciones universitarias de la Ciudad de Buenos Aires es N=520.

La recolección de datos se realizó en el segundo cuatrimestre de 2012, durante el horario académico garantizando la confidencialidad. Junto con un acuerdo de consentimiento informado se realizó la aplicación de un cuestionario autoadministrado compuesto por un conjunto de dos escalas y preguntas sobre datos sociodemográficos y educativos. Para medir los atributos de género y actitudes sexistas se utilizaron las siguientes escalas: *Inventario de Roles Sexuales* (BSRI, Bem, 1974), y *Sexismo ambivalente* (ASI, Glick & Fiske, 1996). Junto con las dos escalas se aplicó un cuestionario sociodemográfico y educativo para medir las siguientes variables atributivas: sexo, edad, nacionalidad, lugar de residencia, trabajo, convivencia, carrera elegida, estudios de los padres. Se realizó el procesamiento estadístico para iniciar el análisis.

Resultados: la muestra es de 520 alumnos, siendo el 36% (187) varones y el 64 % (333) mujeres.

En cuanto a la edad, el 70.4 % (366) tienen entre 17-20 años, el 19 % (99) tienen entre 21-25 años, y el 10,5% (55) son mayores de 26 años.

Respecto de la nacionalidad, el 86,7 % (451) son argentinos, el 10% (52) proviene de países limítrofes, el 2,5% (13) provienen de otros países latinoamericanos, y el 0,8% (4) provienen de otros países (EEUU, Italia, Mozambique y Taiwán).

El lugar de residencia es para el 55,3% (287) el Gran Buenos Aires, para el 44,2% (230) la Ciudad de Buenos Aires; sólo 3 casos (0,6%) tienen residencia en otras provincias (Santa Cruz, Santa Fe, Tierra del Fuego).

En cuanto a la actividad laboral, el 62,1% (323) no trabaja, el 37,9% (197) trabaja; menos de 4 horas: 41,6% (82/197), entre 4 y 8 horas: 46,8% (92/197) y más de 8 horas el 11,6% (23/197).

El 83,7% convive con su familia, el 6,5% vive solo, el 3,7% vive en pareja, y con otros el 6%.

A continuación se ofrece en las siguientes tablas el nivel educativo de la madre y del padre:

Tabla 1: Nivel educativo de la madre

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid 0	1	,2	,2
PRIMARIO INCOMPLETO	21	4,0	4,1

PRIMARIO COMPLETO	38	7,3	7,4
SECUNDARIO	72	13,8	14,0
INCOMPLETO			
SECUNDARIO	93	17,9	18,0
COMPLETO			
TERCIARIO	21	4,0	4,1
INCOMPLETO			
TERCIARIO COMPLETO	83	16,0	16,1
UNIVERSITARIO	52	10,0	10,1
INCOMPLETO			
UNIVERSITARIO	135	26,0	26,2
COMPLETO			
Total	516	99,2	100,0
Missing System	4	,8	
Total	520	100,0	

Tabla 2; Nivel educativo del padre

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid 0	1	,2	,2
PRIMARIO INCOMPLETO	22	4,2	4,4
PRIMARIO COMPLETO	45	8,7	8,9
SECUNDARIO	74	14,2	14,7
INCOMPLETO			
SECUNDARIO	78	15,0	15,5
COMPLETO			
TERCIARIO	6	1,2	1,2
INCOMPLETO			
TERCIARIO COMPLETO	52	10,0	10,3
UNIVERSITARIO	76	14,6	15,1
INCOMPLETO			
UNIVERSITARIO	149	28,7	29,6

COMPLETO			
Total	503	96,7	100,0
Missing System	17	3,3	
Total	520	100,0	

Finalmente se ofrece la distribución según carrera elegida:

Tabla 3: Carreras agrupadas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Derecho y Traductorado	10	1,9	1,9
Ciencias Sociales	13	2,5	2,5
Arquitectura con Diseño y edición	303	58,3	58,3
Ciencias Naturales	4	,8	,8
Válidos Ciencias de la Salud	129	24,8	24,8
Ingeniería	4	,8	,8
Psicología	56	10,8	10,8
Agronomía y Veterinaria	1	,2	,2
Total	520	100,0	100,0

En este trabajo se presentan sólo los resultados del análisis del *Inventario de Roles Sexuales* (BSRI, Bem, 1974). En la actualidad estamos analizando la otra escala que presentaremos en otro trabajo.

La masculinidad y feminidad fueron consideradas durante muchos años como polos de una única dimensión hasta que Bem (1974) desarrolló el primer instrumento que las mide como dos dimensiones independientes; es decir que las personas pueden puntuar alto en una de las escalas y bajo en otra (personas con identidad masculina o femenina) o bien alto en ambas (andróginas), o bajo en ambas (indiferenciadas). Según Bem (1974) cuando las personas pertenecen a una de las dos primeras categorías se consideran *esquemáticas de género* y cuando lo hacen en la última son *no esquemáticas*.

Las personas muy esquemáticas de género perciben el mundo en términos de *masculino* y *femenino*, y tratan de mantener una conducta consistente con las normas estereotipadas para su sexo, lo que no ocurre con las personas no esquemáticas de género. Este cuestionario está orientado a medir las respuestas de las personas en función de la posesión autopercebida de atributos expresivos o femeninos e instrumentales o masculinos que se consideran socialmente deseables para hombres y mujeres respectivamente. La instrumentalidad o masculinidad y la expresividad o femineidad. Las fiabilidades evaluadas a través del Alpha de Cronbach para las dimensiones resultantes son: Masculinidad-Hombres (0.67); Femenidad-Hombres (0,77); Masculinidad-Mujeres (0.79); Femenidad-Mujeres (0,72); Masculinidad-participante (0.67) y Femenidad-Participante (0.75). Según las puntuaciones de Páez y Fernández (2004), los hombres que puntúan 34 ó más en masculinidad están en posiciones instrumentales y por encima de la media, y si puntúan 41 ó más en femineidad están en posiciones expresivas. Por su parte, las mujeres que obtienen en masculinidad puntuaciones de 32 ó más se sitúan en el rango de personas instrumentales, y si puntúan en femineidad 46 ó más están en posiciones de personas expresivas. Según la tipología de roles sexuales para Hombres un Bem Femenino inferior a 41 y un Bem masculino superior a 34 los caracteriza como *Masculinos*. Para las mujeres, un Bem masculino superior a 32 y un Bem femenino superior a 46 las caracteriza como *Andróginas*.

Con relación a los roles sexuales, en la muestra general, los varones caracterizan al hombre típicamente predominantemente instrumental (46,54), sin embargo no caracterizan a la mujer como predominantemente expresiva (35,35). Los hombres se ven a sí mismos más instrumentales que expresivos (37,41) (ver tabla 4).

Respecto de las mujeres, en la muestra general, caracterizan los atributos típicos femeninos tanto instrumentales (39,24) como expresivos (48,31) y se auto-caracterizan de la misma manera (45,00) (ver tabla 4); esta particularidad las ubica con características andróginas y no esquemáticas en sus atributos de género.

Tabla 4: Estadísticos de grupo

	GÈNERO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Hombre-masculinidad	MASCULINO	187	46,54	7,038	,515
	FEMENINO	333	45,88	7,404	,406
Mujer-masculinidad	MASCULINO	187	39,24	7,423	,543
	FEMENINO	333	39,82	6,504	,356
Auto-caracterización	MASCULINO	187	37,41	7,526	,550

masculino	FEMENINO	333	35,98	7,521	,412
Hombre-feminidad	MASCULINO	187	35,66	7,500	,548
	FEMENINO	333	35,35	7,513	,412
Mujer-feminidad	MASCULINO	187	48,78	6,531	,478
	FEMENINO	333	48,31	6,828	,374
Auto-caracterización femenino.	MASCULINO	187	41,50	7,560	,553
	FEMENINO	333	45,00	7,787	,427

Se cruzaron los datos del *Inventario de Roles Sexuales* con carreras elegidas; cabe aclarar que se consideraron sólo los subconjuntos homogéneos y se descartaron las carreras que tenían muy pocos alumnos representados, estos fueron: Ciencias de la Salud, Diseños, Arquitectura y Psicología. La información que obtuvimos fue la siguiente (ver tablas 5 a 10):

Tabla 5: Masculinidad Hombre

	carreras p comp	N	Subconjunto para alfa = 0.05
			1
HSD de Tukey ^{a,b}	Cs. de la Salud	132	45,57
	Diseño	212	46,12
	Arquitectura	91	46,43
	Psicología	56	47,41
	Sig.		,288
Scheffé ^{a,b}	Cs. de la Salud	132	45,57
	Diseño	212	46,12
	Arquitectura	91	46,43
	Psicología	56	47,41
	Sig.		,371

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Tabla 6: Feminidad Hombre

	carreras p comp	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
			1	2
HSD de Tukey ^{a,b}	Cs. de la Salud	132	34,02	
	Psicología	56	34,59	
	Arquitectura	91	36,09	
	Diseño	212	36,27	
	Sig.			,156
Scheffé ^{a,b}	Cs. de la Salud	132	34,02	
	Psicología	56	34,59	
	Arquitectura	91	36,09	
	Diseño	212	36,27	
	Sig.			,224

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Tabla 7: Masculinidad en Ud.

	carreras p comp	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
			1	2
HSD de Tukey ^{a,b}	Arquitectura	91	34,70	
	Cs. de la Salud	132	36,51	36,51
	Diseño	212	36,55	36,55
	Psicología	56		38,16
	Sig.		,325	,424
Scheffé ^{a,b}	Arquitectura	91	34,70	
	Cs. de la Salud	132	36,51	36,51
	Diseño	212	36,55	36,55

Psicología	56		38,16
Sig.		,410	,508

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Tabla 8: Femenidad Mujer

	carreras p comp	N	Subconjunto para alfa = 0.05
			1
HSD de Tukey ^{a,b}	Diseño	212	47,92
	Arquitectura	91	48,26
	Cs. de la Salud	132	49,06
	Psicología	56	50,16
	Sig.		,092
Scheffé ^{a,b}	Diseño	212	47,92
	Arquitectura	91	48,26
	Cs. de la Salud	132	49,06
	Psicología	56	50,16
	Sig.		,144

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Masculinidad Mujer

	carreras p comp	N	Subconjunto para alfa = 0.05
			1 2
HSD de Cs. de la Salud		132	38,50
Tukey ^{a,b} Arquitectura		91	38,52

	Diseño	212	40,41	40,41
	Psicología	56		41,05
	Sig.		,211	,912
	Cs. de la Salud	132	38,50	
	Arquitectura	91	38,52	
Scheffé ^{a,b}	Diseño	212	40,41	
	Psicología	56	41,05	
	Sig.		,080	

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Tabla 10: Femenidad en Ud.

	carreras p comp	N	Subconjunto para alfa = 0.05
			1
	Cs. de la Salud	132	43,25
	Arquitectura	91	43,64
HSD de Tukey ^{a,b}	Diseño	212	43,76
	Psicología	56	45,59
	Sig.		,165
	Cs. de la Salud	132	43,25
	Arquitectura	91	43,64
Scheffé ^{a,b}	Diseño	212	43,76
	Psicología	56	45,59
	Sig.		,234

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.


Las características atribuidas y autopercebidas que aparecen en la muestra general también lo hacen en los cuatro grupos de carreras (ver en Anexo tabla 11 de Muestras Independientes y Tabla 12 de Comparaciones Múltiples).

Discusión: de acuerdo con los resultados obtenidos, las características atribuidas a los roles sexuales mantienen una similitud con los estereotipos tradicionales aunque tienen a percibirse las mujeres como más instrumentales por parte de los varones y de ellas mismas. Los resultados analizados concuerdan con los estudios realizados por Cuadrado (2004).

Conclusión: la presentación parcial de los resultados que se ha realizado se muestra en continuidad con los estudios de género de Burin & Meler, 1998, 2000; Hernando, 2000; Levinton, 2000; Moya & De Lemus, 2004. Los mismos señalan que las características atribuidas y autopercebidas han sufrido variaciones respecto de las concepciones tradicionales. En los cuatro grupos de carreras analizadas, Ciencias de la Salud, Diseños, Arquitectura y Psicología se mantienen las mismas tendencias; los hombres puntúan de acuerdo con los atributos típicos de género, sin embargo perciben a las mujeres más instrumentales que expresivas. Por su parte, las mujeres perciben a los hombres como instrumentales, pero a otras mujeres y a ellas mismas se perciben con ambas características, instrumentales y expresivas por lo cual se corresponden con características no esquemáticas de género.

Bibliografía

- Bem, S. (1974/1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Burin, M, y Meler, I. (1998). *Género y familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Burín, M. & Meler, I. (2000). *Varones: género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Catalá, S. (1997). El sexismo en las universidades argentinas. En *Política y Cultura*, Nº 9. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México. Pp. 217-234.
- Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16, 270-275.
- De Keijzer, B. (2001). Hasta donde el cuerpo aguante: Género, cuerpo y salud. *La Manzana. Revista Internacional De Estudios Sobre Masculinidades*, 1, 1. Extraído 28 de julio, 2006, de <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/paginas/reporteBenodekeijzer.htm>
- Glick, P & Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women quarterly*, 21, 119-135.

- 
- Hernando, A. (2000). Factores estructurales asociados a la identidad de género femenina. La no-inocencia de una construcción socio-cultural. En Hernando, A. (Ed.), *La construcción de la subjetividad femenina*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feminista de la Universidad Complutense de Madrid.
- Knibiehler, Y. (2001). *Historia de las madres y de la maternidad en Occidente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levinton, N. (2000). Normas e ideales del formato de género. En Hernando, A. (Ed.), *La construcción de la subjetividad femenina*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feminista de la Universidad Complutense de Madrid.
- Moya, M. & De Lemus, S. (2004) Superando barreras: creencias y aspectos motivacionales relacionados con el ascenso de las mujeres a puestos de poder. *Revista de Psicología, General y Aplicada*, 57, 225-242.
- Moya, M. (2004). Creencias estereotípicas y género: sexismo ambivalente. En D. Páez; I. Fernández; S, Ubillos y E. Zubieta (coords). *Psicología Social, Cultura y Educación*. 789-797. Madrid: Pearson.
- Moya, M.; Páez, P. Glick, P.; Fernández Sedano, I. & Poeschl, G. (2002). Sexismo, Masculinidad – Femenidad y Factores Culturales. *R.E.M.E., n° 8/ (4)*. ISSN-1138-493X.
- Páez, D & Fernández, I. (2004). Masculinidad-Femineidad como dimensión cultural y del autoconcepto. En D. Páez; I. Fernández; S, Ubillos y E. Zubieta (coords). *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 195-207) Madrid: Pearson.
-

REVISIÓN DEL CONCEPTO DE VIOLENCIA. APORTES PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA

González Oddera, Mariela


Universidad Nacional de La Plata

maroddera@hotmail.com

RESUMEN

Introducción.

El presente trabajo – inscripto en una investigación más amplia-, tiene por objetivo destacar ciertos aspectos problemáticos del concepto de violencia, para luego circunscribir el análisis a la categoría “violencia doméstica”. Se ilustrará una suerte de disputa nominal en torno a la denominación de las



situaciones de violencia en la familia, que nos reenvía a pensar cuáles son los implícitos presentes en las diferentes propuestas.

Metodología. A nivel metodológico, realizaremos un análisis cualitativo de contenido bibliográfico que incluye, entre otras actividades: identificación de fuentes bibliográficas –fundamentalmente textos de revisión en la temática-, sistematización de los datos relevados y análisis de los resultados obtenidos.


Resultados: se realizan aportes en relación al concepto de violencia, desde diversas disciplinas. Dentro de su carácter polisémico, se establecen algunos elementos recurrentes para su definición: su carácter co-existente al ser humano; cierta mutación, tanto en las formas de expresión de la violencia, como en la naturaleza del conflicto donde tiene lugar; la presencia de diferencias de fuerza, en relaciones de poder. También se señalan: la connotación negativa, condenatoria –posiblemente ligada a la idea de daño-; de allí el *deslizamiento moral* que genera rechazo; la evocación de *respuestas emocionales*, en general, de temor; la justificación -de alguna manera- de respuestas de la misma índole.

Se puntúan asimismo las condiciones históricas para la consideración de la violencia como una conducta disruptiva, y por tanto, sancionable. Dentro de estas condiciones, se ubica la constitución de los Estados (s XVI), que en el proceso de monopolización del ejercicio legítimo de la violencia, van imponiendo un ideal de pacificación social. A partir de allí, queda diferenciado el ejercicio de una violencia legítima -aquella ejercida por el poder político-, junto a una violencia no reconocida e ilegítima. Sin embargo, pese a la constitución de estos imaginarios, persisten aún amplias manifestaciones de la violencia, tanto en el espacio público como el privado.

Luego, se destacan aspectos conflictivos del uso del concepto: relaciones entre la naturaleza del acto, las particularidades del agente, la intencionalidad de la acción y los efectos posibles de ésta. Aspectos estos que no se articulan en forma lineal, ya que es posible que no exista intencionalidad de generar daño y tampoco ejercicio de la fuerza, pero aún así puede que tengan lugar acciones que generen efectos desubjetivantes, y por lo tanto, situaciones de violencia.

Finalmente, se analiza cómo aspectos de lo anteriormente referenciado, inciden en la constitución de la categoría de violencia doméstica. No sólo existe cierta dificultad para delimitar qué fenómenos podrían categorizarse como violentos en este ámbito, sino que existe también una extensa variedad de términos que coexisten en los intentos de conceptualización de la problemática.

Discusión: las presentaciones de violencia doméstica han sido visibilizadas en el momento en que se ha constituido como problema de índole público. En este sentido, han tendido una función central los aportes realizados desde el movimiento feminista, que han impulsado la consideración de la violencia doméstica como violencia de género. Esta propuesta no ha sido recogida desde el campo académico de la Psicología –al menos la anglosajona-, que aún sigue prescribiendo la categoría “violencia doméstica”.



Conclusiones: Consideramos que la complejidad que reviste la categoría de violencia ha tenido un impacto en la posibilidad de definición de la problemática de la violencia en la organización familiar. Asimismo, proponemos que la polisemia que se registra en torno a la temática, debe ser reubicada dentro de los marcos conceptuales y/o políticos que les han dado lugar.

Queda pendiente una historización de la constitución del campo de estudio de la violencia doméstica, para construir una genealogía que permita elucidar las condiciones para su visibilización y problematización.

Palabras claves: violencia – género – historia – familia

TRABAJO COMPLETO


Introducción. El presente trabajo – inscripto en una investigación más amplia (1)-, tiene por objetivo destacar aspectos problemáticos del concepto de violencia, para luego circunscribir el análisis a la categoría “violencia doméstica”. Se ilustrará una suerte de disputa nominal (Giberti, 2005) en torno a la denominación de las situaciones de violencia en la familia, que nos reenvía a pensar cuáles son los implícitos presentes en las diferentes propuestas.

Metodología. A nivel metodológico, realizaremos un análisis cualitativo de contenido bibliográfico que incluye, entre otras actividades: identificación de fuentes bibliográficas –fundamentalmente textos de revisión en la temática-, sistematización de datos relevados y análisis de resultados.

El concepto de violencia. Historización

Diversos autores señalan que el concepto de violencia es polisémico y complejo (Crettiez, 2009; Blair Trujillo, 2009; Lipovetsky, 1998, entre otros), tornándose manifiesta la vaguedad y la dificultad para acotar el rango de lo que puede incluirse bajo esa categoría (Fernández Martín & Feixas Pampils, 2004). Se destaca que, a medida que crece la extensión del concepto, disminuye su fuerza, su impacto, su relevancia. La violencia ha llegado a designar “todo choque, toda tensión, toda relación de fuerza, toda desigualdad, toda jerarquía, es decir, un poco de cualquier cosa” (Chesnais, citado por Blair Trujillo, 2009:12).

No obstante, es posible situar aspectos reiterados de diversas definiciones. Según Blair Trujillo (2009), podrían incluirse: su carácter co-existente al ser humano; cierta mutación, tanto en las formas de expresión de la violencia, como en la naturaleza del conflicto donde tiene lugar; la presencia de diferencias de fuerza, en relaciones de poder. Platt (1992), por su lado, señala otros elementos



presentes en las definiciones: la connotación negativa, condenatoria –posiblemente ligada a la idea de daño-; de allí el *deslizamiento moral* que genera rechazo; la evocación de *respuestas emocionales*, en general, de temor; la justificación -de alguna manera- de respuestas de la misma índole.

En sus propuestas de historización, diferentes autores coinciden en que el rechazo que genera la violencia y en algún punto su demonización – a partir de la que se significa a la violencia interindividual como un comportamiento anormal y sancionable-, es un fenómeno relativamente reciente en la historia occidental (Lipovetsky, 1998; Blair Trujillo, 2009; Muchembled, 2010, entre otros).


Como autor de referencia en el tema, N. Elías (1989) establece que el acotamiento de la violencia como forma de resolución de conflictos, puede considerarse parte del *proceso de civilización*. Este proceso – que tuvo lugar con el nacimiento de los Estados (s. XVI)- se fundamenta en los mecanismos de racionalización y psicologización. Estos mecanismos tienen por efecto el desarrollo de la capacidad de observación psicológica y de autoobservación, a la vez que una mayor división subjetiva: contención de los impulsos, autoacción y regulación impulsiva y emocional. En este marco, se produce el rechazo e indignación frente a la agresividad y la violencia desreguladas. Estos procesos se articulan con el nivel macrosocial: los estados recientemente consolidados, monopolizan el ejercicio de la violencia y la fuerza. Aparecen los cuerpos estatales de la milicia y la policía y se va instalando como ideal social la pacificación. Queda diferenciado el ejercicio de una violencia legítima, aquella ejercida por el poder político, junto a una violencia no reconocida e ilegítima.

Cabe destacar, que aún instalándose nuevos imaginarios que propugnan por una “suavización de las costumbres” (Lipovetsky, 1998), coexisten múltiples manifestaciones de la violencia, ya sea organizadas desde el poder concentrado (como los reiterados genocidios que han tenido lugar durante el siglo XX), como en el marco en la esfera íntima (García Martínez, 2009).

Los primeros estudios sobre violencia, estuvieron ligados a su dimensión política, abordando: el rol del Estado; su ejercicio legítimo o ilegítimo; el problema de la guerra y la paz. La reflexión sobre estos asuntos data del siglo XVIII y XIX (Blair Trujillo, 2009; Crettiez, 2009). Luego, la denominada *dimensión social* de la violencia, ha sido una categoría más ambigua y difícil de circunscribir.

Dificultades en torno al concepto de violencia

R. Litke (1992), señala cómo se ha homologado la violencia con el ejercicio de la fuerza física. En este sentido, se pone el acento en la naturaleza del daño generado y en el agente que lo produce; también se incluye como rasgo que define la violencia, la intencionalidad, es decir, la finalidad de producir un daño. El autor propone pensar la violencia -más que en relación con hechos concretos-, vinculada a *los efectos* que tienen ciertos actos en los sujetos. Y estos efectos, estarían ligados a acotar o impedir el desarrollo de ciertas capacidades/derechos que serían inherentes al ser humano: la capacidad física (derecho a



decidir qué hacer con nuestro cuerpo); derecho a tomar decisiones y responder por las consecuencias de nuestros actos. Es posible que no exista intencionalidad de generar daño y tampoco ejercicio de la fuerza, pero aún así puede que tengan lugar acciones que generen efectos desubjetivantes, y por lo tanto, situaciones de violencia.

En este sentido, Platt (1992) reseña cómo van incluyéndose en una definición de violencia, dimensiones simbólicas, diferenciando así una violencia abierta (manifiesta en el uso de la fuerza) y una violencia encubierta (inferible, poco visible). ¿Podríamos pensar que las conceptualizaciones sobre la violencia fueron abarcando situaciones cada vez más estructurales, simbólicas, “silenciosas” y por lo tanto, más sutiles, imprecisas y difíciles de establecer?

Sobre la violencia en la familia


La violencia producida en el seno de las familias sólo se convierte en un tema de indagación en el último cuarto del siglo XX. En los últimos años se han multiplicado las iniciativas para acotar y denunciar estas situaciones de violencia, que han dejado de ser consideradas conflictos íntimos, para empezar a ser ubicadas como un problema de índole público.

Este campo de estudio dista de presentar ciertos consensos básicos. Algunas de las tensiones analizadas en relación al término violencia se replican en el análisis de las situaciones de violencia en la familia. Por ejemplo, cuáles son los indicadores de situaciones de violencia; si es el investigador o el entrevistado el que define la existencia de violencia; si es posible que exista violencia no percibida como tal; si siempre existe intencionalidad en la violencia, etc. Hemos desarrollado en otro artículo (González Oddera & Delucca, 2012), consideraciones al respecto.

En esta oportunidad nos interesa analizar aspectos de la disputa en torno a la nominación de la problemática. [Rodríguez Franco](#), [López-Cepero Borrego](#) & [Rodríguez Díaz](#) (2009) destacan el crecimiento exponencial de las publicaciones sobre violencia doméstica, desde el año 2000. Señalan que aún persiste una falta de acuerdo en relación a qué categoría utilizar para dar cuenta de las situaciones de violencia en la familia. Se disputan el lugar: violencia doméstica, violencia familiar; violencia en la pareja, violencia del compañero íntimo, violencia de género, entre otras.

Consideramos que estas expresiones no son intercambiables, sino más bien, que la elección de una categoría es solidaria de la producción de cierto objeto epistémico. En este sentido, creemos que puede resultar ordenador ubicar las diferentes nominaciones en los campos teóricos donde se han gestado (2).

En el campo de la Psicología, según el Thesaurus de PsycINFO, una de las bases de datos más relevantes del mundo anglosajón, se indica el uso de la categoría “*violencia doméstica*” (domestic violence), definida como “comportamiento injurioso o abusivo en la familia o en otras situaciones domésticas interpersonales”. Desde el año 2006 reemplaza al término “family violence”.



De esta nominación puede inferirse que se ubica la problemática en el espacio doméstico y en los vínculos familiares, pero no se clarifica entre qué integrantes se produce, si se circunscribe efectivamente al espacio doméstico, si violencia es sinónimo de abuso, etc. La idea de lo doméstico ha quedado homologado históricamente al espacio privado, en oposición al espacio público; por lo tanto, pareciera que lo que ocurre en el primero no guarda relación con el segundo.

Este es precisamente el punto que mayor cuestionamiento ha generado desde ciertas conceptualizaciones de filiación feminista. Desde allí, se propone la categoría “violencia de género”, para pensar los fenómenos de violencia doméstica en relación a ordenadores de la organización social amplia (Miguel Alvares, 2005). Lo que ocurre en las relaciones interpersonales, debe ser entendido como expresión del sistema sexo-género vigente. Dentro de una genealogía feminista (Gomáriz Moraga, 1992), el género no es sólo una construcción social necesaria y arbitraria, sino que es una diferenciación que genera un ordenamiento desigual y jerárquico en las relaciones entre varones y mujeres. En tanto la desigualdad genérica es una construcción humana y no un dato de la naturaleza, se ha planteado como proyecto político la posibilidad de cambio.

En los últimos años se ha propuesto desambiguar la categoría violencia de género y reemplazarla por la más explícita “violencia contra la mujer”, con el fin de destacar la direccionalidad de la violencia. Esta nomenclatura ha sido adoptada por diferentes organismos internacionales (Organización Mundial de la Salud, 2005; Naciones Unidas, 2006 entre otros).

Conclusiones

Consideramos que la complejidad que reviste la categoría de violencia ha tenido un impacto en la posibilidad de definir las situaciones de violencia en la organización familiar. La polisemia que también se registra en torno a la problemática de la violencia en la familia, debe ser reubicada dentro de los marcos conceptuales y/o políticos que les han dado lugar.

Queda pendiente una historización de la constitución del campo de estudio de la violencia doméstica, para construir una genealogía que permita elucidar las condiciones para su visibilización y problematización.

(1)_Beca de Investigación, Tipo B. Tema: “COMPLEJIDADES DE LA VIOLENCIA VINCULAR EN GRUPOS FAMILIARES EN SITUACIÓN DE POBREZA”. Directora: Norma E. Delucca. Acreditada en la UNLP el 1/4/10 al 1/4/14

(2) El problema de la violencia y los vínculos violentos ha sido abordado desde diferentes propuestas explicativas (Hirigoyen, 2008), entre las que podemos mencionar: las explicaciones de corte naturalista,

la perspectiva de género, el modelo ecológico, la teoría de los ciclos de la violencia, el enfoque psicoanalítico, la epidemiología, entre otras.

Bibliografía

Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, 32: 9-33.

Crettiez, X. (2009). *Las formas de la violencia*. Buenos Aires: Waldhuter editores.

Elías, N. (1989). *El Proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.

Fernández Martín, F. & Feixas Pampols, C. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. *Alteridades*, 27: 159-174.

García Martínez, A. (2009). Modernidad, violencia y procesos decivilizadores. Revisión crítica a partir de la propuesta de Norbert Elias. *Pensamiento y Cultura*, 12(2): 263-277.

Giberti, E. (2005). "La violencia antigua y la actual. Parecidas, pero ahora acompañadas por especialistas que las nombran y las tratan como entidades con vida propia". En *La familia, a pesar de todo* (pp. 115-139). Buenos Aires: Noveduc

Gomáriz Moraga, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. FLACSO, *Documentos de Trabajo*, Serie Estudios Sociales N 38.

González Oddera, M. & Delucca, N. (2012). Avances de investigación sobre violencia vincular en contextos de pobreza. *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Tomo III: 61-64.

Hirigoyen, M.F. (2008). *Mujeres maltratadas: los mecanismos de la violencia en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.

Lipovetsky, G. (1998). "Violencias salvajes, violencias modernas". En *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (pp.137-220). Barcelona: Anagrama.

Litke, R. (1992). Violencia y poder. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XLIV (1): 161-172

Miguel Álvarez, A. de (2005). La violencia de género: la construcción de un marco feminista de interpretación. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18: 231-248.

Muchembled, R. (2010). *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Madrid: Paidós.

Naciones Unidas (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer. Informe del Secretario General*. Recuperado de:

<http://www.un.org/spanish/comun/docs/?symbol=A/61/122/Add.1>

Organización Mundial de la Salud (2005). *Resumen del informe Estudio Multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica. Primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia*. Ginebra: OMS. Disponible en: http://whqlibdoc.who.int/publications/2005/924359351X_spa.pdf

Platt, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polisémico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XLIV(1): 173-195.

[Rodríguez Franco](#), L.; [López-Cepero Borrego](#), J. & [Rodríguez Díaz](#), F. (2009) Violencia doméstica: una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Psicothema*, 21(2): 248-254

“HORTICULTORAS, MADRES Y CUIDADORAS”: MUJERES Y SUBJETIVIDAD EN ESPACIOS RURALES

Salva, Maria Cristina

Universidad Nacional de La Plata


mcsalva@netverk.com.ar

RESUMEN

Introducción

Esta presentación toma como base planteos situacionales y teóricos derivados de un proyecto de investigación en curso cuya temática refiere a las trayectorias laborales, educativas y de cuidado de la salud, de familias/grupos domésticos de trabajadores rurales provenientes de países limítrofes o del norte de nuestro país y afincados en la región hortícola platense. Una de las líneas problemáticas que hemos desagregado para su estudio se propone analizar, desde la perspectiva de género, las formas en que las mujeres horticultoras en el Gran La Plata resuelven las diversas demandas y tensiones que surgen a partir de sus múltiples actividades dentro y fuera de la unidad doméstica.

En la actualidad la profusión de investigaciones sobre la división sexual del trabajo y, especialmente, sobre el trabajo de las mujeres, ha tornado incuestionable que en la casi generalidad de los casos la organización de trabajo se operacionaliza en clave de género, estando las funciones de dirección, control y gestión de los procesos productivos, las jerarquías y los salarios más altos mayormente ocupados por varones. Tampoco se cuestiona ya en los ámbitos científicos el valor económico del denominado trabajo reproductivo (o doméstico). Son numerosos los trabajos de científicos sociales que han elaborado conceptualizaciones que subrayan la importancia del trabajo doméstico en tanto sostiene a las personas para que puedan trabajar para el mercado. Se trata de un trabajo no



remunerado, y banalizado como una actividad superficial que, sin embargo provee “el cuidado material y psicológico de los seres humanos” y permite “que éstos desarrollen sus capacidades, disfruten de salud y equilibrio” (Borderías, C. Carrasco, C y Alemany, M 1994)

Lo que sí constituye un punto conflictivo es la práctica cotidiana actual donde la asignación del trabajo doméstico a las mujeres como un servicio familiar obligatorio está bien presente. Esta cuestión, tal como la analizan las autoras evidencian la presencia de un problema político y no tanto un problema conceptual. En el campo de las políticas públicas se siguen dando por supuesto que el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos, de las personas enfermas o mayores, son responsabilidad de las mujeres.

Además del trabajo doméstico, las horticultoras trabajan en la producción de verduras y hortalizas a la par de los varones. El paso sin solución de continuidad de una esfera a la otra o bien “el recorte de una a favor de la otra, revela lo complicado de la alternativa entre trabajo y placer, producción y afectividad, relaciones sociales y relaciones personales”. (Borderías,C et al Op.cit)

Con estos presupuestos nos planteamos el objetivo de visibilizar la participación de las mujeres en la horticultura, las percepciones y valoraciones sobre dicha participación, la incidencia de estos juicios sobre la dimensión afectiva.

Partimos de analizar sus experiencias laborales y familiares con herramientas de la metodología cualitativa. Para el registro de los datos se empleó una entrevista semi-estructurada desagregada en tres núcleos temáticos.


Palabras claves: horticultura – género – percepciones - padecimientos

TRABAJO COMPLETO

El contexto

El municipio de La Plata, ocupa el extremo sur del Gran Buenos Aires, constituye un centro regional con vida propia por ser sede de la administración provincial y de asentamientos industriales. Ha tenido un crecimiento urbano acelerado en las últimas décadas y el más importante desarrollo hortícola de escala municipal. El área periurbana platense dedicada a la producción hortícola junto a las pertenecientes al conurbano bonaerense constituye el área hortícola más importante de la provincia de Buenos Aires.

Este Municipio cuenta con 18 Delegaciones Municipales o Centros comunales. Nuestro estudio se realiza en las explotaciones hortícolas de las Delegaciones de Lisandro Olmos y A. Etcheverry. En estas dos zonas las características generales de vida para el conjunto de trabajadores no propietarios de la tierra (sean arrendatarios pequeños, medieros o peones) incluyen: alto índice de analfabetismo, dificultad en



el acceso a los servicios de salud, deficientes condiciones habitacionales y de infraestructura sanitaria, oferta restringida de servicios escolares y de la red de transporte público. Las condiciones de trabajo más desfavorables para los trabajadores incluyen: la jornada laboral extensa sin estipulación de carga horaria diaria máxima; exposición a condiciones climáticas rigurosas; a las emanaciones gaseosas provenientes del abono y fertilizantes, situación crítica cuando los insumos empleados son sustancias químicas; a insectos y bacterias presentes en la tierra ya que no se emplean guantes ni otra prenda como dispositivos protectores; a herbicidas y fertilizantes químicos. La utilización de agrotóxicos expone a los trabajadores a productos químicos de toxicidad moderada, elevada y muy elevada al preparar y/o aplicar, sin indumentaria protectora, herbicidas, insecticidas, fungicidas, fertilizantes, y otros productos de empleo diario.


En relación con la estructura ocupacional la producción hortícola, se ha caracterizado desde sus comienzos por una fuerte demanda de mano de obra organizada bajo formas flexibles y heterogéneas. En algunas categorías de trabajadores -medieros, arrendatarios y pequeños propietarios - sobresale, aún hoy, la organización familiar de trabajo. La división sexual y etaria del trabajo estructura distintas modalidades laborales que incorpora a los varones, a las mujeres y a los niños al proceso productivo.

La mayoría de esos trabajadores son oriundos de zonas rurales por lo que, desde su niñez, han ido construyendo significaciones y prácticas y alcanzado destrezas corporales ligadas al ámbito productivo agrícola. Sin embargo como a las mujeres se le ha asignado culturalmente la responsabilidad de las tareas reproductivas de la familia, otra parte de saberes y destrezas corporales los ha recibido en el ámbito doméstico tanto los referidos a la preparación de las comidas, la reparación de los vestidos, el cuidado de los niños menores y de los enfermos y el conjunto de prácticas, valores y normas ligados a la sexualidad y la reproducción, entre otros. (Salva, M.C. 2000)

Dado este doble entrenamiento que se realiza sobre las mujeres, ellas dividen su tiempo entre el trabajo en la producción de hortalizas y verduras (trabajo que produce valores de cambio) donde son co-responsables junto a los varones adultos de su grupo familiar y el trabajo en la denominada esfera doméstica (trabajo que produce valores de uso) que es de su exclusiva responsabilidad.

Esta situación expresa una arista importante de la relación asimétrica que se establece entre los varones y las mujeres de cada familia campesina en relación a sus respectivos aportes al mantenimiento y reproducción de la misma. La división genérica de tareas opera sobrecargando a las mujeres con actividades a las que se le otorga, comparativamente, un valor menor contribuyendo a opacar el aporte de las mujeres tanto en la esfera productiva como en la reproductiva.

Aparece aquí una de los nudos problemáticos de la investigación que se lleva a cabo: ¿cómo las mujeres perciben, significan y valoran en relación con su adscripción de género la realización de tareas



domésticas cuyos productos o servicios resultantes *no duran* y tareas en el espacio productivo que son nominadas como *ayuda?*, ¿cómo los varones perciben, significan y valoran en relación con sus adscripciones de género la realización de tareas en el espacio productivo hortícola?

Consideraciones conceptual metodológicas

El núcleo teórico fundamental de este trabajo se centró en la categoría género. Partimos de una concepción del género en dos niveles analíticos: el de construcción sociocultural y el de relación social. Como sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores en torno a la diferencia sexual entre los seres humanos, que organiza jerárquicamente la relación entre los mismos partiendo de su nominación como mujeres y los varones y asegura la reproducción humana y social. En tanto construcción social, el género deviene tanto una realidad objetiva como subjetiva, un orden que se impone a los individuos, y que ellos a su vez recrean continuamente, con base en los significados que proporcionan el lenguaje, la historia y la cultura. (Lamas, M. 1986, Moore, H 1991). El concepto relacional de inequidad de género engloba desigualdades (económicas, socioculturales y de poder) entre hombres y mujeres, que, en el plano simbólico, se expresa en las visiones del mundo y la construcción de subjetividades.

Como consideraciones metodológicas señalamos que en esta presentación se describen y analizan datos de una muestra intencional constituida por 23 grupos domésticos de trabajadores medieros y de pequeños arrendatarios de la localidad de L. Olmos y A. Etcheverry como ya indicamos. Esta zona está caracterizada por una presencia importante de explotaciones hortícolas y por ser núcleos receptores de abundante mano de obra rural que proviene en su mayoría de las provincias del NOA y NEA y del país vecino de Bolivia.

En cuanto a los instrumentos que utilizamos en esta primera etapa del trabajo de campo optamos por el diseño de una entrevista semi-estructurada desagregada en tres núcleos temáticos. El primero estuvo centrado en la descripción de las condiciones generales de trabajo, el segundo en las características de la división sexual del trabajo en las esferas productivas y reproductivas y en las opiniones que dan los entrevistados a las diferencias de roles de las mujeres y varones en los distintos ámbitos. El tercer núcleo estuvo centrado en la indagación sobre experiencias de morbilidad diferencial según género del trabajador.

Los datos construidos a partir de las entrevistas fueron complementados con los provenientes del registro observacional.

Análisis de los datos

Percepciones y Valoraciones según Género

Los datos provienen de la segunda parte de una entrevista semiestructurada que focaliza sobre la distribución de actividades al interior de cada grupo doméstico. A cada entrevistado/a se le pidió que evaluara su participación y la de su cónyuge en escala: alta – mediana- baja - ninguna, en relación a la producción para el mercado, la producción para el autoconsumo, la organización, gestión y la comercialización de los productos y las actividades de la producción cotidiana de servicios y bienes de uso. A continuación se indagó sobre las interpretaciones que cada uno tenía respecto de las participaciones diferenciales por género en cada actividad.

Producción para el mercado

Labores culturales

La generalidad de las mujeres evaluaron su propia participación en las actividades culturales (siembra, deshierbe, raleo, escardilleo, desbrote, riego, blanqueo del apio, cosecha, confección de atados y embalaje) en un rango de alta a mediana participación. La valoración como participación media respondía a la existencia de niños pequeños que requerían mucho cuidado o bien al desempeño de otras actividades domésticas. Las mujeres que evaluaron como alta su participación en la esfera productiva eran tanto medieras como arrendatarias aunque entre estas últimas prevalecieron expresiones como:

“en la quinta trabajo a la par de mi marido” (Lucinda, arrendataria)

“soy mujer en la casa y hombre en la tierra” (Silvia, arrendataria)

El 100% de las entrevistadas valoró como alta la participación masculina en estas actividades.

La generalidad de los hombres evaluaron como alta su participación en estas actividades y como mediana la participación femenina en las mismas actividades culturales. El 100% de los entrevistados calificó en términos de *ayuda* a la participación de las mujeres:


“...mi esposa colabora en las tareas livianas...” (Juan, mediero)

“...ella es de mucha ayuda en la producción de verdura...” (Rufino, arrendatario)

“mi esposa y mis hijas me dan una ayuda imprescindible en el carpido, desbrote, cosecha, eliminación de yuyos, preparando los atados de verdura (Pedro mediero con esposa y tres hijas de 11, 13 y 15 años)

“Yo puedo continuar con esta actividad por la ayuda de ellas, si un trabajador no tiene familiares que lo ayude no dura mucho en la quinta, no da abasto, tiene que dejar...” (Walter, mediero con esposa y una hija de 16 años)

La manipulación de los agrotóxicos



Un núcleo importante de indagación es el ligado más directamente con la mayor exposición cotidiana de los trabajadores varones a los agrotóxicos. En la casi totalidad de los grupos familiares la manipulación directa de los agrotóxicos la realizan solamente los varones adultos.

En las narrativas del 100% de los entrevistados, tanto varones, cuanto mujeres, aparece el tema de la manipulación de los agroquímicos como una actividad exclusivamente masculina. Esta asignación que excluye a las mujeres de la preparación y aplicación de los denominados *remedios* encuentra su fundamentación en el campo de la cultura. La trama de significaciones en torno al género construida informalmente dentro de la institución familiar, del grupo social, y de otras agencias socializadoras incluye representaciones de la cultura global, especialmente sus temas de masculinidad y rudeza y de la mujer como fuente de vida. Sin embargo, hemos visto en varias oportunidades a mujeres pulverizando con agroquímicos distintos tipos de verduras, tanto en los cultivos a campo como dentro del invernáculo. En todos los casos se trató de familias arrendatarias con bajo nivel de capitalización, con hijos de corta edad y sin herramientas ni maquinarias propias.

Organización, Gestión y Comercialización de los productos

El 100% de las mujeres expresó que su participación en los aspectos organizativos y de gestión del proceso productivo era mínima o nula y que, en cambio, la participación masculina era alta. En relación a la participación en la comercialización de los productos el 65% de las mujeres señaló que no participaba, mientras que el 35% restante señaló que tenía alta participación en la comercialización. Las entrevistadas indicaron diversas modalidades de venta directa al consumidor: el 22% vendía los productos en un puesto organizado a la entrada del predio o en las ferias de la ciudad de La Plata, el 15% restante se incluía en la venta directa en los jardines de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNLP a través del Programa de Extensión Banco Social.

El 80% de los hombres entrevistados valoró con el puntaje máximo a su participación en la organización, la gestión y la comercialización. El 20% evaluó como baja su participación en la comercialización, se trató en todos estos casos de trabajadores medieros.

Producción de Servicios y Cuidados

Entrevistas a mujeres: El 100% de las mujeres evaluó como alta su participación en el cuidado de los niños, lavado de ropa, preparación de la comida, aseo de la vivienda, compra de insumos (comestibles, elementos de limpieza, medicamentos de venta libre en comercios cercanos). Cuando la familia tenía animales de granja y miembros ancianos el cuidado de los mismos fue en todos los casos una actividad femenina. La mayoría de las mujeres otorga a las tareas domésticas la etiqueta de actividades

femeninas, sin embargo la experimentan como imposición, como un deber que no pueden postergar, como generadoras de aburrimiento por la obligación de reponer todos los días productos que se extinguen en el consumo inmediato:

“la mujer debe cargar sola con las tareas del hogar...y se da así por una cuestión de tradición o de costumbre”

“mi marido también hace las tareas domésticas... por ahí le da lástima que yo tenga tanto para hacer”

(Ana, arrendataria,)

La generalidad de las entrevistadas emplearon tanto la palabra *trabajo* como *ayuda* para referirse a su participación en la horticultura (sea en tareas productivas o de servicios y bienes de uso) o bien nombraron el tipo de actividad específica:

“Mi día de trabajo comienza a las seis de la mañana y si hay mucho trabajo a las 5 de la mañana, a esa hora tengo que carpir adentro del plástico después tengo que regar, a las 11 salgo para ir a cocina, a las 12 llevo al niño a la escuela, y de vuelta a la quinta, a las 5 de la tarde voy a buscar al nene y sigo trabajando en la quinta... Esta tarde ¿ve? tengo que limpiar la acelga de afuera” (Marisel. medianera, esposo y un hijo de 7 años)

Entrevistas a varones: El 100% de los entrevistados evaluó como alta la participación de las mujeres en las actividades domésticas.

En el discurso de los hombres las denominadas tareas domésticas les corresponden a las mujeres bien porque fueron ellas fueron enseñadas para desempeñarlas, bien porque carecen de exigencias en su realización, bien porque son tareas livianas. Los patrones de masculinidad y feminidad resultan de un complejo sistema de construcción sociocultural. Las mujeres aparecen en la generalidad de los discursos de los varones como débiles, vulnerables y también como desatentas y descuidadas en relación al trabajo productivo. Por ende necesitadas de protección pero también de dominación y control.

A modo de conclusiones

1.- Significaciones atribuidas a la división del trabajo

Siguiendo las clasificaciones construidas por P. Delano (1997) para el sector rural chileno podemos agrupar las **explicaciones** dadas por los actores en relación a la división del trabajo en la producción hortícola en tres categorías:

- a-Explicaciones que apelan a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Las tareas que requieren mucha fuerza física, tales como el manejo de maquinaria, cargado y traslado de cajones ya embalados, aplicación de pesticidas con maquinaria eléctrica, manejo de los caballos son realizadas por los hombres.

- b-Explicaciones que apelan a las tradiciones culturales de las familias incorporadas en el proceso de socialización primaria. Se busca la explicación en las diferencias de género, habilidades, destrezas, saberes, conocimientos adquiridos en el seno del grupo familiar a partir de una oferta diferenciada a varones y mujeres

...ellas no aplican venenos porque no saben hacerlo bien, no les enseñan ” (Pedro mediero con esposa y tres hijas)

La participación diferencial de varones y mujeres en la organización, gestión y comercialización de los productos fue interpretada por los actores tanto hombres cuanto mujeres) en razón de conocimientos y saberes transmitidos por sus padres en forma diferencial y con características relacionadas con la identidad de género. Ambos factores incidían en la demanda de un trabajador varón para establecer el contrato laboral de mediería o el contrato de arrendamiento. La ideología patriarcal (el varón adulto como encarnadura de la autoridad familiar) mantiene vigencia tanto en los/las trabajadoras como en los propietarios de la tierra. Acá es muy interesante articular por un lado la estrategia del propietario de la tierra cuando establece relaciones de mediería ya que uno de los requisitos que más pesan a favor del trabajador y su posible contratación es el número de miembros de la familia y la capacidad de dirección del mediero para organizar el trabajo familiar. Por otro lado el trabajador mediero o arrendatario en la mayoría de los casos manifiesta que puede sostener el contrato (laboral o de arrendamiento) porque cuenta con el aporte diario y continuo de todos los miembros de su grupo familiar.

- c-Explicaciones fundadas en estereotipos culturales.


Los estereotipos de género si bien relacionados con las diferencias de género están más relacionados con aspectos más amplios de los roles masculinos (masculinidad) y femeninos (femineidad). Siguiendo a Delano podemos decir que los estereotipos culturales están basados en rasgos de género culturalmente asignados pero involucran otros aspectos más generales. Los siguientes ejemplos sirven de ilustración:

“la mujer debe cargar sola con las tareas del hogar...y se da así por una cuestión de tradición o de costumbre” (Silvia, arrendataria)

“mire si voy a cocinar teniendo 3 hijas y una esposa” (Pedro, mediero)

“No lavo ni plancho, si ella no está [la esposa] me pongo la ropa sin lavar ...puedo por ahí lavarla pero me la pongo sin planchar, no , no plancho , eso nunca”

En estas citas se observa una asignación cultural de la división del trabajo pero a la vez implican una visión de lo que una mujer y un hombre *deben ser* y así están expresando una visión más amplia de los roles masculinos y femeninos. En las dos últimas citas el entrevistado no quiere involucrarse en lo que el estereotipo cultural asigna como *tareas de mujeres*.



Es de destacar el hecho de que las mujeres entrevistadas evaluaron con mayor puntaje la participación de los hombres en las actividades domésticas (baja y mediana participación) que el puntaje que los hombres se autoadjudicaron (baja o nula participación) . Ello podría estar indicando la sujeción de los hombres a estereotipos, al menos en el plano normativo-discursivo y su apartamiento de todo lo que pueda contradecir su imagen de los roles masculinos y dañar su autoestima

2.- División del trabajo: jerarquización y desigualdad

La complementariedad de los sexos, dispuesta jerárquicamente, ha justificado la desigual posición de hombres y mujeres en la vida cotidiana de la horticultura local.

- La división genérica de tareas opera sobrecargando a las mujeres con actividades que tienden a banalizar su aporte tanto en la esfera productiva como en la reproductiva. En la productiva porque en la mayoría de las narrativas incluidas las correspondientes a mujeres las actividades que ellas realizan son entendidas como tareas menores, sencillas y no como trabajo. En la esfera reproductiva porque ellas realizan actividades que generan una producción sujeta a constante reposición. En la esfera doméstica, los bienes de uso, los cuidados, los servicios, no son productos durables. (Borderías. C. 1994)


- Los hombres dicen que la mujer *colabora* en tareas *livianas* y que *su ayuda es de gran valor*. Tanto la definición como la valoración del trabajo de las mujeres en la producción hortícola se realizan de forma interdependiente y subordinada al trabajo productivo de los hombres, el único que social y económicamente ha recibido el reconocimiento de trabajo. La óptica del capital ha impuesto una visión sesgada y reducida de la actividad económica. Así, el trabajo equivale a lo funcional, lo instrumental, lo productivo, lo que vale (en el mercado) y constituye un poderoso medio de normalización social y el principal referente para construir subjetividad.

- Las mujeres de las quintas hortícolas, que ejercen un rol fundamental en el doble proceso de producción - reproducción, son marginadas, por ejemplo, de las negociaciones con el patrón, de los encuentros con los agrónomos y otros técnicos que visitan los predios donde se reciben conocimientos, instrucciones y consejos profesionales. El hombre, es quien establece las relaciones sociales, recorre el predio e interactúa con los intermediarios para generar intercambios y se desenvuelve en el espacio extradoméstico.

- Dos aspectos observados son interesantes para pensar diferenciales de subjetividad en el caso de las mujeres horticultoras:

-la posibilidad/no posibilidad de participar en la gestión y organización del proceso productivo

-el reconocimiento social/no reconocimiento social del valor del trabajo global que se realiza



Los patrones culturales heredados de generaciones anteriores, y mantenidos a través de la costumbre y la tradición asignan a las mujeres una posición desfavorable en la jerarquía social sea a través de su exclusión del componente control del proceso productivo o bien a través del bajo reconocimiento de su participación en el mismo. En ambos casos se estaría configurando gradientes de padecimientos diferenciales en el plano subjetivo de varones y de mujeres.

Las mujeres horticultoras están sometidas diariamente a alta demanda de trabajo productivo y a su vez no lo controlan., además su participación en la producción tiene bajo reconocimiento social lo cual facilita la producción de distintas experiencias de morbilidad en el plano afectivo. Los hombres también están sometidos a una alta demanda en el plano laboral pero ellos son receptores de alto reconocimiento social de su rol productivo y además tienen la posibilidad de ejercer el control del proceso con lo cual las repercusiones nocivas en el plano de la salud serían menores.

Bibliografía

BORDERIAS, C. Carrasco, C y Alemany, M (1994) mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales. Barcelona, Icaria.

DELANO, Priscilla. (1994). Trabajo, identidad y relaciones de género en el agro chileno. IV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología rural. Concepción. Chile

DURAND, Teresa. (2001). Flexibilizando cuerpos: (in)equidad de género en trabajo y salud. Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales. Programa Regional de Becas CLACSO.

GARCIA CANCLINI, Nestor .(2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona. Gedisa

GEERTZ, Clifford (1995). La Interpretación de las Culturas. Barcelona, Gedisa


GIDDENS, Anthony (1991) Modernidad e Identidad del yo. Barcelona. Península

LAMAS, Marta,(1986) La antropología feminista y la categoría de género", Nueva Antropología, vol. VIII, núm. 30, México

MOORE, Henrietta L., (1999). Antropología y feminismo, Madrid Cátedra Instituto de la Mujer Valencia Universitat de València D.L.

PALACIOS NAVA M. C.(1999). Sintomatología persistente en trabajadores expuestos a plaguicidas organofosforados. En: *Salud Pública de México*. Vol 41. Nro. 1. México. 1999.

RACCA, Liliana. y RISSI, Roxana. 2001 *Los impactos producidos por el manejo de agroquímicos en el espacio rural pampeano*. UN La Pampa.



SALVA, M.C., (2000). Cotidianeidad en la horticultura: Cuerpo, trabajo y salud. En: Ringuelet, R. (Comp.) Espacio tecnológico, población y reproducción social en el sector hortícola de La Plata. Estudios e Investigaciones, 39. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. La Plata.

SABO, Don. (2000). Comprender la salud de los hombres: Un enfoque relacional y sensible al género. Organización Panamericana de la Salud. Publicación ocasional N° 4.

FUNCIONES DE AMPARO Y DE LIMITE EN PAREJAS DEL MISMO SEXO

Vidal, Iara Vanina


Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

iaravaninaidal@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo plantearnos interrogantes acerca de la división sexual del trabajo, de las funciones de amparo y de límite, de la madre biológica y la madre social en las parejas compuestas por dos mujeres. Asimismo, de interrogarnos nuestra posición como Psicólogos ante las presentaciones de las familias compuestas por dos personas del mismo sexo. Dicho interrogante acompaña aquello que autores como Debora Tajer proponen hacer del cuerpo teórico del psicoanálisis desde una perspectiva pospatriarcal y posheteronormativa.

La metodología utilizada consta de un recorrido teórico por autores extranjeros y nacionales que se encuentran pensando la diversidad en la parentalidad en parejas del mismo sexo. Hemos hecho referencia a una investigación que ha realizado Patricia Baetens con un grupo de profesionales, a partir de entrevistar a 95 parejas de mujeres belgas que llevaban adelante un tratamiento de inseminación artificial dicho estudio muestra que la ausencia de padre en las parejas lesbianas no es un argumento legítimo para rechazar la inseminación artificial en estos casos. Por otro lado hemos recurrido a los estudios de Charlotte Patterson quien analiza el rol de cada una de las madres lesbianas, distinguiendo aquella que aporta los cuidados primarios y la que aporta los cuidados "indirectos" trabajando afuera para sostener económicamente la familia. Asimismo, hemos tomado el material en las entrevistas realizadas en el marco de la investigación: *Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja* dirigida por la profesora Norma Delucca, llevada a cabo en la Facultad de Psicología de la UNLP. En la confección de las entrevistas semi-estructuradas de la investigación una de



las preguntas refiere a la distribución de tareas en lo doméstico con el objetivo de indagar acerca de los roles.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

- en las parejas mujeres del mismo sexo encontramos que la "división sexual del trabajo" entre lo público y lo privado, se elige según lo que más le gusta o en lo que mejor se desempeña cada una de ellas. Asimismo nos preguntamos si en las parejas de mujeres no existe la postergación de la carrera profesional en pos de la maternidad solo por el hecho de ser mujer.
- En relación a las función de amparo (materna) es realizada por lo que algunos autores llaman la madre social y la función de diferenciación (paterna) la ejerce la madre biológica, al menos en las entrevistas realizadas.
- En las parejas de mujeres del mismo sexo que entrevistamos, aquella que elige trabajar afuera de la casa o más tiempo es la que lleva adelante el embarazo, o sea la madre biológica, dicha situación se presenta a la inversa de las parejas heterosexuales.
- Asimismo a partir de la lectura acerca de cómo la distribución de roles domésticos y de crianza más flexibles en las parejas heterosexuales actuales repercute en los roles en la escena de la sexualidad y cómo dicha situación incide en que los vínculos sean más saludables, nos queda el interrogante de si la distribución equitativa en los roles en las parejas del mismo sexo incide en la distribución de los roles en la sexualidad.


Para concluir pensamos que a partir del material recogido en las entrevistas y los autores que en otros países vienen estudiando los roles en lo doméstico y en la crianza de las parejas del mismo sexo, en este caso mujeres, los roles no son estereotipados como se piensan desde una perspectiva de género en las parejas heterosexuales.

De todas maneras podemos sostener como lo hace Nuria Varela que habla de ""victorias paradójicas" como esa libertad plus esa sensación de haber soltado todas las amarras para gozar de una libertad aparente que sin embargo oculta, con nuevos trucos, viejas subordinaciones".

Palabras claves: función materna- función paterna- parejas del mismo sexo – roles

TRABAJO COMPLETO

El siguiente trabajo tiene como objetivo plantearnos interrogantes acerca de la división sexual del trabajo, de las funciones de amparo y de límite, de la madre biológica y la madre social en las parejas compuestas por dos mujeres. Asimismo, de interrogarnos nuestra posición como Psicólogos ante las



presentaciones de las familias compuestas por dos personas del mismo sexo. Dicho interrogante acompaña aquello que autores como Debora Tajer (1) proponen hacer del cuerpo teórico del psicoanálisis desde una perspectiva pospatriarcal y posheteronormativa.

Para el desarrollo del siguiente trabajo hemos tomado diferentes ejes de análisis acerca de las familias con parejas de mujeres, desde la bibliografía existente, así como desde el material que nos aportan las entrevistas realizadas en el seno de la investigación.

¿División sexual del trabajo?

En la confección de las entrevistas semi-estructuradas de la investigación una de las preguntas refiere a la distribución de tareas en lo doméstico con el objetivo de indagar acerca de los roles. Como mencionamos en trabajos anteriores (2) del equipo de investigación, encontramos que las tareas se distribuyen más equitativamente. Una de las entrevistadas dice:

"cómo las dos trabajamos tratamos de organizar el trabajo en función de las necesidades de los chicos, tienen horarios para el almuerzo pero también tienen otras actividades, entonces más o menos entre las dos nos vamos organizando, un día cocina una y otro día otra..."

En otra de las parejas de mujeres surgió la siguiente manera de llegar a la distribución de tareas


Luna: "Y, hemos llegado a conocernos mucho, no ha sido sin discusiones buenas calculo yo...eh, pero ya tenemos como muchos roles delimitados: yo muchas veces, por ejemplo, ella cuando prefiere estar cortando el pasto afuera o acomodando un poco el jardín, yo prefiero pasar un trapo al piso, suponete."

"María: Me gusta estar afuera, el sol. Me gusta estar afuera..."

La "división sexual del trabajo", sostenida por Levi Strauss, a partir de estudios antropológicos, ha puesto en relación la existencia de posicionamientos femeninos y masculinos acerca de la distribución del trabajo. La división en los roles de "afuera y adentro" la hemos encontrado en las dos parejas de mujeres y en una de las parejas de hombres. Si lo pensamos desde una perspectiva heterosexual, aquel que trabaja más horas y se encarga en mayor medida de la economía familiar, será quien ocupe el lugar de varón y de la función paterna. Pero la realidad nos devuelve otra cosa ya que en los dos casos de las parejas de mujeres que tienen hijos, o están en tratamiento de fertilización en el momento de la entrevista, aquella de las dos que sostuvo el embarazo fue quien se desarrollaba más tiempo en lo público. En el caso de María y Luna es María quien lo llevará adelante y en el caso de Ana y Sandra fue Ana.

Ana: "igual en este sentido hay un rol más definido, más de las veces cocina a ella porque tiene más tiempo ya que yo trabajo un poco más..."

Y María dice: "yo tengo un negocio que atiende todos los días y ella a veces me ayuda..."



La división del afuera y el adentro ha tenido consecuencias sobre el desarrollo laboral y profesional de las mujeres a lo largo de la historia, es probado que un hombre y una mujer comenzando la carrera en las mismas condiciones, con la llegada del matrimonio y los hijos para los dos, el varón continúa ascendiendo de niveles y la mujer por el embarazo, los primeros cuidados, la asistencia a los hijos en situaciones de enfermedad y otros sufre un estancamiento en el nivel, aunque los dos tengan la misma carrera profesional y la misma inserción al principio.

Será posible pensar que ¿en las parejas de mujeres no exista el hecho de tener que priorizar entre su carrera profesional y su rol maternal y doméstico, ya que las responsabilidades se reparten entre mujeres?


Función de amparo y Función de límite

"Desde hace al menos una década venimos denominando a las funciones parentales que se ejercen en la familia, de amparo y diferenciación (en reemplazo de la clásica nominación: materna y paterna). Y a su vez, enfatizamos que estas operatorias circulan. Es decir, no están "soldadas" a lugares fijos del sistema del parentesco y no sólo circulan dentro del espacio familiar, sino que pueden existir otros privilegiados por fuera del mismo que contribuyan a su cumplimiento o efectivización". (3)

Irene Meler (4) en un artículo plantea que en muchas parejas jóvenes los cuidados primarios del niño se comparten, los bebés comienzan a diferenciar rápidamente, olores, maneras diferentes según sea la madre o el padre. Asimismo, los padres y madres reaccionan diferente si tienen un niño o una niña, no solo en relación a los cuidados, sino a las expectativas y deseos que se proyectan sobre ellos. Esta diferenciación se da desde el embarazo.

Podemos pensar cómo se desarrollan dichas diferencias en las parejas del mismo sexo que llevan adelante la crianza de niños desde su nacimiento, sea por técnicas reproductivas, sea por adopciones. Hipotetizamos que el trato y las expectativas serán diferentes en ambos miembros de la pareja ya que la historia subjetiva se pondrá en juego en el trato con el bebé. Pero podríamos preguntarnos ¿el trato con el bebé será de la misma manera? teniendo en cuenta que: son dos personas del mismo sexo y que los aprendizajes sociales acerca de la maternidad o la paternidad constituyen dichas prácticas. Asimismo, ¿cómo se desarrollarán las expectativas acerca del bebé según el sexo del mismo?

Dichos interrogantes surgen a partir de la tendencia desde el imaginario social (5) a observar quien de los dos miembros de la pareja tiene una posición femenina y quien una posición masculina. Si pensamos en no sostener una posición heteronormativa, no necesariamente encontraremos en las parejas del mismo sexo un posicionamiento masculino y femenino.



Charlotte Patterson(6) remarca que encontró en algunas las parejas de lesbianas que la madre biológica tenía una actitud "paternal" y la madre social una actitud "maternal". La autora señala que el hecho de ser lesbiana, intelectual y encontrarse en un medio económicamente favorecido todo ello tiene una repercusión en los roles y que la autora imagina que debe ser diferente en los sectores populares.

Dicha situación la vimos reflejada en la entrevista a Sandra y Ana que quien está ms tiempo con los niños es quien tiene más una actitud de contención y afectiva y Ana que trabaja más horas, tiene un rol desde la exigencia y los límites.

Sandra: *"por ahí, yo soy más permisiva con algunas cosas y no estoy mucho sobre ellos; hay cosas por ejemplo con respecto a los hábitos y yo no estoy tanto sobre eso, ella es más de poner horarios, orden, etc., pero yo no estoy sobre estas cosas tanto..."*

En las parejas heterosexuales la responsabilidad acerca del desarrollo de los hijos, todavía sigue siendo tarea de las mujeres y si bien se sabe que el desarrollo obedece a diversos factores, cuando los niños presentan dificultades sea de conducta, de aprendizaje u otros se responsabiliza a las madres.


Entonces, podemos preguntarnos acerca de las cuestiones de género en la pareja homosexual: ¿cómo se distribuyen dichas responsabilidades en relación a los hijos?. En una de las parejas de mujeres entrevistadas encontramos que las responsabilidades se distribuyen por igual, pero se diferencian en relación a quien ejerce la función de límite explícitamente como hemos citado anteriormente. En este caso vemos que los roles se ejercen en la medida que son más cómodos para una o para otra. Dicha situación se repite en las cuestiones de distribución de tareas domésticas como ya hemos visto.

Madre biológica y madre social

Patricia Baetens con un grupo de profesionales (7) realizaron una investigación a partir de entrevistar a 95 parejas de mujeres belgas que llevaban adelante un tratamiento de inseminación artificial. En dicho estudio nominó a la madre que lleva adelante el embarazo madre biológica y a la madre que acompaña madre social. El hecho de quien lleva el bebe en su vientre y quien no a veces plantea dificultades como dice una de las entrevistadas:

Ana: *¿Cómo creíamos nosotras posicionarnos donde no había un lugar en el lenguaje?, el lenguaje es el que habilita, el que instituye. Y esto generó entre nosotras una serie de discusiones previas "pero vos no sos mamá" y ella decía "si soy mamá", el tema de la madre biológica tiene una alternancia enorme, es muy fuerte".*

En la investigación mencionada sostiene que en relación a la denominación de las dos mujeres que llevan adelante la crianza de un niño, encontró que la mitad de las mujeres opta por nombres simétricos



o sinónimos (mami, mamina, mamuna, etc), mientras que la otra mitad elije nombrar a la madre social por el nombre o sobrenombre. En las entrevistas encontramos la primera de las situaciones:

Ana: *Hasta que en determinado momento se nos había ocurrido esta cuestión de "mamucha" y "mamina".*

En el mismo estudio Baetens relata que la mayoría de las mujeres reconocen que la ausencia de un padre no es un problema, mientras que un 35 % de mujeres piensan que la ausencia representa un problema, para tal situación intentan introducir un padrino con el que pueda mantener un lazo afectivo y emocional.

Interrogantes acerca de la sexualidad

Irene Meler (8) plantea que en las parejas heterosexuales "la posibilidad de un interjuego flexible entre los deseos ligados al dominio y las tendencias a depender y abandonarse a la actividad del otro, se lo considera saludable."

La flexibilidad en el desarrollo de los roles estereotipados de la domesticidad y la crianza de los hijos de varones y mujeres presentada en parejas del mismo sexo nos llevan a interrogarnos si dicha flexibilidad ¿se reproduce en el ejercicio de la sexualidad? Hasta el momento no hemos encontrado bibliografía que trabaje sobre la temática y tampoco ha sido un eje de análisis en la investigación desarrollada.

Conclusión

Para concluir sostenemos que la división sexual del trabajo y las funciones de amparo y límites no se distribuyen de la misma manera en las parejas heterosexuales que en las parejas homosexuales compuestas por dos mujeres entrevistadas por nosotros y relevadas a partir del estudio de Patricia Baetens y de Charlotte Patterson. Por todo ello es necesario como investigadores y como profesionales sostener una posición pospatriarcal y posheteronormativa

De todas maneras podemos sostener como lo hace Nuria Varela (9) que habla de ""victorias paradójicas" como esa libertad plus esa sensación de haber soltado todas las amarras para gozar de una libertad aparente que sin embargo oculta, con nuevos trucos, viejas subordinaciones".

Bibliografía

(1) Tajer D.(2012) Notas para una práctica psicoanalítica postpatriarcal y posheteronormativa" en Burin M. Meler I, Tajer D. Volnovich J.C. Hazacki Cesar (compilador)*La crisis del patriarcado*. Buenos Aires. Topia.

(2) Vidal Iara Vanina (2011) Modelos de parentalidad en parejas del mismo sexo publicado en Actas 3er Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 15, 16 y 17 de noviembre del 2011. La Plata.

(3) Delucca. N., Gonzalez Oddera. M., Martinez, A., Vidal, I. y otros (2012): Investigaciones sobre parentalidad y sus operatorias. Revisiones conceptuales en torno a la diferencia y la diversidad. Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (Tomo III, p. 27-31), Facultad de Psicología de la UBA, del 27 al 30/11 del 2012-

(4) Meler Irene. (2012) Las relaciones de género: su impacto en la salud mental de mujeres y varones en Burin Mabel- Irene Meler- Débora Tajés_ Juan Carlos Volnovich- Cesar Hazaki (compilador) *La Crisis del patriarcado*. Buenos Aires. Topia

(5) Castoriadis Cornelius. (1989) La institución imaginaria de la sociedad en Colombo E. *El imaginario Social*. Ediciones Normad Comunidad.

(6) Patterson C. J. "Families of the lesbian baby boom: parent's division of labor and children's adjustment". *Developmental Psychology*. vol. 31, no 1. 1995. p 115-123

(7) Baetens P., Lenie T. y Ponjaert-Kristofesen I.(2005) "Une etude sur les demandes d'insemination artificielle avec sperme de donneur (IAD) chez des couples homosexuels feminis" en Gross Martine. *Homoparentalités état des lieux*. Ramonville Saint-Agne.. éres

(8) Meler Irene (1998) "La familia, antecedentes históricos y perspectivas futuras" en Burin M. y Meler I. *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires. Paidós

(9) Hendel Liliana. (2010) "Aquello que los medios masivos no publican, no funcionan, ni informan (el silencio como herramienta de la violencia) en Raíces Montero Jorge Horacio (compilador) *Un cuerpo mil sexo. Intersexualidades*. Topia. Buenos Aires Topia. Página 152


RELACIONES DE GÉNERO Y MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Benítez, Sebastián Matías

Facultad de Psicología, U.N.L.P.

sbenitez.psi@gmail.com

RESUMEN



En el presente trabajo nos proponemos construir una definición del concepto de *masculinidad hegemónica*, teniendo en cuenta su conceptualización como una herramienta metodológica para el estudio de la Historia de la Psicología en la Argentina, en particular de la manera en que los saberes psicológicos de principios del siglo XX han realizado un estudio de la masculinidad en los niños argentinos. De este modo, tendremos en cuenta una perspectiva que recupere la historicidad de las categorías psicológicas que podría impactar en los debates contemporáneos respecto de los criterios con los que conceptualizamos la subjetividad de los varones en términos de (a)normalidad.


El concepto de género una serie de prácticas sociales que definen lo masculino y lo femenino en un momento y lugar determinado. De este modo, y siguiendo el análisis de A. Ostrovsky planteamos el “género como un conjunto social de prácticas interrelacionadas que en un particular momento histórico definen a lo masculino, a lo femenino y a lo *trans*. Estructurando relaciones de poder que se manifiestan tanto en las representaciones sociales y en las imágenes normativas como en la identidad personal y las configuraciones vinculares de los sujetos. Tales prácticas (...) construirían como originario y prediscursivo [al dato biológico de la diferencia sexual] despojándolo de su encarnadura social y naturalizando las diferencias como si estas emanaran de la naturaleza.” (Ostrovsky, 2010: 17-18).

M. Burin (1988) establece, por otra parte, que el *género* como categoría de análisis es relacional: debe tenerse en cuenta que nunca se plantea de modo aislado sino formando parte de la relación entre lo femenino y lo masculino. De este modo, el género tampoco aparece desligado de otro tipo de determinaciones tales como raza, clase social, religión u otros (Burin, 1998; Kaufman, 1997).

Tanto M. Kaufman (1997) como M. Burin (1998) retoman la diferencia establecida por R. Stoller en la década de 1960 entre sexo biológicamente determinado y género como una construcción sujeta al ámbito cultural, diferenciándose de las perspectivas de género de la psico-biología evolucionista y del feminismo de la diferencia (cuya perspectiva esencialista de las relaciones de género no da cuenta del carácter relacional del mismo).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, el género se asumiría en cada persona a partir de los significados culturalmente establecidos al respecto de lo que es un *ser masculino o femenino*, a partir de complejos procesos que se llevan a cabo a lo largo del desarrollo. En ese sentido se constituye un *gender work*, entendido como “los procesos y prácticas mediante las cuales la sociedad crea y recrea en forma permanente los géneros y las relaciones entre estos” (Kaufman, 1997: 64).

Por otra parte, el género puede pensarse como un tipo de relación de poder entre varones y mujeres con determinada capacidad normativa que contribuye a construir una determinada identidad, más allá de la identidad sexual (o el ejercicio de la sexualidad). Esta relación de poder entre hombres y mujeres, desconocería, al mismo tiempo, su carácter constructivo a través de la formulación de estas diferencias



entre ellos basándose en los datos de la anatomía sexual, naturalizando tales diferencias, dando cuenta de la invisibilidad de una red de relaciones de poder con capacidad normativa de las configuraciones vinculares (Dorlin, 2009; Ostrovsky, 2010).


Desde este trabajo, se plantea la indagación de una *masculinidad "convencional/hegemónica"*, a diferencia de masculinidad(es) subalterna(s) que son pensadas a partir del modelo del déficit, teniendo en cuenta un sistema de relaciones de poder como lo es el patriarcado. De este modo, la masculinidad sólo puede ser pensada como una configuración dentro de un sistema de relaciones de género (Connell, 1997).

La masculinidad convencional puede pensarse como un patrón específico de comportamiento social que sostiene determinado tipo de relaciones de poder: apariencia, imperativos morales, conductas sexuales, comportamientos sociales. En ese sentido, la *masculinidad hegemónica* sería aquella que ocupa un lugar hegemónico en un modelo dado de relaciones de género que siempre se podría pensar en disputa (Connell, 1997). Lo masculino, entendido como un modo de legitimar las relaciones de poder instauradas en el patriarcado capitalista de la modernidad aparecería como espacio de aventura y de descubrimiento, como el espacio público del poder que constituye los proyectos de civilización y sociedad" (Millington, 2007). Características como el honor, la verdad, la coherencia y la racionalidad formarían parte de esta masculinidad hegemónica, teniendo en cuenta la pregnancia de la visibilidad del cuerpo físico individual en la identificación de tales dimensiones a partir del siglo XIX (Mosse, 1996).

Palabras claves: género- masculinidad- historia de la psicología- categorías psicológicas-

Bibliografía

- Burin, M. (1998) Estudios de Género. Reseña histórica. En Burin, M. y Meler, I. *Género y familia. Poder amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavaria J. *Masculinidad/es: Poder y Crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres - Isis Internacional
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Valdés, T. y Olavaria J. *Masculinidad/es: Poder y Crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres - Isis Internacional
- Millington, M. (2007). *Hombres in/visibles: la representación de la masculinidad en la ficción latinoamericana, 1920 – 1980*. Bogotá: FCE.



Mosse, G. (1996). *The image of man: the creation of modern masculinity*. New York: Oxford University Press

Ostrovsky, A. E. (2010). *Estudio histórico de concepciones psicológicas acerca de la diferencia entre los sexos en la psicología preacadémica (1880 – 1930) y su relación con la educación primaria en Argentina*. Disertación doctoral no publicada. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, Doctorado en Psicología, UNSL.

LA VIOLENCIA SILENCIADA. DESENMASCARANDO LO COTIDIANO

Cambareri C.; Calandri S.; Montero V.; Orias L.; Lazzarino G y Iseas C.

Universidad Nacional de La Plata

ceciliapcambareri@yahoo.com.ar

RESUMEN

INTRODUCCION:

La presente propuesta, “Ciclo la mujer hoy, historias cotidianas y nuevos caminos” es un espacio de reflexión participativo para mujeres, promotoras de salud, referentes comunitarios y equipos de salud del primer nivel de atención, que tiene por finalidad el abordaje del rol de la mujer y la problematización de la naturalización de la violencia en el establecimiento de algunos vínculos al interior de la familia.

La misma se realiza en el marco del proyecto de extensión, “*El desafío de prevenir la violencia*”, acreditado y financiado por la Universidad Nacional de La Plata y el Programa Voluntariado Universitario, en su cuarto año de ejecución, por la Facultad de Ciencias Médicas, coparticipando las Facultades de Bellas Artes, Humanidades y Ciencias de la Educación, Psicología y Trabajo Social.

Surge a partir del análisis situacional participativo que valida a la violencia como un problema sentido en los ámbitos familiar, institucional y comunitario, que lleva a construir estrategias para visibilizar los indicadores de la violencia en ámbitos cotidianos teniendo a la mujer como protagonista y poniendo en cuestión el imaginario de *que es ser mujer* en determinada población.

Los destinatarios de estos Ciclos fueron los barrios Villa Nueva y Barrio Obrero, correspondientes al área programática de los Centros de Salud 43 y CIC 16 de la localidad de Berisso.

Objetivo General

- Crear un espacio de reflexión para la mujer con la finalidad de abordar el rol desde la perspectiva de género y de derecho, fortaleciendo y jerarquizando la vinculación emocional y el compromiso solidario sobre las problemáticas cotidianas de la vida familiar y comunitaria.

B) **Metodología**

Se trabaja con la metodología de *taller, dinámica grupal y técnicas participativas*, tomando como eje las experiencias y situaciones de la vida cotidiana que, integradas en un marco conceptual, fortalezcan el desarrollo personal y familiar y contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida. Para ello, se desarrollan a lo largo del ciclo los siguientes ejes problematizadores:

- Los roles de género como proceso de construcción histórico social y sus implicancias en la vida cotidiana.
- La resignificación de los roles de género en el contexto de las nuevas formas de vivir en familia.
- El desarrollo de estrategias para el manejo de los conflictos y crisis que afectan la vida familiar.
- Mitos y tabúes de nuestra sexualidad.
- El rol de los medios de comunicación sobre los mitos y estereotipos de género.

C) **Resultados obtenidos**

Se llevaron a cabo cuatro ciclos de talleres, durante los años 2011 y 2012, dos en el centro de salud 43 y dos en el cic16, lográndose la formación de sesenta mujeres.

En tanto proceso de capacitación, cabe destacar la valoración del ciclo como un espacio grupal interactivo y de aprendizaje, que permite reflexionar, desarrollar habilidades y adquirir herramientas para afrontar esta problemática que nos desafía cotidianamente y genera impotencia por su complejidad.

D) **CONCLUSIONES**

Se logró concientizar sobre “el rol de la mujer en la actualidad”, permitiendo un cuestionamiento y un cambio de posición subjetiva en muchas de las mujeres que participaron del espacio y el reconocimiento de formas de violencia solapadas y justificadas por el modelo socialmente dominante. Se logra, de esta forma, fortalecer su posicionamiento frente a la temática, poniendo en palabras lo que nos sucede a las mujeres, escuchándonos, respetando la diversidad de pensamientos, y así comenzar a resignificar la propia historia y formarse como referente para el trabajo con la comunidad.

Palabras claves: género- prevención- sensibilización- participación

PSICOLOGIA DE LA POBREZA

Bershadsky, Romina

Universidad de Buenos Aires

romina@medsrl.com.ar

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar los lineamientos de la psicología de la escasez y analizarlos según la teoría de la psicología económica. El autor referente de la cuestión de la psicología de la pobreza, Eldar Shafir, sostiene que el contexto de escasez determina una cierta psicología que lleva a los sujetos a profundizar su endeble situación ya que afecta por ejemplo sus capacidades cognitivas.

Desde la psicología económica planteamos que el contexto de escasez depende, en más del peso subjetivo que tiene la dinámica mercantil en cada sujeto, que de la situación económica en si ya que a mayor desarrollo económico más presión, más escasez sienten aquellos sujetos cuya subjetividad está determinada en mayor medida por el valor mercantil.

Palabras claves: pobreza- mercado- psicología- escasez


TRABAJO COMPLETO

Analizaremos en este trabajo los desarrollos relativos a la psicología de la escasez y a luz de la psicología económica y la economía del comportamiento. Eldar Shafir académico referente de la cuestión de la psicología de la escasez analiza el fenómeno tanto en comerciantes callejeros en la India como en estudiantes universitarios norteamericanos. El autor se pregunta, a diferencia de otros trabajos tradicionales sobre la pobreza (que se basan en salud, educación, crimen, etc.), qué características intrínsecas tiene la situación de escasez qué hace que los individuos, bajo estas condiciones, se comporten de forma particular.

El autor describe que los pobres viven en un contexto que los lleva a incurrir en errores y decisiones ineficientes y por lo tanto es el contexto en si que los lleva a profundizar la situación de pobreza. Así sostiene que el contexto de escasez, determina una cierta psicología.


Shafir sostiene que existen tres formas de interpretar este comportamiento:

Desde la teoría de la decisión racional, el sujeto elige este comportamiento porque ha evaluado costos y beneficios. Desde la teoría patológica la elección se debe a un problema del individuo que le impide, por



algún motivo, elegir de forma racional. Como ejemplo de estos dos enfoques el autor se pregunta por ejemplo por qué la gente humilde no se bancariza dado los múltiples beneficios que esta elección acarrea. Según la teoría de la decisión racional la gente pobre analiza costos y beneficios y decide quedar por fuera del sistema bancario es la opción más conveniente. En cambio, desde el enfoque de la patología se considera que los pobres no comprenden los beneficios que los bancos conllevan y por eso eligen la opción que más los perjudica en términos económicos por lo que la educación financiera podría mejorar esta conducta.

Como tercer enfoque Shafir considera que es el contexto es el que determina la conducta. Así observa que cuando los pobres se encuentran apremiados se comportan de forma particular. El autor no atribuye este hecho ni a la procrastinación, ni a la falta de información o conocimiento sino al contexto de escasez en sí. Al igual que Kahneman concluye que los comportamientos están menos signados por el cálculo matemático, como sostiene la economía clásica, que por el contexto en el que se toman las decisiones. Así Kahneman sostiene que en contextos de incertidumbre los individuos se conducen como aversivos al riesgo, en cambio en contextos de certidumbre, los mismos individuos se vuelven buscadores de riesgos. Además la percepción del contexto depende de lo que Kahneman llama efecto marco: las situaciones se definen según se las perciban como situaciones de pérdida segura o de ganancia segura y esto depende por ejemplo de las palabras que se utilizan para describir la situación y por lo tanto, las elecciones y no obedecen en absoluto al cálculo matemático, por tal motivo, si cambia la descripción de la situación, cambia en forma sistemática la respuesta de los individuos, lo que muestra que la elección es independiente del cálculo matemático pues si así fuera, las respuestas serían estables. De forma similar Shafir plantea que cuando el sujeto percibe y se focaliza en su situación de escasez, el patrón de conducta cambia significativamente y lleva a un comportamiento ineficiente en términos económicos y cognitivos. Por ejemplo el autor sostiene que la gente de bajos recursos tiende a endeudarse para pagar deudas anteriores y por tal motivo la tasa de interés crece exponencialmente, tanto es así que en una investigación con minoristas de la India el autor observa que los comerciantes llegan a pagar un interés diario de hasta el 5%, cuando existen muchas alternativas a su alcance para salir de este círculo vicioso. La gente que vive en un contexto de escasez, a pesar de ser muy trabajadores, sostiene el autor, tienden a sobre endeudarse y a no ahorrar lo suficiente. El autor define a estos comportamientos como intrínsecos al contexto de escasez, es decir que todos los individuos tienden a comportarse de este modo siempre que se encuentren en un contexto de escasez. Así, según las investigaciones de Shafir, los pobres viven en un entorno que los induce al fracaso sistemático, es decir que son las mismas condiciones de escasez que producen su propia psicología.




Para explicar cómo funciona la psicología de la escasez el autor utiliza la metáfora del equipaje: asegura que aquellos que poseen una “valija” más grande pueden empacar todo lo que quieran, en cambio los que cuentan con una valija más chica, si quiere agregar algo debe primero descartar algún otro ítem, lo que conlleva un esfuerzo psíquico importante porque hay que deshacerse de un objeto que puede ser también muy necesario en el viaje. Esa necesidad de permuta constante, que en economía se llama de costo de oportunidad, es decir tener en consideración aquello que se deja de adquirir o hacer al elegir una opción, es central a la hora de explicar la psicología de la pobreza ya que es un pensamiento sumamente intrusivo que conlleva a un desgaste permanente y requiere mucha atención, lo que hace que la persona parezca menos competente pues esta situación lleva fácilmente a cometer equivocaciones.

El autor considera, a su vez, que las personas de clase media, al realizar compras cotidianas, no piensan sistemáticamente en todo lo que van a dejar de adquirir si obtienen ese particular ítem, por lo que no experimentan la escasez en el sentido anteriormente descrito. Según el autor, la clase media experimenta la tentación de vez en cuando en cambio para el pobre la tentación es un sentimiento cotidiano. La escasez implica que cada gasto básico se vuelve un lujo por la misma razón para un hombre ocupado pasar tiempo con la familiar se vuelve un lujo y a mayor escasez más tentación. Los individuos que están estresados por la escasez se vuelven más impulsivos.

Shafir desestima que escasez se deba a cuestiones de clase social y educación. Para demostrar esta afirmación el autor realizó un experimento con estudiantes universitarios a los que les presentó un juego en el que tenían tiempo escaso para resolver una situación y a su vez se les daba la opción de pedir préstamos de tiempo pero a una alta tasa de interés. Sin entrar en la dinámica específica del juego la conclusión a la que llega el autor es que a mayor escasez, más impulsividad a la hora de pedir préstamos y por lo tanto menor sensibilidad a las altas tasas de interés, es decir que los universitarios de clase media se comportaban en un contexto de escasez del mismo modo que los pobres.

Sin embargo el autor sostiene que los pobres al encontrarse constantemente en un contexto de escasez son más propensos a este tipo de conductas, lo que los lleva a tomar malas decisiones con mayor frecuencia, como endeudarse para pagar deudas. Además el autor observa que en contextos de escasez las habilidades cognitivas se ven significativamente afectadas: no pueden dividir su atención, y el coeficiente intelectual disminuye. El autor llega a esta conclusión luego de tomar una prueba de inteligencia a la misma población antes y después de la cosecha, es decir en un contexto de escasez (antes de la cosecha) y en un contexto de abundancia relativa (después de la cosecha) así comprobó una baja significativa del coeficiente intelectual en la misma persona en contextos de escasez.



El autor describe lo que llama “la ironía de la pobreza”: el mismo contexto conlleva mayores problemas de costo de oportunidad, mayor resistencia a la tentación, y menor margen de error. Al mismo tiempo los pobres están en desventaja cognitiva para tomar decisión debido al estrés crónico que ocasiona su situación.

Para concluir el autor sostiene que las políticas públicas deben tener en cuenta estas limitaciones conductuales y sistemáticas a la hora de implementar los programas sociales. Así deben considerar que la sobre exigencia en este contexto es contraproducente con lo cual, teniendo en cuenta estos desarrollos, deben considerar, por ejemplo, flexibilizar los rigurosos pagos de los microcréditos. También podría aconsejarse a los cosecheros comprar los fertilizantes en tiempos de abundancia en vez de esperar a que llegue el inevitable contexto de escasez.

Análisis de la cuestión


Shafir define a la escasez como la situación de no tener recursos suficientes

Desde la economía sería difícil definir qué se entiende por escasez ya que en una economía de mercado todo el tiempo somos escasos. A esto se refiere por ejemplo el concepto de obsolescencia inducida: la misma dinámica del mercado lleva a que los productos que adquirimos se vuelvan obsoletos en el corto plazo el ejemplo típico es la moda: una remera de moda queda obsoleta en menos de tres meses, es decir que cada tres meses por lo menos hay que actualizar la compra. Por este motivo el concepto de escasez es sumamente relativo, así la conducta de endeudarse para pagar deuda no es, de modo alguno, privativa de la clase baja: por ejemplo la clase media americana se encuentra hoy en día sumamente endeudada para sus gastos corrientes lo que los convierte en escasos según la definición de Shafir.

Si bien este autor trabaja con el concepto de escasez que se utiliza en la vida cotidiana: algo de lo que se dispone en menor medida lo que lleva a pensar en un insuficiente desarrollo, en cambio en el sentido económico el término escasez es relativo al desarrollo de mercado, entonces al contrario que el sentido común una persona es escasa en la medida en que más desarrollo se produce en su contexto, la escasez aumenta en la medida que existe mayor desarrollo.

Benbenaste analiza esta cuestión en términos de impacto psicológico:

“Es en la medida que aumenta el desarrollo económico, aumenta el sentimiento subjetivo de escasez... Esta noción contraintuitiva del término nos lleva a la noción de competitividad así los sujetos que se ven estructurados por esta dinámica del mercado tenderán a sentirse escasos y actuarán en consecuencia: compitiendo por eso decimos que es una dinámica racional-irracional. Así cuantas más mercancías se producen, cada sujeto debe renovarse más como sujeto de la productividad en los distintos ámbitos



para obtener así una suspensión temporal de su siempre latente obsolescencia como sujeto social (Benbenaste, 2006, p.96).

Entonces nos manejamos en un contexto de escasez relativa e inducida sin embargo las conductas son sumamente variadas. La explicación de este fenómeno desde la psicología económica es que aquellos sujetos más estructurados por la dinámica de mercado tenderán a quedar más impactados por la escasez económica, independientemente de su clase social, en cambio aquellos sujetos que por ejemplo den un valor a bienes de placer mediatos como el conocimiento, la educación y el arte tenderán a quedar menos impactados por este contexto de escasez crónica.

Al mismo tiempo, la impulsividad a la que se refiere Shafir, no es privativa de las situaciones de necesidades básicas insatisfechas, sino que tienen que ver con la dinámica propia del mercado, el sujeto de mercado se caracteriza principalmente por la impulsividad para la compra y esta irracionalidad básica es la que motoriza, al mismo tiempo, la racionalidad de mercado.

En palabras de Benbenaste:


“En el mercado existe una creciente cantidad de excitantes que tienden a generar placeres intensos pero de corta duración; de ese modo cada uno es inducido a comprar con cada vez más frecuencia... en suma el sujeto del mercado es un sujeto en tensión entre ser cada vez más productivo para conseguir dinero y la disposición a los placeres inmediatistas”. (Benbenaste, 2006, p. 98).

Es decir que la tentación cotidiana no es de modo alguna privativa de la gente en situación de pobreza. Por otro lado, Shafir habla de la impulsividad que conlleva la situación de escasez con las consabidas consecuencias para el sistema cognitivo. Benbenaste sostiene por el contrario que nadie que viva en una sociedad de mercado queda por fuera de esta tendencia a la impulsividad, salvo como dijimos anteriormente, sujetos de placer mediato con gusto por el consumo bienes apuntados a la ciencia y a la cultura.

Discusión Final

Creemos que la dinámica de mercado es un fuerte modelador de las conductas lo que Benbenaste denominó *valor mercantil*:

“el valor mercantil implica que las personas tienden a valorarse en la medida de su disposición para intercambiar e intercambiarse en el nivel de la exigencia propia de la productividad de cada etapa del desarrollo de mercado. Por lo tanto, la persona se convierte en un objeto de poca valoración o de una valoración negativa cuando tiene poco poder para tratar a otros o ubicarse a sí misma como “medio de”. Además, al intensificarse la competencia mercantil cotidiana, se requiere una mayor actitud para manejar tensiones derivado del trato cotidiano como “medio de”. Lo que conlleva más existencia o más



intensos placeres inmediatistas. En síntesis se observa que el desarrollo de la competencia de mercado, la intensificación del valor mercantil, promueve un sujeto con mucha versatilidad para manejar tensiones y buscar placeres inmediatistas, esto es para tratar y tratarse como medio de". (Benbenaste, 2006, p.68).

Entonces estas facetas que Shafir atribuye a la pobreza en forma coyuntural no son en realidad exclusivas de los sujetos que viven en un contexto de necesidades básicas insatisfechas, muchas de las características descritas por el autor son en realidad características intrínsecas a un sujeto moldeado por el valor mercantil; tanto el estrés por la amenaza constante de quedar obsoletos en la dinámica sociomercantil, por sentirse siempre escaso, como la tendencia a la impulsividad que el autor describe responden a la psicología del sujeto de mercado.

Por lo tanto, los comportamientos descritos por Shafir no son privativos del contexto de pobreza (tentación constante, desgaste permanente por pensamiento en costo de oportunidad, impulsividad, etc.) sino que estos comportamientos son compartidos por los sujetos que son estructurados por la dinámica de mercado, es decir que el mercado es la mayor fuente de sentido para estos individuos. Este sentimiento de estar regido por el valor mercantil, no depende tanto del ingreso sino de la situación de estructuración, de sentido, que ejerza el mercado para cada individuo. Así estos sujetos serán más propensos a sentirse escasos cuanto más bienes circulen en el mercado y cuanto más su sentido pase por el mercado y esta situación no depende del contexto de escasez en si pues todos somos escasos sino del grado en que sentimos la escasez que depende entonces de cuánto sentido encontremos en la dinámica de mercado. Por el contrario, en sujetos que consumen bienes de placer mediato como la ciencia y el arte la escasez será sentida en menor medida.

Este sujeto tan estructurado por el mercado o en el que la dinámica del mercado da sentido a su vida hace que quedar por fuera de la dinámica mercantil signifique quedar por fuera de la trama social por lo que se entiende que provoque una situación equiparable, en términos psicológicos, a la situación de pobreza absoluta que plantea la psicología de la escasez.

Bibliografía

- Benbenaste, N. (2006). *Psicología de la Sociedad de Mercado*. Buenos Aires, JVE Ediciones.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (2000). *Choices, Values and Frames*. Cambridge University Press.
- Shah, A., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science*, Vol. 338, no. 6107, pp. 682-685.

LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS EN INVESTIGACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD DEL PSICÓLOGO

Borzi, Sonia L.; Peralta, Luciano O. y Soloaga Piatti, Natalia L.

Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

sborzi@satlink.com


RESUMEN

En los últimos años, y fundamentalmente a partir de lo expresado en los artículos 12 y 13 de la *Convención internacional sobre los derechos del niño* (ONU, 1989); y en la *Observación N° 12* a la *Convención* (ONU, 2009), la inclusión de niños, niñas y jóvenes en la investigación social se ha incrementado notablemente. Consecuentemente, en algunas áreas de la investigación social comenzó a manifestarse un reconocimiento creciente de que las opiniones y perspectivas de los niños y adolescentes pueden y deben ser tenidas en cuenta, especialmente si se trata de cuestiones que los afectan directamente (Morrow, 2002; Barreto, 2011).

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación "*Responsabilidad científica en investigación con humanos: un estudio sobre las perspectivas de los alumnos de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*" (2013-2014). El objetivo es presentar algunas consideraciones sobre la responsabilidad del psicólogo en la investigación con niños, niñas y adolescentes, a partir del análisis de las pautas éticas establecidas en dos documentos internacionales y dos nacionales al respecto.

Para ello, consideramos las pautas éticas elaboradas por la Society for Research in Child Development (SRCD, 1991), las cuales aluden a: los procedimientos a utilizar, que no podrán ser dañinos; el consentimiento informado; el consentimiento de los padres o representantes legales; el consentimiento adicional de toda persona cuya interacción con el niño sea objeto de estudio; los incentivos razonables; las condiciones del engaño; la garantía de anonimato; las responsabilidades mutuas; los riesgos evitables; las consecuencias imprevistas; la confidencialidad de la información; la importancia de informar a los participantes sobre los resultados generales de la investigación; las condiciones para el informe de los resultados; la necesaria reflexión sobre las implicaciones de los resultados; la mala conducta científica y la mala conducta personal.

Por su parte, los aspectos éticos relativos a la responsabilidad del investigador en estudios con niños expresados en las *Notas Técnicas de Evaluación* de la UNICEF (2002), resultan similares a los anteriores, solo que organizados de manera diferente: dar cuenta de la participación de los niños; proteger los mejores intereses de los niños; informar a los niños de manera clara y precisa; la obtención del



consentimiento informado; la necesidad de asegurar la equidad y no discriminación en los métodos seleccionados; el respeto por los niños y sus puntos de vista; la propiedad de los “datos” de investigación; y las limitaciones metodológicas posibles.

En el *Código de Ética* de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPRA, 1999) se explicita la obligación de obtener el consentimiento informado de todos los participantes de la investigación. En el caso de que los sujetos no se encuentren en condiciones de brindarlo, deberá ser solicitado a sus representantes legales. También se hace responsables a los psicólogos de la evaluación de las condiciones en las que los sujetos consienten. El *Código de Ética* del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (1986/2000) hace referencia tangencialmente al consentimiento informado en investigación.


A partir del análisis realizado, observamos que las normativas internacionales regulan específicamente la conducta responsable del psicólogo frente a la condición de vulnerabilidad del niño, tratando de encontrar un equilibrio razonable entre el necesario cuidado del otro a cargo, y el respeto por la dignidad y autodeterminación del niño (Sánchez Vazquez, 2007). Con respecto a los Códigos de Ética locales, consideramos que resulta necesario revisar y adecuar los principios éticos para la investigación con sujetos que se desprenden de ellos, a la condición de vulnerabilidad y autonomía en desarrollo del niño.

Asimismo, también en el ámbito académico debiéramos avanzar en la elaboración, difusión y formación en principios y pautas para la investigación con niños, de modo de asegurarnos no lesionar sus derechos y evitar cualquier situación que ponga en riesgo su integridad física y psíquica. La conformación de algún tipo de *Comité de ética* que favorezca la constitución de espacios de reflexión entre los docentes, sobre las investigaciones que se llevan a cabo, podría ser un puntapié inicial para avanzar en estos aspectos.

Palabras claves: responsabilidad – psicólogo - investigación – niños

TRABAJO COMPLETO

En los últimos años, y fundamentalmente a partir de lo expresado en los artículos 12 y 13 de la *Convención internacional sobre los derechos del niño* (ONU, 1989), así como en la *Observación Nº 12* (ONU, 2009), la inclusión de niños, niñas y jóvenes en la investigación social se ha incrementado notablemente. En estos artículos se afirma que los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, considerando sus opiniones en función de su edad y madurez; para que esto sea




posible, el niño tendrá la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le incumba (Art. 12); y tendrá derecho a la libertad de expresión incluyendo la posibilidad de buscar, recibir y difundir ideas de todo tipo (Art. 13). Para que se cumplan plenamente estos derechos, la *Observación N° 12* a la *Convención* enfatiza el derecho de todos los niños a ser escuchados y tomados en serio.

Consecuentemente, en algunas áreas de la investigación social comenzó a manifestarse un reconocimiento creciente de que las opiniones y perspectivas de los niños y adolescentes pueden y deben ser tenidas en cuenta, especialmente si se trata de cuestiones que los afectan directamente (Morrow, 2002; Barreto, 2011).

Sin embargo, hace menos de una década Halsey *et al* (2006) señalaron que la inclusión de las “voces” de niños, niñas y adolescentes en investigación se ha dado sin un registro sistemático de los efectos que implica, así como no ha sido debidamente documentado ni evaluado suficientemente el impacto de dicha participación. A partir del análisis de numerosas investigaciones, estos autores concluyeron que esta inclusión se ha dado más por un marco cultural de creciente participación de los niños en la investigación, que por una convicción teórica fundamentada acerca de por qué es importante, necesario o beneficioso este cambio de enfoque en el desarrollo de investigaciones. Específicamente, presentan datos que permiten afirmar que la literatura sobre el tema se ha enfocado fundamentalmente en el “cómo” de esta participación, y no se ha evaluado suficientemente las consecuencias de esta actividad, lo cual permitiría fundamentar los cambios y las acciones llevadas a cabo.

Esta tendencia a incluir más activamente a los niños en las investigaciones así como en los procesos de monitoreo y evaluación de las mismas, de acuerdo a su derecho a participar, implica numerosos desafíos prácticos y suscita nuevas consideraciones éticas. Según la legislación internacional, se define como “niño” a los sujetos menores de 18 años de edad; sin embargo, el significado de niñez difiere de un lugar a otro según el contexto sociocultural, histórico y político, así como varían las posibilidades de participación en función del momento del desarrollo en que se encuentren. Estas razones hacen que también sean diversos los desafíos éticos para la investigación: no solo recae sobre los investigadores la responsabilidad de diseñar el estudio, la recolección de datos, las actividades de monitoreo y evaluación, sino que también son responsables de que los aspectos éticos implicados sean identificados y resueltos al interior del diseño metodológico (UNICEF, 2002).

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación “*Responsabilidad científica en investigación con humanos: un estudio sobre las perspectivas de los alumnos de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*” (2013-2014). El objetivo es presentar algunas consideraciones sobre



la responsabilidad del psicólogo en la investigación con niños y niñas, a partir del análisis de las pautas éticas establecidas en dos documentos internacionales y dos nacionales al respecto.

Comenzaremos con las pautas éticas basadas en principios éticos elaborados por la Society for Research in Child Development (SRCD, 1991), mencionando los aspectos más relevantes de cada uno de ellos:

1º. *Los procedimientos no podrán ser dañinos*: no se utilizará ningún instrumento que pueda provocar daño (físico o psicológico) al niño, y se seleccionarán los procedimientos menos estresantes posibles.

2º. *Consentimiento informado*: se debe obtener el consentimiento del niño luego de informarle, de manera clara y de acuerdo a sus posibilidades de entendimiento, sobre los diferentes aspectos que involucran su participación, y se debe respetar la decisión del niño de participar o no en el estudio. En el caso de bebés, el consentimiento lo darán los padres o tutores legales.

3º. *Consentimiento de los padres o representantes legales*: igualmente debe solicitarse, informándoles los objetivos de la investigación, características de la participación del niño, así como profesión y dependencia institucional del investigador. Los adultos deben saber que tienen derecho a negar la participación de los niños, sin que ello implique ningún tipo de consecuencia.

4º. *Consentimiento adicional*: debe solicitarse el consentimiento de toda persona cuya interacción con el niño sea objeto de estudio (maestros, por ejemplo), quienes serán libres de elegir si quieren participar o no.

5º. *Incentivos*: se debe proteger el bienestar del niño por sobre todo; así, el incentivo, si lo hubiere, debe ser sencillo para no influir en su libre decisión de participar o no.


6º. *Engaño*: si por la naturaleza del estudio resulta necesario ocultar ciertos detalles o recurrir a algún tipo de engaño, el investigador debe consultar con sus colegas la pertinencia o no de hacerlo, considerar que no implique efectos nocivos para el niño y explicitar, al finalizar, las razones del engaño.

7º. *Anonimato*: se debe garantizar el anonimato de la información a la que el investigador puede acceder por autorización de las autoridades de una institución; asimismo, cuidar que no sea posible el entrecruzamiento de datos que, al combinarse, viole el anonimato de los participantes.

8º. *Responsabilidades mutuas*: deben establecerse acuerdos sobre las responsabilidades que le caben a padres o encargados, niño e investigador (que está obligado a cumplirlas) al inicio de la investigación.

9º. *Riesgo*: si durante la investigación el niño refiere a algo que llame la atención del investigador por comprometer su bienestar, este último tiene la obligación de conversar con padres o tutores, o expertos en el campo, para ofrecer al niño la asistencia necesaria.

10º. *Consecuencias imprevistas*: se deberán rediseñar los procedimientos si surgieran, en el curso de la investigación, situaciones no previstas que puedan implicar consecuencias para el niño.



11º. *Confidencialidad*: la información obtenida es confidencial; por lo tanto, la identidad de los participantes debe ser ocultada tanto en la publicación y difusión de resultados como en las discusiones informales con estudiantes y colegas.

12º. *Informar a los participantes*: los participantes deben ser informados sobre los resultados generales de la investigación concluida la recolección de datos.

13º. *Informe de resultados*: la notificación de los resultados debe elaborarse cuidadosamente debido al efecto que pueden producir en los padres algunos términos; deben evitarse las afirmaciones evaluativas y los consejos.

14º. *Implicaciones de los resultados*: se debe reflexionar sobre las implicaciones sociales, políticas y humanas de las investigaciones, teniendo especial cuidado en la presentación de resultados.

15º. *Mala conducta científica*: refiere al plagio, invención, falsificación de datos y otros usos que atenten contra las prácticas aceptadas por la comunidad científica para proponer, conducir o difundir la investigación.

16º. *Mala conducta personal*: puede dar lugar a una condena penal por delito grave, y constituir motivo suficiente para la expulsión de un miembro del equipo o Unidad Académica, si el Consejo de Gobierno así lo decidiera.

A continuación, reseñaremos los aspectos éticos relativos a la responsabilidad del investigador en estudios con niños expresados en las *Notas Técnicas de Evaluación* de la UNICEF (2002); en esencia, resultan similares a los anteriores, solo que se encuentran organizados de manera diferente:

1º. *Dar cuenta de la participación de los niños*: así como los niños deben participar de las investigaciones que refieren a aspectos que los afectan directamente, también deben estar presentes en las actividades de monitoreo y evaluación de la investigación. El investigador debe “rendir cuentas” de la participación infantil en la investigación.

2º. *Proteger los mejores intereses de los niños*: no debe exponerse a los niños a ningún riesgo, si no hay beneficio para ellos, incluyendo los efectos psicológicos producto del tema de indagación (por ejemplo, la reaparición de pánico por relatar experiencias negativas pasadas); costos sociales por la participación (ejemplo, efecto negativo sobre sus relaciones sociales); represalias por parte de las personas que se sienten amenazadas por la participación del niño; o uso indebido de la información, ya sea en ámbitos académicos como a través de medios masivos de comunicación. Los responsables de las investigaciones son también responsables de exponer a los niños a riesgos, incluso cuando el propio niño estuviera dispuesto a participar y expresar su punto de vista. La responsabilidad también implica retener o revelar determinada información, cuando exista posibilidad de ponerlos en una situación de riesgo o de evitarla.

3º. *Informar a los niños*: los niños deben recibir toda la información necesaria, de manera clara y precisa, para expresar su punto de vista y decidir si desea participar o no del estudio.

4º. *Consentimiento informado*: contempla lo expresado por los principios 3º y 4º de la SRCD (1991), con el agregado de que debe considerarse la legislación de cada país respecto a las regulaciones de consentimiento. En los aspectos relativos a la negociación de consentimiento y estímulos para el niño, se debe tener siempre en cuenta el reconocimiento del desequilibrio intrínseco de poder entre el niño y el adulto para que no influya en la decisión del niño.


5º. *Equidad y no discriminación*: los métodos utilizados para la selección de los niños deben procurar corregir los parámetros de exclusión y no reforzarlos. El nivel socioeconómico, el género o la edad deben ser contemplados de manera proporcional en los criterios de inclusión.

6º. *Respeto a los niños y a sus puntos de vista*: deberán seleccionarse los procedimientos que faciliten mejor la expresión del punto de vista infantil. Se utilizarán preferentemente métodos cualitativos, y se considerarán los aportes de los niños como una perspectiva a analizar a la luz de su experiencia, intereses y habilidades en desarrollo. Los supuestos y marcos de referencia para interpretar la información deben ser adecuados para los niños involucrados.

7º. *Propiedad*: los niños son los “propietarios” de los datos de investigación expresados mediante gráficos o dibujos, y deben ser informados de los resultados de la investigación.

8º. *Limitaciones metodológicas*: si se prevé que el diseño no permitirá alcanzar los objetivos de la investigación, no resulta ético avanzar con la recolección de datos. También deben considerarse como limitaciones metodológicas los efectos potenciales de las relaciones de poder entre niños y adultos, y que los descubrimientos no contemplen o no sean representativos también de poblaciones minoritarias. En los ámbitos nacional y local, debemos remitirnos a los *Códigos de Ética* de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPA; 1999) y del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (1986/2000). En el primero de ellos, se enuncian *Normas Deontológicas* generales, de las cuales presentaremos las que refieren directamente o se vinculan con las prácticas de investigación con humanos:

1.- *Consentimiento informado*: 1.1: Los psicólogos deben obtener consentimiento válido de las personas que participan como sujetos voluntarios en proyectos de investigación (...). La obligación de obtener el consentimiento da sustento al respeto por la autonomía de las personas, entendiendo que dicho consentimiento es válido cuando la persona que lo brinda lo hace voluntariamente y con capacidad para comprender los alcances de su acto (...). Se entiende que dicho consentimiento podrá ser retirado si considera que median razones para hacerlo. 1.3: En los casos en los que las personas involucradas no se encuentran en condiciones legales, intelectuales o emocionales (...), los psicólogos deberán ocuparse de



obtener el consentimiento de los responsables legales. 1.4: Aún con el consentimiento de los responsables legales, los psicólogos procurarán igualmente el acuerdo que las personas involucradas puedan dar dentro de los márgenes que su capacidad legal, intelectual o emocional permita (...).

4. *Investigación*: 4.3: Los psicólogos responsables de proyectos de investigación obtendrán el consentimiento de los sujetos o de sus representantes legales, con especial atención cuando la investigación pueda implicar consecuencias desagradables o daños potenciales. No será exigible el consentimiento cuando la investigación se asiente en encuestas anónimas u observaciones naturalísticas (no creadas en forma experimental); pero se tendrá particular cuidado en que el uso de tales técnicas así como la eventual publicación de los resultados no dañe la intimidad de las personas involucradas.

Por su parte, y tomando en consideración los mismos aspectos que para la normativa anterior, en el *Código de Ética* del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, se expresa:

Cap. VI *Investigación*: Art. 37: En los trabajos de investigación, el psicólogo actuará respetando los derechos de los investigados en cuanto a ser consultados e informados de todo aquello que pudiera comprometer su salud, capacidad de decisión y participación en asuntos que afecten sus condiciones de vida. Art. 38: Queda absolutamente prohibida la realización de cualquier acto dentro de la investigación que pueda causar perjuicio a la persona.

Si tenemos en cuenta que las reglas concernientes al consentimiento informado, la confidencialidad, la responsabilidad científica, el conflicto de intereses, la distribución de beneficios y la autoría intelectual, entre otras, se encuentran presentes en el Código de Ética de la American Psychological Association (APA, 2002), podemos apreciar que los principios y reglas que reseñamos para el caso de los documentos internacionales, no resultan esencialmente diferentes a las pautas éticas generales relativas a la investigación con participantes humanos. Lo novedoso en todo caso es que, aun reconociendo la capacidad de autonomía en formación del niño, regulan específicamente la conducta responsable del psicólogo frente a su condición de vulnerabilidad. Pareciera tratarse de encontrar un equilibrio razonable entre el necesario cuidado del otro a cargo, y el respeto por la dignidad y autodeterminación del niño (Sánchez Vazquez, 2007).

No verificamos que suceda algo similar con los *Códigos de Ética* a nivel local, puesto que no refieren explícitamente a la responsabilidad del psicólogo en la investigación con niños específicamente. Solo en los puntos 1.3 y 1.4 del Código de FEPA podríamos considerar que se incluye al niño, por no encontrarse este en “condiciones legales” de consentir por sí mismo y requerirse, además del suyo, el consentimiento de sus representantes legales. Evidentemente, resulta necesario revisar y adecuar la normativa ética para la investigación con sujetos a la condición de vulnerabilidad y autonomía en desarrollo del niño.

Asimismo, también en el ámbito académico debiéramos avanzar en la elaboración, difusión y formación en principios y pautas para la investigación con niños, de modo de asegurarnos no lesionar sus derechos y evitar cualquier situación que ponga en riesgo su integridad física y psíquica. Tal vez la conformación de algún tipo de *Comité de ética* que favorezca la constitución de espacios de reflexión entre los docentes de la Facultad sobre las investigaciones que estamos realizando en la institución, podría ser un punta pié inicial para avanzar en estos aspectos.

Bibliografía

- American Psychological Association (2002): *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. *American Psychologist*, 57 (12), 1060-1073. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648.
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito XI (1986/2000). Código de Ética, Recuperado de <http://www.colegiodepsicologos.org.ar/info/legislacion/textos/CodEtica.htm>
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999): *Código de Ética*. Recuperado de <http://www.psicologos.org.ar/docs/Codigo de etica.pdf>
- Halsey, K.; Murfield, J.; Harland, J.L. & Lord, P. (2006): *The Voice of Young People: an Engine for Improvement? Scoping the Evidence*. London: CfBT Education Trust Recuperado de http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/PDF/91151_VoiceOfYoungPeople.pdf
- Morrow, V. (2002). The ethics of social research with children and young people – and overview. Recuperado de http://www.ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop_1/w1_morrow.pdf
- Organización de Naciones Unidas (2009): Observación Nº 12: El derecho del niño a ser escuchado. Recuperado de www2.ohchr.org/spanish/law/
- Organización de Naciones Unidas (1989): *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de www2.ohchr.org/spanish/law/
- Sánchez Vazquez, M. J. (2007): Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en Humanidades*, VIII, 15, 179-192.
- Society for Research in Child Development (1991): *Ethical Standards in Research*. Recuperado de <http://www.srcd.org/about-us/ethical-standards-research>

EL POTENCIAL HEURÍSTICO Y CURATIVO DE LOS ESTADOS ALTERADOS DE CONCIENCIA. UN ACERCAMIENTO PSICO-ANTROPOLÓGICO A CONSUMIDORES DE LSD DE LA CIUDAD DE LA PLATA

Centineo, Luciano; Sosa, Natalin y Demasi, Malén

Facultad de Cs. Naturales y Museo; Facultad de Psicología. UNLP

lcentineo@hotmail.com

RESUMEN

El consumo de diversas especies enteógenas como hongos, plantas y algunos anfibios (tales como la especie *Bufo Alvarius*, de donde se extrae la sustancia psicoactiva 5-meo-DMT) con fines curativos, es una práctica expandida tanto en oriente como occidente; sus primeras evidencias se remontan al paleolítico y fue ampliamente desarrollada por el movimiento chamánico.

Sin embargo, los enteógenos no fueron considerados por las ciencias médicas hasta los años cincuenta, impulsado por el descubrimiento del LSD. Este hecho generó una verdadera revolución social en Norteamérica y en Europa principalmente, conocida como movimiento *hippie* o contracultural

En el campo científico, el uso de alucinógenos (especialmente del LSD, mescalina y ayahuasca) generó un auge en la investigación tanto a nivel experimental como psicoterapéutico.

Tres líneas de investigación se desarrollan en ese momento, el modelo psicomimético, el modelo psicolítico y el modelo psiquedélico.


El modelo psiquedélico desarrollado por Stanislav Grof se centra en el potencial sanador y heurístico de los estados no ordinarios de conciencia, más precisamente de los estados holotrópicos (del griego: *holos*= todo; *trepein*= moverse hacia), donde la conciencia experimenta una modificación cualitativa profunda y fundamental.

Los estados holotrópicos se caracterizan por insondables cambios de percepción sensorial y por el acceso a nuestra historia personal (inconsciente biográfico), al propio nacimiento biológico (nivel perinatal), y al inconsciente colectivo (nivel transpersonal).

A estos niveles profundos del inconsciente puede accederse a partir de diversas prácticas, como el consumo de enteógenos, técnicas de respiración, meditación etc.

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación (*Proyecto enteógenos y salud*), y es de tipo exploratorio-descriptivo con un diseño flexible.

El *objetivo* del mismo es explorar las experiencias psiquedélicas en consumidores de LSD de la ciudad de La Plata y establecer posibles vínculos con la salud de los sujetos.



La técnica utilizada fue la entrevista de tipo etnográfica a un total de 3 consumidores de LSD de la ciudad de La Plata. Dichos sujetos (dos de sexo femenino y uno masculino) se encuentran en un rango de edad entre 22 y 28 años y presentan un nivel de estudios universitario

Para la selección de los casos se utilizó la técnica de la bola de nieve.

Cabe destacar que las entrevistas se realizaron en el lugar donde el sujeto consume habitualmente y tuvieron una duración aproximada de 180 minutos donde se indagaron varios tópicos que serán desarrollados en próximas investigaciones.

Estas fueron registradas en formato audiovisual a fin de tomar en cuenta el discurso del sujeto y también sus dimensiones proxémicas y kinéticas.

En cuanto a los resultados obtenidos, una de las características más sobresalientes de las experiencias enteógenas, sobre todo cuando se alcanzan los niveles transpersonales y espirituales, es la *inefabilidad*. Así mismo, se encontró que uno de los cambios más significativos de la experiencia enteógena es un cambio radical en el sistema de valores del sujeto.

Otra cuestión relevante es el sentimiento de bienestar, plenitud e identificación con niveles más allá del ego o del sí mismo que describen los sujetos, y que no tiene correspondencia con otros estados (incluso con otras drogas de tipo no enteógenas).

El potencial sanador y curativo en estas experiencias, puede relacionarse con la toma de conciencia individual y su extensión a la conciencia social, incluso universal o cósmica

Un punto central del discurso del consumidor de LSD es que el “viaje” enteógeno lleva a una realidad superior o “*más real*” que el estado de vigilia.

Esta última cuestión nos lleva al punto central de la Psicología Transpersonal, el proceso de muerte-renacimiento, un proceso común a todo el movimiento chamánico y místico, tanto de oriente como de occidente.

Renacer implica la trascendencia de viejas formas, tomando un significado potencial y heurístico del término; el sujeto renace en un nuevo ser, trascendiendo el nivel de su conciencia, lo que significa mayor salud, sabiduría y bienestar.

A partir del análisis anterior, se desprende que es de suma importancia considerar los niveles perinatal y transpersonal del psiquismo humano para poder abordar la cuestión de la salud de una manera holística y genuina.

Los casos analizados en el presente trabajo dejan entrever que los “viajes” enteógenos permiten el pasaje a estados de bienestar y plenitud que de otra manera serían inaccesibles. Por esta razón creemos que no solo es útil teórica y metodológicamente una nueva cartografía de la mente humana, sino que es legítimo considerarlo como un nivel ontológico válido y delimitado conceptualmente.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El consumo de diversas especies enteógenas como hongos, plantas y algunos anfibios (tales como la especie *Bufo Alvarius* de donde se extrae la sustancia psicoactiva 5-meo-DMT) con fines curativos, es una práctica extendida tanto en oriente como occidente. Sus primeras evidencias se remontan al paleolítico y fue ampliamente desarrollado por el movimiento chamánico.

En Europa y Asia, según Wasson (1992), la especie *amanita muscaria*, un hongo basidiomiceto que se asocia a las raíces de distintos tipo de árboles, se identificaba como el *soma*, una sustancia divina fundamental en los ritos de la India Védica.


Para el área mesoamericana existen pruebas de consumo de enteógenos tempranamente; y las culturas Olmeca, Azteca y Maya se han caracterizado por el desarrollo de prácticas chamánicas en relación a la ayahuasca (sustancia extraída de la liana de la especie *Banisteriopsis caapi*) y al peyote (una especie de la familia *Cactaceae*). (Wasson, 1983)

En la región andina, ya desde los momentos de Chavín en la costa norte de Perú, el cactus sagrado (*echinopsis pachanoi*), tiene una larga tradición en la medicina de la zona, incluso hasta la actualidad. (Schultes, Hoffman y [Rälsch](#), 2000)

Sin embargo, a pesar de su amplia expansión, los enteógenos no fueron considerados por las ciencias médicas hasta los años cincuenta, impulsado por el descubrimiento de Albert Hofmann del LSD (un compuesto cristalino, relacionado con los [alcaloides](#) del [cornezuelo del centeno](#), a partir de los cuales puede prepararse semi-sintéticamente), lo que generó una verdadera revolución científica y social principalmente en Norteamérica y en Europa, a través de lo que se denominó el *movimiento hippie* o contracultura de los años '60 (Hoffman, 2006).

En el campo científico, el uso de alucinógenos (especialmente del LSD, mescalina y ayahuasca) generó un auge en la investigación tanto a nivel experimental como psicoterapéutico. (Grof, 2005)

Siguiendo a Yensen (1998) tres líneas de investigación se desarrollaron en ese momento. El modelo psicomimético sostenía que dichas sustancias producen un estado mental que se asemeja a la psicosis; sugiriendo que la esquizofrenia y la catatonia podían ser producidas por una sustancia endógena que envenenaba el cerebro.



El modelo psicolítico afirmaba que, puesto que los efectos de las sustancias modifican la relación dinámica entre la parte consciente e inconsciente de la personalidad, este estado modificado puede ser útil en una psicoterapia orientada psicoanalíticamente.

El recuerdo de la historia personal y olvidada del paciente tenida bajo una conciencia modificada, fue de gran importancia para la integración terapéutica de nuevas intuiciones sobre la conciencia normal, ya que este recuerdo nítido de la experiencia no es una característica del delirio.

Por último, el modelo psiquedélico enfatizó en las experiencias cumbre o de tipo místico y transpersonales generadas por los enteógenos ya que fueron consideradas potencialmente curativas y psicoterapéuticas.

Dentro del modelo psiquedélico se admite el potencial sanador y heurístico de los estados no ordinarios de conciencia, precisamente de los estados holotrópicos (del griego: *holos*= todo; *trepein*= moverse hacia), donde la conciencia experimenta una modificación cualitativa profunda y fundamental. (Grof, 1994). Estos se caracterizan por insondables cambios de percepción sensorial y por el acceso a nuestra historia personal (inconsciente biográfico), al inconsciente colectivo (nivel transpersonal) y al propio nacimiento biológico (nivel perinatal). Las emociones se ven potenciadas, tanto en su naturaleza como en su intensidad. El intelecto no se ve mermado, funciona de manera diferente a la habitual, puede inclusive potenciarse con comprensiones que rondan lo filosófico, metafísico y espiritual (Grof, 2002).

La investigación holotrópica revela otros mecanismos (a nivel perinatal y transpersonal de la psique) de gran importancia que sanan y transforman la personalidad; además muestra que la espiritualidad es inherente y legítima a la psique humana; y del esquema universal (op.cit.).

La década del '60 marcó el fin de la experimentación con LSD y el posterior abandono de dichas tradiciones en psiquiatría y psicoterapia a causa de la ilegalidad de la sustancia declarada por el gobierno de Estados Unidos.


Objetivos

El *objetivo* de la presente investigación es explorar las experiencias psiquedélica en consumidores de LSD de la ciudad de La Plata y establecer posibles vínculos con la salud del sujeto.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación (*Proyecto enteógenos y salud*), y es de tipo exploratorio-descriptivo con un diseño flexible.

Métodos y técnicas

En la presente investigación se realizaron un total de cinco entrevistas de tipo etnográficas a consumidores de LSD de la ciudad de La Plata. Dichos sujetos (cuatro de sexo femenino y uno



masculino) se encuentran en un rango de edad entre 22 y 28 años y presentan un nivel de estudios universitario.

Los entrevistados consumieron al menos dos veces LSD a lo largo de sus vidas, ya que nuestro interés fue explorar la experiencia de sujetos con intención de repetir una experiencia previa (placentera o no) y no aquellos que solo probaron una vez por mera curiosidad.

Para la selección de los casos se utilizó la técnica de la bola de nieve.

Cabe destacar que las entrevistas se realizaron en el lugar donde el sujeto consume habitualmente: esto fue su propio hogar o en casa de amigos.

La fundamentación de esta elección reside en que el LSD, a diferencia de otras sustancias, no tiene efectos específicos sino que funciona como un catalizador del proceso mental (Grof, 2005), por lo cual el contexto de consumo es fundamental en la dirección de la experiencia.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 180 minutos y se indagaron varios tópicos que serán desarrollados en próximas investigaciones.


Estas fueron registradas en formato audiovisual a fin de tomar en cuenta el discurso del sujeto y también sus dimensiones proxémicas y kinéticas.

Análisis de los datos y primeros resultados

Una de las características más sobresalientes de las experiencia enteógenas, sobre todo cuando se alcanzan los niveles transpersonales y espirituales, es la inefabilidad. Esta cualidad, muy desarrollada en la literatura transpersonal y mística, está presente en todos los entrevistados: *“...me faltan palabras para decirlo...”; “me faltan conceptos y por eso no sé cómo explicártelo bien. Pero sí, he sentido cosas espirituales, o sea que no son de este mundo, que son de otra dimensión”*.

Así, la limitación del lenguaje en relación a la experiencia dificulta el acceso de la investigación a la descripción de estos niveles; lo que supone a su vez necesario otras formas de simbolización e integración de la experiencia como la meditación y el arte, además de interpretación verbal, en el sentido y ambiente psicoterapéutico.

Así mismo, se encontró que uno de los cambios más significativos de la experiencia enteógena es el cambio radical en el sistema de valores del sujeto. De tal manera, el sujeto C responde ante la pregunta de cuáles fueron los mayores cambios que notó luego del consumo: *“En cuanto a los valores materiales. Como que me di cuenta que no tienen mucha importancia... (los verdaderos valores serían)...estar bien, tener mucho amor, tener buenas relaciones con las personas que están cerca.”*



Al respecto M cuenta: *“Aprendes a percibir de una manera y después la puedes seguir aplicando. O sea, aprendés a sentir de otra manera. Yo creo que es un aprendizaje, es un puntapié para ayudarte a percibir de otra manera”*.

De este fragmento se desprende la idea de que dicho cambio en el sistema de valores puede ser a largo plazo, incluso, a tal punto de que el sujeto no necesita un nuevo consumo para lograr los mismos efectos. Así continúa C: *“...ahora siento un bienestar que antes me lo daba (el consumo de LSD) y ahora lo siento de manera natural. Y eso, ahora no se...como que no necesito...que me siento feliz, sé que la felicidad totalmente plena no existe, pero siento un bienestar que me lo podía dar cuando consumía”*.

Otra cuestión relevante respecto al consumo de enteógenos es el sentimiento de bienestar, plenitud e identificación con niveles más allá del ego o del sí mismo que describen los sujetos, y que no tiene correspondencia con otros estados (incluso con otros psicoactivos de tipo no enteógenos).


Un ejemplo, en C: *“...me sentía plena, me sentía como que no necesitaba nada. Por ejemplo, también fumo tabaco, y sentía como que no lo necesitaba. Como que me sentía plena espiritualmente. También como que no tenía ninguna preocupación, o si se venía una preocupación, sentía como pensamientos positivos. Como que esa preocupación se puede resolver. Sentía que ningún problema es más grande que nada...no sé, como explicarlo”*.

Lo mismo se desprende del discurso de M: *“...es como que te retrotrae a un estado de percepción más primitivo de los seres humanos. Yo como que lo sentí así, con una certeza total de que el consumo te hacía como abrir tu percepción de una manera que... uno socialmente es como que te van moldeando mucho, porque es así la socialización. Yo lo que sentía es como que...te volvés un niño por un instante, porque sentís de otra manera que yo creo que antes sentías, solo que, bueno, te acostumbran a sentir de otra manera porque significa el proceso de individuación y socialización, es como que así funciona”*.

El potencial sanador y curativo en estas experiencias, puede relacionarse con la toma de conciencia individual y su extensión a la conciencia social, incluso universal o cósmico. L expresa: *“lo primero que te va a caer la ficha cuando tomas LSD es que sos parte de algo y no puedes evitarlo, tenés que ser parte, dejarte fluir con ese algo”* (haciendo referencia al pasaje de la conciencia individual a la colectiva).

Así mismo, la idea de evolución y trascendencia es evidente en el discurso de los sujetos, C dice: *“Y...creo que la principal misión del LSD es evolucionar las conciencias, las mentes y creo que podría ayudar de ese lado”*, por su parte L aclara: *“... una buena dosis y yo te puedo contar cosas que por ahí nos puede servir para evolucionar como seres humanos. Puedes llegar a viajar tanto como para hablar con la conciencia del universo y hablar a través de ella y decir lo que realmente podemos expresar”*.

Un punto central del discurso del consumidor de LSD es que el “viaje” enteógeno lleva a una realidad superior o “más real” que el estado de vigilia. Esto nos recuerda a la concepción de *maya* o ilusión del



pensamiento hinduista y también a lo que sucede en los estados holotrópicos: trascendencia de los estrechos límites del cuerpo y del ego, lo cual genera una reivindicación de nuestra identidad plena, debido que en nuestro estado de conciencia cotidiano tan solo nos identificamos con una pequeña fracción de quienes realmente somos (Grof, 2002). Tal como cuenta L: *“Lo que vos ves no es la realidad completa, sino que lo que vos ves es algo ya consensuado por lo que vos aprendes, por lo que vos sabes, por lo que alguien te fue metiendo externamente y vos internamente tenés otra forma de ver y esa forma es como un niño, de empezar a ver las cosas de cero otra vez.”*. M: *“...sentí con una certeza total que el consumo te hacía abrir tu percepción de una manera que... uno socialmente... es como que te van moldeando mucho, porque es así la socialización. Te volvés un niño por un instante porque sentís de otra manera, que yo creo que antes sentías así, sólo que bueno... te acostumbran a sentir de otra manera porque significa el proceso de individuación y socialización...”*.

En estos fragmentos se torna evidente la sensación de regresión (con efectos terapéuticos) en el viaje enteógeno a un estado anterior que se identifica con la niñez, incluso con el nacimiento mismo.

Esto está ampliamente desarrollado en la teoría de Stanislav Grof, al describir los tres niveles de la psique humana. En *“La mente holotrópica”* el autor hace referencia a un caso de consumo de dosis altas de LSD en que el sujeto se pone en posición fetal y activa su reflejo de succión. (Grof, 1994)


Este tipo de experiencia de regresión a partir del consumo de sustancias enteógenas es común en la literatura etnográfica. Peter Furst (1980) hace referencia a los tukanos de Colombia: *“El propósito de tomar yajé es retornar al útero, a la fons et origo de todas las cosas en las que el individuo ve las divinidades tribales, la creación del universo y de la humanidad”*.

Esta última cuestión nos lleva al punto central de la Psicología Transpersonal: el proceso de muerte-renacimiento; un proceso común a todo el movimiento chamánico y místico, tanto de oriente como de occidente.

Siguiendo con el caso de los Tukanos, *“este retorno al útero también constituye una aceleración del término y corresponde a la muerte. De acuerdo con esta cultura el individuo muere pero más tarde renace en un estado de sabiduría, porque al despertar está convencido de la verdad de su sistema religioso”* (Furst, *op. cit.*)

Renacer implica la trascendencia de viejas formas, tomando un significado potencial y heurístico del término; el sujeto renace en un nuevo ser, trascendiendo el nivel de su conciencia, lo que significa mayor salud, sabiduría y bienestar.

Discusiones



A partir del análisis anterior, se desprende que es de suma importancia considerar los niveles perinatal y transpersonal del psiquismo humano para poder abordar la cuestión de la salud de una manera holística y genuina.

Podemos visualizar en las experiencias con LSD la posibilidad de acceso del psiquismo a estados alterados o expandidos de la conciencia que favorecen la sanación psico-espiritual del ser humano, promoviendo un cambio en la percepción del sí mismo y del mundo (evolución de la conciencia).

Los casos analizados en el presente trabajo dejan entrever que los “viajes” enteógenos permiten el pasaje a estados de bienestar y plenitud que de otra manera serían inaccesibles. Por esta razón creemos que no solo es útil teórica y metodológicamente una nueva cartografía de la mente humana, sino que es legítimo considerarlo como un nivel ontológico válido y delimitado conceptualmente.

Más aun, el hecho de que el cambio en el sistema de valores sea a largo plazo, efectos permanentes en los sujetos, responde a un concepto de salud más genuino que se funda en la no dependencia psíquica y/o farmacológica.

Por último, consideramos la posibilidad de futuras investigaciones que hagan hincapié en la dosis y el contexto, porque la falta de control sobre las políticas de administración del consumo de LSD nos dificulta la exploración debido a la falta de conocimiento de la dosis ingerida por parte de los sujetos. Lo mismo sucede con el contexto; los psikedélicos fueron utilizados en ambientes adecuados y dentro de un marco cultural que favorecía a la experiencia. El consumo urbano, actualmente está descontextualizado en referencia a la práctica chamánica tradicional, por lo cual los efectos del mismo pueden variar profundamente.

Bibliografía

Furst, P (1980). *Enteógeno y cultura*. México. Fondo de cultura económica.


Grof, S. (1994). *Psicología Transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. Barcelona. Editorial Kairós

Grof, S (2002). *La psicología del futuro: lecciones de la investigación moderna de la conciencia*. Barcelona. Editorial liebre de marzo.

Grof, S. (2005). *Psicoterapia con LSD: el potencial curativo de la medicina psikedélica*. Barcelona. Editorial liebre de marzo.

Hofmann, A. (2006). *La historia del LSD: como descubrí el ácido y que pasó después en el mundo*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Schultes, R. Hoffman, A. y [Rälsch](#), C (2000). *Plantas de los Dioses: las fuerzas mágicas de las plantas alucinógenas*. México. Fondo de cultura económica.



Wasson, G. (1983). *El hongo maravilloso. Teonanacatl*. México. Fondo de cultura económica.

Wasson, G. Ruck, C y Hoffman, A.(1992). *El camino a Eleusis*. USA. Fondo de cultura económica.

Yensen, R. (1998). *Hacia una medicina psiquedélica. Reflexiones sobre el uso de enteógeno en psicoterapia*. Barcelona. Editorial Liebre de Marzo.

LA FILIACION POR TECNOLOGÍAS DE REPRODUCCION ASISTIDA. VOLUNTAD Y DESEO, SABER Y FICCIÓN

Kletnicki, Armando y Alfano, Adriana

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

akletnicki@yahoo.com.ar

RESUMEN


El actual Proyecto de Código Civil y Comercial de la Nación instituye una tercera fuente de filiación a partir de las Tecnologías de Reproducción Humana Asistida (TRHA), convocándonos a pensar el abanico de posibilidades que se abren a partir de la intervención de la ciencia en el origen de la vida.

Hasta el advenimiento de estas tecnologías la procreación sólo podía efectivizarse mediante el sostén de relaciones íntimas entre personas de distinto sexo, situación que garantizaba la plena coincidencia entre los elementos biológicos, genéticos y volitivos que participaban en ella.

Al posibilitar la reproducción sin sexo, y caducar el escenario reproductivo tradicional, las TRHA habilitan la disociación de las tramas biológica y genética, erigiendo como elemento central el de la voluntad procreacional, circunstancia en la que el consentimiento libremente informado constituye la fuente y la prueba de la paternidad.

Dicho consentimiento es el instrumento jurídico que materializa la separación entre lo real de la biología como prueba filiatoria, y un campo más amplio y más incierto que tiene como punto de partida tanto la concepción de sujeto autónomo que produce el derecho, como la noción de sujeto dividido que introduce la teoría psicoanalítica.

Del lado de la voluntad procreacional, el consentimiento sólo puede ser otorgado por el sujeto autónomo, el que, centrado en la conciencia, es dueño de su voluntad y su intencionalidad. En cambio, la noción de inconsciente presenta al sujeto dividido por la palabra. Es aquel que, ni autónomo ni dueño de su intención, es inclusive responsable de aquello que, concerniéndole, desconoce.



Este último dato es central porque la cuestión de la maternidad/paternidad involucra para cada mujer y para cada hombre un enigma ligado a su propia historia, en la que el hijo ha de ubicarse siempre en la grieta producida en el encuentro –fallido por definición– entre los sexos.

Considerando estas argumentaciones, sostenemos que lo que el sujeto autónomo pronuncia en el consentimiento, no será necesariamente equivalente al posicionamiento del sujeto del inconsciente. Sin embargo, en la legislación la voluntad procreacional queda soldada al deseo de hijo, aun cuando este último está regido por una legalidad que no es homogénea con la del derecho.

Otra cuestión esencialmente ligada a la filiación es el tema del origen. En concordancia con la distinción señalada respecto de las dos nociones de sujeto, vuelve a producirse aquí una tensión entre aquello a lo que se refiere el derecho a la identidad –el conocimiento del propio origen histórico-biológico– y la inscripción singular del origen en el campo subjetivo.

Tanto en el caso de la filiación por naturaleza como por adopción, la legislación ha venido contemplando la necesidad de consagrar como un derecho el acceso al conocimiento del origen. Pero al incorporarse las TRHA como tercera fuente de filiación, la norma jurídica se ve obligada a contemplar el mismo tema con la correspondiente especificidad, determinando que sólo por razones fundadas para el juez puedan solicitarse datos identificatorios del donante, e información de orden médico del mismo cuando existen riesgos para la salud.

Este disímil tratamiento del tema del origen nos permite introducir la pregunta acerca de qué verdad se trata cuando hablamos de filiación.

Tanto desde el pensamiento freudiano como desde los posteriores desarrollos de Lacan, se sostiene que la palabra comprometida en una historización no constituye el enunciado de una verdad objetiva surgida de acontecimientos vividos, sino una verdad sujeta a determinaciones simbólicas que se inscriben míticamente. Es decir, es el mito lo que da forma discursiva a una verdad para el sujeto.

En esa línea, David Kreszes sostiene –apoyándose en la imagen de la carretera principal que utiliza Lacan para hablar del significante paterno– que la filiación constituye siempre un camino que no es lineal ni está poblado de certezas. Señala que ingresar en esa carretera no garantiza instalarse en una determinada dirección ya que, afirma, respecto al lazo filiatorio no hay carretera sin encrucijada.

Por último, no es difícil admitir que desconocemos cuál es el límite de la acción sobre lo real de la procreación que la ciencia introduce. Pero nos queda claro que en el camino entre engendrar y filiar hay una distancia que está dada por la transmisión de un deseo, cualquiera sea la fuente de la filiación, y que ese trayecto no se cancela con los aportes de la biología, ni se salda incorporando las mediaciones normativas propuestas por el orden jurídico.

TRABAJO COMPLETO

El advenimiento de las tecnologías de reproducción humana asistida (TRHA) introduce un cambio radical en la dinámica de la procreación, ya que hasta su aparición sólo era factible concebir un niño a partir de la unión de personas de distinto sexo. Esta situación garantizaba que el hombre y la mujer que participaban de esa relación lo hicieran aportando su propio material genético y que, ante la imposibilidad de disociarlos, los elementos biológicos, genéticos y volitivos coincidieran plenamente. Por lo mismo, resultaba indudable quiénes eran el padre y la madre –más allá de quiénes pudieran ejercer posteriormente tales funciones– a partir de tomarse la biología como criterio de verdad para establecer la fuente de la paternidad/maternidad.


La filiación como categoría jurídica se sustentaba fundamentalmente en el presupuesto biológico de la procreación, aunque no de manera exclusiva, ya que la ley también contempla la legitimación de un vínculo de parentesco nuevo a través de la adopción, escenario en el que la filiación no tiene un cimiento biológico pero queda equiparada con él. Los efectos de la adopción otorgan al hijo adoptivo una filiación que sustituye la de origen, desprendiendo la procreación de la filiación, y permitiendo anudar el deseo de maternidad/paternidad a la ley. Por esta vía, tampoco es indispensable el requisito de la diferencia de los sexos.

Ahora bien, la aparición de las TRHA conlleva la posibilidad de una *reproducción sin sexo*, condición que habilita como factible *la más plena disociación entre los elemento biológicos, genéticos y volitivos*.

Tal es la magnitud de este cambio que el actual Proyecto de Código Civil y Comercial de la Nación instituye una *tercera fuente de filiación*, ausente hasta el presente, a partir de la utilización de las TRHA.

⁸ Establecer estas tecnologías como nueva fuente de filiación obliga a regular un abanico de posibilidades que se abren a partir de la intervención de la ciencia en el origen de la vida.

Frecuentemente se señala la necesidad de establecer una regulación jurídica para el uso de las TRHA, con el fin de anteponer ciertos límites al horizonte irrestricto del avance científico, que promete encontrar *siempre* el modo de hacer posible la gestación de un niño. Esto puede leerse como el propósito de vencer todo obstáculo causado por el desarreglo del encuentro sexual, e incluso la ausencia misma de un partenaire, en tanto la demanda de un hijo dirigida al médico legitima “la búsqueda



de una positividad con respecto a la falla de la relación sexual”, y deja obturado el juego posible del deseo cuando obtiene una respuesta inmediatamente positiva a esa demanda.⁹

Sin embargo, no debe confundirse el orden simbólico inherente a lo humano como tal, que hace a la constitución del sujeto y de su falta, con la legalidad de una época que, formando parte de ese mismo entramado simbólico y atravesando históricamente al sujeto, no lo afecta en su estructura.

Así, el campo jurídico va incorporando y nominando diversas configuraciones familiares a partir de la irrupción de las TRHA, que deben pensarse como tales en el marco estructural del deseo y la prohibición fundante. Siguiendo esta misma lógica, la ley no debería avalar una intervención médica que apuntara a destituir, en la trama de la reproducción, la operatoria de la castración.


Cabe preguntarnos entonces si la legislación que se reclama tiene como fundamento, hacia el interior del campo jurídico, la necesidad de resguardar determinados derechos alojando la diversidad sexual y la pluralidad cultural en la conformación de una familia, o si se trata también de una demanda que trasciende al propio campo jurídico. Entendemos que el llamado a la ley podría estar arraigado más profundamente en la búsqueda de una frontera ética, allí donde los límites simbólicos se tornan difusos y se vislumbra un borde no tan lejano donde lo humano mismo podría caducar.¹⁰

Si bien en otro texto vinculado a esta temática hemos mostrado cómo la complejidad de ciertas situaciones –atravesadas por la utilización de las TRHA– dejan en evidencia la insuficiencia del campo del derecho para poner en cauce los impredecibles trayectos subjetivos,¹¹ debe celebrarse la inscripción de un parámetro ordenador donde referenciar tales prácticas médicas. Entendemos que la introducción de la ley privilegia *la valoración de una veta simbólica*, que se independiza de la verdad biológica-genética que hasta el presente ha sido la herramienta primordial para establecer la filiación.

El consentimiento informado en las TRHA

A diferencia de la filiación por naturaleza, en múltiples casos las TRHA requieren de la participación de varios actores, de los cuales –y como máximo– sólo dos serán designados padres. Por su utilización también se extingue el axioma clásico que sostiene a la maternidad como cierta, y se cuestiona la premisa que indica que padre es el esposo o el hombre que una mujer designa en ese lugar. Según Chatel, el hijo concebido de este modo desafía el *pater semper incertus*, ya que aun cuando se utiliza semen de donante anónimo, se sabe quién no es el padre biológico.

Al caducar la necesidad de la existencia de relaciones sexuales entre dos personas de distinto sexo, y al disociarse las tramas biológicas y genéticas, en la filiación por TRHA el elemento central pasa a ser el



de la *voluntad procreacional*, circunstancia en la que *el consentimiento libremente informado* –como documento que certifica esa voluntad– *constituye la fuente y la prueba de la paternidad*.

Este consentimiento, como expresión de la voluntad procreacional, es el instrumento jurídico que materializa la separación posibilitada por las TRHA entre lo real de la biología como prueba definitiva de la paternidad, y un campo más amplio y más incierto que tiene como punto de partida tanto la concepción de sujeto autónomo que produce el derecho, como la noción de sujeto dividido que introduce la teoría psicoanalítica.


Voluntad procreacional y deseo

La voluntad procreacional que exige la normativa se exterioriza en el consentimiento informado, y el mismo sólo puede ser afirmado por el sujeto a quien el derecho otorga capacidad para consentir: hablamos del sujeto autónomo, el de la voluntad y la intencionalidad, el que centrado en la conciencia dice saber qué busca y qué quiere.

La noción de inconsciente presenta, en cambio, al sujeto dividido por la palabra. Es aquel que, ni autónomo ni dueño de su intención, es inclusive responsable de aquello que, concerniéndole, desconoce. Este dato es central porque la cuestión de la maternidad/paternidad involucra para cada mujer y cada hombre un enigma ligado a su propia historia, en la que el hijo ha de ubicarse siempre en la grieta producida en el encuentro –fallido por definición– entre los sexos.

Freud introdujo un quiebre en la consideración biológica de la diferencia de los sexos al establecer esa divergencia en la oposición falo-castración, que no resulta de un mero dato de nacimiento ni del otorgamiento de atributos de género, sino fundamentalmente de un entramado de identificaciones por demás complejo. Lacan, por su parte, plantea la inexistencia de la relación sexual –a propósito de la imposibilidad de escribir una proporción o complementariedad entre los sexos–, de lo que resulta que no hay un modo de normativizar, o anticipar, cómo se las arreglará cada quien en ese encuentro donde los fantasmas se entrelazan y pueden disponerse para la maternidad/paternidad. Considerando estas argumentaciones, queda claro que lo que el sujeto autónomo pronuncia en el consentimiento, no necesariamente será equivalente al posicionamiento del sujeto del inconsciente, y que si en la filiación por naturaleza el padre puede confundirse con el espermatozoide, en la filiación por TRHA el deseo de ser padre puede quedar reducido a la voluntad de serlo.

Entendemos que en ambos casos el derecho puede establecer con certeza quién es jurídicamente el padre –por naturaleza en el primero, por la voluntad en el segundo–, pero también que en ambas situaciones no hay garantía alguna respecto al ejercicio de las funciones parentales.



En la legislación propuesta la voluntad procreacional queda soldada al deseo de hijo, aun cuando este último está regido por una legalidad que no es homogénea con la del derecho.

El entramado ficcional

Una cuestión esencialmente ligada a la filiación es el tema del origen. En concordancia con la distinción señalada entre ambas nociones de sujeto, vuelve aquí a producirse una tensión entre lo referido al derecho a la identidad –el conocimiento del propio origen histórico–biológico– y la inscripción singular del origen en el campo subjetivo.

Tanto en la filiación por naturaleza como por adopción, la legislación argentina ha venido contemplando la necesidad de consagrar como un derecho el acceso al conocimiento del origen, valorando la importancia que tiene para cada quien contar con este conocimiento.

Ahora bien, al incorporar las TRHA como tercera fuente de filiación, la norma jurídica se ve obligada a contemplar el mismo tema con la correspondiente especificidad, admitiéndolo como un *derecho a la información* relativa a la utilización de las técnicas y a la identidad del donante. En este caso sólo por razones fundadas para el juez pueden solicitarse datos identificatorios del donante, e información médica del mismo cuando existen riesgos para la salud.¹² Se diferencia así *el aporte anónimo de una célula germinal, del nombre de quien la aportó*.

Si bien esta regulación se sustenta en la ausencia de voluntad procreacional del donante, es posible conjeturar en este punto que la protección de su identidad evitaría conmover alguna arista de la filiación, tanto en el donante como en el niño, dejando expuesto que ni aun la filiación por naturaleza podría desligarse del orden simbólico en el que está tomada, ni podría eludir la interrogación por las verdades en que se apoya.

Esta constatación nos permite introducir la pregunta acerca de qué verdad se trata cuando hablamos de filiación.

Tanto desde el pensamiento freudiano como desde los posteriores desarrollos de Lacan, se sostiene que la palabra comprometida en una historización no constituye el enunciado de una verdad objetiva surgida de acontecimientos vividos, sino una verdad sujeta a determinaciones simbólicas que se inscriben míticamente. Es decir, es el mito lo que da forma discursiva a una verdad para el sujeto.

Esta construcción mítica sobre el origen inscribe de alguna forma la marca enigmática del deseo del Otro, que el sujeto deberá interpretar para poder organizar las contingencias históricas que dieron inicio a su vida y a los sucesos que sobrevendrán. Se trata, por lo tanto, de una ficción que, por medio del

lenguaje, permite el ingreso de aquello que lo causa a partir de la falta en el Otro.¹³ Lacan contempla en esa causa incluso la intervención del azar.¹⁴

En este sentido, es necesario considerar que todo efecto de respuesta frente a la pregunta estructural por el deseo del Otro que permitió la existencia del sujeto, es *incalculable e impredecible*, pudiendo agregarse, además, que *tampoco se instala de manera inconvencional*.

Sujeto y ficción


En la experiencia clínica nos encontramos con innumerables situaciones en las que observamos cómo queda fuertemente conmovido, o desbaratado, aquello que funcionaba como verdad para el sujeto. Tanto en las situaciones generadas a partir de la apropiación de un niño, como en una adopción tardía o azarosamente develada, o en la información aportada por el inesperado resultado del ADN, puede producirse una devastación subjetiva ocasionada por el enfrentamiento con un deliberado ocultamiento del origen.

Sin embargo, *la verdad subjetiva no se apoya en la constatación ni en la contrastación*. Así, un expediente judicial, un legajo institucional o una ficha médica, revelan una versión de la historia que puede interpelar al sujeto, y ante la cual éste puede implicarse o rehusarse, ya que si bien el sujeto tiene un lugar otorgado en el parentesco instituido, es él mismo quien escribe allí su destino. Y aun cuando ese espacio otorgado por el Otro en su deseo es indispensable para constituirlo, no es sino el propio sujeto quien pone a jugar en ello una decisión, incluso dejándose tomar en algún lazo novedoso y divergente de la ubicación otorgada biológica y/o jurídicamente.

Subrayamos entonces que *el sujeto es activo en la ficción*, y que no es un producto pasivo de los significantes que se le infunden. Por esto mismo la farsa –contrapuesta a la ficción en tanto se trata de una mentira deliberada– puede llevar a la devastación subjetiva cuando el sujeto se enfrenta a un Otro que ha usurpado un lugar, desbaratando el mito que hasta allí lo sostenía.

Pero también la farsa podría resultar eficaz si el sujeto en su decisión volviera algo de eso mismo, a modo de apuesta subjetiva, su propia ficción. Si en la clínica no contempláramos también esta posibilidad, aun con sus riesgos y con la incomodidad que puede producirnos, estaríamos sosteniendo, detrás de la verdad del sujeto, la existencia última de una verdad objetiva y un dato constatable detrás de toda ficción, que empujaríamos arbitrariamente a descubrir.

En su ensayo “El concepto de ficción”, Juan José Saer ha analizado el supuesto de la dependencia jerárquica entre verdad y ficción, según el cual la primera tendría una positividad mayor que la segunda, proponiendo dar a esa conclusión el estatuto de una fantasía moral.



Saer sostiene que tratar la verdad limitándola a lo verificable implica una reducción abusiva, planteando –por el contrario– que “al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento”. Agrega que esta posición no significa volver la espalda a una supuesta realidad objetiva, sino sumergirse “en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha”.

La ficción, entonces, lejos de ser una exposición novelada, propone “un tratamiento específico del mundo”, donde lo falso y lo verdadero no son opuestos que se excluyen, sino conceptos problemáticos que encarnan su principal razón de ser. En “ese entrecruzamiento crítico entre verdad y falsedad, en esa tensión íntima y decisiva, el fin de la ficción no es expedirse en ese conflicto sino hacer de él su materia”. No se trata tampoco de “una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria”.¹⁵

La filiación como encrucijada

David Kreszes¹⁶ dice que la filiación constituye siempre un camino que no es lineal ni está poblado de certezas. Se apoya en la imagen de la carretera principal, que utiliza Lacan en el Seminario 3, para hablar del significante paterno, indicándonos que el lazo filiatorio entraña, al mismo tiempo, una encrucijada. Señala que ingresar en esa carretera no garantiza instalarse en una determinada dirección ya que, por el contrario, la encrucijada misma es un nombre de la transmisión en el campo de la filiación, en tanto conlleva enfrentarse siempre con un agujero en el saber. Por ello, y sin afirmar que se deba prescindir de la carretera principal, el autor sugiere que “el lazo filiatorio implica al mismo tiempo la carretera principal y aquello que corroe la supuesta orientación que ella instala. En cuanto al lazo filiatorio *no hay carretera sin encrucijada.*”¹⁷

Por último, no es difícil admitir que desconocemos cuál es el límite, si es que hay uno, de la acción sobre lo real de la procreación que la ciencia introduce. Pero nos queda claro que *en el camino entre engendrar y filiar hay una distancia que está dada por la transmisión de un deseo*, cualquiera sea la fuente de la filiación, y que ese trayecto no se cancela con los aportes de la biología, ni se salda incorporando las mediaciones normativas propuestas por el orden jurídico.

Bibliografía

Chatel, M–M. *El malestar en la procreación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.

Kletnicki, A. "Un deseo que no sea anónimo. Tecnologías reproductivas: transformación de lo simbólico y afectación del núcleo real", en *La encrucijada de la filiación*, Buenos Aires, Lumen, 2000.

Kletnicki, A. & Alfano, A. "Las tecnologías de Reproducción Asistida y el tratamiento de sus excesos. Paternidad/Maternidad de embriones supernumerarios", en *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Buenos Aires, Facultad Psicología, UBA, 2012, Tomo 4.

Kreszes, D. "El superyó, entre la ética y la moral", en AAVV, *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*. Rosario, Laborde Editor, 2005.

Lacan, J. "Breve discurso a los psiquiatras" (1967), versión electrónica, traducción de Ricardo Rodríguez Ponte.

Lacan, J. "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma" (1975), en *Intervenciones y Textos 2*, Buenos Aires, Manantial, 1988.

Lacan, J. "Dos notas sobre el niño" (1969), en *Intervenciones y Textos 2*, Buenos Aires, Manantial, 1998.

Lacan, J. "El mito individual del neurótico" (1953), en *Intervenciones y Textos*, Buenos Aires, Manantial, 1985.

Lacan, J. "Respuesta a una pregunta de Marcel Ritter", 26/01/1975, Strasbourg. Versión inédita.

Lacan, J. *Seminario 3 Las Psicosis* (1955-1956), Buenos Aires, Paidós, 1985.

Proyecto de Código Civil y Comercial de la Nación, www.infojus.gob.ar

Saer, J.J. *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Espasa-Calpe/Ariel, 1997.

¹ Proyecto de CCyCN: http://www.infojus.gob.ar/pdf/codigo_civil_comercial.pdf

¹ Chatel, M.-M. *El malestar en la procreación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.

¹ Kletnicki, A. "Un deseo que no sea anónimo. Tecnologías reproductivas: transformación de lo simbólico y afectación del núcleo real", en *La encrucijada de la filiación*, Buenos Aires, Lumen, 2000.

¹ Kletnicki, A. & Alfano, A. "Las tecnologías de Reproducción Asistida y el tratamiento de sus excesos. Paternidad/Maternidad de embriones supernumerarios", en *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Buenos Aires, Facultad Psicología, UBA, 2012.

¹ Proyecto de CCyCN, Artículo 564.

¹ En su "Respuesta a una pregunta de Marcel Ritter" (1975), Lacan dirá que el parlêtre se encuentra excluido de su propio origen.

¹ En "Breve discurso a los psiquiatras" (1967) Lacan dice: "(...) esos significantes le son tanto más próximos por haber sido aquellos que han constituido aquello de lo que él un día surgió, incluso si es por azar, a saber, el deseo de sus padres. Pues, incluso si es por azar, fue de todos modos ahí que él vino a caer (...)".

¹ Saer, J.J. El concepto de ficción, Espasa-Calpe/Ariel, 1997.

¹ Kreszes, David. "El superyó, entre la ética y la moral", en AAVV, *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*, Rosario, Laborde Editor, 2005.

¹ Op. cit. pág. 59.

ESTIGMA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SALUD MENTAL

Delellis, Martin; Keena, Cecilia y Mattioni, Mara

Universidad del Salvador


delellis@fibertel.com.ar

RESUMEN

A partir de la sanción de la ley nacional de salud mental y adicciones se ha colocado en la agenda pública la necesidad de adoptar políticas que tomen en cuenta aspectos tales como la necesidad de lograr una mayor inclusión social; lograr una respuesta integrada en salud mental y adicciones, promover la participación de usuarios y familiares y el fortalecimiento de la red de servicios que sustituyan progresivamente a la respuesta asilar.

La situación actual del campo de la salud mental deja en evidencia, tal como lo destaca el Marco de Referencia para la implementación de la Estrategia Regional de Salud Mental (OPS, 2011), la necesidad de impulsar **iniciativas intersectoriales** para la **promoción** de Salud Mental como posible respuesta a la problemática vinculada al estigma y a la discriminación que sufren las personas con trastornos mentales. El actual marco normativo, político e institucional en salud mental ha resituado la importancia que tienen los estudios acerca del rol de los medios masivos de comunicación en la configuración de la agenda pública, así como en la construcción de estereotipos y en el reforzamiento de prejuicios que influyen en las conductas discriminatorias y/o privación de oportunidades de las personas con padecimiento psíquico dado que el actual marco normativo propicia el abandono de la categoría de peligrosidad.

Tal preocupación se halla además legitimada por una gran cantidad de trabajos científicos que destacan la importancia que tiene, por un lado, identificar los procesos de estigmatización que refuerzan los medios masivos de comunicación y generar normativas o recomendaciones a fin de revertir este proceso y facilitar mayores oportunidades de inclusión o bien medidas sociales antidiscriminatorias para las personas con enfermedad mental.



Siguiendo los lineamientos precedentes, la presente propuesta aspira a explorar el grado de estigmatización de las personas con patología mental, describir el abordaje teórico del tema a nivel mundial y examinar el tratamiento que realizan los medios gráficos y televisivos de nuestro país de la temática.

A nivel metodológico, la presente producción consta de una búsqueda de publicaciones en prensa y TV pertenecientes a medios nacionales; realizada en un período de cuatro meses (junio-septiembre, 2011), con la finalidad de describir y analizar los hallazgos en consonancia con las guías y materiales bibliográficos utilizados para el abordaje de la temática.

A partir de la exhaustiva búsqueda y el posterior análisis es posible afirmar que resultado frecuente encontrar noticias que no referencian directamente a la salud mental, especialmente en artículos de opinión o en sección de deportes y cultura, donde la línea divisoria entre información y opinión **no es tan precisa**; utilizando elementos y terminología del campo médico para describir situaciones, personas o cosas que no están vinculadas.


Por otro lado, se evidenciaron modos de distorsión como la **etiquetación** de las personas **sustantivando y/o adjetivación** su condición, así como también puede observarse el **uso de imágenes negativas y poco normalizadoras**, donde se muestran personas en actitud pasiva, sin ningún tipo de interacción social, transmitiendo sensación de soledad, aislamiento, desequilibrio, etc.

Además, se destacan los hallazgos de noticias relacionadas con **sucesos violentos** en las que se cita que el acusado (o presunto autor del delito) padece una enfermedad mental. En relación a esta **asociación distorsionada**, es menester

Del relevamiento efectuado se destaca, fundamentalmente, el **uso de imágenes negativas y poco normalizadoras y la** asociación de la enfermedad con **sucesos violentos** que refuerzan las visiones estigmatizantes.

Las principales recomendaciones que cabe efectuar a partir de lo analizado se enfocan principalmente en que los medios de comunicación deben representar la realidad del modo más ajustado posible; sin confundir y/o ignorar datos científicos, técnicos; informándose y documentándose de manera adecuada. De esta manera se incrementa la objetividad y la calidad, en detrimento de la simplificación excesiva y sesgada.

Otra recomendación apunta a potenciar la **información individualizada y vivencial** que pueden aportar las propias personas afectadas. Esto permite ver más la singularidad de la persona y menos la etiqueta; pudiendo tener acceso a los medios sin intermediarios ni intervención de terceros Romper con los conceptos que han acompañado tradicionalmente a la enfermedad mental, implicaría no recurrir a creencias, mitos, prejuicios, estereotipos; tales como que las personas que padecen la enfermedad



mental tienen **doble personalidad, sufren un castigo o son genios o artistas** puede resultar un innegable avance en la reversión del estigma en las personas con padecimiento mental.

Palabras claves: medios - estigma- comunicación - salud mental

TRABAJO COMPLETO

Introducción

A partir de la sanción de la ley nacional de salud mental y adicciones se ha colocado en la agenda pública la necesidad de adoptar políticas que tomen en cuenta aspectos tales como la necesidad de lograr una mayor inclusión social; lograr una respuesta integrada en salud mental y adicciones, promover la participación de usuarios y familiares y el fortalecimiento de la red de servicios que sustituyan progresivamente a la respuesta asilar.


Situados en este marco, consideramos necesario generar proximidad en la temática según lo propuesto en el Marco de Referencia para la implementación de la Estrategia Regional de Salud Mental (OPS, 2011) donde se plantea la necesidad de impulsar **iniciativas intersectoriales** para la **promoción** de Salud Mental como posible respuesta a la problemática vinculada al estigma y a la discriminación que sufren las personas con trastornos mentales. Otra meta a alcanzar, propone la reducción de la **brecha** de información existente en el campo de la salud mental mediante el mejoramiento de la producción, análisis y uso de la información, desde un enfoque intercultural y de género.

En base a tales antecedentes, en el presente artículo nos centraremos en el rol de los medios de comunicación, abocándonos específicamente a su influencia en el reforzamiento del estigma.

Sobre el concepto de agenda

El concepto de **agenda pública** ha sido formulado en forma sistemática desde las ciencias políticas, con el objeto de describir el proceso de inclusión de temas que, en virtud de su problematización como cuestiones sociales significativas, el Estado termina incorporándolas en su programa de acción, confiriéndole de esta manera carácter de legitimidad a las mismas.

Desde esta concepción, las cuestiones emergentes en la sociedad son problematizadas por la acción de grupos de presión que utilizan canales institucionales para situar su demanda en la órbita del Estado y así movilizar los recursos necesarios para su resolución.



Una vez que el problema es considerado como asunto de interés público origina el proceso de formulación e implementación de la/s políticas específicas, que implica la articulación de acciones y recursos orientados al logro de determinados fines.

Apoyándonos en el uso metafórico del término *agenda*, debemos reconocer que esta es limitada, pues hay aspectos que pueden ser incluidos y tratados en nuestra planificación diaria y otras cuestiones cuya resolución debemos aplazar para más adelante. Incluso debemos preguntarnos por qué algunos temas ingresan y otros no, y qué proceso de política pública se desencadena a partir de aquellos temas que ingresaron en la agenda pública.

Varios aspectos deben ser examinados y/o presupuestos para promover la inclusión de un tema en la agenda pública y hacerlo visible como cuestión social:

- a) Se adquiere visibilidad como resultado de un proceso que puede secuenciarse en etapas, desde la problematización social hasta la implementación de una política pública.
- b) Los actores corporativamente organizados son quienes hacen visible un tema como cuestión pública hacia la cual deben referenciarse otros actores sociales que intervienen persiguiendo sus objetivos e intereses en un campo determinado.


Una de las herramientas principales para componer la agenda pública son los medios masivos de comunicación. Cómo se trabaja desde los medios en la construcción de agenda puede ser una vía de análisis muy interesante para reconocer el poder relativo del que disponen los actores, y el papel que ejercen los propios medios como actores corporativamente organizados para la prosecución de sus intereses y para incluir o no ciertos temas en el tratamiento periodístico.

Asimismo, el papel de los medios de comunicación masiva, y de manera específica de la televisión, es especialmente importante en la promoción de **hábitos y conductas**. La televisión se distingue de otros medios de comunicación por que llega al público primordialmente en su hogar y por la **inmediatez** con que es recibida la información. Tal vez solo superada por la radio en cuanto a las personas que se exponen a sus mensajes, la televisión tiene mayor influencia sobre el espectador.

Las cuestiones de salud mental y su tratamiento por los medios de comunicación

Concebir la relación entre el campo de la salud mental y los medios de comunicación requiere analizar las distintas dimensiones que intervienen en esta relación, **histórica, sensible y significativa**.

La estadística actual de esta compleja relación indica existe una escasa presencia de noticias relacionadas con la temática en todos los medios de comunicación. De todas las unidades informativas analizadas apenas 254 de ellas contenían algún termino relacionado con la enfermedad mental, y de estas tan solo 6 eran noticias sobre el tema, y un 25% de ellas resultaron estigmatizadoras (Muñoz, y



cols, 2009), similar al planteo que realiza Aguilar Morales (2006) en un estudio realizado en Latinoamérica. Asimismo, numerosas investigaciones validan que los medios de comunicación, son una de las principales fuentes de conocimiento sobre la temática que tienen los ciudadanos en casi todo el mundo, al menos en los países occidentales. (Cutcliffe y Hannigan, 2001; OMS 2001, Wood, R. 1990).

En este punto es donde a partir de los **cambios políticos y culturales** se abre la posibilidad de problematizar y desmitificar argumentos erróneos vinculados a la Salud Mental, y al “loco”.

En primer lugar, se puede definir a los medios de comunicación masiva como empresas cuyo beneficio económico proviene de la prestación de un servicio informativo a la sociedad. Tal como expresa Alfredo Torre (2003), son "*Medios de difusión masiva y no medios de comunicación social, por cuanto no existe diálogo ni decisión consensuada con el cuerpo social en la mirada sobre la realidad y menos en su valor noticiable*".


En efecto, las noticias no son hechos dados que el periodista se limita a transmitir sino **construcciones** realizadas por el medio y que, por lo tanto, incluyen una mirada particular sobre la realidad. Se define a la noticia como un hecho verdadero, inédito o actual, de interés general, que se comunica a un público que puede considerarse masivo, una vez que ha sido recogido, interpretado y valorado por los sujetos promotores que controlan el medio utilizado para la difusión.

La construcción del acontecimiento realizada por los medios necesita ser legitimada por otros actores sociales. Tal como lo explica Lalinde Posada (1992) "*La noticia es una institución social y una realidad histórica, legitimada socialmente para cumplir la función de estructurar la realidad misma*".

En este sentido, Walter Miceli (1999) habla de dos campos que interactúan en la determinación y construcción de las noticias: el contexto de generación y legitimación de las noticias y el contexto de producción, procesamiento de información y diferenciación mediática.

En el primero de ellos juega un rol importante el sistema de medios: "un punto puede generar una noticia, pero si el sistema no lo absorbe, la noticia finalmente se muere en ese punto. Es un círculo constante en el que un medio legitima a otro." Sin embargo, en este proceso inciden otros actores: los agentes económicos, políticos y los mismos periodistas del diario.

Dentro de este contexto también debe incorporarse la concepción de multimedios, el mismo autor plantea "donde un grupo de socios tiene el control, manejo y propiedad sobre varias empresas de comunicación". Dichas corporaciones conforman y hacen al funcionamiento de la mayor parte del sistema de medios. Actualmente, este aspecto se encuentra bajo un marco de formalidad a partir de la promulgación de la ley de medios audiovisuales 26522, vigente para todo el territorio nacional y sancionada en 2009.



De esta manera, aunque los medios no imponen opiniones, sí contribuyen a crear los **marcos de análisis de la realidad**, dando lugar a determinadas formas de pensar (Chumbita, 2011). Siguiendo esta idea se los puede considerar constructores de la realidad, ya que lo que no pasa por ellos, en cierta manera, **parecería no existir**. Dicho autor expone además que los ciudadanos nunca son meros receptores pasivos, pues las tradiciones culturales y las experiencias históricas conforman **estados de conciencia colectivos** muy arraigados, que permiten “filtrar” los mensajes del poder y los medios.

La opinión pública responde a estímulos diversos, racionales e irracionales, **no es estática sino variable**, e incluso puede modificarse repentinamente, sobre todo al recibir el influjo de los medios masivos de comunicación (el periodismo impreso, la radio y la televisión).


Harold Laski (1948) observó que *“la **calidad** de la opinión pública depende de la verdad de la información en la que está basada”*. Como normalmente la prensa selecciona y pondera las noticias en una **orientación determinada**, el resultado es que *“en una sociedad desigual, la exposición de noticias resulta favorable a los poseedores del poder económico”*.

Determinados factores arraigados en la sociedad están asociados a la existencia de mitos y estereotipos que generan el estigma, tales como: a) Formular generalizaciones erróneas sobre grupos de personas a partir de un caso singular, b) Establecer juicios de valor basándose en manifestaciones observables sobre la apariencia personal; c) Aceptación acrítica de estereotipos transmitidos socialmente; d) Asociación de la excentricidad, la excepcionalidad y diversidad con lo patológico; e) Discriminación administrativa y retaceo sobre oportunidades para la inclusión social .

Teniendo en cuenta las publicaciones científicas vinculadas al tema, (López, 2007) y lo mencionado en párrafos anteriores, es notable la existencia de estudios suficientes que afirman que los mensajes de los **medios de comunicación** son una de las fuentes más importantes de información sobre el tema, y que la misma tiene, en la mayoría de los casos, evidentes sesgos de carácter negativo.

Uno de los principales determinantes de la ecuación enfermedad mental= violencia que potencia el estigma son los medios de comunicación. Abundan los reportajes sensacionalistas que publican los medios de comunicación siempre que un antiguo paciente mental comete un acto violento, es común el mal uso popular y periodístico de términos psiquiátricos (como "psicótico" y "psicopático") y, por último, los medios de comunicación de masas explotan de estereotipos reduccionistas que potencian y perpetúan la estigmatización de los pacientes. A consecuencia de estas actuaciones, la opinión pública encuentra justificado su miedo y su rechazo a los enfermos mentales y trata de segregarlos de la comunidad, porque les presupone peligrosos.

Sin embargo, la realidad parece ser bien diferente, y los resultados de las investigaciones no refrendan la pretendida peligrosidad de las personas con enfermedades mentales. La realidad es que en general



los actos violentos graves cometidos por personas con trastornos mentales importantes aparecen concentrados en una pequeña fracción del número total de pacientes, especialmente con problemas sobreañadidos de abuso de alcohol y tóxicos.

La mejor manera de afrontar esta situación no pasa por establecer formatos de asistencia crecientemente coercitivos sino por trabajar para eliminar la estigmatización y la discriminación, desarrollar servicios asistenciales accesibles y volcados en mantener el contacto con los pacientes así como de ofrecer intervenciones de calidad acordes con la evidencia científica (Crisp, 2000; Crisp, 2001; Byrne, 2001)

Así, se han estudiado en repetidas ocasiones y diferentes sociedades aspectos como la confusión entre distintos tipos de enfermedades y trastornos, la **utilización estigmatizante del lenguaje, la desvalorización de los procedimientos de intervención y el uso de una serie de estereotipos** entre los que destaca la asociación entre enfermedad mental y violencia (Angermeyer, 2005).


La guía de Estilo en Salud Mental y Comunicación (FEAFES, 2008) expresa que resulta frecuente la publicación de noticias breves en las cuales la información se sintetiza de manera incorrecta; de forma que queda **simplificada** y se pierden datos relevantes. La omisión de cierta información hace que ésta esté **sesgada**, con lo cual se mantienen los prejuicios. Por ejemplo, no se suele profundizar en el estado de la persona con enfermedad mental, si estaba bajo tratamiento, siguiendo la medicación, etc.

UNA APROXIMACION EMPIRICA

La presente producción consta de una búsqueda de publicaciones en prensa y TV pertenecientes a medios nacionales. La misma fue realizada en un período de cuatro meses (junio-septiembre, 2011), con la finalidad de realizar una descripción y análisis de los hallazgos de acuerdo a las guías y materiales bibliográficos utilizados para el abordaje de la temática.

A continuación se indican los principales hallazgos obtenidos del material recopilado en el muestreo:

- a. Es frecuente encontrar noticias que no hacen referencia directa a la salud mental, especialmente en artículos de opinión o en sección de deportes y cultura, donde la línea divisoria entre información y opinión **no es tan precisa**, que se usan elementos y terminología del campo médico para describir situaciones, personas o cosas que no están vinculadas.
- b. Otro modo de distorsión es la **etiquetación** de las personas **sustantivando y/o adjetivación** su condición. En muchos casos, debido al escaso espacio disponible, en los titulares se etiqueta a los individuos con una enfermedad mental, sustantivando su condición. Empero, en el cuerpo de la noticia, solo quienes ahondaron en la lectura de la misma se suele adoptar el uso adecuado. Con recurrencia, puede observarse el **uso de imágenes negativas y poco normalizadoras**, donde se muestran personas



en actitud pasiva, sin ningún tipo de interacción social, transmitiendo sensación de lastima, soledad, aislamiento, desequilibrio, etc.

c. También, es frecuente encontrar noticias relacionadas con **sucesos violentos** en las que se cita que el acusado (o presunto autor del delito) padece una enfermedad mental. En relación a esta **asociación distorsionada**, es menester evitar la uncausalidad, tratando de no relegar la causa de un acto violento o delictivo directa y exclusivamente a una enfermedad mental.

Síntesis y recomendaciones

El actual marco normativo, político e institucional en salud mental ha resituado la importancia que tienen los estudios acerca del rol de los medios masivos de comunicación en la configuración de la agenda pública, así como en la construcción de estereotipos y en el reforzamiento de prejuicios que influyen en las conductas discriminatorias y/o privación de oportunidades de las personas con padecimiento psíquico dado que el actual marco normativo propicia el abandono de la categoría de peligrosidad.

Tal preocupación se halla además legitimada por una gran cantidad de trabajos científicos que destacan la importancia que tiene, por un lado, identificar los procesos de estigmatización que refuerzan los medios masivos de comunicación y generar normativas o recomendaciones a fin de revertir este proceso y facilitar mayores oportunidades de inclusión o bien medidas sociales antidiscriminatorias para las personas con enfermedad mental.

Del relevamiento efectuado se destaca, fundamentalmente, el **uso de imágenes negativas y poco normalizadoras y la** asociación de la enfermedad con **sucesos violentos** que refuerzan las visiones estigmatizantes.

Las principales recomendaciones que cabe efectuar a partir de lo analizado son:

Los medios de comunicación deben representar la realidad del modo más ajustado posible; sin confundir y/o ignorar datos científicos, técnicos; informándose y documentándose de manera adecuada. De esta manera se incrementa la objetividad y la calidad, en detrimento de la simplificación excesiva y sesgada.

Otra recomendación apunta a potenciar la **información individualizada y vivencial** que pueden aportar las propias personas afectadas. Esto permite ver más la singularidad de la persona y menos la etiqueta; pudiendo tener acceso a los medios sin intermediarios ni intervención de terceros Romper con los conceptos que han acompañado tradicionalmente a la enfermedad mental, implicaría no recurrir a creencias, mitos, prejuicios, estereotipos; tales como que las personas que padecen la enfermedad

mental tienen **doble personalidad, sufren un castigo o son genios o artistas** puede resultar un innegable avance en la reversión del estigma en las personas con padecimiento mental.

Bibliografía

- Aguilar Morales y colaboradores (2006) Los espacios sobre salud mental en los noticieros nacionales. Televisa vs. TV Azteca. Boletín electrónico de investigación. Asociación OAXAQUENIA de psicología N° 2-2006.
- Angermeyer MC, Matschinger H. (2005) Labelling – stereotype – discrimination. An investigation of the stigma process. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology.
- Byrne, P. Psychiatric Stigma. Br J Psychiatry 2001; 178: 281-284.
- Crisp A. The Tendency to Stigmatise. Br J Psychiatry 2001; 178: 197-199.
- Crisp, A. H., Gelder, M. G., Rix, S., et al. Stigmatisation of people with mental illnesses. British Journal of Psychiatry 2000; 177: 4-7.
- Chumbita, Hugo y otros (2011) “Compendio de textos de la cátedra. Derechos político. Módulo I”, Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires
- Cutcliffe, J. R. y Hannigan, B. (2001) Mass media “monsters” and mental health clients: the need for increased lobbying. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing.
- FAEAFES (2008) Salud mental y medios de comunicación. Guía de estilo. 2ª edición actualizada. CRSA. España
- Lalinde Posada, A. (1992) La noticia: construcción de la realidad, en Industrias culturales, comunicación, identidad e integración latinoamericana. México, Ed. Opción.
- Laski, H. (1948) The American democracy. The Viking press
- López M, Laviana M, Fernández L, López A, Rodríguez A, Aparicio A. (2007) La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. Revista de la AEN (En prensa)
- Miceli, Walter (Editor) (1999) ¿Qué es noticia en los diarios nacionales? Contextos de construcción, legitimación y diferenciación mediática, La Plata, Ed. del GITEPP.
- Muñoz, M. y colaboradores (2009) Estigma y salud mental. Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental. Editorial Complutense.
- OMS (2001) Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Ginebra.OMS
- Torre, A. (2003) La negociación periodística. Publicación del Taller de Periodismo de Investigación de la FPyCS de la UNLP.

- Wood, R. (1990) Public attitudes toward people with chronic mental illness. Final Report. Boston

CRITERIOS ÉTICOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA. EL PRINCIPIO DE RESPONSABILIDAD Y LOS CASOS

Sánchez Vazquez, María José; Borzi, Sonia Lilián; Gómez, María Florencia; Dorati, Javier

Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata


mjvazquez@psico.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo presenta el proyecto de investigación titulado *“Responsabilidad científica en investigación con humanos: un estudio sobre las perspectivas de los alumnos de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata”* (2013-2014). El estudio se propone, por un lado, el abordaje de las investigaciones científicas con humanos desde una perspectiva ético-deontológica; y por otra, la identificación de las perspectivas elaboradas por alumnos universitarios de la carrera de Psicología respecto de la responsabilidad cuando se investiga en Ciencias Humanas y Sociales. El estudio consiste en un diseño exploratorio de tipo flexible, con enfoque cualitativo. La casuística está constituida por una muestra intencional de 25 alumnos del último tramo formativo de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNLP. Como técnica de recolección de datos se utiliza una entrevista semiestructurada administrada en forma individual. La técnica integra consignas trianguladas que incluyen presentación en imágenes con narración de una situación (viñetas) y preguntas de configuración abierta. Se contemplan las siguientes dimensiones: situación académica, conocimientos, expectativas y metareflexión.

En esta oportunidad, y como parte del encuadre teórico de la investigación en curso, se presentan los criterios ético-deontológicos que han sido estipulados para la investigación con participantes humanos, con especial atención al concepto de responsabilidad y su aplicación a la investigación psicológica. Por otra parte, se analizan algunos casos típicos en investigación con la intención de mostrar los dilemas ético-morales que los científicos enfrentan en términos de responsabilidad.

En primer lugar, se analizan distintos documentos normativos. Los códigos deontológicos en Psicología distinguen diversos aspectos de la responsabilidad del psicólogo. Esto se indica expresamente en la responsabilidad hacia los destinatarios de la práctica, hacia el público en general, hacia la Psicología



como profesión y como ciencia. La mayoría de los códigos contemplan una responsabilidad profesional y una responsabilidad científica, que redundan en una responsabilidad de tipo social. Respecto del estado de la cuestión, existen en nuestra disciplina algunos documentos pilares: A nivel internacional, encontramos el *Código de Ética de la American Psychological Association* (American Psychological Association, 2002, con modificaciones en 2010) y el *Meta-Código de Ética Europeo* (European Federation Psychologists' Associations, 1995, revisado en 2005). A nivel nacional, el *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina* (FEFRA, 1999) y, a nivel local, el *Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires* (2000), adoptado por los distritos profesionales bonaerenses.


Por otra parte, y en relación a los casos presentados, estos son cuatro: dos refieren a investigaciones con infantes (bebés y niños) –el caso Watson y el caso Wendell- y dos con sujetos adultos (con y sin engaño) –el caso Zimbardo y el caso Rosenhan-. En todos ellos no se logran estimar las consecuencias de la acción científica sobre humanos, en condiciones distintas de vulnerabilidad, y es cuestionada, por tanto, la responsabilidad de los investigadores.

Se concluye que, si bien las prácticas científicas están ya reguladas por diferentes códigos y normativas deontológicas, esto no parece ser suficiente; la necesidad del ejercicio de una prudencia responsable por parte del investigador nos parece una vía necesaria de posicionamiento científico. Esto implica que, frente a los casos dilemáticos, es el propio investigador el que decide en situación estimando todos los caminos de solución posibles, optando por aquel cuyas consecuencias potenciales puede asumir bajo su responsabilidad; es decir, por las que pudiera responder en primera persona como siendo su autor. La prudencia no tiene que ver aquí con la prevención (evitación) de consecuencias no deseables, pero sí con la actitud reflexionante *in situ* de las elecciones y decisiones a seguir en el encuadre de investigación, las que nunca pueden ser previas a la situación generada.

Palabras clave: investigación psicológica- responsabilidad científica – deontología- códigos de ética

TRABAJO COMPLETO

El presente trabajo presenta el proyecto de investigación "*Responsabilidad científica en investigación con humanos: un estudio sobre las perspectivas de los alumnos de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*" (2013-2014). El estudio se propone, por un lado, el abordaje de las investigaciones científicas con humanos desde una perspectiva ético-deontológica; y por otra, la identificación de las




perspectivas elaboradas por alumnos universitarios de la carrera de Psicología respecto de la responsabilidad cuando se investiga en Ciencias Humanas y Sociales. Para su tratamiento, algunas de las preguntas que se explicitan en el proyecto son: ¿Qué información poseen los alumnos sobre las actividades de investigación que se realizan con sujetos? ¿Conocen cuáles son los principios y las reglas éticas en investigación? ¿Cuáles son las competencias que creen necesario adquirir para la práctica en investigaciones con humanos? ¿Qué adecuaciones creen necesario efectuar al investigar con personas no competentes o con incompetencias específicas, tales como niños o adultos con trastornos mentales? ¿Qué reflexiones les merece la responsabilidad del investigador en ciencias humanas en general y del psicólogo en particular? El estudio consiste en un diseño exploratorio de tipo flexible, con enfoque cualitativo. La casuística está constituida por una muestra intencional integrada por 25 alumnos del bloque de formación profesional de la Licenciatura en Psicología de la UNLP. Los criterios de inclusión han sido: ser alumno regular de la carrera y encontrarse cursando sexto año de la licenciatura (ingreso 2008 o anterior). Como técnica de recolección de datos se utiliza una entrevista semiestructurada administrada en forma individual. La técnica está diseñada *ad-hoc*, integrando consignas trianguladas que incluyen presentación en imágenes con narración de una situación (viñetas) y preguntas de configuración abierta. Se contemplan las siguientes dimensiones: situación académica, conocimientos, expectativas, y metareflexión.

En esta oportunidad, y como parte del encuadre teórico de la investigación, se presentan los criterios ético-deontológicos que han sido estipulados para la investigación con participantes humanos, con especial atención al concepto de responsabilidad y su aplicación a la investigación psicológica. Por otra parte, se analizan algunos casos típicos en investigación con la intención de mostrar los dilemas ético-morales que los científicos enfrentan y que es necesario atender. Estos casos-tipo y sus reformulaciones formarán parte de la técnica de recolección de datos (viñetas).

El principio de responsabilidad en las normas deontológicas

Los códigos deontológicos en Psicología distinguen diversos aspectos de la responsabilidad. Esto se indica expresamente en la responsabilidad hacia los destinatarios de la práctica, hacia el público en general, hacia la Psicología como profesión y como ciencia. La mayoría de los códigos contemplan una responsabilidad profesional y una responsabilidad científica, que redundan en una responsabilidad de tipo social.

Respecto del estado de la cuestión, existen en nuestra disciplina algunos documentos pilares: a nivel internacional, el *Código de Ética de la American Psychological Association* (American Psychological Association –APA–, 2002, con modificaciones en 2010) y el *Meta-Código de Ética Europeo* (European




Federation Psychologists' Associations –EFPA-, 1995, revisado en 2005). A nivel nacional, el *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina* (FEPR, 1999) y, a nivel local, el *Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires* (2000), adoptado por los distritos profesionales bonaerenses.

Tanto en el Código de Ética de APA como el de EFPA, la responsabilidad es mencionada como uno de los principios éticos junto al de Dignidad, Integridad, Beneficencia y no Maleficencia y Justicia. En ambos, se explicita que los psicólogos son conscientes de sus responsabilidades con la sociedad y las comunidades específicas donde intervienen, aceptando una adecuada responsabilidad por sus acciones, evitando la explotación o daño en sus prácticas y siendo parte activa de la reflexión ética en la vida cotidiana. Esto conduce a la obligación de considerar las posibles consecuencias de sus actividades y su corrección. La investigación está regulada en detalle en el documento de la APA (punto 6), a saber: sobre el consentimiento informado de los objetivos de la investigación y para la recolección de información; sobre el tipo de relación y vínculos que el psicólogo investigador entabla con los participantes, asistentes y estudiantes; sobre los incentivos a la investigación y en situaciones de engaño; sobre la discusión de resultados y la transmisión de los mismos a los participantes y en los informes de investigación.

En el caso del Código de Ética de FEPR, y de acuerdo a los principios generales asumidos de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1999), se incorpora el tema de la responsabilidad social como parte fundamental. El psicólogo es responsable frente a la comunidad en tanto esta es la destinataria de sus servicios profesionales, debiendo actuar con eficacia y prudencia, evitando aplicar conocimientos no avalados científicamente, la impericia y denunciando el ejercicio ilegal de la profesión (Punto 3.3). Con respecto a la investigación (punto 4) el psicólogo será responsable del avance científico, teniendo especial cuidado en el armado del proyecto, sea con participantes humanos o animales, y en la recolección de datos, donde se deberá obtener el consentimiento de los participantes o de sus representantes legales, informando de los objetivos de la investigación y de sus consecuencias desagradables o daños potenciales. Por otra parte, el psicólogo investigador que tenga a su cargo a otras personas en roles subordinados, por ejemplo estudiantes, empleados, internados, etc., deberá asegurar la libertad de poder participar o retirarse de la investigación.

Finalmente, el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires en sus consideraciones iniciales presenta al psicólogo como un profesional cuya lectura de la realidad tiende a ser holística, comprensiva y consciente de su responsabilidad ética como intelectual frente a la sociedad. Será responsable entonces de superar reduccionismos o tergiversaciones en su práctica. Este código dedica el capítulo II a la responsabilidad profesional del Psicólogo. Con respecto a la investigación se



indica la evitación de riesgos y daños potenciales que pudieran perjudicar a los participantes, respetando sus derechos, informando sobre los objetivos y resultados de la investigación desarrollada. En el capítulo 6, artículos 37 y 38, se explicita que:


El psicólogo actuará respetando los derechos de los investigados en cuanto a ser consultados e informados de todo aquello que pudiera comprometer su salud, capacidad de decisión y participación en asuntos que afecten sus condiciones de vida. (...) Queda absolutamente prohibida la realización de cualquier acto dentro de la investigación que pueda causar perjuicio a la persona.

Nos interesa poner de relevancia la afirmación contundente respecto a la regla de no causar perjuicio en encuadre de investigación. Si consideramos la noción de responsabilidad en su sentido deontológico, podemos apreciar como ésta se vincula con la prescripción que marca el Principio de No Maleficencia: evitar el daño. Sin embargo, la reflexión ética sobre estas situaciones codificadas nos lleva a preguntarnos cuál es el tipo de perjuicio del que se trata –físico, psíquico, moral, entre otros-. Estas especificaciones dañosas no están estipuladas en los códigos. Este punto merece atención por las consecuencias jurídicas-normativas en el universo legal del que forman parte los códigos de ética, en especial los que tienen el estatuto de vinculante para los profesionales, tal es el caso del código de ética bonaerense.

Los casos en investigación abordados presentan estas situaciones dilemáticas que oscilan entre el cumplimiento de la regla deontológica, el vacío normativo y la decisión responsable del científico respecto de su accionar y decisiones posibles en la investigación en curso. Situamos aquí la posición ética que defiende, más allá de una heteronimia sujeta al código, la elección autónoma desde la prudencia responsable.

Los casos en investigación y la responsabilidad científica


A continuación, se presentarán 4 casos en investigación con humanos. Los 2 primeros tienen como característica común que los participantes son bebés o niños. Entendemos que estos sujetos están en una particular condición de vulnerabilidad expuesta, siempre mayor que en las personas adultas, si pensamos en la capacidad infantil para enfrentar situaciones estresantes y en la posibilidad real de decidir sobre su participación o no. Los otros 2 casos corresponden a investigaciones que se realizaron con individuos adultos. Si bien las condiciones de la elección a participar fueron diversas, en ellos tampoco se tuvo en cuenta la situación de vulnerabilidad a la que estuvieron sometidos durante la realización de la investigación. En todos los casos es importante considerar las posibles consecuencias futuras sobre los participantes.



El primer caso presenta al psicólogo norteamericano John Watson y sus investigaciones. En 1920, Watson solo consideraba científicas a las conductas observables aprendidas por condicionamiento, las que demostraban el poder del entorno para moldear el comportamiento (Watson & Rayner, 1920). Para confirmar sus hipótesis trabajó con bebés. A uno de ellos, Albert (11 meses), lo expuso a la siguiente situación experimental: cada vez que presentaba al bebé un ratón, pulsaba un sonido que le generaba miedo. Poco después, la sola presencia del ratón lo asustaba y hacía llorar (condicionamiento clásico). Cuando el bebé huía del ratón, se lo recompensaba y así reducía el miedo (condicionamiento instrumental). A partir de allí, cada vez que el infante veía algo similar al ratón y también se asustaba, generalizaba el miedo aprendido a cualquier objeto similar. De este modo, la hipótesis sobre la influencia del medio ambiente en el aprendizaje conductual quedaba confirmada.

El segundo caso refiere una investigación dirigida por Wendell Johnson realizada en Estados Unidos en la década del '30 (Reynolds, 2003). Su hipótesis de trabajo fue que el exceso de correcciones cuando los niños están aprendiendo a hablar, causan la disfemia (tartamudez). Para demostrarlo, fueron seleccionados 10 niños de un orfanato con dificultades para hablar y 12 sin dificultades. A ninguno de ellos se les informó que participarían de una investigación. Los grupos se dividieron a su vez en dos: a la mitad de cada uno se les repetía constantemente que tenían dificultades en el lenguaje; y a los otros se les decía que hablaban perfectamente, aunque no fuera así. Luego de 5 meses, los resultados no fueron satisfactorios, ya que no lograron causar tartamudez en los niños sanos; sin embargo, estos niños sí desarrollaron otros trastornos del habla, tales como negarse a hablar en público, limitar su vocabulario, problemas escolares y tics. De los niños tartamudos, 2 mejoraron, 2 empeoraron y 1 no presentó cambios.

El tercer caso corresponde a la investigación de Philip Zimbardo, desarrollada en Stanford en 1971 (Zimbardo, 1991/2009). Se seleccionaron 18 participantes de un total de 70, en función de no presentar consumo de sustancias, problemas psicológicos ni enfermedades. El experimento consistió en estudiar distintos roles en condiciones ambientales extremas. De la muestra obtenida, por sorteo 9 participantes serían “prisioneros” y 9 “carceleros” durante 15 días en una réplica de pabellón carcelario. Los participantes estaban informados detalladamente de todos los aspectos e implicancias de la investigación –incluso de las privaciones a quienes les tocara ser prisioneros- y todos firmaron su consentimiento, sabiendo que podrían retirarse en cualquier momento. Los prisioneros permanecían allí, vestidos como tales, mientras que los carceleros sólo cumplían una jornada laboral. La experiencia vivida por los sujetos en la situación investigativa se tornó tan realista que desbordó a los investigadores: los guardias, por ejemplo, al perder rápidamente el control del asunto (amotinamientos), sometían a los prisioneros a situaciones violentas, humillantes y degradantes, tales




como tratar en términos de privilegios los permisos para ir al baño. La investigación tuvo que ser suspendida.

De manera contemporánea, otra investigación fue realizada en función de discutir la validez del diagnóstico psiquiátrico y el concepto de insania. David Rosenhan y su equipo, también en la década del '70, ponen a prueba el trabajo de 5 instituciones psiquiátricas de diferentes ciudades estadounidenses (Rosenhan, 1973). Los mismos investigadores se presentaron en los hospitales para internación voluntaria, diciendo que padecían alucinaciones acústicas. En la primera entrevista referían estos síntomas mentirosos, aunque sí decían la verdad sobre sus datos personales. En los siguientes encuentros no debían referir más la presencia de estas alucinaciones. Así, siete de los ocho "pseudopacientes" resultaron diagnosticados como esquizofrénicos y uno como maníaco depresivo. Todos fueron medicados con antipsicóticos. Si bien actuaban normalmente, se les impidió salir hasta que admitieran que estaban enfermos y habían mejorado. En pos de los propósitos de la investigación se ocultó al personal hospitalario que estaban participando de un experimento y, por ende, no solicitaron su consentimiento informado. Asimismo, no se protegió a los investigadores, puesto que podrían haber sido sometidos a tratamientos perjudiciales al no saber que se trataba de falsos pacientes.

Si consideramos que el encuadre de investigación comporta una relación disimétrica que fluctúa entre la autonomía y la vulnerabilidad subjetiva, donde siempre hay alguien que sabe-hacer y alguien que está sujeto a ese saber-hacer sobre él (Sánchez Vazquez, 2008), la estimación del daño vía la responsabilidad del científico se convierte en un punto que no puede obviarse. Es lícito, pues, preguntarse: ¿qué es causar perjuicio en investigación con humanos?; ¿cómo puede evitarse un daño en encuadre investigativo?, ¿pueden prevenirse las consecuencias dañosas a futuro luego de una investigación? Por cierto, la regulación de la práctica científica con humanos tiene un recorrido histórico importante cuyos hitos son los documentos internacionales de Derechos Humanos y sus consecuentes aplicaciones a las normativas regionales, nacionales y locales. Sin embargo, la responsabilidad científica no puede constreñirse sólo a su faz deontológica.

Lo que nos interesa mostrar con los casos presentados es que siempre se trata de situaciones específicas donde la alternancia autonomía-vulnerabilidad subjetiva y el cuidado inexcusable del investigador hacia los participantes amerita una postura responsable que va más allá de cualquier fin investigativo y reglamentación vigente (Sánchez Vazquez, 2013).

En este sentido, las investigaciones con infantes –casos 1 y 2- se vuelven paradigmáticas; tanto por violar las declaraciones y tratados de derechos humanos, como también por mostrar que ningún argumento ético parece plausible. Ni siquiera la búsqueda del "bien mayor" o "mayor beneficio"



(principio utilitarista) justifica el propósito científico de generar una dificultad en niños sanos o no, ni aun suponiendo que los hallazgos obtenidos permitieran prevenir otros casos a futuro.

Asimismo, la responsabilidad científica puede fallar en situaciones de investigación donde son respetadas premisas básicas de acuerdos internacionales y normativas vigentes, tales como el cumplimiento por el respeto del Principio de Autonomía y la regla del consentimiento informado -caso 3-. Aquí el daño puede ocasionarse cuando las condiciones de investigación resultan extremas y no pueden plantearse formas alternativas de estudio. Lo que se obtiene, en definitiva, es el incumplimiento de otro principio básico, el Principio de Dignidad, que formula: *toda persona es un fin en sí mismo y no puede tomarse como un instrumento para otro propósito*.

Finalmente, la situación de investigación con engaños –caso 4- vuelve improcedente la exploración si no se reflexiona sobre la necesidad de minimizar la situación del no respeto sobre la propia autonomía –al estar participando de una situación investigativa sin saberlo- o de poder advertir los riesgos físicos y psicológicos posibles a los que pudieran ser sometidos los participantes en cuestión.

La necesidad del ejercicio de una prudencia responsable (Sánchez Vazquez, 2008) por parte del investigador nos parece una vía plausible de posicionamiento científico. Esto implica que, frente a los casos dilemáticos, es el propio investigador el que decide en situación estimando todos los caminos de solución posibles, optando por aquel cuyas consecuencias potenciales puede asumir bajo su responsabilidad; es decir, por las que pudiera responder en primera persona como siendo su autor (Ricoeur, 1999). La prudencia no tiene que ver aquí con la prevención (evitación) de consecuencias no deseables, pero sí con la actitud reflexionante *in situ* de las elecciones y decisiones a seguir en el encuadre investigativo, las que nunca pueden ser previas a la situación generada. La atención reflexiva caracteriza entonces al científico prudente; más allá de lo que dicta la norma, centrar la atención sobre su poder-hacer.


A modo de conclusión

Los documentos internacionales, nacionales y locales que regulan las actividades profesionales y científicas conforman siempre un estado de situación ético-moral respecto de una disciplina. Esto significa que su configuración es epocal, inacabada e inconsistente por definición. En este sentido, no todas las situaciones que pueden aparecer en una práctica científica-profesional están reguladas. Los códigos de ética, de especial interés por su condición vinculante, presentan en sus artículos circunstancias que son modelos-tipo. Entre estos tipos y cada caso en situación existe una brecha que es necesaria complementar siempre con la interpretación de la regla por parte del profesional (Salomone & Dominguez, 2006; Calo, 2002).

Entendemos que esta interpretación sólo puede llevarse a cabo mediante una actitud ética reflexiva y responsable, que tenga presente las propias limitaciones –tanto teóricas como personales-. El científico en general, y el investigador en ámbitos de lo humano en particular, deberían deliberar siempre sobre lo contingente, sobre las múltiples posibilidades que ofrece el fenómeno a ser estudiado, sobre lo que puede ser de otro modo, en función de una práctica más cercana a la consideración del otro. Ese otro – “objeto” de la investigación científica- es básicamente un sujeto de derechos pero, sobre todo, es un otro de estima, cuidado y respeto por su dignidad inherente; dignidad que iguala y equipara a todos por sobre la realización de cualquier propósito.

Bibliografía

- American Psychological Association (2010). *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1999). *Protocolo de Acuerdo: Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo
- Calo, O. (2002). La interacción del profesional con los códigos. *Revista Argentina de Psicología*. Año XXXIV, Nº 45, pp. 25-36
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (2000). *Código de Ética del Colegio Provincial*. Recuperado de <http://www.colpsiba.org.ar/leyes.htm>
- European Federation of Psychologists' Associations (2005). *Meta-code of Ethics*. Recuperado de <http://www.efpa.eu/ethics/ethical-codes>
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999). *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*. Recuperado de http://fepra.org.ar/docs/Codigo_de_etica.pdf
- Reynolds, G. (2003, 16 de marzo). *The Stuttering Doctor's Monster Study*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2003/03/16/magazine/the-stuttering-doctor-s-monster-study.html>
- Ricoeur, P. (1999). *Lo justo*. Vol. I. Madrid: Caparrós
- Rosenhan, D. (1973). “On Being Sane in Insane Places”. *Science*, 179 (70), 250-258
- Salomone, G. & Domínguez, M.E. (2006). *La transmisión de la Ética. Clínica y Deontología. Volumen I: Fundamentos*. Buenos Aires: Letra Viva
- Sánchez Vazquez, M.J. (2008). Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la Psicología. *Fundamentos en Humanidades*, IX, Nº 17, pp. 145-161
- Sánchez Vazquez, M.J. (Coord.) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata



Watson, J. B. & Rayner, R. (1920). "[Conditioned emotional reactions](#)". *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), pp. 1-14. Recuperado de <http://www.psychclassics.yorku.ca/Watson/emotion.htm>

Zimbardo, P. (1991/2009). *Stanford Prison Experiment Slide Tour*. Recuperado de <http://www.prisonexp.org/psychology/4>

EL PENSAMIENTO METAFÓRICO COMO INSTANCIA DE GENERACIÓN DE SIGNIFICADO CONCEPTUAL EN EL CANTO LÍRICO

Alessandroni, Nicolás

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (Facultad de Bellas Artes, UNLP)


Consejo Interuniversitario Nacional

nicolasalessandroni@fba.unlp.edu.ar

RESUMEN

La historia de las Pedagogías Vocales Tradicional y Contemporánea, revela el papel predominante de la utilización de un lenguaje no científico y subjetivo atravesado por la utilización de imágenes verbales metafóricas como instrumento útil para comunicar sensaciones físicas y para describir características vocales que eran parte del campo significativo personal del maestro y resultaban imposibles de nominar de manera unívoca a través de un lenguaje conceptual objetivo (Elliot, 2006; Miller, 1996; Shewell, 2009). La utilización de imágenes es destacada como un recurso metodológico predominante en la enseñanza del canto. Algunos autores señalan la importancia de las imágenes como "facilitadores lingüísticos del aprendizaje" (Lamperti, 1864; Overby, 1990), mientras que otros sólo las conceptualizan como "fotografías de la realidad que aportan elementos expresivos a la voz" en términos interpretativos y no funcionales a la producción sonora. Para éstos, las imágenes, entorpecen el proceso de aprendizaje del alumno, sobre todo en los estadios iniciales del entrenamiento vocal (Miller, 2004; Richardson, 1983). Sin embargo surge la cuestión de si esas expresiones metafóricas no podrían estar cumpliendo, en efecto, un rol funcional.

Lakoff y Johnson (1980) propusieron comprender las expresiones metafóricas ya no como instancias de lenguaje poético donde una o más palabras se utilizan fuera de su contexto original, sino como una realización de superficie de procesos cognitivos subyacentes que nos permiten dar coherencia a las formas en que interactuamos con nuestros cuerpos en el mundo y organizan nuestra experiencia. Parte de nuestro pensamiento, nuestra forma de entender el mundo, es metafórica en cuando a que implica



proyectar patrones de un dominio cognitivo a otro: la metáfora, entendida en sentido amplio, no retórico, es un modo de comprender un fenómeno situado en un determinado dominio del conocimiento en términos de otro dominio que nos resulta más conocido (Lakoff y Johnson, 1980). Este entendimiento surge de una operación cognitiva llamada *mapeo transdominio*.

Un trabajo anterior (Alessandroni, Burcet, y Shifres, 2012) planteó algunas interacciones posibles entre el análisis de la naturaleza de las imágenes utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del canto y la Teoría Contemporánea de la Metáfora. Allí, se propuso que el uso de imágenes apelaba al *mapeo transdominio* como recurso para comprender el dominio de la función vocal en términos de dominios más tangibles experimentados por los alumnos. De este modo, el MT en el contexto de la clase de canto sería el recurso para posicionar al estudiante en un dominio abstracto de la experiencia (en particular vinculadas a aquellas cuestiones de las que no se tiene un conocimiento experiencial directo, como es el de las descripciones anátomo-fisiológicas implicadas en la fonación cantada), a partir del conocimiento de dominios concretos vinculados a las experiencias sensoriomotrices más vividas. El proceso de MT desencadenado por las imágenes que utiliza el profesor de canto resulta así central para una *semántica de la experiencia*, ya que nos permite dotar de significado la realidad que experimentamos a través de nuestra interacción corporal con el mundo (Johnson, 1987, 2007; Lakoff y Johnson, 1999).

En este trabajo, a partir de la observación y análisis de diferentes clases de canto y de las expresiones metafóricas utilizadas en cada caso, se profundiza en los modos de transición experiencial al conocimiento conceptual por parte de los alumnos, y en la naturaleza de las imágenes utilizadas en la Pedagogía Vocal en relación a la estructura topológica de los dominios que operan en los procesos de *proyección metafórica*.

Se destaca el rol de la percepción y la propiocepción en el proceso de adquisición de la Técnica Vocal y su vinculación con el afianzamiento de un repertorio de esquemas-imágenes cuyas proyecciones enriquecidas pueden activar los mecanismos psicomotores que subyacen la emisión vocal deseada. En ese contexto se atiende particularmente a la *topología* de los dominios involucrados en el proceso de mapeo, para proponer una validación de las imágenes en términos de su efectividad a nivel funcional en la emisión vocal cantada. Los resultados son discutidos, de acuerdo con las ideas de *metáfora*, *Principio de Invariancia* y *escenario metafórico* propuestas por Lakoff (1993).

Palabras claves: pedagogía vocal- pensamiento metafórico- mapeo transdominio- topología de dominios

Bibliografía

Alessandrini, N., Burcet, M. I., y Shifres, F. (2012). Aplicaciones de la Teoría Contemporánea de la Metáfora a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar sobre la utilización de metáforas vinculadas al lenguaje musical y la performance. In F. Shifres (Ed.), *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. (pp. 97–107). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).

Elliot, M. (2006). *Singing in Style*. New Haven y London: Yale University Press.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (Segunda Ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/203/lakoff_ps.pdf

Lakoff, G., y Johnson, M. L. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University Of Chicago Press.

Lamperti, F. (1864). *Guida teorico-pratica-elementare per lo studio del canto*. Milano-Napoli: R. Stabilimento. Tito di Gio. Ricordi.

Miller, R. (1996). *On the Art of Singing* (p. 318). New York: Oxford University Press.

Miller, R. (2004). *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*. USA: Oxford University Press.

Overby, L. (1990). The use of imagery by dance teachers - Development and implementation of two research instruments. *Journal of Physical education, Recreation and Dance, February*, 24–27.

Richardson, A. (1983). *Imagery: Current theory, research, and application*. USA: John Wiley y Sons.

Shewell, C. (2009). *Voice Work. Art and Science in Changing Voices*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.


APORTES AL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL DESDE LOS DERECHOS HUMANOS

Angelini, Silvio O

Facultad de Psicología; Universidad Nacional de La Plata

soangelini@gmail.com

RESUMEN



El presente trabajo busca aportar ideas para fundamentar el concepto de vulnerabilidad psicosocial, desarrollado por la cátedra de psicología forense de la UNLP, profundizando el enfoque de derechos humanos.

Para ello haremos una revisión de fuentes bibliográficas tanto propias de la cátedra como de otros autores.

Finalmente, propondremos una definición de vulnerabilidad psicosocial enfocado desde los derechos humanos.

¿De qué hablamos cuándo hablamos de vulnerabilidad?

Vulnerabilidad puede ser definido como la **susceptible de ser lastimado o herido tanto sea física como psicosocialmente**. Puede aplicarse a una **persona** o a un grupo social según su **capacidad para prevenir, resistir y superar a una situación adversa**. Las personas vulnerables son aquellas que no han podido desarrollar o han perdido transitoriamente esta capacidad, lo que lo pone situación de riesgo.

Todas las personas son vulnerables, en mayor o menor medida.


Sujeto, Sociedad y Vulnerabilidad

La vulnerabilidad es inherente al ser humano. El mismo, es un ser desprotegido desde su nacimiento y, por lo tanto, necesitado del apoyo de otros seres humanos para lograr sobrevivir.

Si nos remontamos a los estudios sobre los primeros homínidos, cuando debieron desplegar sus estrategias de supervivencia en las sabanas africanas, vemos que el desarrollo de la bipedestación llevó a un acortamiento de los tiempos de gestación, es decir, a la prematuración, lo que lo vuelve un animal que requiere mayores tiempos de dependencia de los adultos. En estos tiempos (todos los posteriores también, aunque con necesidades en parte diferentes) el grupo es central para garantizar la supervivencia física, amenazada por un entorno con múltiples peligros: grandes depredadores, enfermedades, factores climáticos (sequías, inundaciones, cambios, etc.), escases de alimentos, entre otros.

Esta situación de vulnerabilidad genera la necesidad de la estructura social para atenuar el impacto de la misma. Así la sociedad, entendida como colaboración, cooperación, se vuelve determinante para la supervivencia del ser humano, tanto en su aspecto biológico como psicológico. E. Fromm sostiene que en la actual situación evolutiva, en el ser humano se da una escasa, casi nula, determinación instintiva y un gran desarrollo cerebral, lo que genera una condición particular en el mundo animal: una gran libertad para la propia decisión y una gran inseguridad fruto de esa indeterminación básica.

El concepto de vulnerabilidad es usado en el ámbito de las ciencias sociales desde las últimas décadas del siglo XX. Uno de los más destacados el aporte a la definición que realizó el francés Robert CASTEL a



principios de la década de los 90. La misma plateaba la idea de la vulnerabilidad como la posibilidad del entrar en el proceso por el cual se está en riesgo de ser excluido socialmente. Vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza, si bien la incluye. Esta última hace referencia a una situación de carencia efectiva, mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se observadas en el presente de una persona o grupo. Dicho concepto es planteado en el marco de la ruptura en Europa del modelo de estado benefactor a favor de los modelos neoliberales, de la sociedad salarial.

Vulnerabilidad psicosocial, corresponsabilidad social y Derechos Humanos

Hoy las necesidades del ser humano son diferentes a las de otros momentos sociohistóricos. Dichas necesidades que son siempre necesidades psicosociales, ya que satisfecha la supervivencia física aparecen otras necesidades *necesarias* para la supervivencia social y que responden a la complejidad de las sociedades actuales. Dichas necesidades, a partir de las luchas sociales, se fueron convirtiendo en derechos. Hoy los derechos humanos son la concreción de un programa para la atenuación de la vulnerabilidad psicosocial del ser humano. Así, en un Estado Democrático de Derecho, que se plantea desde la Corresponsabilidad social, la satisfacción de los derechos humanos es la satisfacción de las necesidades psicosociales que disminuye la vulnerabilidad inherente al ser humano. De esta manera podemos establecer una relación entre vulnerabilidad psicosocial, necesidades y derechos humanos.

Palabras claves: vulnerabilidad- psicosocial- derechos humanos

EMBARAZO Y MATERNIDAD: COYUNTURA VITAL SUBJETIVA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACION CLINICA


Bracco, Anabela y Monzon, Laura

Facultad de Psicología, UNLP

anabelabracco@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una de las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto de Extensión denominado “Detección de problemáticas infantiles en la constitución del lazo parento-filial: distintas estrategias de intervención” (Facultad de Psicología, UNLP). Dicho Proyecto tiene como destinatarios a mujeres adolescentes y jóvenes que se encuentren cursando un proceso de



embarazo, parto y puerperio, así como también a las personas que las acompañan en esta coyuntura vital: sus parejas, sus propias madres, hermanas, amigas y hasta sus hijos más grandes.

Este es el segundo año de realización de tal Proyecto y de la actividad que vamos a presentar, la cual es llevada a cabo en el Centro de Salud de Villa Castels, cuyo principal referente es la Obstetra de la Sala, quien nos ha hecho de nexo para poder implementar los talleres.


La actividad propuesta y desarrollada aquí consiste en un dispositivo grupal, en el que han intervenido diferentes actores: las mujeres embarazadas, sus familiares, la Obstetra de la Unidad, una Enfermera, una Promotora de Salud, una Licenciada en Psicología y dos estudiantes avanzadas de la carrera.

Este dispositivo con modalidad grupal se trata de un “Taller para Embarazadas”, en el cual se han abordado diferentes ejes y problemáticas observadas en las embarazadas y madres primerizas, en relación a la coyuntura vital del nacimiento de un hijo: El cuerpo en el Embarazo: la relación con el cuerpo, lo real del cuerpo, sus transformaciones, las extrañas sensaciones, los malestares, la imagen del cuerpo en el embarazo, el cuerpo natural-biológico y el cuerpo pulsional, atravesado por el lenguaje; El Dolor del Parto: que duele en el parto, dolor físico y dimensión subjetiva del dolor, el parto como separación, como pérdida, que se pierde, que cambia, el parto como punto de llegada y como punto de partida; Madre y Mujer: el “instinto materno”, que es ser una “buena madre”, el Ser Toda-Madre, el No-Toda, la relación de pareja durante el embarazo y después de él, las actividades de la Mujer; El recién nacido: el nombre del niño, su anticipación, el lugar del niño en el deseo materno, los otros y el niño, el padre y el niño, la relación madre- hijo, los cuidados del niño, el amamantamiento.

Dichos talleres no se han agotado en la transmisión de información sobre el embarazo y la maternidad: cómo respirar, cómo reconocer las contracciones, cuándo acudir al hospital, cuidados del recién nacido, clases sobre lactancia, etc., cuestión que, desde un abordaje interdisciplinario, consideramos sumamente relevante, y para la cual hemos contado con la participación de los Profesionales y Agentes de Salud pertinentes: Obstetras, Pediatras, Promotores de Salud, entre otros.

Estos talleres han apuntado no solo a la formación clínica de quienes los realizamos, sino que nos brindaron la posibilidad de escuchar la singularidad de los sujetos que han participado de este espacio y percibir su modo singular de transitar el Embarazo y la Maternidad.

En este sentido, es menester destacar la importancia de este dispositivo de acción en la formación clínica de los estudiantes y los participantes del Proyecto. A la luz del saber del psicoanálisis es importante señalar que la transmisión de la clínica es la transmisión de la práctica clínica. Hacer clínica implica hablar de lo que uno percibió, escucho y sintió en el encuentro con los sujetos, haciendo surgir la particularidad del sujeto que habla. La clínica no se enseña al modo de un saber acumulado, sino que es un saber en constitución, un saber que se transmite a través de la práctica.



En este contexto, la producción del Sujeto y su singularidad, nos ha permitido obtener un material, a modo de viñetas clínicas, rico y valioso para la transmisión de la Clínica y la formación de los estudiantes, graduados y docentes participantes de tal Proyecto.

Palabras claves: embarazo- maternidad- formación clínica- subjetividad

CONSUMO PROBLEMÁTICO DE SUSTANCIAS. CONCEPCIÓN INTERDISCIPLINARIA PARA SU ABORDAJE


Cabrera, Gonzalo y Vera, Ruth

RESUMEN

Este trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación “Adicciones y suicidio. Representaciones de los jóvenes entre 15 y 25 años de la ciudad de Río Gallegos. Un estudio para la elaboración de un proyecto de prevención y promoción en salud socio comunitaria” que hemos iniciado a principios de este año y que tiene como antecedente la investigación “Los jóvenes en el fin del mundo. ¿Quiénes son?, ¿qué quieren?, ¿qué hacen? Un estudio sobre los intereses necesidades y obstáculos de los jóvenes en la ciudad de Río Gallegos” y un “Acercamiento diagnóstico a la salud comunitaria” realizado con integrantes y referentes de nuestra comunidad.

El consumo problemático de sustancias se ha constituido en uno de los mayores problemas de la salud pública, aunque mejor sería considerarlo en términos de *fenómeno social complejo*, que por cierto requiere lecturas complejas. Las diferentes dimensiones que abarca, y su misma complejidad no plantea la intervención de especialistas, sino que plantea la necesidad de un abordaje interdisciplinario que considere las diversas significaciones y representaciones sociales al respecto de las sustancias, y lo que ellas implican. Las sustancias no deben subestimarse, tienen su eficacia y riesgos. Asimismo de lo que se trata es de poner en el centro al sujeto. Sujeto que muchas veces queda cosificado ante el consumo, situación que no lo implica subjetivamente.

Para ello son necesarios las ideas y conceptos de multiplicidad, complejidad, proceso, inestabilidad y discontinuidad. Cuestiones éstas que se opongan a las tranquilizadoras unificaciones y a los razonamientos lineales. Es decir que lo que se pretende es dar cuenta de la heterogeneidad y singularidad de lo social, y por qué no lo local, recuperando su historicidad y particularidad socio-culturales. Con ello se apunta a que el sujeto debe de ser entendido como un sujeto pleno, con potencialidades y condicionantes, productor de la historia a la vez que producto de esa misma historia.



Entender al sujeto como parte, a la vez que construcción, de lo histórico-social nos lleva a visualizarlo en un marco más amplio de relaciones sociales, en su vinculación con diferentes actores, teniendo en cuenta su posición en las estructuras desiguales de la sociedad actual. De este modo es que se podrá entender al mismo como portador de prácticas y discursos que desafían o confirman identidades que se producen y reproducen en la vida cotidiana. Desde esta visión, el sujeto es pensado como sujeto de derechos, reconocido en sus capacidades como persona y ciudadano.

Ante este panorama se propone establecer espacios comunes de entrecruzamiento de conocimientos entre los actores de las instituciones/organizaciones que se sistematicen en la práctica diaria con el objetivo de buscar soluciones a problemáticas complejas. De allí la importancia que, a través de la interdisciplinariedad se propone que las formas de exploración se muevan más allá de las disciplinas, hacia otras formas de conocimiento menos reduccionistas y más compleja. A ello se suma el concepto de interinstitucionalidad en tanto trabajo entre distintas instituciones que si bien tienen objetivos (y hasta lógicas) diversas en sus prácticas individuales, pueden llegar a confluir para dar una respuesta común a una misma problemática social.

Al momento de pensar la Interinstitucionalidad nos encontramos ante la inmensidad de lo no pre-establecido generándonos interrogantes a partir de lo establecido. Cuando pensamos en la interinstitucionalidad, ¿estamos pensando en función de organizaciones? Cómo construirla desde lo establecido? ¿Las políticas sociales nos sostienen desde la lógica de lo institucionalizado? ¿Lo interinstitucional nos desafía a una mirada global que se posiciona más allá de las instituciones?

Por último, se considera y reflexiona acerca de que un abordaje sea, a la par que interdisciplinario e interinstitucional, también responsable y comprometido. Una de las circunstancias que lo favorecen hacen a la activa participación en los espacios de producción y construcción del conocimiento, a la formación constante y adecuada, a la adquisición de las herramientas necesarias para el contexto en el que nos desempeñamos y que faciliten el abordaje con los representantes de otros campos disciplinares. Por ende se entiende a la investigación no solamente como una instancia necesaria para la construcción de nuevos conocimientos y saberes sino también como un instrumento imprescindible para lograr una práctica comprometida, con miras a un desarrollo ya no sólo individual, profesional o grupal sino también social y regional, y porque no disciplinar, que permita construir, colaborar, problematizar, aprehender, reflexionar.

FUNDAMENTOS SOCIOBIOLÓGICOS DE LA EXPERIENCIA MÍSTICA.

UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA DE LA PSICOLOGÍA DE LA RELIGIÓN

Centineo Aracil, Luciano y Attilio, Marcela

Fac. de Cs. Naturales y Museo. Facultad de Psicología. UNLP

lcentineo@hotmail.com

RESUMEN

La experiencia mística y espiritual como objeto de estudio estuvo restringida al dominio teológico y filosófico hasta el siglo XIX, sobre todo en el pensamiento occidental.

Mientras en oriente, tradiciones espirituales como el budismo y el hinduismo consideraban a este tipo de experiencias como una vía privilegiada para el acceso a ámbitos inaccesibles para la mente, la psiquiatría afirmaba el carácter psicopatológico de la misma. Como ejemplo, Kraepelin (1883) incluye a santos, místicos y profetas como verdaderos caso de paranoia.

A partir del auge en los estudios de sustancias alucinógenas en la década del '50, el surgimiento del movimiento humanístico, la psicología transpersonal y los estudios actuales sobre la conciencia; el estudio de los estados místicos y espirituales toma una nueva perspectiva, más afín a las cosmologías tradicionales.


Actualmente, un gran número de investigaciones de orientación neurocientíficas se están llevando a cabo para establecer las áreas neurológicas que están involucradas en este tipo de experiencias.

Sin embargo, este tipo de estudios adolece de explicaciones que den cuenta de las razones morfo-funcionales de dichas áreas en el cerebro humano. En otras palabras, si las experiencias místicas y espirituales son simplemente un carácter secundario de una función primordial del cerebro, dado su estructura orgánica particular, o si responde a un factor más profundo vinculado por ejemplo a la supervivencia de la especie.

El presente trabajo tiene como objetivo demostrar que la experiencia mística y espiritual puede entenderse como un tipo especial de altruismo a escala supracultural.

Según, Edward Wilson (1965), la sociobiología es el estudio sistémico de los fundamentos biológicos del comportamiento social y de su evolución, tanto en el animal como en el hombre.

La mayoría de los sociobiólogos consideran que las aptitudes del comportamiento de los animales y del hombre son resultado de sus potencialidades genéticas. Para ello, los genes no predeterminan sino que predisponen el desarrollo de las capacidades comportamentales que se activaran en el curso del desarrollo epigenético, o sea como resultado de la experiencia (Jaisson, 2000:16).



Siguiendo este razonamiento, el comportamiento social de los mamíferos (incluido el hombre) y de otros insectos sociales, se basa en la ayuda mutua o altruismo y a su vez permite una protección más o menos permanente al grupo y una inversión más segura en la progenie.

En la teoría de la *kin selection*, Hamilton (1964) afirma que en las especies sociales el individuo estéril, pero altruista, garantiza el éxito de un propio patrimonio genético al favorecer la reproducción de los individuos fértiles con los cuales están estrechamente emparentados.

Así mismo, Dawkins (1976) considera que el altruismo sería el mecanismo más eficaz que hubiesen desarrollado los genes a lo largo de la evolución para manipular los organismos que los portan, a fin de asegurarse una propagación óptima.

Ahora bien, el altruismo, es un mecanismo conductual que se da entre individuos genéticamente emparentados, ya que de esta manera asegura la propagación de su patrimonio genético.

Si se tiene en cuenta que los desarrollos de la psicología humanística y transpersonal, así como los estudios actuales sobre la conciencia pusieron en evidencia que las experiencias místicas y espirituales son similares en individuos de diferentes culturas y creencias (es decir que se trata de un fenómeno transcultural) y que las características más sobresalientes son el sentimiento de unidad con toda la humanidad, la empatía con el otro, la cooperación mutua, (un sistema de valores universales) podríamos pensar que se trata de un tipo particular de altruismo, que es heredado genéticamente pero que a la vez tiene un desarrollo supracultural. Es decir que es compartido por toda la especie humana.

De esta manera, se desprende que la experiencia mística es un rasgo que fue seleccionado a partir de la selección natural a lo largo de la co-evolución de la especie junto a otras especies animales y vegetales con características psicoactivas de las que el género homo se proveyó desde al menos 100.000 años.

Creemos que nuestra hipótesis necesita de más apoyo empírico pero que puede ser el inicio de una nueva línea de investigación en psicología de la religión, que genere un enfoque holístico del fenómeno, integrando los postulados más sobresalientes de las disciplinas encargadas en el estudio de la experiencia mística, como la antropología, el misticismo, la antropología, la psicología, la teología, la biología y la genética.

VIOLENCIA INSTITUCIONAL Y NARRACIONES SILENCIADAS EN EL ENCIERRO

Colanzi, Irma

Facultad de Psicología UNLP. Instituto de Cultura Jurídica UNLP. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género UNLP

irma_ciro@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de la violencia institucional a la que son sometidas las mujeres en condiciones de encierro en el Servicio Penitenciario Bonaerense. La misma arraiga en los dispositivos de castigo que han sido concebidos para las mujeres a lo largo de la historia. Asimismo, esta trama de violencia se evidencia en la inexistencia de políticas públicas que contemplen la situación de la mujeres privadas de libertad.

Para dar cuenta de la problemática de las mujeres en el encierro se tomarán dos ejes: los testimonios de las mujeres detenidas, así como también el lugar del cuerpo en las prácticas carcelarias, a través del acceso a la salud y educación. En ambas vertientes se observan lineamientos que permiten pensar en el lugar de vulnerabilidad de las mujeres que en su mayoría han sido víctimas de violencias sistemáticas en sus diversas dimensiones y modalidades.

En cuanto al eje testimonial, en primer lugar se hará referencia al estatuto del testimonio en la construcción del caso penal, configurando relatos enfrentados. En segundo lugar se tendrá en cuenta al testimonio constituyendo una verdad histórica y política que visibiliza las atrocidades del presente.


Siguiendo esta línea, la noción de testimonio se asocia a la posibilidad de otorgar voz a quien ha sido vulnerado y negado en su condición de sujeto. El testimonio tiene una fuerte vertiente política, ligado a la violencia por parte Estado. De esta manera como plantea Pilar Calveiro (2008), el testimonio tiene un lugar paradójico, por un lado es una herramienta del derecho para establecer la verdad jurídica, pero al mismo tiempo se lo cuestiona como instrumento de construcción de la verdad histórica.

En el plano del Derecho, la noción de testimonio exige un nuevo accionar de los operadores jurídicos que en contacto con la víctima de violencia ejercitan la lógica de la revictimización, al no contemplar la narrativa de la víctima y tomar medidas en función de valores y sesgos propios de un discurso patriarcal. Es por esto que es posible establecer que es el mismo discurso jurídico que imprime una marca patriarcal que tiñe de violencia y fragmenta el abordaje de este tipo de casos.

En este sentido, la indagación estará centrada en la importancia de incluir la perspectiva de género en la construcción de los testimonios de las mujeres detenidas en el proceso judicial, estableciendo una mirada crítica del efectivo acceso a la justicia de las mujeres.

En el entramado narrativo antes planteado se observará la situación de la violencia institucional y el acceso a la justicia, como aspecto vinculado con el ejercicio de la ciudadanía femenina.

En cuanto a la dimensión corporal se destaca la problemática de la salud en los reclamos de las mujeres detenidas, lo que demuestra la importancia del estatuto del cuerpo en el encierro. Es en el cuerpo,



entendido como construcción social, que convergen imaginarios acerca del mismo y su singularidad como cuerpo de la mujer criminal. A este cuerpo le son atribuidos caracteres de degeneración, es escrutado, hurgado, y es como afirma Silvie Frigón (2001) “lugar de explicación de la criminalidad y aún más”. Es así como el cuerpo de las mujeres privadas de libertad, se convierte en objetivo y materia de regulación y vigilancia, tanto de la mirada científica como de las prácticas sociales. Esto se vincula con la función simbólica del cuerpo desviado y criminal de las mujeres.

El análisis de la narrativa de las mujeres presas propiciará la visibilización de la historicidad negada en términos de acceso a la justicia, así como también la posibilidad de pensar un reposicionamiento subjetivo a partir de la construcción de nuevos trayectos narrados.

Palabras claves: violencia institucional – mujeres detenidas – testimonio – cuerpo

EL TRABAJO EN LA INTERFASE PSICO-SOCIO-JURIDICA COMO PRÁCTICA DIALOGICA

Crescini, S.

PROYECTO UBACYT 2012-2014


“Ayudando a los que ayudan: desafíos y obstáculos del trabajo en escenarios educativos para psicólogos y profesores de psicología”

Dirigido por Mg. Cristina Erausquin- Area Justicia

silviacrescini@ciudad.com.ar

RESUMEN

La complejidad de los casos derivados por los juzgados hace indispensable que su abordaje sea desde un marco intersectorial, ya que cualquier problemática familiar está determinada por múltiples causas, que incluyen aspectos sociales, psicológicos, médicos, grupales y económicos. El trabajo en interfase es interdisciplinario y/o intersectorial y requiere de un esfuerzo y diálogo permanente entre los operadores de las distintas disciplinas. Referido al contexto psico-socio-jurídico, sucede mientras se prepara el terreno para que la acción judicial sea efectiva. Es la plataforma sobre la cual se desarrolla la tarea. Alude a toda acción psicológica eficaz (evaluación diagnóstica; evaluación de riesgo, indicadores de maltrato y abuso) que requiera los procedimientos judiciales, involucrando a familias, parejas o a miembros individuales. Desde esta perspectiva puede pensarse que los aspectos psicológicos del procedimiento no irían por fuera del proceso judicial, sino que estarían entrelazados. El procedimiento



si se realiza operativamente es alternativo y simultáneo, indisolublemente asociado. Se refiere a un adecuado acople estructural entre el equipo judicial y el equipo de salud mental. Este enfoque plantea un verdadero trabajo de co - construcción que implica la posibilidad de crear nuevas alternativas que generen soluciones novedosas.

El operador de Interfase


El operador de interfase es un facilitador que permite que las instituciones intervinientes devengan genuinos actores sociales responsables de la misión que cada uno comporta. Es un articulador, un verdadero tejedor de redes. Atento a la trama que se va entrelazando realiza un trabajo artesanal, verifica permanentemente que las conexiones estén en condiciones de operar, que la interfase esté en funcionamiento, que las bisagras estén aceitadas, que los vínculos devengan flexibles, que si Mahoma no va a la montaña, la montaña se acerque a Mahoma, sortea obstáculos o bien los transforma en información, en prueba fehaciente, en evidencia.

Siguiendo a Dora Fried Schnitman:¹⁸ “Quienes trabajamos con personas necesitamos adquirir o actualizar nuestras competencias para establecer enlaces, reconocer y organizar secuencias, recuperar lo dicho, los temas y diálogos pasados o construir diálogos futuros –en los que está en proceso aquello que va a decirse. No se trata de mejorar la comunicación sino de aprender a ser un **operador dialógico generativo**, a incluirse, conducir y participar activamente en conversaciones que tengan foco, contexto, participantes, propósitos y devenir apropiados a aquello que convocó el diálogo.”

Cuando el *operador de interfase* aprovecha el contexto judicial, lo hace a través del diálogo generativo que le permite transformar dicho contexto en un instrumento útil para reforzar la intensidad de la intervención aumentando las opciones de conciliación en las disputas o afinando la herramienta diagnóstica en las evaluaciones. El operador de interfase deberá abocarse a la construcción de un interlenguaje que permita una comunicación fluida sin que por ello se abandonen los instrumentos propios de cada disciplina. Por el contrario, intentará que se vuelvan inteligibles para unos y otros las singularidades que definan cada lenguaje específico en las diferentes disciplinas.

El trabajo en interfase

El trabajo en interfase genera efectos que le permiten al operador moverse con soltura en el resbaladizo terreno de las situaciones judiciales. Lo judicial, a través de la orden del juez, reasegura el continente psicológico que suele desbordar cuando se desatan las pasiones, los conflictos individuales, de pareja,



familiares y de contexto. De idéntica manera el aporte psicológico permite a jueces y juezas hacer una mejor justicia, en la medida en que puedan reconocer los patrones de conducta de las familias o parejas en crisis que llegan al tribunal.

Es necesario tener en cuenta que las familias o parejas que llegan al ámbito jurídico han agotado las instancias previas o han desbordado los diques que otras instituciones, ya sean educativas o de salud, intentaron construir.

En este sentido es que recalco que el contexto judicial se vuelve ámbito de intervención para el equipo de salud mental, en tanto considero que la medida judicial apropiada aplicada en el momento oportuno funciona como una verdadera intervención en crisis.

Para que lo antedicho se manifieste conviene que el diálogo intersectorial e interinstitucional esté instalado, lo que requiere de un procedimiento en el que la conversación entre los distintos actores sociales esté funcionando.

Siguiendo una vez más a Fried Schnitman, me resulta reveladora su propuesta: “La capacidad generativa de las personas que trabajan en un contexto de diálogo ofrece posibilidades no anticipadas ni pensadas, transforma potencialidades en nuevas realidades operativas y existenciales, y acerca la experiencia al carácter abierto y siempre incompleto del aprendizaje, la coconstrucción y la creatividad. Planteamos que la perspectiva generativa privilegia las oportunidades emergentes singulares de cada proceso, promueve competencias y desarrolla habilidades para reconocer las posibilidades, investigarlas, implementarlas y aprender a partir de las mismas. Junto a los distintos tipos de saberes, constituyen otro conjunto de herramientas vinculadas al aprendizaje.”

Palabras claves:

“INVESTIGACIÓN-ACCION: ABORDAJE NO VIOLENTO DE PRÁCTICAS SOCIALES VIOLENTAS”


Cufre, Leticia y Duering, Emiliano

Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Querétaro

Jacaranda33@hotmail.com

RESUMEN

A partir del año 2007, en México, se incrementaron las diversas modalidades de violencias, lo que ha repercutido en una gran pérdida de vidas y que ha producido profundas transformaciones en la vida



cotidiana, en las relaciones entre grupos y personas, afectado la confianza en las instituciones, deteriorando el tejido social en general y, por esta vía, también se afectan los derechos ciudadanos y se transforma hasta la concepción misma de “normalidad”. No parece ser un problema exclusivo de México; sin embargo, provoca desaliento el hecho de que en la última década, las estrategias policíacas no han podido reducir el problema y, en ocasiones parecen agravarlo. Ante esta situación un equipo de investigadores y expertos en diversas áreas (estudios socioterritoriales, comunicación, psicología, ciencias políticas y sociales) , decidimos colaborar con el Gobierno de la Ciudad de México con el objetivo de lograr un abordaje no violento de las prácticas sociales violentas como un intento de explorar nuevos caminos hacia una vida social y psicológicamente más pacífica, en la que, a diferencia con lo que sucede en las sociedades “pacificadas”, se preserven los Derechos Humanos, civiles e individuales de las personas.

El tejido social sufre duros embates tanto por la violencia delincinencial como por otras violencias a lo que se suma la falta de credibilidad en las instituciones sociales que dejan a los sujetos librados a fuertes sentimientos de indefensión e inseguridad.

Con un trabajo de investigación-acción, iniciado en los primeros meses del año 2013, se pretende aportar a la construcción de una conceptualización más amplia de las violencias actuales y a una forma de intervención que parta de la necesidad de recomponer y reforzar el tejido social como una posibilidad de que conjuntamente con vecinos de colonias populares, con una institución civil, con el sector gubernamental local y con dos universidades, para que se instrumenten estrategias tendientes a contener la que parece ser una imparable escalada de prácticas sociales violentas. El trabajo se inició en 10 colonias de la Ciudad de México, escogidas por sus altos índices de marginación y violencia. Las estrategias que implementamos, a la manera de clúster son básicamente cuatro:

Que los vecinos se apropien del territorio de la propia colonia. Para lo que se realizó con ellos, la planificación participativa de microespacios públicos en cada colonia; que vecinos y vecinas de colonias marginales de la ciudad de México sientan y actúen como protagonistas de sus propias vidas, fortalezcan su identidad y pertenencia a la vida social y/o colectiva. Las actividades principales correspondientes a esta estrategia son trabajos de comunicación participativa mediante el uso de recursos que pueden ser dominados por las personas de la comunidad; que existan espacios en los que los vecinos puedan ejercer conductas solidarias y de ayuda, mediante la organización de grupos de pares (jóvenes, adultos mayores y mujeres) de ayuda mutua; contar con un modelo de intervención en prácticas sociales violentas que, sin ejercer violencia, sea eficaz, eficiente y que pueda adaptarse para su réplica en otros casos. De ahí la organización de un dispositivo de investigación evaluativa.

Trataremos de resumir los avances de este trabajo, poniendo énfasis en sus aspectos metodológicos.

Palabras claves: investigación/acción- planificación participativa- grupos- prácticas sociales violentas

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA: DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Del Manzo, María Belén y Haag, María del Carmen

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

belenmanz@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo se propone reflexionar acerca de los estudios del discurso y su vinculación con otras disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales en general y el campo de la investigación en Psicología en particular, en el marco de los Trabajos Prácticos que se vienen desarrollando en la Cátedra de Lingüística General de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.


Para ello, indagaremos en ciertas nociones que nos permiten pensar al discurso en tanto práctica social e interpretativa desde un enfoque interdisciplinario. Maingueneau (1989:7) dice al respecto, “el análisis del discurso tiene el privilegio de situarse en el punto de contacto entre la reflexión lingüística y las otras ciencias humanas”.

De esta manera, se hará hincapié en las relaciones entre el procedimiento interpretativo del Análisis Discursivo (en adelante AD) y su afinidad con el psicoanálisis tomando como punto de partida el “Paradigma de Inferencias Indiciales” (Ginzburg, 2008).

El AD considera al discurso como un espacio que exhibe las *huellas/ marcas* del ejercicio del lenguaje por parte de los hablantes. Una de las actividades del analista del discurso es la detección, selección, descripción y análisis de los *indicios* que el sujeto enunciador deja en su discurso.

El analista opera en el marco del *paradigma indicial*: intenta develar el sentido de los enunciados a partir del estudio de las huellas involuntarias, de detalles secundarios, no observados usualmente. Esto está asociado a la idea de que los detalles son producto de un proceso social con determinada historización. A partir de su análisis, puede inferirse un origen o causa o establecer una relación entre el caso particular y la regla general.

En suma, uno de los aspectos principales, es la búsqueda de marcas del sujeto enunciador en una determinada pieza discursiva, que se da en un tiempo y un espacio, entre determinados participantes, de características particulares.



Esas huellas son formas gramaticales y léxicas que el hablante ha elegido usar, y esa elección es portadora de sentidos. El uso de una palabra u otra, de una “forma de decir” u otra no es indiferente; es una marca que significa y que puede ser interpretada (Marín, 2006).

A la luz de estos conceptos teóricos-metodológicos se presenta una selección de un corpus discursivo (conjunto de textos) sobre salud mental y discurso de la información cuyo propósito es examinar la construcción discursiva de las personas con padecimiento mental. Esto nos permite pensar el papel del analista y su modo de operar: “develar lo que el sujeto no se propone decir pero dice por las opciones que hace” (Arnoux, 2006:19).

En esta ponencia particularmente abordaremos ciertas descripciones y análisis de textos periodísticos: “El terror de Mataderos: “loco” acosa a los vecinos” (diarioveloz.com) y “Hospital José Esteves” (Documento de ConCiencia Pública, Telefe Noticias), que nos permiten interrogarnos sobre cómo se ponen en escena los hechos y las personas involucradas en el tema, para reconstruir los posibles sentidos otorgados y las representaciones que se manifiestan en sus enunciados.

Se nos presenta entonces la necesidad de indagar acerca de cómo las diversas miradas acerca de la salud mental se materializan en determinados discursos sociales. Una de ellas, centrada en el aislamiento y la estigmatización de las personas con padecimientos mentales. La otra, orientada a la idea de la desmanicomialización y la nueva Ley de Salud Mental N° 26.657.

Nuestro análisis parcial se limitará a la identificación, selección, descripción e interpretación de ciertas marcas discursivas consideradas relevantes: la selección léxica (subjektivemas) que permiten dar cuenta de la puesta en foco elegida por cada medio.

El subjektivema, como categoría enunciativa, es una palabra o elemento léxico que adquiere rasgos afectivos o evaluativos (rasgos bueno / malo; verdadero / falso) (Kerbrat-Orecchioni, 1986), ya sea por valoraciones de acuerdo con las ideologías en circulación o según la intención del hablante. Para identificarlos es muy importante tener en cuenta el cotexto (lo que antecede o procede al enunciado analizado) y el contexto de enunciación. Vale decir, estos elementos comportan la subjetividad del enunciadador que puede reconstruirse a partir de la identificación de su punto de vista respecto de lo que dice o refiere.

Desde estas reflexiones, el análisis lingüístico-discursivo se presenta como una herramienta teórico-metodológica para comprender fenómenos sociales en los que el uso de la palabra se vincula con diferentes esferas de la vida social, en este caso la salud mental. Es así como el discurso se ha convertido en un objeto de estudio, de análisis y debate al interior de las Ciencias Sociales y especialmente en el campo de la Psicología.

Palabras claves: discurso- transdisciplinariedad- indicios- salud mental

***DETECCIÓN DE PROBLEMÁTICAS INFANTILES EN LA CONSTITUCIÓN DEL LAZO PARENTO-FILIAL:
DISTINTAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN***

Martín, Julia y Kopelovich, Mercedes

Facultad de Psicología. UNLP

juliamartin17@gmail.com


RESUMEN

El presente escrito tiene como objetivo presentar la actividad de Extensión denominada “Detección de problemáticas infantiles en la constitución del lazo parento-filial: distintas estrategias de intervención” (Facultad de Psicología, UNLP), destinada a mujeres adolescentes y jóvenes que se encuentren cursando el último trimestre de embarazo, padres, niños y adolescentes, así como Instituciones de la comunidad en su conjunto (directivos, personal docente, personal profesional, técnico y auxiliar de los centros de salud, y vecinos de organizaciones comunitarias). Este Proyecto se encuentra en el segundo año de implementación, siendo el Centro de Salud de Villa Castels el principal interlocutor para la lectura de las demandas comunitarias y las propuestas de dispositivos.

El armado de este proyecto se ha establecido a partir del reconocimiento de la vulnerabilidad del lazo parento-filial en el marco de la precarización de las redes que se presentan en la sociedad argentina en la actualidad.

La ejecución y funcionamiento de proyectos y programas sobre el tema en nuestro país, pone en evidencia la preocupación por el tratamiento de problemáticas relacionadas a la salud materno-infantil. De este modo, el Programa Materno Infantil de la Provincia de Buenos Aires propone reforzar los conocimientos técnico -científicos del equipo de salud perinatal e incorporar conceptos de gestión del sector salud, para asegurar la accesibilidad y calidad de la atención a la población, promoviendo un cambio de paradigma hacia la Maternidad Segura y Centrada en la Familia.

En consonancia con las políticas de salud actuales, proponemos este dispositivo de acción con intervenciones de modalidad grupal que posibiliten, a su vez, intervenciones individuales en caso de requerirse.



Durante el primer año, se ha realizado un taller dirigido a la mujer en estado de gravidez, “*Taller para embarazadas*”, y un segundo taller dirigido a los padres y docentes del Jardín del Barrio sobre el juego y la violencia en los niños.

En el segundo año, se ha pluralizado la acción en función del trabajo del Equipo Extensionista sobre la lectura de la demanda y la urgencia comunitaria. La presencia del Equipo de trabajo en el barrio produjo a partir de la oferta la creación de una demanda de intervención psi sobre diferentes problemáticas actuales: el embarazo adolescente, la violencia en las escuelas y el hogar, trastornos de la alimentación en la entrada a la pubertad. En este contexto el diálogo con otras disciplinas intervinientes en la comunidad se volvió necesario para poder operar.

Desde el saber médico y académico, el tipo de intervenciones que se implementan en estos talleres, suele ser realizado con la modalidad de “Cursos” o “Clases”, lugares en los que se piensa como posible el hecho de “programar” y transmitir un saber acabado sobre la maternidad, la adolescencia, la adaptación social, a partir de diversas disciplinas sobre el cuerpo. Creemos oportuno considerar estas temáticas a la luz de otros saberes, como la Psicología y el Psicoanálisis, con el propósito de poner en consideración aspectos que son analizados desde concepciones psicopatológicas, abriendo la posibilidad de dialectizar dimensiones de la subjetividad y otras formas posibles de intervención para incidir sobre ello, lo que estimamos conlleva implicancias epidemiológicas, psicológicas y sociales.

Consideramos luego del pasaje por esta experiencia que el malentendido “encuentro grupal” en la propuesta de taller es oportunidad de intervención sobre la singularidad de los que allí asisten, operando en dirección a producir un sujeto, en contraste con discursos que intentan hacer de ciertas experiencias, como el embarazo y la adolescencia, una vivencia universal. El psicoanálisis recoge de este modo lo que no anda, la desviación de la norma, lo que no se adapta, reintroduciendo el sujeto forcluido por la ciencia, con los efectos de apaciguamiento que esto conlleva.

Al mismo tiempo, dada la participación de alumnos y graduados recientes en el dispositivo propuesto, la actividad del psicoanálisis en extensión, y del docente en Extensión Universitaria que a su vez se oriente por dicha praxis, puede advenir ocasión de un modo de transmisión clínica.

EL PERFIL DEL CLIENTE DE LA PROSTITUCIÓN DE TRAVESTIS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Sola, Luis Ernesto

Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Proyectuales, de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE)

lsola@uade.edu.ar

RESUMEN

La **investigación** ha sido centrada en la **exploración** de las causas que llevan a los hombres la búsqueda de la satisfacción sexual con travestis en situación de prostitución a partir de las motivaciones declaradas.


La **problemática** por la cual algunos hombres deciden optar por la prostitución travesti, es abordada en un **enfoque interdisciplinario**, desde la psicología y la antropología. El trabajo etnográfico (asentado en la participación activa con entrevistas no estructuradas en campo, basadas en la empatía y el respeto a los actores), se ha circunscripto al barrio capitalino de Palermo de la Ciudad de Buenos Aires (C.A.B.A.).

En el acercamiento etnográfico a la sexualidad del travestismo se ha acreditado que los encuentros sexuales con travestis en situación de prostitución manifiestan un conjunto de **condiciones problemáticas**, (incluyendo factores sociales, económicos, afectivos, emocionales y hasta existenciales), destacándose las variables psicológicas.

Se ha constatado a través del relato de travestis una notable heterogeneidad poblacional, en la edad, extracto social y poder adquisitivo de los varones que acceden al encuentro sexual. Los relatos señalan que los hombres buscan en el placer sexual ocasional la “novedad” travesti diferente de la prostitución femenina y mantienen las cuestiones típicas de los encuentros con éstas últimas: diversión entre la salida laboral y la llegada al hogar; incompreensión conyugal; crisis existencial y otros aspectos.

Entre los resultados etnográficos obtenidos se destaca el itinerario del suceso sexual. Estos hombres en el ámbito de C. A. B. A., se ubican psíquicamente respecto del travestismo en situación de prostitución de acuerdo a tres definiciones posibles de esta última manifestación de la sexualidad en diferentes perfiles definitorios que han presidido la **discusión** temática, por un lado se aparta del estereotipo del “varón tanguero rioplatense”; en otro, se acerca al “macho” que descalifica con humillación al partenaire; y en un tercer perfil, -simbólico, psicoanalítico-, alude a la castración que elude.

En **conclusión**, desde lo psicológico puede entenderse que como en un cubo (sus seis caras se agrupan en tres pares de opuestos que guardan relación entre sí), en la relación establecida entre los clientes y travestis pueden establecerse tres posibles modos de relación. De acuerdo a las teorías de género que fundamentan la identidad sexual femenina travesti, los clientes acceden al encuentro sexual es de su identidad sexual masculina; por lo cual en el registro de la imagen puede “verse” una relación heterosexual. En el registro simbólico el travesti representa a la mujer con pene posibilitando la desmentida de la diferencia sexual anatómica (y eludiendo la castración de la madre) para ambos partenaires; quienes, -por ende-, al reconocer inconscientemente un solo sexo solamente pueden incursionar en las prácticas de la homo-sexualidad. Por último, en el registro de lo real, el varón atraído por el encuentro con travestis en situación de prostitución puede hallar una satisfacción de índole sado-



masoquista en la consideración denigrada del partenaire que se ofrece objeto sexual (en las “esquivas” prácticas sexuales anales).

Palabras claves: clientes – travestis – prostitución - psicoanálisis

ROL DE LOS PROFESIONALES Y LOS EFECTORES DE SALUD MENTAL DESDE EL MARCO DE LA NUEVA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL Y SU REGLAMENTACIÓN

Urios, Romina; Bahamonde, Mayra; Marchioli, Fernando y Morón Micaela

Facultad de Psicología. UNLP

rominaurios@yahoo.com.ar

RESUMEN

Con la promulgación de la nueva Ley Nacional de Salud Mental (Nº 26.657), se introduce un cambio radical en las políticas de derechos humanos en cuanto al tratamiento y el rol profesional en materia de Salud Mental.


Como toda modificación a nivel legislativo, implica al mismo tiempo, un reacomodamiento por parte de los servicios efectores abarcados por la nueva normativa, lo que no descarta la presencia de ciertas resistencias por parte de algunos sectores.

Desde este nuevo marco, un grupo de docentes, graduados y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional La Plata, sensibilizados por la redefinición de los roles de todos los implicados, elaboró una actividad de extensión cuyos objetivos fueron:

- 1- Dar cumplimiento al inciso j) del artículo 7mo de la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657.
- 2- Intervenir en promoción de la salud mental mediante acciones para la toma en conocimiento de lo promulgado en la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26657.

La propuesta del proyecto estipuló la participación de 30 usuarios de los servicios de externación del Hospital Alejandro Korn, e igual número de estudiantes de carreras afines a la Salud Mental. Efectivamente participaron y rotaron por los Talleres más de 40 personas, contabilizando un número de 20 a 25 presentes en cada encuentro.

Se aplicó la metodología de Taller, mediante técnicas participativas, expresivas y de socialización activa para facilitar la integración social y vincular.



Los talleres se planificaron siguiendo el dispositivo de Grupo Operativo, el cual consta de tres tiempos: una pre tarea con una introducción, una tarea con una consigna a modo de disparador para trabajar en pequeños grupos, coordinados por una dupla de integrantes del equipo extensionista y una post tarea, que consistió en la puesta en común de lo discutido, analizado, reflexionado y de las afectaciones de cada grupo, con la modalidad de Plenario.

Los talleres se llevaron a cabo en las aulas de la Facultad de Psicología con el fin de integrar en una comunidad educativa y externa a la institución de Salud Mental de la cual provenían en su gran mayoría y a su vez propiciar el lazo social. Es importante señalar que para los integrantes del taller que provenían de los diferentes centros fue su primer contacto con la Universidad, por lo que las expectativas tanto de los extensionistas como de los participantes fueron movilizantes y sensibilizadoras. Cabe destacar que para cada reunión, se reforzó la convocatoria y se buscó a los Usuarios a los distintos Centros de Día, para garantizar su asistencia y participación en el encuentro.


Se planteó la apropiación conjunta de los conceptos presentes en la normativa y el análisis de propuestas para evitar exclusión, discriminación y apartamiento social.

Las propuestas de los participantes del Taller, en todos los casos subrayan el rol del Estado, de los profesionales y de la comunidad para propiciar la primacía del vínculo y la participación activa de las personas que padecen sufrimiento psíquico.

A partir del material recabado en estas actividades de taller, surgieron en el equipo organizador, ciertos interrogantes que permitieron investigar respecto de las afectaciones en el rol profesional y de los efectores de salud mental desde la nueva normativa.

Resaltamos en torno a ello Algunas conclusiones:

- La Nueva Ley de Salud Mental como herramienta fundamental para la construcción de un nuevo imaginario social en relación con el padecimiento mental.
- La participación de todos los actores y efectores en los procesos de salud y en la difusión y cumplimiento de la Ley de Salud Mental como posibilitador de la emergencia del sujeto.
- La interdisciplinariedad como condición de posibilidad de caída del Modelo Médico Hegemónico para poder atender al Sujeto en su Integralidad.
- La interinstitucionalidad para evitar la cronificación de los tratamientos y la institucionalización.
- El cuestionamiento de nominaciones como por ejemplo “paciente” o “usuario” de servicios de externación, que generan un etiquetamiento revictimizante, de cristalización de una situación en donde el sujeto queda pasivizado y objetalizado. Durante los talleres surgió la nominación de “usuario-pasante”, superadora de las anteriores, en tanto propone sujetos activos.



El análisis de las modificaciones que se introducen respecto al rol de los profesionales y efectores de salud mental desde la promulgación y reciente reglamentación de la ley 26.657, nos permite formular ciertas hipótesis respecto a la necesidad de formación de personal activo y comprometido con el respeto y la restitución de derechos, enfocando las intervenciones desde un enfoque socio-bio-psico, holístico, ecológico, y humanizador que restituya al sujeto en su condición de tal como ser integral.

Palabras claves: usuario/pasante- rol profesional- Ley de Salud Mental- interdisciplina

“ABUSABILIDAD: CONCEPTO PARA EXPLICAR LA POTENCIALIDAD DE RESULTAR VICTIMA DE ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR”

Salvi, Claudia Verónica; Lagioiosa, Verónica y Cerimele, Agustina

Seminario Optativo Abuso Sexual Intrafamiliar, Facultad de Psicología, UNLP

vsalvi2003@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el presente taller se trabajará sobre el marco de la investigación que dio lugar al nombrado Seminario Optativo de grado.

En esta oportunidad se realizará una introducción teórica sobre al concepto de **“Abusabilidad”**, para luego ejemplificarlo con el desarrollo de dos casos aportados a la investigación por ex alumnas del Seminario Optativo.

Finalmente se promoverá la elaboración crítica de los participantes al taller sobre la propuesta conceptual, a fin de enriquecer la misma.

Palabras claves: abusabilidad - maternaje - resguardo – familia

TRABAJO COMPLETO

Introducción teórica:

1- Importancia del problema:

El abuso sexual intrafamiliar y prolongado, se presenta como un hecho de consulta frecuente en la práctica tanto de la clínica como en las numerosas instituciones de las que participan los profesionales

Psi.

Las innegables secuelas constatadas en las víctimas justifican el abordaje cada vez más profundo y especializado de la problemática.

La elección del tema de trabajo se da, en un campo actualmente rico en producciones teóricas, y que aún está abierto, por su complejidad a nuevos desarrollos.

En el presente trabajo se desarrollará un punto fundamental para comprender, evaluar y tratar el abuso sexual, que es una inscripción psíquica y una configuración vincular particular que funciona como potencialidad, o sea la construcción de atributos particulares para resultar víctima de un abuso sexual, en especial intrafamiliar y prolongado, a la que se llama **abusabilidad**.

Es punto es un déficit que se observa en las actuales producciones e investigaciones donde la descripción de la víctima se centran en cuestiones de género, clase social o generalidades etareas y no en particularidades intrapsíquicas y/o vinculares de las personas afectadas.

2- Definición del concepto de abusabilidad:

Para pensar en esa particularidad señalada anteriormente, que lleva a que alguien sea sometido como víctima, se tomó el concepto de potencialidad que Piera Aulagnier (1) (1995) desarrollara para explicar la estructuración psíquica en la psicosis.

De ahí “se puede deducir que está en el poder del yo, de su quehacer de investigación, de previsión, de conocimiento, de inventar respuestas frente a los cambios del medio psíquico y físico que lo rodean, pero que no está en su poder inventar defensas nuevas cuando faltan ciertas condiciones (externas o internas) necesarias para su funcionamiento”.


Ese hueco, ese “agujero del yo favorece la captación como víctima” de un abuso prolongado, se tomó en préstamo la idea de de “potencialidad”, para llamar “potencialidad de abusabilidad” o como se denominó en la hipótesis -0’-.

Se trata de un yo que entra en funcionamiento con una apariencia de estructuración acorde a su medio ambiente, pero en la resolución de su posición frente a otro que lo capta y lo programa, esta estructuración muestra su fragilidad.

Esto se observa en un acontecimiento vincular como el que Perrone y Naninni (2) (1997) describen como hechizo, que lo lleva a un extremo de restricción y anulación de la economía identificatoria del yo.

3- Relación entre estructuración psíquica y abusabilidad:

Desde la teoría psicoanalítica encuentro aportes para comprender porque la libre disposición del individuo sobre su sexualidad y su ejercicio, es un punto de llegada luego de un sinuoso camino de



apegos y separaciones, donde el cuerpo es investido desde otro dador de significados, y que esto siempre aprisiona al sujeto.

Además del hecho de que esta "libertad" depende de una pluralidad de lazos sociales que siempre imponen límites para su ejercicio. Límites en el respeto a la libertad sexual de otros, en las situaciones de inmadurez o incapacidad mental que impide a ciertas personas tener suficiente autonomía en su decisión y conocimientos para orientar y regir sus comportamientos sexuales.

La hipótesis fundamental de este trabajo hace referencia a un psiquismo construido, que diferencia el orden primordial de un sujeto (infant) y el que se alcanza luego en la adultez.

3-a- Los orígenes del sujeto se construyen y lo hacen desde otro dador:

En primer lugar Silvia **Bleichmar** quien respecto a los orígenes del sujeto aporta en su obra (3) que el inconsciente, paradigma del psicoanálisis, como modo de concebir el elemento permanente del funcionamiento psíquico, deviene horizonte explicativo posible para el modo de estructuración del Sujeto.

Para ella la obra freudiana constituye el punto de partida para pensar en un ***inconsciente construido***.


Para ella los orígenes están atravesados por inscripciones provenientes de las primeras vivencias sexuales que acompañan los cuidados con los cuales el adulto toma a cargo a la cría, a partir de un plus que se instala en el marco de los cuidados precoces.

El exceso de la sexualidad del otro determina el surgimiento de la representación psíquica, en virtud del carácter no descargable de esta implantación, debemos decir que el inconsciente no surge de la ausencia del objeto sino de su exceso, vale decir del plus de placer que se genera en el movimiento de resolución de la autoconservación, a partir de que esta en manos del adulto excedido, él mismo, por sus propios deseos inconscientes.

Estas primeras inscripciones, que anteceden a toda instalación del sujeto en sentido estricto, cuyo emplazamiento yoico-discursivo se verá concretado mucho más tarde, dan cuenta de los orígenes para-subjetivos del inconsciente, y por ende de toda realidad psíquica.

Bleichmar pone en relevancia, además, la impronta que la sexualidad adulta imprime en la cría humana, en razón de la disparidad de saber y de poder con la cual se establece la parasitación simbólica y sexual que sobre ella ejerce, y el carácter profundamente "carnal" de las relaciones entre el niño y quienes lo tienen a su cargo.

Esto lleva que en el interior mismo del inconsciente convivan (coexistan) representaciones secundariamente reprimidas con elementos que nunca tuvieron el estatuto de representación palabra - lo originariamente reprimido -, así como signos de percepción que no logran articularse, sea por su origen arcaico e intranscriptible, sea por haber irrumpido procesos traumáticos no metabolizables.



Estos elementos pueden hacerse manifiestos sin por ello ser concientes, pueden activarse a partir de vicisitudes de la vida, y dejar al sujeto librado a la repetición compulsiva, a la captura indiciaria, sin que la asociación sea posible ni el develamiento del sentido inconsciente viable, en razón de que su estatuto no es el de la fijación a un sistema psíquico, sino su deambulación por el aparato con pasajes a la motricidad sin que ello implique captura de la conciencia. (4)

En síntesis construcción implica particularidad en el entramado de inscripciones que dan origen a lo constituyente de cada sujeto. Inscripciones particulares que darán posibilidades diferentes de apropiación o no del cuerpo como deseable.

3-b- Los conceptos relevantes de Piera Aulagnier para pensar la “abusabilidad”

Aulagnier (5)(1995) Parte de “la idea que el fundamento de la vida del organismo consiste en una oscilación continua entre dos formas elementales de actividad -tomar en sí y rechazar fuera de sí-, actividades que se acompañan con un trabajo de metabolización de lo tomado, que lo transforma en un material del cuerpo propio, y los residuos de esta operación son expulsados del cuerpo”.

Tomar en si y rechazar fuera de sí puede traducirse como catectización y descatectización, de aquello de lo que se es informado y del objeto de excitación responsable de esta información.

En la fase de representación pictográfica, lo tomado tiene estatuto de autoengendrado y lo que se rechaza implica una automutilación de la psique, de aquello que en su propia representación pone en escena al órgano y a la zona que genera peligro de displacer.

Hay tres conceptos de esta autora que resultan relevantes para dar cuenta del momento -0- y-0’-


Potencialidad

Es en los tiempos constitutivos donde debe investigarse la potencialidad a la “abusabilidad”. En relación a la estructuración psíquica, Piera Aulagnier postula sobre el cuerpo: “junto al cuerpo biológico de la ciencia y a las definiciones analíticas del cuerpo erógeno se impone la percepción de funciones sensoriales. El origen de la relación psique-cuerpo se encuentra en lo que la primera toma del modelo de actividad del segundo; a su vez, este modelo será metabolizado en un material totalmente heterogéneo, que formará el marco constante de un argumento originario que se repite indefinidamente”.

Esta repetición de una puesta en escena inmutable define el funcionamiento la producción de lo que denominamos lo originario...cuyos elementos son el pictograma y la inscripción en la potencialidad.

La autora destaca la función de portavoz (madre) como privilegiada, quien designará como placentera y suficiente, o todo lo contrario, la experiencia de inicio de la vida biológica y psíquica del infans que adviene a su historia.

Pictograma



El pictograma es lo más originario concebible, anterior incluso a figuración alguna de la escena primaria. Su modelo sería el encuentro boca-pecho, en el que el objeto no se distinguiría de la zona erógena; suerte de prueba vivida por el cuerpo y que movilizaría los afectos más primitivos: placer-displacer, prueba irrepresentable por cuanto en este estadio representante y representado están confundidos, pero que constituyen un fondo representativo que tomara forma en los procesos siguientes: procesos primarios con los fantasmas, donde la escena primaria podrá ser representada en el a posteriori por las relaciones parentales; procesos secundarios, soporte del *yo* (je) y de lo decible.

“El pictograma puede verse gravemente perturbado y ser perturbador a su vez, cuando el displacer domina sobre el placer, por defecto o por exceso.” (Aulagnier, 1995, op. cit.)

#Deseo de maternidad vs. Deseo de hijo

El portavoz adquirirá un poder supremo por la necesidad de subsistencia del infans y dará lugar al espacio social que ocupará ese nuevo ser, su deseo modelará todo el lugar posible para él.

La madre es el enunciante y mediador de un discurso ambiental que le trasmite al infans, antes de la existencia de un *yo*, bajo la forma premoldeada por su propia psique, las conminaciones, las prohibiciones mediante las cuales le indica los límites de lo posible y lo lícito. Por ello la primera formulación de la realidad que el niño va a darse es que la realidad está regida por el deseo de los otros. La madre “ordena la actividad psíquica de su hijo condicionada por sus propios antecedentes histórico libidinales, por la relación que mantiene con el padre del niño y por aquello que considera pertinente del grupo social al que pertenece”. (Aulagnier 1975)


3-c- Otros conceptos relevantes: sobreadaptación y pasivización.

Lieberman (6), aporta en relación a la sobreadaptación, que él describe para los pacientes psicósomáticos, y que ayuda a dar cuenta de la falta de reacción emocional, de acciones de preservación y a la incapacidad de huida de las víctimas de ASI, esto permite pensar una respuesta a por qué alguien queda sujeto al hechizo del abusador.

El “como sí” o “pseudo desconocimiento” de lo que ocurre, y el recurso del “aislamiento”, son características continuamente observadas en los niños y adolescentes sumidos en abuso sexual crónico. La dificultad de advertir lo que les ocurre y por lo tanto de prevenir, se encuentra en el “pseudo armado del *yo*”, que sobre adaptado no muestra fácilmente sus fallos defensivos.

Andre Green. Señala respecto a la abolición del sujeto, el concepto de “Pasivización” (7) (citado por Balier, 1996,179)

El autor se refiere a un mecanismo de “desobjetalización del sí mismo”, que lleva a abolir su estatuto de sujeto ante la pérdida de ese otro primordial.



El término pasivización, utilizado por Andre Green, describe una réplica del abandono del niño en brazos de su madre. “La pasivización pertenece al orden de la locura” dice Green, suponiendo que esta ya no es solo una etapa vital sino un modo instalado y permanentemente entre el sujeto y su lazo social, Por otra parte un sujeto que teme la pasivización siempre puede organizarse en relación a un objeto confiable, valiéndose a la vez de la satisfacción y de la agresividad. Pero si el sujeto es vulnerable y el objeto desaparece, sobreviene el derrumbe del sujeto. Esto puede permitir explicar porque aún mediando un daño el sujeto queda adherido al abusador y a su mandato por sobre la autodefensa.

4- Problema:

La experiencia clínica y pericial de esta problemática muestra que los niños, adolescentes y adultos, que han sido víctimas de situaciones reiteradas y prolongadas de abuso sexual intrafamiliar, conviven con otros niños y adolescentes que, compartiendo las mismas características sociodemográficas e incluso de vulnerabilidad social y familiar, con las víctimas, han logrado preservarse de un abusador.

La diferencia entre ambos (abusados y no abusados en la misma situación potencial) es llamativa pero no clara, ni definida estrictamente.

Parece existir un presupuesto, para nada explícito pero por omisión sostenido, que cualquier persona de las que se describen en los tratados actuales sobre ASI, como población de riesgo, es igualmente vulnerable a la presencia de un abusador.

La experiencia se opone a esta concepción, y lo más llamativo no es la igualdad de las víctimas a los otros miembros potenciales de su grupo sino sus características diferenciales respecto al resto.

Esta observación es compartida por colegas que tienen experiencia en diferentes ámbitos de trabajo como educación, salud, discapacidad mental y trabajo comunitario.

Por lo que la inquietud de este trabajo es definir más detalladamente esta diferencia o **potencialidad de abusabilidad** (tanto intra-psíquica como vincular).

5- Hipótesis de Trabajo:

La mayoría de los autores consultados (8) describen el abuso a partir de un hecho traumático, ataque a la libertad sexual, que pasaremos a llamar -1-, este es un fenómeno constatable en la realidad y que provoca traumatismos, muchas veces explícitos, otras veces ocultos o enmascarados en acciones de crianza, a los que se designará como -2-.

Estos elementos -1- y -2- son tomados como causa y efecto de abuso, y es en general en los que se centra el material bibliográfico al que he podido acceder.

A través del relato de los pacientes, se visualizó un tiempo anterior no siempre evidente dentro de las propuestas teóricas que abordan el tema, se encuentra presente en la mayoría de las historias de las víctimas.

A ese tiempo –o causa histórica de cada sujeto- se lo llamará -0- y a sus efectos se lo llamará -0'- o *abusabilidad*,

Ampliando -0- son las condiciones del maternaje primordial a la que fue sometido el infant, y que se ubican como causal de la abusabilidad.

Ambos son anteriores a -1-, y son causa necesaria para que -2- (secuelas traumáticas) sea efecto de -1- (abuso sexual).

Casos:

1- Piazza, “Corte y confesión” (9)

Es un caso real, que tuvo como consecuencia la sanción de la conocida “Ley Piazza” que amplía la prescripción del abuso en menores.

En su libro Roberto Piazza relata escenas de su vida, y la situación de abuso vivida durante 12 años por su hermano mayor, mientras la familia nuclear y la extendida observaba de manera cómplice abogando por sostener las apariencias.

Esto generó una anulación de la singularidad y la constitución de un Yo débil, frágil, sin muchos recursos para defenderse, que hicieron de Roberto una víctima posible de abuso.

2- Ana Rosa: El caso, es tomado de la literatura, un capítulo del libro

“Diez Mujeres” de la escritora Marcela Serrano.

La autora relata la historia de una joven de 31 años víctima de abuso sexual, cuando tenía 8 años, por parte de su abuelo. Describe características que presenta dicha mujer en su construcción subjetiva que coinciden punto a punto con el desarrollo del concepto de abusabilidad. El caso es interesante porque muestra una relación familiar típica ya que tanto Ana Rosa como su madre, fueron víctimas de abuso sexual intrafamiliar, por parte del mismo abusador.

Ana Rosa muestra ciertas características en su constitución psíquica, que permiten pensar cierta “predisposición” al abuso.

Bibliografía:

(1) Aulagnier, Piera. “La violencia de la interpretación” Del pictograma al enunciado, Amorrortu editores, Bs.As.- 1995.

(2) Perrone, Reinaldo y Nannini Martine, “Violencia y abusos sexuales en la familia” Ed. Paidós, Bs. As.



1997.

- (3) Bleichmar Silvia "En los orígenes del sujeto psíquico" Del mito a la Historia, Amorrortu editores, Bs. As. 1999.
- (4) Bleichmar Silvia "La fundación de lo inconsciente" Amorrortu editores, Buenos Aires 2002
- (5) Aulagnier, Piera "El aprendiz de historiador y el maestro brujo", Del discurso identificante al discurso delirante, Amorrortu editores, Bs.As. 1992.
- (6) Liberman, David, et al, "Del cuerpo al Sujeto" ed. Paidós, Bs. As. 1975
- (7) Balier Claude, "Psicoanálisis de los comportamientos sexuales violentos" una patología del inacabamiento - Amorrortu editores, Bs.As, 2003
- (8) Calvi Bettina, "Abuso sexual en la infancia", Ed. Lugar editorial, Bs.As. 2005
- (8) Intebi Irene V. "Abuso sexual infantil, en las mejores familias " Ed. Granica, Bs.As. 1993
- (8) Linares Juan Luis, "Del abuso y otros desmanes", Paidos, Barcelona 2004.
- (8) Madanes Cloé, "Sexo, amor y violencia" Estrategias de transformación, Paidos, Bs. As. 1993.
- (8) Sanz, D y Molina A. "Violencia y abuso en la familia", Ed. Lumen humanitas, Bs.As. 1999
- (8) Sullivan Everstine D. y Sullivan L. "El sexo que se calla" Ed- Pax, Bs.As. 1997
- (8) Ravazzola; María C. "Historias Infames: los maltratos en las relaciones", Paidos, terapia familiar, Bs. As. 2005
- (8) Romano E. y Fugaretta, J.C. "Maltrato y Violencia Infanto-juvenil" Ed. Nuevo pensamiento judicial. Bs.As. 1990
- (8) Volnovich, Jorge, comp. "Abuso sexual en la infancia" Ed. Lumen Humanitas, Bs.As. 1992
- (8) Volnovich Jorge, comp. "Abuso sexual en la infancia 2" Ed. Lumen Humanitas, Bs.As. 2006.
- (9) Piazza, Roberto, "Corte y Confesión", Ed. Planeta, Bs. As. 2009
- (10) Serrano, Marcela, "Diez mujeres", Ed. Alaguara, Bs. As., 2011

LOS MIEDOS Y LOS SUEÑOS. MULTIPLICACIÓN / MULTIPLICIDAD DRAMÁTICA. LÓGICAS COLECTIVAS


Hurtado Atienza, Selva y Ferreyra, Agustina

Facultad de Psicología - UNLP

selvahurtadoatienza@yahoo.com.ar

RESUMEN

El taller se inscribe dentro de una línea de investigación interna a la cátedra acerca de la multiplicación dramática, los juegos dramáticos, la clínica y su relación con las lógicas colectivas.



En un aporte a pensar el dispositivo tecnológico de multiplicación dramática diferenciamos el hecho de que una escena sea elegida por todos mediante el voto y se despliegue aun con variaciones, sea multiplicada y de lugar a la diferencia; de las escenas en las cuales se supone a las multiplicidades presentes. Nos preguntamos si es necesario hoy un dispositivo que vaya de lo uno a lo múltiple como forma de la diversidad, teniendo en cuenta la idea de causalidad subyacente.


Se trata de pensar

- la **diversidad** desde la misma heterogeneidad en la que surge, no en relación a lo que le es idéntico (escena original o generadora) o diferente (las escenas que constituyen repeticiones con variaciones son descartadas como multiplicación). Las diferencias retornan como intensidades que se repiten configurando plexos de relaciones; y no otra necesariamente escena, otra representación.
- lo acontecimental cuando se produce, como invención, no desplegado, no **unicausado** (por un individuo, puede ser anónima en el sentido individual y colectiva): las fuerzas son indefinidamente determinables (no determinadas por una causa).
- en la lógica de intensidades, no en la lógica de la **representación**, en la cual queda atrapada la técnica al pensarla en escenas como unidades –objetos discretos-. Es necesario desbordar la representación para pensar la multiplicidad.

El taller tiene por objetivos el generar climas propicios para el encuentro utilizando recursos sonoros, plásticos, lúdicos, estéticos, teatrales, lumínicos, intensificando las conexiones generadas. Se intenta generar un territorio de experimentación en el cual se propicien encuentros en diferentes niveles e intensidades. Asimismo, pensar la composición de los agenciamientos producidos, con el fin de poner en evidencia las conexiones que se suelen interpretar como vínculos interpersonales, desmembrándolos en sus componentes. De este modo, percibir los componentes impersonales, situacionales, estéticos, lúdicos de la composición en este determinado colectivo.

El taller contará con una metodología participativa y se trabajará a partir de la temática “miedos y sueños”. En un inicio se interrumpirá con el afuera, caldeando mediante la creación de un clima onírico con ingreso a un mundo ficcional, utilizando diversos recursos sonoros, lumínicos y estéticos. Se recuperarán mediante la palabra las historias, escenas o bloques presentados durante el caldeamiento. Se elegirá una escena para ser representada, y a partir de allí se abrirá el espacio de ficción para que se multiplique. Se atenderá a las diferencias que se presenten. Sobre el final se realizará un plenario en torno a las afectaciones y luego sobre consideraciones acerca del mismo dispositivo.

Hoy en día nos encontramos con diversas nominaciones tales como vínculos, encuentro, subjetivaciones, lazos, conexiones, nominaciones que responden a diversas epistemes y suelen jerarquizarse.



En la clínica se pueden incluir elementos no individuados presentes en las conexiones que aumentan o disminuyen la capacidad de afectación y acoplamiento de los cuerpos, percibiendo elementos que agencian. Este territorio es el que el taller pretende explorar en la conexión de los cuerpos. Se propone un trabajo desde la experimentación y la sensibilización a estos elementos.

Palabras clave: clínica- multiplicación dramática- multiplicidad- experiencia

“LA DINÁMICA DEL ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR”

Lascano, María Cecilia; Inés Amado Cattáneo, Lucía Inés y Ledesma, Pamela

Investigación realizada en el marco del Seminario Optativo de Abuso Sexual Intrafamiliar, Facultad de Psicología, UNLP

Macepsi@hotmail.com

RESUMEN

El presente taller se propone en el marco de la investigación cualitativa del mencionado Seminario Optativo, que se ha dictado en la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNLP (2011/2013).


Desde el mismo se procura realizar un aporte instrumental sobre el tema, tomando premisas fundamentales para comprender, realizar pericias y proponer una clínica específica para el abuso sexual intrafamiliar y prolongado.

Se compartirán sus propuestas a fin de movilizar en los asistentes un aporte crítico a las mismas, que colabore en su profundización y validación.

A) Descripción de la dinámica del fenómeno observado

El abuso sexual es una violencia, que se produce de tal modo que hasta la misma víctima duda de que haya existido realmente, esta pierde el sentido de su integridad física y psíquica, llegando a justificar y negar la violencia del otro.

En el relato de las víctimas se ha observado que la escena de abuso sexual tiene lugar después de una



“preparación” destinada a paralizarlas psicológicamente. Cuando no es una amenaza o violencia directa, es una especie de ceremonia que anuncia el abuso. Se trata a veces de un simple cambio de mirada, otras veces de palabras pronunciadas en forma ritual, actitudes e incluso *mises en scène* que la víctima conoce y el abusador utiliza cada vez que induce la escena, ritualmente, a modo de prólogo.

Sirven para fortalecer el poder del abusador y debilitar la resistencia de la víctima.

En esta relación no igualitaria, hay una situación de “hechizo” que se caracteriza por la influencia que una persona ejerce sobre otra, sin que esta lo sepa; este aspecto es esencial y específico.

Se observa una colonización del espíritu del uno por el otro. Se trata de una suerte de invasión de territorio, una negación de la existencia, del deseo, de la alteridad y la “extranjería” de la víctima.

La diferencia se vuelve incierta, las fronteras interindividuales se esfuman y las víctimas quedan atrapadas en una relación de alienación.

El abusador tomará como territorio el cuerpo del abusado, no apropiado por la víctima y esta participará del juego, dejando fuera de él su asco, su dolor, su pudor, en función de ese lazo familiar o amigable que la une al abusador.

Este acto se consolida en una larga programación, imposible si las condiciones previas del partenaire de abuso no son las favorables-

B) Casos para discutir en el taller:


1- Caso Mariano:

En este caso clínico se pueden hacer lecturas diferentes y complementarias, acerca de lo que implica el abuso sexual infantil intrafamiliar.

Mariano tiene 4 años, es traído a consulta por su madre. El niño habría relatado que fue “tocado en la cola” por la pareja de ésta, padre biológico de dos de sus tres hermanas.

¿Qué se pregunta esta mamá cuando busca un terapeuta que “atienda a su hijo”?

¿Cuál es el pacto que sostiene a esta familia, que Mariano con su relato rompe, y por primera vez angustia a su madre, quien mezclado en su relato de la “historia familiar” dirá angustiada y llorando “ahora no, me tocó al varón”.



Es en función de re-construcción, re-inscripción, re-significación, de la historia de la familia, su conformación, los acuerdos y pactos que la sostienen, la legalidad o ausencia de la misma, que se puede comenzar a desentrañar la trama de la posibilidad de concreción y sostén de la situación de A.S.I.

En este caso el pacto es fuerte y al parecer, de no mediar la legalidad social, a saber que intervenga la justicia y que medie y arbitre sobre la modalidad que deben tener los vínculos en esta familia, las condiciones de abusabilidad y la programación seguirán poniendo en riesgo al niño.

2- Película danesa, "Anklaget":

El ejemplo nos ayuda a pensar en maneras de abordar un proceso legal más centrado en la víctima; con el objetivo de lograr el pasaje de la desobjetivación original en el marco de la "Programación familiar del abuso", a sujeto de derecho en desarrollo.

Aquí se observa la necesidad de un abordaje transdisciplinario para no caer en la re victimización y posibilitar la salida de la trampa familiar. Muestra la necesidad de dar cuenta del abuso como una problemática compleja que no permite respuestas estandarizadas.

Palabras clave: abuso- programación- silencio- intrafamiliar

INTEGRACIÓN DE LAS NEUROCIENCIAS CON LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN, LA CULTURA Y LA POLÍTICA

Coordinador: Carlos Alberto Garay


Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE)

RESUMEN GENERAL DE LA MESA TÉMATIC

Presentamos algunos resultados preliminares de una investigación que busca integrar nuevas perspectivas teóricas provenientes de las neurociencias biológicas y computacionales con cuestiones educacionales, políticas y culturales.

Nuestro principal objetivo consiste en lograr un acercamiento de las fronteras disciplinares entre la biología, las ciencias de la información y los estudios sociales. Nuestro interés está centrado en examinar de qué manera podemos integrar conocimientos provenientes de estas áreas con la finalidad de ir superando los obstáculos que dificultan la solución de problemas de gran significación colectiva.

Pretendemos articular estos vínculos interdisciplinares en una teoría general de los estudios sociales y culturales entre los que se encuentra la cultura científica.



Entendemos que el marco general de esta investigación incluye cinco puntos principales, que irán allanando el camino hacia la integración de diversas culturas científicas y que darán sentido al aporte neurocientífico en el ámbito de las ciencias sociales, incluidas la educación, la política y la cultura:

1. El enfoque evolutivo, la hipótesis de la continuidad y la animalidad humana, enfoque que no se trata de una evolución en la que la lucha por la supervivencia le da la victoria al más fuerte, sino de sistemas que coevolucionan.

2. La plasticidad neuronal y el descubrimiento de las células espejo. Tanto la plasticidad neuronal como el funcionamiento de las neuronas espejo son relevantes para nosotros en los siguientes puntos: a) el debilitamiento de la noción de racionalidad lógica en relación con el papel que juegan las emociones en la toma de decisiones en general y en la toma de decisiones económicas en particular, b) las emociones están en la base de la constitución de las relaciones sociales más básicas como la de afiliación, c) el hueco enorme en nuestro sistema educativo relativo a las emociones, dejando librado completamente al azar el desarrollo y maduración emocional de los ciudadanos, d) las emociones se vinculan directamente con temáticas sociales urgentes como la violencia, la moda, el consumo y todas las formas de comportamiento masivo, y e) existe una relación entre condiciones epigenéticas de desarrollo y temas como el rendimiento escolar y el ausentismo, entre otros.

3. Los modelos matemáticos. El enorme desarrollo informático contemporáneo nos permite, por medio de redes neuronales artificiales y algoritmos evolutivos, proponer modelos de procesos complejos, como la construcción de sistemas sociales.


4. Cuestiones en torno a la medicalización de la cultura: el positivismo y el naturalismo. Sostenemos que resultaría beneficioso para el mejoramiento de las ciencias aprovechar algunas viejas ideas provenientes de tradiciones positivistas y naturalistas decimonónicas que prestaban mucha atención al cuerpo, pero leídas en un nuevo contexto, reelaboradas y resignificadas.

5. La neurociencia crítica: máximo exponente de un cambio prudente y gradual. Consideramos que las neurociencias ya no pueden ser ignoradas ni por las ciencias sociales ni por las humanidades. Pero esto no significa que debamos enfrentar ninguna suerte de reemplazo de las ciencias sociales por las neurociencias, sino que se refiere a la investigación transdisciplinar.

En la presente mesa de trabajo expondremos algunos resultados provisionarios, sujetos a permanente revisión, surgidos de aplicar una estrategia recursiva de investigación.

Dividiremos la exposición en tres partes correspondientes a áreas temáticas que sirven de base para comenzar a elaborar las relaciones buscadas.

La primera se ocupa de cuestiones planteadas por la toma de decisiones económicas desde la neuroeconomía y la economía comportamental.



La economía comportamental permite incluir el estudio de los sentimientos, las emociones y las normas sociales en los procesos de toma de decisiones, propiciando una integración de estos elementos, posible gracias a la comprensión de los agentes económicos como seres corporizados y anclados en un contexto natural y social.

En segundo lugar, abordaremos el aprendizaje del movimiento en la Enfermedad de Parkinson. Desde esta perspectiva del aprendizaje focalizamos en el fenómeno paradójico o kinesia paradójica, analizando las variables involucradas en este fenómeno que provoca un mejoramiento notable de la motilidad en personas con Enfermedad de Parkinson. El interés que reviste este estudio para el presente trabajo reside en la continuidad entre acontecimientos neuronales ligados a la acción y la calidad de vida.

Por último, volveremos a cuestiones evolutivas, pero ya desde el estudio de las herramientas computacionales que permiten construir modelos de procesos sociales complejos.

Palabras claves: neurociencias- perspectiva evolucionista- economía comportamental- algoritmos genéticos

Ponencia 1

LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD ENTRE CIENCIAS NATURALES Y SOCIALES PARA EL ABORDAJE DE PROBLEMAS HUMANOS

Garay Carlos Alberto

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), Argentina

garay@neurofilosofia.com.ar

Ponencia 2

EMOCIONES Y TOMA DE DECISIONES DESDE LA ECONOMIA COMPORTAMENTAL

Susana De Mier

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), Argentina

susdemier@hotmail.com


RESUMEN

Los recientes estudios de la economía comportamental sobre cómo inciden los sentimientos y las emociones en el proceso de toma de decisiones ponen en debate el principio de la racionalidad económica, sostén de la doctrina liberal.

Entre los principios básicos de las escuelas tradicionales neoclásicas del pensamiento económico prevalecientes desde fines del siglo XIX hasta nuestros días, se encuentra el supuesto de la racionalidad: el sujeto es considerado un ser capaz de tomar las mejores decisiones racionales que lo benefician y lo satisfacen gracias a esa “razón pura”. Su herramienta racional le permite comprar, vender, contratar trabajadores, elegir empleo, asignar gastos en su presupuesto, cobrar impuestos, pagar gastos, invertir en la bolsa, realizar obras públicas, equilibrar las cuentas nacionales, mover los fondos de las cuentas bancarias, utilizar el crédito, el efectivo y la moneda extranjera, consumir y ahorrar. Es decir, le permite actuar de manera eficiente: la máxima satisfacción, la máxima ganancia y los costos mínimos. No importa el rol social del sujeto, ya sea el agente empresario, consumidor, trabajador o sector público, la racionalidad lo envuelve, lo determina y lo caracteriza, le imprime ese sello de humanidad civilizada que lo aleja de lo intuitivo, de lo afectivo y del pensamiento mágico. La toma de decisiones en economía es racional sea quien fuere el que la lleve a cabo y los economistas ortodoxos, bajo este supuesto, interpretan, estimulan y analizan los cálculos de costo-beneficio de los agentes económicos.

Respecto de ese supuesto de máxima racionalidad, Ariely (2008) expresa que la idea de racionalidad constituye el fundamento de las teorías, predicciones y recomendaciones económicas y que el modelo económico racional supone que somos capaces de tomar decisiones correctas por nosotros mismos. A esa perspectiva el autor la denomina economía convencional y la enfrenta a la economía conductual por él propiciada. En la primera clase de economía el individuo, en su vida cotidiana, calcula el valor de todas las alternativas a las que se enfrenta y luego sigue la mejor línea de acción posible ya que puede cognitivamente sopesar las ramificaciones de cualquier potencial decisión y si se equivoca, las fuerzas del mercado lo volverán a la senda correcta. En la segunda clase, los comportamientos irracionales no son aleatorios ni carecen de sentido, son sistemáticos y se repiten y por ello son previsibles, la gente es susceptible de ser influenciada por fuerzas como las emociones, las normas sociales y los contextos, entre otras. Comprender la manera de cómo somos previsiblemente irracionales es importante como punto de partida para mejorar nuestra toma de decisiones diarias tanto en el ámbito público como en el ámbito privado.

El miedo a perder dinero, el trabajo o nuestras propiedades, el recuerdo imborrable del primer precio pagado por una casa o un auto, la subyugación por lo gratis, la excitación sexual, la codicia, la envidia, el dolor, el placer, la intervención del estado, la honestidad, la vergüenza por endeudarse, la culpa, la



solidaridad, las expectativas y deseos son algunos de los tópicos tratados en la propuesta de Ariely. Según este punto de vista, la teoría económica debería basarse no en cómo deberían actuar las personas sino en cómo realmente actúan.

Lejos de calificar o no a la perspectiva de la economía comportamental como original e innovadora, nos proponemos revisar si esta línea de pensamiento, que incluye aspectos emocionales, de sentimientos y de cualidades morales, aparece expresada con anterioridad al surgimiento de esta nueva rama de la ciencia económica. Es decir, nos preguntamos si estos aspectos no comprendidos por la economía convencional con su constructo sobre la racionalidad, son factores que fueron abordados por los padres de la economía de los siglos XVI al XVIII.

Así fue como de la revisión de algunos textos entre los siglos XVI al XIX encontramos claramente expuestos los temas concernientes a las cualidades morales, sentimientos y emociones en los procesos de decisiones económicas: Erasmo de Rotterdam (1530), Bernard de Mandeville (1705), Adam Smith (1759) y Ruskin (1862).

Sin embargo, el objetivo de este trabajo dista de ser una contribución a la historia del pensamiento económico. Más bien se vale de ella a efectos de expresar que la economía, al igual que otras ciencias sociales, necesita abordar los sentimientos y emociones del hombre para comprender el funcionamiento de la mente y el comportamiento humano. El conocimiento de las propias emociones y las de los otros como factores intervinientes en las decisiones y acciones económicas reconsidera a la ciencia económica como social, cultural, biológica y en suma, integrada con las neurociencias sociales.

Palabras claves: economía comportamental- emociones- toma de decisiones- racionalidad

Ponencia 3

LA KINESIA PARADOJAL EN LA ENFERMEDAD DE PARKINSON COMO MODELO PARADIGMÁTICO DE LAS RELACIONES SUJETO-ENTORNO

María de los Angeles Bacigalupe

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

mangelesbacigalupe@gmail.com

RESUMEN

La Enfermedad de Parkinson (EP) constituye un modelo paradigmático para el estudio del comportamiento enmarcado en una perspectiva antropológico-relacional (Lahitte et al, 1989; Lahitte y Ortiz Oria, 2005).

La EP es la enfermedad neurodegenerativa más prevalente luego de la Enfermedad de Alzheimer (Cfr. Bauso et al, 2012, datos de CABA). Sin bien más conocida por sus trastornos motores, la EP presenta otros síntomas que dificultan la calidad de vida posiblemente más que los síntomas motores (Chaudhuri et al, 2004; Modugno et al, 2010).

A partir de su descripción inicial (Souques, 1921) la kinesia paradójica (KP) en la EP ha sido analizada por varios autores (Aerts et al, 2011; Asmus et al, 2008a y b; Ballanger et al, 2006; Bonanni, Thomas y Onofrj, 2010; Crucian et al, 2001; Daroff, 2008; Mazzoni et al, 2007; Schlensinger et al, 2007). Un siglo antes James Parkinson (1817/2002) había denominado a la EP *Shaking Palsy* o *Paralysis Agitans*, dando cuenta de las cualidades paradójicas de la misma.


Hablamos de KP cuando, frente a cierta configuración estimular externa, el paciente con EP puede, inesperadamente, moverse como una persona sana.

En la presente comunicación nos proponemos analizar estas relaciones mediante el análisis bibliográfico y un estudio controlado de generalización limitada.

Si consideramos que existen dos sistemas de control y programación de movimiento, la EP es la enfermedad humana prototípica donde está afectado el sistema de control medial (ligado al control interno), con lo cual los pacientes son más dependientes de los estímulos externos (Goldberg, 1985). Numerosos autores han señalado que las claves externas visuales y auditivas constituyen estímulos para la ocurrencia de KP en personas con EP (Anzak et al, 2011 y Akamatsu et al, 2008 (acoplamiento auditivo-visual); Fernández del Olmo y Cudeiro, 2003 y Fernández del Olmo et al, 2006 (claves auditivas); Morris et al, 1994 y Oguro et al, 2009 (claves visuales)).

El rol de las claves externas permite sugerir que el problema del movimiento en la EP está en las relaciones percepción-movimiento más que en una de las partes de estas relaciones. Suponemos que estas relaciones pueden estimularse favorablemente generando contextos de aprendizaje apropiados a fin de que las personas con EP puedan modificar las características de su movimiento.

En nuestro estudio controlado trabajamos con personas con EP clasificados en dos grupos según su contexto de aprendizaje: (1) Taller de Parkinson (TdP; un espacio con actividades especialmente programadas para producir la ocurrencia de KP; cfr. Dillon, 2010) y (2) NO-TdP, con una aplicación informática cuyo modelo tomamos de Oguro et al (2009), siguiendo las consideraciones éticas de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial.



Trabajamos con 6 casos con EP ideopática (Hoehn & Yahr media 2,25 (0,82); rango: 1-3,5; cfr.7), de los cuales 4 habían asistido al TdP por al menos un año (contexto de aprendizaje TdP) y 2 no habían asistido al TdP (contexto de aprendizaje NO-TdP). Incluimos 3 controles sin EP ni otras enfermedades que pudieran a nuestro juicio interferir en los resultados.

Podemos resumir los resultados en dos cuestiones centrales.

La primera se refiere a la diferencia significativa entre controles y casos con EP en tiempo de reacción, donde cabe destacar que había diferencia cuando el tiempo de aparición del estímulo era menor pero no cuando este tiempo de aparición se prolongaba. Una hipótesis explicativa podría ser que al proveer al paciente mayor tiempo de percepción sensorial estaríamos favoreciendo la programación motora, acercando de este modo su ejecución a la ejecución de una persona sana. Sería interesante continuar indagando con distintos tiempos de aparición del estímulo.

En segundo lugar observamos que los participantes del contexto de aprendizaje del TdP presentaron un tiempo de reacción menor que las personas con EP que no asistían al TdP. Seguiremos indagando esta cuestión ya que constituye un importante apoyo empírico a nuestro marco teórico y que, como finalidad esencial, puede contribuir a las relaciones de aprendizaje del movimiento de las personas con EP.

Cabe destacar las implicancias que estos resultados tienen para el estudio de los contextos de aprendizaje (Lahitte, comunicación personal). Si nuestros resultados son correctos, un contexto estimulador tal como el TdP colabora potenciando la plasticidad de los sujetos para lograr un rendimiento mejorado en una tarea que pone a prueba las relaciones sensorio-motoras en el comportamiento humano. Sugerimos que el TdP es un contexto de aprendizaje de resolución de problemas que promueve un *deutero-aprendizaje* (cfr. Bateson, 1972/1998) lo cual permite la transferencia a otros contextos.

Palabras claves: enfermedad de parkinson- kinesiología paradójica- contextos de aprendizaje- relaciones sujeto-entorno

Ponencia 4

ESTUDIO DE SISTEMAS SOCIALES CON MODELOS MATEMÁTICOS

Romina Istvan

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNPE), Argentina

r_istvan@hotmail.com

RESUMEN

La Teoría General de Sistemas es una teoría general y transdisciplinaria, independiente de la naturaleza de los elementos que la componen. Es así como no teoriza sobre contenidos preestablecidos aunque sí opera en contextos reconocibles. Esto implica que las ecuaciones que describen un sistema son aplicables a entidades diferentes en cuanto a su composición material pudiendo representarse tanto elementos físicos, biológicos, sociológicos como culturales.

Una sociedad o sistema social está enmarcado dentro de esta teoría y conformada por un conjunto de individuos que comparten formas de comportamiento, conductas y cultura. Sus miembros interactúan de manera dinámica para constituir una comunidad situada en un entorno, con la capacidad de evolucionar y adaptarse.


Los procesos que surgen de la interacción de los miembros de un sistema social son difícilmente predecibles a partir del conocimiento del conjunto de reglas que determinan el comportamiento individual. Es decir que aún anticipando todos los factores que determinan la acción de cada miembro no es posible predecir el comportamiento del grupo. Sin embargo, es factible observar cómo interacciones sucesivas de individuos generan la emergencia de fenómenos colectivos (emergencia). Estas propiedades se adjudican únicamente al sistema y no son presentadas por sus elementos individualmente.

De esta manera, la emergencia de determinadas conductas en apariencia espontáneas (la aparición de la vida a partir de la sustancia inerte, la aparición del pensamiento a partir de las estructuras biológicas) son un efecto conjunto de la complejidad de las interacciones (Reynoso, 2006).

La simulación surge como una forma de estudio y análisis de estos sistemas. No realiza experimentos en el sentido usual ya que no manipula el objeto de estudio directamente pero permite observar la emergencia de estructuras sociales o de comportamientos grupales generados a partir de las interacciones locales, posibilitando analizar el comportamiento de los modelos a lo largo del tiempo (Axtell, Epstein 1996).

Debido a la necesidad de representar conductas se incorporan modelos de Inteligencia Artificial (rama de las ciencias informáticas) a los sistemas de simulación. Es por esta razón que centramos nuestro estudio en los Autómatas Celulares, los Algoritmos Genéticos, Colonias de Hormigas y focalizamos en los Modelos Basados en Agentes tratando de comprender su arquitectura y sus capacidades.

Nos detenemos particularmente en los modelos de Sociedades Artificiales, un caso especial de Modelos Basados en Agentes, los cuales tienen su fundamento en los Autómatas Celulares (Newell 1982; Shoham 1993; Genesereth y Ketchpel 1994; Sykara 1998) y representan conjuntos de agentes que interactúan entre sí y con su entorno para resolver problemas que no pueden ser resueltos de forma individual, de



esta manera se relacionan para lograr un objetivo propio o de la comunidad, a través de reglas definidas de comportamiento o interacción entre los agentes y entre los agentes y el entorno.

Estos modelos permiten la creación y asignación de relaciones sociales, jerarquías, diferencias entre grupos sociales y condiciones de accesibilidad a los recursos, con lo cual constituyen una herramienta para observar la emergencia de estructuras sociales o de comportamientos grupales generados a partir de las interacciones locales y acotadas de los agentes (Axtell, Epstein 1996).

Creemos que su estudio genera nuevos elementos de investigación, aportando miradas complementarias a las diferentes facetas de la evolución, aprendizaje y conducta presentes en los organismos vivientes, ayudando a complementar las perspectivas tradicionales de las sociedades y en particular del hombre y su comportamiento y generando, de esta manera, una posible herramienta metodológica capaz de abordar procesos socioculturales desde una perspectiva alternativa.

Actualmente nos encontramos trabajando en la definición de un marco teórico sobre Sociedades Artificiales, en el cual se contemplen agentes con distintos niveles de racionalidad y comportamientos emocionales y motivacionales, para el estudio de dinámicas sociales, especialmente en economía comportamental.

Palabras claves: algoritmos genéticos- sociedades artificiales- modelos matemáticos- modelos basados en agentes


INVESTIGANDO NEUROCIENCIAS DESDE LA CARRERA DE GRADO: PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES AVANZADOS

Coordinador: Fernando Manzini
Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN GENERAL DE LA MESA TEMÁTICA

La promoción y el incentivo intelectual de los recursos humanos jóvenes dentro del contexto de su propia formación de grado es un elemento sumamente importante tanto por su potencial pedagógico como por su componente anímico-motivacional.

En esta mesa autoconvocada, un grupo de estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la UNLP, presentarán, tutorados por docentes responsables, algunos de sus trabajos científicos y proyectos de investigación realizados sea como requisito formal de alguna de las cursadas oficiales (Ej. Psicología Experimental), sea por fuera del programa oficial de las cursadas, demostrando de ese modo el genuino interés y la auténtica motivación por abrirse un camino en la investigación científica



universitaria. El docente coordinador de esta mesa, en un intento por apoyar y sostener esa motivación y ese interés, colaboró a lo largo de cuatro meses de trabajo con los alumnos-autores, tutoriéndolos, corrigiéndolos, debatiendo muchas veces con ellos cuestiones teóricas o metodológicas y sobre todo aprendiendo de ellos en un marco pedagógico de placentera y nutritiva horizontalidad pedagógica. Es la intención de esta mesa no sólo exponer los productos intelectuales concretos derivados del trabajo académico-aúlico sino también brindar un relato ameno y argumentado de dicha experiencia humana.

El primer trabajo a presentar en esta mesa se trata de un proyecto de investigación (próximo a presentarse oficialmente en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UNLP) que intentará indagar la existencia de transferencia cognitiva de algunas habilidades entrenadas durante la práctica ajedrecística (funciones ejecutivas, habilidades perceptuales, habilidad mental general) hacia otros dominios no ajedrecísticos como el desempeño en la prueba de la Torre de Hanoi y el Test de Raven. Dicho proyecto será llevado a cabo por docentes y alumnos (ayudantes alumnos y adscriptos a la docencia) de Psicología Experimental, Neuroanatomía y Neurofisiología y Estadística Aplicada a la Psicología.

El segundo de los trabajos refiere un proyecto de investigación realizado por una alumna de grado dentro de la cursada de Psicología Experimental, y luego perfeccionado por fuera de la cursada oficial de la materia para su presentación en este Congreso. Dicho proyecto propone un diseño experimental en modelos animales de experimentación que pretende indagar los posibles efectos neurobiológicos del ejercicio aeróbico sobre la depresión, basándose para ello en el reciente modelo de la “hipótesis neurogénica de la depresión”.

El último de los trabajos se refiere a una exhaustiva investigación teórica sobre la neuroanatomía y la neurofisiología de la agresividad humana. En dicho trabajo se indagan las variaciones de los distintos sistemas de neurotransmisión que participan en la inhibición o excitación de diversas regiones cerebrales prestando especial atención a la interacción límbico-prefrontal. Este trabajo de revisión bibliográfica compone uno de los proyectos paralelos de la cátedra de neuroanatomía y neurofisiología y fue realizado enteramente por un “aspirante a adscripto” de particular motivación y genuino interés académico.

La mesa concluirá con un debate general sobre los trabajos presentados y con el relato particular de los alumnos-investigadores sobre las condiciones de producción de sus proyectos.

Ponencia 1

PRÁCTICA DE AJEDREZ Y TRANSFERENCIA COGNITIVA DE FUNCIONES EJECUTIVAS: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CORRELACIONAL EN JÓVENES Y ADULTOS DE LA CIUDAD DE LA PLATA

Fernando Manzini


Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Psicología

manzini_unlp@hotmail.com

RESUMEN

Las funciones ejecutivas (FE) abarcan una serie de procesos cognitivos entre los que se destacan la anticipación, la elección de objetivos, la planificación, la selección de la conducta, la autorregulación, el autocontrol y el uso de retroalimentación (Tirapu Ustárroz y col., 2008). Durante los últimos años, distintos investigadores han logrado delimitar dichos procesos especificando las capacidades que los componen (Díaz y col., 2012; Vidaurreta, 2011). Así, las FE estarían integradas por la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva, la monitorización y la inhibición de los impulsos, todas dependientes del buen funcionamiento de los lóbulos frontales. (Goldberg, 2012). Son diversos los estudios que vinculan la práctica de ajedrez con las FE. Así, Cranberg y Albert (1988) encontraron, mediante tomografía por emisión de positrones (PET), que los lóbulos prefrontales se activaban cuando jugadores regulares de torneo eran expuestos a estímulos ajedrecísticos que demandaban capacidad de planeamiento y ejecución secuencial. Por otro lado, Onofrj y col., (1995) encontraron, con la técnica SPECT, activación prefrontal y temporal en los hemisferios no dominantes de jugadores expertos expuestos a una tarea de resolución de problemas ajedrecísticos. Siguiendo la misma línea de investigación, Atherton y col., (2003), utilizando la técnica de resonancia magnética funcional (fMRI) encontraron que, frente a tareas que demanden planeamiento y ejecución secuencial, los jugadores expertos tienden a tener mayores niveles de activación frontal comparados con jugadores novicios. Todos estos datos demostrarían, por un lado, la activación frontal frente a estímulos ajedrecísticos que desafían a las FE y, por otro, la mayor utilización de estas funciones (y, por ende, la mayor activación frontal) en jugadores expertos, sugiriendo un nivel más alto de razonamiento y una mejor utilización de la memoria experta.

La transferencia de los aprendizajes tiene lugar cuando los conocimientos, las informaciones y los adiestramientos realizados por los sujetos ejercen una influencia en su acción posterior al enfrentarse con nuevas situaciones (García Garrido, 2001). Dicha transferencia, cuando es profunda, ofrece la posibilidad de extraer conocimientos y habilidades de un contexto para aplicarlas en otro diferente. Partiendo de este concepto y de las investigaciones anteriormente mencionadas sobre práctica



ajedrecística y las FE, el presente proyecto de investigación intentará indagar la presencia o ausencia de transferencia cognitiva de las FE entrenadas durante la práctica sistemática de ajedrez hacia el desempeño de pruebas cognitivas no ajedrecísticas como la Torre de Hanoi y el Test de Raven, ambas válidas y eficientes para la medición objetiva de las FE y la habilidad mental general. La Torre de Hanoi consta de un tablero con tres pivotes verticales (A,B y C), en uno de los cuales se apilan cinco aros de tamaño decreciente formando una pirámide. El objetivo de la tarea es desplazar todos los discos, moviéndolos de uno en uno cada vez, de la posición A a la C y de manera que formen la misma pirámide y sin que en ninguna de las posiciones intermedias un disco mayor esté colocado sobre uno más pequeño (Albeñiz Ferreras, 2005). Se evaluará tanto el tiempo empleado como el número de movimientos empleados en la resolución. El test de Raven se trata de un test no verbal, donde el sujeto describe piezas faltantes de una serie de láminas pre-impresas. Se pretende que el sujeto utilice habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico para deducir el faltante en la matriz. Se solicita al sujeto que analice la serie que se le presenta y que, siguiendo la secuencia horizontal y vertical, escoja uno de los ocho trazos: el que encaje perfectamente en ambos sentidos, tanto en el horizontal como en el vertical. El test de Raven mide entonces la capacidad intelectual y la habilidad mental general para comparar formas y razonar por analogías, independientemente de los conocimientos adquiridos. De esta manera brinda información sobre la capacidad y claridad de pensamiento presente del examinado para la actividad intelectual, en un tiempo ilimitado (Rossi Cassé y col, 2002).

Para cumplir el objetivo de este trabajo, se comparará el rendimiento en estas dos pruebas en 30 sujetos ajedrecistas (concurrentes asiduos del Club de Ajedrez La Plata, estudiantes universitarios o profesionales recibidos de 21 a 55 años de edad) de diferente nivel ajedrecístico, con el de 30 sujetos no ajedrecistas comparables al grupo de ajedrecistas en las variables “edad” y “nivel de estudios”. Los resultados obtenidos de ambas pruebas serán analizados con el programa estadístico SigmaStat© 3.0.1 (1992-2003 SPSS Inc) y para ello se utilizará un ANOVA. Para comprobar que los grupos difieran entre sí, se usará el método Student-Newman-Kuls. Se espera encontrar una correlación positiva entre la condición de practicar ajedrez y el nivel de rendimiento en las dos pruebas. De comprobar esta hipótesis, será necesario, en futuros estudios, indagar relaciones causales entre ambas variables a través de diseños experimentales.

Palabras claves: práctica de ajedrez – transferencia cognitiva – funciones ejecutivas – capacidad intelectual

Ponencia 2

EFFECTOS NEUROBIOLÓGICOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA AERÓBICA SOBRE LA DEPRESIÓN: PROPUESTA DE UN MODELO EXPERIMENTAL EN ROEDORES

Natalia González Bauer


Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Psicología

natigb2@hotmail.com

RESUMEN

El proyecto de investigación que proponemos tiene como objetivo indagar los efectos neurobiológicos de la actividad física aeróbica en la disminución de los síntomas depresivos. Para ello, adherimos a los supuestos de la Psiconeuroinmunoendocrinología y a la hipótesis neurogénica de la depresión. Dicha hipótesis supone que la neurogénesis, “formación de nuevas neuronas en el cerebro” (Fernández, S., Trejo Pérez, Fernández, & Torres Aleman, 2009, pp. 84), se halla inhibida en el hipocampo de personas que padecen depresión. En consonancia, diversos investigadores sostienen que “los datos avalan la consideración de la deficiencia en neurogénesis como una probable causa de la depresión. Los antidepresivos incrementan la tasa de proliferación de los progenitores neurales, sin modificar la capacidad de supervivencia de su progenie” (Fernández, S. et al., 2009, pp. 87).

Por otra parte, la Psiconeuroinmunoendocrinología propone que el hipocampo, estructura rica en receptores glucocorticoideos (RG), regula el eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenales (HHS) a través de un mecanismo de retroalimentación negativa. Los pacientes deprimidos presentan una hiperactividad del eje HHS, cuyo papel es de considerable relevancia en la etiología de este trastorno neuropsiquiátrico. La hiperactividad de este eje se origina a causa de la ausencia de retroalimentación negativa. De este modo, se provoca la hipersecreción hipotalámica de hormona liberadora de corticotrofina, que estimula a la hipófisis para que segregue adrenocorticotrofina. Esta última es transportada por el torrente sanguíneo hasta la corteza suprarrenal para estimular la liberación de glucocorticoides, de los cuales el más importante es el cortisol. La disfunción del mecanismo de retroalimentación negativa se traduce en una hipercortisolemia, es decir, una elevada secreción de cortisol en el torrente sanguíneo. Sin embargo, las altas concentraciones de cortisol no ejercen adecuadamente esa función en la depresión debido al daño de los receptores glucocorticoideos hallado en estos pacientes, lo que conlleva a una función reducida de los RG. En este sentido, se ha comprobado que los antidepresivos permiten



optimizar la función receptora de los RG, asociada a la normalización del funcionamiento del eje HHS y al restablecimiento de la neurogénesis hipocampal.

Asimismo, los glucocorticoides intervienen en la regulación de la neurogénesis hipocampal. Por ende, las elevadas concentraciones de glucocorticoides halladas en pacientes con depresión generarían la disminución de la neurogénesis hipocampal, al reducirse la proliferación y diferenciación neuronal de células progenitoras hipocampales. A su vez, el daño hipocampal supone una desregulación del control que ejerce el hipocampo sobre el eje HHS, estableciéndose un círculo pernicioso.

En base a lo anteriormente expuesto, el principal objetivo de este proyecto es comprobar si la actividad física aeróbica ejerce efectos antidepresivos en aquellos pacientes que sufren depresión y que no presentan impedimento físico alguno. Por lo tanto, nuestro problema de investigación se remite a analizar si la actividad física aeróbica puede restablecer la función normal de los RG en el hipocampo de pacientes depresivos, lo cual contribuiría tanto a disminuir la hipercortisolemia como a restituir la retroalimentación negativa del eje HHS. El normal funcionamiento de este eje dejaría en este caso de inhibir la neurogénesis hipocampal. Además, la remisión del daño hipocampal permitiría que el hipocampo regule el normal funcionamiento del eje HHS, logrando el cese de la inhibición de la neurogénesis hipocampal.

Respecto a los métodos de investigación, es oportuno aclarar que serán aplicados a ratas adultas hembras y machos de la especie *Rattus Norvegicus*, cepa Sprague-Dawley, seleccionando una muestra aleatoria al azar simple. En primer lugar, utilizaremos la Indefensión Aprendida, método que consiste en someter a un animal a descargas eléctricas sin posibilidad de escapar de ellas, hasta lograr que el mismo no emita ninguna respuesta evasiva. Al emplear la Indefensión Aprendida en nuestro proyecto, la rata aprenderá a sentirse indefensa y a no luchar contra ello, lo cual implica que será inducida a deprimirse. Posteriormente, utilizaremos la Rueda de Actividad Crónica para lograr que las ratas realicen actividad física aeróbica de manera constante. Por último, realizaremos un análisis post-mortem con la técnica de tinción inmunohistoquímica para indagar la expresión de los receptores glucocorticoides en el hipocampo.

En alusión a las conclusiones, aún no estamos en condiciones de enunciarlas puesto que el proyecto de investigación requiere alto presupuesto para llevarlo a cabo. Sin embargo, de resultar confirmada nuestra hipótesis si eventualmente concretáramos nuestra investigación, avanzaríamos positivamente hacia una mayor elucidación del papel del sistema endocrino en el desencadenamiento de la depresión. Asimismo, nuevas formas de tratamiento se abrirían paso al considerar a la actividad física aeróbica como una alternativa factible en el tratamiento de este trastorno neuropsiquiátrico.

Palabras claves: neurogénesis hipocampal -depresión -receptores glucocorticoideos- actividad física aeróbica

Ponencia 3

NEUROANATOMÍA Y NEUROFISIOLOGÍA DE LA AGRESIVIDAD HUMANA, UNA REVISION

BIBLIOGRÁFICA

Mauro Veneziano, Marisa Catalano

Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Psicología

veneziano.m@hotmail.com


RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo la revisión y sistematización de diversas publicaciones inscriptas en las perspectivas actuales sobre neurobiología de la agresividad.

Para ello, realizamos un recorrido por distintos enfoques que conceptualizan y clasifican a la agresividad desde distintas perspectivas y tipologías. Describimos luego los sistemas de neurotransmisores que intervienen en la conducta agresiva y su relación con las estructuras nerviosas implicadas, principalmente el sistema límbico y la corteza pre-frontal.

En las publicaciones revisadas, con respecto a las clasificaciones encontradas se destaca la díada agresividad instrumental – agresividad reactiva. La primera (también conocida como proactiva, premeditada o predatoria) corresponde a aquellas conductas en las que la agresión es un comportamiento planificado, concebido como un medio para alcanzar un determinado fin, distinto de hacer daño, como puede ser obtener algún beneficio. Por el contrario, en el segundo tipo (conocida también como hostil, afectiva o impulsiva) la conducta es una reacción impulsiva, no planificada, frente a una situación amenazante u hostil. Se caracteriza por una mayor actividad simpática y está asociada con emociones de miedo o ira.

En las conductas de tipo agresivas-impulsivas se ven implicados dos mecanismos que funcionan integrados: por un lado, los circuitos “top-down”, en los que se involucran estructuras límbicas (entre las cuales resalta la amígdala, el hipotálamo y la sustancia gris periacueductual) y hace más probable la aparición de una conducta agresiva; por el otro, los circuitos llamados “bottom-up”, que involucran principalmente la actividad prefrontal, área relacionada con la regulación, organización y planificación



de la conducta (control del impulso). Este último mecanismo participa en el control y limitación de la agresividad.

Toda conducta implica una configuración neurobiológica determinada por la interacción entre el genotipo y el ambiente, en la que se da un complejo proceso de interacción entre neurotransmisores, neuropéptidos y hormonas. Nos centraremos principalmente en los neurotransmisores que participan en la regulación de la conducta agresiva y la relación de los mismos con las estructuras más amplias, como el lóbulo frontal.


El aumento de los niveles de los neurotransmisores, inciden en los niveles de activación de las áreas mencionadas previamente, aumentando la probabilidad de la manifestación de un tipo de conducta en detrimento de las otras. Desde los modelos de neuro-modulación múltiple, hasta las pautas comportamentales más sencillas están bajo un complejo control neuro-hormonal y afectadas por más de una sustancia química en compleja interacción (Ramirez, 2006).

Existen tres neurotransmisores principales que juegan un papel de suma importancia en la regulación de las conductas agresivas: la dopamina, la noradrenalina y la serotonina. En el desarrollo del trabajo consideramos los aspectos neurofuncionales de estos neurotransmisores y su relación con estructuras cerebrales más amplias. La serotonina ha sido el neurotransmisor más estudiado en animales y humanos con respecto a este tipo de conductas. Actúa como un facilitador de las regiones pre-frontales, como la orbito-frontal, la cual actúa en la regulación emocional y participa en la inhibición de los impulsos provenientes del sistema límbico (circuito top-down).

Las variaciones en distintos sistemas de transmisión participan en la inhibición o excitación de diversas regiones. En la interacción límbico-prefrontal intervienen, entre otros factores, los neurotransmisores mencionados. Estos alteran los mecanismos bottom-up y top-down ya sea aumentando el impulso hacia la agresión, o el control e inhibición de éste. Una menor actividad límbica, ya sea por aumento de oxitocina en la amígdala, o una disminución dopaminérgica o glutamatérgica en las regiones límbicas, llevan a un mismo resultado: menor probabilidad de agresión. Por otra parte, existen otras posibilidades de que se manifieste una conducta agresiva ya sea por una lesión estructural en la corteza orbitofrontal, un menor metabolismo o disminución de la actividad serotoninérgica de esa región.

Los avances en el campo de la psicobiología de las conductas agresivas brindan herramientas para operar sobre un campo más bien amplio de problemáticas.

Desde ciertas patologías, como la llamada “agresividad patológica”, hasta la aplicación de este cuerpo de conocimientos en el área forense, esta perspectiva teórica permite no solo pensar nuevas interrogantes, sino también, abre la posibilidad de pensar nuevas formas de intervención.



En conclusión, se observa cómo distintas variaciones a nivel estructural y funcional en el cerebro llevan a la aparición de conductas agresivas. A la luz de estos desarrollos se observa cómo, hoy en día y en nuestro contexto, el quehacer del psicólogo se ve limitado por su escasa formación en estos temas. Esto lleva a cuestionarnos no sólo el lugar del psicólogo en la sociedad, sino también su formación y sus posibilidades de trabajo.

Palabras claves: agresividad – neuroanatomía- neurofisiología

CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN: VARIABLES INTERVINIENTES EN EL DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA

Maglio, Norma y Luque, Adriana

Instituto de Investigaciones en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP

normamaglio@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar las posibles causas que otorgan los alumnos universitarios al desempeño en lectura y escritura, a partir de las respuestas obtenidas en un cuestionario de autopercepción preparado para tal fin por la Ps. Telma Piacente. Dicho instrumento permitió que los estudiantes conocieran las estrategias que se utilizan para leer y escribir y además, identificar la importancia que ellos les otorgan en su actividad académica.

La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes (59 mujeres y 11 varones) de 3er. año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, entre 20 y 28 años de edad, excepto dos adultos de 50 años.


El cuestionario fue aplicado grupalmente por un examinador entrenado.

Se indicó a los estudiantes leer atentamente las instrucciones y no omitir marcar ninguna de las posibles causas del desempeño en lectura y escritura.

Para el análisis preliminar, los datos fueron volcados a una base para su tratamiento estadístico.

El instrumento utilizado nombra 11 variables intervinientes, determinantes a la hora de escribir y agregando la variable “lugar” para lectura. A saber:

1- esfuerzo

- 
- 2- inteligencia
 - 3- conocimientos previos sobre el tema
 - 4- conocimiento de las estructuras textuales
 - 5- motivación para escribir (leer)
 - 6- propósitos que se persiguen al escribir (al leer)
 - 7- estado de ánimo
 - 8- dificultad del texto
 - 9- disponibilidad de bibliografía de consulta
 - 10- explicación de los profesores sobre cómo hacerlo
 - 11- posibilidad de escribir con compañeros.

En todas estas variables se debía seleccionar una de tres opciones posibles: muy importante, importante y poco importante.

Al analizar los resultados no se observaron diferencias de género, ni de edad, por lo que se consideró la muestra en forma global.

Como resultados se obtuvieron datos significativos que dieron cuenta de la mayor o menor importancia que los alumnos otorgan a determinadas variables.

Análisis de los resultados.

Respecto a la lectura:

En la elección **muy importante** el mayor porcentaje se obtuvo en *motivación para estudiar* (80%). En orden de importancia, continúan *esfuerzo* (67%) y *explicación de los profesores* (54%).

Este mismo orden se conserva cuando se consideran las opciones muy importante e importante conjuntamente.


Teniendo en cuenta sólo la opción **importante**, se ubica en primer lugar el ítem *inteligencia* (81%). Continúa *conocimiento de estructuras textuales* (60%), conocimiento previos *sobre el tema* (54%), *propósitos que se persiguen al leer*, y *disponibilidad bibliográfica* (53%).

En el último nivel **poco importante**, se destaca la posibilidad de *estudios con compañeros* (26%), único porcentaje significativo de esta opción de elección. El resto de los porcentajes son inferiores al 15%.

Respecto a la escritura:

La mayoría de los estudiantes (66%) considera que *el conocimiento de las estructuras textuales y los propósitos que se persiguen al escribir* son **muy importantes** cuando se debe realizar esta tarea.

También consideran muy importantes *la motivación para escribir* (63%), *los conocimientos previos sobre el tema* (57%) y el *esfuerzo* (53%) que se debe realizar.



El resto de las variables fueron elegidas por menos del 50% de los sujetos.

Las variables consideradas **importantes** son:

En primer lugar la *inteligencia* (elegida por el 78%); en segundo lugar la *posibilidad de escribir con compañeros* (elegida por el 61%); le siguen el *estado de ánimo* (57%), la *dificultad del texto* (53%) y la *disponibilidad de bibliografía de consulta* (50%).

Las otras variables fueron elegidas por menos del 50% de los sujetos.

En la categoría **poco importante** la variable *posibilidad de escribir con compañeros* fue elegida por el 33 % de los estudiantes, mientras que las restantes obtuvieron porcentajes por debajo del 17 %.

El análisis de los resultados parciales por cada una de las tres opciones (muy importante, importante, poco importante), muestra que los mayores porcentajes se concentraron en las dos primeras opciones: muy importante e importante.

Si se suman los porcentajes de estas dos categorías, es decir, si se consideran en forma conjunta estas dos posibilidades de elección, resulta que todas las variables fueron elegidas por más del 83 % de los alumnos. Sólo quedó por fuera de ese porcentaje *posibilidad de escribir con compañeros* (67%).

Los resultados de la investigación realizada han mostrado que los alumnos de 3er Año perciben claramente que la mayoría de los ítems seleccionados en el Cuestionario de Autopercepción resultan importantes o muy importantes para la lectura y la escritura y que la motivación, es indispensable para el logro de sus objetivos y el alcance de las tareas cognitivas.

Estos datos representan una muestra parcial de los obtenidos en un Proyecto de Investigación.

Palabras claves: autopercepción- variables lectura escritura

TRABAJO COMPLETO

El presente trabajo pretende aportar conocimiento sobre un tema preocupante en el ámbito universitario: las dificultades que presentan los alumnos en lectura y escritura, situación que los afecta al momento de tener que comprender un texto académico.

No habiendo consenso en la determinación de la importancia sobre algún factor prevalente que origine dicha dificultad, decidimos intervenir en un Proyecto de Investigación (aún en curso) y entre otras tareas, analizar las posibles causas que otorgan los alumnos universitarios al desempeño en lectura y escritura, a partir de las respuestas obtenidas en un cuestionario de autopercepción diseñado por la directora del Proyecto, Ps. Telma Piacente.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes (59 mujeres y 11 varones) entre 20 y 28 años de edad, excepto 2 adultos de 50 años, todos ellos alumnos de 3er año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Al analizar los resultados no se observaron diferencias de género, ni de edad, por lo que se consideró la muestra en forma global.

Materiales y procedimientos

A partir de un diseño descriptivo transeccional se administró un cuestionario específico precodificado (Piacente, 2009), que incluye diferentes aspectos que permiten identificar la opinión de los alumnos respecto a su lectura, su propia comprensión y producción de material escrito, así como a las causas que atribuyen a su desempeño.

El cuestionario fue aplicado grupalmente por un examinador entrenado.

Para el análisis preliminar, los datos fueron volcados a una base para su tratamiento estadístico.

El instrumento utilizado nombra 11 variables intervinientes, determinantes a la hora de escribir y agregando la variable “lugar” para lectura. A saber:


- 1- esfuerzo
- 2- inteligencia
- 3- conocimientos previos sobre el tema
- 4- conocimiento de las estructuras textuales
- 5- motivación para escribir (leer)
- 6- propósitos que se persiguen al escribir (al leer)
- 7- estado de ánimo
- 8- dificultad del texto
- 9- disponibilidad de bibliografía de consulta
- 10- explicación de los profesores sobre cómo hacerlo
- 11- posibilidad de escribir con compañeros.

En todas estas variables se debía seleccionar una de tres opciones posibles: muy importante, importante y poco importante.

Análisis de los resultados.

Respecto a la lectura:

En la elección **muy importante** el mayor porcentaje se obtuvo en *motivación para estudiar* (80%). En orden de importancia, continúan *esfuerzo* (67%) y *explicación de los profesores* (54%).



Este mismo orden se conserva cuando se consideran las opciones muy importante e importante conjuntamente.

Teniendo en cuenta sólo la opción **importante**, se ubica en primer lugar el ítem *inteligencia* (81%). Continúa *conocimiento de estructuras textuales* (60%), *conocimiento previos sobre el tema* (54%), *propósitos que se persiguen al leer*, y *disponibilidad bibliográfica* (53%).

En el último nivel **poco importante**, se destaca la posibilidad de *estudios con compañeros* (26%), único porcentaje significativo de esta opción de elección. El resto de los porcentajes son inferiores al 15%.

Respecto a la escritura:

La mayoría de los estudiantes (66%) considera que *el conocimiento de las estructuras textuales y los propósitos que se persiguen al escribir* son **muy importantes** cuando se debe realizar esta tarea.

También consideran muy importantes *la motivación para escribir* (63%), *los conocimientos previos sobre el tema* (57%) y *el esfuerzo* (53%) que se debe realizar.

El resto de las variables fueron elegidas por menos del 50% de los sujetos.

Las variables consideradas **importantes** son:

En primer lugar la *inteligencia* (elegida por el 78%); en segundo lugar la *posibilidad de escribir con compañeros* (elegida por el 61%); le siguen el *estado de ánimo* (57%), la *dificultad del texto* (53%) y la *disponibilidad de bibliografía de consulta* (50%).

Las otras variables fueron elegidas por menos del 50% de los sujetos.


En la categoría **poco importante** la variable *posibilidad de escribir con compañeros* fue elegida por el 33 % de los estudiantes, mientras que las restantes obtuvieron porcentajes por debajo del 17 %.

El análisis de los resultados parciales por cada una de las tres opciones (muy importante, importante, poco importante), muestra que los mayores porcentajes se concentraron en las dos primeras opciones: muy importante e importante.

Si se suman los porcentajes de estas dos categorías, es decir, si se consideran en forma conjunta estas dos posibilidades de elección, resulta que todas las variables fueron elegidas por más del 83 % de los alumnos. Sólo quedó por fuera de ese porcentaje *posibilidad de escribir con compañeros* (67%).

Conclusión:

Los resultados de la investigación realizada han mostrado que los alumnos de 3er Año perciben claramente que la mayoría de los ítems seleccionados en el Cuestionario de Auto percepción resultan importantes o muy importantes para la lectura y la escritura y que la motivación, es indispensable para el logro de sus objetivos y el alcance de las tareas cognitivas.



Estos resultados nos servirán para ayudar a encontrar nuevas estrategias de enseñanza- aprendizaje, contribuyendo para que nuestra Facultad de Psicología se convierta en una institución pública incluyente.

Bibliografía

- Atorresi, A. (2005) *Competencias para la vida en las evaluaciones de la lectura y escritura*. SERCE/LLECE.
- Carlino, P. (2001), *¿Quién enseña a leer y a escribir en la Universidad. La perspectiva australiana*. Seminario Abierto de la Maestría en Ciencias del Lenguaje. Instituto “Dr. J. V. González”, 9 de noviembre de 2001.
- Carlino, P. (2001), *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Jornadas de Intercambio de experiencias. La lectura y escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación, noviembre de 2001.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cortada de Kohan, N. (2004). *BAIRES. Test De Aptitud Verbal Buenos Aires*. Madrid: TEA Ediciones.
- Day, R. A. (1979). *How to write and publish a scientific paper*. Philadelphia: ISI.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L. & Gottheil, B. (2006). *Test de Lectura y Escritura en Español-LEE*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa (2002). *La Comprensión de textos orales y escritos. Marco conceptual y metodología de evaluación*. Tercera Serie de Documentos, Segunda Edición.
- Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Maglio, N., Luque, A., Fatelevich, M. & Melillo, O. (2011) *Estrategias metacognitivas de los alumnos universitarios de psicología*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología- XVIII Jornadas de Investigación- Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires.
- Maglio, N. (2011) *Autopercepción de los alumnos universitarios de Psicología (Sede Chivilcoy)*. Libro de Actas del XV Congreso Nacional de Psicodiagnóstico- XXII Jornadas Nacionales de ADEIP, 184-188.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Evaluación de las estrategias metacognitivas en lectura que utilizan los lectores. *Journal of Educational Psychology, Vol 94, Nº 2, 249-259*.

- Muñiz, J. (2000). Aspectos éticos y deontológicos de la evaluación psicológica. En A. Cordero (Coord.), *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: TEA Ediciones.
- Piacente, T. (2002). Programa de Cátedra *Ficha 26. Consideraciones sobre el modelo de las comunicaciones científicas. El informe Psicológico*.
- Piacente, T., & Rossi Casse, L. (2004). Rendimiento académico: su vinculación con estrategias metacognitivas, coherencia de razonamiento y nivel intelectual. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación la Facultad de Psicología de la UBA. "Psicología, Sociedad y Cultura", Tomo I, 288-290*.
- Piacente, T., Granato, L., Maglio, N., & Valenzuela, B. (2005). La Evaluación de la comprensión lectora. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA. Primer Encuentro de Investigaciones en Psicología del Mercosur. "Avances, nuevos desarrollos e integración regional", Tomo II, 292-294*. Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Piacente, T., & Tittarelli, A. M. (2006). De la alfabetización emergente a la alfabetizaron académica. Su evaluación y promoción. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación. Segundo encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. "Paradigmas, Métodos y Técnicas". Tomo III, 66-68*. Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Piacente, T., Tittarelli, A.M., & Maglio, N. (2006). Los instrumentos de evaluación del perfil de lectura y escritura en distintos tramos del trayecto formativo. *Libro de Ponencias de las X Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico y XVII Jornadas Nacionales de ADEIP. Crisis, Mutaciones, Rupturas, Posibilidades. Tomo único, 354-358*.
- Piacente, T. & Tittarelli, A. M. (2008). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios. La reformulación textual. *Orientación y Sociedad. V. 7, 125-134*.
- Piacente, T., & Titarelli, A.M. (2009). Aprendizaje del lenguaje escrito. Su evaluación. *Revista de Psicología. Segunda época. Vol 10, 199-212*.
- Piacente, T., & Tittarelli, A.M. (2010). Comprensión lectora y producción escrita. Desempeño y autopercepción de los alumnos universitarios de Psicología". Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.L.P. Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. Años 2010-2013. Proyecto en curso.
- Pressley, M. & Afflerbach P. (1995) *Verbal protocols of Reading: The nature of constructively responsive Reading*. Hillsdale, NJ.
- Puyuelo Sanclemente, M.; Rondal, J-A. & Wiig, E. H. (2000). *Evaluación del lenguaje* (Cap. 1: Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación y Cap. 2: Aspectos generales de la evaluación del lenguaje).
- Ramos, J. L. & Cuetos. F.: Prolec Se (1999). *Evaluación de los procesos lectores*.
- Segui, J. & Ferrand, L. (2000). *Leçons de Parole* (Cap. 1: Lengua, Lenguaje y habla).

- Van Dijk, T. A. & Kintsch W. (1983) Strategies of discourse comprehension. San Diego, California: Academic.

INCIDENCIA DEL FACTOR ENCIERRO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE SUJETOS ADICTOS. INVESTIGACIÓN EN RORSCHACH SC¹⁹

D'Alessio Vila, Sebastián Domingo; Tonin, Soledad y Urrutia, María Inés.

Facultad de Psicología. UNLP.

lic.sddv@psiba.org.ar

RESUMEN

Objetivo:

1- Determinar empíricamente la incidencia del proceso judicial en las relaciones interpersonales de pacientes adictos.

Material y métodos:

- Se administró el Rorschach SC a 50 pacientes adictos a sustancias psicotrópicas (marihuana y cocaína fundamentalmente). 41 de sexo masculino y 9 de sexo femenino, y a 37 adictos reclusos en el sistema penitenciario, de sexo masculino.

- Se compararon ambas muestras en función de la agrupación Percepción y Conducta Interpersonal. Para el procesamiento estadístico de datos se realizó test de CHI-2 y t de Student.

La agrupación Percepción y Conducta Interpersonal incluye los valores de 14 variables estructurales: CDI, HVI, EBPer, a:p, Fd, SumT, Suma de contenidos H, H pura, GHR, PHR, PER, COP, AG e índice de aislamiento. También incluye una revisión de los contenidos de las respuestas M y FM que contengan un par.

Esta agrupación debe estudiarse junto con la de autopercepción, dado que muchas veces lo relativo a la autopercepción contribuye a comprender las conductas y las percepciones interpersonales.

Tal como plantea Exner (2000), son muchos los elementos que influyen en la manera en que una persona percibe a los demás y se imagina cómo van a comportarse en diferentes situaciones interpersonales. Algunos de estos elementos son internos, es decir, necesidades, actitudes, estados emocionales, predisposiciones y estilos de funcionamiento; y otros son externos.

¹⁹ Proyecto "La agrupación de variables diagnósticas de adicción en la técnica Rorschach Sistema Comprensivo". Director: H. Lunazzi. UNLP.

A los fines del presente trabajo nos centraremos en algunas de estas variables para poder determinar empíricamente la incidencia del proceso judicial en las relaciones interpersonales de pacientes adictos.

Estas variables son:

- CDI (Coping Deficit Index) - Índice de Inhabilidad social
- Contenidos Humanos.
- GHR:PHR (Good Human Representation vs Poor Human Representation)
- COP y AG (movimiento cooperativo y movimiento agresivo)

CDI: Este índice incluye 11 variables, 6 de ellas se relacionan con la percepción y la conducta interpersonal, 3 variables remiten a la agrupación de Afecto: y las 2 restantes se vinculan con los recursos y controles.


Un CDI de 4 o 5 señala la presencia de rasgos relacionados a la inmadurez o ineptitud social, que incrementan la posibilidad de que el sujeto tenga dificultades para establecer o mantener relaciones maduras y cercanas con otras personas. Da cuenta de un sujeto con menos sensibilidad a las necesidades y a los intereses de los otros, y con frecuencia son considerados por los demás como distantes, ineptos o indefensos en el plano de las relaciones interpersonales.

Contenidos Humanos: Las respuestas de Contenido Humano brindan información sobre el grado de interés por los demás. Generalmente, los sujetos interesados por los otros dan varias respuestas de Contenido Humano, mientras que aquellos que se sustraen del intercambio social dan pocas de estas respuestas. Los valores esperables de contenidos humanos dependen de la cantidad de respuestas dadas y del estilo del sujeto, es decir, introversivo, extratensivo, ambiguo o evitativo. También el valor de H pura depende del estilo, pero en todos los casos es esperable que H pura sea mayor que los demás contenidos humanos (Hd, (H) y (Hd).

GHR: PHR A las respuestas de representación humana se les asigna un código especial: GHR o PHR, es decir, Buena Representación Humana o Pobre Representación Humana. Mediante estos códigos se pueden estudiar los comportamientos interpersonales y su efectividad.

Quienes dan más respuestas de GHR suelen ser bien considerados por los demás y sus actividades interpersonales tienden a ser ordenadas, pudiendo desplegar conductas interpersonales con buena probabilidad de ser adecuadas a la situación. Por el contrario, cuando predominan las PHR señala a un sujeto que recurre a conductas interpersonales menos adaptativas de lo que sería deseable, pudiendo evidenciar ineficacia en este plano.

COP y AG: Estos códigos se utilizan para cualificar el movimiento que es proyectado, ya sea humano, animal o inanimado. Se considera que "las personas que dan varios COP tienden a ser más sociables y parecen abordar las relaciones interpersonales con una óptica optimista (...) Los individuos que dan



varios AG tienen cierta tendencia a considerar las relaciones interpersonales como agresivas y marcadas por la competitividad” (Exner 2000, pág. 458). Lo habitual es que ambos códigos aparezcan en el protocolo y es esperable que los COP superen a los AG, dando cuenta de la tendencia a establecer vínculos positivos con los demás.

Resultados:

Se registraron diferencias altamente significativas en todas las variables estudiadas.

Conclusión:

Los adictos judicializados presentan menor interés en relacionarse con los demás y mayores dificultades para comprender a los otros y desplegar conductas interpersonales adaptativas.

Palabras claves: conducta interpersonal – adicción – Rorschach- sistema penitenciario.

INVESTIGACION EN LA TECNICA RORSCHACH (S.C.) DE VARIABLES DIAGNOSTICAS DE ADICCION Y DEPENDENCIA

García de la Fuente, Marta; de la Fuente, Soledad y Urrutia, María Inés


Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología

mgdelafuente@hotmail.com

RESUMEN

Consideramos que la adicción es un síntoma que expresa como condición subyacente en la estructura de la personalidad a la **dependencia**. La misma es un elemento intrínseco en la condición humana, “la dependencia es nuestro destino, lo mismo que la lucha incesante que sostenemos en su contra para escaparle”. Para Joyce Mc Dougall la adicción puede resultar de violentos estados afectivos pero también de una ruptura de la relación madre—hijo. El adicto depositaría en el objeto adictivo la esperanza de recrear la ilusión fusional añorada. Las fallas en el trabajo psíquico de separación-individuación llevan a la búsqueda de recrear el vínculo fusional con la madre y es en este sentido que el objeto de la adicción cumple para la autora una función materna.

En esta comunicación nos referimos a la dependencia emocional como un proceso inconsciente al interior de la organización de la personalidad, entendido como un patrón persistente de necesidades emocionales urgentes e insatisfechas que se intentan cubrir con otros objetos



En el Proyecto “INVESTIGACIÓN DE VARIABLES DIAGNÓSTICAS DE DEPENDENCIA EN ADICTOS EN LA TÉCNICA RORSCHACH, SISTEMA COMPREHENSIVO” de la Facultad de Psicología de la UNLP, se propone como hipótesis que los sujetos que padecen adicción y que presentan niveles bajos de dependencia tendrían mejores posibilidades pronósticas en sus tratamientos. A partir de la formulación de dicha hipótesis se desarrolla una investigación empírica sobre muestras diferenciales de casos de adictos, con el objetivo de identificar presencia de dependencia, apuntando a brindar un aporte válido en el diagnóstico diferencial del adicto, con consecuencias para la orientación y pronóstico de los tratamientos.

OBJETIVO: Investigar las siguientes variables en la Técnica Rorschach .Sistema Comprensivo relacionadas con la dependencia en muestras de sujetos adictos: Cluster de Alexitimia ((M. Acklin y E. Bernat, 1990) e Índice de Depresión.

El cluster de indicadores de Alexitimia propone agrupamientos de variables del Rorschach que evalúan los siguientes funcionamientos:

- a) Cognitivos: estereotipia (Lambda alto) y cognición concreta (Bajo Blend)
- b) Afectivos: restricción afectiva (Suma C) y escaso afecto adaptativamente regulado (FC)
- c) Ideacionales: limitación de la vida imaginaria (bajo R y M)
- d) Adaptativos: deficiencias ideacionales y afectivas objetivables en el Tipo Vivencial restringido (EA<6)


MUESTRAS Y METODOLOGÍA: 1- Muestra de 128 adictos distribuidos en: Adictos a sustancias psicotrópicas, Adictos al Alcohol y Adictos judicializados. 2- Muestra de no-pacientes, demográficamente representativos del Gran La Plata. Las muestras fueron homologadas según edad, sexo, años educativos y nivel socioeconómico. Ambas son demográficamente representativas del Gran La Plata, con un rango de edad entre 18 a 65 años.

Se procedió a la codificación de los protocolos Rorschach y se evaluó la confiabilidad de la codificación con tres jueces a ciegas.

Por último se llevó a cabo el procesamiento estadístico para determinar diferencias significativas entre los valores de las muestras comparadas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El procesamiento estadístico de los datos obtenidos en los Sumarios Estructurales de los sujetos adictos y su comparación con la muestra normativa arrojó resultados llamativos. En primer lugar la mayoría de las comparaciones entre las variables del Sistema Comprensivo han mostrado poseer diferencias No-



significativas. Y en segundo término las tres sub-muestras ofrecen diferencias entre las variables y su significación estadística, por lo cual el análisis de este trabajo será enfocado en cada una de ellas.

El estudio comparativo puso de manifiesto, que entre la muestra de Adictos a sustancias psicotrópicas y la muestra normativa no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas.

Con respecto a las muestras de Adictos al alcohol y Adictos judicializados, los resultados arrojan diferencias significativas y altamente significativas en algunas las variables analizadas. Sin embargo es posible observar divergencias entre ambos grupos, ya que las variables que presentan diferencias significativas no son coincidentes en las muestras mencionadas.

CONCLUSIONES: se detectaron distintos niveles de dependencia emocional en las sub-muestras estudiadas.

Palabras claves: adicción- no pacientes- dependencia- sistema comprehensivo.

RELACIÓN ENTRE ANSIEDAD ANTE LA MUERTE Y PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE MORIR EN ENFERMEROS/AS Y MÉDICAS/OS DE LAS CIUDADES DE SAN LUIS Y RIO CUARTO

Martinez-Nuñez, Victor A.; Magnoli, Eugenia y Albanesi, Susana


Proyecto de Investigación La persona desde una perspectiva integradora. Estudio de la Personalidad y promoción de salud. 22/P205 (SeCyT-UNSL). Laboratorio de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento “Dr. Plácido Horas” (LICIC-UNSL). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis

victorandresmartinez@gmail.com

RESUMEN

Problema y objetivos de la investigación

Los profesionales de la salud, particularmente médicos y enfermeros, sufren y viven una situación tensa. La muerte del paciente le hace tomar conciencia de su propia finitud y de las pérdidas que ha sufrido a lo largo de la vida; y por otro lado, son los que pasan más horas al lado del enfermo y de su familia. En este sentido y teniendo en cuenta la importancia de evaluar las repercusiones que el contacto con pacientes enfermos en los profesionales de la salud, se propone en la presente investigación indagar sobre la relación entre ansiedad ante la muerte, el miedo a la muerte y al proceso de morir en



profesionales de la salud (enfermeros y médicos), y las variables vinculadas al trabajo que realizan en las poblaciones urbanas de San Luis y Río Cuarto.

Metodología

La muestra estuvo compuesta por 120 sujetos entre varones y mujeres, tanto médicos (60) como enfermeros (60), de las ciudades de Río IV y San Luis que trabajan en el ámbito público o privado, tanto mujeres (63,33%) como hombres (36,67%). La edad media de la muestra es de $38,63 \pm 10,90$ años con una edad mínima de 23 y una máxima de 66. Se utilizaron: la Escala de Ansiedad ante la Muerte de Templer (Templer, 1970), la Escala Revisada Collett-Lester de miedo a la muerte y al proceso de morir (Lester, 1994; Collet, 2005), y un Cuestionario ad hoc. El tipo de estudio de tipo descriptivo transversal (Montero y Leon, 2007). Se realizó un análisis descriptivo y correlacional.


Resultados

Se encontró que las mujeres las que presentan mayor ansiedad ante la muerte, mayor entre ansiedad y miedo en el propio proceso de morir en los profesionales enfermeros siendo más significativa en la ciudad de San Luis a diferencia de Río Cuarto. Existe relación entre ansiedad ante la muerte y la preocupación por la muerte (propia y ajena) y el proceso de morir (propio y ajeno), es decir, que a medida que se incrementa la ansiedad ante la muerte repercutiría en las preocupaciones ante la muerte y el proceso de morir y viceversa.

Se encontraron correlaciones muy buenas entre ansiedad ante la muerte y el miedo a la propia muerte ($p=0,001$; $r=0,458$), al propio procesos de morir ($p=0,001$, $r=0,535$), a la muerte de los demás ($p=0,001$; $r= 0,355$), y al proceso de morir de los demás ($p=0,001$; $r=0,436$). Es decir, a medida que aumenta la ansiedad ante la muerte, aumenta el temor a la muerte y el proceso de morir tanto propio como de los demás, especialmente en el miedo al propio proceso de morir y a la muerte propia. Se encontraron correlaciones pero muy bajas entre los años de servicio y la preocupación por el proceso de morir de los demás ($p=0,044$; $r=0,184$). En este sentido, a medida que los profesionales llevan más años de servicio, aumenta también el miedo por el proceso de morir de los otros ya que impacta en la propia finitud.

Discusión y conclusiones

Es importante subrayar que los profesionales de la salud deben conocer todo el proceso de vida para poder ayudar en la etapa final, este proceso de vida debe concebirse considerando al individuo como un todo: de esta forma, la ayuda prestada será la adecuada a sus necesidades físicas, psíquicas y sociales, incluyendo en estas también sus creencias. La formación académica implícitamente educa solo para



salvar vidas y la preparación para el manejo emocional de la muerte es nula dentro del área hospitalaria, estos aspectos obstaculizan la labor de los profesionales de la salud que trabajan con enfermos terminales, por ello consideramos útil que los profesionales tengan asistencia y contención psicológica, un espacio donde puedan plasmar las inquietudes, ansiedades que la labor que realizan despierta. Por otro lado es necesario que en la formación académica se amplíe el conocimiento sobre la muerte, que los futuros profesionales se familiaricen con la muerte desde los inicios de la carrera.

Palabras claves: ansiedad- muerte- miedo- profesionales

RASGOS DE PERSONALIDAD Y ADHERENCIA AL TRATAMIENTO ANTIRRETROVIRAL EN PACIENTES QUE CONVIVEN CON VIH/SIDA

Solti, Valeria y Albanesi, Susana


Proyecto de Investigación La persona desde una perspectiva integradora. Estudio de la Personalidad y promoción de salud. 22/P205 (SeCyT-UNSL). Laboratorio de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento “Dr. Plácido Horas” (LICIC-UNSL). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis

victorandresmartinez@gmail.com

RESUMEN

Problema y objetivos de la investigación

Se hace relevante comprender que la adherencia al tratamiento de cualquier enfermedad crónica está atravesada por múltiples factores. Al hablar de la adherencia al TARV, generalmente se pone el acento en la toma de la medicación o demás aspectos clínicos (visitas a control médico, análisis de CD4 y Carga viral, etc.) que son absolutamente importantes, pero no lo único al hablar de adherencia en sentido amplio y reflexivo. La adhesión al TARV involucra además que el paciente practique ejercicios físicos, buena alimentación, ausencia de abuso de sustancias, control de las emociones negativas, capacidad de mantener o iniciar relaciones sociales, evitar conductas de riesgo, etc. Los rasgos de personalidad, posiblemente jueguen un papel esencial para la predisposición a la adherencia al TARV. Se hace importante conocer si los rasgos de personalidad de los pacientes se relacionan con sus posibilidades de adhesión al TARV; como así también descubrir qué rasgos favorecen la adherencia y cuáles la dificultan.



El propósito del presente trabajo es estudiar si existe relación entre los rasgos de personalidad de personas VIH+ y sus posibilidades de adherencia al tratamiento antirretroviral.

Metodología


La muestra estuvo conformada por un total de 60 pacientes VIH/SIDA, actualmente bajo tratamiento antirretroviral, con edades comprendidas entre 30 y 65 años, siendo la media de edad de 42,35 años; de ambos sexos, 27 mujeres y 33 varones. Respecto de los instrumentos, se utilizaron: *Entrevista estructurada ad hoc*, la *versión reducida del NEO-FFI*, Costa y McCrae (1992, 1999), el *CEAT-VIH*, Remor (2002), y el *VPAD-24*, Piña López, et al (2006). Se contó con la aprobación del Comité de Docencia e Investigación de cada hospital público donde fueron reclutados los pacientes, correspondientemente Hospital Central y Hospital Lencinas, pertenecientes al Gran Mendoza. La participación fue individual, voluntaria y anónima, previo consentimiento informado y firmado. El estudio es descriptivo, exploratorio, transversal. Se realizó un análisis descriptivo y correlacional. Una vez recogidos los datos, éstos se procesaron mediante el paquete estadístico SPSS (versión 15°).

Resultados

El Cumplimiento del tratamiento reflejó una $M=15,80$. En general se observó promedios altos en varios Factores Moduladores de la adherencia. Se indicaron pocos Antecedentes de la falta de adhesión ($M=14,55$); Interacción médico-paciente ($M= 9,67$); Creencias del paciente favorables hacia el tratamiento ($M=23,30$); bastante Grado de satisfacción con la toma de la medicación ($M=4,53$) y Percepción de mejora de la salud desde el inicio del tratamiento ($M=4,57$). Se encontraron varias diferencias entre las diferentes variables, tanto en pacientes adherentes como en los no adherentes.

El Neuroticismo correlacionó negativamente con las variables de adherencia (Bienestar psicológico y competencias sociales, Valoración de la información sobre la medicación, Comportamientos de adhesión presentes y tratamiento, Grado de satisfacción con la medicación). Algunas variables de personalidad correlacionaron positivamente con variables de adherencia: la Extraversión (Bienestar psicológico y competencias sociales, Valoración de la información sobre la medicación y Comportamientos de adhesión pasados), la Apertura Mental (Valoración de la información sobre la medicación y Percepción de la mejora de la salud desde el inicio del tratamiento), la Amabilidad (Valoración de la información sobre la medicación, Bienestar psicológico y competencias sociales, Percepción de la mejora de la salud desde el inicio del tratamiento).

Discusión y conclusiones



El Índice General de Adherencia, estuvo muy cerca de ser adecuado. Mientras que la Información sobre la medicación ha sido de relativo peso, la Valoración de la intensidad de los efectos secundarios, sin ser inadvertidos, ha reflejado no ser tan importante. La Utilización de estrategias para recordar la toma de la medicación ha sido irrelevante, posiblemente también se relacione con los muchos años de tratamiento que llevan y, por tanto, ya no necesiten de estrategias para recordar la toma de los antirretrovirales, pues ya han desarrollado el hábito de hacerlo. Es oportuno señalar que en vistas de que la tendencia es hacia la individualización del tratamiento. Los hallazgos encontrados pueden ser de utilidad para planificar estrategias de intervención para fortalecer la adherencia al TARV en la generalidad de los pacientes y en cada caso individual, entrelazando los aportes de médicos, trabajadores sociales y psicólogos. Desde la psicología sería importante la detección temprana de los rasgos desadaptativos propios del Neuroticismo que vaticinan dificultades con la adhesión al TARV y trabajar construyendo resiliencia en los pacientes, de tal manera que aprendan a salir fortalecidos de las diferentes situaciones de adversidad relacionadas con la enfermedad y con la vida misma.

Palabras claves: personalidad- adherencia- TARV- VIH/Sida

TEST DE RAVEN. COMPARACIÓN PRELIMINAR DE RESULTADOS ACTUALES CON LAS ESTANDARIZACIONES DE LOS AÑOS 1964 Y 2000. LA PLATA

Rossi Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., Doná, S., Biganzoli, B., Farinon, E., Garzaniti, R.


Institución que acredita: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

moreno@isis.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo tiene como primer objetivo la presentación de los resultados obtenidos de una muestra parcial para la construcción de normas validas y actualizadas del Test de Matrices Progresivas de Raven, para las características de la población de la ciudad de La Plata; y luego realizar la comparación con las normas obtenidas anteriormente observando la tendencia dada.

Se seleccionó una muestra de 420 sujetos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 13 y 18 años, alumnos de distintos establecimientos de educación secundaria de la ciudad de La Plata. El instrumento utilizado fue el Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala General, administrado de manera colectiva, grupo-clase, con presencia del examinador, sin límite de tiempo para su ejecución, de



manera tal que permitiera evaluar la capacidad intelectual sin la intervención de la velocidad en la tarea.

Los resultados obtenidos en la administración de la Prueba se analizaron según los grupos de edad 13 y 14 años, 15 y 16 años, 17 y 18 años.

Se observó un descenso de los puntajes directos necesarios para alcanzar el rendimiento promedio en cada rango de edad analizado, respecto de las puntuaciones obtenidas en la tipificación realizada el año 2000. Esta tendencia está en consonancia con investigaciones realizadas en otros países y se relaciona con el comportamiento del *efecto Flynn*. Un segundo aspecto observado fue que a medida que aumenta la edad de los sujetos, el rendimiento es mejor y, por lo tanto, los puntajes promedio por grupo de edad también se ven incrementados. La variabilidad de los puntajes resultó ser similar entre los tres grupos de edad analizados. En comparación con los baremos del año 2000, el descenso en las puntuaciones directas de esta muestra es menor que la cantidad de puntos de distancia entre aquellos y los baremos 1964, para esta misma ciudad y sujetos de características similares.

Los resultados que se presentan son parciales puesto que es intención de este equipo de investigación aumentar el tamaño de la muestra.


Palabras clave: RAVEN - GENERAL - 13-18AÑOS – LAPLATA

TRABAJO COMPLETO


INTRODUCCIÓN

Las pruebas de evaluación psicológica integran el conjunto de instrumentos que permiten al profesional psicólogo arribar a un diagnóstico respecto de aquellos sujetos sobre los que recae la investigación. Aportan información crucial para el desarrollo de estrategias de intervención específicas para cada caso. Las puntuaciones directas que obtienen los sujetos son transformadas a escalas que permiten su comparación con una muestra estandarizada. Estos son los baremos que, presentados en tablas, sistematizan las normas y dan significación estadística al desempeño individual. Pero para que la interpretación diagnóstica sea correcta, el grupo de referencia del cual se obtienen las puntuaciones promedio con las que se compara el rendimiento de un sujeto, debe ser el adecuado. Asimismo, la revisión periódica de los tests en función de los nuevos descubrimientos e hipótesis que aportan las teorías así como los cambios culturales y las adaptaciones regionales, se vuelve necesaria para que el test aplicado sea válido.

El Test de Matrices Progresivas de Raven fue publicado por primera vez en el año 1938 por su autor, John C. Raven, alumno del psicólogo inglés Charles Spearman, cuya obra estuvo inspirada en Galton y



Wundt. Charles Spearman enunció en 1904, empleando como método el análisis factorial, su “teoría ecléctica de los dos factores”. Esta teoría sostiene que todas las habilidades del hombre tienen un factor común, general a todas ellas (factor g) y un factor específico para cada una (factor e). En cada habilidad están presentes los dos factores, en distinta proporción. Sobre esta base teórica, John Raven construyó su test, entre cuyas características principales podemos decir que es un test no verbal, de capacidad intelectual, de habilidad mental general. Examina factor “g”, para lo cual pone en juego procesos de educación de relaciones y correlaciones sobre un material en el que las variables a considerar no son obvias, es decir que se deben extraer nuevas comprensiones a partir de la información dada. De administración individual o colectiva, es por ello autoadministrable, sin límite de tiempo en su versión original. Es un test de matrices lacunarias, en el que la tarea del sujeto consiste en completar una matriz, debiendo elegir la respuesta correcta de entre seis u ocho alternativas. Se presenta en varias formas: Escala General, Escala Especial Coloreada y Escalas Avanzadas. La prueba fue revisada en sucesivas oportunidades, generalmente con el fin de obtener normas o baremos adecuados a diferentes poblaciones. En la última versión (Raven, Raven y Court, 2000) se hacen apreciaciones de sumo interés sobre capacidad general, capacidad eductiva, capacidad reproductiva, factor "g", inteligencia general, resolución de problemas y competencias, con el sentido de precisar los alcances psicológicos de cada uno de estos términos. En relación a la *capacidad eductiva*, debemos mencionar que la educación es el proceso de extraer nuevas comprensiones e información partiendo de lo que se percibe o ya es conocido. Las Matrices miden la capacidad para educir relaciones. Esto se debe a que las variables entre las que deben verse relaciones no son en sí mismas obvias. Hay que discernir la relación para reconocer esas variables. Estas observaciones explican la íntima relación de la percepción con el pensamiento simbólico. La conducta eductiva exige un proceso perceptivo más activo que uno analítico o reproductivo; supone problematizar lo familiar, así como desarrollar la comprensión y resolver problemas. Así definida, la capacidad eductiva estaría relacionada con la *inteligencia fluida*, mientras que la capacidad reproductiva se aproxima a la *inteligencia cristalizada*. La inteligencia fluida se refiere a la habilidad para utilizar el razonamiento abstracto para resolver nuevos problemas que no fueron enseñados en la escuela. Generalmente se evalúa mediante analogías abstractas cuyos datos no envejecen a lo largo del tiempo ni son específicos de una cultura. La inteligencia cristalizada, en cambio, es culturalmente más específica, dependiente de la escolarización formal y sujeta a la variedad de los conocimientos adquiridos. Por ende, el incremento de la inteligencia cristalizada a lo largo de la vida de una persona es esperable, mientras que el incremento de la inteligencia fluida no lo es (Kaufman, 2009). Las Matrices Progresivas de Raven son un test de inteligencia fluida, por lo que coincidimos con Fernández Liporace et al. (2004) al afirmar que “esto explica la utilización tan difundida de las Matrices



en los ámbitos de investigación” ya que los resultados que aporta permiten comparar poblaciones y/o sujetos que “han sido expuestos a situaciones educativas formales e informales de naturaleza bien disímil”. A partir de este uso generalizado de los tests de inteligencia, pudo observarse que los puntajes medios obtenidos aumentan regularmente y de manera notable en todo el mundo con el correr del tiempo. James Flynn ha sintetizado los resultados de las investigaciones sobre el tema en el año 1984 y a raíz de ello se denomina “efecto Flynn” al aumento constante de los valores absolutos en todos los tests de inteligencia, para todas las edades. Esta constatación indica que, para la misma población, las normas para el cociente intelectual se vuelven progresivamente obsoletas conforme pasan los años. Es decir que en la actualidad, para obtener el mismo puntaje transformado que hace algunas décadas, las puntuaciones directas deberían ser más altas debiendo resolverse un mayor número de problemas. La causa de este fenómeno permanece desconocida. No existe evidencia suficiente que permita afirmar que el mencionado hecho refleje un verdadero aumento de la inteligencia, ligado posiblemente a factores tales como una alimentación o nutrición más adecuada, con el consecuente incremento del desarrollo psicológico; con la adquisición progresiva de ciertas habilidades para responder satisfactoriamente a los tests; con un mayor desarrollo de la escolarización y educación de los niños; o con la creciente tecnologización de la cultura, que ofrece otros aspectos de estimulación.

En su estudio inicial, Flynn (1984) estableció que la magnitud del aumento del cociente intelectual (medido inicialmente con las escalas Wechsler y Stanford-Binet) era de 3 puntos por década. Estos estudios se realizaron comparando muestras estadounidenses entre los años 1932 y 1978. Más adelante, el mismo hecho se corroboró con datos de otros 20 países. Sin embargo, investigaciones recientes muestran una merma en el crecimiento de dichos puntajes. Este efecto fue observado por primera vez en los países escandinavos. Tal es el caso de investigaciones longitudinales hechas en Noruega (Sundet, Barlaug y Torjussen, 2004), donde se encontró por primera vez una disminución en los puntajes de una batería de tests que se administra a todos los jóvenes de 18 años, antes de entrar al servicio militar, dentro de la cual hay un subtest que los autores caracterizan como similar al test de Raven. En otro trabajo, Teasdale y Owen (2007) estudiaron los datos aportados por una batería similar en Dinamarca. Los autores encontraron que si bien hubo un pequeño incremento de los puntajes entre 1988 y 1998, los mismos disminuyeron en 2003/4, cayendo incluso por debajo de los obtenidos en 1988. Esto se observó en jóvenes de todos los niveles educativos.

Brouwers, Van de Vijver y Van Hemert (2008) hicieron una revisión de 193 estudios sobre las tres escalas Raven publicados entre 1944 y 2003, que abarcan 798 muestras provenientes de 45 países. Encontraron una correlación negativa significativa entre el PBI y la magnitud del efecto Flynn. A partir de esto, concluyen que el efecto Flynn habría alcanzado su techo en los países desarrollados de occidente,

mientras que los países con un nivel económico menor todavía muestran un efecto Flynn más pronunciado. Esta conclusión coincide con la de Teasdale y Owen (2007), quienes afirman que si el efecto Flynn llega a su fin en los países más desarrollados, estaría lejos de hacerlo en el resto del mundo. Lo mencionado hasta aquí reafirma que las normas de los tests psicológicos en modo alguno son absolutas, universales o permanentes (Anastasi, 1980). En este marco, y dada la importancia del Test de Matrices Progresivas de Raven como instrumento de evaluación psicológica y su uso generalizado con diferentes propósitos en distintos ámbitos de aplicación de la psicología, se hace necesaria la actualización de los baremos para poder utilizarlo de forma confiable.

METODOLOGIA

Participantes: Se seleccionó una muestra de 420 sujetos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 13 y 18 años, alumnos de distintos establecimientos de educación secundaria de la ciudad de La Plata.

Instrumentos: Se utilizó el Test de matrices progresivas: escala general; cuaderno de matrices; series A, B, C, D y E. 2da. edición, 2003. 2da. reimpresión, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2005.

Procedimientos: El test se administró de manera colectiva, grupo-clase, con presencia del examinador, sin límite de tiempo para su ejecución, de manera tal que permitiera evaluar la capacidad intelectual sin la intervención de la velocidad en la tarea.

Al conformar la base de datos, se excluyeron aquellos protocolos que mostraban una discrepancia mayor a la esperada en la composición de los puntajes.

RESULTADOS

El análisis de los datos se realiza por grupos edades, a saber: 13-14 años; 15-16 años y 16-17 años. La composición de la muestra y la descripción de las puntuaciones directas se observan en las tablas (ver Tabla1 y Tabla2).

Tabla 1: **Composición de la muestra**

EDADES	GÉNERO		Total de casos por Edad
	Femenino	Masculino	
13 años	46	106	152
14 años	20	38	58
Totales por grupo de edad 13-14 años	66	144	210

Tabla 1: **Composición de la muestra**

15 años	28	37	65
16 años	19	24	43
Totales por grupo de edad 15-16 años	47	61	108
17 años	24	21	45
18 años	16	41	57
Totales por grupo de edad 17-18 años	40	62	102
Total de casos por Género	153	267	420

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en la administración del Test de Raven, Escala General, en 2013, a estudiantes secundarios, en La Plata, Argentina.

Tabla 2: **Descripción de las Puntuaciones Directas**

Grupos de Edades	Promedio	Desvío Standard
13-14 años	41,96	7,83
15-16 años	45,67	8,54
17-18 años	47,49	7,71

Nota. Fuente: Elaboración propia basada en la administración del Test de Raven, Escala General, en 2013, a estudiantes secundarios, en La Plata, Argentina (n=420).

CONCLUSIONES

Teniendo como referencia la estandarización del Test efectuada en el año 2000 y en consonancia con investigaciones recientes realizadas en otros países, los resultados obtenidos permiten observar un descenso de los puntajes directos necesarios para alcanzar el rendimiento promedio en cada rango de edad.

No obstante ello, se constató que, a medida que aumenta la edad de los sujetos, se incrementan los puntajes directos obtenidos, por lo que los valores promedio del grupo de edad también lo hacen. La variabilidad de los puntajes resultó ser similar entre los tres grupos de edad analizados.

El rango de puntos de descenso observado en esta muestra es menor que la distancia entre los baremos 1964 y 2000, para esta misma ciudad y sujetos de características similares.

Los resultados que se presentan son parciales puesto que es intención de este equipo de investigación aumentar el tamaño de la muestra.

Bibliografía

Anastasi, A. (1980). *Tests Psicológicos*. Madrid: Aguilar

Brouwers, S. A., Van de Vijver, F. J. R. & Van Hemert, D. A. (2008). Variation in Raven's Progressive Matrices scores across time and place. *Learning and Individual Differences*, 19, 330-338. doi:10.1016/j.lindif.2008.10.006

Fernández Liporace, M., Ongarato, P., Saavedra, E., Casullo, M. M. (2004). El Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar*, 2004, 4, 50-69.

Flynn, J. (1984). The mean IQ of Americans: massive gains 1932-1978. *Psychological Bulletin*.

Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*.

Guilford, J. P. & Merrifield, P. R. (1960). The structure-of-intellect model: its uses and implications. Report from the Psychological laboratory, 24. USC.

Kaufman, A. S. (2009). Hot Topic: Are Our IQs Fixed or Are They Malleable?. En: *IQ Testing 101*. New York: Springer.

Raven J. C. (2005). *Test de Matrices Progresivas: Escala General*. Buenos Aires: Paidós.

Raven, J., Raven J. C. & Court, J. H. (2000). *Standard Progressive Matrices. Manual, Section 3*. Oxford Psychologists Press.

Rossi Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S. (2001) Test de Matrices Progresivas de Raven: comparación de baremos. El aumento de los puntajes directos a través del tiempo. *Evaluar*, 2001, 2, 39-51.

Rusell, E. W. (2007). Commentary: The Flynn Effect Revisited. *Applied Neuropsychology*, 14(4), 262-266.

Shayer, M., Ginsburg, D. & Coe R. (2007). Thirty years on — a large anti-Flynn effect? The Piagetian test Volume & Heaviness norms 1975-2003. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 25-41. doi:10.1348/000709906X96987

Sundet, J. M., Barlaug, D. G., Torjussen, T. M. (2004). The end of the Flynn effect? A study of secular trends in mean intelligence test scores of Norwegian conscripts during half a century. *Intelligence*, 32, 349-362. doi:10.1016/j.intell.2004.06.004

Teasdale, T. W. & Owen, D. R. (2007). Secular declines in cognitive test scores: A reversal of the Flynn Effect. *Intelligence*, 36, 121-126. doi:10.1016/j.intell.2007.01.007

POR QUÉ ELIGIERON PSICOLOGÍA LOS ALUMNOS INGRESANTES EN EL AÑO 1984

Rossi Casé Lilia, Neer Rosa Haydé, Tejo Mabel, Ruiz María Eugenia y Garzaniti Ramiro

Facultad de Psicología - UNLP

moreno@isis.unlp.edu.ar


RESUMEN

El objetivo del presente poster es comunicar el análisis realizado de las respuestas efectuadas por los alumnos a partir de la administración de un cuestionario anónimo aplicado por docentes de la carrera de Psicología, a la primera cohorte de alumnos inscriptos en el momento de reapertura de la misma, año 1984, durante el Curso de Ingreso.

Se ha extraído del material la pregunta “por qué se inscribió en la carrera de Psicología”, en busca de analizar cuánto de los imaginarios construidos en aquel momento se corresponden con las nociones actuales del rol del psicólogo. Indagar sobre los motivos que llevaron a los alumnos a inscribirse en la carrera en el momento de reapertura, posee un interés histórico y estadístico cuando se describen las características poblacionales de aquel grupo y más aún cuando comparamos las cohortes en el paso del tiempo. Se desprende de las respuestas un imaginario acerca del rol y de las herramientas que brinda una carrera como Psicología, que resulta de gran interés a la hora de cotejar los principales aspectos que influyen la elección de esta carrera.

Asimismo, se vuelve interesante revisar las coyunturas que cruzan los proyectos personales, vocacionales y ocupacionales con los vaivenes de la historia en nuestro país, abonando la idea de que los intereses profesionales forman parte de lo construido para cada época. Consideramos que las motivaciones ocupacionales tienen una estrecha vinculación con la oferta educativa de cada momento histórico. Los roles y funciones sociales se van delimitando también en función de las propuestas educativas y lo posible en cada tiempo.

En tal sentido, la reapertura de la carrera de Psicología abrió una posibilidad para aquellos que vieron su proyecto necesariamente postergado en épocas de la Dictadura Militar. La historia de todas las disciplinas, y de la Psicología en Argentina especialmente, merece un reconocimiento a las instituciones que dieron marco a su desarrollo y gestaron las bases institucionales para el anclaje de sus prácticas. Revisar las respuestas que se daban los primeros estudiantes desde la reapertura, en relación a su interés por dicha carrera, es también un modo de rastrear la construcción de una identidad inevitablemente atravesada por las incumbencias profesionales del momento.



Presentamos una síntesis estadística de las respuestas encontradas en tal revisión, con la intención de rescatar el paso de la historia en la construcción de estas identidades.

Se categorizaron 104 cuestionarios anónimos pertenecientes a una muestra de ingresantes provenientes de cuatro comisiones de distintas bandas horarias del Curso de Ingreso. Entre las respuestas encontramos motivaciones tales como: comprender a las personas, ayudar a otros, resolver problemáticas personales, influencia de las psicoterapias realizadas. El 60% de las respuestas se incluye en la primera categorización, referida a la búsqueda de teorizaciones que puedan dar cuenta, explicar o contribuir a comprender manifestaciones de la conducta de las personas. Un 22% se interesa en ayudar a otros como motivación inicial. Resolver problemáticas personales o incluso indagar sobre métodos de autoconocimiento, son motivaciones del 10% de la distribución analizada, mientras que el 6% manifiesta reconocer en sus terapias personales una alta influencia a la hora de tomar la decisión. Resta un 2% que no explicita motivos.

Analizada la variable género, se desprende que la relación de mujeres ha sido en la reapertura de Psicología, muy superior con respecto a los varones, apareciendo las primeras en un porcentaje de 70%, con respecto al 30% de la categoría masculina.

Por otra parte, el análisis de la variable Edad muestra amplia variabilidad, registrando un amplio rango que va desde los 18 a los 65 años.

En las tablas elaboradas, se detalla la distribución de las edades por motivación y género, con el objeto de cruzar y reunir los datos aportados por estas variables en una síntesis organizadora.

El presente, es un trabajo que intenta abrir líneas de pensamiento que nos remontan a la historia singular y colectiva como profesionales, en la búsqueda de propias respuestas que interroguen los momentos fundantes, tanto de nuestro quehacer como de las instituciones que le dieron marco. Se constituye en el comienzo de preguntas sobre qué pensaban aquellos que se aventuraron a iniciar esta formación con la vuelta de la democracia en nuestro país, y continúa trazando líneas posibles que puedan nombrarnos en el presente construido, a casi 30 años de su reapertura.

Palabras claves: elección-psicología-ingreso-alumnos

A PARTIR DE LOS ACONTECIMIENTOS ACTUALES COMO PENSAR LA NECESIDAD DE INVESTIGAR EN PSICODIAGNÓSTICO

Coordinación: Prof. Diana Elías

UNLP

dianaeliasm@hotmail.com

Presentación del proyecto de investigación: CONSTRUCCIÓN DE NORMAS LOCALES EN NIÑOS, SISTEMA COMPREHENSIVO DE RORSCHACH, EXNER

Ventajas del por qué aplicar la técnica de Rorschach, Sistema comprensivo de Exner, en niños.

Disertante: Prof. VerónicaSilva Acevedo

veronicasilvaacevedo@yahoo.com.ar

Características de la muestra en una población dónde hacer psicoterapia es moneda corriente.

Disertante: Prof. Sebastián D' Alessio

UNLP

dalesseba@gmail.com

Cómo asegurarnos el volcado de los datos

Disertante: Prof. Soledad Tonin

UNLP

soledadtonin@gmail.com

Elaboración estadística y cualitativa de variables: edad, género, organización familiar y nivel socioeconómico. Sumario Estructural.

Disertante Mg. María Inés Urrutia.

UNLP

urrutia@cespi.unlp.edu.ar

FACTORES DE PERSONALIDAD Y ELECCIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Coordinación: Prof. Diana Elías

UNLP

dianaeliasm@hotmail.com

Presentación de un proyecto de investigación de la Universidad Católica de La Plata a cargo de Prof.

Diana Elías

UCALP

dianaeliasm@hotmail.com

Elección profesional y Mips

Disertante. Prof. Soledad Tonin

UCALP

soledadtonin@gmail.com

Algunas consideraciones del Inventario de Personalidad de Millon

Disertante: Lic. Graciela Buttari

UCALP

gracielabuttari@yahoo.com.ar

Características de Administración y volcado de datos

Disertante: Federico Delucchi

UCALP

deluchi_federico@hotmail.com

Metodología estadística

Disertante: Mg. María Inés Urrutia

UCALP

urrutia@cespi.unlp.edu.ar

Aguinaga, María Cecilia

UNLP

mceciliaaguinaga@yahoo.com.ar


RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación que se propone indagar las relaciones entre el orden social y la producción de conocimiento y las prácticas de la psicología en la Argentina en diversos campos profesionales, desde fines del siglo XIX hasta la creación de las primeras carreras universitarias de psicología (1890-1955). Uno de los temas de indagación previstos por este proyecto se refiere a las diversas formas en que se desarrollaron conocimientos y técnicas psicológicas para dar cuenta e intervenir en los problemas del ámbito educativo, como así también a los autores y corrientes teóricas que fueron de referencia en esta área.

En este marco reciben especial atención los contenidos disciplinares de la psicología incluidos en la currícula implementada en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, creada en el año 1906, con el objetivo de formar docentes de nivel secundario y superior.

Este trabajo analiza una de estas nociones provenientes del ámbito disciplinar de la psicología, el concepto de aptitud, tal como aparece desarrollado por Víctor Mercante (1870-1934) en una serie de artículos publicados entre los años 1906 y 1914 en la revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, órgano de difusión de la Sección Pedagógica. Los desarrollos de este autor, quien se desempeñó como director de la misma y como integrante de su plantel docente, tuvieron un lugar central durante la etapa mencionada en lo que refiere a la constitución de una psicología articulada con el campo de la educación, en la medida en que sus producciones formaron parte de la bibliografía de referencia en el ámbito de la psicopedagogía.

A partir del análisis de material diverso (textos específicos acerca de temas psicopedagógicos, artículos que abordan temas de interés general, programas de diferentes asignaturas dictadas en la Sección Pedagógica, etc.) se pondrá de relieve cierta imprecisión que se evidencia en el tratamiento de la noción referida. Esta imprecisión es el correlato de una serie de connotaciones que presenta su conceptualización y caracterización, entre las cuales se ponen de relieve la ausencia de una definición precisa y explícita, el uso de clasificaciones diversas de las aptitudes en diferentes artículos, de acuerdo a la temática que estos abordan, la superposición del concepto de aptitud con otras categorías, como



por ejemplo, el interés, el sesgo ideológico que puede elucidarse en su caracterización, fundamentalmente en lo que hace a las conclusiones acerca de las diferencias aptitudinales entre hombres y mujeres, y, finalmente, la adscripción de la aptitud a una doble naturaleza, por un lado, congénita, dependiente de la disposición del individuo, pero al mismo tiempo pasible de modificarse por medio de la acción educativa.

Finalmente se hará referencia a cómo esta imprecisión pondría en evidencia cierta inconsistencia epistemológica que subtiende el marco teórico en el que esta conceptualización se inscribe. Desde el plano discursivo y en la organización de la Sección a su cargo, Mercante se propuso el desarrollo de una psicopedagogía científica, lo cual, en función de su filiación filosófica positivista, implicaba concebir a la evidencia brindada por la experiencia como el punto de partida y el fundamento de los desarrollos teóricos, como así también de las prácticas de intervención que se sustenten en ellos. No obstante, si bien esta perspectiva estuvo presente en el espíritu de la formación docente brindada por la sección mencionada y fue la base de una serie de investigaciones realizadas por docentes y alumnos durante las dos primeras décadas del siglo XX, la plasmación de estas indagaciones en conclusiones y reflexiones teóricas, deja ver la influencia de ideas y representaciones no explicitadas que, lejos de constituir el resultado de los estudios empíricos, operan condicionando el recorte e interpretación de la evidencia recopilada.


Palabras claves: psicología - educación - Víctor Mercante - aptitud

TRABAJO COMPLETO

Presentación

El presente trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación²⁰ que se propone indagar las relaciones entre el orden social y la producción de conocimiento y las prácticas de la psicología en diversos campos profesionales, en la Argentina, desde fines del siglo XIX hasta la creación de las primeras carreras universitarias de psicología (1890-1955).

Uno de los tópicos abordados por este proyecto refiere a las relaciones entre psicología y educación, lo cual incluye el análisis de los diversos modos en que se desarrollaron conocimientos y técnicas para explicar e intervenir en el ámbito educativo, y de los autores y corrientes teóricas que fueron referentes en esta área. En el marco de este tópico, reciben especial interés los contenidos y autores propios de la psicología incorporados en la currícula de la formación docente implementada en el marco de la Sección



Pedagógica, creada en 1906 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

En este trabajo se analizará el tratamiento que Víctor Mercante (1870-1934) da al concepto de *aptitud* en una serie de artículos publicados entre los años 1906 y 1914 en los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, órgano de difusión de la Sección Pedagógica. Sus desarrollos pueden considerarse parte de la cultura científica, entendida como el “conjunto de intervenciones teóricas que reconocen el prestigio de la ciencia como dadora de legitimidad de sus propias argumentaciones” (Terán, 2008:9) y es una figura insoslayable a la hora de considerar las características que adquirió la articulación entre psicología y educación en los orígenes de la psicología en nuestro país. Por este motivo indagar su concepción respecto de estos temas es un modo de dar cuenta de esta articulación.

El uso que Mercante hace de la noción de aptitud es factible de ser analizado desde diferentes perspectivas. Aquí se pondrá de relieve el carácter impreciso que adquiere la noción en los artículos analizados, teniendo en cuenta una serie de características que, explícita o implícitamente, lo configuran.


Este análisis permite evidenciar cómo, a pesar de una filiación fuertemente positivista, que destaca el valor del conocimiento obtenido a partir de métodos como la observación y la experimentación, muchas de las conclusiones expuestas por Mercante distan de los cánones de imparcialidad y neutralidad exigidos desde esta misma concepción. (Anderson, 2004)

La Sección Pedagógica y la formación docente.

Al crearse la Sección Pedagógica dentro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en el año 1906, Víctor Mercante fue nombrado su director. El objetivo de la Sección era constituirse en un instituto de formación para el profesorado de aquellos alumnos que realizaran las carreras de grado de la UNLP y otorgaba los títulos de profesor de enseñanza secundaria y profesor de enseñanza secundaria y superior.

Mercante, cuyo proyecto seguía los lineamientos de la filosofía positivista europea, fuertemente impregnado por las ideas comtianas. (Terán, 2008; Ali Jafella, 2007), había egresado de la Escuela Normal de Paraná, y el correlato de esta formación normalista era “...la preocupación por desarrollar un método pedagógico eficaz para la educación del conjunto de la población.” (Dussel, 1993: 810). El establecimiento de este método era posible a partir de los desarrollos de la ciencia, en tanto que ésta fórmula leyes a partir de la observación.

El interés por el método fue, probablemente, lo que llevó a Mercante a interesarse en ciertas nociones de la psicología de la época, entre ellas la noción de aptitud, en la medida en que aquella podía proveer




de una base científica a la pedagogía (Dussel, 1993). Desde la Sección Pedagógica se entendía la acción educativa como el “... cultivo de las aptitudes del hombre dentro de las libertades que permite el ambiente.” (Anónimo, 1906: 26). Según se plantea en este artículo “El individuo es un conjunto de órganos y funciones; expresa una suma de aptitudes” (p. 27) y la institución escolar “trabaja con el cerebro y sus anexos” (p. 27). Estas ideas se plasman en los contenidos de la currícula de la sección cuya organización incluye en el primer año de formación, entre otras, las materias Anatomía y Fisiología del sistema nervioso y Psicología y en segundo año, Psicología experimental y Psicopedagogía. Asimismo, en tanto Mercante también integró el plantel docente de la Sección y dictó Psicopedagogía en segundo año y Metodología y práctica en cuarto año, su concepción también se evidencia en los contenidos de los programas de estas asignaturas, como se verá más adelante.

La importancia que Mercante atribuía al estudio pormenorizado de los procesos mentales, y como un capítulo de ellos, de las aptitudes, se pone de manifiesto también en el carácter teórico-práctico que adquiere la formación en el marco de la Sección Pedagógica, donde la enseñanza prevé el auxilio del laboratorio, la observación y la práctica. Un gran número de las indagaciones realizadas por docentes y alumnos durante el período de la dirección de Mercante de la sección mencionada, orientadas al establecimiento de principios y leyes sobre el funcionamiento de las aptitudes, entre otros aspectos, deja ver un gran interés por esta temática. Tal como se plantea en el primer número de los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* en referencia a las características de la Sección Pedagógica, “...se impone un minucioso estudio de los fenómenos psíquicos por la vía generalmente usada: la de la investigación según operaciones metódicas fáciles de ser agrupadas en categorías, entre las que ocupa el primer lugar, la prueba experimental” (Anónimo, 1906: 27)

El concepto de aptitud en los artículos de Mercante en Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines.

La revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, creada en 1906, de la cual Mercante fue director, fue hasta el año 1919 la única publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación, creada en el año 1914, y tuvo un papel relevante en la construcción institucional del perfil del docente secundario y superior. Hasta la década del 70, la producción académica sobre temas vinculados a la educación se difundía, en gran medida, en publicaciones universitarias (Palamidessi & Devetac, 2007), lo cual da cuenta de la relevancia de los artículos publicados allí.


Entre los años 1906 y 1914 esta revista publicó numerosos artículos de Mercante de diferente tipo y acerca de diversos temas: artículos científicos, donde se hacía mención a las investigaciones realizadas en el marco de la Sección Pedagógica y las conclusiones extraídas a partir de ellas, como “Enseñanza de la ortografía” (1906c) y “Enseñanza de la geometría” (1911) artículos sobre temas de interés general,



como “Colegios nacionales. Preparación de los alumnos” (1906b) o “La mujer moderna” (1908b), programas de diferentes asignaturas, discursos, etc. Se tendrán en cuenta aquí, a modo ilustrativo, aquellos artículos que hacen referencia al concepto de aptitud, de manera directa o indirecta.


Una de las primeras cuestiones de nota es que, si bien son múltiples las alusiones al concepto, explícitas o tangenciales, en la mayoría de los artículos publicados por el autor, en ninguno de ellos surge una definición clara de la noción, explícitamente planteada por este. Esto es así incluso en aquellos artículos en los que, por el tema que abordan, el concepto ocupa el centro del desarrollo. Por ejemplo, en “Enseñanza de la geometría” de 1911, plantea que “El método (de enseñanza) persigue dos fines: formar aptitudes... y fijar conocimientos.” (p. 11). La enseñanza primaria, apunta fundamentalmente a lo primero. Agrega que la enseñanza de la geometría “es el terreno más propicio y más desprovisto de complicaciones para que el niño discrimine, operación fundamental del criterio” a lo cual hay que agregar “la necesidad de imaginar conforme a los enunciados y crear la solución gráfica” (p. 4) lo cual constituye una “aptitud elevada” (p. 4). Asimismo, en el extenso artículo “Enseñanza de la ortografía” de 1906 desarrolla una concepción muy compleja respecto del modo en que se produce el proceso de aprendizaje de las reglas ortográficas. Allí se refiere con suma meticulosidad al modo en que operan diversos centros corticales en el aprendizaje de la ortografía, como así también a los trastornos que lo afectan. Refiere que en relación a este aprendizaje “deben considerarse la atención y la memoria” (p. 347), y que ambas “son aptitudes del mayor interés para el investigador por cuanto en ellas se miden los resultados de la enseñanza, la primera para asimilar, la segunda para retener.” (p. 352). No obstante estas puntualizaciones, no surge de la lectura de estos artículos ninguna definición de la noción de aptitud.

Podría argüirse que al tratarse de artículos de revista, es decir, de producciones que no tienen la extensión de un libro, por ejemplo, el autor apeló a la síntesis y no explicitó, entonces, los conceptos a los que hace referencia. No obstante, un dato que podría relativizar esta argumentación, es que en ambos artículos, como así también en otros de características similares como “La afectividad en la composición por edades y sexos” de 1907, es notoria, en cambio, la minuciosidad con la que se detallan las experiencias llevadas a cabo y la extensión que se le da al tratamiento de los datos estadísticos organizados en tablas y gráficos. Esto podría llevar a concluir que la ausencia de explicitación conceptual no obedece a una cuestión de espacio o a las características propias de una publicación en una revista. Por otro lado, en diferentes artículos, Mercante hace referencia a la existencia de diversos tipos de aptitudes. Esto podría dar cuenta de que dentro de su marco teórico existiría un criterio de clasificación que discrimine unas de otras y, por lo tanto, las especifique. No obstante, este criterio tampoco aparece explicitado e incluso no siempre hace mención a las mismas clases de aptitudes. En el programa de la



materia Psicopedagogía de segundo año, de 1907, se establece que el estudio del alumno, entre otros aspectos, involucra la exploración de los procesos mentales, entre los cuales se incluyen aptitudes *observativas*, generalizadoras, rasonativas, imaginativas, expresivas, objetivadoras o de visualización interna, mnésicas, estéticas, matemáticas, histórico-geográficas, comprensivas y asimiladoras por la observación, la experimentación y la explicación. En “Enseñanza de la geometría” (1911) plantea que las aptitudes a formar son de “observación, discriminativas, imaginativas, *razonativas*” (p. 11), de modo que hace mención a un tipo de aptitudes, las discriminativas, que no son mencionadas en el programa de la asignatura referido. Lo mismo sucede en el artículo “Enseñanza de la ortografía” donde plantea que existe una interrelación “indeshacible (sic) entre las aptitudes ortográficas, caligráficas y pictóricas” (p.404), tampoco mencionadas en la clasificación planteada en la propuesta programática mencionada. Esta diversificación de los tipos de aptitudes da la impresión de un marco conceptual poco preciso, no solo en lo que hace a la lógica de la clasificación utilizada sino al concepto mismo de aptitud, en la medida en que pareciera que no habría aspecto mental que no pudiera incluirse dentro de esta noción. Otra característica del concepto es su connotación naturalista, propia del paradigma de la época (Talak, 2005; Vezzetti, 1995). En la mayoría de los artículos Mercante hace referencia a la neurofisiología como base de los procesos involucrados en la presencia y desarrollo de la aptitud. Por ejemplo, en “Enseñanza de la ortografía” plantea que el aprendizaje de una regla ortográfica depende de la actividad de grupos de neuronas y que “El poder asimilante de un sujeto varía proporcionalmente a sus condiciones fisiológicas” (p.352). En “Apuntes de psicopedagogía” de 1908 establece que el estudio que lleva adelante esta campo incluye, entre otras variables, el estudio de lo *anamnético*, esto es, de las causas hereditarias; de lo bio-mecánico, es decir, de las funciones fisiológicas, los movimientos reflejos, etc.; de lo bio-físico, o sea del peso, de las medidas antropométricas, de la respiración, de la circulación, etc., de lo psico-biológico, es decir, de la influencia de las condiciones meteorológicas, de la edad, del estado de salud, etc. y de lo psico-físico, lo cual incluye los sentidos y las sensaciones. La delimitación de estos temas como parte de la psicopedagogía da cuenta de la apoyatura biológica supuesta a los procesos mentales.

Ahora bien, esta concepción lleva al establecimiento de correlatos entre las características físicas y las intelectuales. En las conclusiones presentadas en el artículo “Investigaciones craneométricas en los establecimientos nacionales de La Plata” de 1906²¹, Mercante plantea que “tocante a sexos, a todas las edades, ambos diámetros [antero-posterior y transversal] aparecen mayores en el hombre, lo que significa mayor volumen de masa encefálica y por tanto coeficiente intelectual más alto.”(p. 77). Este tipo de reflexiones respecto de las diferencias entre niñas y niños o entre hombres y mujeres aparece




también en otros artículos. Por ejemplo en “La enseñanza de la ortografía” plantea que en todas las edades en la mujer hay mejores aptitudes ortográficas que en el hombre, “de consiguiente la mujer es de tipo perceptivo, o mejor dicho, de un verbo-visualismo superior al hombre” (p. 402). En “La afectividad en la composición por edades y sexos” a partir del análisis de los temas elegidos por alumnos de ambos sexos que realizaron una encuesta administrada en los colegios de la Universidad, concluye que “el tipo mental de la mujer es perceptivo... no invade sino raras veces el terreno de la razón pura, al que, por el contrario tiende el joven” (p. 66). Y plantea, a modo de advertencia, que si el docente da de juzgar al varón y de describir a la mujer satisface sus gustos pero no fuerza sus aptitudes. En “La mujer moderna” de 1908, donde realiza una crítica a la idea de que la mujer debe abocarse a las tareas domésticas y de cuidado de los hijos, plantea que “El trabajo no tiene sexo ni capacidades” y que “...no hay otro argumento para señalar tareas a la mujer, tareas al hombre que el de sus aptitudes” (p. 376). Afirma que la inteligencia de la mujer, si bien no es inferior, es diferente. No obstante plantea que, si bien la mujer ofrece una superioridad respecto del hombre porque es eminentemente perceptiva y “son privilegiados y maravillosos su atención, su memoria y sus reflejos primarios”, “el exceso de perceptividad empobrece las aptitudes elaborativas, aptitudes de creación...” (p. 381). Esta conclusión lo lleva a plantear que “como telegrafista, escribiente, copista, tesorera, costurera, dibujante, artista, empleada” (p. 381), resulta mejor que el hombre, a diferencia de lo que sucede si se desempeña en ocupaciones que exigen inventar, crear y dirigir.

Estas conclusiones respecto de las diferencias en las aptitudes según los sexos cooperan en la imprecisión del concepto. Por un lado se hace notorio cómo se superponen categorías diferentes, como en el artículo sobre la afectividad en la composición, en el que los temas elegidos por interés o por gusto por los alumnos quedan asociados a la aptitud para desarrollar un modo particular de pensamiento. Por estas reflexiones dejan ver representaciones ligadas al sentido común de la época respecto de lo masculino y lo femenino. Mercante plantea en el artículo “La mujer moderna” la necesidad de despojarse de los prejuicios y tomar en cuenta la prueba experimental. No obstante, como plantea Ostrovsky (2011):

“Un rasgo llamativo de sus ideas sobre la educación de la mujer es su combinación de estadísticas y medidas antropométricas con afirmaciones efectuadas desde el sentido común amalgamando valores científicos con ponderaciones morales de la época”. (p. 88).

Una última característica a tener en cuenta es la doble naturaleza, congénita pero a la vez educable, de las aptitudes. En el artículo sobre la enseñanza de la ortografía plantea que “Dada la diversidad de tipos, la enseñanza, mejorándolos a todos, no podrá de todos conseguir el mismo resultado. *Habrà sujetos congénitamente rebeldes a la perfección.*” (p. 405, la cursiva es nuestra). Como así también que “Cada



sujeto nace con neuronas más o menos dispuestas a organizaciones rápidas y vitalidades largas. Desde este punto de vista los sexos importan notables diferencias.” (p. 353). En “Colegios nacionales. Preparación de los alumnos” de 1906, señala que “La inteligencia de un negro no es igual a la del blanco...desde el negro al blanco caben, *tocante a disposición*, tipos muy diferentes.” (p.184, la cursiva es nuestra). Esta disposición congénita supuesta no es incompatible, no obstante, con la posibilidad de la acción educativa. En “Apuntes de metodología” de 1908 plantea que el método seguido para transmitir los conocimientos de una ciencia es el método pedagógico y este “tiene presentes las leyes de la mente *para formar una aptitud* y fijar un conocimiento” (p. 429, la cursiva es nuestra). Esta idea se plasma, por ejemplo, en el diseño del método de enseñanza en “Enseñanza de la ortografía”, donde plantea que la aptitud ortográfica es el resultado de una acción educativa que comienza en primer grado y nunca termina, y que “contribuyen a perfeccionarla la lectura, la composición, la copia” (p.404). Asimismo, en el programa de Metodología y práctica de cuarto año del curso de 1907, los temas se organizan por unidades que refieren a didácticas especiales (enseñanza de la matemática, de la historia natural, de la geografía, de la historia y del idioma nacional) y en cada una de ellas se consigna el ítem “Aptitudes que cultiva y desarrolla”.

Como plantea Talak (2005), el problema aquí consistía en determinar qué papel cumpliría la acción del medio sobre estas características congénitas. Y es respecto de esta cuestión que esta doble naturaleza de la aptitud coopera en su imprecisión, en la medida en que en los artículos analizados no se explicitan los alcances y los límites de la intervención educativa sobre las aptitudes del alumno.

Consideraciones finales

En este trabajo se ha analizado el concepto de aptitud tal como fue planteado por Mercante en una serie de artículos entre los años 1906 y 1914, y se ha intentado poner de relieve la imprecisión que reviste a partir del análisis de una serie de las características que hacen a su tratamiento. Podría plantearse, si bien esto merecería un análisis más profundo, que esta imprecisión conceptual conduce a poner en cuestión la coherencia epistemológica en los desarrollos del autor. Desde lo discursivo, y si se tienen en cuenta las características que adquirió la enseñanza y la práctica investigativa durante el período mencionado, en el marco de la Sección Pedagógica, Mercante manifiesta una clara intención de fundar sus razonamientos y conclusiones en los resultados positivos de la indagación empírica. No obstante, las conclusiones teóricas expuestas en estos artículos distan de constituir el corolario de una práctica científica que sería objetiva e imparcial, es decir, basada en la idea de que la ciencia no presupone juicios de valor no epistémico y que sostiene que las teorías deben ser apreciadas únicamente en función de valores epistémicos, tales como la adecuación empírica, la consistencia interna o la concordancia con otras

teorías, entre otros (Anderson, 2004). Por el contrario, el análisis de este material deja ver la influencia de una serie de representaciones no explicitadas que, lejos de constituir el resultado de los estudios empíricos, operan condicionando el recorte e interpretación de la evidencia recopilada.

Poner de relieve estas ideas y creencias permite comprender el modo en que actores sociales de relevancia en el ámbito de la psicología, tal como lo fue Mercante en el período estudiado, interpretaron la realidad e intervinieron en ella. Y esto en relación con “procesos conscientes y queridos de pensamiento, cuanto en algunos otros que probablemente escaparon a su autopercepción.” (Terán, 2008:9).

Bibliografía

Ali Jafella, S. (2007). Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 17-45.

Anderson, E. (2004). Uses of Value Judgments in Science: A General Argument, with Lessons from a Case Study of Feminist Research on Divorce. *Hypatia*, 19(1): 1-24.

Anónimo (1906). Sección pedagógica. *Archivos de pedagogía y ciencias afines I*, 26-45.

Dussel, I. (1993). Víctor Mercante (1870–1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 13 (3/4), 808-821.

Palamidessi, M. y Devetac, R. (2007). Las revistas académicas del campo de la educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 131-158.

Mercante, V. (1906a). Investigaciones craneométricas en los establecimientos nacionales de La Plata, *Archivos de pedagogía y ciencias afines I*, 41-79.

Mercante, V. (1906b). Colegios Nacionales. Preparación de los alumnos. *Archivos de pedagogía y ciencias afines I*, 171-186.

Mercante, V. (1906c). Enseñanza de la ortografía. *Archivos de pedagogía y ciencias afines I*, 340-419.

Mercante, V. (1907a). La afectividad en la composición por edades y sexos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines II*, 55-72.

Mercante, V. (1907b). Programa de los cursos de metodología especial y psicopedagogía. *Archivos de pedagogía y ciencias afines II*, 246-250.

Mercante, V. (1908a). Apuntes de psicopedagogía. *Archivos de pedagogía y ciencias afines III*, 271-275.

Mercante, V. (1908b). La Mujer Moderna. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines IV*, 374-375.

Mercante, V. (1908c). Apuntes de metodología. *Archivos de pedagogía y ciencias afines IV*, 429-432.

Mercante, V. (1910). Valor de la psicoestadística en pedagogía. *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, VII, 396-401.

- Mercante, V. (1911). Enseñanza de la geometría. *Archivos de pedagogía y ciencias afines IX*, 3-34.
- Ostrovsky A. E. (2011). ¿Juntos o separados? La psicología de las niñas y los niños argentinos en la obra de Víctor Mercante (1870-1934). *Revista De Historia De La Psicología*, 32 (4), 79-90.
- Talak, A. M. (2005). *Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina*. Módulo IV, Primera parte. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.
- Talak, A. M. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina (1900-1940). En M. Miranda & G. Vallejo (Comps.), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp.563-599). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terán, O. (2008). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910) Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Vezzetti, H. (1996) Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2 (1/2), 79-93.

¹*Psicología y orden social: desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina (1890-1955)* dirigido por la Dra. Ana María Talak. Facultad de Psicología. UNLP.

² Realizadas por Rodolfo Senet (1872-1938), integrante del plantel docente de la Sección Pedagógica

LAS PRIMERAS EVALUACIONES DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LOS DISPENSARIOS DE LACTANTES DE LA CAPITAL (1935-1940)


Briolotti, Ana

UNLP - SeCyT

anapsic@gmail.com

RESUMEN

El trabajo forma parte de un estudio más amplio acerca de las relaciones entre medicina infantil, psicología y psicoanálisis en la Argentina a mediados del siglo XX, en el campo del desarrollo normal durante la primera infancia. En este caso se analiza la evaluación del desarrollo psicológico a través de una serie de pruebas conocida como "los tests vieneses" en uno de los dispensarios de lactantes de Buenos Aires, a fines de la década de 1930. Nuestro análisis se apoya en una serie de artículos publicados por los médicos que realizaron la investigación en los *Anales de la Sociedad de Puericultura*



de Buenos Aires y en una presentación realizada por los mismos autores en el Primer Congreso Nacional de Puericultura.

Nos interesa indagar de qué modo se aplicaban las pruebas, con qué fines y cuáles eran los resultados más significativos. Asimismo, este hecho es situado en el marco más amplio del rol de los dispensarios de lactantes en la vigilancia y el control del desarrollo infantil, tópico clave en un contexto en el cual la preocupación de las elites políticas e intelectuales giraba en torno al problema de la cantidad y calidad de la población argentina.


La inquietud acerca de los aspectos cualitativos del desarrollo, fuertemente influenciada por el discurso eugenésico, habría sido clave en la decisión de incorporar a la práctica médica instrumentos de evaluación del desarrollo psicológico que permitiesen detectar algún indicio de anormalidad o retraso.

Entre las razones esgrimidas por los propios autores se destaca la necesidad de implementar estas técnicas con el fin de ampliar la semiología pediátrica, incluyendo signos y síntomas del desarrollo psicológico. Esto redundaría en una mayor capacidad de respuesta por parte del médico ante las observaciones de los legos acerca del retraso o precocidad de un niño. A través de esta clase de técnicas la medicina se ubicaba en una posición ventajosa en cuanto al diagnóstico del desarrollo psicológico. Este hecho puede situarse en el marco más amplio de la situación conflictiva del campo médico argentino durante los años treinta, momento en el cual el surgimiento de técnicas diagnósticas especializadas amenazaba la autoridad y el saber médico en el dominio de la práctica diagnóstica.

Otra de las razones para la aplicación de estas pruebas planteaba que, si bien existía un paralelismo somato-psíquico en la evolución del organismo, un desarrollo físico normal podía acompañarse de retrasos o desviaciones psicosenoriales, lo cual hacía imprescindible la exploración de las funciones psíquicas.

La administración de las pruebas se realizaba en la sala de examen del dispensario, lo cual se apartaba de uno de los principales requerimientos que su creadora, Charlotte Bühler, había establecido: el test debía administrarse en un recinto familiar para el niño. Por esa razón, y a fin de tornar más familiar la situación, la madre del niño solía estar presente durante el examen. Se seleccionaron edades clave para la administración del test, siguiendo el mismo criterio que para la evaluación del desarrollo físico. Así, las pruebas se aplicaban la última semana de cada trimestre del primer año de vida, momento que coincidía con la medición del peso, del perímetro cefálico, torácico y abdominal, y la evaluación de las fontanelas y la dentición.

En cuanto a los resultados obtenidos se destaca el hecho de que, a diferencia de Bühler que establecía un C.E. normal cercano a la unidad, los autores habían arribado a un C.E. de entre 1 y 1,20 en el 65% de



los casos. La causa de este fenómeno era atribuida a una mejor alimentación de la muestra local respecto de la europea.

El diagnóstico del desarrollo psicológico se completaba con la interpretación cualitativa, que permitía precisar en qué aspectos el niño examinado mostraba atraso o adelanto. En este punto se señalaba la importancia del interrogatorio a las personas encargadas de su cuidado para dilucidar las causas del fenómeno observado, poniéndose de manifiesto así la incidencia del ambiente en el curso del desarrollo. Esto dejaba abierta la posibilidad de una intervención educadora sobre el medio que orientara el desarrollo infantil por las vías consideradas normales.

En suma, hemos observado ciertos rasgos que darían cuenta de una utilización e interpretación de este instrumento marcadas por ciertos parámetros propios de la medicina infantil, tales como la existencia de momentos clave del desarrollo físico como criterio para pautar la aplicación de los tests de desarrollo psicológico y la supuesta correlación entre el estado nutritivo y el nivel de desarrollo psicosensorial como modo de dar cuenta de las diferencias observadas en las puntuaciones obtenidas.


Palabras claves: historia - medicina - psicología - evaluación del desarrollo

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El presente trabajo pretende ser un aporte al estudio de las relaciones entre medicina y psicología en la Argentina hacia mediados del siglo XX, en torno al tema del desarrollo normal durante la primera infancia. En este caso analizaremos la aplicación de tests de desarrollo psicológico en uno de los dispensarios de lactantes de Buenos Aires, durante la década del treinta. En el marco de las acciones estatales para la tutela de la madre y el niño, este tipo de instituciones se proponía, entre otros objetivos, la vigilancia y el control del desarrollo infantil. Esto parecía estar ligado a la preocupación de los médicos acerca de los rasgos cualitativos de la población, fuertemente influenciada por el discurso eugenésico.

Nuestro análisis se basa en una serie de artículos publicados a fines de los años treinta en los *Anales de la Sociedad de Puericultura de Buenos Aires* y en una presentación realizada en el Primer Congreso Nacional de Puericultura, en octubre de 1940. Nos interesa especialmente indagar qué pruebas se utilizaban, de qué modo se las aplicaba, con qué fines, cuáles eran los resultados más significativos y qué indicaciones para la práctica médica se desprendían de estas experiencias. Esperamos de este modo dar cuenta de lo que hasta el momento parecen ser las primeras aplicaciones sistemáticas de este tipo de




instrumentos de evaluación, lo cual nos permitirá iluminar algunos aspectos relevantes acerca de los usos médicos del conocimiento psicológico en la Argentina.

Los dispensarios de lactantes: asistencia y protección de la madre y el niño para el mejoramiento de la raza

Desarrollar la historia de los dispensarios de lactantes y demás instituciones de protección materno-infantil desborda los objetivos del presente trabajo. Sin embargo, es preciso situar algunas coordenadas que contribuyan a comprender el hecho que analizaremos.

Esta clase de instituciones, entre las que se encontraban además las maternidades, los institutos de puericultura, los centros de atención materno-infantil y las “gotas de leche”, surgió a fines del siglo XIX fundamentalmente a raíz de la alta mortalidad infantil, y su propósito era brindar asistencia médica, educativa y social (Biernat & Ramacciotti, 2008). En el caso de los dispensarios de lactantes, cumplían una doble función: entregaban leche a las madres que alimentaban a sus hijos de manera artificial y funcionaban como consultorio externo de lactantes. A lo largo de las décadas de 1920 y 1930 se consolidaron y sufrieron transformaciones importantes, tales como la inclusión de visitadoras de higiene, una de cuyas funciones era promover el acercamiento de las madres y sus hijos a la institución (Nari, 2004) [1]. Esta época coincide además con una marcada preocupación de parte de las clases dirigentes y los intelectuales por el problema de la llamada “desnatalización”, es decir, la disminución de la tasa de nacimientos a causa de un mayor control de las prácticas reproductivas por parte de la población. A esta inquietud por el descenso numérico de los habitantes se sumaba la preocupación por sus rasgos cualitativos, enmarcada en un discurso eugenésico en franca expansión, que se proponía mejorar la raza luchando contra su degeneración física y moral. Tal era el espíritu de la Dirección de Maternidad e Infancia, organismo específico de protección infantil creado en 1937, bajo cuya esfera se situaron los dispensarios de lactantes y demás instituciones de ese tipo. Entre las finalidades de dicho ente estaba la de promover el perfeccionamiento de las generaciones futuras, para lo cual se proponía, entre muchos otros objetivos, la difusión de los postulados de la puericultura y la higiene infantil y la vigilancia del niño desde su nacimiento, a través de libretas o fichas sanitarias (Novick, 2004).

Este panorama, presentado aquí muy sucintamente, configura el contexto en el cual el saber psicológico y sus técnicas se relacionaron con la medicina. Cabe suponer que, en virtud de la preocupación de los expertos por la infancia y las condiciones de su desarrollo, todo método que permitiese detectar algún indicio de anormalidad o retraso era pasible de ser anexado a la práctica médica. A esto se suma el hecho de que, tal como ha señalado Klappenbach (2002), en los años de entreguerras la psicología en la Argentina gozaba de una difusión creciente. Esta constelación de factores no puede soslayarse al




momento de pensar en la recepción del conocimiento psicológico por parte de médicos cuyo accionar no se restringía a garantizar la supervivencia del niño, sino que incluía además la preocupación por los aspectos cualitativos del desarrollo, que la psicología permitía medir y evaluar a través de instrumentos específicos.

La medición del desarrollo psicológico en el Dispensario de Lactantes N° 16 de la Capital

Los primeros registros del uso médico de tests de desarrollo psicológico en lactantes que hallamos hasta el momento datan de 1936. Ese año, Carlos Carreño y Tomás Slech [2] publicaron un trabajo en los *Anales de la Sociedad de Puericultura de Buenos Aires*, en el que exponían su experiencia de evaluación del desarrollo psicológico en lactantes, iniciada en 1935 y de la cual, según afirmaban, no se conocían antecedentes en la Argentina. A esta primera comunicación siguieron otras en las que se ampliaba el comentario y el análisis de dicha investigación. Asimismo, los autores presentaron los resultados y proyecciones de su trabajo en el Primer Congreso Nacional de Puericultura, a fines de 1940. Allí afirmaban haber realizado, en el curso de tres años, más de 800 exámenes de desarrollo psicosensores en el Dispensario de Lactantes N° 16 de la Capital Federal (Carreño & Slech, 1941). En cuanto al instrumento utilizado, se trataba de las pruebas de Frankl y Wolf para el primer año de vida. Estos tests formaban parte de la serie de exámenes conocida como “los tests vieneses”, elaborada por Charlotte Bühler y su equipo en el Instituto Psicológico de Viena en los años veinte.

Si bien en el apartado anterior enunciamos algunos rasgos del contexto que contribuirían a explicar el interés de los médicos en estas técnicas, cabe preguntarse cuáles eran las razones esgrimidas por los propios autores. En primer lugar, la incorporación de estos instrumentos a la práctica médica procuraba otorgar a los aspectos psíquicos del desarrollo la atención que la pediatría no solía brindarles. Esto contrastaba con lo que ocurría en el caso del desarrollo físico, extensamente estudiado y para el cual se hallaban estipulados los diámetros y dimensiones esperables. Por el contrario, la omisión de la esfera psíquica en los estudios médicos del desarrollo producía un área de vacancia en el examen que se realizaba habitualmente al niño, sobre la cual era necesario intervenir “(...) para no revivir la escena de que padres o profanos, nos llamen la atención sobre un atraso o precocidad atribuidos a un niño, y que el médico se encuentre desarmado para ratificar o rectificar” (Carreño & Slech, 1936: 37). Así, un primer justificativo para conocer y dominar este tipo de técnicas parecía vincularse a la necesidad de ampliar la semiología pediátrica para incluir signos y síntomas del desarrollo psicológico, lo cual redundaba en una mayor capacidad de respuesta por parte del médico. La psicología aportaba entonces un conocimiento práctico y de sencilla aplicación, que permitiría al puericultor cumplir su misión de velar por el desarrollo armónico del cuerpo y el espíritu (Slech, 1937). Siguiendo a Klappenbach (1995), podríamos situar este



hecho en el marco más amplio de la situación conflictiva del campo médico argentino durante los años treinta, momento en el cual el auge del curanderismo, el desarrollo de la industria farmacológica y el surgimiento de técnicas diagnósticas especializadas amenazaban la autoridad y el saber médico. Con respecto a esto último, uno de los temores por parte de los médicos era precisamente el de perder el dominio de la práctica diagnóstica. Así las cosas, parece lógico suponer que la medicina hiciera uso de una técnica que le permitiese situarse en una posición ventajosa en lo que respecta al diagnóstico del desarrollo psicológico. Debe tenerse en cuenta asimismo que, en lo relativo a la psicología, surgieron en aquellos años propuestas que buscaban incorporarla a la formación y a la práctica médicas desde una óptica que, lejos de considerarla un saber de especialistas que contribuía a la fragmentación del conocimiento médico, veía en ella un aporte para un enfoque unificador del paciente que permitía una más acabada comprensión de la enfermedad (Klappenbach, 1995).


Otra razón esgrimida por los autores se desprendía de una concepción del desarrollo según la cual soma y psiquis evolucionaban en paralelo. Este paralelismo somato-psíquico podía hacer suponer que el solo estudio del desarrollo físico era suficiente, pero la existencia de casos en los que un desarrollo físico normal se acompañaba de retrasos o desviaciones psicosenoriales, no sólo justificaba sino que hacía imprescindible la exploración

de las funciones psíquicas (Carreño & Slech, 1941). Así, incorporando esta técnica a la práctica diaria podrían diagnosticarse precozmente las anomalías y darse indicaciones precisas sobre su tratamiento (Slech, 1937). Volveremos luego sobre esta cuestión.

Veamos a continuación algunos aspectos relevantes sobre la administración de las pruebas y los resultados obtenidos.

Por tratarse de una institución a la que los niños concurrían ocasionalmente, no era posible satisfacer uno de los principales requerimientos de administración del test: en la medida de lo posible, ésta debía llevarse a cabo en un recinto familiar para el niño, lo cual garantizaba que tanto su humor como su espontaneidad no se viesan afectados (Bühler & Hetzer, 1934). En el caso que nos ocupa, los tests se administraban en la sala de examen del dispensario, en un rincón alejado de la puerta de acceso (Carreño & Slech, 1936), posiblemente para evitar la distracción del niño. En cuanto a las personas intervinientes en la situación de test, era habitual que la madre estuviese presente. En este punto, los autores seguían la recomendación de Bühler de incorporar una tercera persona conocida para el niño, de modo tal de tornar más familiar el examen.

En lo que respecta a los sujetos evaluados, durante el primer año de uso de la escala ésta se aplicaba a niños de cualquier edad, debido a que el objetivo principal en aquel momento era dominar la técnica y poner a prueba su eficacia. Más tarde, se seleccionaron edades clave para la administración de las




pruebas, siguiendo el mismo criterio que para la evaluación del desarrollo físico. Así, el test de desarrollo psicológico comenzó a aplicarse de manera sistemática la última semana de cada trimestre del primer año de vida, momento que coincidía con la medición del peso, del perímetro cefálico, torácico y abdominal, y la evaluación de las fontanelas y la dentición (Carreño & Slech, 1938). Podríamos pensar que la adopción de este criterio se desprendía de la concepción del desarrollo enunciada anteriormente, según la cual soma y psiquis progresaban en paralelo.

En cuanto a los resultados, desde el punto de vista cuantitativo el test permitía obtener una cifra correspondiente al cociente evolutivo (C. E.), resultado de la división entre la Edad Mental del niño (calculada en función del desempeño en las pruebas) y su Edad Cronológica. En la experiencia que analizamos se destaca el hecho de que, a diferencia de Bühler que establecía un C.E. normal cercano a la unidad, Carreño y Slech (1938) habían arribado a un C.E. de entre 1 y 1,20 en el 65% de los casos, lo cual conducía a afirmar que los niños argentinos estaban “mejor dotados” [3]. La causa de este fenómeno se atribuía a una mejor alimentación de la muestra local respecto de la europea, dado que, según los autores, un buen estado nutritivo se hallaba en franca correlación con un desarrollo psicosensoresial elevado [4].

El diagnóstico del desarrollo psicológico a través de esta serie de tests se completaba con la interpretación cualitativa, que permitía precisar en qué aspectos el niño examinado mostraba atraso o adelanto, orientando así el diagnóstico y tratamiento. A tal fin los autores vieneses habían agrupado las pruebas en seis categorías, cada una de las cuales remitía a funciones específicas: recepción sensorial, movimiento del cuerpo, conducta social, aprendizaje, manipulación del material y trabajo intelectual (Bühler & Hetzer, 1934). Una vez discriminada el área específica en la que el niño mostraba un retraso o adelanto, Carreño y Slech señalaban la importancia del interrogatorio a las personas encargadas de su cuidado. A través de dicho interrogatorio era posible dilucidar las causas del fenómeno observado, al tiempo que se ponía de manifiesto la incidencia del ambiente en el curso del desarrollo. En uno de los casos mencionados, por ejemplo, la razón del retraso en las esferas social y de manipulación del material parecía esclarecerse luego de un interrogatorio a la madre, quien, según se supo, se ausentaba de su casa para trabajar, dejando al niño dormido la mayor parte del día, sin posibilidad de establecer contacto con otras personas (Slech, 1937).

Quedaba planteada así la necesidad de incorporar a la práctica clínica estos exámenes, fundamentalmente por su valor al momento de diagnosticar si se estaba ante un caso de normalidad o anormalidad (Carreño & Slech, 1941). Como ha señalado Talak (2005), la influencia de una eugenesia eminentemente preventiva en la ciencia de la época impulsó la utilización de conocimientos que permitiesen identificar el grado y tipo de anormalidad. Esto dejaba abierta la posibilidad de una



intervención educadora sobre el medio que, en el caso que nos ocupa, orientara el desarrollo infantil por las vías consideradas normales.

Comentarios finales

En esta primera aproximación al uso médico de escalas de evaluación del desarrollo psicológico en lactantes hemos podido observar ciertos rasgos que darían cuenta de una utilización e interpretación marcadas por ciertos parámetros propios de la medicina infantil, tales como la existencia de momentos clave del desarrollo físico como criterio para pautar la aplicación de los tests de desarrollo psicológico y la supuesta correlación entre el estado nutritivo y el nivel de desarrollo psicosensorial como modo de dar cuenta de las diferencias observadas en las puntuaciones obtenidas. Asimismo, esta relación entre medicina y psicología se ha situado en el contexto más amplio de ciertas preocupaciones de los médicos de la época en torno a la infancia, en las que puede advertirse la fuerte impronta de la eugenesia. Así, la posibilidad de realizar un diagnóstico del desarrollo de tipo cualitativo parecía tener gran relevancia al momento de especificar el diagnóstico y delinear una intervención.

Si bien resta aún realizar un análisis más exhaustivo, creemos haber mostrado algunos aspectos que caracterizarían la recepción de este tipo de instrumentos de medición psicológica por parte del campo médico argentino hacia los años cuarenta.

Notas

[1] En la década de 1930 el 25% de los niños y niñas nacidos en la Capital eran atendidos en los Dispensarios Municipales. Sin tener en cuenta los decesos y los casos de niños que no vivían en la Capital, las cifras superan los veinte mil niños asistidos en dispensarios cada año (Nari, 2004).

[2] Carlos Carreño era jefe del Dispensario de Lactantes N° 16. Se desempeñaba además como profesor de Higiene y Medicina Social y presidía en esos años la Sociedad de Puericultura de Buenos Aires. Tomás Slech trabajaba en el Dispensario de Lactantes N° 16.

[3] En 1939, Telma Reca realizó una evaluación de 230 niños de 0 a 2 años que concurrían al Dispensario de Lactantes N° 3 y al Lactario del Hospital de Clínicas, utilizando las escalas de Bühler y Kuhlman. A partir de los resultados obtenidos la autora corroboraba lo expuesto por Carreño y Slech, añadiendo que la elevación del C.E. se explicaba por el rendimiento superior en las pruebas que evaluaban movimientos del cuerpo (Reca, 1941).

[4] Esta relación entre nutrición y actividad psíquica permitía explicar asimismo las reiteradas infecciones que sufrían los lactantes institucionalizados, en la medida en que se afirmaba que la carencia

de estímulos psíquicos tenía como consecuencia una marcada disminución del apetito que dejaba al organismo sumamente expuesto a las enfermedades (Briolotti, 2012).

Bibliografía

Biernat, C. & Ramacciotti, K. (2008). La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955). *História, Ciências, Saúde*, 15, (2), 331-351.

Briolotti, A. (2012). La crianza en Casa Cuna de La Plata y sus repercusiones en el desarrollo infantil: aportes de la psicología al saber médico. *Actas del XIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 24-34.

Bühler, Ch. & Hetzer, H. (1934). *Tests para la primera infancia. Pruebas del desarrollo para el primero al sexto años de vida*. Barcelona: Editorial Labor.

Carreño, C. & Slech, T. (1936). Desarrollo sensorial y psíquico de los lactantes. *Anales de la Sociedad de Puericultura de Buenos Aires*, 2, 37-48.

Carreño, C. & Slech, T. (1938). Desarrollo psicosensores de los lactantes. (Segunda comunicación). *Anales de la Sociedad de Puericultura de Buenos Aires*, 4, 203-208.

Carreño, C. & Slech, T. (1941). Diagnóstico del desarrollo psico-sensorial del lactante. *Actas y Trabajos del Primer Congreso Nacional de Puericultura*, Tomo II, 311-317.

Klappenbach, H. (1995). Psicología y campo médico. Argentina: años '30. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 1, (1/2), 159-226.

Klappenbach, H. (2002). La psicología en la Argentina en el período de entreguerras. *Saber y Tiempo* 13, 133-162 Separata 203.13.

Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Novick, S. (2004). Políticas del Estado argentino y rol de las mujeres: legislación referida a maternidad y enfermedades venéreas (1930-1943). Prepared for delivery at the 2004 Meeting of the Latin American Studies Association, Las Vegas, Nevada.

Reca, T. (1941). Cociente evolutivo en la 1° y 2° infancia, edad pre-escolar. Investigación realizada sobre 140 niños de 1° infancia y 409 de 2° infancia. *Actas y Trabajos del Primer Congreso Nacional de Puericultura*, Tomo II, 271-291.

Slech, T. (1937). Diagnóstico cualitativo del desarrollo psico-sensorial de los lactantes. *Anales de la Sociedad de Puericultura de Buenos Aires*, 3, 99-102.

Talak, A. M. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940. En Miranda, M. & Vallejo, G., *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (1ª ed., pp. 563-599). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

EL PERFIL DE LA CARRERA: HACIA UN ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS ENTRE 1958-1968

Fernández, María Laura

Universidad Nacional de La Plata

laura_fz@outlook.com

RESUMEN

Esta presentación forma parte de un conjunto de trabajos tendientes a realizar un análisis de los programas de la carrera de Psicología de la U.N.L.P. correspondientes al primer plan de estudios vigente entre 1958 y 1968.

Como objetivo general se intenta dar cuenta de la forma de organización de este primer plan del estudio y de la recurrencia de algunos movimientos teóricos producidos a lo largo de la primera década en los programas de algunas de las asignaturas.

El análisis de los programas se realiza a partir de dos variables: los contenidos y la bibliografía, teniendo en cuenta las continuidades y rupturas a lo largo del tiempo, así como la impronta teórica que aporta cada uno de estos docentes, a la formación de los primeros psicólogos platenses.


Aquí se lleva a cabo un análisis de tres programas de la materia "*Psicología de la niñez y la adolescencia*" a lo largo del periodo mencionado.

La asignatura corresponde al segundo año del ciclo básico de la licenciatura, y entre 1958 y 1960 estuvo a cargo de la Dra. Fernanda Monasterio, fundadora de la carrera, personaje sobre quien se ha profundizado en trabajos anteriores (Fernández & Vadura, 2012 a y b). Luego a partir de 1961 y hasta el final del periodo analizado, fue dictada por el Dr. Mauricio Knobel.

Fernanda Monasterio, médica española, forma parte de la Comisión fundadora, diseñando el primer plan de estudios de la carrera de Psicología. La fundamentación teórica de este plan refleja su propia formación psicológica naturalista, experimentalista y holística, con una orientación marcadamente pedagógica. (Dagfal, 2011).

Mauricio Knobel, médico psiquiatra recibido en la U.B.A, comienza su formación psicoanalítica en la A.P.A., en 1961, al tiempo que reemplaza a Monasterio en la asignatura mencionada.

Asimismo durante la década analizada, Monasterio primero y Knobel después, dirigen el *Instituto de Psicología* (dependiente de la U.N.L.P.), fundado al mismo tiempo que la carrera, ligado a la investigación en Psicología. De modo que estos dos autores ocuparon roles centrales en el proceso de institucionalización de la Psicología académica en la ciudad de La Plata. (Klappenbach, 2009).



El programa de Monasterio se encuentra dividido en catorce “lecciones”, de las cuales las primeras cinco se dedican a la presentación de la psicología evolutiva. Luego, a partir de la sexta y hasta la última lección despliega específicamente cada una de las etapas del desarrollo: prenatal, nacimiento, primer año, primera infancia, segunda infancia, el escolar, pre-pubertad, pubertad y adolescencia.

A lo largo de todas las etapas la autora tiene en cuenta aspectos afectivos o emocionales y cognitivos del desarrollo evolutivo. Los factores sociales se presentan como fenómenos externos al desarrollo que lo “influyen”, comienzan a ser mencionados a partir de la etapa del niño en edad escolar, bajo diferentes formas: “efectos de la enseñanza”, “influencia paterna”, “diferencias sociales”, etc.

Este programa solo presenta una bibliografía general, en ella los autores más sobresalientes y más frecuentemente utilizados son J. Piaget, A. Gessel, H. Wallon, R. Spitz, que constituyen clásicos de la psicología evolutiva.

Los planes de las asignaturas elaboradas por M. Knobel de 1964 y 1965, están divididos en quince y dieciocho bolillas, cada una con su respectiva bibliografía específica.

Las primeras tres corresponden a la presentación de conceptos centrales, manteniendo en forma abreviada la organización de los mismos temas propuestos por Monasterio. Mantiene la misma división en etapas evolutivas de 1959 y agrega algunas bolillas intermedias en donde desarrolla temas transversales del desarrollo: área motora y crecimiento físico, lenguaje, socialización, afectividad, aprendizaje e inteligencia, capacidad creativa, sexualidad.

En cuanto a la bibliografía utilizada, recurre en su mayoría a compendios o manuales de psicología evolutiva que se repiten a lo largo de las unidades. Se encuentran referenciados los autores clásicos como A. Gesell y J. Piaget, pero, a diferencia del programa de F. Monasterio, este último autor tiene un lugar mucho más acotado. En ambos programas de M. Knobel aparecen referencias a autores psicoanalíticos, correspondientes a desarrollos posteriores a S. Freud, pero en ningún caso con mayor importancia que autores de otras corrientes teóricas.

Si bien, es esperable una amplia diferencia en los contenidos y la bibliografía, partiendo de las posiciones teóricas y formaciones tan distintas entre estos dos docentes, los nuevos programas no distan demasiado del propuesto en 1959. La de M. Knobel, es una propuesta más actual, ecléctica y holística que la de F. Monasterio pero manteniendo a los autores clásicos, y una concepción de las etapas del desarrollo cercana a la de la médica española, que incluye en un todo aspectos biológicos, psicológicos y ambientales.

Palabras claves: programas de psicología – UNLP – Knobel – Monasterio

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Esta presentación forma parte de un conjunto de trabajos tendientes a realizar un análisis de los programas de la carrera de Psicología de la U.N.L.P. correspondientes al primer plan de estudios vigente entre 1958 y 1968.

Como objetivo general se intenta dar cuenta de la forma de organización de este primer plan del estudio y de la recurrencia de algunos movimientos teóricos producidos a lo largo de la primera década en los programas de algunas de las asignaturas.

El análisis se realiza a partir de dos variables: los contenidos y la bibliografía, teniendo en cuenta las continuidades y rupturas a lo largo del tiempo, así como la impronta que cada uno de estos docentes en la formación de los primeros psicólogos platenses.


Resulta importante aclarar que los documentos de la época no cuentan con una fundamentación acerca de la elección de esos contenidos para ese tramo de la formación ni con la delineación de objetivos generales y específicos que permitan una mayor profundización del análisis.

El primer Plan de estudios de la carrera psicología en la U.N.L.P. queda configurado en un ciclo básico común de tres años²² y tres ramas de orientación profesional; la clínica, la laboral y la pedagógica²³.

El presente trabajo lleva a cabo un análisis de tres programas de la materia "*Psicología de la niñez y la adolescencia*" (1959, 1964, 1965) a lo largo del periodo mencionado.

La asignatura, corresponde al segundo año del ciclo básico de la licenciatura, y entre 1958 y 1960 estuvo a cargo de la Dra. Fernanda Monasterio, fundadora de la carrera, personaje sobre quien se ha profundizado en trabajos anteriores (Fernández & Vadura, 2012 a y b). Luego a partir de 1961 y hasta el final del periodo analizado, fue dictada por el Dr. Mauricio Knobel. (Dagfal, 2009, pp. 391).

Monasterio se forma en España con Gregorio Marañón, médico endocrinólogo y con José Germain psicólogo (experimental, aplicado y puro), psiquiatra y creador de centros de psicología. No se siente médica sino más bien una antropóloga incluso, más que psicóloga, psiquiatra o pedagoga. La médica española forma parte de la Comisión fundadora, diseñando el primer plan de estudios de la carrera de Psicología. La fundamentación teórica de este plan refleja su propia formación psicológica naturalista, experimentalista y holística, con una orientación marcadamente pedagógica. (Fernández & Vadura, 2012a).



Mauricio Knobel, médico psiquiatra recibido en la U.B.A, en 1955 es nombrado vicepresidente en América del Sur de la Sociedad Interamericana de Psicología. En 1956 viaja a Estados Unidos a formarse en Psiquiatra infantil, en donde permanece tres años. De vuelta en la Argentina, comienza su formación psicoanalítica en la A.P.A., en 1961, al tiempo que es convocado por F. Monasterio para reemplazarla en “*Psicología de la niñez y la adolescencia*”.

Asimismo M. Knobel resulta el autor más prolífero en trabajos de investigación originales publicados en la *Revista de Psicología*, fundada en 1964 y dependiente del Departamento de Psicología de la U.N.L.P. (Klappenbach, 2008/2009).

Durante la década analizada, F. Monasterio primero y M. Knobel después, dirigen el *Instituto de Psicología* (dependiente de la U.N.L.P.), fundado al mismo tiempo que la carrera, ligado a la investigación en Psicología.

Estos datos resultan relevantes para deducir los roles centrales que ocuparon estos autores en el proceso de institucionalización de la Psicología académica en la ciudad de La Plata. (Klappenbach, 2008/2009).

Análisis de los programas de “*Psicología de la niñez y la adolescencia*”

Tal como se desarrolla en la Introducción de este trabajo, esta materia²⁴ pertenece al segundo año del ciclo básico de la carrera de psicología en la U.N.L.P. y estuvo a cargo entre 1959 y 1960 de Fernanda Monasterio, y entre 1961 y 1968 de Mauricio Knobel.

En el programa de 1959 elaborado por F. Monasterio, se observa una continuidad teórica con respecto a los contenidos y bibliografía utilizados en los programas de Psicología General, asignatura de segundo año, también dictada por ella, analizados en trabajos anteriores (Fernández & Vadura, 2012 a y b).

La asignatura se encuentra dividida en catorce “lecciones”, de las cuales las primeras cinco se dedican a la presentación y definiciones de la psicología evolutiva, su relación con la Antropología, conceptos como “niño”, “adolescente”, “persona” y “personalidad”.

En la tercera lección presenta las etapas del desarrollo, ubicando como concepto central la “epigénesis”, muestra así una clara orientación hacia la Psicología Genética de Jean Piaget.

En la cuarta se ocupa de los métodos para el abordaje del niño, mencionando nuevamente la observación y el método genético piagetiano.

Por último, en la quinta se ocupa de los factores causales hereditarios y sociológicos de esta evolución, sin embargo solo desarrolla conceptos relacionados al primero como la organización del sistema nervioso, las hormonas, los instintos y el condicionamiento.

A partir de la sexta y hasta la última lección despliega específicamente cada una de las etapas del desarrollo:

Lección 6	El no-nato	Estímulos y reacciones fetales
Lección 7	El recién nacido	Aquí combina conceptos piagetianos como “esquema”, o “reacción circular primaria” con término del desarrollo neurológico.
Lección 8	Primer año	
Lección 9	Primera infancia	En estas etapas utiliza fundamentalmente conceptos piagetianos.
Lección 10	Segunda infancia	
Lección 11	El escolar	Aquí menciona como uno de los temas “la sexualidad y la evolución emocional”, así como también la “influencia paterna”.
Lección 12	El pre-púber	En estas últimas aparecen más nociones ligadas a la relación con estos factores sociológicos, como “influencias y diferencias sociales”.
Lección 13	La pubertad	
Lección 14	La adolescencia	

A lo largo de todas las etapas la autora tiene en cuenta aspectos afectivos o emocionales y cognitivos del desarrollo evolutivo. También menciona aspectos de la conducta como: conducta motora, simbolismo, lenguaje, juego, expresión gráfica, esquema corporal, organización de categorías espaciales. Es llamativa la ausencia de referencias a las funciones materna y paterna en el desarrollo salvo lo mencionado en la lección 11.

Los factores sociales se presentan como fenómenos externos al desarrollo que lo “influyen”, comienzan a ser mencionados a partir de la etapa del niño en edad escolar, bajo diferentes formas: “efectos de la enseñanza”, “influencia paterna”, “diferencias sociales”, etc.

Este programa solo presenta una bibliografía general por lo tanto no puede establecerse que autores han sido utilizados en cada uno de los temas desarrollados. Los autores más sobresalientes y más frecuentemente utilizados son J. Piaget, A. Gessel, H. Wallon, R. Spitz, que constituyen clásicos de la psicología evolutiva.

Las referencias en todos ellos son libros completos y los años de edición son muy actuales respecto del año en que fue diseñado el programa (de 29 libros referenciados, 21 corresponden a ediciones de la década del '50, mientras que el resto corresponden a la década de los '40).

El programa de M. Knobel de 1964²⁵, está dividido en quince bolillas cada una con su respectiva bibliografía específica.

Las primeras tres corresponden a la presentación de conceptos centrales, manteniendo en forma abreviada la organización de los mismos temas propuestos por F. Monasterio.


Respecto del método de abordaje del niño, el psiquiatra argentino amplía la perspectiva sosteniendo una dualidad metodológica, por un lado ligado a abordajes experimentales (que incluye administración de técnicas), y por otro a abordajes introspectivos.

A partir de la cuarta a la sexta y en las dos últimas bolillas, desarrolla cada una de las etapas del desarrollo:

Bolilla 4	Prenatal	Utiliza fundamentalmente referencias de conceptos neurológicos. Incluye factores ambientales y emocionales.
Bolilla 5	Nacimiento	Introduce conceptos psicoanalíticos como “El trauma del nacimiento”.
Bolilla 6	El primer año de vida	Sostiene dos aspectos: afectivo y cognitivo.
Bolilla 14	1° y 2° infancia, la escolaridad y la etapa prepuberal	Realiza una síntesis de la “personalidad” en cada una de estas etapas.
Bolilla 15	Adolescencia	Menciona la crisis propia de esta etapa y métodos para abordar al adolescente.

En las bolillas intermedias (de la 7 a la 13) organiza el programa por áreas transversales y específicas del desarrollo: área motora y crecimiento físico; lenguaje; socialización (aquí aparece por primera vez la referencia a J. Piaget, en comparación al modelo propuesto por A. Gesell); afectividad; aprendizaje e inteligencia (en este tema en particular aumentan las referencias a J. Piaget); capacidad creativa y sexualidad (donde la referencia teórica es la psicoanalista argentina de niños, A. Aberastury).

En cuanto a la bibliografía utilizada recurre en su mayoría a compendios o manuales de psicología evolutiva que se repiten a lo largo de las unidades. Se encuentran referenciados los autores clásicos como A. Gesell y J. Piaget, pero a diferencia del programa de 1959, este último autor tiene un lugar mucho más acotado.



El programa de 1965 consta de 18 bolillas y mantiene la misma organización general que el anterior. Algunos de los cambios más significativos se observan en las tres primeras unidades, dedicadas a la presentación de los conceptos centrales, en donde incorpora varios capítulos de “La Psicología de la Conducta” de J. Bleger.

También cambia la bolilla 9 sobre “el proceso de socialización”. Allí desaparece la comparación entre los modelos de A. Gesell y J. Piaget, y en su lugar se incorpora el concepto de conducta y sus características desde el punto de vista conductista, gestáltico, psicodinámico, y genetista, por un lado, y en la bibliografía tres nuevos autores psicoanalíticos: M. Klein, L. Grinberg, y A. Garma.

Las bolillas 16, 17 y 18 agregadas, amplían el tema de la adolescencia en sus diferentes aspectos: afectividad, desarrollo físico, cognición, identidad y socialización, elección vocacional.

Conclusiones

Si bien es esperable una amplia diferencia en los contenidos y la bibliografía, partiendo de las posiciones teóricas y formaciones tan distintas entre estos dos docentes, los nuevos programas de Knobel no distan demasiado del propuesto en 1959. La del psiquiatra argentino, es una propuesta más actual, ecléctica y holística que la de Monasterio, pero manteniendo a los autores clásicos, y una concepción de las etapas del desarrollo cercana a la de la médica española que incluye en un todo aspectos biológicos, psicológicos y ambientales. (Carmona, 2010).

En cuanto a la incorporación del Psicoanálisis, F. Monasterio, es explícitamente renuente al psicoanálisis, no incluye a la teoría freudiana en ninguno de sus programas. En cambio M. Knobel ha sido señalado como uno de los primeros docentes que incorporan la teoría freudiana a la carrera de Psicología de la U.N.L.P., contrariando los objetivos y fundamentos propuestos en los orígenes. (Dagfal, 2009).

La incorporación de la teoría freudiana que propone M. Knobel resulta particular, en la medida que se combina con esa concepción bio-psico-social del ser humano, que precisa una multiplicidad de referencias teóricas para su abordaje, donde Freud y sus herederos no tienen un lugar central. (Carmona, 2010).

En ambos programas de Knobel aparecen referencias a autores psicoanalíticos, en general correspondientes a desarrollos posteriores a S. Freud, pero siempre en el contexto de otros autores de corrientes teóricas diferentes.

En la asignatura de 1965, si bien aumentan las referencias psicoanalíticas (J. Bleger, M. Klein, L. Grinberg, y A. Garma, A. Aberastury, A. Rascovsky, O. Rank), se sostiene esta diversidad teórica.

Bibliografía

- AA. VV. (1959). *Plan de estudios de la Carrera de Psicología*. FAHCE, U.N.L.P.
- AA.VV. (1984). *Anteproyecto de resolución para el cambio de plan de estudios para la carrera de psicología*. Departamento de Psicología, U.N.L.P. Fuente: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.41/pl.41.pdf>.
- Carmona, A. (2010). Un lugar marginal para el Psicoanálisis en los comienzos de la carrera de Psicología de la U.N.L.P. La figura de Mauricio Knobel. En *Memorias del: XI Encuentro Argentino de Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis*, pp. 117-125, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- Dagfal, A. (2009). *Entre Paris y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942 -1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Dagfal, A. (2011). "Entrevista a la Dra. Fernanda Monasterio Cobelo (1920-2006)". En *Revista de Historia de la Psicología*, 32 (4), pp. 37-64, Valencia, España.
- Dagfal, A. (1994). Los planes de estudio en el marco de la historia de la carrera. En: *Revista La Horda*. Órgano de la comisión de estudiantes de Psicología. U.N.L.P.
- Fernández, M.L. & Vadura, N. (2012a). Historias de la psicología en La Plata. La impronta de Fernanda Monasterio y Luis María Ravagnan en los primeros programas de la carrera de psicología. Resumen en *Memorias del: XIII Encuentro Argentino de Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis. Investigaciones y producciones en los 400 años de la U.N.C.* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernández, M.L. & Vadura, N. (2012b). Historias de la psicología en La Plata. Aportes para un análisis de los programas de la carrera. En *Memorias del: XIII Encuentro Argentino de Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis. Investigaciones y producciones en los 400 años de la U.N.C.* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Klappenbach, H. (2008/2009) Estudio bibliométrico de la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de La Plata. 1964-1983. En *Revista de Psicología* (10), pp. 13-65. Memoria Académica. U.N.L.P. Fuente: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4397/pr.4397.pdf
- Knobel, M. (1964) *Programa de Psicología de la niñez y la adolescencia*. FAHCE, UNLP.
- Knobel, M. (1965) *Programa de Psicología de la niñez y la adolescencia*. FAHCE, UNLP.
- Monasterio, F., Ravagnan, L.M., Rolla, E. y Tobar García, C. (1961). Formación y función del psicólogo. *Humanidades*, 38, pp. 258-263.
- Monasterio, F. (1959). *Programa de Psicología de la niñez y la adolescencia*. FAHCE, UNLP.
- Monasterio, F. (1959). *Programa de Psicología General*. FAHCE, UNLP.

¹ Las materias dictadas en el primer año son: Introducción a la Filosofía, Introducción a la Psicología, Biología Humana, Psicomatemática y Estadística, Antropología Cultural y un idioma (francés o italiano). Para el segundo año: Neurobiología, Psicología General, Psicología Experimental, Psicología de la Niñez y de la Adolescencia, Sociología y en el tercero; Psicología Contemporánea, Psicometría, Psicología Diferencial, Psicología Social, Psicología Aplicada y otro idioma (inglés o alemán).

¹ En la rama clínica se dicta psicopatología general, psicodiagnóstico, psicología profunda, psicología médica, psicoterapia e higiene mental. En la rama laboral: ergología, psicología laboral, psicotecnia, organización industrial y comercial, selección y orientación profesionales, higiene y trabajo y en la rama pedagógica: pedagogía, psicometría escolar, psicopatología, sociología de la educación, psicopedagogía, pedagogía diferencial, orientación y selección profesionales, antropología e higiene escolares. Asimismo en el plan del Profesorado en psicología se dictan: didáctica general, historia de la filosofía moderna, pedagogía, lógica, ética o epistemología en cuarto año y historia de la filosofía contemporánea, psicopedagogía, orientación y selección profesional, sociología de la educación, metodología especial y práctica de la enseñanza en psicología en quinto año. Las incumbencias de cada rama son señaladas en trabajos anteriores (Fernández & Vadura, 2012 a y b).

¹ A partir de 1969, y del segundo plan de estudios en adelante, se amplían sus contenidos abarcando, no solo la niñez y la adolescencia, sino también la adultez y la vejez, y se divide en dos materias llamadas "Psicología Evolutiva 1" y "Psicología Evolutiva 2".

¹ A continuación de este programa general, desarrolla un plan de trabajos prácticos en donde propone el dictado de un seminario, y luego observaciones y administración de técnicas en escuelas y hospitales, que concluye con la elaboración de un trabajo monográfico por parte de los alumnos.

MARXISMO Y PSICOLOGÍA: INTERSECCIONES EN EL PENSAMIENTO PSICO-SOCIAL EN LA DÉCADA DEL '30. EL CASO DE ANÍBAL PONCE


Grassi, María Cecilia

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata


mceciliag81@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo indagar acerca de la relación entre la psicología y el orden social a través del género del ensayo histórico-social en la Argentina a principios del siglo XX. A partir de los



textos de uno de los representantes de los inicios de la psicología argentina, intenta reflexionar sobre los usos del lenguaje psi para representar los problemas de la época y hablar sobre la sociedad en general, específicamente hacia finales de los años '20 y principios de la década del '30. Se analizan en particular algunas producciones significativas para los fines del presente trabajo, publicadas por Aníbal Ponce (1898-1938) con el objetivo de rastrear la presencia de interpretaciones marxistas en sus concepciones psicológicas en temas como la educación y la inteligencia. Ponce, partidario en sus comienzos del liberalismo argentino, y representante de la izquierda después, adoptó el materialismo dialéctico en la década del '30, lo que lo llevó a formular los problemas de su época bajo las coordenadas de las ideas de Marx y Engels. Es así que, aún cuando otros autores (Terán, 2008; García, 2009, 2012) señalen como año decisivo 1934 para la explicitación de las mismas en sus trabajos, aquí se plantea que pueden encontrarse referencias en trabajos anteriores, aunque sin explicitar el enfoque, como las conferencias *Los deberes de la inteligencia* (1930) o *Examen de conciencia* (1928). No obstante, se muestra en el presente artículo la coexistencia en ese entonces de teorías no marxistas, como por ejemplo el funcionalismo norteamericano, para disertar sobre un tema como la relación hombre-mano-naturaleza (*Psicología de la mano*, 1931). Este tema podría haber sido abordado también desde la concepción marxista de la herramienta y sin embargo, explicaba la íntima relación de la inteligencia y la mano, de la herramienta y el obrero con los aportes al funcionalismo de Judd. A través de un estudio exploratorio y en el marco de una historia crítica de la disciplina se sostiene, en primer lugar, que la psicología no es solamente un cuerpo de conocimientos o discursos sobre la naturaleza humana, sino que es una disciplina que construye modos de intervención y modelos de subjetivación en estrecha relación con el contexto histórico y cultural al que pertenece (Rose, 1996; Vezzetti, 1996; Talak, 2005, Foucault, 2002 [1969]). Por otro lado, se considera necesario tomar en cuenta las variaciones en la división del campo intelectual y las relaciones entre las diversas disciplinas, así como también el flujo de ideas entre ellas para realizar una historia intelectual que no se transforme en una historia tradicional (Palti, 1998). Por último, se muestra cómo es posible hallar elementos de la teoría marxista que funcionarían en las interpretaciones que Ponce otorga a la educación y a la inteligencia. En el caso de la primera, es considerada como problema psico-social de la época y, simultáneamente, como motor del cambio social. En el caso de la inteligencia, en tanto facultad psicológica individual, debe servir a la revolución dado que una de sus principales funciones se relaciona con la negación de lo dado y la inventiva, lo que daría lugar a la transformación necesaria de la sociedad. Si bien es cierto que Ponce nunca llegó a especificar nada acerca de su nuevo estatuto teórico ni epistemológico, podría suponerse en función de lo expuesto anteriormente, que la psicología heredaría la tarea de explicar qué tipo de sujeto con una inteligencia conciente de su clase, tendría que constituirse desde la perspectiva de la



nueva educación, que se instauraría una vez sucedida la revolución en nuestro país. Esta última, una vez consumada, determinaría los cambios en la base material y el modo de producción de la sociedad (una nueva estructura económica) que traería aparejada la modificación de su superestructura (ideología).

Palabras claves: psicología - educación - inteligencia – marxismo

TRABAJO COMPLETO

Presentación


La psicología no es únicamente un sistema de representación que refleja el mundo, sino que construye sus conocimientos sobre el ser humano y diseña modos de intervenir sobre él (Rose, 1996; Foucault, (2002 [1969])). En este sentido, toda idea o concepto psicológicos surgen para responder a ciertos problemas que no son ajenos al ser humano mismo que los plantea, ni son exclusivos del área de conocimiento que los formula. Por lo tanto, para hacer estudio histórico sobre las relaciones entre el marxismo y la psicología de Ponce en los años '30, es necesario un abordaje que contemple relaciones entre disciplinas y la pertenencia de una idea a múltiples zonas de conocimiento (Palti, 1998).

En función de esto, este trabajo intenta analizar la relación entre la psicología y el orden social por la vía del ensayo histórico-social. Se pretende situar cómo uno de los profesionales especializados en psicología hizo uso del lenguaje psi para formular los problemas de la sociedad y elaborar soluciones posibles para los mismos. Asimismo, este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que indaga las relaciones entre el orden social y la producción de conocimiento y las prácticas de la psicología en diversos campos profesionales, en la Argentina (1890-1955).²⁶

Tiene como objetivo realizar un estudio histórico sobre una de las posibles articulaciones de la psicología con otras disciplinas. El caso aquí tomado refiere a la interpretación psicológica de la sociedad y el uso de categorías psicológicas para leer los problemas sociales de la época y las concepciones políticas subyacentes a esas lecturas.

Se intenta indagar acerca de los usos de la teoría marxista en la década del '30, en este caso, para la interpretación de un problema psicosocial como la educación y de la inteligencia y la habilidad manual, como funciones psicológicas individuales.

En función de lo anteriormente mencionado, se propone un recorrido particular por algunos escritos del intelectual argentino Aníbal Ponce, que tratan sobre la inteligencia, la educación y la habilidad manual, para intentar desentrañar las concepciones en juego que este autor tiene sobre los temas.



Si bien, algunos autores (Terán 2008; García, 2009, 2012) señalan que la adopción plena del marxismo en Ponce podría situarse en 1934, y que no existirían escritos psicológicos posteriores a ese año (García, 2009 2012), aquí se sostiene que ya en desarrollos anteriores como *Los deberes de la inteligencia* (1930) o *Un examen de conciencia* (1928) habría algunas interpretaciones e ideas psicológicas teñidas de ideología marxista.

En un contexto internacional que había dejado atrás la Primera Guerra Mundial sin dejar de padecer sus consecuencias, entre ellas según Hobsbawn (1998 [1994]), las revoluciones (principalmente, la Rusa), a nivel local, caía un modelo de desarrollo económico y se inauguraba a partir del golpe de 1930 encabezado por el Gral. Uriburu, la denominada Década Infame.

La crisis política, económica y social de esos años, suscitaba entre los intelectuales argentinos, diferentes interpretaciones de la realidad que podían agruparse en tres sectores: el nacionalista, el católico liberal y el de la izquierda (Terán, 2008).


El ala de la izquierda, que aglutinaba al socialismo y al comunismo argentinos, definía a la Argentina como una nación independiente a nivel político, pero dependiente en la esfera económica, cuya clase terrateniente funcionaba como engranaje del imperialismo. Por ende, la revolución era concebida como un cambio indispensable que debía ser gestado en el seno de la clase obrera.

Aníbal Ponce (1898-1938), autodidacta y figura representativa de este sector, combinó el positivismo con el marxismo. Sin embargo, en sus inicios, adscribió al liberalismo. La difusión de la revolución rusa y su ideología a nivel local fueron factores que intervinieron en su adopción del marxismo y el comunismo en una suerte de superación. Esta última etapa, implicaba el cambio de agente en el trabajo de civilización iniciado por la generación del '80: la clase ejecutora de aquel proyecto ya no era la burguesía, sino la clase obrera (Terán, 2008).

Antes del '34: Inteligencia y orden social. La levadura indispensable de la revolución

En la conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias Económicas de Buenos Aires, el 30 de junio de 1930, Aníbal Ponce disertó sobre *Los deberes de la Inteligencia*. Allí analizaba el papel de la misma a lo largo de la historia y sostenía que mientras en tiempos anteriores a la modernidad, esa facultad individual exigía moderación en su ejercicio, las cosas habían cambiado. Debido a los efectos sociales de las opiniones de quien la encarnara, en la actualidad de 1930, era necesario que la inteligencia se volviese autónoma frente a la tendencia que solía ejercer la sociedad hacia la domesticación o la persecución.

La inteligencia era entonces para Ponce una facultad individual creadora. En esta concepción podría advertirse el legado de José Ingenieros con respecto a las funciones psíquicas, ya que éste consideraba




que partían de la excitabilidad protoplasmática (función más elemental) hasta llegar, en complejidad y superioridad, a la imaginación creadora (Talak, 2005). De ahí que la inteligencia, por estructura, nunca estaría saciada y no debía permanecer alienada de lo social:

La inteligencia no vive sino por el asombro. Allí donde nadie ve un problema ella conserva intacta su excitante capacidad de sorprenderse. Cada sorpresa es un acicate de su propio dinamismo, un motivo de investigaciones infinitas. Cada solución que atisba le lleva a su vez a otros problemas; muchas hipótesis se le deshacen muy pronto entre las manos, y así, de esa manera, devorándose a sí misma, asistiendo trágicamente a su propio trabajo, la inteligencia busca las soluciones que persigue. Cuando las encuentra, y las encuentra siempre, el alborozo legítimo de la reacción triunfal señala en la marcha del mundo el nacimiento de algo nuevo, tan original y tan inédito que la inteligencia adquiere en este aspecto los caracteres verdaderos de la invención. (Ponce, 1930: 3 web)

La búsqueda de esas soluciones según el autor ponía a la inteligencia en el camino de la Revolución: el conflicto inteligencia-sociedad, no era otra cosa que la traducción del par negación-orden. La inteligencia, en alianza con la negación, tenía la posibilidad de realizarse en su función transformadora del orden social establecido. De ahí que debiese aliarse al rumor de masas de la época que se caracterizaba por "...la ascensión de una clase vigorosa que impone con su acción su ideología: ayer la Enciclopedia y el contrato social; hoy, el caudal de las ciencias y el pensamiento de Marx." (Ponce, 1930:4web)

De esta forma, la inteligencia debía investigar la cuestión social a la par que la inteligencia misma estaba involucrada (e incluso modelada) en aquello que era su objeto de estudio (lo social): ya no era puro ejercicio para el gozo individual, sino que devenía en herramienta para la praxis que debía combatir el capitalismo y era en su función psicológica individual de creación, donde debía hallar el camino en la acción desde el laboratorio, la biblioteca o el bufete. Y siempre advertida con respecto a quién se beneficiaba con su trabajo (es decir, una inteligencia con conciencia de clase que supiera al servicio de quién estaban sus logros).

Asimismo, en años anteriores y a pesar de reconocer que el totalitarismo europeo había logrado disminuir la fuerza revolucionaria, en *Un examen de conciencia* (1928 confirmar), que fue una conferencia pronunciada en la ciudad de La Plata a raíz de la convocatoria de la Federación Universitaria y de la Universidad Nacional La Plata por el aniversario de la Revolución de mayo, Ponce señalaba la continuidad entre los ideales de la revolución de mayo y los de la revolución rusa. En esa ocasión, ponía el acento en el papel de la juventud cuando señalaba que toda revolución era precedida por inquietudes de la misma (allí destacaba el papel de la huelga estudiantil de 1918 en y de la Reforma Universitaria en nuestro país). Ponce era contundente con respecto a cómo la Reforma y los cambios que suponía, debía



ser incluida en la Revolución que planteaba el cambio no sólo a nivel educativo sino a nivel social. "Reintegrada a la realidad social, la Reforma se convertirá en la más segura garantía de la Universidad y de los estudiantes" (Ponce, 1928: 123). La defensa de la Reforma solamente era posible si y sólo si se combatía desde la izquierda de la política mundial y no se la aislaba de las variables intervinientes en la sociedad en la que desarrollaba.

La habilidad manual y la herramienta: el funcionalismo en Ponce


Resulta llamativo, que al año siguiente de pronunciar *Los deberes de la inteligencia*, Ponce dictase otra conferencia, esta vez fuera del ámbito académico, sobre la habilidad manual y la relación del hombre con la naturaleza, tema que se prestaría a una típica lectura marxista, y sin embargo no hiciera ninguna alusión al respecto.

Se trata de *Psicología de la mano* (1931[1941]), una Conferencia pronunciada en la Escuela "Antonio A. Zinny" de Buenos Aires para la "Asociación de Egresados de los Cursos de Manualidades para Maestros", en agosto de 1931 sobre la habilidad manual. Allí disertó sobre la primacía de la mano en el hombre y las consecuencias evolutivas de esto. A partir de la ley de Haeckel, explicaba filo y ontogenéticamente la evolución de la mano y su función principal de explorar la realidad circundante del sujeto: "...la mano representa la manera más íntima de husmear la realidad." (Ponce, 1931:327). A diferencia de la vista que mediante espejismos podía engañar, la mano no lo hacía sino que era la única que en su función garantizaba la realidad de las cosas.

Más adelante decía que a los dos años de vida del niño, edad en que todo lo golpea, lo agarra, la interrelación de la inteligencia y la mano alcanzaba su punto máximo. En esa "edad de la técnica", así denominada por Ponce, la paradoja de Kant que concebía a la mano como el equivalente externo del cerebro del hombre, era certísima: "No podría expresarse de modo más exacto la íntima compenetración de la inteligencia y de la mano, de la herramienta y del obrero." (Ponce, 1931:329).

La forma en la que Ponce abordaba la relación del hombre con el medio físico y el papel de la herramienta como materialización de (y determinada por) la actividad inteligente del ser humano, podría admitir una explicación con matices marxistas. Sin embargo, prefería sostener que:

No está en la naturaleza del hierro o de la piedra sugerir la construcción de un instrumento; sí está, en cambio, en la imaginación del hombre que espiritualiza el material al conferirle un destino humano. Una herramienta no es más que el vehículo concreto de una idea; un pensamiento original le dio su forma, y en esa forma lo transporta. El obrero distraído que la utilizará siglos después sin sospechar siquiera el nombre del creador, ignora también que al trabajar con ella no son sus propios dedos quienes la



gobiernan sino la inteligencia del creador que se adhirió a la herramienta y que en ella también sobrevive. (Ponce, 1930:329)

Esto quiere decir que la herramienta era cultura materializada, pero esa cultura no era (o al menos no lo explicita así) una expresión de la superestructura de un sistema económico de producción determinado. Al pie de página, la referencia bibliográfica es elocuente: se trata del libro *The psychology of social institutions* (1926) de Charles Hubbard Judd, uno de los representantes de la psicología funcional norteamericana cuyos desarrollos sirvieron de base para formulaciones posteriores del interaccionismo social (Herman y Reynolds, 1995).

Esta incorporación de referencias del funcionalismo, permitiría pensar no solamente la presencia simultánea de diferentes tradiciones de psicología en la conformación de la disciplina en nuestro país y las operaciones de recepción que esto implicó, sino también la dificultad que supone plantear los cambios teóricos en el recorrido intelectual de un actor social determinado a partir de fechas concretas. En el orden cronológico de los trabajos mencionados de Ponce, se advertiría cierto cambio progresivo (y podría decirse tácito) de su matriz interpretativa, pero no por ello, el abandono de otras ideas que le permitían pensar los problemas de su época.

La educación burguesa y la educación marxista

En 1934, Ponce dictó el curso en el Colegio Libre de Estudios Superiores que daría lugar a la publicación del libro *Educación y lucha de clases* (1936). Y si bien es cierto que no es un texto específicamente psicológico, aborda la educación de las masas como problema psico-social de la Argentina.

Como se ha señalado en un trabajo anterior (Grassi, 2013), Ponce consideraba en este curso a la inteligencia, simultáneamente, como instrumento psicológico individual y como instrumento social del cambio. Para ello, el materialismo dialéctico de la teoría marxista parecería en aquellos desarrollos una herramienta adecuada y posible para tal interpretación, a la vez que contribuiría a esclarecer las relaciones entre el marxismo y la psicología en lo que atañe a la representación de los problemas sociales de la época.

Planteaba que como consecuencia de la modificación de la estructura económica de una sociedad (cosa que Ponce se apresuraba en señalar, en Argentina, aún no ha sucedido), la renovación de la superestructura concomitante incluía entre otras cosas, la modificación de la educación. También podría suponerse que la modificación de la psicología como disciplina era posible, ya que pertenecería a la mencionada superestructura. De ahí se sigue que ambas deberían mutar, a partir de ese momento, en disciplinas acordes a la nueva conciencia de clase que una revolución, a la manera de la rusa, acarrearía.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, se ha intentado mostrar cómo en la formulación de los distintos temas tratados por Ponce, el uso de categorías psicológicas está presente junto a matices marxistas en la aplicación de las mismas a consideraciones sobre la inteligencia o la educación. De esta manera, se observaría como el lenguaje psi se articulaba con teorías no psicológicas para intentar representar problemas de la época y formular vías de solución posibles.

Asimismo, con la incorporación de la conferencia dictada sobre la habilidad manual, se ha intentado mostrar la convivencia simultánea de diferentes marcos interpretativos (en este caso el funcionalismo y el marxismo) en las producciones de Ponce pertenecientes a una misma época, además de señalar las dificultades que entraña para la realización de una historia crítica disciplinar, el hecho de marcar profundos cambios en el pensamiento de un autor, a partir de fechas puntuales.

Bibliografía

- Danziger, K. (1997). Naming the mind. En: *Naming the mind. How psychology found its language*. (pp. 1-20). London: SAGE Publications.
- Foucault, M. (2002 [1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, L. N. (2009). *La obra psicológica de Aníbal Ponce*. XVI Anuario de Investigaciones, 173-182.
- García, L. N. (2012). La civilización de la psiquis: ciencia y psicología en el pensamiento de Aníbal Ponce. En Talak, A. M., Macchioli, F. & García, L. *El niño y la familia en la psicología argentina, 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares*. En prensa.
- Grassi, M. C. (2013) *Aníbal Ponce y la educación como problema psicosocial. Apuntes para una interpretación marxista*. Trabajo presentado en la convocatoria del XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. En evaluación.
- Herman, N. & Reynolds, L. (1995 [1994]). *Symbolic interaction: an introduction to social psychology*. New York: General Hall, Inc.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Molocznik, M. (2013). *Los deberes de la inteligencia: humanismo y revolución en la obra de Aníbal Ponce*. Obtenido el 3 de junio de 2013 en <http://www.institutojauretche.edu.ar>
- Palti, E. (1998). *Giro lingüístico e historia intelectual*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ponce, A. (1936). *Educación y lucha de clases*. Obtenido el 3 de junio de 2013 en <http://www.bibliotecarevolucionaria.netii.net>
- Ponce, A. (2011[1930]). *Los deberes de la inteligencia*. Obtenido el 3 de junio de 2013 en <http://www.argenpress.info>

- Ponce, A. (1931[1941]). *Psicología de la mano*. En *Estudios de psicología*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ponce, A. (1999[1928]). Un examen de conciencia. En Ingenieros, J. Y Ponce, A. *Revista de filosofía. Cultura-Ciencias-Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.
- Talak, A. M. (2005). *Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina*. Módulo IV, Primera parte. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.
- Talak, A. M. (2005). Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina. Módulo IV, Primera parte. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Villa Ballester: Siglo XXI.
- Vezzetti, H. (1996) Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2 (1/2), 79-93.

¹ El proyecto se denomina *Psicología y orden social: desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en Argentina (1890-1955)* y lo dirige la Dra. Ana María Talak. Acreditado por SeCyT, UNLP. Período 2013-2016.

EL DISEÑO DE LAS INSTITUCIONES PSIQUIÁTRICAS: HOSPITALES, HOSPICIOS, ASILOS Y COLONIAS

Jardon, Magali


Ubacyt. Facultad de Psicología- UBA

magajardon@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se propone investigar las distintas intenciones institucionales que quedan delimitadas desde su propuesta fundadora. Se realizará un recorrido que permitirá establecer el entramado genealógico de dichas instituciones que van desde la etimología de su nombre hasta la propuesta explícita en sus objetivos.

De acuerdo con el lineamiento de investigación más amplio referido al relevamiento e historización de las instituciones psiquiátricas, el resultado indica que las mismas nacieron a instancias de los primeros hospitales de Buenos Aires. Se han conformados “patios” o “cuadros” de dementes, y de allí se comenzó



a pensar la posibilidad de habilitar nuevos establecimientos para albergar a esta, en principio, pequeña población que integraba dichos patios.

Resulta interesante poder detenernos en las denominaciones que han recibido los nosocomios en nuestro país. Los primeros fueron: para mujeres, Hospital Nacional de Alienadas; y el de hombres, Hospital San Buenaventura. Esta diferencia para lo que aparentemente constituía una misma finalidad nos hace suponer que estas denominaciones no fueron azarosas sino que respondían a intencionalidades definidas.

Para realizar este estudio se procederá al análisis de fuentes primarias y secundarias, se contextualizarán los documentos institucionales, y se utilizará la metodología consistente en el análisis de discurso (Narvaja de Arnoux, 2004)

Palabras claves:


TRABAJO COMPLETO

El presente trabajo se propone investigar las distintas intenciones institucionales que quedan delimitadas desde su propuesta fundadora. Se realizará un recorrido que permitirá establecer el entramado genealógico de dichas instituciones que van desde la etimología de su nombre hasta la propuesta explícita en sus objetivos.

De acuerdo con el lineamiento de investigación más amplio referido al relevamiento e historización de las instituciones psiquiátricas, el resultado indica que las mismas nacieron a instancias de los primeros hospitales de Buenos Aires. Se han conformados “patios” o “cuadros” de dementes, y de allí se comenzó a pensar la posibilidad de habilitar nuevos establecimientos para albergar a esta, en principio, pequeña población que integraba dichos patios.

Resulta interesante poder detenernos en las denominaciones que han recibido los nosocomios en nuestro país. Los primeros fueron: para mujeres, Hospital Nacional de Alienadas; y el de hombres, Hospital San Buenaventura. Esta diferencia para lo que aparentemente constituía una misma finalidad nos hace suponer que estas denominaciones no fueron azarosas sino que respondían a intencionalidades definidas.

Para realizar este estudio se procederá al análisis de fuentes primarias y secundarias, se contextualizarán los documentos institucionales, y se utilizará la metodología consistente en el análisis de discurso (Narvaja de Arnoux, 2004)



Si nos remontamos a los primeros hospitales de Buenos Aires, encontramos al Hospital San Martín y el Hospital de la Residencia (1800), que será posteriormente el Hospital General de Hombres destinado al uso militar. En este último se conformó un cuadro de dementes, incurables, locos y contagiosos. De este cuadro resulta el Hospital San Buenaventura, que rápidamente se llamó Hospicio de las Mercedes (1873).

Por su parte, el Hospital General de Mujeres fue creado en 1852 –posterior al Hospital General de Hombres. Sin embargo, su Patio de Dementes derivó en el Hospital Nacional de Alienadas, apenas dos años después, en 1854.


Si nos remitimos a la etimología de estas denominaciones encontramos que Hospital: del latín *hospes*, que significa huésped, visita. De *hospes* se transformó en *Hospitalia*: “Departamento para visitas forasteras”. De *Hospitalia* a Hospital, que significa lugar que da auxilio a ancianos y enfermos. De allí derivan *Hotel*, *hospedaje*, *hospitalidad* y *hospedar*.

La primera institución en nuestro país dedicada a la atención de las mujeres alienadas recibe entonces la denominación de Hospital de Alienadas en 1854. Resulta curioso a su vez que la población que integraba el Hospital Nacional de Alienadas era extranjera, principalmente españolas, italianas; en menor medida argentinas.

La otra institución mencionada es la de hombres, denominada Hospicio de las Mercedes (1873). Hospicio: del latín *hospitium*. a) Casa para dar refugio a pobres o peregrinos. b) Lugar donde se cobija a ancianos y niños pobres o abandonados para su cuidado o educación. “De las Mercedes” refuerza la noción caritativa de Hospicio que se mencionó, ya que Mercedes es la patrona de los presos y asilados. Efectivamente, tanto el Hospital de Alienadas como el Hospicio de las Mercedes responden a lo que Erving Goffman (1961) llamó instituciones totales. “Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”. (p. 13).

Goffman nos aclara que, en cierto modo, toda institución absorbe tiempo e interés de quienes la integran, generando un universo propio. Sin embargo, en las instituciones totales esta tendencia absorbente presenta otra característica. “La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos”. (p. 18)

Las principales características de las instituciones totales indican primero que “todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Segundo, cada etapa de la



actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se les da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente. Finalmente, las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución". (pp. 19-20)


Los dos grandes hospicios de Buenos Aires responden a la categoría de instituciones totales. Sin embargo, luego de verse colmada su capacidad de atención se ha virado hacia una nueva opción institucional: las Colonias. Como se verá más adelante la delimitación del adentro y afuera, de encierro, la regulación social con el exterior se pierde con la implementación del dispositivo de Colonias.

Cabe destacar que en 1884 se inaugura el Hospital General Melchor Romero en La Plata, por iniciativa de Dardo Rocha. Desde sus primeros años de funcionamiento y especialmente con la actuación de Alejandro Korn como director, el Hospital adoptó el diseño de las Colonias (Dirección Ejecutiva del Hospital, 2010). De allí que a pesar de su nombre oficial se lo conozca como Colonia Melchor Romero, o bien Asilo-Colonia Melchor Romero. Fue poblado inicialmente por 30 pacientes del Hospicio de las Mercedes.

Teniendo en cuenta el gran impacto político, social y económico que trajo aparejada la gran oleada de inmigración, el Estado implementó diversas políticas para hacer frente a la focalización de extranjeros concentrada en Buenos Aires. Así es que el proyecto de creación de Colonias fue presentado en un período conservador. (Jardon, 2012)

Las primeras instituciones psiquiátricas en Argentina que adquirieron el diseño de Asilos-Colonias fueron posibles con el Dr. Domingo Cabred como presidente de la Comisión de Hospitales y Asilos Regionales. Ocupó esa función por más de veinticinco años.

Mediante la Ley de Previsión y Asistencia Social Nº 4953, promulgada el 28 de julio de 1906, Cabred inició la planificación de construcciones destinadas a la salud. Allí se atendieron a tuberculosos, alienados, palúdicos, alcohólicos, deficientes mentales y morales, leprosos y enfermos generales. Las Colonias tuvieron en común una modalidad novedosa para la época, además de descomprimir a los grandes Hospicios: se puso en práctica el tratamiento en libertad (Open Door), con doble influencia: de Pinel en Francia, y de Conolly en Escocia. El denominado *Non-restrain* consistía en la supresión de todo medio de contención mecánica, como el uso de la sujeción, el encierro y la vigilancia. Se suprimieron las rejas y derribaron los grandes muros abriendo las puertas de los pabellones para que los enfermos pudieran salir durante el día, bajo el régimen de salidas transitorias diurnas. La libertad debía convertirse en la meta a lograr por todo paciente y se obtenía gradualmente. La variable a considerar



era la misma respuesta del paciente a esta modalidad de tratamiento. Cabred encontraba en el trabajo un instrumento de rehabilitación que incluía a la mayor cantidad de pacientes. Desde el punto de vista financiero las colonias generaban importantes recursos para su autoabastecimiento. Funcionaban como una unidad productiva con saldos favorables al Erario nacional, por los ahorros que representaban la producción de alimentos y la mano de obra que era aportada por los mismos pacientes.

Con el proyecto de Cabred aparecen los Asilos y las Colonias. Nos remitimos a la etimología del concepto de Asilo: del latín *asylum*; del griego *asylao*: “No tomar, no arrebatar, lo inviolable”. Es el refugio del cual no se puede extraer o arrebatar a la persona que en él se encuentra resguardada. Cabred lo utiliza como sinónimo de establecimiento. Sin embargo, por Colonia se entiende un concepto de institución en sentido amplio, traspasa los límites edilicios aunque los abarca. Se trata de una modalidad de tratamiento, implica un dispositivo.

La etimología de Colonia viene del latín *coloniā*, de *colōnus*, labrador, habitante. “Territorio establecido por gente que no es de ahí.” Efectivamente, los pacientes habían sido trasladados a las Colonias. En el caso de la Colonia Nacional de Alienados se pobló inicialmente de pacientes provenientes del urbanizado Hospicio de las Mercedes. Trabajaron la tierra, y fueron mano de obra de la construcción de lo que sería las futuras viviendas de los pacientes.


Algunas de las iniciativas de Cabred: en 1899, la Colonia Nacional de Alienados en Open Door (actualmente Colonia Cabred); en 1908 el Asilo de Alienados de Oliva, provincia de Córdoba; Asilo Colonia Regional Mixto de Retardados de Torres, provincia de Buenos Aires (actualmente Montes de Oca).

Para finalizar podemos mencionar los cambios de nombres de las instituciones mencionadas. Las diferencias de estos géneros en sus múltiples formas involucran intencionalidades, modos de regulación de la producción discursiva y una política decidida atinente al periodo en el cual se brindan.

El Hospital Nacional de Alienadas de Buenos Aires pasó en 1967 a llamarse Hospital Nacional Dr. Braulio A. Moyano. En la actualidad es el Hospital de Salud Mental Braulio Moyano.

El Hospital San Buenaventura se inauguró en 1863. En 1873 se lo denominó Hospicio de las Mercedes. En 1949, comenzó a llamarse Hospital Nacional Neuropsiquiátrico de Hombres; en 1965, Hospital Nacional José T. Borda; en 1996 Hospital Neuropsiquiátrico José T. Borda. Y hoy, Hospital Psicoasistencial Interdisciplinario José Tiburcio Borda.

En su inauguración se lo llamó Hospital General de la Provincia Melchor Romero. El 5 de octubre de 1954, mediante la resolución número 9580, el Ministerio de Bienestar Social impuso al establecimiento el nombre de Hospital Neuropsiquiátrico de Melchor Romero. El 9 de marzo de 1973, recibe el nombre de Alejandro Korn el Hospital Interzonal Especializado en Agudos y Crónicos Neuropsiquiátrico de



Melchor Romero. La Colonia Nacional de Alienados pasó a llamarse Colonia Nacional Dr. Domingo Cabred y actualmente se denomina Hospital Interzonal Especializado Neuropsiquiátrico Colonia Dr. Domingo Cabred.

El Asilo de Alienadas se denominó desde 1976 Hospital Interzonal José Estéves. El Asilo Colonia Regional de Alienados de Oliva, en 1944, recibió el nombre de Colonia Hospital Psiquiátrico, funcionando como un Hospital. Por un lado, brindaba asistencia al enfermo agudo y, por otro, era una Colonia para el enfermo crónico. En 1950 se llamaba Colonia Nacional Doctor Emilio Vidal Abal, por su primer director. Se le cambió el nombre, y pasó a llamarse Hospital Colonia Doctor Emilio Vidal Abal. Posteriormente, dejó de ser Colonia para ser Hospital Doctor Emilio Vidal Abal hasta nuestros días. El Asilo Colonia Mixto de Retardados Torres tuvo varios nombres: Hogar Colonia Mixta de Retardados, Colonia Torres, Colonia Doctor José María Cerdá, Colonia Nacional de Oligofrénicos José M. Cerdá, y Hospital Nacional de Oligofrénicos. Hasta que a partir de 1967 se lo llamó Colonia Nacional Manuel Montes de Oca hasta la actualidad.


Conclusiones

Del relevamiento del nacimiento de las primeras instituciones psiquiátricas en Argentina podemos concluir que son fieles a la intencionalidad que imprimen desde la denominación que conllevan. Hospital, Hospicio, Asilo, Colonia no son denominaciones azarosas. Las diferencias de estos géneros en sus múltiples formas involucran intencionalidades, modos de regulación de la producción discursiva y una política decidida.

No es casual que las instituciones hayan modificado sus nombres en determinados períodos, coincidentes con un viraje político en materia de salud. Cronológicamente, aparecen los Hospitales Generales, “de San Martín” y General para Hombres. Luego, el primer establecimiento psiquiátrico destinado a las alienadas; sin desprenderse de la nominación Hospital, surge el Hospital de Alienadas. Después, el primer establecimiento psiquiátrico de hombres Hospital San Buenaventura, que rápidamente vira en Hospicio de las Mercedes. Posteriormente, los Asilos-Colonias; por momentos parecen sinónimos, aunque un análisis discursivo nos deja entrever la apuesta epistemológica del dispositivo mismo de la Colonia. Desaparecen los altos muros y el encierro para pasar a una modalidad de tratamiento que incluye el lema de libertad, el bienestar y el trabajo.

Bibliografía

Dirección Ejecutiva del Hospital Dr. Alejandro Korn. (2010). *Hospital IEA y C. “Dr. Alejandro Korn”, de Melchor Romero. 126 años de vida institucional.*



Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Jardon, M. (2012). "Historia de la creación de las Colonias en Argentina". *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*. Volumen 13, pp. 181-189. XIII Encuentro. Córdoba, 5 y 6 de octubre de 2012.

Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis de discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcor Editor.

Rossi, L. (2011). "Historia de las Instituciones Psiquiátricas en Argentina". En Lucia Rossi (Ed.). *Revista Virtual de Historia de la Psicología en Argentina*. Historia de las Historias Clínicas del Borda. La Institución y sus Pacientes, en sus documentos, 4, 11-19. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/inv/revista_de_historia_psicologia_4.pdf

LOS PRIMEROS PSICÓLOGOS Y SU ORGANIZACIÓN GREMIAL. EL CASO DE LA APLP: SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA ASOCIACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Kierbel, Valeria


UNLP – Facultad de Psicología

valekierbel@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Historias de la Psicología y del Psicoanálisis en La Plata (1946-1990)" de la Cátedra de Corrientes Actuales en Psicología de la UNLP. Se propone en este caso sistematizar algunos de los aspectos que hicieron a la organización gremial de los psicólogos entre 1963 y 1973, especialmente del caso platense. La elección de estos años responde a dos hechos: el año 1963 corresponde a la creación de la Asociación de Psicólogos de La Plata (APLP) y con el egreso de las primeras generaciones de psicólogos en las carreras del país; y el año 1973 refiere al fin de la dictadura que comenzara con el presidente de facto Juan Carlos Onganía, el regreso de "Perón al poder", y con ello la radicalización de las luchas de distintos sectores del trabajo y de un movimiento nacional del cual los psicólogos no fueron ajenos.

Para el desarrollo de esta temática se vuelven de ineludible referencia los trabajos de A. Vainer y E. Carpintero, así como también otras fuentes bibliográficas y documentos. Especialmente tomaremos



algunas publicaciones de las organizaciones en revistas como Los Libros, un artículo de la APLP publicado en la Revista de Psicología de la Facultad de Humanidades (UNPL), y de la Revista Argentina de Psicología. Incluimos además algunos pasajes de una entrevista realizada a Guillermo Colantoni, psicólogo clínico miembro de la APLP desde el año 1967, y hasta su desarticulación en el '85. Además, Colantoni fue miembro fundador de la FEPA (Federación de Psicólogos de la República Argentina) representando al grupo platense en el '77, y también participó de la creación de la FePPBA en el '72. Por último, recibimos además la colaboración de Norma Delucca, profesora titular de la cátedra de Psicología Evolutiva II en la Facultad de Psicología de la UNLP, y miembro fundador de la APLP como una de las primeras egresadas de la carrera.


Así es que en este trabajo se realiza un acercamiento a las primeras formas de organización del colectivo de psicólogos, en cuanto a estructuras fundadas, fechas clave, y algunos ejes de lucha que abrieron a la articulación hacia el interior del propio campo de la salud mental. El fin perseguido es el de recuperar partes de nuestra historia -y de sus voces- a veces olvidadas, a veces desprestigiadas. Creemos que esta necesidad se enmarca entre los efectos del último golpe de estado, que no sólo destruyó la mayor parte de las organizaciones gremiales y políticas en general (a través de la destrucción real o del vaciamiento de contenidos de las mismas), sino que también las deslegitimó y las relegó al olvido (Vainer, 2009).

Palabras claves: asociación – gremial – psicólogos – organización

TRABAJO COMPLETO

Por ello, la importancia de retomar la memoria, que no es cualquier memoria, sino una memoria de estas luchas, estas teorizaciones, estas experiencias. No para repetirlas, sino para elaborarlas. (Vainer, 2009).

Hacia el año 1971 las asociaciones regionales de psicólogos se conglomeraron formando la primera organización de escala nacional: la Confederación de Psicólogos de la República Argentina (CoPRA). Ésta sería, por un lado, la antecesora directa de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), fundada en 1977; y por otro, la impulsora de la creación de entidades provinciales y regionales de psicólogos. En la Provincia de Buenos Aires, de hecho, se promueve la creación de la Federación de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (FePPBA) en diciembre de 1972, de la cual participaron las asociaciones de Psicólogos de Mar del Plata y la de La Plata, que funcionaban ya desde los años sesenta, mientras que las asociaciones de San Nicolás, Tandil y Bahía Blanca surgieron a posteriori de la provincial, en 1973.




A nivel local, la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) fue la primera en crearse, a fines de 1962, mientras la Asociación de Psicólogos de La Plata (APLP) redactaría sus estatutos en junio de 1963 y comenzaría su efectivo funcionamiento en 1964 (APLP en *Revista de Psicología*, 1973). La asociación platense fue fundada por un puñado de primeros egresados entre los que encontramos a: Fanny Kugel, Pilar Marrón de Portas, Pedro Segal, Ofelia Ferreyroa, Marta Lattaro, María Celia Estrobou de Pereyra, Norma Delucca, Angelita Larrosa, Marta Durantini, María Adelina Vallejos y Esther Ziziensky (1). El psicólogo Guillermo Colantoni, egresado de la carrera en 1970, recuerda el momento fundacional de la asociación -aunque vale aclarar que no participó como miembro orgánico de la misma hasta unos años más adelante:

“En el año ‘63, algunos de los primeros egresados de la apertura de carrera en la UNLP en el año 1958 se reúnen y con sus 11 fundadores decidieron formar una sociedad con su comisión directiva y la elección de su primer presidente que recayó en la figura de la Psic. Fanny Kugel, el 16 de junio del ‘63. (...) El sentido era agruparse para defender la carrera, para que se la reconozca como científica...”G.C.

Se refleja en este pasaje lo que el artículo *“APLP, historia y perspectivas”* del año 1973 refiere como el “objetivo explícito” de la asociación en sus orígenes: *“ampliar la formación del psicólogo y favorecer la divulgación de la actividad psicológica”*. Se trata de un objetivo de carácter científico y académico, comprensible en el contexto en que se origina: la creación de las carreras de psicología –como se ha mostrado en numerosos trabajos- no significó un reconocimiento legal e institucional inmediato de los nuevos profesionales, sino que implicó largas luchas por el reconocimiento y valorización de la práctica, especialmente en el ámbito clínico. Según Juan Carlos Domínguez Lostaló (1997) *“las primeras asociaciones de psicólogos surgen entre los años 62 y 63 hasta el 68 y van surgiendo de forma reactiva a las restricciones del ejercicio profesional desde el punto de vista del aparato del Estado, cuya culminación fue la Ley 17.162”*.

La APLP es una respuesta más a la distancia entre el título profesional y sus incumbencias reales en la práctica profesional, ya que se hacía necesario un agrupamiento que sirviera para apoyarse mutuamente y defender los derechos laborales frente a las restricciones del poder médico. A la vez, se buscaba perfeccionar los saberes ante la falta de oferta de formación de postgrado, así como también armar un grupo de referencia propio que permitiera reforzar una incipiente identidad profesional. Debemos tener en cuenta que las únicas asociaciones del ámbito *psi* que existían para 1963 - descontando la muy reciente APBA- eran la FAP (Federación Argentina de Psiquiatras) para la que naturalmente, había que ser médico para pertenecer; y la APA (Asociación Psicoanalítica Argentina) a la que los psicólogos no pudieron ingresar por no tener título médico hasta la década del 80.

La APLP y sus luchas.



En la primera década de la asociación es posible delimitar un movimiento que va de las conquistas en el plano científico-académico hacia el plano gremial, movimiento que coincide con el crecimiento de la asociación en términos cuanti y cualitativos, y con el desarrollo general en el país de las organizaciones sociales y gremiales iniciado en el '59/'60, que encontraría su punto de inflexión en el Cordobazo.


Así, encontramos que las primeras conquistas de la APLP estuvieron asociadas al primer objetivo propuesto, referido a la formación y divulgación de las prácticas psicológicas. En este sentido, entre 1963 y 1966 lograron la presencia de delegados gremiales en los concursos docentes de la carrera; colaboraron con el Departamento de Psicología en la elaboración del nuevo plan de estudios; y se encaró un proyecto de reglamentación del ejercicio profesional que quedó trunco. Además, participaron miembros de la APLP de la creación de la Comisión Asesora del Consejo Superior que se expediría en el año 1966 respecto a la reglamentación del ejercicio profesional de la psicología (2), en referencia al conflicto suscitado por el título de “psicólogo clínico” con la Facultad de Ciencias Médicas. (APLP, 1973).

En consonancia con esto, G. Colantoni resalta la búsqueda de legitimación y defensa de la joven carrera y profesión, y recuerda de sus primeros años de participación (desde 1967) la intensa lucha por la obtención de la personería jurídica de la asociación platense. Este reconocimiento legal resultaba fundamental para profundizar las luchas que ya no se daban sólo en el terreno académico:

“Entonces va surgiendo la asociación como una herramienta de defensa de lo laboral más allá de lo científico, y fue hacia una búsqueda de trabajo, la búsqueda de que el psicólogo fuera reconocido como trabajador.”G.C.

En el año 1967 se sanciona la ley 17.132 de las Profesiones del Arte de Curar, dejando al psicólogo en un lugar de dependencia del médico y prohibiéndole directamente el ejercicio de la psicoterapia, negándole así toda autonomía (Klappenbach, 2000). Esto, leído en la clave marxista de la época, fue sentido por las asociaciones como una ofensiva de los sectores reaccionarios que, luego del golpe de 1966 y el desmantelamiento de las carreras en el país –y retomando las palabras de delegados de la asociación platense- arremetían con una mirada de la salud represiva y monopolista, lo cual empujaba a profundizar y ampliar las redes de organización, *más allá* de la carrera: *“La fuerza real de la Asociación no permitía entonces más que la toma de posición frente a los distintos acontecimientos, pero este solo hecho comenzó a mostrar una disciplina gremial en embrión que marcó el rumbo a seguir.”*(APLP en *Revista de Psicología*, 1973).

Es así que la primera etapa de “consolidación de la carrera” fue dando lugar a acciones coordinadas que fueron permitiendo el avance en otros aspectos, como los que hacían más a la inserción laboral del psicólogo: en 1969 se tramitó sin éxito la incorporación a IOMA, y se constituyó la escuela de post-graduados -que funcionó durante un año- que sirvió para el nucleamiento y conocimiento mutuo de los



psicólogos, dictándose seminarios a cargo de los Doctores Armando Bauleo y Emilio Dupetit, y la Licenciada Marta Berlín. Se profundizó en estos años también en los aspectos más gremiales y estructurales de la organización, que iba creciendo: entre 1970 y 1971 se logra el nombramiento de delegados gremiales en distintos lugares de trabajo; mientras que en el '71 se participa de la creación de la COPRA *“donde concurrimos a todas las reuniones convocadas en los distintos puntos del país, ya que entendíamos que el objetivo de la unidad y la organización a nivel nacional era de primordial importancia para el desarrollo de nuestra profesión y la protección del trabajador psicólogo. El 18 de diciembre de 1971 se concretó su creación”*. En 1972 se abrió una residencia para psicólogos en el Hospital de Niños, se participó muy activamente de la constitución de la FEPPBA, y ese mismo año se obtuvo la personería jurídica. (APLP en *Revista de Psicología*, 1973).

Todo esto muestra el crecimiento y gran dinamismo de la asociación, que también crecía en cuanto a cantidad de miembros: sumaban en 1972 cerca de 300, llegando a ser cerca de 400 en 1973. (APLP en *Revista de Psicología*, 1973).

La APLP, la FEPPBA y la COPRA.

“Todo a pulmón hacíamos”, reflexiona Colantoni mientras piensa acerca de los años de luchas de defensa del trabajo de los psicólogos, que incluía: la incorporación del título de psicólogo en el nomenclador de Educación y de las Obras Sociales, el reconocimiento de la autonomía en el trabajo privado, la inclusión en la carrera hospitalaria, cargos en los hospitales, en Justicia, etc. Estas luchas en lo *gremial* no iban desconectadas de avances y demandas en lo *científico*, con la búsqueda de formación de posgrado, con la participación en los planes de estudio y en la designación de profesores, e incluso impulsando la independización de la carrera respecto a la Facultad de Humanidades (3).

“...y llegamos a ser como 400 me acuerdo. Hacíamos de todo. Llegamos a alquilar un local, hacíamos contacto con hospitales, escuelas, con el gobierno, hacíamos conocer nuestras tareas, todo lo que se podía presentar para aprobar... y ahí no había problema ¿viste? Lo gremial con lo científico iban juntos”.
G.C.

Como dijimos, la APLP participó activamente de la creación de la COPRA en 1971, y de la FEPPBA en 1972. El crecimiento de la organización en términos de escala y de estructura se condice con, por un lado, los efectos de hechos sociales determinantes como fueron el Cordobazo o el Mayo Francés que parafraseando a Marie Langer (4), *“despertaron”* a los jóvenes militantes con sed de cambio e impulsaron la profundización de las luchas al interior de las instituciones.

“El mayo francés, el Cordobazo... toda esa cosa que venía, venía para acá... se sentía un movimiento... qué se yo...de liberación, de redistribución de la riqueza, de participar todos, que se yo, era un sueño (risas), un sueño muy lindo”. G.C.

Por otro lado, al interior del campo, tenemos que a fines de los 60 y principios de los 70 ya encontramos una masa crítica de psicólogos egresados de las carreras, y matrículas cada vez más numerosas de estudiantes, además del fenómeno de “psicologización” de las cátedras, que empiezan a ser encabezadas por psicólogos. Como plantea Domínguez Lostaló, *“los años 70 ya implican, masivamente, la docencia de la psicología ejercida por psicólogos, que sí habían hecho práctica profesional y empiezan a enseñar a quienes estaban en ese tránsito. Transmiten sus logros, goces y miserias del ejercicio profesional. Es decir, transmitían un contacto con la realidad muy concreto”* (J.C. Domínguez Lostaló, 1997).

Además, la falta de regulación profesional más las sucesivas trabas impuestas por las legislaciones favorecedoras de los sectores médicos más conservadores se hacían cada vez más intolerables, empujando a los psicólogos a unirse cada vez más.

Así es que a mediados de 1971 se realizaron dos reuniones de delegados, una en Capital Federal el 19 de junio en la sede de la APBA, y otra el 3 de julio en la ciudad de Córdoba, a las que asistieron delegados de Mar del Plata, Salta, Tucumán, Mendoza, San Luis, Córdoba, La Plata, Rosario y Buenos Aires. Producto de esas reuniones se resuelve la *“creación de la Confederación, que es una preocupación de todos los psicólogos del país”*, y se encara la redacción de los principios y bases fundamentales de los estatutos sobre los cuales *“se justifica mantenerse unidos”*. A su vez, esta primera declaración establece la relación de los profesionales psicólogos con la realidad nacional cultural, económica, política y social, de la cual no pueden *“aislarse”* (COPRA; 1971). Por otro lado, consolidar una organización nacional en este momento guarda relación con el grado de desarrollo de los grupos locales, ya que se había intentado constituir un organismo nacional, la Asociación Nacional de Psicólogos, a comienzos de la década del 60, sin llegar a buen puerto debido a la *falta de desarrollo de los grupos regionales*. (APLP en *Revista de Psicología*, 1973).

En el caso de la FePPBA, ésta se constituyó en 1972 como una estructura organizativa científico-gremial regida por un Consejo Provincial de delegados y una Comisión Ejecutiva con sede en La Plata.

“Se comenzó con Mar del Plata, Azul, Bahía Blanca, Tandil, San Nicolás, Junín, Lobos, Mercedes... por ahí empezamos. Era viajar y rastrear a los psicólogos que estaban instalados ahí. Y así se llegó a un acuerdo y se formó la agrupación provincial. Me acuerdo de Juan Carlos Muratti que tenía un Citroën y después yo agarraba mi Renault 4 y salíamos, íbamos a las casas de los colegas en toda la provincia, porque no

había nada. Nos juntábamos en lugares prestados, a veces boliches. Estábamos de acá para allá, constantemente, y nos reuníamos seguido, cada 15 días seguro". G.C.

Durante las sesiones de los Consejos Provinciales de Delegados, se debatían temas tales como la inserción laboral en los hospitales, en las obras sociales, el reconocimiento del título de psicólogo en educación, entre otros. En el año 1973, al reanudarse la vida institucional del país, la FePPBA logró constituir una mesa de trabajo en el Ministerio de Bienestar Social, integrada por representantes de la FEPPBA, la UNLP y el Ministerio, incluyendo a la UNMP y al Colegio de Médicos de la provincia en las invitaciones, con el objetivo de discutir y formalizar un proyecto de ejercicio profesional y colegiación por vía legislativa, que quedaría sin trabajarse (APLP en *Revista de Psicología*, 1973).


Política y articulación.

Entre 1966 y 1973 la dictadura militar organizó los mecanismos necesarios para la implementación de las recomendaciones de organismos internacionales respecto a la política sanitaria del país, cuyo objetivo sería *"descargar al Estado de la obligación presupuestaria que significa velar por la salud de la población"* (Perosio, 1974:31).

"El modelo de salud tenía que cambiar, necesitábamos un plan de salud mental que llegara a todos" G.C. El clima que trajo el fin de la dictadura y el promisorio regreso de "el General" a través de la figura de Cámpora en el gobierno empujaron a todo el arco del movimiento nacional, y en los trabajadores de la salud mental (como se nombraron en esos años) se hizo claro que los tiempos de luchas gremiales uni-sectoriales terminaban, y se abría un nuevo momento histórico de articulación de una gran heterogeneidad de sectores bajo banderas políticas comunes: *"Se volvía impensable no tener en cuenta a los demás en la defensa de las cuestiones propias"* (Vainer-Carpintero, 2000). En salud específicamente, sirve de ejemplo un número publicado por la revista *Los Libros* de marzo del '74 donde referentes de la psicología y psiquiatría nacional se posicionan frente a las políticas de salud y salud mental del país. En este marco, se destaca la lucha contra la Ley 19.337 de Descentralización hospitalaria, uno de los pilares centrales del comienzo de la mercantilización de la salud, y a partir de la cual la APLP reconoce que la acción gremial cobró fuerza, *"realizándose paros con otros profesionales de la salud"*. (APLP en *Revista de Psicología*, 1973).

Lo que observamos es que para 1971/2 los psicólogos pasaron de organizarse con fines *científicos* de defensa de la carrera, a la defensa de la situación *gremial* de los colegas como trabajadores (5), hasta llegar a proponerse objetivos *políticos* en las luchas por un modelo de salud y de país.

Como decía Colantoni *"lo científico y lo gremial iban juntos"*, porque luchar por reivindicaciones laborales iba de la mano con fortalecer y expandir la formación, y porque la formación no se pensaba



desde cualquier lugar sino desde una concepción de salud específica, con las implicancias políticas de la misma.

“...la mayoría militaba, era una cosa casi necesaria... porque si vos trabajas por la salud mental la libertad es una prioridad, si la persona no es libre no puede tener salud, si vivimos oprimidos tampoco”
G.C.

Desarticular lo gremial de lo científico y de lo político, y dejarlos como compartimientos estancos fue un logro de la última dictadura, profundizado en las políticas de los 90. Estimar los avances, aportes y descubrimientos en lo científico y académico, y desvalorizar los progresos, luchas, esfuerzos y anhelos de aquellos que se dedicaron a lo político-gremial, fue otro efecto de la cultura del olvido.

Para concluir, queremos destacar y visibilizar desde una perspectiva histórica el trabajo, el tiempo y el esfuerzo mancomunado de este colectivo de psicólogos, en una asociación de profesionales nuevos, de una disciplina poco conocida y por lo tanto poco delimitada, en un contexto político intenso en donde la constante era la tensión entre diversos grupos e intereses. Por eso la importancia de este tipo de trabajos, que por ahora dan a conocer –o mejor, re-conocer- sólo a algunos de los responsables y de los logros de nuestra rica y enorme historia -a pesar de nuestros cortos 50 años de profesión-, quedando muchos por nombrar y conocer en próximos trabajos.

Notas:

(1) Agradezco a Norma Delucca su disponibilidad para permitirme chequear parte de la información utilizada en este artículo.

(2) Para ampliar este punto ver Dagfal, 1998.

(3) La carrera de Psicología perteneció a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP hasta el 2006.

(4) “A nosotros, como institución (APA) nos despertó el Cordobazo”. *Cuestionamos*, Granica Editor, 1971.

(5) El nombre de “trabajadores de la salud” denota una construcción propia de esta época que será destruida y desprestigiada. Por motivos de extensión, no podemos en esta oportunidad detenernos sobre sus implicancias.

Bibliografía

1. APLP (1973). Historia y perspectivas. *Revista de Psicología (FHCE)*, 6, 125-130.
2. Carpintero, E. y Vainer, A. (2004). *Las Huellas de la Memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70*. Ed. Topia.

3. COPRA (1971). Declaración de principios y anteproyecto de estatutos. *Revista Argentina de Psicología*, año III, 11, 193-206.
4. Dagfal, A. (1998). La creación de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966). Informe beca de iniciación presentado en Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP.
5. Domínguez Lostaló, J.C. (1997). 30 años de práctica profesional. Conferencia en las Primeras Jornadas sobre la formación universitaria y práctica profesional del psicólogo del 13 de octubre de 1989. Publicado por la Cátedra de Psicología Forense de la Facultad de Psicología de la UNLP.
6. Klappenbach, H. (2000). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 32, nº 3, 419-446.
7. Perosio, B. (1974). Salud pública y dependencia. *Revista Los libros*, 34, 30-35.
8. Vainer, A. (2009) Los desaparecidos de la Salud Mental. Conferencia en Universidad Autónoma de Entre Ríos, 22 de marzo de 2005.

LUCHA ANTIMANICOMIAL EN LA ARGENTINA DE LOS AÑOS 70': DENUNCIAS, INCIDENTES Y REPRESIÓN EN TORNO DEL HOSPITAL NEUROPSIQUIÁTRICO DE MELCHOR ROMERO EN 1972

Lubo, Facundo


Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología, Cátedra Corrientes Actuales en Psicología.

facundolubo@gmail.com

RESUMEN

La historia de las disciplinas "psi" durante la década del setenta es una historia que apenas comienza a escribirse. El objetivo principal del trabajo es recortar un acontecimiento histórico ocurrido a lo largo de 1972 en relación a denuncias e incidentes ocurridos en el Hospital Neuropsiquiátrico "Dr. Alejandro Korn" de Melchor Romero publicadas en artículos periodísticos y de revista.

En lo que atañe a la metodología, el recorte se realizará a partir del análisis de tres fuentes principales. En primer lugar, las notas de las ediciones matutinas del diario El Día de La Plata. En segundo lugar, dos artículos publicados en la revista Ciencia Nueva en Agosto y Diciembre del 72'. Y en tercer lugar, un



extenso artículo en la Revista Argentina de Psicología firmado por Basilio A. Benitez. Por lo tanto, se narrará una síntesis de lo ocurrido a través del análisis de las fuentes escritas arriba mencionadas.

Como resultado, se obtuvo la siguiente descripción de los hechos: a fines de Abril se inició una campaña de denuncias impulsada en gran parte por un grupo de psicólogos que trabajaban en el Hospital Neuropsiquiátrico de Melchor Romero. Las denuncias fueron motivadas por las malas condiciones en que vivían los internados. Ellos acudieron a la abogada Matilde Kirilovsky de Creimer, quien presentó una acción de amparo dirigido contra el Ministro de Bienestar Social y el Gobernador de la Provincia. El juez interviniente fue Omar Ozafrain, quien dió lugar a la acción de amparo tras inspeccionar el Hospital acompañado por un grupo de peritos, comprobando la veracidad de las denuncias y las deficiencias que el hospital presentaba.


Posteriormente, la Fiscalía de Estado apela la resolución del juez alegando la falta de personería jurídica y la existencia de otros procedimientos judiciales o administrativos que podrían llegar a obtener el mismo resultado. Luego, la cámara rechaza el fallo del Juez.

Pocos días después, el Estado decide destinar quinientos mil pesos para subsanar las deficiencias del Hospital. Al mismo tiempo, se designa como Administrador-Interventor al ex fuerzas armadas Antonio Carregal, quien crea un cuerpo de vigilancia armado para averiguar la participación de los trabajadores en los hechos de denuncia. La situación en el Hospital transcurre de esa manera en lo que va de Junio hasta Septiembre, con amenazas a trabajadores e interrupciones bruscas a su labor cotidiano. La reacción de los trabajadores fue la de resolver algunos paros durante Agosto y Septiembre ya que además exigieron aumento salarial.

El 19 de septiembre la policía ingresa al hospital en carros de asalto, con perros y gases lacrimógenos para prohibir el derecho de reunión de los trabajadores por orden de Gobernación. Se llega al acuerdo de pagar lo adeudado y desarmar al cuerpo de vigilancia.

Sin embargo, días después se disuelve la Comisión Interna de Delegados y se comienzan sumarios contra personal de la institución. Posteriormente se dispuso el cierre del Servicio de Rehabilitación y del Club "Alborada". Tres profesionales fueron trasladados a otras dependencias del establecimiento mientras que se les prohibió el derecho de admisión a diez psicólogos y alumnos que trabajaban ad honorem en dichos servicios.

Si analizamos los hechos desarrollados anteriormente en clave histórica, podemos concluir que estuvieron a tono con la situación que se vivía en el país. Por un lado, tenemos un Hospital Neuropsiquiátrico que pasa a ser objeto de denuncias. Sostenemos la hipótesis de que el clima de ideas de la época, junto a la creciente participación de los psicólogos en el Hospital fue un factor decisivo para comprender la trascendencia de los hechos. En efecto, la lucha por la emancipación de los sujetos



oprimidos fue la bandera que enarbó gran parte de la inteligencia argentina de la época, en esa misma dirección nos encontramos con el ascenso de un discurso que le dió a la psiquiatría el estatuto de mecanismo de control del Estado y/o de las clases dominantes, y ubicó a la enfermedad mental como uno de los resultados posibles de un sistema desigual y opresivo. De allí que la lucha por la liberación social haya coincidido con la lucha en contra de la psiquiatría opresora y en favor de la emancipación de los internados psiquiátricos.

En respuesta a ello, nos encontramos con la reacción propia de un Gobierno de Facto y represivo como lo era el de la Argentina de 1972. Dicho gobierno supo identificar el cariz político de estas denuncias y pasó a la acción justificando estas medidas como parte de una lucha necesaria contra la subversión.

Palabras Claves: historia - Melchor Romero - represión - antipsiquiatría


TRABAJO COMPLETO

Introducción

La historia de las disciplinas “psi” y del campo de la salud mental durante la década del setenta en nuestro país aún se está construyendo. La temática ha sido abordada en trabajos como el de Carpintero & Vainer (2005), Plotkin (2003). El objetivo de este trabajo es contribuir a esa historia a partir de la elucidación de algunos sucesos históricos en torno del Hospital Neuropsiquiátrico de Melchor Romero en el año 1972.

Nuestro recorte se realizará a partir del análisis de tres fuentes principales. En primer lugar, las notas de las ediciones matutinas del diario El Día de La Plata. En segundo lugar, dos artículos publicados en la revista Ciencia Nueva en Agosto y Diciembre del 72'. Y en tercer lugar, un extenso artículo en la Revista Argentina de Psicología firmado por Basilio A. Benitez publicado en junio del 73'.

La revista Ciencia Nueva se publicó entre 1970 y 1973 y dió espacio a la opinión y reflexión de numerosos científicos e intelectuales argentinos disgustados por la manera en que se llevaron adelante, en ese entonces, las políticas en torno a la ciencia, la tecnología, y la enseñanza superior. Al mismo tiempo se publicaban traducidos artículos de autores extranjeros. Cada ejemplar anunciaba que “De las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsables exclusivos sus autores”. Esta revista dedicó los titulares de dos números a la problemática en el Hospital Neuropsiquiátrico, “Melchor Romero: La rebelión de los cuerdos” fue el título principal de la revista en Agosto y en Diciembre de 1972. En ambas oportunidades, los artículos fueron firmados por “P. W.” (P.W.,1972a, 1972b)



Por su parte, la Revista Argentina de Psicología (RAP) era la publicación oficial de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA). Se caracterizaba por la amplitud de miras y la diversidad de los temas publicados. No obstante, una nota en sus primeras páginas dejaba en claro que la apertura no implicaba necesariamente el acuerdo: “Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Dirección de la Revista, ni de las autoridades de la APBA”. En el número 15 (Junio de 1973) se publica un artículo firmado por Basilio A. Benitez titulado “Melchor Romero: Un duro golpe al régimen manicomial y a la psiquiatría opresora” (Benitez, 1973)

A continuación se intentará elaborar una síntesis de lo ocurrido a partir de los datos obtenidos en las fuentes ya mencionadas.


1972, un año turbulento en Melchor romero: la acción de amparo

Según el artículo publicado en Agosto en Ciencia Nueva, el 23 de Abril de 1972 habría comenzado una campaña periodística denunciando la situación crítica del Hospital Interzonal Especializado de Agudos y Crónicos Neuropsiquiátrico de Melchor Romero. Si bien no pudimos constatar la publicación de dichos artículos en el diario El Día, lo cierto es que el 4 de Mayo se publica que la abogada Matilde Kirilovsky de Creimer presentó una acción de amparo en favor de los internados del establecimiento, dirigiéndolo en contra del Ministro de Bienestar Social, Juan Defendente Aguirre, y contra del Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, brigadier Miguel Moragues.

La abogada era oriunda de Berisso y bajo el seudónimo Matilde Alba Swann publicó a lo largo de su vida una serie de poemas y de libros, llegando a ser nominada e inclusive a ganar numerosos premios de literatura a nivel municipal y provincial. Su preocupación por los derechos de los ciudadanos indefensos y su participación periodística en calidad de colaboradora permanente en Diario El Día llevó a que se la declare ciudadana ilustre post mortem (El Día, 2005). Según el artículo publicado en la RAP, la abogada de Berisso habría estado relacionada directamente con algunos psicólogos que trabajaban en la institución.

El juez interviniente en la causa fue Omar Roberto Ozafrain, reconocido juez de La Plata. A raíz del amparo, rápidamente organizó una inspección en el Hospital acompañado por su secretario Carlos Silva, otros funcionarios de su juzgado, los instructores policiales, el médico forense Manuel B. Capurro y el señor Roberto J. Ramirez de la oficina pericial de tribunales y testigos. Se dispuso la elaboración de un acta de resolución y se anticipó al diario El Día las malas condiciones de los enfermos (El Día, 4 de Mayo, 1972).

Una síntesis del acta de la resolución fue publicada el sábado 6 en el diario El Día. Se mencionó que, en compañía del director del hospital Emilio Serrano, se recorrieron los distintos pabellones, dialogando



con trabajadores y pacientes. Las deficiencias en el hospital se traducen en: Infraestructura edilicia (salas con paredes y techos rajados, ventanas sin vidrios), condiciones de vida infrahumanas (falta de abrigo, mala alimentación, existencia de corrales y jaulas para internados) y exceso de internados (falta de camas y falta de personal médico y de enfermería) (El Día, 6 de Mayo, 1972).


El martes 9 se publica otra nota en el diario El Día. Allí se menciona que el Ministro de Bienestar Social, patrocinado por el titular de la Fiscalía de Estado Juan D. Aguirre solicitó a Ozafrain el rechazo del recurso de amparo. El titular de Fiscalía alegó la falta de personería jurídica por parte de la abogada puesto que los enfermos tendrían representantes legales y la existencia de otros procedimientos administrativos o judiciales que permiten obtener el mismo efecto (El Día, 9 de Mayo, 1972).

El jueves 11 diario El Día publica una nota en la que se comenta que Ozafrain hizo lugar a la acción de amparo, alegando la legitimidad de la misma, tanto en lo que a personería jurídica se refiere como respecto de la posible existencia de otro procedimiento administrativo o judicial. Tras ello, detalla una serie de disposiciones y medidas a seguir por parte del Hospital (El Día, 11 de Mayo, 1972).

El lunes 15, diario El Día publica una extensa nota en la que se menciona que el fiscal de Estado de la Provincia, Juan Carlos Visca, apeló contra el pronunciamiento de Ozafrain. Se vuelve a alegar la falta de personería jurídica y la existencia de otros procedimientos administrativos que permiten obtener el mismo efecto. Asimismo el fiscal añade que “es de pública notoriedad que desde hace ya tiempo, el hospital Melchor Romero presta servicios en la misma forma que en la actualidad, por lo que no existe una lesión grave o inminente que exija remedio en forma inmediata”[1]. Y continúa “no son imputables a la actividad meramente ejecutiva del ministerio de Bienestar Social y del Poder Ejecutivo de la Provincia, ya que la actividad meramente ejecutiva de los mismos se ajusta estrictamente a los medios que la ley presupuestaria les asigna”. Según el fiscal, el mal desempeño del Poder Ejecutivo podrá motivar juicio político, interpelaciones ministeriales o la formación de comisiones parlamentarias, pero no sería admisible “el gobierno de los jueces, por lo menos en nuestro sistema” (El Día, 15 de Mayo, 1972). La cámara revocó el fallo que hizo lugar al amparo el 23 de Mayo (El Día, 23 de Mayo, 1972)

Si bien la vía del amparo no logró su cometido principal, lo cierto es que el sábado 27 el diario El Día publica una nota en la cual se menciona que se invertirán quinientos mil pesos en el hospital de melchor romero. Allí se indica que se destinarán fondos para: la creación de una nueva cocina (por un valor de 364,233 pesos), la correcta provisión de alimentos, aumento de personal médico y de enfermería, y otras obras destinadas a mejorar la infraestructura edilicia (El Día, 27 de Mayo, 1972).

El Gobierno custodia el Hospital desde adentro



El diario El Día no vuelve a mencionar nada sobre el hospital hasta mediados de septiembre. Podría decirse que el diario tiende a diluir el tema del Neuropsiquiátrico, puesto que la serie de denuncias e incidentes culmina de manera más o menos positiva, difundiendo la esperada inversión del Estado. No obstante, si somos atentos podemos notar que el diario publica luego un breve anunciado de la APLP en el cual se convoca asamblea general para debatir la situación de Melchor Romero[2].


Ello tampoco es casual. Sucede que nos encontramos con un panorama muy diferente si analizamos la información de los artículos publicados en Ciencia Nueva y en la RAP. Allí se menciona la existencia de un nuevo administrador del hospital, Antonio Carregal, quien es identificado como un suboficial retirado de las FF.AA. Carregal habría sido nombrado para regularizar la situación a principios de Junio. Para ello habría creado un cuerpo de vigilancia armado, con personal policial o militar en retiro para controlar actividades y averiguar la participación de los trabajadores en los hechos de denuncia.

En pos de disolver el cuerpo de vigilancia y dar concreción a los aumentos salariales correspondientes, se resolvieron paros en algunos días de Agosto y de Septiembre. Durante la mañana del 19 de septiembre la policía ocupa el hospital en carros de asalto, con perros y equipos lanzagases. La Gobernación prohíbe el derecho de reunión a pesar de que la misma había sido anticipada a la Dirección de Hospital. El hecho se publica en diario El Día pero en una pequeña nota titulada “Paro del personal en M. Romero”. Allí se menciona que los trabajadores se reunieron para tratar aspectos relacionados al salario, el cese de la vigilancia, y por último notifican un comunicado de ATE en el cual se aclara que la policía no permitió la realización del acto (El Día, 20 de Septiembre, 1972).

El 22 de Septiembre el diario vuelve a publicar otra breve nota donde se mencionan nuevamente los motivos del paro y se añade que “La medida de fuerza culminará hoy a las 5 y a partir de esa hora los empleados hospitalarios se reintegrarán a sus labores habituales” (El Día, 22 de septiembre, 1972). Al día siguiente, otra breve nota se publica bajo el título “Finalizó el paro en el hospital de M. Romero”, la nota no difunde hechos nuevos (El Día, 23 de septiembre, 1972)

No es casual la superficialidad y brevedad de dichas notas. Según el artículo publicado en la RAP, el 20 de septiembre los psicólogos del Melchor Romero habrían emitido un comunicado a la opinión pública que no pudo darse a conocer: la prensa se habría negado a publicarlo por temor a represalias del Gobierno. Esta reacción de la prensa no parece exagerada si se tiene en cuenta que días antes -17 de septiembre- se había clausurado la famosa revista Primera Plana debido al tinte político de la misma.

Días después se disuelve la Comisión Interna de Delegados y se comienzan sumarios contra personal de la institución. Posteriormente se dispuso el cierre del Servicio de Rehabilitación y del Club “Alborada”. Tres profesionales fueron trasladados a otras dependencias del establecimiento mientras que se les prohibió el derecho de admisión a diez psicólogos y alumnos que trabajaban ad honorem en dichos



servicios (Benitez, 1973., P.W., 1972b). El paralelo que se puede establecer entre estos cierres y aquellos que culminaron con las experiencias piloto en calidad de comunidad terapéutica descritos por Carpintero & Vainer (2005) es más que resaltable.

El discurso antipsiquiátrico

La década del setenta encuentra al psicoanálisis entre las herramientas teóricas de la cultura de izquierda. “Antipsiquiatría” es quizás uno de los significantes más representativos de dicha fusión. Autores como Carpintero & Vainer (2005) y Plotkin (2003) han mencionado que las ideas de la antipsiquiatría ocuparon un lugar apreciable dentro del bagaje teórico de los protagonistas de la salud mental en los años 70’.


Recordemos que 1972 es el año en que David Cooper, el llamado “padre” de la antipsiquiatría decide erradicarse en la Argentina. 1972 es también el año en que Octave y Maud Mannoni deciden venir a la Argentina invitados por Massotta para dar una serie de conferencias (Carpintero & Vainer, 2005). Para ese entonces, las ideas de Maud Mannoni en su libro “*Le psychiatre, son “fou” et la psychoanalyse*” ya habían comenzado a ser leídas y comentadas por algunos sectores de la comunidad “psi” ligados a las ideas de la ‘nueva izquierda’. [3]

Sería un poco desmedido decir que los medios que difundieron los incidentes y las denuncias estaban afines a un discurso crítico del sistema psiquiátrico, puesto que no es el caso del diario El Día. Sin embargo, es el caso de los artículos publicados en Ciencia Nueva y en la RAP.

En primer lugar, el lenguaje utilizado allí es mucho más fuerte y contundente que en El Día (manicomio en vez de neuropsiquiátrico, represión en vez de incidentes, etc). En segundo lugar, se profieren enunciados que coinciden, en el plano teórico, con gran parte del conjunto de ideas que caracteriza a la antipsiquiatría. Algunos de estos postulados serían: a) la psiquiatría como aparato de control del Estado, b) la existencia de hospicios como producto de un sistema desigual y opresivo que tiende a marginar a aquellos seres no productivos, c) la enfermedad mental como consecuencia de una estructura social desigual, d) la coincidencia casi indiscutida entre revolución socialista y lucha antimanicomial.

Poesía y Antipsiquiatría

Al parecer, la poesía fue una expresión cultural bastante frecuente en el marco de la lucha antimanicomial. Algo similar ya había ocurrido en Francia a raíz de la experiencia surrealista. Este nexo vuelve a reiterarse *mutatis mutandis* en el período que estamos analizando. Los tres artículos de Ciencia Nueva y RAP difundieron poesías escritas por los psicólogos o bien por los internados. Vale la pena



recordar que la autora de la acción de amparo era una escritora y poetisa reconocida. Esta operación discursiva vuelve a repetirse en un número de la revista Crisis en marzo de 1974 (Zito Lema, 1974).

Comentarios Finales

En primer lugar, cabe señalar el carácter necesariamente fragmentario e incompleto de esta narración en tanto se realizó en función de las fuentes escritas ya mencionadas. De allí que la investigación deba continuar indagando otras fuentes, como las actas del V Congreso de Psiquiatría o en especial a través de entrevistas a testimonios de la época.

Por último, mencionaremos que no fueron sorprendentes las medidas que llevaron adelante en conjunto tanto Gobierno de Lanusse, la Fiscalía de Estado, y las autoridades del Melchor Romero si tenemos en cuenta la situación política que vivía el país. Una vez identificado el cariz político de las denuncias, se podría decir que el caso de Melchor Romero pasó a ser identificado -para estos sectores administrativo-gubernamentales- como un foco subversivo que debía ser sofocado.

Notas

[1] Esta acotación acerca de la regularidad del Hospital parecería ser verosímil. Según la historia del Hospital, publicada en su sitio web, a partir de 1969 se iniciaron obras de remodelación de varias salas a las que se proveyó de calefacción, agua caliente y se remodelaron los comedores. A partir de este dato podría pensarse que la infraestructura del servicio durante la década del 70' fue mejor que en décadas anteriores.

[2] Que la APLP se haya hecho eco de la situación del Neuropsiquiátrico es algo que consta en un artículo publicado en la Revista de Psicología de la UNLP en 1973. Hablando sobre la coyuntura de 1972 mencionan: "(...) se desata una franca ofensiva contra las carreras de Psicología y los profesionales psicólogos. En el ámbito laboral el ataque se efectiviza con particular violencia en el Hospital Melchor Romero. La multiple denuncia: en el V Congreso de Psiquiatría, en la Confederación de Psicólogos y en los distintos organismos de prensa no fue suficiente para frenar este embate y se destruye un intento de rehabilitación con enfermos mentales" (Asociación de Psicólogos de La Plata, 1973. El subrayado es nuestro)

[3] Si bien el libro no había sido traducido aún, aparece citado por Miriam Chorne, Beatriz Grego e Irene F. de Kaumann en un debate que entablan con Wilbur Grimson en la revista Los Libros. (Chorne, M., Grego, B. & Kaumann, I., 1970).

Bibliografía

- "A partir de hoy cesará un paro en Melchor Romero". En *El Día*. 22 de septiembre, 1972.
- "Biografía de Matilde Alba Swann". Disponible en <http://www.escriitores.org/biografias/141-matilde-alba-swann>.
- "Declaran ciudadana ilustre a la Dra Creimer". En *El Día*. 24 de agosto 2005. Disponible en: <http://www.eldia.com.ar/ediciones/20050824/laciudad2.asp>
- "Hizose lugar al amparo en favor de los internados en M. Romero". En *El Día*. 11 de Mayo, 1972
- "La fiscalía de Estado apeló la decisión judicial en la acción relativa al hospital M. Romero". En *El Día*. 15 de Mayo, 1972.
- "Numerosas deficiencias comprobó el juez Dr. Ozafrain durante su visita al hospital de M. Romero". En *El Día*. 6 de mayo, 1972.
- "Paro del personal en M. Romero". En *El Día*. 20 de septiembre, 1972.
- "Presentose una acción de amparo en favor de los internados en M. Romero". En *El Día*. 4 de mayo, 1972.
- "Revocó la cámara el fallo que hizo lugar al amparo en favor de los internados en M. Romero". En *El Día*. 23 de Mayo, 1972
- "Reseña histórica del Hospital. El Hospital a partir de 1960". Disponible en http://www.hakorn.com.ar/historia/resenia-historica/el-hospital-a-partir-de-1960_196.aspx
- "Solicitan el rechazo del recurso de amparo interpuesto a favor de los internados en M. Romero". En *El Día*. 9 de mayo, 1972.
- Asociación de Psicólogos de La Plata (1973). Historia y perspectivas. En *Revista de Psicología*, 6, 125-130. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.900/pr.900.pdf.
- Benitez, B. A. (1973). Melchor Romero: Un duro golpe al régimen manicomial y a la psiquiatría opresora. *Revista Argentina de Psicología*, N° 15, junio, 147-158.
- Carpintero, E. & Vainer, A. (2004). *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los '60 y '70*. Buenos Aires: Topía.
- Chorne, M., Grego, B. & Kaumann, I. (1970). Acerca de las comunidades terapéuticas. *Los Libros*, N° 14, diciembre, 29-30.
- P.W. (1972a). Melchor Romero: La rebelión de los cuerdos. *Ciencia Nueva*. N°18, Agosto, 5-8.
- P.W. (1972b). Melchor Romero: La rebelión de los cuerdos (Continuación). En *Ciencia Nueva*. N°21, Diciembre, 16-20.
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Zito Lema, V. (1974) La emoción y el asombro. En *Crisis*, marzo de 1974. Pág. 3 - 23.

LA NIÑEZ A TRAVÉS DE PRÁCTICAS PSICOLÓGICAS Y CULTURALES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Malagrina, Julieta

Facultad de Psicología, UNLP

julieta.malagrina@gmail.com

RESUMEN

En el contexto de una investigación histórica sobre los desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina (1890-1955) y su relación con el orden social, se estudia la niñez y las prácticas psicológicas realizadas sobre ella.


La metodología utilizada para abordar la investigación es la revisión histórica crítica que contempla la perspectiva de Kurt Danziger (1990) y Roger Smith (1997), y supone los estudios históricos de Foucault (Foucault, 2008, 2000) acerca de las relaciones entre poder y saber, las técnicas del yo, la gobernabilidad de las subjetividades, y la consideración de la psicología como una tecnología humana (Rose, 1990, 1998). Las producciones de saber son inseparables de formas específicas de poder, responsables del moldeamiento de las subjetividades humanas a través de diferentes prácticas de intervención en un necesario fondo estructurante social y político.

Son objetivos de este trabajo:

- 1) Analizar las formas en que autores referentes relevantes de esa época, principalmente Senet y Mercante, conceptualizaron a la niñez y las prácticas psicológicas sobre ella en manuales y producciones científicas;
- 2) Identificar y relacionar con obras aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, promovidos y divulgados en las primeras décadas del siglo pasado, particularmente libros de texto libros de circulación general dirigidos a las escuelas, caracterizaciones del maestro y del niño, con pautas de comportamiento sugeridas como esperables y normales.

Se obtienen resultados respecto de las formas en que los valores epistémicos y no epistémicos son articulados en la producción de conocimiento y en las prácticas psicológicas profesionales, con relaciones múltiples y ambiguas en la constitución de discursos y prácticas de quienes se dedicaban a la psicología.

El valor de estos resultados potencia las discusiones referentes a caracterizar qué psicología constituía a esa pedagogía, desprende ejes centrales de articulación conceptual: psicogénesis, constitución subjetiva del niño, nuevos roles y lazos sociales prescriptos y reconfigurados. Se manifiestan los vínculos entre las



concepciones y prácticas psicológicas y las culturales desde la literatura infantil, conformes a la construcción del niño argentino. Se muestra la fecundidad de un abordaje historiográfico, cómo la consideración de la niñez en los discursos psicológicos se trama en relación a los aportes teóricos sobre la subjetivación y su relación con las demandas morales de la sociedad (Brinkmann, 2010) (Rose, 1990, 1998).

Palabras claves: valores en ciencia- niñez- historia de la psicología- construcción de subjetividad

TRABAJO COMPLETO

1. Un contexto sociocultural que favorecía una relación entre pedagogía y psicología.


En el contexto de una investigación histórica sobre los desarrollos académicos y usos de la psicología en la Argentina (1890-1955) y su relación con el orden social, se estudia la niñez y las prácticas psicológicas realizadas sobre ella.

La metodología utilizada para abordar la investigación es la revisión histórica crítica, que contempla la perspectiva de Kurt Danziger (1990) y Roger Smith (1997), y supone una renovación de los estudios históricos cercana a los trabajos producidos por Foucault (Foucault, 2008, 2000) acerca de las relaciones entre poder y saber, las técnicas del yo, y la consideración de la psicología como una tecnología humana (Rose, 1990, 1998). Las producciones de saber son inseparables de formas específicas de poder, responsables del moldeamiento de las subjetividades humanas a través de diferentes prácticas de intervención en un necesario fondo estructurante social y político. Es una revisión histórica que tiene en cuenta el desarrollo de la ciencia en general y los contextos históricos sociales en la producción de saberes científicos en ciencias humanas.

Son objetivos de este trabajo:

- 1) Analizar las formas en que autores referentes relevantes de esa época principalmente Senet y Mercante conceptualizaron a la niñez y las prácticas psicológicas sobre ella en manuales y producciones científicas;
- 2) Identificar en obras aprobadas, promovidas y divulgadas por el Consejo Nacional de Educación de las primeras décadas del siglo pasado, y en libros de circulación general, valores morales instruidos a los docentes y a la niñez, pautas de comportamiento sugeridas como esperables y normales.

A comienzos del siglo XX en la Argentina, en un contexto sociocultural que operaba para constituir lo social en un conglomerado ciudadano, se recortaban significaciones que definían al niño escolarizado que coincidían con el niño normal, y dejaban otro conjunto mucho más numeroso fuera de un sistema



que no llegaba a abastecerse a sí mismo (Ríos & Talak, 1999): niños pobres, abandonados, hambrientos, hacinados, enfermos, delincuentes, trabajadores callejeros contenidos por los insuficientes asilos y reformatorios instituciones, ya sea por incapacidad numérica o maltrato.


Hombres como Mercante y Senet, se ocuparon de forma sistemática, de la formación docente para el refuerzo e instauración del sistema de educación público (Mercante, 1930) (Senet, 1928), desde la Sección Pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata en 1906, transformada desde 1914 en Facultad de Ciencias de la Educación. Ocupaban lugares de poder estratégicos en la sociedad con un discurso académico, realizaban cuantiosas investigaciones, atendían a la pedagogía y la formación de maestros en el proyecto globalizante del estado nación, proponían intervenciones racionales apoyadas en el discurso de las disciplinas científicas legitimadas en el mundo. La producción de estos autores es relevante en términos de los intentos que se hicieron por articular criterios científicos necesarios para justificar un conocimiento psicológico y perspectivas políticas orientadas a la transformación de dinámicas sociales. Las concepciones de la psicología de principios del siglo XX aplicaron saberes para abordar y resolver problemas en el ámbito educativo, con la expectativa de resolver los problemas de la sociedad (Mercante, 1915, 1918) (Senet, 1908, 1911 (a), 1911(b)).

El proyecto necesitó actores sociales que construyeran y avalaran esas maneras de nombrar y de definir la norma y las prácticas de intervención sobre la niñez que la regularan. Así la escuela forjaba niños para una ciudadanía integrada para el estado incipientemente constituido, avalado por los desarrollos disciplinantes modernos desplegados por el mundo (Senet, 1908, 1911(b)). Las operaciones de recepción teórica realizadas por pedagogos, abogados y médicos no fueron cualquiera, mantuvieron un eje rector, el cuidado por una operación política general. Estos saberes sobre el hombre (Antropología, Psicología, etc.) vinieron a resolver problemas teóricos y prácticos que desbordaban el orden social (Ríos & Talak, 1999). Así se ponen en relación psicología con la pedagogía fortaleciéndose, incidiendo y justificándose mutuamente.

Se analiza de qué manera los valores asociados a la construcción de una moral social, impactaron en la producción de esos conocimientos psicológicos y cómo se articularon con los valores epistémicos que fundamentaron un saber experto, con características específicas de este saber psicológico que le dieron particularidad.

2. La psicología de la pedagogía, reforzando nuevas formas de subjetividad.

La cultura civilizada, desde el diseño de Sarmiento, fomentó la nacionalidad, viabilizada por la educación pública tanto de la escuela normal y por la educación de elites del colegio nacional. Asentó de la



construcción de sujeto niño-alumno, en su formación intelectual, social y moral (Mercante, 1915, 1930) (Senet, 1911 (b), 1928) para la conducción del proyecto país.

El niño escolarizado como nuevo actor social reunió las tensiones del positivismo científico, apostó a una pedagogía que resolvía la tensión entre la evolución natural y la civilización, entre lo innato y lo adquirido, entre herencia y educación (Ríos & Talak, 1999).

En la historia social moderna occidental se constituyó la familia burguesa como institución que recreó en lo íntimo y lo público, al niño como nuevo actor social desde un tejido simbólico de creencias, ideas y valores (Foucault, 2008, 2000). La familia reconstruyó en lo íntimo los vínculos, modificó la experiencia de los lazos y los intercambios de los integrantes de la institución familia y con el afuera. Conmovió la forma de ser sujeto, definió categorías de relación en relación a los otros significativos. Como ha sido mostrado por varios autores respecto de las categorías psicológicas y las relaciones entre saber, poder y subjetividad (Rose, 1990, 1998) (Kurt Danziger, 1990), se puede afirmar, que también en este caso la regulación de las representaciones, los sentimientos y las lógicas de poder y saber se reordenaron, revalorizando los actores y las nuevas funciones. Esto tuvo consecuencias en la vida de los actores redefinidos por las nuevas clases conceptuales.


La construcción subjetiva del niño/alumno:

El Estado impuso masivamente un modelo de niño argentino, que reunió en su ser representaciones mosaicas, homogenizando a la vez las marcas de la inmigración, el criollismo y los valores europeos. Esto debió constituirse sin pérdida de tiempo, porque corrían tiempos irreversibles de “la evolución”: “los problemas humanos han de resolverse en el niño; en el hombre, bien o mal, ya están resueltos (Blomberg, 1925, 50)”. La infancia evolutivamente permitía una adaptación que en los sujetos adultos ya no podía conmovirse; los principios de herencia natural y adaptación cultural se fundían: “Combatir contra la propia patria es obrar contra la naturaleza (Berrutti, 1920, 71)”.

Además las representaciones socializadas desde la escuela normal, distribuyeron un orden social y control con una función rectora que aseguraba una dirección necesaria. Plasmaron los límites de la autonomía subjetiva de cada uno de los roles de los actores sociales. Así, en un libro de lectura infantil *La fuerza y la inteligencia* (1920) figura:

-Eres un tirano,- decía el vapor de agua al maquinista;-habiendo fuera tanto espacio me oprimes y sujetas dentro de la caldera: vuélveme a la libertad; deja que yo emplee mi fuerza según mi voluntad.

-¿Tu fuerza y tu voluntad?- respondió el maquinista sonriendo.-Si yo te dejo libre no podrás alzar del suelo ni un átomo de polvo.



Los pueblos son como el vapor de agua: su fuerza se aniquila, cuando no hay un maquinista que la encierre en la caldera y la utilice. (Berrutti, 1920,38)

La sociedad debía concientizarse y sensibilizarse por atender a la figura de niño necesaria para edificar un futuro esperanzador:

Mirando jugar a los niños en la calle decía un observador: He aquí un almacigo de donde saldrá más de un héroe, de un sabio y de un artista. ¿En cuál de estas cabezas brotará el genio? ¿Sobre cuál descenderá la inspiración? ¿Cuál de estos chicos será un Lincoln (...)? (Blomberg, 1925, 7)

Esa proyección se apoyó en la seguridad del evolucionismo natural y positivo:


“El niño deja, a los 7 años, el regazo materno y se entrega a la maestra que, sin ser la madre, tiene de ella muchas condiciones. De esta suerte la transición no es brusca, pero otra es la fuerza que lo dirige y lo disciplina” (Mercante, 1930, 43).

“A los siete años la pedagogía doméstica cede a la pedagogía escolar, con rumbos políticos y sociales, pues el niño ya no pertenece a la madre, sino al Estado, para ser un elemento eficaz de ese estado” (Mercante, 1930, 41).

Concebían que la fuerza de la vida estaba dirigida para el progreso por la ley natural de la evolución, y la fuerza de un pueblo debía estar canalizada por la inteligencia de una elite que asegurara el crecimiento nacional. Así el niño debía normatizarse con ayuda de un tutor estatal, y luego autodirigir su energía instintiva: “¿Cuándo el niño es capaz de dirigirse a sí mismo? A los 12 años, el peligro se multiplica, entregándolo a sus propios impulsos, que (...) no cuentan con aquel poder de inhibición que sólo sería dique después de los 16 años” (Mercante, 1930, 43). Constituye así en esa continuidad lineal el modelo subjetivo terminado: “El niño deja de ser niño para ser hombre” (Mercante, 1930, 43).

Si el niño no ingresaba al sistema educativo, garante de las etapas evolutivas para la constitución del modelo ideal, quedaba como esperanza que quemara las etapas intermedias y se aproximara al resultado final esperado. Así en algunos textos de lectura infantil, se valoró el trabajo infantil del niño en la calle, por cercano al producto terminado del adulto trabajador: “(...) es el pequeño héroe oscuro de la ciudad, el gorrión humano que trabaja como los hombres. Porque, siendo un niño, cumple su duro deber como un hombre (Blomberg, 1925, 21)”.

Desde la ciencia y la cultura, a se prescribía un nuevo vínculo: “(...) la escuela es una madre. Id hacia ella con cariño y respeto” (Olguín, 1927, 1); “(...) siendo su madre, su maestra, su compañera sin mengua del ascendiente, sentido en el esfuerzo para corregir y educar al grupo de que forma parte” (Mercante, 1930, 43). La expresión “sin mengua del ascendiente”, señala la contra del emblandecimiento femenino materno biológico que no advierte desviación de su propia tendencia, a diferencia de la madre-maestra ajena a la carga heredada, firme en su función de dirección, control y corrección normativa.



La subjetivación es un proceso que supone tiempo de trabajo sobre el tejido de representaciones valoradas con los otros significativos. Son varios los lugares donde se trama la subjetivación, no sólo en el seno de la familia. La escuela como trama social de subjetivación, “no hace perder la intimidad, sino que reconfigura radicalmente su frontera de siempre” (Rodulfo, 2011, 67).

La construcción subjetiva de la madre/maestra:

La maestra estaba prescrita por el orden social para ser una segunda madre. Influyó en el carácter y la evolución de los sentimientos de los niños escolarizados, llevaba como contraparte la alteración en la propia subjetivación, en un nuevo lugar, emisaria de una misión patriota y de status social. Encarnó la función de ideal normativo sin desviación:


No debe ser maestro quien tiene defectos como la sordera, (...) la tuberculosis, la avariosis, la elefantiasis, la hemiplejia. Un maestro sano y normal es una garantía para la enseñanza”; “(...) cuidándose, (...) de no tomar nunca por tema el mal, o lo feo, o lo desagradable, ya que (...) nos parecemos a todo y todo vive en nosotros (Mercante, 1930, 46).

Los comportamientos y los sentimientos de todos los actores buscaban ser regulados. La maestra con sacrificio personal se presentaba como la garantía de la pureza de la “buena” junta que se propagaba por contacto y contagio: “El maestro debe ser una especie de esclavo de las buenas costumbres” (Mercante, 1930, 37).

(...) los mejores años, aquellos cuyas horas consagran las de su sexo al tocado, al salón, al teatro, a las tardes en el bosque, al tennis, a los viajes de placer, a la amiga predilecta, a la tertulia, a los saraos, ella los sacrifica al niño, dócil a sus deseos, paciente a sus caprichos, constante en la obra, valiente en la fatiga, soportando la mezquindad de los unos, la dureza de los otros, el peso de una labor ruda y sin premio; fuera injusto y cruel, si de sus afanes no naciera la vida fuerte y pura de una generación. (Mercante, 1930, 28).

Sacrificaba representaciones asignadas a su subjetividad como mujer, pero como contraparte era madre de la patria. Se esperaba que la madre-maestra resignara valores legitimados socialmente como femeninos, incluso canjeando la maternidad biológica: “(...) se ocupa de ellos, tan sólo de ellos (Mercante, 1930, 45). “Todo para la escuela; muy poco para nosotras mismas” (Blomberg, 1925, 101). “No gima, no llore la santa maestra: no todo en el mundo del todo se va. Usted será siempre la brújula nuestra... ¡La sola querida segunda mamá!” (Blomberg, 1925, 100).

Debió conducirse con la dureza del trabajo del obrero argentino y la firmeza y la voluntad de un agente (masculino y exterior a la familia) del estado y en su representación: “(...) capaz, con el contacto frecuente, penetrar el carácter de cada uno (de los alumnos) (...) y viva esos afectos con los que conduce



adonde su voluntad lo ordena (...) dueño de los resortes que han de mover la máquina que tiene entre manos” (Mercante, 1930, 45).

3. Reflexiones finales.

Al vincular la incidencia de los conocimientos psicológicos en la construcción de subjetividades en función de objetivos del orden social, se puede destacar cómo algunos valores epistémicos son articulados con valores no epistémicos, en la producción de conocimiento y en las prácticas profesionales. El hecho de recortar la infancia como un problema social lidiando entre la norma y la indisciplina (Ríos & Talak, 1999), da central presencia a los valores no epistémicos. Se tuvieron en cuenta los desarrollos específicos de la ciencia psicológica de la época haciendo uso de nomencladores psicológicos (Danziger, 1990) (Smith, 1997).

Los conocimientos psicológicos son producciones inseparables de prácticas de investigación y de prácticas de intervención sobre los seres humanos, por lo tanto, tienen una dimensión política. Tienen efectos en la sociedad que valora la ciencia, difundiendo y promoviendo los valores epistémicos y los no epistémicos, legitimando maneras de considerar el bien, el mal, lo patológico, lo saludable, lo deseable en la forma de ser sujeto de los integrantes de la sociedad. Involucra a la sociedad más amplia, en tanto se vuelve parte de la cultura psicológica, contribuye en su vocabulario, formas de soñar, de actuar, de sentir y de esperar de los demás.

Esto traduce el lazo íntimo de los actores, supone la reconstrucción de los vínculos en la experiencia y los intercambios de los integrantes de la institución familia y la sociedad. La escuela también tramó la subjetivación, reconfigurando radicalmente las fronteras de lo íntimo (Rodulfo, 2011). Conmueve la forma de ser sujeto, siendo en relación a los otros significativos. La regulación de las representaciones, los sentimientos y las lógicas de poder y saber se reordenan revalorizando los actores y las nuevas funciones que tienen consecuencias en la vida de las personas redefinidas por las nuevas clases conceptuales (Rose, 1990, 1998).


La subjetivación tiene cambios históricos que modifican las formas dominantes (Brinkmann, 2010). Las interpretaciones sobre uno mismo tienen una relación dialéctica con las prácticas sociales y estas con la sociedad. La niñez se inscribió incipientemente en los discursos psicológicos como un nuevo objeto de prácticas y sentidos.

Fue una Psicología en una Pedagogía que contempló a cada uno de los alumnos pero como individuos genéricos, muestra de su especie: “(...) como la educación primaria y la secundaria no se dirigen al individuo, sino a la colectividad escolar, no pueden atender aptitudes particulares, sino tener en cuenta la masa de educandos” (Senet, 1919, 307).

La atención de la psicología a los pensamientos, los sentimientos, el juego y la vocación del niño-alumno constituyó una forma de relación particular, aunque ordenada desde un genérico ideal, que sirviera para todos los niños. Pero, incluida en prácticas culturales extensas como las de la educación pública, fue antecedente de la constitución de una voz (tema que se desarrolla en otro trabajo de investigación), al darle a la niñez carácter especial considerando su desarrollo evolutivo y su psicogénesis, en vez de abordarla desde la clásica Psicología del Adulto.

Bibliografía

- Archivos de Psiquiatría, Criminología y ciencias afines*, XI, 129-166. (Senet, 1912).
- Berrutti, J. (1920). *Lecturas morales e instructivas*. Bs. As.: Ángel Estrada y Cía.
- Blomberg, H. P. (1925). *Pensamiento. Libro de lectura*. Bs As: Ángel Estrada y Cía.
- Brinkmann, S. (2010). *Psychology as a Moral Science. Perspectives on normativity*. DOI 10.1007/978-1-4419-7067-1_3, Springer. LLC 2011.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*. New York: Cambridge University Press
- Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación*, I, 385-402. (Mercante, 1915)
- Foucault, M. (2008 [2001]). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000 [1999]). *Los anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fouton, R. (1923). *Frente a la Vida*. Bs. As.: Kapelusz.
- Generaciones*, 1, 1, 65-80 Bs As: Eudeba. (Rodulfo, 2012)
- Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Mercante, V. (1930). *Pedagogía* (Primer curso). Bs. As.: Kapelusz.
- Olguín, M & Zamora Grondona, V. (1927). *Lucha. Libro de lectura para cuarto grado*. Bs. As.: Ángel Estrada y Cía.
- Ríos, J. & Talak, A. (1999). *La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)*. En Fernando Devoto y Marta Madero, *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural 1870-1930*. Bs. As.: Taurus.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London and New York: Routledge.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.



Senet, R. (1908). "Concepto evolutivo de la psicología", *El Monitor de la Educación Común*, tomo 27, p. 405-420.

Senet, R. (1911). "*Elementos de psicología infantil*". Buenos Aires: Cabaut.(a).

Senet, R. (1911). *Evolución y educación*, Buenos Aires.(b).

Senet, R. (1928). *Apuntes de Pedagogía*. Bs. As.: Cabaut y Cía.

Smith, R. (1997). *La historia de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.

EL PSICOANALISIS EN FRANCIA: LA ESCISION DE 1969

Malecki, Joaquin; Matanó, Gisela Florencia y Zuzulich, Solange

joaquinmalecki@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo el lector podrá hacer un breve recorrido por las sociedades psicoanalíticas francesas fundadas luego de la IPA para llegar hasta una de las más importantes escisiones que sufrió el psicoanálisis en Francia que es la separación que hacen de Lacan sus últimos mejores discípulos, quienes abandonan su Escuela Freudiana de Psicoanálisis para crear el Cuarto Grupo, cuarto luego de la Sociedad Psicoanalítica de París, la Sociedad Francesa de Psicoanálisis y la Escuela Freudiana de París.

En el presente trabajo nos proponemos abordar, en el contexto del Psicoanálisis en Francia, la escisión producida en el año 1969 de la Escuela Freudiana de Psicoanálisis dando lugar a la creación del Cuarto Grupo, recorriendo un antes de la escisión desde la creación de la IPA y el momento de la escisión en relación a sus causas y consecuencias.

Para esto tomamos como principales fuentes a Elisabeth Roudinesco y a Piera Aulagnier, siendo la primera la que nos permitió hacer un recorrido histórico sobre la época y la segunda la que nos dio las herramientas necesarias para abordar el tema específico del trabajo y mediante estas poder responder los interrogantes que nos planteamos:

¿Cuáles fueron las discrepancias entre Lacan y algunos de sus discípulos que condujeron a la escisión de 1969? ¿Qué fue lo que llevó a que uno de los más importantes discípulos de Lacan, como fue Piera Aulagnier durante más de diez años, haya decidido alejarse de su gran maestro?

Palabras claves:

TRABAJO COMPLETO

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos abordar, en el contexto del Psicoanálisis en Francia, la escisión producida en el año 1969 de la Escuela Freudiana de Psicoanálisis dando lugar a la creación del Cuarto Grupo, recorriendo un antes de la escisión desde la creación de la IPA y el momento de la escisión en relación a sus causas y consecuencias.

Para esto tomamos como principales fuentes a Elisabeth Roudinesco y a Piera Aulagnier, siendo la primera la que nos permitió hacer un recorrido histórico sobre la época y la segunda la que nos dio las herramientas necesarias para abordar el tema específico del trabajo y mediante estas poder responder los interrogantes que nos planteamos:

¿Cuáles fueron las discrepancias entre Lacan y algunos de sus discípulos que condujeron a la escisión de 1969? ¿Qué fue lo que llevó a que uno de los más importantes discípulos de Lacan, como fue Piera Aulagnier durante más de diez años, haya decidido alejarse de su gran maestro?


Desarrollo

Antes de la escisión de 1969


En el año 1910 fueron Freud y Ferenczi los fundadores de la International Psychoanalytical Association (IPA), la cual, bajo el impulso de Max Eitington primero, y luego de Ernest Jones, se transformó en el periodo de entreguerras en una organización centralizada, con reglas que apuntaban a normalizar la cura y a apartar de la formación a los analistas “salvajes”, trasgresores o considerados demasiados carismáticos para practicar convenientemente el psicoanálisis.

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial el freudismo logra implantarse en Francia. Luego, como consecuencia de este conflicto bélico, el tejido social y político en el que el freudismo se había implantado, se volvió menos receptivo a la práctica clínica del psicoanálisis.

En Francia se sucedieron tres generaciones de psicoanalistas. La primera compuesta por los que fundaron la Société psychoanalytique de París (SPP) en la cual tres de ellos desempeñaron un papel preponderante: Marie Bonaparte, Rene Laforgue y Rudolph Loewenstein. Estos dos últimos formaron, durante el período de entreguerras, a la segunda generación francesa: Daniel Lagache, Jacques Lacan, Françoise Dolto, Sacha Nacht y Maurice Bouvet, quienes a su vez formaron a la tercera generación entre 1920 y 1930 llamados los *juniors*: Didier Anzieu, Jean Laplanche, Jean-Bertrand Pontalis, Serge Leclaire, François Perrier, Daniel Widlócher, Jenny Aubry, Octave Mannoni, Maud Mannoni, Moustapha Safotran.



Esta tercera generación sufrió tres escisiones: una en 1953, otra en 1963 y la última en 1969. En relación a la primera por cuestiones del análisis profano, por comenzar a cuestionar Lacan el análisis didáctico, Lagache fundó la Société française de psychanalyse (SFP), nunca reconocida por la IPA. Una gran diferencia entre la práctica clínica de los freudianos lacanianos y la de los freudianos miembros de la IPA fue que para los primeros la duración de la sesión no era fija y para los segundos fue siempre obligatoria y formó parte de la cura una sesión de 45 a 50 minutos. Desde la fundación de la SFP los próximos diez años son considerados la edad de oro del psicoanálisis donde algunos historiadores opinan que Lacan tuvo sus mejores discípulos (Didier Anzieu, Jean Laplanche, François Perrier, Piera Aulagnier), gente que creaba sus propias ideas. Hasta alrededor de 1960 funcionó como un grupo muy fecundo. Pero alrededor de estos años comenzaron a tener cada vez más peso las diferencias personales entre estos discípulos, discusiones en torno a la enseñanza lacaniana, y el hecho de no ser reconocidos por la IPA. . A partir de 1953 se iniciaron negociaciones con el ejecutivo central para que ese segundo grupo francés, al igual que la SPP, fuera también incorporado. Granoff, Leclair y Perrier formaron una "troica" cuya tarea era negociar la incorporación de la SFP. Después de años de discusiones e intercambios, el comité ejecutivo de la IPA negó a Lacan y Dolto el derecho de formar didactas. Se reprochaba a Lacan la transgresión de las reglas técnicas, en particular las que determinaban la duración de las sesiones. En el caso de Dolto, el rechazo se basaba en parte en su manera de practicar el psicoanálisis de niños, pero también cuestionaban su formación didáctica. Esta segunda escisión fue la más disruptiva tanto para Lacan como para la tercera generación francesa. Sus miembros más brillantes se encontraban en campos opuestos, unos se reagruparon en la asociación psicoanalítica francesa (APF) que logró su afiliación a la IPA en 1965; los otros (entre ellos Piera Aulagnier) reunidos en la Escuela Freudiana de París (EFP), un movimiento lacaniano que rechazaba los principios de la IPA en materia de organización. Para ellos la afiliación a la IPA dejó de ser un objetivo primordial y la apertura hacia el extranjero fue dirigida por el autoreconocimiento de una identidad "lacaniana", es decir "freudiana" del psicoanálisis. Catorce años más tarde, Lacan en su "Proposición del 9 de Octubre de 1967 sobre el psicoanálisis de la Escuela" propone la construcción de un dispositivo para determinar cuando alguien puede devenir analista de la Escuela: *el pase*. Dice: "Cada uno de los pasadores será elegido por un analista de la Escuela, que pueda aseverar que están en ese pase o que han vuelto de él, en suma todavía ligados al desenlace de su experiencia personal. A ellos les hablara de su análisis un psicoanalizante para hacerse autorizar como analista de la Escuela, y el testimonio que sabrán acoger desde la frescura misma de su propio pase será de esos que jamás recoge jurado de confirmación alguno. La decisión de dicho jurado será esclarecida entonces por ellos, no siendo obviamente estos testigos jueces. Inútil indicar que esta




preposición implica una acumulación de la experiencia, su recolección y su elaboración, una organización en serie de su variedad, una notación de sus grados”.

Este procedimiento apuntaba a reemplazar el sistema clásico de formación de los psicoanalistas por una verdadera interrogación sobre el estatuto del didacta. Fue puesto en práctica en 1969. Algunos miembros de la Escuela, principalmente Piera Aulagnier, no aceptaron este dispositivo y lo acusaron a Lacan de replicar los mismos mecanismos viciados y obsoletos de la IPA.

Escisión de 1969

Por el mencionado desacuerdo con el dispositivo del pase, es decir por cuestiones de ética institucional, por considerar que la hegemonía de Lacan en la Escuela era cada vez mayor, se separan y en enero de 1969 Piera Aulagnier, François Perrier, Cornelius Castoriadis y otros psicoanalistas de la EFP fundaron un “Cuarto Grupo”, la Organización Psicoanalítica de Lengua Francesa OPLF, un grupo independiente, sin adhesión ni a la IPA ni a la ortodoxia lacaniana.

Piera Aulagnier tomó en sus manos la dirección de la revista *Topique*, cargo que conservará hasta su muerte. Ese nombre, “*Topique*”, no era casual: reenviaba a las diferentes zonas de la metapsicología freudiana y a una representación “plural” del psicoanálisis. Desde esta separación, Piera reflexionó cada vez sobre el proceso analítico y sobre la teoría que lo sustenta. En un comienzo escribe sus artículos más polémicos, consecuencia de su divergencia con la modalidad que fue asumiendo la práctica lacaniana, como lo es “Sociedades de Psicoanálisis y Psicoanalista de sociedad”, artículo publicado en *Topique* n°1 en 1969. Allí Piera ataca decepcionada a Lacan, dice que el movimiento lacaniano, debido a los enriquecimientos y aperturas que aportaba la enseñanza de su anterior maestro, fue rico en promesas permitiendo creer en una renovación del funcionamiento de las sociedades psicoanalíticas, pero lo que resultó fue un gran fracaso. Criticando a Lacan en relación al dispositivo del pase habla de “la institucionalización de una jerarquía”, de “la multiplicación de los exámenes de pasaje” a los cuales les atribuye la consecuencia de la multiplicación de los poderes y dice: “(...) quienes criticaron con la mayor pertinencia ese estado de cosas a su vez tropezaron con escollos igualmente graves (...)”. Con esto claramente hace referencia a que Lacan cayó en los mismos procedimientos normalizadores que juntos, años antes, habían criticado a la IPA. En el proceso de habilitación al título de psicoanalista de la Escuela freudiana de París encuentra grandes contradicciones y errores, una gran escisión entre teoría y clínica, que califica de contraria al espíritu de los textos freudianos y a lo que constituyó el discurso de Lacan. Contradicción que se ve al otorgar el título de psicoanalista a un candidato que sepa testimoniar lo que representa para él el final de un análisis sin referirse a lo que para él representa el acto psicoanalítico, es decir, asumir en la práctica la responsabilidad de analizar a otro sujeto. Por lo tanto en




la Escuela no se probaba a los alumnos como psicoanalistas sino como “analizados”. No se tenía en cuenta la singularidad de sus escuchas sino el valor de la escucha de su analista.

Piera Aulagnier en un diálogo con Luis Hornstein publicado en el año 2002 dice: “En el cuarto grupo intentamos un sistema de formación que respeta al máximo la libertad del sujeto que quiere devenir analista. La propuesta que creo central en el Cuarto Grupo es que la institución no obstaculice el proceso analítico de aquel que quiere ser analista. Tenemos muchas exigencias: que el candidato haya hecho un análisis con quien él quiera, que haga dos supervisiones, que tenga un trabajo de elaboración, de discusión con algunos analistas de nuestro grupo durante un tiempo que permita una suerte de reconocimiento recíproco”. En este Cuarto Grupo se trata de probarse de manera continua como analistas en función y como representantes de una sociedad, de un cuestionamiento continuo del grupo. Según Piera solo así existirían “*sociedades de psicoanálisis*”, aquellas que hayan sabido aplicar a sí mismas la experiencia freudiana.

A su vez en el artículo de Topique n°1 la autora plantea cómo los lacanianos le han dado a la palabra de su maestro un valor de ley y la han colocado en el lugar de los textos de Freud. Es decir, mientras Lacan ponderaba el retorno a los textos de Freud no vio que sus adeptos aceptaban de una vez y para siempre la interpretación que él les daba y se impedían reinterrogar a los textos mismos, perdiendo para Piera la exigencia indispensable del accionar del analista: su “singularidad”, lo único que puede poner en tela de juicio su posición. En relación a esto habla de “los efectos de toda teorización cuando quiere hacerse dogma”. Esto tiene gran vinculación con un escrito de Cornelius Castoriadis, otro miembro del Cuarto Grupo. En “El psicoanálisis, proyecto y elucidación” escrito en 1977, Castoriadis habla de que los psicoanalistas reagrupados en sociedad tienen la ilusión de que teorizan, pero en realidad están todos aferrados a un discurso único. Dice que esto es una excelente definición de la Escuela lacaniana.

En ese mismo año, en el número dieciocho de la revista *Topique*, “Una neoformación del lacanismo”, Piera Auglanier denuncia la creación de Lacan de 1976 en donde como director del Campo Freudiano, propone una formación profesional acelerada consagrada por un diploma de psicoanalista clínico. Plantea esta denuncia como firmada por los analistas del Cuarto Grupo. Esta formación de Lacan brinda una enseñanza que consta de presentaciones de casos, cursos teóricos y conversaciones con analistas sobre la práctica, con una carga horaria de 6 horas semanales. Podrán participar quienes hayan trabajado durante los últimos dos años como mínimo en una institución vinculada al dominio de la salud mental y quienes sean titulares de una “*maîtrise*” (“¿De qué?” se pregunta Piera) o hayan terminado el cuarto año de los estudios de medicina. La condición que no incluye es la de haber hecho la experiencia personal de un análisis. Aulagnier cuestiona enfáticamente la fórmula “Diploma de clínica psicoanalítica” otorgado a quienes por lo tanto obtendrán el título de psicoanalista clínico y considera



esto como una renegación de Freud y del psicoanálisis: “Dos años de adoctrinamiento en la teoría de Lacan la reemplazarán con ventaja (...) es la primera vez que vemos a Lacan y a sus discípulos dar prueba de modestia: dos años no bastarías, por cierto, para enseñar la teoría de Freud”.

En relación a esto, Castoriadis en el texto antes mencionado se refiere a Lacan hablando de “desprecio de sí y de los otros” reflejado, entre otras cosas, en el reclamarse freudiano y otorgar al mismo tiempo diploma de psicoanalista clínico a personas no analizadas. Considera que desde hace muchos años Lacan es perjudicial y que en el último decenio se ha vuelto “tedioso”. Esto, al igual que una cita de Piera con la que finalizaremos, muestra la gran decepción que han sufrido de Lacan muchos de sus discípulos.

“Retorno a Freud”, “campo freudiano”... tales son las banderas bajo las cuales Lacan pretendía y pretende quizás aún conducir su combate: ¡qué amnesia, qué engaño y, *sobre todo*, qué total desprecio por todo aquello y todos aquellos a quienes él proclamaba querer proteger de los abusos institucionales! (Piera Aulagnier, Jean-Paul Valabrega, Nathalie Zaltzman 1977, pp. 156)

Conclusión

Luego de haber hecho un mínimo recorrido por las diferentes sociedades de psicoanálisis en Francia desde la creación de la IPA y rupturas que se han producido en las mismas, pero más específicamente enfatizado en la tercera generación de psicoanalistas y en sus tres escisiones, pudimos ver cómo entre 1953 y 1969 a Lacan y a algunos de sus discípulos (entre los que se encontraba Piera Aulagnier) los unía un mismo pensamiento: discernir del funcionamiento normalizador de la IPA. Sin embargo, este común que mantuvieron en ese momento parece no haber sido sostenido por Lacan, ya que con el dispositivo de *el pase*, para Piera Aulagnier y el resto de los fundadores del Cuarto Grupo, cayó en las mismas normalizaciones y abusos institucionales que tanto le criticaron a la IPA.

La gran decepción que sintieron de su maestro por incurrir en estos criterios de formación de analistas se hizo cada vez más fuerte a medida que fueron pasando los años. Se lo denunció unos años después por entregar diplomas de clínica psicoanalítica a personas no analizadas y por caer con esto en una renegación de Freud y del psicoanálisis.

A diferencia de Lacan, en el Cuarto Grupo psicoanalistas como Piera Aulagnier parecen haber demostrado la fidelidad a sus pensamientos desde el inicio de su recorrido como psicoanalistas en Francia.

Bibliografía

- *Antroposmoderno* (http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=202)
Diálogo con Piera Aulagnier. Luis Hornstein (2002).

- Aulagnier, Piera [1969] (1980). *El sentido perdido*, Bs. As.: Trieb. (Caps. 1 y 9)
 - Castoriadis, Cornelius (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Bs.As.: NuevaVisión (pp.11-74)
 - Lacan, Jacques (1967). *Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela*, Manantial (pp.7-23)
 - Roudinesco, Élisabeth (1993). *La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia (1925-1985)*. Madrid: Fundamentos (Tomo 2; segunda parte, cap.3)
 - Roudinesco, Élisabeth (2000). *¿Por qué el psicoanálisis?* Bs. As.: Paidós (Cap.12, “Crítica de las instituciones psicoanalíticas”)
 - Roudinesco, Élisabeth & Plon, Michel (1998), *Diccionario de Psicoanálisis*.
-

LA FIGURA DE LUIS MARÍA RAVAGNAN EN LOS INICIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP

Mones Ruiz, Magdalena

Universidad Nacional de La Plata

magdalena.mr90@gmail.com


RESUMEN

En el presente trabajo se intentará abordar la impronta que el pensamiento de Luis María Ravagnan dejara en los primeros años de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, en relación con la manera en que estas ideas se plasman en los artículos publicados por dicho autor en la Revista de Psicología de la UNLP. El objetivo del recorrido será tratar de establecer si las publicaciones en la revista continúan o no el proyecto de psicología que el autor defiende al momento de la creación de la carrera. En este sentido, se tratará de observar el modo en que las perspectivas naturalista y el humanista confluyen en la persona de Ravagnan, sesgando el curso que tomará la carrera en los años posteriores, marcando un claro alejamiento del proyecto inicial.

Palabras claves: carrera de psicología – UNLP – Revista de Psicología de la UNLP – Luis María Ravagnan.

TRABAJO COMPLETO

Introducción



En el presente trabajo se intentará abordar la impronta que el pensamiento de Luis María Ravagnan dejara en los primeros años de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, y la forma en que sus ideas se plasman en los artículos publicados por el autor en la Revista de Psicología de la UNLP. El objetivo de este recorrido será establecer una posible continuidad entre el proyecto de psicología esbozado por el autor en los inicios de la carrera y sus publicaciones en dicha revista. Se partirá de analizar el papel desempeñado por Ravagnan durante la creación de la carrera de psicología, en el año 1958, para luego examinar su participación la Revista de Psicología de la UNLP, cuya fundación se remonta al año 1964.


La creación de la carrera de Psicología de la UNLP y el personaje de Luis María Ravagnan

Para dar inicio a este recorrido se analizará, siguiendo a Fernández y Vadura (2012a;2012b), el contexto en que se produce la creación de la carrera de Psicología de la UNLP, llevada a cabo a mediados de 1958, en el que surgen dos actores fundamentales: Fernanda Monasterio y Luis María Ravagnan. Ambos se destacan en la creación del primer plan de estudios de la carrera de Psicología de la UNLP. Sin embargo, sus perspectivas teóricas son divergentes. Monasterio se muestra fiel a la psicología objetiva francesa, adhiriendo al paradigma naturalista sin reserva alguna; mientras que Ravagnan presenta una filiación doble: adhiere al proyecto naturalista a la vez que adscribe también al proyecto humanista, dada su formación en filosofía existencialista. En este sentido, el autor encarna una postura conciliadora entre ambas perspectivas homologable a la de Lagache en Francia. Articula de este modo el proyecto original naturalista presente en la formación de la carrera con su propia formación teórica.

Las divergencias teóricas entre Monasterio y Ravagnan se plasman también en lo que respecta a su consideración respecto del psicoanálisis. Mientras Monasterio lo rechaza tajantemente por considerar que el mismo no lleva a la curación, Ravagnan rescata la obra freudiana y la introduce como bibliografía en aquellos programas en los que está a cargo. Sin embargo, es necesario reparar en que la obra de Freud es recepcionada por él de un modo particular, estando atravesada por la tradición filosófica a la que adhiere, la fenomenología y el existencialismo. Esto da como resultado una lectura particular de esa matriz teórica. (Fernández & Vadura; 2012a;2012b)

La perspectiva integradora de Ravagnan sin duda imprime a la carrera de Psicología de la UNLP un sello que le dará características propias en las que comienza a visualizarse una heterogeneidad teórica significativa.

La Revista de Psicología de la UNLP



La pluralidad teórica presente a través de la figura de Ravagnan se plasma asimismo en la Revista de Psicología de la UNLP, en la cual él participa. Esta Revista comienza a publicarse en 1964. Ravagnan está a cargo de la dirección de los dos primeros números de la revista. Ya en la *Presentación* que la inaugura, escrita por él, puede vislumbrarse su impronta, en donde destaca un profundo interés por la amplitud teórica de las publicaciones y una actitud abierta hacia las diversas ramas de los estudios psicológicos (Klappenbach, 2008/2009)


A fin de conceptualizar la creación de la Revista de Psicología de la UNLP y la participación de Ravagnan en ella, se tomará a Hugo Klappenbach (2008/2009), quien realiza un análisis bibliométrico en el que toma como objeto a la Revista de Psicología de la UNLP entre los años 1964 y 1983. El recorrido trazado por el autor a lo largo del artículo tiene como principales ejes: el contexto de nacimiento de la revista, los contenidos principales de sus publicaciones y los autores más productivos que escriben en ella. Ravagnan fue Director de dicha revista en los dos primeros años, 1964 y 1965 respectivamente.

Según Klappenbach Ravagnan publicó sólo una vez en el primer período (1964-1967) de la revista platense. Sin embargo, recurriendo a los archivos de la revista puede comprobarse que en realidad fueron dos los textos publicados que corresponden a esa época. En el segundo período (1973) no realiza ninguna publicación. Sí en el tercer período (1979-1983), en el que publicó un artículo más.

Acerca de los artículos de Ravagnan en la Revista de Psicología de la UNLP

En el primer período de la revista el autor publica dos escritos: “Concepción fenomenológica de la conciencia”, de 1965, y “Reencuentro psicológico con la filosofía”, de 1966. En el primero de los artículos se opone a las concepciones que denomina realistas, según las cuales habría un campo de conciencia establecido a priori, predeterminado. Retomando a autores como Sartre, Merleau-Ponty, Ey, y a la Gestalt, hace honor a su formación existencialista y acentúa el carácter de actual de la experiencia vivida, la cual, afirma, determina el campo de conciencia. Para Ravagnan, el campo de conciencia es fenomenal: está estructurado por el sujeto, y es él quien le aporta su significación. Por tanto, no hay campo de conciencia anterior a la experiencia de un sujeto. (Ravagnan, 1965)

Un año después escribe un segundo artículo. En esta oportunidad critica la separación operada de la psicología respecto de la filosofía, realizada bajo la pretensión de fundar una psicología científica. El autor se opone a esta disociación efectuada entre ambas disciplinas, pues considera que el hombre debe estudiarse en su totalidad, esto es, en todas sus dimensiones. Por ello propone una Psicología Fenomenológica, donde la psicología y la filosofía se reencuentran e interactúan, con la finalidad de captar el campo psicológico de la conducta humana en sus manifestaciones múltiples. (Ravagnan, 1966)



Por último, habiendo transcurrido quince años desde su última publicación, Ravagnan vuelve a publicar en la Revista de Psicología de la UNLP. Se trata de un texto que lleva el título de “Conducta y experiencia” de 1981. Es en esta publicación donde quizás sea más notoria su doble adscripción, por un lado a la psicología naturalista y por otro a la psicología humanista. Aquí el autor afirma que si bien es posible rescatar en la conducta humana un rasgo que posee el carácter de objetivable, no toda la conducta obedece a esta condición de objetivación. Hay en juego además un componente subjetivo y particular, vinculado a las características personales de un sujeto. Sin embargo, advierte, no es sencillo acceder a este componente individual, sino que se presentan inconvenientes. En este punto retoma a Laing, quien señala que si bien es posible para un sujeto captar la conducta (lo observable) de otro sujeto, esto no quiere decir que pueda acceder a su experiencia (es decir, su vivencia personal). Entonces no es posible acceder a las experiencias recíprocas, hay una imposibilidad de captar las experiencias ajenas (Ravagnan, 1981). Habiendo planteado esta dificultad. Ravagnan cierra su publicación de un modo que no deja dudas de su raigambre existencialista:

Quizás en el seno de la situación Yo-Tú, en su forma de manifestación más cumplida, se llegue a lograr sin residuos una nueva posibilidad de interpenetración que facilite el redescubrimiento de cada hombre, y en consecuencia, una más clara visión de sus instancias invisibles que habrá de surgir de un mayor ahondamiento en la compleja relación existente entre conducta y experiencia (Ravagnan, 1981, p.52)

Comentarios finales

Habiendo revisado los tres artículos escritos por Ravagnan en la Revista de Psicología de la UNLP, se observa que, efectivamente, las temáticas y el modo de abordaje de las mismas dan cuenta de la idiosincrasia propia del pensamiento del autor, quien presenta al momento de la creación de la carrera una propuesta innovadora: en él convergen la vertiente naturalista y la vertiente humanista, dando como resultado una perspectiva integradora y teóricamente pluralista. Sin dudas su figura será decisiva para el curso de la orientación teórica de la facultad de psicología platense: con el pasar de los años la vertiente experimental/naturalista -cuya ferviente representante es Fernanda Monasterio- irá perdiendo peso, a favor de concepciones cada vez más humanistas.

En este sentido, será el psicoanálisis el que cobre preponderancia, en gran medida gracias a Ravagnan. Es él quien lo introduce en la carrera como bibliografía en los programas de los cuales él está a cargo, si bien –como se mencionara anteriormente- su lectura del psicoanálisis se encuentra atravesada por su adscripción al existencialismo y a la fenomenología.

Bibliografía

- Dagfal, A. (2008). Las primeras discusiones sobre la orientación clínica del psicólogo argentino. Trabajo presentado en el “Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur”, Fac. Psicología UBA, 7-9 de agosto.
- Delucca, N. (1994). Palabras de una veterana de la primera promoción de psicólogos a los estudiantes y futuros colegas. Boletín de la Comisión de Estudiantes de Psicología, UNLP.
- Fernández, M.L. & Vadura, N. (2012a). Historias de la psicología en La Plata. La impronta de Fernanda Monasterio y Luis María Ravagnan en los primeros programas de la carrera de psicología. En Memorias del: *XIII Encuentro Argentino de Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis. Investigaciones y producciones en los 400 años de la U.N.C.* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernández, M.L. & Vadura, N. (2012b). Historias de la psicología en La Plata. Aportes para un análisis de los programas de la carrera. En Memorias del: *XIII Encuentro Argentino de Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis. Investigaciones y producciones en los 400 años de la U.N.C.* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Klappenbach, H. (2008/2009) *Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: 1964-1983.* Revista de Psicología de la UNLP, Volumen nº 10, pp. 13- 51.
- Ravagnan, L. M. (1965) Concepción fenomenológica del “campo” de la conciencia. Revista de Psicología de la UNLP, Volumen nº2, pp. 49-54.
- Ravagnan, L. M. (1966) Reencuentro psicológico con la filosofía. Revista de Psicología de la UNLP, volumen nº3, pp. 77-80.
- Ravagnan, L. M. (1981), Conducta y experiencia. Revista de psicología de la UNLP, volumen nº8, pp. 49-52.

LA PSICOLOGÍA GENÉTICA ENTRE EL ESCOLANOVISMO Y LA TECNOCRACIA. DOS RECEPCIONES POSIBLES ⁱ

Ribeiro, Ana Paula

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

aanapaularibeiro@hotmail.com

ⁱ En esta investigación solo se atenderá a la Pedagogía de la dependencia, siendo la indagación de la pedagogía de la liberación encabezada por Paulo Freire, objeto de otro trabajo.


RESUMEN

Caruso y Fairstein (1997 a y b) esbozan la hipótesis de que la recepción de la obra piagetiana en Argentina realizada por actores del campo educativo y psicológico, habría estado signada por una visión estructuralista y evolutiva, ignorando las consideraciones y las producciones epistemológicas, constitutivas de las investigaciones psicogenéticas. De este modo, la Pedagogía habría sido “la puerta de entrada” para dicha obra, en lugar de la Filosofía, la Epistemología, la Psicología, u otra disciplina vinculada con los contenidos de dicho programa de investigación. Piaget habría sido leído fundamentalmente como un psicólogo evolutivo, y su “teoría de los estadios” (entre otros postulados), habría servido de base para la justificación de diversas decisiones didácticas y curriculares en el ámbito educativo. Así mismo, la complejidad y variedad de contenidos disciplinares que conjugan esta obra (lógica, física, epistemología, pedagogía, psicología, biología) habilitarían un abanico de lecturas diversas; constituyéndose por consenso o disenso, en un autor de referencia casi obligada.

A partir de 1960 se asiste en el país a una proliferación bibliográfica de las producciones de la obra de la Escuela de Ginebra, y a su inserción en la academia a raíz de la creación de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación, en las facultades de la UNLP y en la UBA (1958 y 1959, respectivamente). Contemplando estos antecedentes, el presente trabajo delimitará como problemática a indagar las diversas recepciones de la obra ginebrina (particularmente de la Psicología Genética), efectuadas por el campo educativo argentino entre 1960 y principios de los `80 desde dos corrientes pedagógicas muy dispares: la Escuela Nueva (escolanovismo) y la Pedagogía de la dependencia o “por objetivos” (enmarcada en un enfoque educativo tecnocrático). Se perseguirán como objetivos, en primer lugar, una presentación general de los principales supuestos de cada corriente y su modo de comprender y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, una exposición aproximativa del modo en que, desde cada una de ellas, los actores pedagógicos habrían recepcionado algunas concepciones de la Psicología Genética. La hipótesis de trabajo que orienta este recorrido establece que tanto el escolanovismo como las pedagogías de corte tecnocrático permitirían por sus propios supuestos, una articulación particular con los desarrollos piagetianos; condicionando de ese modo dos recepciones diferentes de un mismo objeto de recepción.

Para el rastreo de dicha hipótesis se recurrirá al análisis de fuentes bibliográficas tanto primarias como secundarias; así como también de un diseño curricular y algunos documentos educativos pertenecientes a esa época, con orientaciones para la planificación de la enseñanza en el Nivel Inicial y Primario.

Los datos encontrados ofrecerán la posibilidad de pensar que los actores del campo pedagógico argentino probablemente habrían recortado y asimilado un aspecto determinado de la obra piagetiana, haciéndolo funcional a los objetivos y al marco ideológico de la corriente en cuestión. En el caso del




escolanovismo, se trataría del lugar y función atribuida a la actividad para la construcción de los conocimientos; proponiendo actividades para el *aprendizaje* acordes a sus ideas fundantes (libertad, individualidad, vitalidad, colectividad). En la Pedagogía por objetivos, en cambio, ese aspecto estaría situado en la teoría de los estadios evolutivos del desarrollo de la inteligencia; encontrándose allí una referencia ineludible para la planificación de la *enseñanza*, particularmente para la definición de los objetivos y la selección y secuenciación de los contenidos. De este modo, se habría forzado la identificación del epistemólogo como pedagogo y psicólogo evolutivo, fomentando una lectura estructuralista de su obra.

El ambiente educativo argentino habría visualizado en la figura de Jean Piaget la oportunidad de construir y promover políticas sistematizadas de intervención sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucraban tanto a la actividad como principio, como a la planificación tecnocrática en tanto imperativo categórico de una época en donde el desarrollo de la sociedad dependía de los éxitos alcanzados por la educación.

Palabras claves: recepción- Piaget-Escuela Nueva- tecnocracia

TRABAJO COMPLETO

La Psicología y la Pedagogía constituyen dos disciplinas íntimamente vinculadas. Particularmente la Psicología Genética desde finales de los años `50, habría representado el programa de investigación científica –PIC- del ámbito psicológico (Castorina; 1989) privilegiado para nutrir de fundamentación teórica y práctica al corpus de conocimiento pedagógico. Además por esos años se asiste en Argentina a una proliferación bibliográfica de las producciones de la obra de la Escuela de Ginebra, y su inserción en la academia con la creación de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación, en las facultades de la UNLP y en la UBA (1958 y 1959, respectivamente). Desde entonces, los desarrollos piagetianos pasaron a constituir una referencia ineludible al momento de abordar problemas evolutivos y consideraciones didácticas y curriculares. Sea por adhesión u oposición, Piaget fue un epistemólogo que pisó fuerte en el territorio psicológico y pedagógico argentino, aunque curiosamente no desde la Epistemología. Caruso y Fairstein (1997, op.cit) esbozan la hipótesis de que la recepción de la obra piagetiana en el país realizada por el campo educativo y psicológico, habría estado signada por una visión estructuralista y evolutiva. Dicha recepción habría tendido a escindir la psicología de la epistemología; enfatizando la primera y soslayando la segunda, que no cobraría visibilidad hasta 1975



con la publicación en español de la primera obra de tono epistemológico de Piaget *Introducción a la epistemología genética* (1950).


A partir de estas consideraciones, el presente trabajo intentará exponer de modo aproximativo las diversas recepciones de la obra ginebrina (particularmente de la Psicología Genética) efectuadas por el campo educativo argentino entre 1960 y principios de los `80, desde dos corrientes pedagógicas muy dispares: la Escuela Nueva y la Pedagogía de la dependencia (Nassif,1984) o por objetivos (Gimeno Sacristán, 1982).

Un análisis de recepción supone la contemplación de una dimensión histórico-social y un lector activo que transforma aquello que lee, adjudicándole nuevas significaciones (Jauss,1978,1981). Se sostendrá la hipótesis de que cada una de estas corrientes permitiría por sus propios supuestos, una articulación particular con los desarrollos piagetianos; condicionando de ese modo dos recepciones diferentes de un mismo objeto de recepción.

La actividad como punto de encuentro: Escolanovismo y Psicología Genética

La Escuela Nueva y la Pedagogía por objetivos representan dos corrientes pedagógicas de amplio reconocimiento en la historia educativa. Se entenderá por Corrientes Pedagógicas a “los campos, corrientes o discursos que expresan (...) líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa” (Contreras y Cols, 1996); reúnen conceptos, relaciones y pautas metodológicas, en función de las cuales se construye un modo particular de abordar la enseñanza y el aprendizaje. Subyace a estos discursos una pregunta por el sujeto: ¿Qué hombre formar?; correlativa a otro interrogante: ¿Para qué sociedad? La Escuela Nueva emerge en el contexto bélico posterior a la primera guerra mundial. Sus antecedentes remontan al Renacimiento y Humanismo, adoptando aspectos de la Revolución Francesa y del Iluminismo. Rousseau es uno de sus máximos precursores, mientras que Dewey, Decroly y Montessori, constituyen algunas de las figuras más representativas. Con el escolanovismo la educación comenzará a ser concebida como medio para promover la comprensión entre los hombres y las naciones, potenciar el amor y la solidaridad. Parte de una crítica a la escuela tradicional, cuestionando su intelectualismo, autoritarismo, carácter memorístico, y fundamentalmente, el lugar pasivo en el que ubica al alumno, quien sólo puede ser “iluminado” con el saber que porta el docente. En su lugar, propone la actividad como centro del aprendizaje, organizando la enseñanza a partir de los intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes; revalorizando el papel de la reflexión y de experiencias de participación para el desarrollo.


Pese a que las ideas y los métodos de la Escuela Nueva ya estaban circulando en Argentina antes de los `60, es a partir de la creación de las carreras e institutos de investigación psicológica, y del pasaje del



conductismo al constructivismo como apoyatura legitimante, que la Pedagogía iniciará una lectura de los fundamentos escolanovistas a la luz de los postulados piagetianos. Así, la obra ginebrina será simultáneamente, objeto de recepción y vehículo de una recepción diferente para otro objeto: las tesis de la Escuela Nueva.

Las primeras publicaciones en español de los trabajos piagetianos que se leían en el país (1929) estuvieron a cargo de la Revista de Pedagogía, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, uno de los máximos exponentes del escolanovismo (Van der Veer, 1997). Esto sugiere que tempranamente, la obra ginebrina fue divulgada como parte y fundamento de una corriente pedagógica. Aunque la revista deja de ser publicada en 1936, en su libro (1961) el autor presenta la figura de Piaget como psicólogo de la infancia y pedagogo. Lo ubica como uno de los representantes de las ideas pedagógicas del siglo XX; ideas estrechamente relacionadas concernientes a la actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad. La actividad se basa en la vitalidad, puesto que toda la vida es acción. Ambas son sustentadas por la libertad, inherente al hombre. Y la individualidad y colectividad lejos de contradecirse se complementan. Justamente, de todas ellas, la idea de actividad, es la que posibilita una conexión directa y transparente con las teorías piagetianas. Para la Escuela Nueva la actividad que siempre está dotada de un sentido y delineada por un plan de acción, involucra al aspecto intelectual, corporal e instructivo, y cubre distintas esferas de aplicación (vida orgánica y física, sensorial, emotividad, intelectualidad, zona moral, área social). Análogamente, uno de los enunciados nucleares de toda la obra piagetiana es la acción como constitutiva de todo conocimiento: el conocimiento es el resultado de la actividad del sujeto. De allí, se infiere la visión de un sujeto activo constructor de conocimientos que no están preformados; punto en común con las concepciones sostenidas por el escolanovismo. Por otro lado, el mismo Piaget ocupó dos cargos en instituciones ligadas a la educación que compartían los ideales de esta corriente: el Instituto Jean-Jaques Rousseau de Ginebra, donde se desempeñó como profesor adjunto (1921), y como co-director (1932); y la Oficina Internacional de la educación (OIE), que dirigió a partir de 1929.

La recepción argentina de los desarrollos piagetianos en el marco de esta corriente pedagógica puede evidenciarse especialmente en el caso del Nivel Inicial. En las dos obras sistematizadoras de los saberes pedagógicos para dicho nivel -“El jardín de infantes hoy” y “Fundamentos y estructura del jardín de infantes”, publicadas a fines del `60- (Caruso y Fairstein, op. Cit, a), es notable la impronta de Piaget para pensar y organizar la formación, el rol docente, y la secuencia didáctica: “la maestra no hace por el niño, sino que guía y estimula observando el resultado obtenido para reordenar o crear nuevas situaciones que resulten las más indicadas para todo el grupo...” (Fritzsche y San Martín de Duprat; 1974: 83); “dado que el pensamiento reflexivo se forma en el curso del desarrollo genético, desde el Jardín de Infantes




hay que organizar tareas en las que el niño intervenga activamente, en que manipule para ir así adquiriendo los esquemas que, a medida que se desarrolle su pensamiento, permitirán la formación de las estructuras que son la base de las diferentes nociones (...) el maestro deberá provocar situaciones, limitándose a hacer adquirir al niño conciencia de los problemas que él mismo se plantee. (...) Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget implica encontrar los medios que estimulen la elaboración y que tenga en cuenta las etapas evolutivas por las que atraviesa el pensamiento infantil” (Penchansky de Bosch; 1969: 74).

Planificación de la enseñanza en clave evolutiva: la Pedagogía por Objetivos y la Psicología Genética

Entre 1960-1980, pueden distinguirse en latinoamérica dos tendencias pedagógicas contradictorias (Nassif. Op.cit): la Pedagogía de la dependencia y la Pedagogía de la liberación.²⁷

Aunque remiten a niveles de análisis diferentes, tanto la pedagogía de la dependencia como la de objetivos, pueden aunarse en un enfoque pedagógico tecnicista. Si bien éstas coexisten en el tiempo con el escolanovismo, sostienen un mayor compromiso con el control, la eficiencia y el rendimiento que con la experiencia, la inventiva y el aprendizaje. Caracterizada por su adhesión a modelos exógenos y metodologías modernizantes, la Pedagogía de la dependencia se apoya en una ideología desarrollista: el desarrollo y crecimiento económico inevitablemente producirán el pasaje de una sociedad tradicional a otra moderna; siendo la educación el medio privilegiado para la consecución de tal fin. Modernizar la sociedad es modernizar la educación. De este modo, los argumentos desarrollistas aspiran al cambio educativo y social a través de la “preparación de los recursos humanos suficientes para el desarrollo”.

La modernización desarrollista de la segunda mitad del siglo XX implicó en Argentina (precisamente en el espacio pedagógico platense), una expansión de los sistemas de educación formal; y la creciente ola de autoritarismo e inestabilidad institucional desatada desde el golpe de Estado del `55 hasta la dictadura del `76, fomentó el diálogo de intelectuales argentinos con las vertientes más economicistas del paradigma desarrollista, ponderando a la prescripción como práctica por excelencia para sus cometidos (Southwell, 2003). En tanto la escuela, concebida como una “empresa económica”, representa la institución responsable del progreso y movilidad social, la planificación educativa cobra un auge singular en esta etapa (Márquez, 1995). Esto explica el sentido de la designación “Pedagogía por Objetivos”; puesto que toda la enseñanza se organizará en función de unos objetivos concretos y observables orientados al entrenamiento y adquisición de hábitos y destrezas útiles y rápidas para el manejo en la sociedad. La escuela debe preparar para la vida, y por ello se requiere de la identificación y análisis de las actividades, aptitudes y conocimientos que precisan los sujetos de la producción (Gimeno



Sacristán, op.cit). De los distintos componentes del currículum, los objetivos serán quienes definan y direccionen los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el método auspiciará como responsable del éxito o fracaso de la educación. El tecnocratismo pone en primer lugar una política de control a través de la planificación como garantía de reformación. El docente, ahora técnico, estará encargado de aplicar ciertos contenidos, objetivos y métodos justificados en conocimientos didácticos producidos por expertos. Las propuestas curriculares serán vehículos privilegiados para la transmisión ideológica. De hecho en la década del '60 se crean en el país varios organismos técnicos de planificación en el nivel nacional y se consolida la formación de un nuevo sector profesional: los licenciados en Ciencias de la Educación, muchos de los cuales trabajarán en las oficinas técnicas para las tareas de modernización del estado. Por estos años también se difunden en Argentina las primeras obras sobre currículum provenientes de los Estados Unidos. Editoriales como Kapelusz y Paidós traducen las producciones de autores norteamericanos como Tyler, Schwab y Bloom (Feeney, 2007). “Esta difusión e importación de literatura curricular se produce en medio de un intenso proceso de renovación del pensamiento pedagógico-didáctico argentino: los replanteos vinculados con la obra de Jean Piaget, la modernización del currículum para la enseñanza de las ciencias (...), la propuestas de áreas curriculares integradas (...), la educación no diferenciada por género, el cuestionamiento de la tradición nacionalista y patriótica” (Feldman y Palamidessi, 2003). Además entre fines de los '60 y principios de los '70, emerge y se consolida en el país una nueva pauta de desarrollo curricular para la escuela primaria (Palamidessi, 2003) que evidenciaría el pasaje de un discurso patriótico y nacionalista hacia otro basado en el constructivismo y en las psicologías del desarrollo del niño para planificar qué y cómo enseñar. De acuerdo a este contexto político y educativo, los postulados piagetianos serían objeto de una lectura “aplicacionista” (Fairstein, 2007), ya que la pedagogía por objetivos dominante, seleccionaría la teoría de los estadios evolutivos del desarrollo de la inteligencia para fundamentar la distribución de contenidos a enseñar y el modo de enseñarlos en función de la edad cronológica del niño y sus estructuras de pensamiento. El diseño curricular para Nivel Primario común adoptado por la Municipalidad de Buenos Aires en 1981, refleja el poder de la didáctica tecnocrática (Caruso y Fairstein, op.cit). Allí se prescribe desde un enfoque “psicopedagógico” (entre otros): la planificación de un período previo al aprendizaje que permitiera la articulación con el nivel preescolar, a través de actividades tendientes a favorecer el desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias para construir los conceptos básicos de cada área pedagógica; y la enseñanza en primer grado de sólo trece letras (vocales y 8 consonantes), para completar en segundo, el resto del alfabeto.


Comentarios finales

Constituyendo corrientes pedagógicas prácticamente opuestas, la Escuela Nueva y la Pedagogía por objetivos en Argentina habrían admitido e incorporado en el seno de sus desarrollos postulados teóricos de la Psicología Genética para abordar la educación. En este sentido, podría pensarse que los actores del campo pedagógico argentino probablemente habrían recortado y asimilado un aspecto determinado de la obra piagetiana, haciéndolo funcional a los objetivos y al marco ideológico de la corriente en cuestión. En el caso del escolanovismo, se trataría del lugar y función atribuida a la actividad para la construcción de los conocimientos; proponiendo actividades para el *aprendizaje* acordes a sus ideas fundantes (libertad, individualidad, vitalidad, colectividad). En la Pedagogía por objetivos, en cambio, ese aspecto estaría situado en la teoría de los estadios evolutivos del desarrollo de la inteligencia; encontrándose allí una referencia ineludible para la planificación de la *enseñanza*, particularmente para la definición de los objetivos y la selección y secuenciación de los contenidos. De este modo, se habría forzado la identificación de Piaget como pedagogo y psicólogo evolutivo, fomentando una lectura estructuralista de la obra. No obstante, con la circulación a principios de los '70 de las elaboraciones e investigaciones de cuño epistemológico, la obra ginebrina comenzaría a ser vinculada a tendencias políticas de izquierda. Por asociarse a implicancias marxistas y revolucionarias, su lectura quedaría proscripta durante el autoritarismo pedagógico característico del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). Esta sería otra forma de recepción interesante de ser estudiada en futuras investigaciones.

Bibliografía

- CAMILLONI, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A., Camilloni; E., Litwin & G., Edelstein. *Corrientes didácticas contemporáneas* (17-39). Buenos Aires: Paidós.
- CARUSO, M. & FAIRSTEIN, G. (1997a). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). En Puiggrós, A. [comp.] (1997). *Historia de la Educación en la Argentina, tomo VIII : Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- CARUSO, M. & FAIRSTEIN, G. (1997b). *Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro (1970-1976)*. En Bárbara Freitag (org.) *Piaget 100 Anos* (pp. 169-192). Sao Pablo: Cortez Editora.
- CASTORINA, J.A. (1989). "Los problemas en Psicología Genética: una introducción epistemológica". En J.A., Castorina; B., Aisenber; C., Dibar Ure; D., Colinvaux & G., Palau. *Problemas en Psicología Genética* (pp. 11-33). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- DAGFAL, A. A. (2004). Para una “estética de la recepción” de las ideas psicológicas. *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*, 5 (1), 1-12.
- DAVINI, M. C. (2008). “La Didáctica”. En *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (53-74). Buenos Aires: Santillana.
- FAIRSTEIN, G. (2007). “¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la pedagogía? (el caso de la teoría de Piaget)”. *Revista del IICE (Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA)*. Nº 25.
- FEENEY, S. (2007). “La emergencia de los estudios sobre el currículo en la argentina”. En Camilloni, Alicia (comp.) *El saber didáctico* (pp.163-199). Buenos Aires: Paidós.
- FELDMAN, D. Y PALAMIDESSI, M (2003). “The development of curriculum thought in Argentina”. En Pinar, W. (ed) *Handbook of research on curriculum* (pp.109-122). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- FERREIRO, E. y GARCÍA, R. (1975). Presentación a la edición castellana. En J. PIAGET: *Introducción a la Epistemología Genética*, Tomo I (pp. 9-23). Buenos Aires: Paidós.
- FRITZSCHE, C. & SAN MARTIN DUPRAT, H. (1974). *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Estrada.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). Cap I. “El culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico”. En *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (pp. 14- 26). Madrid: Morata.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- JAUSS, H. R. (1979/1981). *Estética de la recepción y comunicación literaria. Punto de Vista*, 12, 34-40 (traducción de Beatriz Sarlo).
- JURGELN, O. (2008). “The new education”. En A., Nelly; P., Clermont & J., Marc Barrelet. *Jean Piaget and Neuchatel. The learner and the scholar* (pp. 137-147). Nueva York: Psychology Press.
- LUZURIAGA, L. (1961). Cap I “Desarrollo histórico de la educación nueva”; Cap II “Las ideas”; y Cap. III “Los métodos”. En *La educación nueva* (pp. 13- 113). Buenos Aires: Losada.
- MÁRQUEZ, Á. D. (1995). “Las vicisitudes de la educación pública y los modelos históricos-educativos”. En *La quiebra del sistema educativo argentino* (pp. 43-77). Buenos Aires: Libros del quirquincho.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, *Diseño Curricular para el nivel primario 1981*, encuadre general.
- NASSIF, R. (1984). “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”. En Nassif, Rama y Tedesco *El sistema educativo en América Latina* (53-59). Buenos Aires: Kapelusz.



PALAMIDESSI, M. (2003) El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980). Conferencia pronunciada el 28 de junio de 2003 en el ámbito del *Seminario permanente de investigación* de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de trabajo N°14, Escuela de educación, Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT14-PALAMIDESSI.PDF>

PENCHANSKY DE BOSCH, L. (1969). “La psicología de Jean Piaget”. En *Hacer*, N° 13, Santa Fe, Mes de Agosto, pp. 72-74 (72).

SOUTHWELL, M.(2003). “Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogis. El caso de la Universidad Nacional de La Plata”. En Kaufmann, C. *Dictadura y educación* (117-163). Buenos Aires: Miño y Dávila, t.II.

VAN DER VEER, R. (1997). Piaget in the plural: the story of his reception in Latin America. En Bárbara Freitag (org.). *Piaget: 100 Anos* (pp. 217-222). São Pablo: Cortez Editora.

LA EDUCACIÓN Y SUS OBJETIVOS SEGÚN MERCANTE Y PONCE. RELACIONES ENTRE CONTEXTO HISTÓRICO, CONOCIMIENTO PSI Y RECEPCIÓN

Aguinaga María Cecilia y Grassi, María Cecilia


UNLP

mceciliaaguinaga@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una indagación más amplia acerca de las diversas formas en que se desarrollaron conocimientos y técnicas psicológicas para dar cuenta e intervenir en los problemas del ámbito educativo, como así también a los autores y corrientes teóricas que fueron de referencia en este área a comienzos del siglo XX en la Argentina.


En este marco, se abordan los desarrollos de Víctor Mercante, representante del positivismo de principios del siglo XX y de Aníbal Ponce, uno de los intelectuales de izquierda más relevantes de las décadas del '20 y del '30. Ambos autores se ocuparon de la articulación entre psicología y educación, y aunque ambos se inscriben dentro de los desarrollos de la “psicología sin psicólogos” (Vezzetti, 1995), las características propias de sus respectivos contextos de producción dieron lugar a una conceptualización del rol de la educación y, por lo tanto, de la articulación de este ámbito con la psicología, con claras diferencias.



Para el análisis de la conceptualización de ambos autores sobre la educación y la articulación con los problemas de la cuestión social, se toman en cuenta los desarrollos de Valsiner (2012) respecto de la psicología como una ciencia orientada de manera inherente por sus vínculos explícitos o implícitos con el contexto social, en la medida en que éste establece las condiciones de su desarrollo y de su aplicación. Esta conceptualización permite poner de manifiesto cómo la particularidad de los contextos de producción singulares de los autores analizados impactó de manera decisiva en la relevancia social de sus respectivas propuestas.

En el caso de Mercante, se tiene en cuenta el tratamiento dado a la temática en diversos artículos publicados en los *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines* entre los años 1906 y 1914. En esta etapa los desarrollos científicos en la Argentina se caracterizaban por la pregnancia del movimiento positivista y por la adopción de los postulados del evolucionismo (Vezzetti, 1995; Talak, 2005). A partir de los desarrollos teóricos inscriptos en este paradigma, muchos autores intentaron dar cuenta e intervenir sobre las problemáticas vinculadas a la “cuestión social” (Suriano, 2000). Los desarrollos de Mercante acerca del rol de la educación estaban en estrecha vinculación con este contexto. Se pone aquí de relieve su concepción respecto de la educación como una intervención que tenía por objetivo el cultivo y desarrollo de las aptitudes del hombre a través de la implementación de un método fundado en las conclusiones extraídas de la investigación empírica. La escuela se ocupaba del desarrollo de las aptitudes en la medida en que éstas eran concebidas en términos adaptativos. Por otro lado, la educación se volvía una instancia en la que era posible la unificación de un alumnado heterogéneo, con miras al logro de la identidad nacional (Talak, 2008).

Para el caso de Aníbal Ponce se toman los desarrollos sobre educación realizados en su libro (basado en un curso dictado en el CLES) *Educación y lucha de clases* (1936). La psicología de esta época, se caracterizaba por ser filosófica en lugar de experimental (característica del período anterior), y permeable al aporte de diversos autores y teorías debido a la enorme circulación de ideas del momento. Si bien el texto mencionado no es estrictamente psicológico, Ponce allí planteaba que la educación debía permitir al hombre recuperar la totalidad de su yo, y que la única vía posible para ello era que el proletariado tuviera el control de la primera. No podía pensarse a la educación como un fenómeno independiente de la estructura económica que la sustentaba. De esta forma, el cambio de estructura a través de la revolución, daba lugar al cambio de la superestructura ideológica de la sociedad y sólo así, cambiaba la conciencia del sujeto. Ponce destacaba el papel de la educación como motor del cambio social que modelaría una vez transformada la estructura económica de la sociedad, sujetos no oprimidos.



Se toman los desarrollos de Valsiner respecto del carácter guiado de la ciencia y respecto del papel de la sociedad como proveedora del escenario en el que la vida humana se desarrolla, lo cual incluye la producción científica, para dar cuenta del impacto social de ambas teorías analizadas, que no fue idéntico, en la medida en que sólo la perspectiva de Mercante fue la que efectivamente se tradujo en diseños pedagógicos concretos.

Palabras claves: educación - ciencia orientada - adaptación - cambio social

SOBRE LOS USOS Y FUNCIONES DE LA NOCIÓN DE ESTRUCTURA EN CIENCIAS HUMANAS

Cabra, Martina y Tau, Ramiro

Universidad Nacional de La Plata


Comisión Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET)

Universidad Nacional de La Plata

martina.cabra@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se revisan los usos y funciones más sobresalientes del concepto de estructura en cuatro marcos teóricos seleccionados por su valor ejemplar: la lingüística de F. de Saussure y el Círculo Lingüístico de Praga, la antropología de C. Lévi-Strauss, el psicoanálisis de J. Lacan y la psicología de J. Piaget. La selección se ha hecho no sólo en función del valor paradigmático que las revisiones históricas le atribuyen a cada una de estas perspectivas teóricas en su campo, sino también por el hecho de que en todas ellas se puede rastrear una filiación teórica común explícita. El objetivo del trabajo es examinar las consecuencias de la adopción de las tesis estructuralistas en los casos señalados, considerando el valor heurístico, las divergencias y las compatibilidades conceptuales a las que ha conducido. Específicamente, se intenta mostrar el valor progresivo o regresivo que ha tenido esta orientación teórica general, a fin de poder sentar las bases históricas para una discusión epistemológica posterior sobre las extensiones de una perspectiva estructural. En primer lugar, se examina la postulación inaugural mediante la cual se concibe a la lengua como un sistema de valores opositivos, en el que las relaciones y la totalidad priman sobre los elementos constituyentes. Esta noción de Saussure establece los lineamientos para una lingüística estructural. El Círculo de Praga retoma estas tesis, poniendo en evidencia la estructura de los sistemas lingüísticos, y explicando de qué manera dichos sistemas pueden



diferenciarse entre sí por sus estructuras. Seguidamente, se sintetizan las formulaciones que Lévi-Strauss realiza en antropología, con el objetivo de analizar formalmente los mitos. Se señala el valor heurístico de la utilización antropológica del concepto de estructura, a partir de la prolongación de las formulaciones de la lingüística. Este valor puede reconocerse en la capacidad teórica del análisis estructural para responder a la pregunta por las relaciones entre la contingencia cultural de los relatos míticos y la universalidad de su forma. De este modo, el mito se constituye en el opuesto de la poesía en una escala de expresión lingüística, y su universalidad se debe a la pertenencia al campo del lenguaje. A partir del reconocimiento de su carácter sistemático, se puede comprender cómo, aun siendo su contenido totalmente diferente, existe una dimensión del mito que es común a todas las variantes del mismo: su estructura. La consolidación de este método de análisis estructural muestra de qué manera la noción saussureana y jakobsoniana de estructura puede servir de fundamento para el estudio de objetos de indagación no lingüísticos. En tercer lugar, y siguiendo las nociones de estructura lingüística y antropológica, revisamos en la obra temprana de Lacan las formulaciones sobre el sujeto del inconsciente y el inconsciente estructurado como un lenguaje, y la distancia de estas tesis psicoanalíticas respecto de aquellas postuladas para comprender la lengua como sistema de signos. Lacan relee la clínica analítica bajo la luz de las ideas del estructuralismo lingüístico, para dar cuenta de aquello que determina al sujeto, distanciando así, su concepción de la subjetividad de cualquier forma de esencialismo. Como cuarta perspectiva estructural revisada, la psicología genética piagetiana de la primera mitad del siglo XX ofrece una mirada sobre las estructuras que, en lugar de centrarse en las formas acabadas, intenta mostrar los procesos transformacionales de los que devienen. Esto nos permite señalar, entre otros aspectos, el valor operacional de una noción adaptable a objetos de conocimiento diversos. Nuestra exploración nos permite anticipar que los usos históricos del concepto de estructura no se reducen a un aplicacionismo literal ni a una extrapolación formal. Por el contrario, en cada uno de estos ejemplos tratados, la perspectiva estructural supuso una modificación completa del campo teórico, permitiendo el avance disciplinar. Para finalizar, se plantean interrogantes respecto de la función actual de la noción de estructura en ciencias humanas y la relación posible con las teorías de los sistemas complejos. En particular, se plantea la posibilidad de considerar la filiación de los postulados sobre los sistemas complejos con las tesis centrales del estructuralismo clásico.

Palabras claves: estructuralismo- historia- epistemología- sistemas complejos

ALGUNAS COORDENADAS HISTÓRICAS ACERCA DE CITA (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y TRABAJO ANALÍTICO)

Degaudencio, Sofía

Facultad de Psicología. UNLP

sofiadegaudencio@hotmail.com

RESUMEN


Este trabajo se propone indagar las principales coordenadas que dieron lugar a la constitución de CITA tal como la conocemos en la actualidad. Se enmarca en el Proyecto de Investigación de la Cátedra de Corrientes Actuales de la Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, a saber: “Historia del Psicoanálisis y la Psicología en La Plata 1946-1990 (Segunda Etapa)”. Es de nuestro interés explorar de qué manera se implanta la teoría psicoanalítica de Jacques Lacan en nuestra ciudad y qué impronta tiene. Para lograr este objetivo, desde la Cátedra no sólo investigamos la Institución Universitaria si no que recurrimos a instituciones privadas –en este caso particular, CITA-, entendiéndolas como un escenario social de formación y atención clínica, y como foco de la implantación y posterior propagación de esta teoría.

Se explorarán las características formales declaradas de estas instituciones (organización funcional, estatutos, objetivos informados, actividades realizadas y filiaciones teóricas reconocidas). Además, se intentará, mediante el análisis de entrevistas a informantes clave y de la revisión de documentos bibliográficos diversos, explorar las relaciones que estas instituciones han mantenido con la carrera de grado de psicología en la universidad pública.

La metodología se apoyará en la realización de entrevistas a informantes claves, el estudio de textos y el relevamiento de archivos. También son centrales los conceptos de “recepción” y “constitución de campos de lectura” sobre saberes disciplinares (Jauss, 1978), en el sentido de la *caja de herramientas* propuesta por Ana María Fernández; los cuerpos teóricos nos aportan instrumentos y no sistemas conceptuales.²⁸ El abordaje metodológico se corresponde en parte con las herramientas de la historia intelectual, un enfoque y un dominio inclusivo configurado por elementos de distintos géneros historiográficos; se agregan los aportes de la historiografía crítica de Kurt Danziger.

Como se ha explicitado en publicaciones anteriores, hasta la década del '60 en nuestro país la teoría psicoanalítica que preponderaba era de raigambre kleiniana, tanto en la enseñanza universitaria como en la práctica clínica. En los años '70 se produce la entrada masiva de la lectura lacaniana de Freud en

²⁸ Fernández, A.M. (1999): *El Campo Grupal. Notas para una genealogía*. Cap VII. El Nudo Grupal



Buenos Aires vía Masotta. En 1979 se funda la primera institución psicoanalítica de orientación lacaniana en La Plata, la Escuela Sigmund Freud. Entre sus fundadores se encontraban Alberto Franco, July Meroff, José Matusевич.²⁹

Luego de la reapertura de la carrera de Psicología en la Facultad de Humanidades de la UNLP en el año 1984 se empiezan a registrar textos lacanianos en el dictado de materias como Psicopatología I, Psicoterapia I, y Psicología Clínica de Adultos y Gerontes.

En 1998 se funda CITA, como el resultado de la aspiración de tres ex -residentes del Hospital Larrain de Berisso, y recibidos en el marco del nuevo plan de estudios del año 1984, José Lachevsky, Jorge Santopolo, y Néstor Eduardo Suárez, junto con dos psicoanalistas porteños, José Matusевич y Tomás Hoffmann.

Palabras claves: historia del psicoanálisis – instituciones psicoanalíticas – Lacan – La Plata

LA PRIMERA EDICIÓN DE LAS JORNADAS DE RESIDENTES DE PSIQUIATRÍA Y PSICOLOGÍA: MARCAS DE LOS ESCRITOS ORIGINARIOS

Freston, Emilia

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata


emiliafreston@gmail.com

RESUMEN

Este escrito se dedicará a indagar acerca de las referencias bibliográficas, los problemas e interrogantes formulados por parte de los primeros residentes de psicología de las residencias de la ciudad de La Plata, reflejados en la primera edición de los trabajos presentados en las III jornadas de residentes de psicología y psiquiatría del año 1989, publicados al año siguiente. Nuestro interés radica en el hecho de que ésta constituye, a nuestro entender, un documento de fundamental relevancia histórica, en tanto refleja los primeros trabajos producto del encuentro de los primeros residentes de psicología con la práctica hospitalaria en el ámbito público.

Hacia 1986 el advenimiento de la democracia inauguraba una nueva etapa. Se había promulgado en 1985 la ley 10306, que reglamentaba el ejercicio profesional del psicólogo en la provincia de Bs As y posteriormente la ley 10471, que implementaba la carrera profesional hospitalaria, incluyendo a los

²⁹ Fonrouge, M. (2011): Acerca de la Primera Institución Psicoanalítica de la Ciudad de La Plata.



psicólogos. Se reabría además la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Es en dicho marco que se crean algunas residencias de psicología a nivel provincial, en la ciudad de La Plata: en el Hospital de Niños, en el Hospital M. Larrain de Berisso, en el Hospital A. Korn, de Melchor Romero y en el Hospital San Martín. El marco legal que actualmente regula el sistema de residencias de la provincia de Buenos Aires, se crearía más tarde aún, en el año 1991, definiendo la residencia como *“un sistema de capacitación intensiva en servicio destinado a desarrollar y perfeccionar la formación del profesional en un equipo de salud”* (Ministerio de Salud, 1991, p2).

Habiendo transcurrido un año luego de su creación, en 1987 se desarrollaron las primeras jornadas, llevadas a cabo en el HIGA Gral. San Martín de La Plata, en donde se incluyeron psicología y psiquiatría, siendo organizadas por residentes procedentes no sólo de esa ciudad sino también de los servicios de salud mental de otros hospitales de la provincia. Dicho evento contó con la participación de algunos invitados, cuya formación tenía la impronta de diferentes orientaciones, como la terapia sistémica, una psiquiatría de corte biologicista, y el psicoanálisis. Según documentos de la fecha que hacen referencia al evento, el mismo estaba destinado a propiciar un intercambio entre los profesionales de dichas disciplinas, a partir de la producción de trabajos escritos que daban cuenta de los inicios del recorrido formativo realizado en el marco de su inserción en el hospital público.

No obstante, por razones que se desconocen, no se llevará a cabo la publicación de los trabajos presentados durante las dos primeras jornadas, siendo esto posible recién en el caso de las III jornadas del año 1989, los cuales serán publicadas un año después.

En un primer relevamiento de estos puntos al acercarnos a esas producciones, se encuentra la ausencia de algún criterio en función del cual se establezca cierto tipo de organización en la distribución de los trabajos. Esto contrasta con la distinción a partir de diversos ejes que caracterizará a la publicación de las jornadas del año siguiente, en donde se distinguen aquellos dedicados al tema *“El residente y su formación”*, *“Problemas institucionales”*, *“Clínica Psicoanalítica”*, *“Clínica con niños”* (en donde también se incluyen trabajos de residentes de psiquiatría), *“Adicciones”*, *“Psicoterapias”*, *“Otra extensión en psicoanálisis”* (Comisión de Publicaciones de las V Jornadas residentes de psicología y psiquiatría de la Pcia. de Bs. As, 1991, pp 234-237).

No obstante estas diferenciaciones a partir de ejes, que indican los principales problemas e interrogantes suscitados por la práctica, tanto en la primera como en la segunda publicación es posible advertir una fuerte incidencia del psicoanálisis lacaniano, el cual predomina por sobre otras referencias teóricas, a la vez que prima la presentación de casos clínicos en donde los atravesamientos institucionales ocupan un segundo plano, en cuanto a los problemas e interrogantes formulados por los residentes.

Palabras claves: residencia- psicoanálisis – jornadas – psicología

Bibliografía

- Comisión de Publicaciones de las IV Jornadas residentes de psicología y psiquiatría de la Provincia de Buenos Aires (1990). Edición de los trabajos presentados en las *III Jornadas de residentes de psicología y psiquiatría de la Provincia de Buenos Aires “El residente y la formación- Teoría y práctica, noviembre de 1989”*. La Plata.
- Comisión de Publicaciones de las V Jornadas residentes de psicología y psiquiatría de la Provincia de Buenos Aires (1991). Edición de los trabajos presentados en las *IV Jornadas de residentes de psicología y psiquiatría de la Provincia de Buenos Aires “El residente y la formación- Teoría y práctica diciembre de 1990”*. La Plata. Ed de La Campana.
- Programa de la Residencia de Psicología. Dirección Provincial de Capacitación para la Salud; Dirección de Capacitación de Profesionales de la Salud. Subsecretaría de Planificación de la Salud. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.capacita5.com.ar/wp-content/uploads/2009/01/psicologia1.pdf>.
- Reglamento de Residencias para profesionales de la salud. Decreto ley 2557 (1991). Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://www.ms.gba.gov.ar/ssps/Residencias/pdf_Comun/Decreto_2557.pdf.
- Zanghellini, Jorge (1987). “Informe: primeras jornadas de psicología y psiquiatría” en *Revista Perspectivas de la Psicología*, Asociación de Psicólogos de La Plata. La Plata.

MELANIE KLEIN EN LAS PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PSICOANÁLISIS (1943-1955)


Moukarzel María Laura

Universidad de Buenos Aires

mlmoukarzel@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el presente trabajo, se plantea como objetivo abordar el problema de la recepción de la obra de Melanie Klein en Buenos Aires, partiendo de las principales hipótesis históricas escritas hasta el



momento y el análisis de las publicaciones de la *Revista de Psicoanálisis* de la Asociación Psicoanalítica Argentina entre 1943 y 1955.

En efecto, se sostiene que el kleinismo constituyó una de las fuentes teóricas primordiales en los inicios del psicoanálisis argentino. Su implantación progresiva adquirió mayor fuerza que otras corrientes psicoanalíticas al punto de convertirse en la orientación teórica privilegiada de los miembros de la APA hasta fines de los años '60. El análisis de las publicaciones de la *Revista* tiene la finalidad de aportar mayores datos respecto de los usos y modos de apropiación de las ideas kleinianas que ilustren de qué manera la hegemonía del kleinismo fue una construcción histórica progresiva más que un dato inicial.

La *Revista de Psicoanálisis*, órgano de difusión de la APA, publicó su primer número en julio de 1943 y de entrada marcó la diferencia como un medio de difusión del psicoanálisis que reflejaba los puntos de vista de una asociación especializada e institucionalmente autónoma. En los años '40, la APA no era todavía "Kleiniana". En los primeros números de la *Revista de Psicoanálisis* existe una amplia variedad de referencias a la producción psicoanalítica norteamericana e inglesa. Así es que en el primer número conviven tanto una traducción de "Aspectos psicológicos de la medicina" de Franz Alexander como la traducción de "Primeros estadios del conflicto de Edipo y de la formación del superyó" de Melanie Klein. También en ese mismo número ya se anunciaba la traducción de los libros *Psicoanálisis de Niños* de Klein y *El yo y los mecanismos de defensa* de Anna Freud, que finalmente serían publicados en la colección "Biblioteca de Psicoanálisis" en 1948 y 1949 respectivamente. En este mismo sentido, cabe destacar la reproducción en la sección "Informaciones psicoanalíticas" de la *Revista*, la lista de obras psicoanalíticas más importantes de toda la literatura psicoanalítica mundial confeccionada por Otto Fenichel, analista del Instituto Psicoanalítico de Los Ángeles. Mientras las publicaciones de Anna Freud estaban catalogadas como la mejor y más importante introducción en los problemas de psicología analítica del yo, *El psicoanálisis de niños* de Melanie Klein quedó ubicado en el capítulo titulado "Libros problemáticos, importantes en la historia del psicoanálisis". Este capítulo contiene la literatura del denominado "grupo disidente", los libros que para Fenichel llevaron a la secesión y que representan tendencias generalmente no aceptadas dentro del psicoanálisis.

Con excepción de Arminda Aberastury, quien se pronunció tempranamente a favor de la técnica del juego de Klein y los fundamentos descriptos en *Psicoanálisis de niños*, recién en los años '50 se hace mucho más notoria la "afiliación kleiniana" de la mayoría de los miembros de la Asociación. Esto no se limitaba a la traducción de los trabajos más importantes de la analista inglesa, al comentario y reseña de su obra. Se puede observar la referencia continuada y explícita de su teoría, trabajos de otros miembros de la escuela inglesa (Paula Heimann, Hanna Segal, Susan Isaacs, etc.) y el uso implícito de sus conceptos entramados en la presentación e interpretación de casos clínicos. Esta tendencia se refleja con la

inclusión de un curso específico en el Instituto de Psicoanálisis de la APA sobre *Escritos básicos de Melanie Klein y su escuela* dictado por Enrique y Arminda Pichon-Rivière.

Las publicaciones permiten inferir que a su vez que la APA reafirmaba su monopolio sobre el campo del psicoanálisis infantil, la matriz conceptual kleiniana fue fácil de aplicar en el análisis de otros objetos de estudio como la personalidad, la psicosis, la feminidad y diversas producciones culturales. En conclusión, las teorizaciones de Melanie Klein habrían motivado en la APA un alcance de mayor dominio que las elaboraciones de Anna Freud. Por otro lado, tal como señaló E. Rodrigué, una de las figuras claves en la recepción local de Klein, las diversas lecturas hechas en la Asociación estuvieron signadas por la distinción de dos períodos en su obra: la fase de la joven Klein, caracterizada por el replanteo de lo concerniente al desarrollo infantil, la sexualidad femenina, el complejo de Edipo y el superyó, y la fase de la Klein madura, que se sintetiza con la introducción de la noción de “posición” en sus dos posibilidades, depresiva y esquizoparanoide.

Palabras claves: historia- psicoanálisis- APA- Kleinismo

Bibliografía

- Asociación Psicoanalítica Argentina (1943-1955). Revista de Psicoanálisis, 1-12.
- Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Dagfal, A. (2004). Para una “estética de la recepción” de las ideas psicológicas. *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 4 (2), 7-16.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Etchegoyen, R. H y Zysman, S. (2004). Melanie Klein en Buenos Aires. Comienzos y desarrollos. Disponible en < <http://www.alhp.org/foro20.htm>>.
- Jauss, H. R. (1981) [1979] Estética de la recepción y comunicación literaria. *Punto de vista*, 12, 34-40.
- Klein, M. (1952) Obras completas de Melanie Klein. Buenos Aires: Paidós-Horme.
- Moukarzel, M. (2012). Sobre la recepción del kleinismo en la APA. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*. Volumen 13, pp. 251-258, ISSN 1851-4812
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las Pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Rodrigué, E. (2001). *El libro de las separaciones*. Buenos Aires: Sudamericana

Vegetti, H. (1994/95). Marie Langer: Psicoanálisis de la maternidad. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA)*, 4, 377-389.

Vegetti, H. (1995). Isabel I, Lady Macbeth, Eva Perón. *Punto de Vista*, 52, 44-48.

Vegetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Paidós.

Vegetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. Disponible en: <http://www.elseminario.com.ar>

LA RECEPCION DEL ESTRUCTURALISMO LACANIANO EN EL PENSAMIENTO DE W. BARANGER EN EL SENO DE LA APA DE 1976

Renovell, Estela Julia


Facultad de psicología. UNLP

estelajrenovell@yahoo.com.ar

RESUMEN

Willy Baranger es uno de los psicoanalistas dentro de la APA que introduce conceptos y citas lacanianos por la década de los 70 en la Argentina. Masotta que al inicio de esta década se había convertido en un referente del pensamiento estructuralista lacaniano, por fuera del circuito del psicoanálisis oficial de la APA; promovió la publicación de tres libros que resultaron fundamentales para la difusión de las ideas lacanianas en la Argentina. En el prólogo de "Formaciones del inconsciente", describe el estado de situación del lacanismo en la Argentina por estos años: "El año 1970 revela una suerte de vocación lacaniana; por primera vez, pero ahora también generosamente, los escritos y la enseñanza auténtica de Jaques Lacan serán vertidos al español por editoriales de Mexico y Buenos Aires" (Masotta en Lacan, 1970, p.7). Con estas palabras no solo introduce una historización en relación a la entrada del lacanismo en la Argentina, sino que sitúa una distinción en su enseñanza de Lacan y otras recepciones del lacanismo por parte de psicoanalistas de la APA; entre ellos Baranger.

Situar la especificidad de la recepción del estructuralismo lacaniano en el pensamiento de W. Baranger es el propósito que anima este trabajo; con tal fin se tomará como fuente primaria un artículo de revista "El Edipo temprano y el complejo de Edipo" publicado por la revista de psicoanálisis N° 2 del año 1976, editada por la Asociación Psicoanalítica Argentina. Si bien esta distinción a la que Masotta aludía, es una vía de interrogación posible para plantear la cuestión en relación a la especificidad en la recepción del



lacanismo, excedería los límites planteados para esta primera aproximación. Los objetivos son más modestos, pero no menos fecundos para sentar las bases de nuevas líneas de investigación. Si podemos pensar la recepción como una operación de lectura activa, siguiendo a Dagfal (2004), recortar dicha operación en el pensamiento de W. Baranger es situar las coordenadas tanto institucionales como teóricas en la que se inscribe dicha recepción. El análisis de la publicación se realizará en dos direcciones: intratexto, con el fin de puntualizar no solo los ejes conceptuales por los cuales se introduce el estructuralismo lacaniano en el pensamiento de Baranger sino también la matriz conceptual previa que es soporte de dicha recepción (operatoria de lectura); e intertextual, en relación a los otros artículos de la misma revista que permite determinar el contexto en el cual se inscribe el pensamiento de W. Baranger en el seno de la APA, habida cuenta, que la revista es una de las principales vías de comunicación científica de dicha institución. Situar la especificidad de la recepción del estructuralismo lacaniano en el pensamiento de Baranger como miembro de la APA, nos impulsaría asimismo a un análisis comparativo con publicaciones de revista de psicoanálisis lacaniano por fuera de la APA, si bien va a ver un esbozo de análisis comparativo con artículos publicados en la Revista Imago (publicación organizada por la librería Letra Viva de Buenos Aires) del mismo año, excede los límites de la presente ponencia profundizar dicho análisis.

A lo largo del artículo Baranger (1976) va realizando una serie de operatorias argumentativas que van efectuando una producción discursiva, donde Lacan se introduce como rectificación del desvío postfreudiano; ya en la introducción del artículo lo sitúa como los deslizamientos y modificaciones solapadas que los postfreudianos hicieron de la “piedra angular”, el complejo de Edipo, al psicoanálisis freudiano. Siguiendo al autor un ejemplo paradigmático de este deslizamiento es el concepto de Edipo temprano de M. Klein, dando cuenta, como esta hipótesis kleiniana, sustituye y abandona la concepción del complejo de Edipo en su carácter protagónico y estructurante de la personalidad. El estructuralismo lacaniano viene a situarse como la teorización que nos envía a un “retorno a Freud” y a una rectificación de las teorizaciones que se desvían de los conceptos fundamentales del freudismo. Primera operatoria argumentativa en donde Baranger introduce a Lacan por la vía del “retorno a Freud”, la especificidad en esta operación de lectura se produce no tanto por esta maniobra; en donde Lacan vendría a “poner las cosas en su lugar”, operatoria que también está presente en otros artículos: por ejemplo en la revista Imago en el mismo año, sino porque se privilegia la interlocución- discusión con los conceptos Kleinianos. Para introducir a Lacan, Baranger necesita dismantelar las concepciones Kleinianas vigentes que habían hegemonizado por tres décadas el pensamiento en Psicoanálisis dentro de la APA.

Palabras claves: psicoanálisis- estructuralismo lacaniano- recepción- W. Baranger

Bibliografía

- Baranger, W. (1976). El Edipo temprano y el complejo de Edipo. *Revista de psicoanálisis*, 2, 303-314.
- Carpintero, E. & Vainer, A. (2005). *Las huellas de la memoria II*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Dagfal, A. (2004). Para una estética de la recepción de las ideas psicológicas. *Revista de historia de la psiquiatría*, 5 (1). 1-12.
- Dagfal, A. (2009). *Entre Paris y Buenos Aires*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Fendrik, S. (1976). La sexualidad femenina en el discurso analítico: ¿Universalidad o histeria?, *Imago revista de psicoanálisis psiquiatría y psicología*, 4, 20-36.
- Szpilka, J. (1976). Complejo de Edipo y "a posteriori". *Revista de psicoanálisis*, 2, 285-301.
-

EL CATÁLOGO DE HISTORIA, INFANCIA E INSTITUCIONES: SUS OBJETIVOS, CONTENIDO Y RESULTADOS

Rossi, Lucia A.; Ibarra, M. Florencia y Jardón, Magalí

Facultad de Psicología – UBA- UBACYT


fiarra@psi.uba.ar

RESUMEN

La tarea de catalogación de documentos de la Historia de la Psicología en la Argentina tiene como objetivos:

- Preservar el acervo de documentos de relevancia histórica en general y para la Historia de la Psicología en particular;
- Difundir su contenido a la comunidad científica, a la comunidad académica y a la sociedad en general.
- Posibilitar el libre acceso a las fuentes documentales y el contacto e inmersión en paisajes de materiales investigativos-artículos científicos facilita y propicia la introducción de los alumnos a la investigación en condiciones de masividad.

El Catálogo Nro. 5 titulado "Historia, Infancia e Instituciones. Entrecruzamientos clínico, criminológicos y educativos", producido por la Cátedra II de Historia de la Psicología de la UBA propone la contextualización institucional de los documentos lo cual posibilita, desde una perspectiva crítica, reconstruir características psicológicas y sociales de la subjetividad. La confección de archivos digitales permite la sistematización, preservación y accesibilidad de los documentos.



Partiendo de una primera contextualización según sesgos profesionales, en este caso referido al campo de la infancia (clínico, criminológico, educacional) es posible profundizar un mapa de tendencias con las diversas modalidades que asume la dimensión social y psicológica de la subjetividad presente, tanto en los ítems específicos de los protocolos como en el abordaje de las historias de vida contenidas en los mismos. Así los protocolos clínico criminológicos suponen sujetos institucionalizados, privados de derechos civiles, fuera de la sociedad temporariamente al no ser responsables de sus actos; las fichas educacionales, aseguran la circulación dentro del sistema y finalmente las laborales apuntan, según la condición psicológica, a la inserción laboral y social. La sistematización de documentos en contextos institucionales permite vislumbrar la compleja función de las instituciones como reguladores sociales. Insertas en contextos más amplios (políticos, culturales, médico, legales) su funcionamiento institucional, organización y estatutos perfilan objetivos y prácticas que se plasman en los documentos que producen (fichas, historias clínicas, informes, etc.) y dan expresión a modelos de subjetividad en su dimensión psicológica y social.

Palabras claves:

LA CONSTRUCCIÓN DE RÉPLICAS DE APARATOS DE PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL EN ARGENTINA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

Rossi, Lucia A.; Ibarra, María Florencia y Jardon, Magalí

Facultad de Psicología – UBA

Institución que financia la investigación: UBACYT

fiarra@psi.uba.ar

RESUMEN

Desde 2011, grupos de alumnos de Historia de la Psicología - Cátedra II - UBA - concurren al Museo de la Psicología Experimental en Argentina “Dr. Horacio G. Piñero” a fin de construir réplicas de algunos de los aparatos de Psicología Experimental.

Entre las réplicas construidas se encuentran:

- 1) Dexterímetro: mide la habilidad motriz y la bilateralidad del aprendizaje.
- 2) Conflictógrafo: estudia los conflictos en el orden motor y como se resuelven en la vida cotidiana.
- 3) Localización auditiva lateral: mide cómo se percibe el sonido sobre ambos oídos.

4) Ilusión óptico-kinestésica de Demoor.

La visita al Museo y la actividad de construcción de dichas réplicas es concebida como herramienta de transmisión de los contenidos del Seminario de Historia de la Psicología en Argentina que tiene sede en la cátedra. El desafío fundamental es transformar esa experiencia en un espacio de aprendizaje de los contenidos del Seminario, los cuales buscan la transferencia de la metodología y los resultados de la investigación en Historia de la Psicología en Argentina y que posteriormente son evaluados (Rossi, 2011).

La Universidad en general y la cátedra de Historia de la Psicología en particular, atentas a su triple misión, educativa, investigativa y de extensión universitaria, mantienen una constante actualización acerca de las pedagogías, los procesos de aprendizaje y las nuevas formas de transmisión y adquisición de conocimientos. Como consecuencia de esta preocupación, la Cátedra II de Historia de la Psicología ha diseñado varias herramientas pedagógico-didácticas que permiten el abordaje conceptual de los contenidos históricos a partir de la articulación de la teoría con la práctica. Se mencionan entre otros de los dispositivos diseñados con igual finalidad, la construcción de catálogos y revistas digitales de acceso libre y la utilización del Campus virtual (Ibarra, 2010, 2011) como apoyo a las clases presenciales.

Como cátedra consideramos al 4to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP un espacio privilegiado para exponer y difundir a la comunidad científica y educativa la experiencia realizada. Por este motivo proponemos el armado de un **Taller interactivo** en el cual:

- se **fundamenten** teóricamente propósitos y la metodología de aplicación del instrumento,
- se **argumente** sobre la construcción de su réplica,
- se **aplique** el instrumento replicado a voluntarios del público participante
- se **debata** sobre los resultados del mismo desde el punto de vista conceptual y como experiencia de aprendizaje.

Actividades similares ya fueron realizadas exitosamente en:

XIII Encuentro de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Evento de alcance Nacional. 5 y 6 de Octubre de 2012. Córdoba, Argentina.

En dicho Encuentro se organizó una el armado de una Actividad Central que, a modo de stand, alojó la producción de los alumnos (las réplicas realizadas) y a su vez las mismas fueron aplicadas al público concurrente.

La documentación de la experiencia puede consultarse en

<http://histopsicba.weebly.com/>

Tecnópolis.

El domingo 28/10/2012 el stand de muestra y aplicación de los aparatos de Psicología Experimental formó parte de las actividades de la Facultad de Psicología (a través de la UBA) en Tecnópolis.

La invitación al evento y su descripción puede consultarse en

<http://hablemosdeciencia.blogspot.com.ar/p/universidad-de-buenos-aires-uba.html>

V Congreso Internacional y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología el Mercosur.

La misma actividad se realizará próximamente en el evento mencionado

Bibliografía

Ibarra, M.F.; Rossi, L. (2010) "Construcción y Alcance de la Colección Documental de Historias Clínicas del Hospicio de las Mercedes entre 1900 y 1957". En Actas del V Congreso Marplatense de Psicología, 1, 2 y 3 de diciembre de 2011, Mar del Plata, Argentina. ISBN 978-987-544-391-4

Ibarra, M.F. (2011) "Utilización de las NTICS en la transmisión y evaluación de contenidos de la asignatura de grado "Historia de la Psicología". En II Congreso de Psicología del Tucumán, "La Psicología en la Sociedad Contemporánea: Actualizaciones, problemáticas y desafíos", Tucumán, Septiembre, ISBN 978-987-1366-84-2.

Pozo, J.I. & del Puy Pérez Echeverría, M. (2009) (Coords). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Morata.

Rossi, L. (2011). Programa de la Cátedra II de Historia de la Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Palabras claves: historia- psicología experimental- instrumentos


PSICOLOGÍA, POLÍTICA Y SOCIEDAD EN ARGENTINA Y URUGUAY

Coordinadora: Dra. Ana María Talak


(Prof. Titular de Psicología I, en la Facultad de Psicología, UNLP)

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

El Simposio se propone analizar diferentes desarrollos de la psicología en dos países, Argentina y Uruguay, en relación con el orden social vigente y diferentes dimensiones políticas que se ponen en juego en forma explícita e implícita. El primero de los trabajos, del Prof. Jorge Chávez, examina los desarrollos de la psicología en el Uruguay en relación con distintas formas gobierno de las



subjetividades. Desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, el Estado se hizo cargo de la vida de la población a través de diferentes lógicas y estrategias. Se distinguen y caracterizan diferentes momentos de la participación de la psicología en esas prácticas de gubernamentalidad. El segundo expositor, el Dr. Hugo Klappenbach, analiza el contexto en el cual ocurrieron las desapariciones de Beatriz Perosio, Alfredo Smith y Celia Kriado en agosto de 1978 en la Argentina. En primer lugar, examina algunas consecuencias para el campo de la psicología de la dictadura militar iniciada en Argentina en 1976. En segundo lugar, analiza las estrategias desplegadas por la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) y por la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), ambas presididas por Beatriz Perosio, durante los primeros años de la dictadura. Seguidamente, examina las acciones llevadas a cabo por APBA y por FePRA ante la desaparición de Beatriz Perosio y los otros colegas desaparecidos. En particular, la presentación se centra en el papel de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) ante organismos internacionales y el propio Departamento de Estado en Estados Unidos. En ese contexto, señala el aporte de la SIP y las preocupaciones de su presidente en ese momento, Herbert Kelman, especialista en temas en psicología social y en temas de obediencia debida. Asimismo, el autor subraya la preocupación por las violaciones a los derechos humanos en países de Sudamérica por parte de la SIP y de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPSys). La tercera expositora, la Dra. Ana Ostrovky, analiza los aportes de las teorizaciones psicológicas en la Argentina al debate sobre el “lugar de la mujer”. Dichos desarrollos, presentados como rigurosos estudios científicos, comúnmente mixturaban valores propios de la ciencia como capacidad explicativa, con ponderaciones morales y políticas, siendo los mismos claros ejemplos del papel de la disciplina en la crítica o legitimación científica del orden social. La autora muestra dos momentos de la disciplina y consecuentemente del lugar de la mujer en la sociedad. Un primer momento le corresponderá a los años del nacimiento de la psicología empírica en Argentina a comienzos del siglo XX. Allí, a la par de la organización de los primeros espacios como los laboratorios, las cátedras, e inclusive sociedades científicas como la Sociedad de Psicología de 1908, se da una creciente organización de los movimientos de mujeres y su máxima expresión hacia la conmemoración del Centenario. La psicología teorizando sobre el status de las “nuevas mujeres modernas” se muestra en pasajes de las obras de Víctor Mercante y Raquel Camaña. Un segundo momento está encarnado en los albores de la creación de las carreras de grado, los años cincuenta como momento de transición entre las imágenes más conservadoras de las mujeres y el estallido de los años sesenta (década que vio nacer a los primeros psicólogos diplomados). La autora analiza aquí la mixtura de valores científicos y políticos respecto de la “nueva mujer” que trabaja y estudia fuera de su hogar en *Maternidad y Sexo* (1951) de Marie Langer y en *Tratado de las Pasiones* (1953) de Enrique Mouchet. Los aludidos ejemplos, en dos momentos disimiles del desarrollo de la



psicología en Argentina, tienen como objetivo promover la reflexión sobre los compromisos actuales de la psicología y la innegable presencia de valores de diverso cuño en el seno de sus teorizaciones e intervenciones profesionales.

Expositores:

LA PSICOLOGÍA, LOS GOBIERNOS Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

Prof. Jorge Chávez

Profesor Adjunto a cargo de Historia de la psicología, en la carrera Licenciatura en Psicología - Director del Programa Fundamentos Históricos y Políticos de las Prácticas en Psicología - Director del Instituto Fundamentos y Métodos en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay)

jorgechavez@psico.edu.uy


RESUMEN

La presentación a realizar tiene como finalidad alcanzar dos objetivos, por un lado, dar a conocer un programa de investigación en el campo de la historia de la psicología en el Uruguay y por otro, realizar una aproximación general a los modos en que los saberes y prácticas de la psicología fueron articulándose con las prácticas de gobierno en nuestro país.

Nos referimos a la forma en que el Estado, comenzó a hacerse cargo de la población, de la gestión y administración de la vida de las personas y el papel que jugaron los saberes y prácticas de la psicología en ese proceso.

Nos planteamos una aproximación a los modos en que se produjeron ciertos procesos vinculados al saber “psi”, por ejemplo: institucionalizaciones, modos de intervención, incorporación y aplicación de tecnologías. Nos interesa específicamente aquellas prácticas del campo de la psicología relacionadas a las diferentes lógicas y estrategias que el Estado uruguayo imprimió al “hacerse cargo de la vida de la población” desde mediados del siglo XIX a la actualidad.

Como primer acercamiento a esta propuesta, propongo caracterizar una serie de momentos en este proceso de “gubernamentalización de la psicología”. Estas etapas se definen a partir del ejercicio de gobierno por parte del Estado; utilizando para esto la noción foucaultiana de gubernamentalidad y en



segundo término por el impacto y derroteros de los saberes y prácticas “psi” en el marco de esas prácticas de gobierno.

Se presentará un primer momento, caracterizado por una intensa “codificación estatal del gobierno”, donde surgen las primeras acciones ligadas al saber “psi” y que podemos referenciar al amplio ámbito de la construcción de ciudadanía. Se despliega un proceso de institucionalización de prácticas y conocimientos psicológicos que culminaron con la regulación de la formación profesional del psicólogo; lo que podríamos denominar siguiendo a Rose (1985), la conformación del “psycomplex”.

Un segundo momento en la década de los 70, de gubernamentalidad autoritaria (Dean, 2010), donde el Estado intensifica sus mecanismos de control, represión y castigo, afectando el proceso de institucionalización de la psicología y reconfigurando su “status” como disciplina. Seguido luego, por un período de reconstrucción Estatal y profundización de la gubernamentalidad neoliberal, donde se desarrolla el proceso de reinstitucionalización de la psicología y su profesionalización; a la vez que se expande el territorio de sus prácticas.

Expansión que se expresa a su vez en el masivo ingreso de estudiantes a la formación en psicología, la multiplicación de propuestas y abordajes terapéuticos con nuevas corrientes psicológicas, y con esto una intensificación de la presencia del “universo psi” en el mercado y por ende en el campo social de los años 90. Período de intensidad que ubica con mayor claridad lo que Jan de Vos denomina “psicologización de la sociedad”.

Finalizando, un cuarto momento, en donde el Estado se ha propuesto retomar su presencia y actuar en áreas prioritarias para gestionar la vida de las personas. Nos encontramos ante un proceso de recodificación estatal o nuevo despliegue biopolítico.

La psicología, como lo había hecho antes en el ámbito del mercado, comienza a ocupar un lugar importante en la órbita del estado a través de su presencia en las políticas públicas. Presencia de profesionales de la psicología y también de modos de entender y abordar problemas sociales a partir de lecturas que integran objetos, tecnologías y saberes de la disciplina.

Abordar la articulación histórica y actual entre los procesos de gubernamentalidad, construcción del complejo psi y psicologización de la sociedad nos parece, hasta el momento, un modelo idóneo para analizar la relación entre psicología, política y sociedad.

LAS ORGANIZACIONES DE PSICÓLOGOS Y LA DICTADURA MILITAR EN AGOSTO DE 1978

Dr. Hugo Klappenbach

Profesor Titular de Historia de la Psicología, de la carrera Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis)

Investigador Principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas)

Presidente electo de la Sociedad Interamericana de Psicología, período 2013-2015

hklappen@unsl.edu.ar

RESUMEN

La presentación analiza el contexto en el cual ocurrieron las desapariciones de Beatriz Perosio, Alfredo Smith y Celia Kriado en agosto de 1978. En primer lugar, se examinan algunas consecuencias para el campo de la psicología de la dictadura militar iniciada en Argentina en 1976. En segundo lugar, se analizan las estrategias desplegadas por la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) y por la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), ambas presididas por Beatriz Perosio, durante los primeros años de la dictadura. Seguidamente, se examinan las acciones llevadas a cabo por APBA y por FePRA ante la desaparición de Beatriz Perosio y los otros colegas desaparecidos. En particular, la presentación se centra en el papel de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) ante organismos internacionales y el propio Departamento de Estado en Estados Unidos. En ese contexto, se señala el aporte de la SIP y las preocupaciones de su presidente en ese momento, Herbert Kelman, especialista en temas en psicología social y en temas de obediencia debida. Asimismo, se subraya la preocupación por las violaciones a los derechos humanos en países de Sudamérica por parte de la SIP y de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPSys).

TEORIZACIONES PSICOLÓGICAS SOBRE “LA NUEVA MUJER”. PSICOLOGÍA Y ORDEN SOCIAL

Dra. Ana Elisa Ostrovsky


Profesora Titular de Historia Social de la Psicología, de la carrera Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata)

Investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas)

anaelios@hotmail.com

RESUMEN

En los albores del siglo pasado, en nuestro país, como en el común de los países en proceso de modernización, la cuestión de la mujer se instalaba por poderosas razones. En principio, como señaló Jacques Donzelot ya desde el siglo XVIII en la organización de los estados modernos se visualizaba la necesidad de contener y controlar problemas capaces amenazar el orden social mediante una suerte de alianza entre los expertos en el encauzamiento de los comportamientos potencialmente perturbadores como los médicos y los educacionistas (varones) en representación del Estado, y las mujeres-madres cooperando en la cohesión social en representación de las familias. Tales alianzas, que se fueron profundizando a lo largo del siglo XIX y se potenciaron con los cambios en la intimidad acaecidos luego de la Segunda Revolución Industrial y la consolidación de la familia nuclear burguesa, reforzaron la asociación de la mujer a la maternidad, la intimidad, el espacio privado y el mundo de los afectos. Al respecto, cabe señalar que dicha imagen idealizada de la mujer hogareña poco tenía que ver con una realidad conflictiva donde cientos de mujeres por diversas razones ocupaban lugares menos tradicionales, ya sean obreras, artistas, universitarias o militantes sufragistas. Las teorizaciones psicológicas, hijas de su tiempo y de su suelo, han aportado al debate sobre el “lugar de la mujer”, debate que se acaloraba sobre todo cuando las mujeres pugnaban por espacios vedados a su condición. Dichos desarrollos, presentados como rigurosos estudios científicos, comúnmente mixturaban valores propios de la ciencia como capacidad explicativa, con ponderaciones morales y políticas, siendo los mismos claros ejemplos del papel de la disciplina en la crítica o legitimación científica del orden social. Para ejemplificar dicho papel mostraremos dos momentos de la disciplina y consecuentemente del lugar de la mujer en la sociedad. Un primer momento le corresponderá a los años del nacimiento de la psicología empírica en Argentina a comienzos del siglo XX. Allí, a la par de la organización de los primeros espacios como los laboratorios, las cátedras, e inclusive sociedades científicas como la Sociedad de Psicología de 1908, veremos la creciente organización de los movimientos de mujeres y su máxima expresión hacia la conmemoración del Centenario. La psicología teorizando sobre el status de las “nuevas mujeres modernas” se mostrará en pasajes de las obras de Víctor Mercante y Raquel Camaña. Un segundo momento estará encarnado en los albores de la creación de las carreras de grado, los años cincuenta como momento de transición entre las imágenes más conservadoras de las mujeres y el estallido de los años sesenta (década que vio nacer a los primeros psicólogos diplomados). Allí mostraremos la mixtura de valores científicos y políticos respecto de la “nueva mujer” que trabaja y estudia fuera de su hogar en *Maternidad y Sexo* (1951) de Marie Langer y en *Tratado de las Pasiones* (1953) de Enrique Mouchet. Los aludidos ejemplos, en dos momentos disimiles del desarrollo de la psicología en Argentina, tienen como objetivo invitarnos a reflexionar



sobre los compromisos actuales de la psicología y la innegable presencia de valores de diverso cuño en el seno de sus teorizaciones e intervenciones profesionales.

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA CON ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

Castignani, María Laura

Institución: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología (UNLP)


lauracastignani@conicet.gov.ar o mlauracastignani@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo forma parte del proyecto de investigación: “La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo” correspondiente a la Beca Interna de Posgrado Tipo II del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (1). Del mismo se desprende el plan de tesis del Doctorado en Psicología (UNLP) en el cual se abordan las características que adquiere la Orientación Vocacional - Ocupacional en los alumnos que presentan esta discapacidad (2) y se articula con el proyecto “Abandono Universitario- Estrategias de Inclusión” (3).

La Educación Superior, y en particular, la Universidad Nacional de La Plata transita un proceso de expansión iniciado hace varios años, que amplía las expectativas de acceder a los estudios superiores a las personas con discapacidad, población, que tradicionalmente ha sido excluida. En el marco de esa intención democratizadora, la masificación y diversificación del alumnado universitario constituyen logros indiscutibles y altamente valorados y presentan, al mismo tiempo, una nueva complejidad que desafía a la Universidad a encontrar nuevas respuestas. Así, es necesario re pensar las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas en las que sería posible no solamente extender el alcance de la universidad y asegurar el ingreso cada vez a más personas con discapacidad , sino también favorecer su permanencia y graduación en carreras de alta calidad en la formación científica y profesional.

Desde el Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006) y desde una concepción que atiende la diversidad, la Orientación desde el paradigma de la complejidad, nos exige dar respuesta a las nuevas



demandas, diseñando intervenciones que acompañen el sostenimiento de los proyectos de vida de las personas con discapacidad.

En este sentido, las estrategias orientadas deben propiciar que los estudiantes con discapacidad no solamente accedan a la universidad sino que puedan sostener y finalizar sus estudios en la carrera elegida.

El objetivo de este trabajo es presentar una intervención orientadora realizada con estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP) en situación de discapacidad. La misma fue una experiencia colectiva e interdisciplinaria, dónde participaron también integrantes de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP y alumnos sin discapacidad de la Cátedra de Orientación Vocacional de la carrera de Psicología.

La metodología implementada consistió en talleres de reflexión sobre el transitar por la vida universitaria de los estudiantes en situación de discapacidad de la UNLP. Se realizaron cuatro encuentros con estudiantes de la UNLP con discapacidad, generando un espacio de reflexión e intercambio sobre las problemáticas/realidades cotidianas que encuentran en su transitar por la vida universitaria.


Resultados

La actividad desarrollada, generó un espacio de intercambio sostenido por la horizontalidad de todos los participantes, propiciando el encuentro de estudiantes con y sin discapacidad. Los mismos comenzaron a nuclearse y a luchar por sus derechos, organizándose en un grupo denominado “Estudiantes por la Inclusión” (ESI) defendiendo la Universidad Inclusiva. Estas instancias de encuentro y participación, contribuyeron a aunar los intentos particulares de hacer frente a los obstáculos, mediante la potencia de lo colectivo.

Conclusión

Consideramos que esta práctica contribuyó a constituir un camino de diálogo con la comunidad académica y abrir una puerta para encontrar soluciones conjuntas a problemas específicos de las personas con discapacidad. Esto se sustenta sobre la base de considerar a la inclusión educativa como un pilar fundamental para la inclusión social.

Desde una concepción de la Orientación como un proceso a lo largo de la vida, las intervenciones orientadoras con personas con discapacidad adquieren un carácter predominantemente preventivo. Contribuyen a fortalecer en ellos su protagonismo social, descubrirse a sí mismos, descubrir a los otros y



aprender unos de otros, el respeto por la diversidad y la participación como miembros productivos y activos de la sociedad.

Palabras clave: orientación- discapacidad- universidad- talleres

TRABAJO COMPLETO

Introducción


La Universidad como institución, desde hace muchos años, está atravesada por múltiples problemáticas y demandas de un entramado social cada vez más complejo. La globalización de la economía, los avances tecnológicos, y la elevada competitividad laboral, exige a los individuos una formación educativa que contemple el desarrollo de competencias que le permitan desempeñar diversas tareas de cierta complejidad. La adecuada articulación entre educación, capacitación y trabajo adquiere una importancia sustantiva ya que de ello dependerá, en gran medida, la posibilidad de construir un proyecto personal y social.

La institución (Universidad) y su proyecto sociopolítico y cultural: el curriculum ejerce considerable influencia- aunque no en exclusividad- sobre el resto del sistema educativo y la sociedad y es posible desarrollar su potencialidad contributiva. (Coscarelli, 2007, p. 1). Coscarelli (2007) señala que en nuestra Casa de Estudios (UNLP) hubo cambios destinados a actualizar contenidos, adecuar enseñanzas a las demandas de las prácticas profesionales, focalizar etapas claves como la del ingreso, mejorar estrategias de comunicación y evaluación, creación de nuevas orientaciones y carreras, como asimismo, compatibilizarlas con normativas nacionales e internacionales han sido algunas de las tareas emprendidas. En este sentido, nuestro país mediante la Ley 26.378 (2008) incorpora *La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo*, (ONU, 2006):

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”. (Art. 24, p. 16).

A su vez, a los fines de este trabajo, resulta relevante destacar lo que se expresa en el Art. 27:

d) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua.



k) *Promover la creación de programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento de empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad. (ONU, 2006).*

De este modo, la propia Universidad debe ir incorporando las distintas lógicas de los sectores con los que se compromete, dando muestras de una cierta posicionalidad y construyendo lazos de sentido en sus procesos de formación.


En este sentido resulta imperioso diseñar estrategias tendientes a favorecer el ingreso, inclusión y permanencia de personas con discapacidad en las diferentes carreras que ofrece la Universidad pública. Si entendemos a la discapacidad como una categoría social y política, como una condición producida por las interrelaciones de las estructuras económicas, sociales y culturales - a través de discursos y prácticas - con la alteridad deficiente. (Skliar, 2002 y Vallejos, 2006) la Orientación, debe generar estrategias integrales, para que las personas con discapacidad, puedan elaborar y sostener un proyecto educativo vinculado a la formación profesional universitaria.

Hoy el problema de la Orientación exige ser re- conceptualizado como un problema inter-trans-disciplinario, en el que la teoría enfoque los nudos estructurales de sus relaciones complejas y la investigación empírica, y las intervenciones orientadoras encuentren las situaciones en las que se establece la prueba a través de la experiencia y se enriquezcan con orientaciones adecuadas y efectivas. (Gavilán, 2012, p. 11).

El concepto de Orientación se ha ido complejizando a lo largo de la historia hasta la actualidad. Implica cambios y está ligado a múltiples campos. Se considera a la orientación en un sentido amplio e integrador, como un proceso continuo que se da a lo largo de toda la vida del individuo y se recorta en diferentes momentos del ciclo vital: pubertad, adolescencia, juventud, adultez, vejez. De este modo, resulta imprescindible apelar a abordajes interdisciplinarios, con marcos teóricos flexibles que posibiliten intervenciones orientadoras acordes a las problemáticas que se presentan, considerando que los sujetos de la orientación no son personas aisladas, ni fragmentadas del contexto en el que viven.

La Orientación con personas con discapacidad adquiere un carácter predominantemente preventivo, contribuyendo a fortalecer en ellos su protagonismo social: descubrirse a sí mismos, descubrir a los otros y aprender unos de otros, mediante el estudio, el respeto por la diversidad, la elaboración de proyectos, la participación como miembros productivos de la comunidad.

La necesidad de implementar propuestas de Orientación en la Universidad, y con estudiantes en situación de discapacidad, es debido a que se trata de una población que en general, no es destinataria de este tipo de intervenciones. La elaboración de un proyecto requiere la reflexión personal sobre la situación actual, el futuro deseado, y los medios disponibles y eficientes para lograrlo. En este sentido, las personas con discapacidad que estudian en la universidad, se enfrentan permanentemente a una



revisión de su proyecto, debido a las barreras con las que se encuentran cotidianamente en su transitar por la misma, sean estas arquitectónicas, académicas y/o actitudinales. A su vez, tampoco se generan los espacios para que los estudiantes de este colectivo, puedan encontrarse, compartir y nuclearse para luchar por sus derechos.

En este marco, diseñamos e implementamos una propuesta de intervención con estudiantes en situación de discapacidad de la UNLP, bajo la modalidad taller. Esta experiencia resultó ser un trabajo colectivo e interdisciplinario, ya que en la coordinación participaron también integrantes de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP, de la Comisión sobre Discapacidad de la Facultad de Psicología, y alumnos sin discapacidad de la Cátedra de Orientación Vocacional de la carrera de Psicología.

Los objetivos fueron:

Objetivos generales

1. Conocer a los/as integrantes que conformaron el grupo.
2. Generar las condiciones necesarias para promover la grupalidad.
3. Realizar una aproximación diagnóstica sobre el estado tanto particular como grupal vinculado al tránsito por los estudios superiores.
4. Estimular un clima propicio para el trabajo grupal.

Objetivos específicos

1. Explorar las expectativas que traían los estudiantes en relación a los talleres, para delimitar el encuadre de trabajo.
2. Revisar los motivos que los acercaban a esta problemática a ser abordada en los talleres.
3. Conocer las diferentes barreras que obstaculizaban el tránsito en la vida universitaria
4. Promover la participación de los/as estudiantes en situación de discapacidad
5. Evaluar lo sucedido en las jornadas 2010 y elaborar propuestas superadoras (4).
6. Investigar la construcción del rol de estudiante universitario que habían realizado los participantes hasta el momento.
7. Indagar las representaciones y expectativas en torno al ejercicio profesional.

8. Analizar los factores internos y externos para el ejercicio profesional mediante la técnica del FODA.

Participantes: 14 estudiantes en situación de discapacidad de la UNLP y una alumna que aún no estaba en la universidad, pero su intención era comenzar en algún momento una carrera.

Facultades: Psicología, Trabajo Social, Periodismo, Ciencias Jurídicas y Sociales, Bellas Artes, Ingeniería, Informática, Ciencias Astronómicas y Geofísicas. Cabe aclarar que no estuvieron todos presentes en los cuatro talleres, pero en promedio a cada taller asistieron aproximadamente 10 estudiantes.

Tipo de discapacidades: 9 estudiantes (discapacidad visual), 5 estudiantes (discapacidad motriz), 1 estudiante (discapacidad auditiva).


Se realizaron cuatro talleres con el objetivo de generar un espacio de reflexión e intercambio sobre las problemáticas/realidades cotidianas que encuentran en su transitar por la vida universitaria (5). Se eligió la modalidad de taller, ya que es un espacio de producción grupal, que permite compartir procesos de indagación y problematización de la realidad, confrontar supuestos y saberes, construir criterios, significar la tarea que se desarrolla y cooperar solidariamente. Se genera a partir de la interacción interpersonal, y en un clima de confianza y de sostén emocional, puede facilitar la detección de problemáticas, analizando sus causas y buscando soluciones de una forma transformadora.

En este sentido, fueron interesantes las expectativas que tenían los estudiantes en relación a este espacio: *“si quiero cambiar algo debe moverme, por eso vengo a este taller, involucrarse, cambiar las cosas y poder aportar mi visión para dicho cambio”, “si quieres que algo cambie, hay que participar, sino uno se queda en la queja, o pasándola mal”, “para que sea menos traumático, que no duela tanto pasar por la facu, y poder decir algo está bueno, si no la opción es dejar”, “vengo al taller para poder compartir experiencias con gente como yo”. “me encanta el poder estar en el taller, rescato el trabajo grupal y tengo muy buenas expectativas de cambio”.*

Resultados y discusión

A los fines de este trabajo y en articulación con la investigación mencionada (6), se presentarán los resultados encontrados en los estudiantes con Discapacidad Visual (ceguera- disminución visual), organizados en tres ejes:

1) Factores que tuvieron en cuenta para la elección de la Carrera



De los nueve estudiantes con Discapacidad Visual, sólo uno había tenido en cuenta para la elección de su carrera, el resultado obtenido en un “test” de orientación. Los participantes no habían recibido Orientación desde la escuela media, ni un asesoramiento para realizar la transición hacia los estudios superiores. Fue interesante el debate que se generó con tres de los alumnos ciegos, ya que surgió el tema de la “presión social y familiar” para estudiar la carrera de Derecho *“porque todos los ciegos estudian derecho”*:

“a mí me pasó algo parecido. Desde la escuela me sugerían derecho, o magisterio”.

Otra participante, en cambio, siempre quiso ser abogada, desde que era pequeña. Una vez que ingresó a la Carrera se dio cuenta que no había mucho compañerismo y ella por ser muy tímida, no pedía ayuda. No obstante *“después de dos años del ingreso volví porque es lo que me gusta.”*

Comentaron que 30 años atrás, las personas con discapacidad visual, sólo podían estudiar la carrera de Derecho:

“ahora ya no, con todos los avances tecnológicos y demás ya no es tan así, han facilitado mucho y hay un abanico más amplio”.

Cabe destacar que pese a estas “sugerencias” todos eligieron sus Carreras a partir del interés en realizar las actividades que se desarrollan en la profesión elegida. Sin embargo, la discapacidad visual fue un factor que tuvieron en cuenta cuando eligieron la carrera. Uno de los participantes mencionó que en ese momento, no se manejaba sólo en micro, por ese motivo eligió una carrera que le permitiera estudiar más desde su casa y no tenga que asistir todos los días a la Facultad. Esta anécdota generó un debate en el grupo, ya que frente a las posibilidades de formación que se ofrecen hoy en día, mediante clases y plataformas virtuales, todos prefieren las clases presenciales:

“aunque sea por una o dos horas, cuando uno se hace un tiempo para juntarse a estudiar en grupo, se da un intercambio muy enriquecedor”.

Además, en los estudiantes con disminución visual, les resultaba mucho más rápida y fácil la lectura grupal:

“A mí me ha facilitado mucho eso y también ir a los teóricos y grabar clases”.

En este sentido, rescatan el trabajo en grupo, ya que hay personas que han dejado de cursar, porque no tenía compañeros para estudiar:

“sería bueno que se cambie la manera individualista de trabajar y que desde el centro (de estudiantes) se haga algo para que los chicos con discapacidad puedan integrarse más y sentirse más cómodos en el trabajo en grupos”.

2) Factores/ condiciones que obstaculizan/ facilitan el tránsito por los estudios superiores.

a) Entre los factores/ condiciones que *obstaculizan* el tránsito por los estudios superiores mencionaron:

- La desinformación (principal causa de exclusión)
- El formato pdf y los powerpoints.
- Lo edilicio (ascensor, baños, barandas, señalización).
- La invisibilidad entre los compañeros.

b) Entre los factores/ condiciones *facilitan* el tránsito por los estudios superiores:

- Digitalización / Textos desgrabados
- Lo edilicio, el contar con las condiciones de acceso.
- La comunicación, el compartir vivencias.
- La información.
- Aulas señalizadas con Braille / carteles grandes, legibles.


3) El ejercicio profesional de las personas con discapacidad.

Mediante la matriz FODA se problematizó sobre “El ejercicio profesional de las personas con discapacidad”, arrojando los siguientes resultados:

Fortalezas: *“mirar más allá de lo aparente, predisposición a reflexionar con otro, autonomía, conocer y aceptar los tiempos (organización de la carrera en base a esto), poder transformar los obstáculos en algo positivo, romper con los propios prejuicios y los de los otros, predisposición para relacionarse, grupo familiar y compañeros, estrategias personales”.*

Oportunidades: *“uso de herramientas tecnológicas, que la facultad nos brinde herramientas para poder formarnos a la par del resto de las personas, tutorías, espacios de reflexión, intercambio de experiencias, trabajo en grupo, tener referentes por ejemplo profesores ciegos o docentes con discapacidad, taller pedagógico, contactos en el área laboral, cambio de paradigma”.*

Debilidades: *“miedos, temor que nos puede paralizar, incertidumbres, autolimitarse”.*



Amenazas: *“ritmos universitarios, entorno no facilitador (prejuicios), pocos espacios de intercambio, desconocimiento de los profesores sobre cómo tratar la discapacidad, ausencia de accesibilidad, ausencia de capacitación docente en temas de discapacidad, círculo avasallante (el entorno familiar muchas veces es limitante)”.*

Si consideramos a la Orientación como un proceso, es importante diseñar estrategias de intervención para acompañar a las personas con discapacidad en su transición hacia el mundo laboral una vez que egresen. Este es un tema relevante y que aún no sido desarrollado desde la Universidad. Si bien existen programas de inserción laboral para el egresado, no hay programas específicos que acompañen a las personas con discapacidad a insertarse en la actividad profesional. En este aspecto, los participantes rescataron el trabajo profesional en equipo, el trabajo con otros:

“es muy competitivo, es difícil para una persona sin discapacidad, más para una con, la ley del 4% no se cumple, por eso son muy importantes las estrategias de las relaciones, sólo es muy difícil”.

“Yo también prefiero algo en equipo, el consultorio sería de las últimas opciones para mí. Creo que hay muchas cosas que se pueden hacer desde un lugar más comprometido, más social”.


“Laboralmente me veo en una cuestión más grupal, con nenes, no sé si me veo trabajando sola, particularmente prefiero lo grupal”.

Conclusión

Si tenemos en cuenta que esta experiencia fue una actividad de transferencia, resulta complejo delimitar el impacto de las intervenciones, ya que no podríamos medir cuantitativamente, la apropiación subjetiva de cada uno de los participantes de la propuesta. No obstante, consideramos que esta práctica contribuyó a constituir un camino de diálogo con la comunidad académica y abrir una puerta para encontrar soluciones conjuntas a problemas específicos de las personas con discapacidad. Esto se sustenta sobre la base de considerar a la inclusión educativa como un pilar fundamental para la inclusión social. En este sentido la actividad desarrollada, generó un espacio de intercambio sostenido por la horizontalidad de todos los participantes, propiciando el encuentro de estudiantes con y sin discapacidad. Luego de este espacio, comenzaron a nuclearse y a luchar por sus derechos, organizándose en un grupo denominado “Estudiantes por la Inclusión” (ESI) defendiendo la Universidad Inclusiva:

“vine a dos encuentros nada más pero me parece muy positivo transmitir las experiencias de unos a otros, reflexionando sobre inconvenientes y fortalezas y que las debilidades se transformen en fortalezas”.

“Resalto la importancia de que se visibilicen cosas, aprendí de las distintas experiencias”.



En el transcurso de los talleres se pudo consolidar el dispositivo grupal, generando un cambio de posición de los estudiantes con respecto a los estudios universitarios. Los dos primeros encuentros fueron canalizadores para pensar y delimitar los obstáculos que habían tenido hasta el momento, en sus estudios. Esto paulatinamente fue cediendo, hasta llegar al último encuentro dónde destacaron los facilitadores y avances con respecto al tema abordado:

“yo pensaba, ¿voy a poder?”, hay que vencer ese miedo y ver que hay otras posibilidades, otras formas de hacer las cosas, plantearlo como una oportunidad y no como una limitación”.

“No alcanza con la voluntad, es necesario algo externo y esto para mí es un comienzo, hay cosas externas que no se tienen que perder porque cambian algo interno, y esto no lo veo como un cierre, sino como un comienzo”.

Desde el campo de la Orientación resulta imprescindible elaborar nuevas formas de encarar los procesos de intervención y contar con una escuela (y una Universidad) capaz de armar tramas horizontales, con pluralidad de instituciones y actores sociales para el análisis y revisión de diferentes e importantes aspectos tales como las adaptaciones, la elaboración de proyectos específicos y, sobre todo, con la primacía de la acción permanente y comprometida del orientador. (Castignani, 2012, p. 143).

(1) Beca Interna de Posgrado Tipo II. Resolución N° 4079 de fecha 23 de noviembre de 2012. Directora: Dra. Gavilán Mirta, Co- directora: Psic. Talou Carmen.

(2) Doctorado en Psicología. Facultad de Psicología UNLP. Secretaría de Posgrado. Categoría “B” resolución CONEAU N° 491/07. Expediente N° 3400-5751/10

(3) Proyecto de investigación *“Abandono universitario- Estrategias de inclusión”*. Acreditado por Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP. (Cód. S014). Facultad de Psicología, UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán. Co Directoras: Psic. Cha Teresita, Psic. Quiles Cristina. 2010/2013.

(4) Discapacidad y Universidad: Una cuestión de todas y todos. Primeras jornadas de capacitación CUD - UNLP. 23 de septiembre de 2010.

(5) Fueron cinco, el quinto taller estuvo a cargo del área de accesibilidad de la Facultad de Informática.

(6) Véase punto (1).

Bibliografía

- Castignani María Laura (2012) Transición Escuela- Trabajo en jóvenes con necesidades educativas en poblaciones vulnerables. Cap. 8 en M. Gavilán (Ed) *Equidad y Orientación. El desafío de una propuesta*. (p. 143). Buenos Aires: Lugar.
- Coscarelli, María Raquel (2007) "Curriculum, Universidad y Sociedad" *Revista de la Universidad* Nº 34 *Universidad y Sociedad*, UNLP Marzo 2007, págs. 45-54, La Plata. EDULP
- Gavilán M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens.
- Gavilán M. (2012). Equidad y orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta. Buenos Aires: Lugar
- Ley 26378 (2008) Apruébese la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo. Disponible on line. Recuperado el 7 de julio de 2012 de <http://www.unhcr.org/refworld/pdfid/4b0d04c52.pdf>
- Müller M. (2009) Orientación Vocacional. Aportes clínicos y educacionales. Buenos Aires: Bonum.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible on line. Recuperado el 11 de mayo de 2008 de <http://www.un.org/spanish/disabilities-convention.htm>
- Rosato, A. & Angelino, M. (2009) (coords.) *Discapacidad e ideología de la discapacidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

INTERVENCIONES EN LA TRANSICIÓN TRABAJO-JUBILACIÓN: PREPARACIÓN PARA EL RETIRO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y OCUPACIONAL


Ciano, Natalia

Facultad de Psicología. Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP

nataliaciano@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "*La Orientación Educativa y Ocupacional en el modelo de Envejecimiento Activo*" (1). Dicho proyecto se plantea como objetivo diseñar e implementar propuestas programáticas de orientación educativa y ocupacional destinadas a adultos



mayores que favorezcan un envejecimiento activo. Articula el Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006) y el Modelo de Envejecimiento Activo (OMS, 2002).

Según los datos arrojados por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en Octubre de 2.010, la República Argentina tiene un total de 40.117.096 habitantes, 19.523.766 varones, 20.593.330 mujeres. La población total de personas mayores de 60 años es de 9.826.999; 4.108.414 varones, 5.718.585 mujeres (INDEC). En Argentina la esperanza de vida promedio es de 76,5 años; para las mujeres es de 80 años, para los varones, de 73 años. Las proyecciones indican que para el año 2.020 la cantidad de menores de 15 años será igual a la de mayores de 60 (CEPAL-CELADE).

El retiro laboral marca un hito en la vida de los sujetos pues, los confronta con la pérdida del grupo de referencia y la pertenencia a una institución. Esto puede generar sentimientos de soledad y aislamiento incrementándose las interrogaciones existenciales. Además, se producen cambios subjetivos en el reconocimiento del “sí mismo” lo que afecta la identidad personal y ocupacional.

Según las edades jubilatorias en nuestro país y las expectativas de vida proyectadas, se observa que luego del retiro laboral resta casi un tercio de vida. De allí la importancia de la elaboración y concreción de nuevos proyectos. La Orientación Vocacional ha sido centro de numerosas exploraciones. Sin embargo, es escasa la bibliografía respecto de la Orientación en adultos mayores.

Una de las estrategias implementadas consiste en programas de preparación para la jubilación con el objetivo de reflexionar sobre la transición trabajo-jubilación y promover una “jubilación activa”.

Sujetos que participan de esta experiencia presentan un mejor ajuste a la situación y mayor bienestar que aquellos que no lo hacen.

El presente trabajo describe el programa de preparación para la jubilación que la Universidad Nacional de La Plata ha comenzado a implementar desde el segundo semestre del año 2012. Destinado a personal docente y no docente en tránsito a la jubilación o recientemente jubilado.

Los participantes provienen de distintas dependencias de la mencionada casa de altos estudios, a saber: de Presidencia; de la Dirección de Salud, de la Escuela Graduada Joaquín V. González (Escuela Anexa), del Liceo Víctor Mercante, del Jardín Maternal; y de las siguientes unidades académicas: Ciencias Agrarias y Forestales, Ingeniería, Ciencias Veterinarias, Ciencias Económicas, Arquitectura y Urbanismo y Ciencias Médicas.

La metodología utilizada es observación participante y no participante y entrevistas.

Entre los resultados se observan distintos significados atribuidos al retiro laboral:

- pérdida: de roles y actividades muy valoradas. Pérdida de un grupo de pertenencia.
- nueva etapa: más libre y llena de oportunidades.

- período de continuidad: sin atribuirle ningún significado particular.
- período de descanso: sin horarios, ni obligaciones.

En líneas generales, los participantes rescatan lo valioso del programa en tanto preparación para un momento que los confronta con un gran cambio dado lo que significa el trabajo para ellos, y en especial retirarse de la institución. De la primera cohorte de participantes se conformó un grupo interesado en crear un Centro de jubilados de dicha universidad. A su vez, organiza distintas actividades, como por ejemplo, conferencias con profesionales destacados sobre la temática del envejecimiento, entre otras. Esto es un factor facilitador debido a que los jubilables continúan, de esta manera, ligados a la institución, lo cual atenúa el sentimiento de pérdida de un grupo de pertenencia.

Palabras claves: envejecimiento- jubilación- orientación-proyectos

TRABAJO COMPLETO


Algunas conceptualizaciones sobre el retiro laboral.

Al haberse extendido la esperanza de vida restan muchos años luego de la jubilación donde se dispone de mayor tiempo libre. Sin embargo, debido a la pérdida de un proyecto laboral que seguramente ha abarcado una buena parte de la vida, se producen reorganizaciones en la constitución de la identidad personal y ocupacional. Desde niños se pregunta “¿qué quieres *ser* cuando seas grande?”, cuando en realidad la pregunta apunta a “¿qué quieres *hacer* cuando seas grande?” (Rodríguez Moreno, 2000). El ser y el hacer se confunden y eso que los sujetos realizan constituye parte de la identidad (del ser).

Jean Guichard (2002) define diversos fenómenos de “ruptura” que ocurren en la vida de los sujetos como “transiciones”. Una de estas transiciones es la jubilación pues implica cambios individuales, familiares, sociales y económicos. El tiempo deja de regirse por la jornada laboral, aumenta el tiempo disponible, se abandona el grupo de pertenencia que proveía el trabajo.

Los sujetos se encuentran implicados en un proceso de duelo a partir de la jubilación, que pone en tensión sus biografías y conduce a nuevas orientaciones de sentido: se sitúa en primer plano la reorientación de la propia vida.

Rodríguez Feijó (2006, 10) define la actitud hacia la jubilación como “una organización aprendida y duradera de creencias y cogniciones, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de la jubilación y que predispone a una acción coherente con dichas cogniciones y afectos. Esta predisposición a



responder frente a la situación de jubilación en interacción con otras variables disposicionales y situacionales guía y dirige el comportamiento”.

Existe una serie de factores que configuran cada situación particular: estado de salud, sexo, características personales, estado civil, apoyo social, ingresos económicos, nivel educativo, tipo de trabajo realizado, características del lugar de trabajo, relaciones laborales, el valor que ha adjudicado el jubilable a su trabajo y a la productividad, planificación y preparación para la jubilación; elaboración de nuevos proyectos.


A continuación se mencionan algunas diferencias:

Género: las mujeres presentan una actitud más favorable hacia el retiro laboral dado el lugar importante que tiene su hogar y la distribución de su tiempo entre éste y el trabajo (“doble jornada”) (Potocnik, Tordera, & Peiró, 2008). La Dra. Viguera (2012), afirma que el hecho de que las mujeres, por ocuparse de los hijos, el hogar y la familia, entre otras cosas, tiendan a diversificar más sus actividades cotidianas las prepara mejor para asimilar la jubilación.

Apoyo social percibido: quienes no cuentan con familiares o amigos tienen una actitud desfavorable hacia la jubilación. Quienes no tienen pareja necesitarán contar con otro apoyo social para sentir en menor medida el aislamiento social que provoca abandonar el ámbito socializador del trabajo (Madrid García & Garcés de los Fayos Ruiz, 2000).

Valor atribuido al trabajo y a la productividad: Villar (2003) plantea la existencia de una “ética del trabajo” dominante en las sociedades occidentales por la que el valor que atribuimos a la persona, y el que la persona se atribuye a sí misma, depende en gran medida de su capacidad de implicarse y ser productiva a partir de la actividad laboral y de mostrar características personales relacionadas. Tales como la iniciativa, la competitividad, la confianza en uno mismo, la laboriosidad, etc. De acuerdo con este autor, la persona podría elaborar un sentido más positivo de la jubilación si sustituyera la ética del trabajo por un sustituto social y personalmente aceptable, como puede ser la ética del “estar ocupado”. Así, la implicación en múltiples actividades podría sustituir el valor personal del trabajo remunerado y contribuir a adaptarse a una etapa de la vida para la que no se especifican tareas productivas normativas.

Organización del trabajo: el cambio producido en torno al proceso de trabajo y a las condiciones y medio ambiente de trabajo repercute también en el retiro. La flexibilización laboral ha producido entre otras cosas, una cierta inestabilidad laboral, ha generado mayor competitividad y demanda de actualización permanente. Estos son considerados factores estresores, más aún para aquellos sujetos



que se desarrollaron laboralmente bajo otra lógica. Los actuales jubilables han sido testigos y protagonistas de estos cambios en el campo laboral económico.

Tiempo libre: la utilización del tiempo libre es un factor decisivo en los significados atribuidos al retiro laboral. Las actividades realizadas en el tiempo libre, si son libremente elegidas y permiten el disfrute, se convierten en ocio y posibilitan continuar construyendo un proyecto de vida.

Proyectos: la posibilidad de elaborar y/o concretar nuevos proyectos se asocia a un buen estado de salud, a un relativo bienestar psicológico y a una buena calidad de vida. Mediante la elaboración y/o concreción de proyectos el sujeto encuentra anclaje en lo social. A su vez, los sujetos que vislumbran futuros proyectos presentan una actitud favorable hacia la jubilación.


Modalidad del retiro: las personas jubiladas voluntariamente tienen mayores niveles de satisfacción con la jubilación y bienestar psicológico que aquellas que lo hicieron obligatoriamente (Potocnik, Tordera & Peiró, 2008).

Ingresos económicos: el haber jubilatorio percibido así como la existencia o no de otras fuentes de ingresos condicionará en gran medida la vivencia del retiro laboral.

Programas de preparación para la jubilación

Una de las estrategias utilizadas frente al retiro laboral consiste en la elaboración de programas de preparación para la jubilación. Según Moragas Moragas (2000, 457) constituye “un proceso de información- formación para que las personas jubilables asuman su nuevo rol positivamente; beneficia a los interesados y a la sociedad, minimiza costes sanitarios y sociales y mejora la salud física psíquica y social de las personas”. En varios países se han implementado dichos programas con el objetivo de reflexionar sobre la transición trabajo-jubilación y promover una “jubilación activa”. Participantes de esta clase de programas presentan mejor ajuste a la situación y mayor bienestar que aquellos que no lo han hecho. En la República Argentina, se han implementado estos programas desde distintos organismos públicos y privados.

Incluyen dentro de sus contenidos: envejecimiento normal y patológico, cambio de actitudes, hábitos de vida saludable, cambios familiares, sociales y económicos; utilización del tiempo libre, aspectos legales, recursos sociales, ayudas y servicios para el jubilado, actividades recreativas, deportivas, culturales, turísticas. Aquellos programas más abarcativos abordan además, estereotipos sobre la jubilación y la



vejez; la persona mayor ante la sociedad, el concepto de tiempo, contenidos en torno a la sexualidad; identidad social y trabajo.

En algunos de estos programas participa el cónyuge del jubilable debido a que la jubilación repercute en el entorno del mismo.

La Universidad Nacional de La Plata desde el segundo semestre del año 2012 lleva a cabo un programa de preparación para la jubilación (PREJUBI) para su personal docente y no docente próximo a jubilarse. Surge como iniciativa de la Dirección General de Personal de dicha institución. Diseñado por la Dra. Viguera, asesora psicogerontológica del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Presenta como objetivo general “reflexionar sobre los cambios y las posibles actividades y en especial haciéndolo grupalmente, esto hace disminuir en mucho la ansiedad y la angustia y por ende el estrés tan común en esta época y en ese momento en donde la incertidumbre parece ganar todos los espacios” (Viguera, 2012, 3).

Se desarrolla en seis encuentros semanales, cada uno de dos horas de duración. El primero destinado a una charla informativa sobre los objetivos, contenidos y metodología del mismo. Luego, los interesados se inscriben y concurren a cuatro encuentros donde se abordan temáticas relacionadas al retiro laboral y al envejecimiento, al uso del tiempo libre y a la elaboración de nuevos proyectos. El último encuentro consiste en un cierre y evaluación.

Participan empleados de: Presidencia; la Dirección de Salud, la Escuela Graduada Joaquín V. González (Escuela Anexa), Liceo Víctor Mercante, Jardín Maternal; las siguientes unidades académicas: Ciencias Agrarias y Forestales, Ingeniería, Ciencias Veterinarias, Ciencias Económicas, Arquitectura y Urbanismo y Ciencias Médicas.

Se sistematizaron los siguientes significados atribuidos al retiro laboral:

- pérdida: de roles y actividades muy valoradas. A su vez, pérdida de un grupo de pertenencia.

“La facultad es el amor de mi vida, y tengo hijos, marido, nietos, una familia” (Mujer, 69 años).

- nueva etapa: más libre y llena de oportunidades.

“Decidí jubilarme porque me faltaba tiempo para hacer cosas que quiero” (Mujer, 67 años).

- período de continuidad: sin atribuirle ningún significado particular.

“La relación que tengo con el trabajo es menos dependiente, no tengo tanto apego, aunque disfruto y me sirve mucho el contacto con los jóvenes, me ayuda a mantenerme activo” (Hombre, 70 años).

- período de descanso: sin horarios, ni obligaciones.

“Quiero levantarme sin horarios y vivir el día a día, no atarme” (Mujer, 68 años).

Los participantes rescatan lo valioso del programa en tanto preparación para un momento que los confronta con un gran cambio, dado lo que significa el trabajo para ellos y en especial retirarse de la institución. De los integrantes de la primera cohorte surgió un grupo interesado en crear un Centro de jubilados de dicha universidad. En este caso, dicha organización, promueve distintas actividades, como por ejemplo, conferencias con profesionales destacados sobre la temática del envejecimiento, entre otras. Esto es un factor facilitador debido a que los jubilables continúan, de esta manera, ligados a la institución, lo cual atenúa el sentimiento de pérdida de un grupo de pertenencia. Además la conformación del centro de jubilados puede concebirse como un proyecto social.

Consideraciones finales

Se han implementado diversas estrategias para acompañar a los sujetos en momentos de cambios o transiciones: ingreso a la escuela, transición de un nivel medio a uno superior, inserción en el campo laboral, etc. Sin embargo, son escasos los desarrollos de la Orientación para adultos mayores.

El retiro laboral se vivencia de diversos modos según los factores mencionados. Es de suma importancia el acompañamiento del mismo. La preparación para la jubilación es una estrategia de intervención puntual, en un momento de transición del sujeto donde se plantean cambios a nivel psicológicos y sociales. Se producen reorganizaciones en la identidad. El sujeto se ve confrontado a la elaboración de proyectos en un tiempo no imaginado. Una participante del mencionado programa expresa *“cuando uno es adolescente tiene que pensar qué hacer; pero uno no se imaginaba que cuando se jubile iba a tener que pensar qué hacer con su futuro”*.

En investigaciones anteriores (2) se han identificado los principales factores que obstaculizan la elaboración y concreción de proyectos de adultos mayores, los tipos de proyectos que elaboran, su predominancia y las diferencias encontradas entre aquellos sujetos que pertenecieron al sistema formal de trabajo y aquellos que se insertaron laboralmente por fuera del mismo. A su vez, se observó que los proyectos adquieren en esta etapa el estatus de “sentido de vida” y de “salud”. Es decir que la elaboración de proyectos es un factor de un buen estado de salud. La noción de proceso específico que aporta el Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006), permite intervenir de manera personalizada, en un tiempo posterior e incluyendo a sujetos que no han podido acceder a otro tipo de intervención, como aquellos sujetos que se insertaron laboralmente de modo informal. Así, “la Orientación podría hacer de esta etapa un período de apertura a nuevas oportunidades de desarrollo y realización personal, y podría facilitar la comprensión sobre la elaboración de nuevos proyectos” (Ciano

& Gavilán, 2010). Lo fundamental de la orientación es que el sujeto pueda decidir dónde incluirse, repreguntarse e interrogarse sobre intereses, motivaciones y deseos y no solo ocupar un tiempo libre.

Notas

(1) Beca Tipo B (Doctorado). Director: Dra. Gavilán. Res. 384-13 Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP:

(2) "Estrategias orientadoras para la elaboración de proyectos en adultos mayores" (Beca de Perfeccionamiento, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP) y "La Orientación en el Nuevo Modelo de Envejecimiento Activo: elecciones educativas, laborales, personales y sociales" (Beca de Iniciación, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP).

Bibliografía

Ciano, N. & Gavilán, M. (2010). Elaboración de proyectos en Adultos Mayores: aportes de la Orientación. *Orientación y Sociedad*, 10, 109-121.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/ Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE).

Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: HomoSapiens.

Guichard, J. (2002). Problemáticas sociales, modelizaciones teóricas y finalidades de la Orientación" en J. H. Elizalde & Rodríguez, A. M., *Creando Proyectos en tiempos de incertidumbre*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Lizaso, I.; Sánchez de Miguel, M. & Reizábal, L. (2008). Factores psicológicos y salud asociados con un nuevo perfil de jubilados. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24 (3), 303-324.

Madrid García, J. & Garcés de los Fayos Ruiz, E. (2000). La preparación para la jubilación: Revisión de los factores psicológicos y sociales que inciden en un mejor ajuste emocional al final del desempeño laboral. *Anales de psicología* 2000. 16 (16), 87-99.

Moragas Moragas, R. (2000). Preparación para la jubilación. En R. Fernández- Ballesteros (Ed.), *Gerontología Social* (pp. 453-472). Madrid: Pirámide.

Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. Contribución de la OMS a la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37(2), 74-105.

Potocnik, K.; Tordera, N. & Peiró J. M. (2008). Ajuste al retiro laboral en función del tipo de retiro y su voluntariedad desde una perspectiva de género. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24 (3), 347-364.

Rodríguez Feijoó, N. (2006). Actitudes hacia la jubilación. *Interdisciplinaria*, 24 (1), 5-42.

Rodríguez Moreno, M. L. (2000) La Orientación Profesional de las personas adultas: fundamentos, principios y servicios. En L. Sobrado Fernández *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral*. Barcelona: Estel.

Viguera, V. (2012). Programa PREJUBI. La Jubilación: terminación de una etapa, ¿comienzo de otra? *Tiempo, el portal de Psicogerontología*, 29 www.psicomundo.com/tiempo

Villar, F. (2003). Significados asociados a la jubilación e influencia con la actividad de ocio y la ética del trabajo. *Revista Multidisciplinaria de Gerontología* 13 (1), 15-22.

INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL PARA REVERTIR EL ABANDONO UNIVERSITARIO

Chá, Rita Teresita; Quiles, Cristina Haydeé


Universidad Nacional de La Plata.

ritateresitacha@yahoo.com

RESUMEN

El proyecto de investigación "Abandono Universitario. Estrategias de Inclusión" dirigido por la Dra. Mirta Gavilán, analiza el abandono universitario en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de La Plata, según clasificación de la Secretaría de Políticas Universitarias (Ciencias aplicadas, Ciencias básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales). Se centra en conocer cuáles son los factores predominantes vinculados al abandono y las migraciones durante los dos primeros años de las carreras seleccionadas; qué estrategias implementa cada unidad académica para la inclusión o retención de los alumnos, y hacer un análisis comparativo.

El objetivo es transferir los conocimientos que nos brinde la misma, proponiendo estrategias integrales de prevención para la más adecuada inserción de los alumnos que ingresan y la re-orientación educativa ocupacional de aquellos que abandonan, a los efectos de que puedan implementar otros proyectos educativos, laborales, personales y sociales.




El aporte al tema es contribuir al desarrollo de propuestas programáticas globales y específicas según áreas de conocimiento en la temática del abandono, con el objeto de aumentar la permanencia satisfactoria de los alumnos y promover la acción conjunta de toda la comunidad educativa para que los alumnos que no puedan continuar en la universidad logren proyectos alternativos de estudio y/o trabajo.

La metodología a emplear se basa en la concepción denominada “triangulación”, más específicamente de tipo “múltiple”. Esta concepción también llamada de “convergencia múltiple,” permite combinar en una misma investigación, diferentes observaciones, perspectivas teóricas fuentes de datos y metodologías. Presenta a su vez para los investigadores, la posibilidad de superar los sesgos de una sola mirada teórico-metodológica. Se considera además esta investigación, en el marco de una Investigación-Acción, ya que el mismo proceso de indagar la situación académica durante los dos primeros años de las cohortes de las carreras seleccionadas, implicará una intervención en la medida que se estaría considerando el seguimiento de la muestra de los alumnos y los efectos de los espacios de reflexión e intercambio con los referentes institucionales.

La universidad como institución académica de Educación Superior se ha planteado permanentemente el problema del abandono universitario. Este tema ha sido analizado por educadores, investigadores y presentados en sus ponencias en diferentes foros de discusión.

Los análisis han estado permanentemente relacionados con las políticas universitarias y uno de los tantos temas en discusión, ha sido el ingreso restricto-versus el irrestricto y sus derivaciones. Ante las grandes desigualdades en la formación de base de la población ingresante, generalmente las causas estuvieron dirigidas a la deficiente formación de la Escuela Media. Los requerimientos de mayor preparación, desempeños multifuncionales y sólida capacidad personal son objetivos difíciles de alcanzar, ya que los docentes, directivos y profesionales que trabajan en las instituciones de nivel medio, utilizan recursos muchas veces inapropiados, para mantener la matrícula y para que el alumno permanezca en el sistema, minimizando las exigencias requeridas. Esta situación va en detrimento de la calidad educativa en cuanto a la adquisición de habilidades generales transferibles, coartando la posible inserción de los egresados en otros niveles educativos y/o laborales.

Es así como las unidades académicas responden por un lado a las políticas generales de ingreso de las diversas universidades, pero a su vez cada una de ellas responde a la ley de autarquía universitaria. Esta doble dependencia hace que cada facultad pueda dentro de una normativa general, implementar diferentes estrategias de ingreso, llamadas ciclos de orientación, de formación, de ingreso con el propósito de recibir y nivelar académicamente a los ingresantes.



El presente trabajo muestra algunas acciones desarrolladas en torno a la problemática del abandono, eje de la presente investigación, y da cuenta de las acciones de transferencia llevadas a cabo durante la misma y su articulación con los proyectos de Extensión con el propósito de contribuir a revertir o minimizar el abandono de los estudios post-secundarios.

Palabras claves: abandono - migración – inclusión - reorientación

TRABAJO COMPLETO

Introducción

La Universidad Nacional de La Plata, impulsó en estos últimos años, políticas para la promoción, inclusión y acercamiento a sectores poblacionales vulnerables. Desde las diferentes unidades académicas y a través de diversas acciones programáticas se pusieron en marcha innumerables proyectos de investigación y extensión centrados en las problemáticas de los sectores más desprotegidos y necesitados de la comunidad.

En cuanto al campo disciplinar que nos convoca, la Orientación para el Estudio y el Trabajo, nos hemos focalizado en uno de los temas relevantes del Plan Estratégico 2010-2014, la Estrategia de Enseñanza. El objetivo general de esta estrategia señala la necesidad de: *“Responder a la demanda de la sociedad por educación superior, promoviendo la equidad social, custodiando la igualdad de oportunidades y mejorando la calidad de la oferta pública”*.


Nuestra Universidad está centrada en promover la inclusión de sectores poblacionales vulnerables provenientes, en su mayoría, de escuelas medias de gestión estatal.

En los últimos años las poblaciones más desfavorecidas quedaron concentradas en escuelas de gestión estatal producto del desplazamiento de amplios sectores medios altos y medios a la educación privada.

Si analizamos la procedencia de los alumnos que ingresan a la UNLP en estos últimos años, se observa que alrededor del 75% de los mismos, finalizó su educación media en escuelas de gestión privada, las cuales aunque no son sumamente onerosas, ocupan el lugar que tuvo históricamente la escuela media de gestión estatal. Esta es una de las tendencias que la Universidad está empeñada en revertir.

De este modo el gran desafío de la UNLP, es trabajar para disminuir el abandono de los alumnos ingresantes ofreciendo desde sus políticas y estrategias de inclusión, igualdad de oportunidades para toda la población.

En este sentido ha desplegado una serie de estrategias de acompañamiento durante los procesos de apropiación y fidelización de los estudiantes a la vida universitaria.



Desde el punto de vista administrativo, y desde el imaginario colectivo, el abandono de una carrera puede leerse como un fracaso. Si bien esta situación generalmente produce angustia, sentimientos de incertidumbre y confusión tanto en los jóvenes como en sus familias, el abandono no siempre significa lo mismo para los jóvenes. Hay alumnos a los que el abandono de una carrera les posibilita reconocer lo que verdaderamente les gusta teniendo la opción de encontrar mayor satisfacción en otros ámbitos de formación y/o en otras actividades. Además, el ingreso a la universidad les da la posibilidad y la oportunidad de tener experiencias que la escuela secundaria no les ofreció lo cual mejora sus chances de volver a tomar decisiones.

Si leemos el abandono desde el paradigma “salutógeno” (Contini de González. E. 2002), el sólo ingreso y permanencia en la institución universitaria, aunque sea breve, abre la posibilidad de registrar vivencias completamente diferentes y singulares.

El aporte desde la investigación

El actual Proyecto de Investigación, próximo a finalizar, “Abandono Universitario. Estrategias de Inclusión”, dirigido por la Dra. Gavilán, tiene como principales objetivos:

- Describir el perfil sociodemográfico educativo del ingresante a las carreras que se seleccionaron para su estudio.
- Conocer y analizar las estrategias que se desarrollan en las Unidades Académicas para la permanencia de los alumnos.
- Identificar factores que inciden en la inclusión o exclusión de los alumnos.
- Elaborar propuestas de transferencia.

Es nuestro propósito contribuir con la producción de conocimientos para disminuir el índice de abandono universitario (entendido como abandono definitivo del sistema) y contribuir a la disminución del índice de abandono de los jóvenes que habiendo intentado incluirse no logran permanecer y necesitan de una Universidad con sentido social y comunitario, que los acompañe en la elaboración de otros proyectos y trayectos educativos aún por fuera de la misma.

Para seleccionar a población objeto de estudio, se tomaron como Unidades de Análisis carreras representativas de cada una de las áreas del conocimiento según la clasificación de la Secretaría de Políticas Universitarias que utilizaran el programa informático SUI GUARANÍ para realizar el seguimiento académico de los alumnos.

Se seleccionaron cinco Unidades Académicas. Para poder trabajar con una muestra representativa del 20% de los ingresantes y habida cuenta que algunas carreras o Unidades Académicas tienen un número muy dispar de Inscriptos/ingresantes, se optó por seleccionar:



Una sola carrera en el caso de:

La Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales (Abogacía: inscriptos 2825)

La Facultad de Psicología (Licenciatura en Psicología: inscriptos 1390)

La única carrera de grado existente en el caso de

La Facultad de Ciencias Veterinarias (Médico Veterinario: inscriptos 557)

Y la totalidad de carreras en el caso de

La Facultad de Ingeniería (Inscriptos a la totalidad de las orientaciones: 1287)

La Facultad de Ciencias Exactas (Inscriptos a la totalidad de las carreras: 1017)

Según nuestro primer objetivo es de suma importancia conocer el perfil sociodemográfico de los ingresantes, ya que las elecciones vocacionales y la toma de decisiones en la elaboración de proyectos personales y/o sociales, están asociadas a las dimensiones psicosociales, culturales y contextuales de las comunidades en que los sujetos viven o de donde los sujetos provienen. Estos condicionamientos que forman parte de lo que denominamos “macroprocesos” (Gavilán, M. 2006), “reflejan los intereses del orden económico y productivo” (Bohoslavsky, R. 1975) los valores familiares y comunitarios, así como las representaciones sociales predominantes de los lugares de origen y ejercen fuerte influencia orientadora en los jóvenes.

Conocer el perfil sociodemográfico de los ingresantes, nos permitió identificar con más claridad las cuestiones académicas, y/o aquellas que podríamos llamar extra- académicas que tienen que ver con la singularidad de cada uno de los alumnos y su contexto social, cultural y económico.

Para ello elaboramos un instrumento (encuesta) que fue administrado a 1400 inscriptos/ ingresantes (20% de la totalidad) correspondiendo:

358 a la Facultad de Psicología

279 a la Facultad de Ciencias Jurídicas

132 a la Facultad de Ciencias Veterinarias

256 a la Facultad de Ingeniería

291 a la Facultad de Ciencias Exactas

Los datos más relevantes y que nos ofrecieron mayor información fueron:

- Datos personales, como edad y sexo.
- Procedencia en cuanto al lugar geográfico.
- Año de egreso del secundario.
- Escolaridad y ocupación de los padres.

Asimismo y de forma más cualitativa, se recabó información acerca de:

- Las relaciones estudio/trabajo.
- Los motivos de la elección de la carrera.
- Experiencias previas de haber ingresado a otras carreras.
- Percepción subjetiva acerca de la forma en que se sentían preparados para iniciar los estudios universitarios.
- Elección de la carrera con acompañamiento profesional, a través de procesos de orientación.

Luego de este relevamiento se conformaron los grupos para realizar el seguimiento de los ingresantes. Se seleccionaron tres variables: a) el nivel educativo de los padres; b) la ocupación de los padres y c) el lugar de procedencia de los alumnos.

Los grupos de seguimiento quedaron conformados con cifras entre 120 y 140 alumnos.

Para realizar el seguimiento, el equipo pensó diferentes alternativas:

Primero se envió vía correo electrónico un mensaje especial en el que se comunicaba el interés por conocer la situación en que se encontraban y simultáneamente ofrecer diversas alternativas de acompañamiento

El número de respuestas recibidas fue mínimo en relación al número de correos enviados. Luego se intentó el contacto telefónico. Se dedicaron muchas horas hasta ubicar a los destinatarios. En este caso se prioritaron los alumnos que habiendo cumplido con los requisitos del ingreso y aun habiéndolo finalizado, no se anotaron en ninguna cursada de ninguna materia. Esta información fue aportada por los agentes institucionales quienes colaboraron ampliamente con la tarea.

Se contactó alrededor del 25 % en cada unidad académica, sobre un promedio de 130 alumnos por carrera, el resto jamás pudo contactarse. Los motivos fueron:

- a- no correspondía la línea telefónica,
- b- atendía un contestador en el que se dejaba un mensaje pero no se volvían a contactar con el investigador,
- c- nadie atendió el llamado, en un promedio de tres llamadas por caso.

Dentro de este 25% sobre el que se obtuvo algún tipo de información, el 50% había decidido abandonar los estudios, algunos en forma definitiva y otros en forma transitoria para retomarlos el próximo año. Los motivos relevados fueron:

- No aprobar el curso de ingreso o no superar las dificultades mínimas por no haber rendido los parciales, etc.
- Problemas de salud
- Insatisfacción por la carrera elegida

- Abandono e incorporación a educación superior no universitaria
- No aprobar materias adeudadas del nivel secundario

Podríamos considerar como motivos involuntarios del abandono el no haber cumplido con los requisitos para el ingreso o no haber podido obtener en tiempo reglamentario el título terminal de enseñanza media exigido y como motivos voluntarios: insatisfacción por la carrera elegida o elección de carreras más cortas en otro tipo de sistema educativo

Teniendo en cuenta lo que se denomina “la calidad decisional” (Himmel,E. 2002) en que se da el abandono, el cual puede ser voluntario (para continuar con otras trayectorias) o involuntario (por exclusión académica, incumplimiento administrativo, violación reglamentaria) encontramos que el motivo voluntario fue mayoritario dentro de los casos de abandono que se detectaron. Los motivos identificados responden a una variedad de factores que fueron operando desde el ingreso a la universidad, donde incidieron cuestiones asociadas a la desorientación y el desconocimiento de las carreras, hasta factores personales vinculados a cuestiones culturales, sociales, de metas y expectativas y también económicas; dificultades para asumir la responsabilidad del ser estudiante universitario y dificultades en la integración al ambiente.

En este punto se ponen en evidencia los aportes de Tinto (1992) al considerar las dimensiones psicológicas, económicas, sociales, organizacionales y de interacción que siempre juegan un papel en la posibilidad de que el alumno pueda abandonar lo iniciado, o aún abandonar en un tiempo más tardío.

El debilitamiento de las intenciones iniciales, las percepciones de la vida universitaria que se empieza a tener luego del ingreso, la perseverancia, el grado de autoestima y el nivel de aspiraciones, la forma en que se eligió la carrera, el grado de involucramiento y compromiso que se vaya sintiendo, son sin duda factores que inciden en las decisiones de abandonar voluntariamente lo iniciado y en muchos casos casi inmediatamente.

En el caso de alumnos con menores posibilidades económicas y con poco apoyo familiar, el abandono se produce ante la necesidad de obtener un trabajo lo que lleva a postergar indefinidamente su próxima inclusión.

A pesar de las ayudas económicas que la UNLP presta hoy a sus alumnos, los factores personales y sociales juegan aquí un papel muy importante. Observamos que en los casos de poblaciones menos favorecidas, se detecta claramente el abandono al menos transitorio y esto responde a la desigualdad de ingresos de los hogares y a una condición social que aleja la posibilidad de la aspiración a pertenecer realmente y permanecer con convicción, se detecta de este modo un efecto de auto-exclusión.

La experiencia de transferencia y extensión

A partir del cuarto trimestre del año 2011 y durante el año 2012, se comenzó con una acción de transferencia a través del programa de reorientación vocacional “Volver a Mirar”, subsidiado por el rectorado de la UNLP. A través de este programa nos propusimos desarrollar una de las estrategias de acompañamiento para prevenir el abandono definitivo del sistema universitario y/o seguir acompañando la elaboración de otros proyectos en caso de que se produzca el abandono definitivo del sistema.

A partir de esta experiencia dejamos de considerar como “abandono” realizar una segunda elección dentro de la Universidad.

Por otra parte, la acción de transferencia, nos permitió pensar que varios de los que abandonaron el sistema universitario, tenían como expectativa la inclusión en otro tipo de trayectos educativos por fuera de la Universidad, dando cumplimiento con esto a uno de los efectos previstos en este trabajo que es **acompañar** y no **abandonar** a los que abandonan la Universidad y reorientar sus proyectos a los efectos de su inclusión en otros ámbitos.

Realizamos también, algunos estudios comparativos con grupos de seguimiento de proyectos de extensión desarrollados en escuelas con poblaciones vulnerables que realizaron su ingreso a la universidad. En estos casos, el sólo hecho de haber intentado el ingreso posibilitó a estos jóvenes una mirada completamente diferente respecto de la importancia de continuar estudios de educación superior. Además las vicisitudes vivenciadas aunque en breves períodos de permanencia en el ámbito universitario, generaron y pusieron en marcha resiliencias para emprender otro tipo de capacitación.

Comparando los resultados del acompañamiento de estos dos grupos que se incluyen en programas de transferencia, los que más abandonan son los alumnos procedentes de poblaciones vulnerables.

Algunos testimonios dan cuenta de lo expuesto: “mi hermano empezó la facultad, pero yo lo voy a hacer el año que viene porque tengo que ayudar a mi papá que está envejeciendo”; “tuve que abandonar mi proyecto de estudio, porque empecé a trabajar porque mis padres se separaron y tengo que ayudar a mi madre y mi familia a salir adelante”

En relación a las estrategias que se desarrollan en las Unidades Académicas seleccionadas debemos considerar que en el marco del Plan Estratégico 2010-2014 todas desarrollan diferentes estrategias para la inclusión y permanencia de los alumnos ingresantes.


En el marco del Programa “Volver a Mirar”, observamos que los motivos más frecuentes por los cuales se produce la demanda de re-orientación son:

- Reconocen que no saben lo que les gusta y tampoco conocen muchas carreras.
- No se detuvieron a pensar en su propio proyecto.

- Asumen la decisión de estudiar algo sugerido por familiares y conocidos sin demasiado cuestionamiento.
- La actitud es de “probar”. Es decir “me anoto a ver qué pasa”.
- Se realizan elecciones apresuradas, de último momento, bajo presiones familiares, sin reflexión previa.
- Algunas elecciones responden a la obediencia de fuertes mandatos familiares, o por el contrario, como una reacción frente a los mismos.
- Se observa un alto grado de desinformación y distorsión sobre la carrera... “No tiene nada que ver con lo que esperaba.” “necesito instrucciones... la U.N.L.P. no se parece nada a lo que tenía pensado”
- Elecciones vinculadas a carreras que “aseguran un futuro económico”: Informática se elige por ejemplo porque “hay trabajo de eso”; Administración de empresas porque se relaciona con ser “empresario.”
- Elecciones basadas en supuestos: “Suponía que me gustaba la carrera porque había tenido una materia en el secundario que me había gustado.”
- Imposibilidad de diferenciar intereses vinculados a los hobbies y agrados de la vida cotidiana, de los intereses vinculados a las actividades profesionales: “Me inscribí en Veterinaria porque me gustan los animales.”
- El reconocimiento vivencial y directo de la vida universitaria. Los problemas de implicación y responsabilidad personal. Este motivo recoge diálogos de sumo interés para seguir pensando desde la Universidad y también desde la escuela media “en la facu es todo desordenado, tenés que estar con los oídos atentos” “ya no tenés a la preceptora que te va a avisar las cosas... la información te la tenés que buscar vos” “con esta experiencia, aprendí que hay que hablar.... Saber que uno sirve, mostrar que uno sirve, si te callas nadie sabe para qué sirve uno” “me cuesta liberarme a hablar un poco más... No sé por qué creo yo que este problema lo tengo que superar solo, poco a poco”

Al programa de reorientación se incorporaron algunos alumnos consultantes con edades superiores a 21 años donde las situaciones personales y las conflictivas familiares se suman al de la carrera, o bien el conflicto con la carrera es el emergente de problemáticas más profundas. Muchos se encuentran trabajando, o están detenidos en el trayecto formativo, iniciaron más de una carrera y necesitan revisar los límites reales en lo académico, en la posibilidad de sostener lo que están haciendo, darse la chance de ser ayudados para ordenarse en lo que quieren y pueden.

Las representaciones profesionales y ocupacionales, que construyen los sujetos, contienen fantasías que se constituyen sobre procesos identificatorios que se realizan sobre modelos, valores y manifestaciones



dominantes, generadas por la estructura social. Aparecen frecuentemente “imágenes virtuales”, fantasías acerca de las prácticas profesionales, las cuales no se corresponden con las características reales de esas profesiones y de su campo laboral-ocupacional.

"Estas representaciones se cristalizan bajo la forma de una imaginaria ocupacional y constituyen el material representacional del Super Yo y del Ideal del Yo de los sujetos vocados". (Bohoslavsky, R. 1975). En este sentido el lugar que ocupa el Imaginario Social en relación a lo que se instituye como criterio de verdad invisibiliza las reales opciones y ofertas educativas y laborales para los jóvenes aspirantes a ingresar al mundo del estudio y el trabajo.

Debemos señalar que la mayoría de los que se incluyeron en el programa de reorientación realizó migraciones internas dentro del sistema universitario, pero no abandonó el mismo sino que cambió de carrera.

Nuestro máximo desafío es continuar tendiendo redes para que aquellos que no logren permanecer en nuestra universidad, tengan la posibilidad de elaborar otros proyectos alternativos que otorgue sentido y fortaleza a la vida y los que logren permanecer, lo hagan en las mejores condiciones posibles para transitar la formación de manera satisfactoria y concluirla.

Bibliografía

- Bohoslavsky, R. (1975). *Lo Vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Contini de González, E. (2006). El paradigma salutógeno: un nuevo modo de analizar el comportamiento adolescente. En *Pensar la adolescencia hoy. De la psicopatología al bienestar psicológico*. Contini de González, E. (Compiladora) Buenos Aires. Edit. PAIDÓS.
- Gavilán, M. (2006). *La Transformación de la Orientación Vocacional: Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: Homo Sapiens.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*. 2º semestre. 91-107.
- Plan Estratégico de Gestión 2010-2014. Universidad Nacional de La Plata.
- Programa de re-orientación vocacional ocupacional “Volver a Mirar” para alumnos de la Universidad Nacional de La Plata. Dirección de Articulación Académica de la UNLP. Año 2012.
- Tinto, V (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento, en Cuadernos de Planeación Universitaria, 3 a . Epoca, Año 6, N° 2, Octubre.

REFLEXIONES ACERCA DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL DOCENTE ADSCRIPTO

Moralejo Magdalena; Morón, Micaela L. y Sans S. Micaela

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología

maguimoralejo@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo se enmarca dentro de las prácticas preprofesionales supervisadas que brindó la Cátedra de Psicología Laboral, teniendo en cuenta que es un requisito obligatorio desde que la Facultad de Psicología (UNLP) acreditó con la CONEAU.

El objetivo es señalar la función dialéctica del orientador-orientado de la cual somos protagonistas como adscriptos graduados.

El marco teórico elegido parte desde una perspectiva socio-histórica para ello citaremos a Piacente, Telma., Compagnucci, Elsa., Schwartz, Liliana. y Talou, Carmen. (2000), Rus Izquierdo, T. (2010) y Muñoz, Mirta (2005); entre otros.

La metodología fue el trabajo de campo realizado por los alumnos de 6to año de la cursada de Psicología Laboral, nuestro rol como tutoras en el mismo y como docentes adscriptas orientadas por el profesor a cargo de la cursada.

Las conclusiones arribadas remiten a señalar las rupturas y continuidades en el proceso de orientación profesional.

Palabras claves: orientación- construcción- rol- tutoría

Bibliografía

- Muñoz, Mirta (2005) Las cátedras como espacio para aprender de la profesión docente. Ponencia presentada en el Congreso La Universidad como Objeto de Investigación.
- Piacente, Telma., Compagnucci, Elsa., Schwartz, Liliana. y Talou, Carmen. (2000) Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Edición del Dpto de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. *Introducción. La formación académica en psicología.*
- Rus Izquierdo, T. (2010) Los nuevos retos del Mercado Laboral. Ed. Amarantos

LA PSICOPATOLOGÍA PSICOANALÍTICA A LA LUZ DE LA NOCIÓN DE DOMINANCIA ESTRUCTURAL

Almagro, María Florencia

Facultad de Psicología. UNLP

florencia.almagro@gmail.com


RESUMEN

El campo de la Clínica psicoanalítica con niños y adolescentes nos confronta con los problemas específicos del trabajo con sujetos en proceso de estructuración psíquica. Uno de ellos, es la presentación de emergencias patológicas que no siempre responden al estatuto de síntoma en sentido estricto como fuera definido por S. Freud, es decir, una formación de compromiso resultado del conflicto entre el deseo y la defensa, producto de una rehusada satisfacción pulsional; cuestión que exige una revisión de los alcances y limitaciones del método para el cercamiento y transformación de este objeto. Sin embargo, se tiende a plantear que los obstáculos en el abordaje de las problemáticas psíquicas de la infancia, se deben a una limitación del psicoanálisis o de la psicoterapia, y no del método mismo, de la posibilidad de abarcar entidades que no son neuróticas.

El objetivo de este trabajo es abordar algunas de las dificultades que atraviesan actualmente a la psicopatología y la práctica psicoanalítica, principalmente aquellas referidas al cercamiento de la realidad, y al establecimiento de sus categorías. El análisis de los factores determinantes abre dos ejes: 1) el relevamiento de las razones teóricas, prácticas e ideológicas que fundamentan el cuestionamiento a la biologización de la psicopatología. Y 2) el señalamiento de la diversidad de escuelas y posiciones metapsicológicas que producen una acumulación de cercamientos de los fenómenos del sufrimiento psíquico, imposibilitando la organización de paradigmas unificados.

Se propone como tarea central construir un pensamiento teórico, es decir, que incluya el conocimiento del objeto, su modelización, las leyes que rigen su funcionamiento (el descriptivo); como las indicaciones que se desprenden del objeto mismo para operar en su transformación (el prescriptivo). Poner en concordancia las relaciones entre objeto y método es la premisa rectora desde la que se debe organizar la práctica.

En relación a este objetivo es que se considera importante recuperar la noción de *dominancia estructural* acuñada por Silvia Bleichmar, como el modo con el cual se organizan los conjuntos de representaciones en relación a formas predominantes en el sujeto psíquico, pudiendo coexistir diversas *corrientes de la vida psíquica* en el interior de un mismo psiquismo, en virtud de la no homogeneidad de



la simbolización psíquica donde coexisten representaciones de diverso orden, y sobre las cuales se torna necesario muchas veces ejercer movimientos de re-simbolización, y no sólo de des-represión.

Tanto en la implementación del método en el análisis con niños, como en el de patologías no neuróticas – que implican no sólo la psicosis, sino también los momentos en los cuales se produce una caída del emplazamiento del yo en el interior de la tópica por efecto de traumatismos graves o por déficit estructural de carácter no permanente (patologías llamadas *borderline*, trastornos narcisistas en colapso, etc.) – el emplazamiento de la represión que pone en marcha el sufrimiento intrasubjetivo, la existencia de un discurso articulado, el funcionamiento del preconscious en lo relativo a la temporalidad, la lógica del tercero excluido y la negación, determinan el reconocimiento de la posibilidad de poner en marcha el dispositivo clásico de la cura.


En los casos en los cuales esto no es posible, es necesario crear las posibilidades previas para que ello ocurra, mediante lo que Bleichmar ha llamado “intervenciones analíticas”. A partir de estos parámetros metapsicológicos es que se define el sentido fundamental del diagnóstico: determinar cuáles son los riesgos que puede correr una estructura en función de las corrientes psíquicas activadas. Articular diagnóstico y pronóstico sería el eje de orientación de las entrevistas preliminares.

Se desprende de esta propuesta, principalmente, la extensión de los límites de la analizabilidad en la infancia, pero también en aquellos pacientes donde la intervención analítica debe estar destinada no sólo a analizar para exhumar fantasmas, sino a producir algo inédito, la reconstrucción del tejido psíquico, el reordenamiento de las representaciones, una recomposición de las instancias psíquicas, en síntesis, un proceso de *neogénesis*.

Palabras claves: psicoanálisis – psicopatología – dominancia estructural

TRABAJO COMPLETO

El campo de la Clínica psicoanalítica con niños y adolescentes nos confronta con los problemas específicos del trabajo con sujetos en proceso de estructuración psíquica. Uno de ellos, es la presentación de emergencias patológicas que no siempre responden al estatuto de síntoma en sentido estricto como fuera definido por S. Freud, es decir, una formación de compromiso resultado del conflicto entre el deseo y la defensa, producto de “una rehusada satisfacción pulsional”, cuestión que exige una necesaria revisión de los alcances y limitaciones del método para el cercamiento y transformación de este objeto.




Al revisar la psicopatología psicoanalítica, se puede observar una dificultad no solamente para el cercamiento de la realidad, sino también una crisis respecto a sus categorías. Diferentes formas de percepción de la patología mental han ido atravesando inclusive los diagnósticos de los psicoanalistas; aludimos con ello no sólo al DSM IV y a la incidencia que tiene en las evaluaciones de las prepagas y los centros de salud en general, sino también al modo con el que esto ha ido incidiendo en las representaciones del conjunto de las personas que hacen psicoterapia, por ej. “soy bipolar”, “tengo TOC”, “es un ADD”, “es un TGD”.

Todo ordenamiento conceptual psicopatológico supone un recorte de la realidad a partir de modelos con los cuales se piensan los modos de composición y determinación de esa realidad; por eso el intento de relevar las clásicas entidades – neurosis en sus diversas variables, psicosis, perversión – por categorías como “trastornos de la alimentación”, “trastorno por déficit de atención”, “trastorno obsesivo compulsivo”, no apunta a dar cuenta de nuevas patologías producto de la época, sino que intenta definir una etiología de orden neurobiológico y una dilución de las estructuras productoras de síntomas en el interior de descripciones carentes de toda determinación psicogenética, prescribiendo operatorias como terapias breves y medicación.

Diferentes modos de concebir al síntoma y su etiología, de donde se desprenden abordajes totalmente distintos. Pero lo más inquietante es que subtienden diferentes concepciones de sujeto que tienen que ver no sólo con una manera de concebir el funcionamiento psíquico, sino con un problema ético. La biologización del sufrimiento humano, sostenía Silvia Bleichmar, es el intento más extremo de la degradación de lo humano a sus condiciones biológicas naturales, pues apunta a la restitución del funcionamiento psíquico para hacerlo sintónico con la idea de sujeto productivo, pero sobre todo porque se pierden las constelaciones de sentido. De manera que hay razones teóricas, prácticas e ideológicas, para la discusión con la biologización de la psicopatología.

Sin embargo, otro inconveniente imperante para el establecimiento de ciertas categorías diferenciadoras en la psicopatología infantil psicoanalítica, no es sólo efecto de la dificultad para enfrentar los procesos cambiantes que se despliegan a lo largo de la constitución psíquica del niño, sino de las diversas posiciones metapsicológicas que guardan los analistas respecto a los ordenadores con los cuales se pretende cercarla.

El psicoanálisis como ciencia en crisis, en el sentido de que no puede organizar paradigmas unificados, supone una acumulación de cercamientos de los fenómenos del sufrimiento psíquico caracterizado porque cada escuela ha ido proponiendo distintas formas de encarar la psicopatología, descubrimientos sumatorios que responden a distintos modelos teóricos. Ej. coexisten los trastornos narcisistas de



Kohut, con las neurosis de transferencia que definió Freud, con las psicosis simbiótica de Mahler, con el concepto de barreras autistas de Tustin, con el autismo de Meltzer, etc.


Consideramos a la psicopatología como un ordenamiento de las formas con las cuales el psiquismo se hace cargo del sufrimiento psíquico. Como decía Freud en los comienzos, la neurosis no es sino una neurosis de defensa, el funcionamiento psíquico es defensivo. En este sentido, las psicopatologías son dominancias respecto a los modos con los cuales en los seres humanos se estructuran las formas de dominio del sufrimiento psíquico.

En las fronteras de la tópica psíquica, en las fronteras de la intersubjetividad, es donde se juegan los movimientos fundacionales de lo originario. Por ello la Clínica con niños es un espacio privilegiado para el surgimiento de interrogantes que ponen a prueba los enunciados metapsicológicos en los cuales sostenemos nuestra práctica. Sin embargo, se tiende a plantear que los obstáculos en el abordaje de las problemáticas psíquicas de la infancia, se deben a una limitación del psicoanálisis o de la psicoterapia, y no del método mismo, de la posibilidad de abarcar entidades que no son neuróticas.

Se torna central, por lo tanto, construir un pensamiento teórico, es decir, que incluya el conocimiento del objeto, su modelización, las leyes que rigen su funcionamiento, lo que Laplanche denominó el descriptivo; como las indicaciones que se desprenden del objeto mismo para operar en su transformación, o sea el prescriptivo. Poner en concordancia las relaciones entre objeto y método es la premisa rectora desde la que se debe organizar la práctica.

Siguiendo las conceptualizaciones de Silvia Bleichmar, consideramos al Inconsciente como no existente desde los comienzos de la vida, sino como un producto de cultura fundado en el interior de la relación sexualizante con el semejante, y fundamentalmente como producto de la represión originaria, que ofrece un topos definitivo a las representaciones inscriptas en los primeros tiempos de dicha sexualización. Tomar partido por un modelo del psiquismo infantil como siendo de origen exógeno, traumático y en desfasaje con el mundo natural, obliga a un proceso de indagación centrado en el reconocimiento de la estructura del aparato psíquico en cuestión y de los determinantes históricos que condujeron a dicho modo de organización y contenidos. La función del diagnóstico sería explorar: en qué instancia, bajo qué circunstancia y en relación a qué proceso histórico se desencadena hoy este motivo de consulta, y qué tipo de dominancia implica (psicótica, perversa o neurótica). Es fundamental replantearse, de acuerdo a los momentos estructurales con los que nos encontramos, si el método adecuado es el método de la interpretación, el de la construcción, el del reordenamiento psíquico, o el de la resubjetivación.

La noción de *dominancia estructural*



Consideramos central recuperar la noción de *dominancia estructural* acuñada por Silvia Bleichmar en el marco de la polémica en torno al determinismo estructuralista en los años 90, dado que la idea de un determinismo a ultranza, es absolutamente paralizante respecto a la posibilidad de instrumentar un proceso de transformación clínico.


En cuanto a la génesis de la estructura, cuestiona tanto la idea de una estructura a priori y ahistórica, como también la concepción de un determinismo endogenista, evolucionista como el que aparece no exclusivamente en la Ego Psychology, sino en Freud mismo, en un texto como Tres Ensayos, donde las fases de la libido se suceden unas a otras como en una suerte de preformado. Así mismo, si bien los desarrollos de Melanie Klein pueden considerarse como un incipiente estructuralismo, en donde el concepto de *posición* supone la relación entre un tipo de ansiedad, un tipo de objeto, un tipo de fantasma, que se alternan, sin evoluciones lineales, lo histórico queda reducido a la historia de la pulsión.

La propuesta de Silvia Bleichmar conserva el concepto de *estructura* como un ordenador central, siempre y cuando se lo ubique como un corte en el modo con el cual se constituye la tópica a partir de una cierta historia, no en tanto devenir continuo, sino de una tópica constituida por momentos de saltos, por situaciones traumáticas y recomposiciones, pero al mismo tiempo logrando ciertos niveles de estabilización que tienen el carácter de una estructura, tal como lo planteado por Freud en la primera, en la segunda tópica y en el Proyecto de Psicología.

Desde este modelo, se entiende al aparato psíquico como un aparato abierto a lo real, capaz de recibir permanentemente elementos que lo desestabilizan y le permiten reequilibrarse. Pero al mismo tiempo, plantea al inconsciente como un sistema en el cual, una vez constituido, establece un cierto modo de recepción y fijación de aquello que le ingresa, convirtiéndose en un entramado con una cierta permanencia. El inconsciente conserva sus cualidades, lo cual no quiere decir que no pueda quedar sometido a la posibilidad de una desestructuración del aparato, y entonces los contenidos del inconsciente avanzar, progresionar hacia la consciencia de modo masivo.

Otra de las nociones que abonan el uso de la expresión *dominancia estructural*, es el de *heterogeneidad estructural*. Bleichmar introduce la expresión conceptual *corrientes de la vida psíquica* en el interior del psiquismo, en virtud de la no homogeneidad de la simbolización psíquica, en la cual coexisten representaciones de diverso orden, y sobre las cuales nos vemos obligados a ejercer movimientos de resimbolización, y no sólo de des-represión.

El hecho de que la organización psíquica opere “a dominancia”, supone que puedan coexistir en el proceso de la cura el activamiento de corrientes representacionales secundariamente reprimidas (que son las que constituyen el objeto de la libre asociación), con otras primariamente reprimidas (que nunca



fueron transcritas como representación-palabra), e incluso con aquellas que se sostienen al modo de indicios no ligados que circulan por el psiquismo sin estatuto tópico definido, elementos que requieren de una variante del método, una *simbolización de transición* para engarzarlos en una serie psíquica y disminuir su fuerza traumática e idoneidad determinadora.


En resumen, esta concepción considera al psiquismo no solo abierto, sino imprevisible en sus determinaciones, imprevisible en sus perspectivas e inclusive definido por las circunstancias actuales. La estructura no es una estructura dada de una vez y para siempre, sino que se constituye históricamente y que tiene tiempos reales de constitución sobre los que operamos.

En este sentido es que frente a cualquier consulta hay que hacer una exploración metapsicológica que establezca la relación entre la estructura y la historia del sujeto. Esto supone tomar en cuenta la relación entre el síntoma y la estructura del sujeto, sin perder de vista que la estructura no explica el síntoma. El sentido del síntoma se debe explorar en su multicausalidad, y principalmente hay que ver si esa emergencia patológica en realidad responde a un síntoma en sentido estricto, o a otra configuración psíquica para la cual no es posible aplicar el método clásico, como en el caso de Juan, de 3 años, que al momento de la consulta hablaba en 3º persona de él mismo; poseía escaso y precario lenguaje, no articulaba frases gramaticalmente coherentes, no lograba concordancia entre pronombres y tiempos verbales, no historizaba, tenía alteración de las relaciones témporo-espaciales; especie de “ausencias”; enuresis nocturna; no experimentaba miedos; tiraba recurrentemente para arriba los objetos; reflejaba una rigidización motriz que dificultaba el manejo del lápiz para escritura. Todos datos clínicos que daban cuenta de una alteración en la instalación de la tópica psíquica.

A partir de problemáticas como estas es que Bleichmar se vio en la necesidad de introducir el concepto de *trastorno*, para nominar a las emergencias patológicas que se producen en tiempos anteriores a las diferenciaciones entre los sistemas psíquicos, a la instalación de la represión originaria. Trastornos del pensamiento, del aprendizaje, del lenguaje, de la marcha, que no son efecto de inhibiciones secundarias a un síntoma, no pueden ser concebidos como síntomas en sentido estricto. Metapsicológicamente responden a un orden distinto, no remiten a fantasmas específicos, no siendo plausibles de ser resueltos mediante el acceso a su contenido inconsciente por libre asociación, sino por intervenciones que apunten a generar un reordenamiento psíquico.


Hace algunos años recibí la consulta de Guido, 17 años. El motivo se centraba en una gran angustia narcisista respecto a la valoración, y por otra parte expresaba una corriente de la vida psíquica con mucha angustia de abandono, una sensación de no tener un lugar claro en el mundo.

En una sesión relata que al salir del Observatorio, donde pensaba estudiar Astronomía, tocó el pavimento y empezó a pensar cosas, pero sin saber si eran reales o imaginadas. Una especie de



ensoñación disociativa con fragmentos de lo real que funcionaban como restos diurnos, sólo que en sincronía, no desfasado en el tiempo, sino en el mismo espacio donde lo real entraba en lo virtual y él en lo virtual con lo virtual. Fenómeno que sin embargo, no podía ser analizado como un sueño porque él no estaba parado en el punto de partida asociando, sino que se iba con las asociaciones como si hubiese entrado por otra ventana. Por el contrario, las intervenciones apuntaron a explorar las situaciones que precedían a estos estados para explorar si era una defensa frente a la angustia o un modo de funcionamiento psíquico más general.

Otro rasgo llamativo de este adolescente era su intenso registro sensorial, referencias al olor a tierra mojada, el contacto, el calor, una luz, vivencias que no lograba armonizar en una totalidad. En correlación con esta sensibilidad, fantaseaba con tirarse de olas de 25 metros y otras actividades de riesgo como un deseo desesperado de sentirse vivo. Oscilaba entre una sensación muy intensa de contacto, pero siendo contactos discretos, no armados, sensoriales hiperinvestidos que lo asustaban, y como defensa ante eso, establecía una distancia que lo sacaba de las cosas, entonces se sentía muerto. Así es como cobra relevancia la noción de dominancia estructural, como el modo con el cual se organizan los conjuntos de representaciones en relación a formas predominantes, pudiendo coexistir distintas entidades en un mismo sujeto, diferentes estratos psíquicos, pero en un estado mucho más secundario. Cualquier tratamiento puede atravesarse por momentos en los cuales el método clásico mismo no pueda ser aplicado, por ejemplo, momentos traumáticos severos, aquellos que ponen en riesgo la autopreservación o la autoconservación, pueden producirse en cualquier persona con una dominancia estructural neurótica inclusive, ocasionándole un proceso de desorganización. Personas que han pasado por experiencias límites han producido, en ciertos casos, modos restitutivos, no apareciendo lo que estaba oculto, sino produciéndose como una suerte de caleidoscopio de la vida psíquica, una nueva configuración psíquica armada con los elementos existentes. Con lo cual, la intervención debe apuntar en ese momento a reconstruir el tejido psíquico para luego volver a emplear el método clásico. De esto se desprende que no alcanza con el diagnóstico de inicio, sino que la problemática está jugada en cada momento en que las corrientes psíquicas entran a dominar en cierto momento de un tratamiento. Uno de los sentidos fundamentales del diagnóstico de inicio es saber cuáles son los riesgos que puede correr una estructura en función de las corrientes psíquicas que están operando, es decir, articular diagnóstico y pronóstico. Por ejemplo, cuando se presenta un niño con un trastorno de aprendizaje por inhibición, no necesariamente por un déficit de inteligencia, sino como causa de una obturación de los mecanismos de despedazamiento canivalísticos del objeto. Es anticipable que para poder aprender ese niño deberá salir del sofocamiento de la agresividad y pasará por una etapa en la cual se desplegarán procesos de agresividad que deberán ser contenidos y no sofocados.



Otro ejemplo puede ser el embate puberal como exigencia de trabajo psíquico que puede producir descompensaciones en aquellos chicos con ciertas perturbaciones que los encuentran sin respondientes simbólicos para tramitar lo que empiezan a sentir de su propio cuerpo, de las excitaciones, para encarar las tareas genitales de esa etapa.

Es necesario por lo tanto, precisar el estatuto metapsicológico de la materialidad psíquica a abordar. La aplicación del método – libre asociación – y la instauración de la situación analítica que posibilita su implementación son absolutamente solidarias de la existencia del inconsciente como instancia reprimida, de un aparato psíquico marcado por el conflicto, cuyas instancias responden a modos de funcionamiento que implican diversa contenidos y legalidades.

Tanto en la implementación del método en el análisis con niños, como en el de patologías no neuróticas – que implican no sólo la psicosis, sino también los momentos en los cuales se produce una caída del emplazamiento del yo en el interior de la tópica por efecto de traumatismos graves o por déficit estructural de carácter no permanente (patologías llamadas borderline, trastornos narcisistas en colapso, etc.) – el emplazamiento de la represión que pone en marcha el sufrimiento intrasubjetivo, la existencia de un discurso articulado, el funcionamiento del preconscious en lo relativo a la temporalidad, la lógica del tercero excluido y la negación, determinan el reconocimiento de la posibilidad de poner en marcha el dispositivo clásico de la cura.

En los casos en los cuales no es posible, es necesario crear las posibilidades previas para que ello ocurra, mediante lo que Bleichmar ha llamado “intervenciones analíticas”. Se trata de modos de operar que conservan algunos aspectos centrales de la situación analítica: reconocimiento del campo fundacional de la transferencia, abstinencia de intervención valorativa, diferenciación – para el caso del análisis con niños – de pautaciones de cultura e intromisiones educativas.

Se desprende de esta propuesta, principalmente, la extensión de los límites de la analizabilidad en la infancia, la intervención analítica en momentos de constitución del psiquismo destinada no sólo a analizar para exhumar fantasmas, sino a posibilitar un ordenamiento de las representaciones psíquicas que incremente la simbolización. El análisis ya no limitado a encontrar lo existente sino como un dispositivo conducente a producir algo inédito, reconstrucción del tejido psíquico, reordenamiento de las representaciones, una recomposición de las instancias psíquicas, en síntesis, un proceso de *neogénesis*.

Bibliografía

- Bleichmar, Silvia (1993): *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Bs. As., Amorrortu editores.

- Bleichmar, S. (1994). Repetición y temporalidad: una historia bifronte, en *Temporalidad, Determinación y Azar. Lo reversible y lo irreversible*, (comp.), Bs. As., Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). "Simbolizaciones de transición: Una clínica abierta a lo real", en *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*.Bs. As., Topía editorial.
- Bleichmar, Silvia (2006): La deconstrucción del acontecimiento, en *Tiempo, Historia y Estructura. Su impacto en el psicoanálisis contemporáneo*. Leticia Glocer Fiorini (comp.). Lugar Editorial, coeditado con APA.
- Bleichmar, Silvia (2009), Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Bs. As., Paidós.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de una teoría sexual, Vol. VII, en *Obras Completas*, Bs. As., Amorrortu editores.
- Laplanche, J. (1987). La situación psicoanalítica: lo descriptivo y lo prescriptivo, en *La cubeta. Trascendencia de la transferencia*. Problemática V., Bs. As., Amorrortu editores.

LIBERTAD Y DETERMINACION EN LA ENSEÑANZA DE LACAN

Alvarez, Iván

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología

ivanalvarez79@hotmail.com


RESUMEN

Palabras claves:

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El siguiente artículo se inscribe dentro del marco de la teoría psicoanalítica y del trabajo que se realiza en el Proyecto de Investigación UBACyT (2012 – 2014) *La Libertad en psicoanálisis. Su incidencia en la Concepción de Sujeto y la Causalidad en la Obra de J. Lacan. Consecuencias Clínicas y Éticas* a cargo del Lic. Pablo Diego Muñoz.



Tiene como objetivo pensar posibles articulaciones sobre la determinación y la libertad que pueden encontrarse en la enseñanza de Lacan. Para lograr tal fin abordaremos tales tópicos desde el tratamiento de las siguientes nociones: Yo, Pulsión e Inconsciente.

A partir de lo trabajado sostendremos que el debate sobre la determinación o la libertad subjetivas surge con la Modernidad, ya que sólo a partir de la proposición de un sujeto fundante – instaurado por Descartes – puede tener sentido la exigencia siempre externa y retroactiva de responsabilidad sobre el acto. Tal propuesta se verá profundamente conmovida a partir de la crítica sobre la Metafísica nacida con Nietzsche y Heidegger, generando la posibilidad de escindir la libertad de la responsabilidad. En este marco, que dará nacimiento al Estructuralismo, debe pensarse la enseñanza lacaniana.

El debate sobre libertad y determinación subjetivas es Moderno

Para elaborar una posición fundamentada en la obra lacaniana partiremos de las siguientes afirmaciones: el debate libertad / determinación es Moderno; y para iluminarlo debe agregársele la noción de responsabilidad.

Si bien al hombre se le exige control sobre su persona y su cuerpo desde los tiempos aristotélicos, la noción de libertad sólo puede surgir con R. Descartes, al instaurar una subjetividad fundante, el *subjectum*, basada del griego *hipokeimenon*. Con la llegada del Hombre a la Historia aparece la certeza del Ser a partir del Cogito, del pensamiento, ya que hasta ese momento la presencia del hombre era explicada como creación divina, por eso afirmamos que el Hombre nace con Descartes. Si el hombre era una criatura más de la Divinidad, entonces todo su ser estaba determinado. Es a partir de la subversiva y hereje propuesta cartesiana *Cogito ergo Sum* que se instaura también la libertad. Ahora, al hombre, se le puede exigir la libertad de sus actos, porque él *es desde sí, es fundamento de sí mismo*.

Con el nacimiento del Yo cartesiano nace el sub-*jectum*, que contribuirá a la instauración de una *ousía*, de un esencialismo opaco apoyado en la Consciencia que comanda al pensamiento, y a través de él a la persona entera. De esta manera, el Yo Moderno es el centro de la persona, a través de la voluntad y la consciencia tendrá el control sobre su cuerpo, buscando en su accionar siempre el Bien. Al articular el Bien con la Biología, da como resultado la aspiración vitalista, imbricándose el *bondadoso* Yo aristotélico con el Ego cartesiano, centro de la personalidad. Serán los valores del Modernismo como Conocimiento, Progreso, Control y Vitalidad los que serán conmovidos por la crítica que nace en Nietzsche, continúa en Heidegger, hasta llegar a gran parte de la intelectualidad del resto del siglo veinte. Esta crítica producirá, inevitablemente, consecuencias sobre el modo de abordar la libertad y la determinación. Debe localizarse a la enseñanza lacaniana formando parte de esta crítica, ya que justamente sus principales referencias se encuentran allí.

El descentramiento yoico

Si R. Descartes colocaba en el centro de la persona al Yo consciente, Lacan partirá de las ideas freudianas para postular más bien el descentramiento de la persona, siendo el Yo un objeto elegido, y permanentemente cambiante. Armará su noción yoica en base a las siguientes influencias: el Yo freudiano construido en base a la identificación con el semejante; el *Da-sein* heideggeriano que sólo es a partir de su ex-sistencia en el mundo; y finalmente la distinción sartreana entre el *en-sí* y el *para-sí* del *Ser y la Nada* {1}.


Lejos de postular un Yo *ousía*, esencialista, con una identidad definida que sólo devendría a través de movimientos dialécticos, más bien elabora la idea de uno construido en base a identificaciones imaginarias y simbólicas. Y es que el Yo es *otro* desde el inicio, se construye en base a una identificación con la imagen amable propuesta por el Otro del lenguaje. Dicha identificación debe realizarse debido a *la carencia en ser* del hablante. El origen del hablante es *habla, fono, logos*, ese es su piso, y a partir de allí se dará un *ser*. A partir del encuentro con el Otro no sólo se producirán identificaciones imaginarias, también simbólicas: a los significantes propuestos por esa Alteridad, que pasarán así a constituir los Ideales, con los cuales se medirá el Yo en su *estar-en-el-mundo*.

La propuesta cartesiana termina desembocando en una id-entidad. El hombre propuesto por la Modernidad, si bien se distingue del resto de los objetos del mundo en su carácter de ente – *res cogitans* – comparte, no obstante, la naturaleza que habita en su cuerpo – *res extensa*. El ente es, desde su llegada al mundo y hasta su partida el ente tiene *determinada* su estadía por su id-entidad. Dicha determinación se basa en su *ser* de ente, para lo cual adviene. De esta manera el Yo cartesiano desarrolla lo que ya estaba contenido en un inicio: una id-entidad incommovible que se desarrollará indefectiblemente a través del proceso vital. La propuesta de una id-entidad conlleva la determinación de su estadía en el mundo: camino predeterminado por la esencia que lo funda.

En cambio postular en el origen, o más bien diríamos en el centro, una *Nada* que irá adquiriendo cuerpo a partir de sucesivas identificaciones imaginarias y simbólicas, permite pensar en una profunda libertad. Ya que si no hay *ser* predeterminado, el hablante se dará uno y otro sucesivamente, según las imágenes amables y los atractivos significantes que puedan ser tomados como Ideales.

Si bien puede pensarse a Lacan en cierto movimiento que lo coloca junto a Sartre, debe destacarse que su libertad, a diferencia de la propuesta sartreana, es relativa, porque lo que se elija siempre estará mediatizado por Otro, ya que es el Otro el que propone las imágenes y sanciona su amabilidad, así como también los Ideales a seguir.

La pulsión no es el instinto




S. Freud produce un viraje en su enseñanza en 1920 cuando postula su *Más allá del principio del placer* {2}, sosteniendo que el aparato psíquico se rige por ese *más allá* que no lleva a la conservación de la vida, sino más bien a un automatismo de repetición relacionado con el trauma. De acá parte Lacan para postular que la pulsión siempre es de muerte, haciendo equivaler satisfacción pulsional con goce – por ende mortífero.

El instinto es determinista, la Biología ha demostrado que el animal es comandado por su instinto de conservación. No hay manera de que pueda escapar a su determinación orgánica. Así, todas sus necesidades se satisfarán en base a lo que le ordenen sus instintos, aspirando siempre a la conservación. Freud propone que el humano experimenta una sexualización de su cuerpo, una erotización, en el momento en el que su madre, o sustituto, satisface las necesidades orgánicas. Es en ese momento que nace el deseo, así como también se trastoca al instinto, deviniendo ahora *pulsión*. La explicación freudiana acerca del nacimiento del deseo puede ser tomada del *Proyecto* {3}, localizándose en la diferencia temporal entre la aparición de la necesidad, y el momento en el cual el Otro acude a satisfacerla. La pulsión emerge a partir de la satisfacción de la necesidad, ya que en el mismo momento una zona de borde es estimulada. En ese límite se alojará una satisfacción pulsional que inevitablemente estará atravesada por una experiencia con el Otro, ya que es éste el que interviene - junto con los cuidados - con las caricias y frotamientos, así como también con sus *golpes* y sus palabras.

En estos enunciados se apoya Lacan para proponer un sujeto menos regido por instintos vitalistas, que por pulsiones siempre mortíferas. No tendrán éstas un objeto específico y predeterminado para cada necesidad; sino más bien un objeto perdido devenido falta que funcionará como causa de una búsqueda incesante realizada a través de un rodeo, alrededor de una ausencia. Tan lejos de la determinación biológica y más cerca de la contingencia del encuentro con el Otro. Otro simbólico que en el vínculo inicial es parte fundamental en la constitución del cuerpo.

El Inconsciente es el Discurso del Otro

Las posiciones Modernas plantean un sujeto fundante, desde el cual se comandan las decisiones que llevan al acto, así como también a la libre disposición de las facultades mentales. El golpe y derribo de esta postura se da con la invención freudiana de *su* Inconsciente, cuando encuentra que *lo que se dice* se articula en Otro lugar, en Otra escena, generando el descentramiento subjetivo. Con estas ideas – sumadas a la influencia heideggeriana – Lacan postulará un sujeto dividido, menos fundante que fundado, menos causa que efecto. Justamente efecto del Lenguaje, que no se tratará ahora de una facultad mental más, sino más bien de lo constituyente a partir de la combinatoria entre sus discretos elementos: los significantes.



La frase colocada en el título de este apartado puede ser leída de dos maneras distintas, según que el genitivo sea objetivo o subjetivo. En la primera acepción se trataría del discurso que el sujeto elabora sobre el Otro. Posición solidaria de la intersubjetividad, el Otro como Otro sujeto, que se aprecia en el chiste “¿Por qué me dices que vas para Cracovia para que yo piense...?”, asignándole al Otro una subjetividad ante la cual se ubica. Esta posición se aprecia cercana todavía a la idea de un sujeto autónomo, independiente del Otro, más bien contestándole a él, intersubjetivamente. Aquí la libertad se demuestra consistente, debilitando la idea de algún grado de determinación.

En cambio si el genitivo es subjetivo se produce un significativo cambio en relación al tema que nos ocupa. Ya que si el Inconsciente es el Discurso del Otro, entonces eso habla en el Otro, y el sujeto no es más que un efecto de la operación. El sujeto es lo que se articula, o lo que se olvida, el significante que cae, en ese Otro lugar. Esta posición lacaniana está presente por ejemplo en el *Seminario sobre la carta robada {4}*, en el cual ubica al sujeto como determinado por la combinatoria simbólica, significante. El sujeto es lo que del Otro resulta. Articulación que incluso puede darse mucho antes que tome cuerpo, y que determinará en parte también de qué manera se apropiará de un cuerpo y su goce – como se vio más arriba. La particularidad de esta última postura – en la que prevalece la determinación en desmedro de la libertad – es que, no obstante, el sujeto deberá responsabilizarse luego por aquello que se articule allí, separándose tajantemente libertad y responsabilidad.

Conclusión

Claramente el sujeto lacaniano no está determinado orgánicamente, así como tampoco por una identidad esencialista. Pero por otro lado, tampoco se aprecia en él una libertad que se destaque por su consistencia. Ya que la libertad propuesta por el cartesianismo - y que con variantes ha sido continuada por Sartre - se piensa en-sí-misma. Esa libertad es solidaria de un sujeto fundante que determina desde sí sus actos. Lo cual conduce directamente a la Responsabilidad. A ese sujeto se le exige que responda por sus actos, porque se presupone exteriormente y a posteriori que contó con la libertad para actuar como lo hizo.

A partir de las ideas psicoanalíticas expuestas más arriba – influenciadas por Nietzsche y Heidegger - determinación no se opone a libertad y responsabilidad. La paradoja – visto desde el Modernismo – es que al sujeto del psicoanálisis se lo responsabiliza por aquello que lo determina. Y es que ahora la Responsabilidad se separa de la Libertad. El sujeto se hace responsable por aquello que se articuló en Otro...Lugar.

Porque el sujeto lacaniano da cuenta de los significantes que sirvieron como Ideales, de aquellas imágenes amables a las cuales se hubo identificado, de la modalidad de goce surgida a partir del

encuentro con el Otro, así como de aquello que se articula en el Otro escenario, es que Lacan dice: “De nuestra posición de sujeto somos siempre responsables” (LACAN 1965, 837).

Notas

- 1- SARTRE J. P. (1943) *“El Ser y la Nada”*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Losada. 2011.
- 2- FREUD S. (1929) “Más allá del principio del placer”. En *Obras completas*, Avellaneda (Buenos Aires), Amorrortu Editores, 2001, Tomo XX, p. 1-62.
- 3- FREUD S. (1895) “Proyecto de psicología”. En *Obras completas*, Avellaneda (Buenos Aires), Amorrortu Editores, 1996, Tomo I, p. 323-446.
- 4- LACAN J. (1956) “El Seminario sobre la carta robada”. En *Escritos*, Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores Argentina s. a., 2002, p. 5-55

Bibliografía

- ARISTÓTELES. *Moral a Nicómaco*. Editorial Selecciones Austral, Madrid, España, 1981.
- DESCARTES, R. (1637) *Discurso del método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias*. Ediciones Orbis S.A. Buenos Aires. 1984.
- FEINMANN, J. P. (2008) *La filosofía y el barro de la historia*. Editorial Planeta. Buenos Aires. 2012.
- FREUD S. (1895) “Proyecto de psicología”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda (Buenos Aires), 1996, Volumen I, p.323-446.
- FREUD S. (1905) “Tres ensayos de teoría sexual”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires (Argentina), 1978, Vol. VII, p.109-222.
- FREUD S. (1914) “Introducción del Narcisismo”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda (Buenos Aires), 2000, Vol. XIV, p.65-98.
- FREUD S. (1915) “Pulsiones y destinos de pulsión”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda (Buenos Aires), 2000, Vol. XIV, p.105-134.
- FREUD. S. (1919) “Pegan a un niño. Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda (Buenos Aires), 2003, Vol. XVII, p.173-200.
- FREUD S. (1920) “Más allá del principio del placer”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda (Buenos Aires), 2001, Vol. XVIII, p.1-62.
- HEIDEGGER, M. (1927) *El Ser y el Tiempo*. Ediciones Fondo de Cultura Económica México. Avellaneda (Buenos Aires). 2012.
- HEIDEGGER M. *Caminos de bosque*. Editorial Alianza, Madrid (España), 1995.

- LACAN J. (1949) "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2002, p. 86-93.
- LACAN J. (1953) "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2002, p.227-310.
- LACAN J. (1953-1954) *El Seminario. Libro 1: Los escritos técnicos de Freud*. Paidós, Avellaneda (Buenos Aires), 2004.
- LACAN J. (1955) "El Seminario sobre la carta robada". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2002, p.5-55.
- LACAN, J. (1954-55): *El Seminario. Libro 2: El Yo en la teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica*. Paidós. Lanús. 2010.
- LACAN J. (1958) "La significación del falo". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2003, p.665-675.
- LACAN J. (1958) "La dirección de la cura y los principios de su poder". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2003, p.565-626.
- LACAN J. (1958) "Observación sobre el informe de Daniel Lagache: Psicoanálisis y estructura de la personalidad". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2003, p.627-664.
- LACAN, J. (1959-60): *El Seminario. Libro 7: La Ética del Psicoanálisis*. Paidós. Lanús. 2003.
- LACAN J. (1960) "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2003, p.773-807.
- LACAN J. (1960) "Posición del Inconsciente". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2003, p.808-829.
- LACAN J. (1962-1963) *El Seminario. Libro 10: La Angustia*. Paidós, Buenos Aires, 2006.
- LACAN J. (1965) "La ciencia y la verdad". En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s. a., Buenos Aires, 2003, p.834-856.
- NIETZSCHE F. *La genealogía de la moral*. Editorial Alianza, Madrid (España), 2001.
- SARTRE J. P. (1943) *El Ser y la Nada*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Losada. 2011.

MADRE Y MUJER: LO ENIGMÁTICO DE LA SEXUALIDAD FEMENINA

Campodónico, Nicolás


Universidad Nacional de La Plata

nicolas_campodonico@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo me referiré a lo que considero una cuestión importante y por este motivo es que he tomado diferentes momentos que he situado en el relato de una paciente e intentaré construir el caso a través del recorrido por las entrevistas hasta aquí mantenidas para vislumbrar algo de las posiciones subjetivas de la misma entendidas como “el modo en que se responde a la condición del Otro” (Muñoz, 2011). De este modo, es de interés subrayar las condiciones de la institución para atender al carácter diversificado y no seleccionado de la problemática que presentan los sujetos que consultan en el Centro. Y es de importancia esto último, para atender a las particularidades de la clínica y sus novedades, como puntos de interrogación para elaborar una estrategia que permita la inserción del psicoanálisis en este tipo de dispositivo asistencial.

Se trata de Silvia, una paciente de 59 años, la cual es atendida en el Centro Atención Primaria de Salud de la Municipalidad de La Plata. Presenta una consulta espontánea, por motivos de desasosiego, angustia prolongada, conjugada con una historia personal que pudo ser trabajada en relación a varios puntos importantes en donde se ha jugado el deseo y el goce en la posición de la paciente a lo largo de su vida. De esta manera, a partir de dos momentos en su vida en donde la paciente considera que “perdió todo”, se intentará presentar la forma en que se ha construido en la paciente su posición y de este modo resaltar su relación con su propia hija. Punto nodal en donde el “ser madre” ha definido su deseo y sus relaciones con los hombres desde siempre teniendo consecuencias concluyentes para éstas. Algunos interrogantes que se trabajaron y surgieron a partir del caso fueron: ¿Qué tiene de natural ser madre? ¿Alguna fuerza instintiva impulsa a ello? ¿Cómo ser una buena madre? La homologación freudiana entre madre y mujer es el punto de partida del tratamiento de estas cuestiones en el medio psicoanalítico. En distintas oportunidades de su enseñanza, Lacan recurre a expresiones tales como el “sentimiento de maternidad” (“Los complejos familiares”, 1938); la “satisfacción natural e instintiva de la maternidad” (*Seminario 5*, 1957–58); o el “instinto materno” (“Ideas directivas...”, 1960). En realidad, no hay nada menos natural e instintivo que ser madre. En cada caso Lacan lo sitúa en relación con la mediación simbólica. De esta manera, así como no es posible construir un universal de las mujeres, tampoco es posible determinar cómo ser madre.



Por consiguiente, se intentará establecer el recorrido por las entrevistas preliminares hasta aquí realizadas, tomándose en consideración cómo madre y mujer se entrecruzan dejando abierto un espacio cuyos límites se irradian hacia lo que resta aún de enigmático de la sexualidad femenina en este caso particular. Es posible plantear que, al mismo tiempo que se dirige al hombre en busca del falo añorado encuentra un tapón a su no-toda en el objeto a que constituye su hijo. Dice Lacan: "... el goce de la mujer se apoya en un suplir ese no-toda. Para este goce de ser no-toda, es decir, que la hace en alguna parte ausente de sí misma, ausente en tanto sujeto, la mujer encontrará el tapón de ese a que será su hijo" (Seminario XX, 1972-1973: p. 47). De esta manera, la maternidad se vuelve una forma de suplencia a La Mujer que no existe, funciona como tapón del no-toda.


Si bien el actual tratamiento está en curso, se han podido desprender varias cuestiones de su historia personal y familiar, pudiendo transformar de esta manera su pedido de consulta inicial y asociarlo con varias situaciones de su vida, para de esta manera poder llenar esos vacíos en su discurso que presentaba desde los comienzos de las entrevistas.

Palabras claves: psicoanálisis – deseo – madre – mujer

TRABAJO COMPLETO

En este trabajo, se expondrá a continuación el material clínico de una paciente de 59 años la cual es atendida en el Centro Salud Nº 9 de la Municipalidad de La Plata. De este modo, es de interés subrayar las condiciones de la institución para atender al carácter diversificado y no seleccionado de la problemática que presentan los sujetos que consultan en el Centro. Y es de importancia esto último, para atender a las particularidades de la clínica y sus novedades, como puntos de interrogación para elaborar una estrategia que permita la inserción del psicoanálisis en este tipo de dispositivo asistencial.

Algunos interrogantes que se trabajaron y surgieron a partir del caso fueron: ¿Qué tiene de natural ser madre? ¿Alguna fuerza instintiva impulsa a ello? ¿Cómo ser una buena madre? La homologación freudiana entre madre y mujer es el punto de partida del tratamiento de estas cuestiones en el medio psicoanalítico. En distintas oportunidades de su enseñanza, Lacan recurre a expresiones tales como el "sentimiento de maternidad" ("Los complejos familiares", 1938); la "satisfacción natural e instintiva de la maternidad" (*Seminario 5*, 1957–58); o el "instinto materno" ("Ideas directivas...", 1960). En realidad, no hay nada menos natural e instintivo que ser madre. En cada caso Lacan lo sitúa en relación con la mediación simbólica. De esta manera, así como no es posible construir un universal de las mujeres, tampoco es posible determinar cómo ser madre.



Por consiguiente, se intentará establecer el recorrido por las entrevistas preliminares hasta aquí realizadas, tomándose en consideración cómo madre y mujer se entrecruzan dejando abierto un espacio cuyos límites se irradian hacia lo que resta aún de enigmático de la sexualidad femenina en este caso particular.

Motivo de consulta y presentación del síntoma

Silvia concurre a la consulta de manera espontánea porque se encuentra “un poco desconsolada, destemplada”. Manifiesta estar angustiada pero sin llegar al extremo que le impida moverse.

En la entrevista de admisión relata cierto malestar difuso, explicando que vive estresada, sin embargo aclara que es una condición que comparte con mucha gente, aunque no puede precisar el significado de la palabra que escucha pero que la dicen muchas personas, y que son las que están constantemente angustiadas y que andan de un lado al otro.


Aquello que la estresa, responde a la imposibilidad de sostener lo que le hace bien, y aclara: “la chupa la temática del entorno en que vive”.

Actualmente está viviendo en la casa de su madre desde hace 21 años. Económicamente depende de su generosidad desde entonces. Convive con su madre de 90 años, que necesita cuidados constantemente porque tiene Alzheimer, y con su única hija de 22 años. Lo que remarca Silvia es que su hija le lleva mucho tiempo y siempre ha sido de este modo; le insume energía y no puede poner límites. Silvia no puede dejar de estar encima de su hija: dejar de limpiarle el cuarto, la ropa, hacerle de comer, aunque su hija no lo necesite y argumentando incluso que ella lo tiene que aprender sola. Sin embargo siente que si lo deja de hacer deja de cumplir su rol de madre. Además remarca malestar porque se siente rechazada por su hija, al no querer compartir momentos con su madre y al no sentirse escuchada por su propia hija.

La angustia actual que la llevó a consultar presenta cierta relación con el tema de que la adolescente haya estado tanto tiempo con Silvia, y que por ello la haya absorbido a su hija. Le da miedo de que su hija se vaya, y si lo hiciera, la paciente no sabe dónde quedaría parada, quien sería. Es aquí donde queda plasmada cómo la posición de madre define su propia posición de mujer. Cuestión que aparece marcada posteriormente en las entrevistas en relación a un Temor con respecto a su sexualidad.

Hacia una primera pérdida en su vida

Silvia señala que fue madre siendo grande, a los 37 años, lo que ahora para ella genera problemas generacionales y de interacción. Quedo embarazada circunstancialmente. Hasta ese momento, pensaba




que no podía ser madre porque lo había intentado ya con otras parejas. Ante su preocupación se remitió a un ginecólogo a consultarle, quien le señaló que no había ningún impedimento médico.

Sin embargo, el deseo de tener un hijo data ya del momento en que ella se va con un novio a la costa a vivir a los 19 años. Al terminar el colegio, entró directamente a trabajar al Ministerio de Economía. Pero al mismo tiempo conoció a un chico, a un hombre del cual ella menciona que se enamoró perdidamente. Él vivía en Mar del Plata, y ella decide seguirlo y vivir con él allá, sin comunicarles a los padres que se iba a ir sino hasta que ya estaba viviendo allá posteriormente. Vivió allí desde los 19 hasta los 27 años. Cuando tenía 23 años, abortó un embarazo, el cual marcó el punto de quiebre de la relación. A partir de ahí todo fue diferente. Ella sentía que todas las demás parejas amigas, avanzaban en sus relaciones (se mudaban juntos, se casaban, tenían hijos, tenían proyectos juntos) y ellos no. Ante la noticia de que estaba embarazada, estaba contenta pero él no quería saber nada sobre el tema de tener un hijo. Dice: “Sentí el NO represivo como lo tuve toda mi vida”. Cuestión interesante porque este NO aparece enlazado con la figura de su padre y su madre. Un padre represivo y una madre que acompaña, pasiva en el trato con el padre, aceptando lo que él decía. Silvia se ha sentido rechazada toda su vida por sus padres, lo que a su entender produjo que no haya llevado a cabo lo que tendría que haber sido y hecho, a diferencia de una gran rival que tuvo y tiene, su hermana, que si pudo.

A pesar del aborto, la relación continuó con muchos problemas hasta que un día tuvo que volverse a La Plata, por la sensación de una luz de peligro: “Sentí internamente un peligro y no me podía quedar ahí”. Este peligro está asociado a la inexistencia de dialogo y a no sentirse escuchada. Por un lado, el no ser escuchada fue una sensación que la condujo al punto de dudar de que no la quería lo suficiente, y por otro lado esto estaba relacionado a la misma sensación pero con su padre, dice: “*yo era víctima de un no dialogo*”. Esta luz de peligro se escenificó un día cuando lo tomó del brazo y le dijo enérgicamente que no la escuchaba, pero Silvia aclara que en realidad no veía a su pareja sino a su padre. En ese momento es que dice que sintió el peligro y se tenía que ir de ese lugar. Pero graciosamente, relata que se volvió a La Plata, y el peligro estaba acá. Aquí es cuando sitúa esa primera vivencia en donde perdió todo, cuando volvió de la costa. Al regresar su padre la vio muy nerviosa, incoherente, no pudiendo contar qué le pasaba y, ante ello, la internó en una clínica psiquiátrica. De esta experiencia no tiene recuerdo, salvo que estaba todo el día medicada. Sin embargo es necesario aclarar que tuvo otros tratamientos psi, por su posterior adicción al alcohol, adicción que fue superada según lo que cuenta.

Posteriormente a su internación, retomó los estudios universitarios y empezó a trabajar nuevamente, aunque a pesar de todo, en Silvia se mantuvo la convicción de encontrar un hombre, quedar embarazada y enamorarse, en este orden singular y particular. Varias veces sintió que estaba embarazada, en donde en definitiva presentó amenorreas nerviosas, que fueron solamente según ella,




la sensación y el deseo de estar embarazada, aclarando, a costa de cualquier cosa, e incluso de estar sola.

Es posible plantear que, al mismo tiempo que se dirige al hombre en busca del falo añorado encuentra un tapón a su no-toda en el objeto *a* que constituye su hijo. Dice Lacan: "... el goce de la mujer se apoya en un suplir ese no-toda. Para este goce de ser no-toda, es decir, que la hace en alguna parte ausente de sí misma, ausente en tanto sujeto, la mujer encontrará el tapón de ese *a* que será su hijo" (Seminario XX, 1972-1973: p. 47). De esta manera, la maternidad se vuelve una forma de suplencia a La Mujer que no existe, funciona como tapón del no-toda.

Sin embargo, esta mujer, a los 37 años, encontró a un hombre con el cual tras dos meses quedó embarazada. La relación con el padre de su hija nunca fue fluida y sobre todo se dificultó en la convivencia con el nacimiento de la nena, en donde se dio cuenta que tampoco este hombre la entendía. Relación que se complicó porque reconoce que ella tomó a la nena como "patrimonio personal". Se reconoce como muy posesiva, egoísta, y que "puso todas las fichas" en su hija. Como consecuencia de ello, reconoce que descuidó a Adolfo (ex pareja y padre de su hija) e incluso a ella misma.

La relación con este hombre se disolvió al año en que nació Marina porque no había armonía en la pareja. Silvia se dio cuenta que capaz en la disolución con su pareja ella algo había tenido algo que ver (se concentró tanto en su hija, como si fuera su propiedad que descuidó a su pareja y su relación con él). Cuando la relación de pareja terminó, la familia de Silvia no estaba conforme con que ella estuviera sola con su hija, y no cumpliendo de esta manera con los requisitos ideales de cómo se debería criar a un hijo. Igualmente sus padres fueron muy amparadores con ella, aclara la paciente, ya que se fue a vivir con ellos después de la disolución de la pareja. Esto no lo retoma en ningún momento de las entrevistas pero recuerda cierta experiencia relacionada con un temor profundo a Dios ligado al miedo de su posición como madre, de cómo cuidar a su hija hasta el punto de preocuparse por ejemplo de "cortarle un dedo cuando le tendría que cortar las uñas". Dicho temor lo sitúa bajo las palabras de "Cómo Dios me iba a permitir criar una hija si ella era tan mala madre". Dicho temor, lo sitúa bajo las palabras de "cómo Dios me iba a permitir criar una hija si ella era tan mala madre". Este temor, la condujo hasta el punto de dejar a la hija durmiendo sola en la casa de sus padres mientras Silvia pasaba la noche durmiendo en un teatro que le abría las puertas, justamente por la preocupación de que era mala madre, mala persona. Dice: "pensaba que la iba a devorar". La pregunta que surge en función a toda esta problemática es: ¿Qué es ser una madre? Es un significante que no puede precisar, dice: "es todo y nada... es una construcción social, no hay nada instintivo ni biológico o es un reflejo situacional, ambas son formas de ver el ser madre". Más allá de lo abarcativo que es este significante para la paciente, la




duda que tiene se presenta con respecto al tema de si será buena madre y cuál es la opinión de su hija hacia ella como madre.

Retomando el significante “devorar”, fue interesante éste porque abrió un abanico de cuestiones a trabajar. ¿Que intervino aquí para que no permita devorarla? Nuevamente Silvia reconoce la generosidad de la madre en ese momento de su vida dado que le brindaba el hogar y comida, pero lo más llamativo fue que ella reconoció que su padre intervino y no de cualquier forma, sino diciéndole, “Escuchame Silvia, yo se qué y cómo es criar a un niño”. Silvia se quejó toda su vida, incluso hoy, de que su padre nunca la había escuchado, no había dialogo con él, pero este momento que es un momento crítico en la vida de la paciente, él dice “escuchame”, lo que la hace comenzar a darse cuenta que ella capaz no había sido la que escuchaba al Otro.

Hacia una segunda pérdida en su vida.

Así como señaló que en un determinado momento de su vida ella perdió todo, manifiesta una segunda vez en la que perdió todo cuando al separarse del padre de su hija, fue estafada en la compra de un terreno, donde perdió toda su plata y lo que llevo a que se quedara económicamente sin dinero y, lo que también la llevaría, como ella cuenta, a cumplir su “destino”. Lo que le había permitido seguir adelante después de aquella primera ocasión donde ella sitúa que “perdió todo”, fue que se sentía joven, que podía dar batalla. Sin embargo, esta segunda ocasión produjo estragos en la vida de la paciente, y ella lo sitúa señalando a este segundo error en termino bíblicos: “de la segunda muerte no se vuelve más”. Es situado como una marca. Momento en que volvió con su hija a la casa paterna y materna. En el recorrido de las entrevistas es el primer momento en donde menciona alguna apreciación de su padre. Lo presenta como un hombre que no tenía fortuna y que todo lo que logró lo hizo por su madre que venía de una buena familia del campo. Esta situación la reconduce a las palabras de una vecina que le dijo cuando volvió de la costa que ella iba a ser la hija que viviría y cuidaría a sus padres cuando ellos estuvieran enfermos hasta la muerte. Estuvo hasta que su padre falleció y hoy cuida a su madre enferma. Siendo solamente una mención esto de la paciente, hoy le empieza a hacer ruido esto que se podría llamar como profecía autocumplida.

El regreso a la casa de sus padres tuvo consecuencias varias en la vida d ella paciente y de su hija. Su padre funcionó como un padre para su hija: fue quien le puso límites, le enseñó todo lo que pudo y siempre le quiso dar lo mejor que tenía. Sin embargo, Silvia manifiesta que después de haber tenido a su hija, las relaciones amorosas no han podido ser retomadas. Desde entonces las relaciones han sido pocas y problemáticas. Manifiesta querer poder recuperar su sexualidad, lo que implicaría no una pareja



formal sino estar bien con alguien, romper con las cadenas de la soledad en la que se encuentra desde hace mucho tiempo.

Esta cuestión se encuentra asociada con cierto temor a estar con un hombre en forma íntima. Si bien en su vida, Silvia alega haber llevado ciertos estandartes liberales, hippies a su forma de ver, hace diez años que no mantiene relaciones sexuales con un hombre. Temor conectado con una inseguridad de cómo tener un contacto con un hombre (cómo estimular al otro, cómo se sentiría ella con los estímulos), inseguridad relacionada también a que no se ve hermosa, Dice: “Me imagino que no puedo dar nada como mujer ante un hombre. No estoy segura de mí en este aspecto. No sé cómo funcionar ya en eso”.

Otra cuestión, que es enunciada por la paciente en el curso de las entrevistas, se relaciona con un temor a estar con un hombre en forma íntima. Si bien en su vida, Silvia alega haber llevado ciertos estándares liberales, hippies, hace 10 años que no está con un hombre, salvo por una experiencia aislada que tuvo que ella la reconoce como hermosa y placentera.

En este punto, Silvia dice que el miedo le evita que pase ese encuentro íntimo con el otro sexo pero también aclara ojalá me pasara, de encontrar a alguien que me haga sentir viva.

Quiero pero no puedo, menciona Silvia. No puedo porque tengo que estar con mi madre. Cuidarla. Capaz alguna vez puedo salir pero justo cuando salgo, ella pregunta por mí y dice a mi hija seguro que Silvia salió a “loquear”. Tema relacionado con los intereses que en algún momento pudo situar de personas que conoce. Ella piensa que sus amigas la invitan a salir por lastima y que hombres la invitan, ella lo sitúa, por intereses promiscuos. Significante este, promiscuo, que ella tiene su propia definición: “aquel que esta por fuera del contrato social (el que roba es promiscuo)”. Significante trabajado y que ante el señalamiento ella decide incluso ir a buscarlo al diccionario para esclarecer sus dudas. Lo puede relacionar con cierta manera de vivir y de mantener relaciones sexuales por otros intereses que no sea amor. Para finalizar este eje temático que recién se abre, Silvia dice: “Tengo la idea de que es una bajada de línea, que una mujer que se separa, no puede estar con otro hombre porque sino es una PUTA”.

Algunas conclusiones

Retomando lo que se ha intentado recortar del material clínico se pueden situar algunos señalamientos a modo de conclusión. Se puede como el ser madre y el ser mujer se entrecruzan para poder situar la posición de la paciente con respecto a su propia sexualidad.

Si bien el actual tratamiento está en curso, se han podido desprender varias cuestiones de su historia personal y familiar, pudiendo transformar de esta manera su pedido de consulta inicial y asociarlo con varias situaciones de su vida, para de esta manera poder llenar esos vacíos en su discurso que presentaba desde los comienzos de las entrevistas.

Bibliografía

- Lacan, J (1938) Los complejos familiares. Otros Escritos. Paidos. Buenos Aires. 2011
- Lacan, J (1960) Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina. En Escritos 2. Paidos. Buenos Aires. 2010
- Lacan, J (1977-1958). El seminario V: Las formaciones del Inconsciente. Paidos. Buenos Aires. 2009
- Lacan, J (1972-1973). El Seminario XX: Aún. Paidos. Buenos Aires. 2008
- Muñoz, P. (2011) Las locuras según Lacan. Buenos Aires, Letra Viva, 2011.

ALGUNAS NOTAS PARA LA DECONSTRUCCION DEL FENOMENO BULLYING, DESDE UNA MIRADA PSICOANALITICA

Di Stefano, Diana Leonor y Salvatore, Giselle Nélica

Facultad de Psicología, UNLP

diana.distefano@gmail.com

RESUMEN


El presente trabajo surge por una inquietud respecto de la problemática del bullying desde una vertiente psicoanalítica.

Trataremos de trascender el tema del bullying en tanto fenómeno social, para circunscribir su especificidad apelando a conceptos psicoanalíticos, propios de nuestro campo de estudio.

El objetivo principal de este escrito es deconstruir el fenómeno bullying, y para lograrlo nos proponemos cuatro objetivos específicos, dejar un antecedente sobre el mismo, realizar una revisión epistemológica del concepto, una articulación teórica en términos freudianos y por último, repensar algunos lineamientos para posibles intervenciones.

En relación a la metodología utilizada para esta investigación, elegimos un diseño bibliográfico de corte cualitativo. Para ello utilizaremos fuentes primarias (parte de las Obras Completas de Freud), fuentes secundarias (Artículos de revisión bibliográfica) y fuentes terciarias.

Comenzaremos rastreando algunas definiciones del bullying. Y en este sentido es pertinente plantearnos dos cuestiones. La primera, la realización de un rastreo etimológico del término. La segunda, ¿que se pierde y que se genera a partir de la traducción del concepto?



Al hablar de bullying, no utilizamos un término en castellano para referirnos a este fenómeno, en tanto no existe una traducción literal. Sin embargo, para plantear un acercamiento es conveniente interrogarnos sobre sus referentes y de ese modo, familiarizarnos con palabras en nuestra propia lengua. Si bien se conoce como “Acoso Escolar”, muchos aspectos del fenómeno quedan por fuera de las palabras *Acoso-Escolar*, y hacen a la complejidad y diversidad de perspectivas con las que se puede abordar esta problemática. Se distinguen varias características en relación al fenómeno; el comportamiento del acosador es agresivo, reiterado, se da en una relación desigual con sus pares y los "bulleadores" amenazan, insultan o incluso agreden físicamente.


La traducción de un término implica una pérdida de aquello a lo que originalmente remitía. A pesar de esto encontramos una creación. No se trata de aceptar el concepto de Bullying en forma pasiva o literal, sino apropiarse del mismo, dándole una nueva significación.

En la actualidad Argentina existen diversos proyectos de ley que buscan un tratamiento del Bullying dentro de las instituciones educativas; propiciando además un fortalecimiento en la relación padre-hijo-docente y promoviendo la responsabilidad en conjunto para posibles intervenciones en situaciones de acoso escolar.

En relación a las articulaciones con conceptos psicoanalíticos, este fenómeno puede ser pensado como una forma de expresión de la pulsión de muerte, como un goce más allá del principio de placer. Otro articulador teórico para abordar el bullying desde el psicoanálisis es la ley paterna, entendida como un saldo de los requisitos para vivir en sociedad.

A modo de cierre, y a partir del análisis terminológico - teórico del fenómeno, repensamos y discutimos acerca de nuevas construcciones. Así como todo tratamiento teórico respecto a determinado concepto implica la imposibilidad de un abordaje total e inacabado, y en tanto la pulsión es ingobernable quedando un resto no domeñado de la misma, tampoco la intervención será completa; nunca eliminaremos completamente la agresión que le atribuimos al ser humano. Sin embargo, es necesario pasar del registro del acto al de la palabra, destacando la importancia de la escucha y alojamiento de la demanda.

Asimismo, diremos que no se trata ni de “culpabilizar a la niñez y la juventud” ni de “des-responsabilizarlos” apelando a explicaciones de corte más social. Si bien entendemos que no puede entenderse al sujeto de forma descontextualizada de la sociedad en la que vive, ello no implica o no debería implicar una justificación de la violencia. En este sentido, sostener que “los niños son violentos porque viven en una sociedad violenta” es una simplificación de un fenómeno complejo como es el bullying. De esta manera, una intervención posible debe encararse en relación con la implicación del sujeto en sus actos.



Al hacer un análisis terminológico del concepto, buscamos desnaturalizar el fenómeno, haciendo visible la dimensión problemática del mismo. Es notable que el fenómeno del bullying convoque diferentes miradas pues esto posibilita un abordaje. Como futuras profesionales, es menester plantearnos cuestiones éticas de nuestras prácticas y discursos, en tanto provoca efectos y repercusiones tanto a nivel académico como social.

Palabras clave: bullying – acoso escolar – agresión – pulsión de muerte

TRABAJO COMPLETO

"Sorprenderse, extrañarse, es comenzar a entender"

José Ortega y Gasset

El presente trabajo surge por una inquietud respecto de la problemática del bullying desde una vertiente psicoanalítica. Trataremos de trascender el tema del bullying en tanto fenómeno social, para circunscribir su especificidad apelando a conceptos psicoanalíticos, propios de nuestro campo de estudio. Reyes nos dice que “el fenómeno del bullying (...) consigue ser formalizado psicoanalíticamente al presentar en la gran parte de sus víctimas una experiencia angustiosa que se dirige más allá de todo placer otorgado por el lazo social” (Reyes, pág. 30)


Comenzaremos rastreando algunas definiciones del bullying; para ello partiremos de su etimología. Tomaremos asimismo otras definiciones de perspectivas no psicoanalíticas que se han interesado por el tema (en mayor medida que el psicoanálisis).

Luego, rescataremos alguna de estas definiciones e intentaremos una articulación teórica con conceptos del psicoanálisis, para finalmente cuestionarnos respecto de posibles intervenciones.

En el bullying leemos una expresión fenoménica de la agresión, en este caso entre niños, niñas y adolescentes en el marco de una institución escolar pudiendo o no extenderse hacia otros ámbitos, como lo que se denomina cyber - bullying.

Por otra parte, “Tres son los protagonistas de este drama que nos ocupa: víctima, victimario y testigos” (London y Santos Barreiros, 2012, pág. 3); sin embargo, nos enfocaremos en el lugar del "bulleador", como aquel que comete los actos de acoso escolar.

Con este trabajo delimitaremos al fenómeno del bullying desde su vertiente pulsional, como más allá del principio de placer, más vinculado a la pulsión de muerte, a ese resto no domeñado en el ser humano. Desde este planteo, podemos pensar a las diferentes manifestaciones de la agresión como una expresión particular de cierta desligazón pulsional.



Para ello, el presente escrito aborda la cuestión desde una investigación bibliográfica en la que se analizarán algunos textos del Dr. Sigmund Freud en los que aborda la agresión y algunos textos referidos al bullying desde corrientes no psicoanalíticas.

Es decir, se trata de dejar un antecedente sobre esta problemática, realizando una revisión epistemológica del concepto y una revisión teórica sobre la agresión en términos freudianos.

La temática planteada nos convoca puesto que la agresión es presentada por Freud como un obstáculo o enemigo de la cultura; esta se propone atar libidinosamente a sus miembros, por lo que el bullying se correría de la meta planteada por la cultura.

Asimismo consideramos que esta problemática actual interpela nuestra práctica profesional, debido a que está siendo interrogada tanto desde los ámbitos académicos como desde el jurídico y de los medios de comunicación. Puede decirse que el tema está instalado en la agenda mediática, académica y jurídica.

Asimismo, como expresan London y Santos Barreiros en un trabajo del 2012 “nosotros, como testigos y actores de nuestra época, estamos convocados a no permanecer indiferentes”.

¿De qué hablamos cuando hablamos de bullying?

"Todo acto de creación es en primer lugar un acto de destrucción"


Pablo Picasso

Cuando hablamos de bullying es pertinente plantearnos dos cuestiones. La primera, la realización de un rastreo etimológico del término. La segunda, ¿que se pierde y que se genera a partir de la traducción del concepto?

Al hablar de bullying, no utilizamos un término en castellano para referirnos a este fenómeno, en tanto no existe una traducción literal. Sin embargo, para plantear un acercamiento es conveniente interrogarnos sobre sus referentes y de ese modo, familiarizarnos con palabras en nuestra propia lengua. Si bien se lo conoce como “Acoso Escolar”, muchos aspectos del fenómeno quedan por fuera de las palabras *Acoso-Escolar*, y hacen a la complejidad y diversidad de perspectivas con las que se puede abordar esta problemática.

Comenzaremos analizando las definiciones en inglés. Tomamos como referencia la que aparece en el “Cambridge Dictionary Online”: bullying implica que alguien utiliza su fuerza para pelear o lastimar a otro más débil, generalmente forzándolos a hacer algo que ellos no quieren¹.

Según la traducción del diccionario Smart (1994), Bullying significa “amedrentar, intimidar, obligar por miedo (a hacer algo)”, y proviene del sustantivo Bully, que quiere decir matón o matona.



En la actualidad Argentina existen diversos proyectos de ley que buscan un tratamiento del Bullying dentro de las instituciones educativas; propiciando además un fortalecimiento en la relación padre-hijo-docente y promoviendo la responsabilidad en conjunto para posibles intervenciones en situaciones de acoso escolar.

Se distinguen varias características en relación al fenómeno; el comportamiento del acosador es agresivo, reiterado, se da en una relación desigual con sus pares y los "bulleadores" amenazan, insultan o incluso agreden físicamente.

Retomando el segundo interrogante de este apartado, podemos decir que la traducción de un término implica una pérdida de aquello a lo que originalmente remitía el término. El hecho de utilizar otro termino que pretende ser equivalente al del idioma nativo, deja por fuera ciertas características que no se contemplan por la propia lengua de destino; por otra parte, hablamos de diferentes contextos socio-históricos-geográficos (origen y destino). Asimismo, a pesar de la perdida, encontramos una creación. No se trata de aceptar el concepto de Bullying en forma pasiva o literal, sino apropiarse del mismo, dándole una nueva significación acorde a nuestros supuestos teóricos y realidad local.

En este sentido, hallamos un disparador para re-pensar el bullying en la resignificación psicoanalítica propuesta por Reyes, quien dice que el término "matón" intenta expresar lo que no puede ser articulado, es decir, la muerte.

Tanto víctimas como victimarios se encuentran con la muerte, no necesariamente física, sino las particulares experiencias subjetivas:


"las víctimas de bullying, al igual que el sujeto que sobrelleva la experiencia de dolor, al sufrir esta violencia injustificada, se le quita-ausenta el lazo social representado por el otro y se le *da-presenta* el afecto angustioso ligado a la muerte y la exclusión." (Reyes, pág. 33)

Las vicisitudes que encontramos desde el psicoanálisis para hablar de bullying no refieren solamente a la "pulsión de muerte" ya que no se puede teorizar separada de Eros. Por otra parte, es necesario mencionar el lugar del padre, en relación a la instauración de una ley que prescribe y proscribire.

Bullying: pulsión de muerte y ley paterna

"El sentimiento de culpa es la expresión del conflicto de ambivalencia, de la lucha eterna entre el Eros y la pulsión de destrucción o de muerte. Y ese conflicto se entabla toda vez que se plantea el ser humano la tarea de la convivencia"

Sigmund Freud



A partir de este recorrido terminológico, vamos a realizar una particular lectura de la temática. Trataremos entonces de pensar el bullying desde las siguientes coordenadas: pulsión de muerte y ley del padre.

Este fenómeno puede ser pensado como una forma de expresión de la pulsión de muerte, como un goce más allá del principio de placer, o dicho en otros términos, "observamos que la etimología de la palabra bullying, o matonaje en español, hace alarde de esta dimensión más allá del significante que denominamos, obviamente bajo el calibre de la pulsión de muerte, como más allá del principio del placer." (Reyes; 2012: 30).

Ahora bien, podría distinguirse entre pulsión de muerte y pulsión de agresión, en tanto la pulsión de muerte actúa en el interior, y se expresa en el exterior bajo la forma de pulsión de agresión: "Esta pulsión de agresión es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte que hemos descubierto junto al Eros, y que comparte con este el gobierno del universo" (Freud; 1930: 118).


La cultura, según Freud, coarta la inclinación agresiva del ser humano a través de la instancia del superyó. Lo malo, en un sentido moral, no es para este autor algo innato, sino que se expresa a partir de una influencia ajena. En este sentido, lo malo no es algo que perjudique a la propia persona, sino aquello que, como consecuencia, llevaría a una pérdida de amor. Esta cobra importancia cuando el individuo se encuentra en un estado de desvalimiento y dependencia de otros, y este otro, que le proporciona amor, también lo protege. Así, la pérdida de amor conllevaría una pérdida de protección y eventualmente un castigo.

En un primer momento, la angustia es ante la autoridad externa; sin embargo, se produce un cambio sustantivo cuando esta autoridad es interiorizada, el superyó "esfuerza, además, a la punición, puesto que no se puede ocultar ante el superyó la persistencia de los deseos prohibidos" (Freud; 1930: 123).

Otro articulador teórico para abordar el bullying desde el psicoanálisis es la ley paterna, entendida como un saldo de los requisitos para vivir en sociedad. La libertad en sentido amplio no estaría permitida en la cultura, en tanto el ser humano por sí mismo no se sometería a ciertas limitaciones, sino que lo hace, como se ha mencionado anteriormente, bajo un influjo externo.

Para que existan lazos libidinales que permitan unir seres aislados en una comunidad es necesario algún tipo de regulación, y esta se da a través de la ley paterna. Dada la dependencia que tenemos con el otro, y para defendernos del apremio de la vida, se promueve una unión libidinal como sostén de la cultura.

Por otra parte, según Birch (2009b: 3), Freud "exploró en profundidad el problema del parricidio, paradigma del crimen en torno del cual se estructura el drama central del psiquismo, el *Complejo de Edipo*", pese a no haberse dedicado cuestiones criminológicas.



El Complejo de Edipo es el complejo nuclear de las neurosis, pero además, puede considerarse un operador universal que organiza la cultura. Sin embargo, cada persona lo atraviesa de forma particular, y en el caso del "bulleador", restaría pensar sobre esta función paterna fallida, en el pasaje de una autoridad externa al superyó, en tanto algunas personas manifiestan conductas violentas, por fuera de la ley, y otras no lo hacen.

De aquí se desprende un interrogante, cuya respuesta excede el marco de este trabajo: si un argumento respecto a la manifestación del bullying es que los chicos viven en una sociedad violenta y algo de eso se expresa en su conducta, entonces ¿qué sucede con aquellos, que aun viviendo en la misma sociedad violenta, no manifiestan dichas conductas? A pesar de haber realizado un recorte desde un enfoque psicoanalítico, entendemos al bullying en tanto fenómeno complejo que no puede ser reducido a perspectivas que lo aborden aisladamente, ya sea desde la sociología, la psicología, lo jurídico, u otras miradas teóricas. Un recorte no implica reducción pero si hay cuestiones que quedaran por fuera de un abordaje. Proponemos como posibles líneas de investigación a continuar, la incorporación de nuevas variables en pos de enriquecer nuestro conocimiento del fenómeno del bullying.

Algunos ejes para el trabajo con el "bulleador"

"Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene importancia.


Lo que importa es lo que se hace con ellas"

Jorge Luis Borges

Así como todo tratamiento teórico respecto a determinado concepto implica la imposibilidad de un abordaje total e inacabado, y en tanto la pulsión es ingobernable quedando un resto no domeñado de la misma, tampoco la intervención será completa; nunca eliminaremos completamente la agresión que le atribuimos al ser humano.

En los casos de tratamiento del "bulleador" consideramos importante que el agresor se implique en su acto, porque si no el castigo es visto como algo arbitrario, y proveniente de un otro caprichoso. Asimismo, pasar del registro del acto al de la palabra, es la apuesta que creemos, debe sostenerse. Como así también "uno puede apostar a la labor de intentar convertir el conflicto con los otros, eventualmente la conducta delictiva, en un conflicto intrapsíquico y luego tratarlo como a cualquier neurosis" (Birch; 2009b: 3-4).

En definitiva, tanto para quien ha ejercido un acto de acoso hacia un compañero/a de escuela como para quien lo ha padecido, creemos fundamental, tal como nos señala Birch (2009a), el alojamiento de



la demanda de los jóvenes. Siendo la disponibilidad para escuchar lo que estos tengan para decir, una actitud invaluable.

Se trata entonces, desde nuestra óptica, de expandir esta disponibilidad de escucha hacia otros ámbitos que atraviesan este fenómeno. Es decir, responsabilizar y trabajar con las partes involucradas, empezando por la escuela, los proyectos de ley que visibilizan esta problemática, los núcleos familiares y los medios masivos de comunicación, entre otros.

A modo de cierre

Para finalizar, haremos mención de algunas cuestiones que nos interesan resaltar. En primer lugar, hacer notar la visibilización del fenómeno que se ha producido en el ámbito académico pero además en el social. Hasta hace no muchos años, frente algunos hechos o formas de relacionarse en la escuela, la frase que circulaba era “es cosa de chicos” obturando con ello la posibilidad de pensar y hacer algo al respecto. Si bien no toda burla o gesto, etc. es bullying, merece destacarse la lupa puesta en la violencia, el acoso y el hostigamiento que puede llegar a producirse en la escuela, como así también fuera de ella. Nos parece sumamente importante, siguiendo este cambio social, el tratamiento de las víctimas de bullying, en la medida en que este, como toda vivencia, deja huellas, marcas en quien las vive; lo mismo vale para el “bulleador”. Asimismo, creemos que pensar que “es cosa de chicos” es no sólo un obstáculo para trabajar sobre algo que genera malestar sino que además conlleva la idea de que los problemas de los chicos son problemas chicos; mientras que por el contrario, este tipo de experiencias pueden (o no) tener un efecto durante toda la vida de la persona. Y decimos "pueden o no" en el sentido de que no pensamos las marcas que deja una situación de acoso escolar es algo dado de una vez y para siempre, sino que esta experiencia puede ir variando en su significado.

En modo alguno este trabajo pretende agotar la temática propuesta. No obstante, consideramos que la pérdida-ganancia en la conceptualización del bullying conlleva a que, en relación a la intervención, como sugiere Paredes "se han perdido varios elementos importantes para el diseño e implementación de programas dirigidos a la disminución de agresiones entre pares (2008: 309-310).

Consideramos que parte de nuestros objetivos iniciales han sido cumplidos. Al hacer un análisis terminológico del concepto, buscamos desnaturalizar el fenómeno, haciendo visible la dimensión problemática del mismo. Creemos que para poder repensar o reconstruir algún sentido, es necesaria previamente, una destrucción del concepto. Es notable que el fenómeno del bullying convoque diferentes miradas pues esto posibilita un abordaje. Para esto, si bien nosotras trabajamos desde el psicoanálisis, no negamos ni desmerecemos el trabajo e investigaciones desde otras corrientes teóricas. Como futuras profesionales, es menester plantearnos cuestiones éticas de nuestras prácticas y discursos, en tanto provoca efectos y repercusiones tanto a nivel académico como social.

La psicología no está al servicio ni de posiciones que pretenden culpabilizar al individuo, ni tampoco de otras que buscan des-responsabilizarlo apelando solo a cuestiones contextuales y macro sociales. De allí la relevancia de la disposición ante la demanda del otro y su correspondiente escucha e intervención, captando la singularidad de cada caso.

Notas

1: "to hurt or frighten someone who is smaller or less powerful than you, often forcing them to do something they do not want to do"

Bibliografía

Andrade, José A.; Bonilla, Leidy L. y Valencia, Zully M. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7 (12), 139-154.

Birch, Ch. (2009a, Noviembre) *El sistema de responsabilidad penal juvenil y la apuesta de August Aichhorn*. Ponencia presentada en el "Segundo Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata". La Plata, Argentina.

Birch, Ch. (2009b, Noviembre) *Sistema de responsabilidad penal juvenil, algunas observaciones desde la perspectiva psicoanalítica*. Ponencia presentada en el "Segundo Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata". La Plata, Argentina.

Bullying. (n.d). En *Cambridge Dictionaries Online*. Consultado el 29 de mayo de 2013 en http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/bully_2?q=bullying

Bullying. (1994). *Diccionario Smart Español/Ingles - English/Spanish*. Pp. 436. Barcelona, España: Oceano Grupo Editorial S.A


Chairo, L. (2012) La crueldad va a la escuela. Violencia como síntoma social. *El psicoanalítico*, 2012 (10), 30-7, Disponible en: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num10/index.php>

Freud, S. (2007). El malestar en la Cultura. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. XXI, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1930[1929]).

Honorable Cámara de Diputados de la Nación (2013). *Proyectos de Resolución y de Declaración*. En http://www.hcdn.gov.ar/frames.jsp?mActivo=proyectos&p=http://www1.hcdn.gov.ar/proyectos_search/bp.asp

London, C.; Santos Barreiros, D. (2012) Bullying. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 2012 (10), 1-5

Paredes, M.T; Álvarez, M.C; Lega, L.I.; Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv*, 6 (1), 295-317.



Pirillo, E. (2010). Bullying: Algunas consideraciones psicoanalíticas de su acontecer. *Perspectivas en psicología*, 2010 (7), 89-94

Reyes Lozano, C. A. (2012) Breve reflexión psicoanalítica acerca del bullying. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2 (2), 30-34.

LOS EFECTOS DE LA TRANSFERENCIA EN EL HOMBRE DE LOS LOBOS

Erbetta, Anahí y Varela, Jesica

Facultad de psicología, UNLP

anahierbetta@yahoo.com.ar

RESUMEN

Palabras claves:


TRABAJO COMPLETO

INTRODUCCION

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar acerca del emblemático caso de Serguei Pankejeff, más conocido en la literatura psicoanalítica como el “Hombre de los lobos”. Según Strachey, estamos ante la más elaborada e importante de las historias de los casos de Freud. La publicación de la autobiografía del propio paciente, y varias entrevistas a lo largo de su vida constituyen un material que nos permite hipotetizar una eventual aproximación a los efectos que ha tenido en el paciente el encuentro con el profesor Freud.

Al respecto, nos parece interesante interrogarnos acerca de por qué considerarlo “un caso problemático”. Sabemos que luego del primer tratamiento con Freud, no cesaron las crisis subjetivas del paciente. Las numerosas recaídas, los diversos tratamientos experimentados, la aparición del episodio dismorfofóbico y su evolución han despertado interrogantes respecto de la cuestión diagnóstica y han dado lugar a diversas lecturas respecto de la eficacia de la técnica psicoanalítica.

Sin embargo, es el propio hombre de los lobos quien está convencido de que “sin el psicoanálisis su vida no habría sido más que una interminable condena” (Gardiner, 1979, p.9). Cabe preguntarnos entonces cuál es la función que la relación a la joven ciencia le aportó en el sostenimiento de sus días, y si eventualmente, su transferencia al psicoanálisis ha sido el arreglo o la causa de su malestar.



En el intento de dar respuesta a estos interrogantes analizaremos los antecedentes previos al encuentro con el psicoanálisis, los tratamientos psicoanalíticos con Freud y Ruth Mack Brunswick, procurando dar cuenta de la particular relación transferencial que el joven ruso establece con los distintos analistas y con el psicoanálisis mismo, así como la eventual incidencia que factores como el tiempo de tratamiento y el dinero juegan en ella.

LOS ANTECEDENTES


En las memorias de Serguei una referencia constante son sus padecimientos anímicos, por los cuales consulta con médicos reconocidos de la época. Situaremos estos abordajes previos a su contacto con el psicoanálisis.

La situación emocional “crítica” es contemporánea a los comienzos de su vida universitaria. Serguei ubica como los principales síntomas de su malestar al aislamiento y la incapacidad de relacionarse con los demás, lo cual lo llevaba a apartarse de la reunión con la gente provocándole un vacío espiritual. Todo se le presentaba como irreal, hasta el punto de que las personas se le aparecían como muñecos de cera y marionetas con cuerdas con las que no podía establecer contacto.

El hecho de tener conciencia del carácter anormal y patológico de su psiquismo, dio origen a varias laborterapias tales como la fotografía y pintura que se impuso a sí mismo como intentos terapéuticos a los que posteriormente consideró fallidos. Solicita ayuda médica siguiendo los pasos de su padre, quien había permanecido internado en varias oportunidades. Luego de un tratamiento hipnótico con el profesor B, al que concibe como un fiasco, va a ver a Kraepelin; quien le aconseja internarse en su clínica en Alemania. Serguei acepta y cumple con los tratamientos de masajes, baños termales y adelantos de la época. Será en ésta clínica donde se enamora de Teresa, a quien luego esposará. A partir de aquí todo su padecimiento predominantemente caracterizado por el pasaje de la desdicha y desesperación al júbilo y esperanza, estará en relación a su amada, y será éste el motivo principal de su demanda de tratamiento con Freud.

En función de estos cambios súbitos y violentos de estado de ánimo es que Kraepelin le diagnostica una psicosis maníaco-depresiva. La “duda” constante en relación a si le conviene o no Teresa lo lleva a abandonar el sanatorio y volver a Rusia para olvidarse de ella. La repentina muerte de su padre lo mueve a nuevamente a consultar a Kraepelin, quien ya no lo recibe tan bien, y es a partir de este fracaso que abandona su esperanza de curación.

El joven ruso continúa recorriendo numerosos sanatorios, a los cuales en varias ocasiones abandona por voluntad propia, hasta que su madre le propone al Dr. Drosnes, un psiquiatra que había leído a Freud. Comenzó a frecuentarlo señalando que su creencia apasionada en la psicoterapia y la enorme capacidad



de persuasión del Dr. D, lo convencieron de que iniciara un tratamiento. El paciente caracteriza a este análisis como un libre intercambio verbal entre médico y paciente, ya que el Dr. D no tenía experiencia como analista practicante. Este tratamiento finaliza cuando el Dr. D le confiesa que lo emprendido excede su capacidad y le propone una cura con Freud en Viena o con Dubois en Suiza.

TRATAMIENTOS PSICOANALÍTICOS


Luego de que el paciente conoce tanto a Dubois como a Freud, decide iniciar un tratamiento con el creador del psicoanálisis señalando que “el aspecto de Freud era tal que ganó inmediatamente mi confianza. En mi primer encuentro con él tuve la sensación de encontrarme ante una gran personalidad” (Gardiner, 1979, p164).

Podríamos considerar que la desestimación del saber médico de la época, la persuasión del Dr.D, el fracaso del libre intercambio verbal, así como la mención del creador del psicoanálisis y la inmediata captura amorosa, son motivos que sugieren los iniciales aspectos transferenciales hacia Freud.

Este lo trató en dos ocasiones. El primer tratamiento comenzó 1910 y finalizó en julio de 1914. Freud afirmó en su escrito que se trataba de una neurosis obsesiva mal curada, diagnóstico que mantendrá durante todo el análisis, ocupándose exclusivamente de la reconstrucción en la cura de la neurosis infantil.

En pocos momentos de su relato se detiene en apreciaciones acerca del estado actual del paciente, motivo por el cual y acorde a los fines de nuestro trabajo, solo retomaremos del historial aquellos puntos vinculados a los avatares técnicos y las particularidades transferenciales. Freud menciona los progresos de la cura señalando que si bien en el curso de algunos años logró devolverle gran parte de su autonomía, el interés por la vida y sus vínculos con las demás personas; pronto surgió un obstáculo que da cuenta de la posición del sujeto respecto de su padecimiento: “El paciente de quien trato aquí se atrincheró durante largo tiempo tras una postura inabordable de dócil apatía. Escuchaba, comprendía, pero no permitía aproximación alguna (...) cuando a raíz de este empeño emergieron las primeras liberaciones, el suspendió al punto el trabajo a fin de prevenir ulteriores alteraciones y mantenerse cómodo en la situación establecida” (Freud, 1917-19, p12).

Enfrentado a la inercia del goce del sujeto y para sortear este atolladero que resulta un obstáculo para el despliegue del dispositivo, Freud implementa una memorable maniobra técnica: “Me vi precisado a esperar hasta que la ligazón con mi persona deviniera lo bastante intensa para equilibrarlo, y en ese momento hice jugar ese factor en contra del otro. Resolví (...) que el tratamiento debía terminar en cierto plazo, independientemente de cuán lejos hubiera llegado. Estaba decidido a respetarse ese plazo; el paciente termino por creer en la seriedad de mi propósito” (Freud, 1917-19, p13).



Este primer análisis culmina por decisión de Freud, que considera al paciente totalmente restablecido. Según Serguei, éste opinaba que al finalizar el tratamiento, un regalo del paciente al analista, podía contribuir como acto simbólico a aminorar su sentimiento de gratitud y dependencia con el analista, por lo que le regala a Freud una figura de mujer egipcia.

El segundo tratamiento ocurrió entre fines de 1919 y principios de 1920 aunque continuó viendo a Freud de tanto en tanto hasta 1926. Hacia 1919, en el contexto del fin de la primera guerra mundial y la revolución rusa, la devaluación económica y la hiperinflación, esfumaron la fortuna del joven ruso. Recordemos que Serguei otorgaba al dinero un poder e importancia exagerada y mantenía una actitud muy neurótica en relación a éste. En este contexto sumado a la reaparición de la constipación histérica vuelve a Freud para realizar unos meses de análisis. Este decide no cobrarle y durante todos los años de 1919 hasta 1926, realiza una colecta anual entre sus amigos para pasarle una suma de dinero.

De este tratamiento en una nota agregada en 1924 al pie de página del historial, el fundador del psicoanálisis, señala que en unos meses logró prestarle auxilio para dominar una pieza no tramitada de la transferencia, luego de los cuales, el paciente se sintió normal y tuvo un comportamiento intachable. Sin embargo, su bienestar fue interrumpido varias veces por episodios patológicos, vástagos de su vieja neurosis.


EL ENCUENTRO CON FREUD

Nos detendremos en las apreciaciones que el propio Serguei recorta de su encuentro con Freud, plasmadas por su propia pluma en diversas ocasiones.

“Cuando conocí a Freud, su personalidad me impresionó de tal manera que le dije al Dr D. que ya estaba decidido a que me analizara Freud”...“Durante los primeros meses de análisis se abrió ante mis ojos un mundo nuevo, un mundo que muy pocos conocían” (Gardiner, 1979, p.102). Esa impresión le generó una confianza casi inmediata. Admiraba su estado físico y recortaba aquellos “inteligentes ojos oscuros”, que lo miraban “hasta el fondo del alma”, como el rasgo más impresionante del rostro del profesor. Para el paciente esto era la transferencia. Así refiere: “yo sentí simpatía por él. Eso mismo era la transferencia. Poseía una fuerza de atracción, mejor dicho una irradiación que resultaba muy agradable y positiva” (Obholzer, 1980, p.41).

El efecto terapéutico no se dejó esperar, “después de las primeras horas de tratamiento con él tuve la sensación de que por fin habría encontrado lo que había buscado durante tanto tiempo” (Gardiner, 1979, p 162).

En otoño de 1970, el joven ruso reflexiona acerca de la injerencia del tratamiento analítico en su vida, sin creer posible escribir por separado un artículo sobre su análisis con Freud, hallándose éste tan




intrincado a su vida misma. Así sostiene que, en ese entonces, la iniciación de un nuevo tratamiento estaba condicionada por la posición que el médico tuviera con respecto a su vínculo con Teresa: “Cuando acudí por primera vez a Freud, la cuestión más importante era si él estaría o no de acuerdo con que yo volviera a reunirme con Teresa (...) Pero como el profesor estuvo de acuerdo en que yo volviera a Teresa - pero no de forma inmediata, es verdad, pero pronto de cualquier manera – me quedé con él. Este arreglo, en un sentido positivo, del problema que más me preocupaba en ese momento, contribuyó mucho, como es natural, a una rápida mejoría de mi estado anímico” (Gardiner, 1979, p. 107). De hecho, Freud evaluaba positivamente sus esfuerzos por conquistar a Teresa, considerándolos una “apertura hacia la mujer” e indicando que era su mayor logro. En este caso observamos como el fundador del psicoanálisis, transferencialmente sin rechazar ni aceptar, aloja la demanda del paciente.

Por otro lado, menciona el lugar especial que la muerte de su padre habilitó en transferencia, quedando ubicado Freud en serie con su padre: “...cuando establecí contacto con el profesor Freud (...), todavía era joven y, cuanto más joven es uno, tanto más fácil es establecer una transferencia positiva con el analista. En segundo lugar, mi padre había muerto poco tiempo atrás y la destacada personalidad de Freud vino a llenar ese vacío. De tal modo, yo había encontrado en la persona del profesor Freud un nuevo padre con quien tenía una relación excelente. Y Freud tenía también un gran entendimiento conmigo, como hubo de decírmelo con frecuencia en el tratamiento, lo que naturalmente reforzaba mi apego hacia él” (...) “en mi análisis con Freud yo no me sentía tanto en la situación de paciente como la de joven colaborador, el camarada más joven de un explorador experimentado que se embarca en el estudio de un territorio nuevo y recién descubierto” (Gardiner, 1979, p.108).

Respecto del “lado oscuro” que conlleva la relación transferencial, el Hombre de los lobos parece estar advertido de las consecuencias sugestivas que un vínculo tan cercano puede producir en detrimento de la objetividad. De este modo, encuentra en la atracción que le generaba la personalidad de Freud ciertos riesgos implícitos. Incluso en el segundo tramo de tratamiento, cuando la fortuna de su familia se había esfumado entre sus manos, la gratuidad del mismo se añade como un factor de interés para la perspectiva transferencial y en una nota a pie de página, el joven ruso afirma: “mi nuevo análisis en 1919 no se llevó a cabo a pedido mío, sino por deseo del propio Freud. Cuando le expliqué que no podría pagarle por ese tratamiento, se mostró dispuesto a analizarme sin remuneración” (Gardiner, 1979, p.166).

A causa de la transferencia “paternal” decidió hacerle caso a los consejos freudianos de que no viajara para arreglar sus asuntos materiales, por lo cual permaneció en Viena y como consecuencia perdió su fortuna.



El paciente acepta el dinero que anualmente Freud le otorga como una compensación ya que la maniobra transferencial de aquel fue impedir que vuelva a Rusia, interpretando este deseo de volver como una resistencia. Serguei lo considera un error de Freud, debido al deseo que el creador del psicoanálisis tenía por él. Aquí podemos interpretar que el deseo de Freud padre por él, lo hace su “hijo predilecto”. A partir de esta posición analítica de Freud en la transferencia como Padre, y del analizante ubicado como siendo el “hijo predilecto” y responsabilizando al analista de la pérdida de su fortuna, podemos hipotetizar que el paciente aferrado a esas dos posiciones se sostiene en un análisis interminable.

En este caso las variables del tiempo y del dinero entraron en el dispositivo analítico como factores que influyeron considerablemente en la posición del paciente. Si en el primer tratamiento, fueron los “plazos” establecidos por Freud los que posibilitaron un relanzamiento de la dialéctica discursiva, en el segundo momento, fue la gratuidad de la cura la que tuvo efectos en el vínculo transferencial.


Nos preguntamos aquí, acerca de qué incidencias tuvo esta modificación de la posición de Freud en el surgimiento de la tercera forma que cobra la enfermedad, con el despliegue de las ideas hipocondríacas y de perjuicio.

Podemos vislumbrar un punto ciego de Freud, quien parece desconocer estar convalidándole al paciente no sólo la idea de ser su hijo predilecto, sino que además le da sustento a las acusaciones del paciente en torno su responsabilidad en relación a la pérdida de su fortuna. Recordemos que la escritura de este historial, le permitió a Freud resolver la disputa en torno al componente infantil de la neurosis, por lo que se sentía en deuda con su paciente.

Como mencionamos, el plazo temporal permitió el despliegue del material pero dejó en suspenso el desmontaje de la transferencia. Al mismo tiempo el interés de Freud por el caso, le dificultó maniobrar en torno a este lugar en el cual queda tomado por la transferencia, verificándose los efectos en el paciente, como veremos a continuación.

EL EPISODIO DISMORFOFÓBICO Y SU TRATAMIENTO.

Desde 1923 Freud fue sometido a varias intervenciones quirúrgicas, y cuando el hombre de los lobos fue a verlo para recibir su dinero se sintió sacudido por el aspecto que presentaba. Asimismo, hacia 1923 el joven ruso comienza a experimentar pensamientos extraños en relación a su nariz y a los médicos que lo atendían, dermatólogos y dentistas. La situación lo angustiaba tanto que en 1926, vuelve a ver a Freud para solicitarle un análisis. Este ya no lo atiende y lo deriva a Ruth Mack Brunswick, una de sus discípulas.



Ella lo toma en análisis y le diagnostica una paranoia hipocondríaca, considerando su análisis como una continuación del análisis con Freud. Tal es así, que en el mismo retoma varias cuestiones no elaboradas de la transferencia hacia aquel.

Nos parece importante destacar que en esa época Otto Rank publica un libro criticando la idea freudiana de la reconstrucción de la historia, tomando como ejemplo el sueño del hombre de los lobos. Ante esto, Freud reacciona duramente solicitándole en una carta a Serguei, que le confirme si el sueño había ocurrido a los 5 o 6 años y éste le confirma todo. Esta carta clave está fechada en 1926, razón por la cual, podemos postular una relación entre este pedido de Freud que ubica a Serguei como garante de su propia teoría y el momento de desborde del joven ruso que culmina con una nueva demanda de análisis.

De este tratamiento Freud referirá que la habilidad de su discípula consiguió poner término tras un breve análisis, a los estados patológicos provenientes de restos transferenciales paranoicos y de fragmentos patógenos de la historia infantil que fueron repelidos con efecto retardado.

Si bien el análisis aparentemente tuvo éxito, posteriormente sabemos de la existencia de varias crisis subjetivas y recaídas, que llevan a que continúe toda su vida visitando distintos analistas, instalándose en un análisis interminable, tal como nos informa Muriel Gardiner.

CONCLUSIONES

A 86 los años, frente a la oportunidad de ser entrevistado por la periodista Karin Obholzer, el aún hombre de los lobos aclara que previamente debe pedir consejos, preguntar a diversos psicoanalistas si es posible entablar una conversación. Quizá en esta viñeta podamos reflejar en la persistente necesidad de autorización respecto de sus movimientos, aquella posición libidinal de “hijo” aun patente. Serguei parece haber armado una vida en relación al contacto con el psicoanálisis, no solo en lo que implica de tratamiento, sino también como partícipe de la institución pasando así a la historia del movimiento psicoanalítico.

Lo que podemos concluir, como verdad de Perogrullo, es que la posición del analista en la cura tiene efectos certeros en la dirección del tratamiento. Si es el deseo del psicoanalista el que opera en un psicoanálisis cabe hipotetizar que acaso sea ese punto oscuro, ligado al interés freudiano por el caso y al estar tomado por la posición del padre en la transferencia el que hizo de este análisis algo interminable. En tal sentido, y siguiendo a Cottet (1982), “nada indica que Freud deseara ocupar el lugar de objeto en sus análisis” (p 13) y este caso nos enseña acerca de los atolladeros que el lugar del Padre garante puede tener en la dirección de la cura.

**Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de investigación "Estructura y función de las obsesiones en neurosis y psicosis". Psicopatología I. Facultad de Psicología. UNLP. (2010-2013) dirigido por Dra. Graziela Napolitano.*

Bibliografía

- Cottet, S (1982) Freud y el deseo del psicoanalista. Buenos Aires, Editorial Manantial. 1982.
- Escars, C. (2002) Los Nombres de los Lobos. Lecturas de un caso célebre. Buenos Aires. Imago Mundi. 2002.
- Freud, S (1917-1919) "De la historia de una neurosis infantil (el 'Hombre de los lobos')". *En Sigmund Freud Obras Completas. Tomo XVII.* Buenos Aires, Amorrortu editores. 2010.
- Gardiner, M (1979) Los casos de Sigmund Freud I. El hombre de los Lobos por el Hombre de los Lobos. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 2002
- Lombardi, G (2002) Vestigios clínicos de lo real en el Hombre de los lobos. 2ed. Ampliada. Buenos Aires. JVE Ediciones. 2003.
- Obholzer, K (1980) Conversaciones con el hombre de los lobos. Un psicoanálisis y sus consecuencias. Buenos aires. Ediciones Nueva Visión.1996.

LA FUNCIÓN DEL SÍNTOMA EN LA DEMANDA ESCOLAR

Fazio, Gastón; Gómez, María Florencia y Sosa, Martín

Facultad de Psicología, UNLP


gastonfazio940@hotmail.com

RESUMEN

En esta presentación se intentará situar a partir de una viñera clínica, el estatuto particular del síntoma en los desfiladeros de la demanda escolar, privilegiando para ello las nociones de síntoma y transferencia para el psicoanálisis y su consistencia al interior del vínculo educativo.

Para el análisis del presente material clínico, resultado de los encuentros con un niño de 8 años, nos orienta la idea de tiempo lógico en la cura. Tal como plantea J. Lacan (1996) en sus Escritos, en el texto "Acerca del sofisma lógico y la certidumbre anticipada", en el cual nos advierte de la importancia de considerar en la cura en tres tiempos: instante de ver, momento de comprender y tiempo de concluir.

Asimismo, tomaremos tres ejes fundamentales: 1- la articulación psicoanálisis y educación, 2- el estatuto particular del síntoma para el psicoanálisis a partir de la distinción entre síntoma y trastorno, y



3- la respuesta del sujeto mediante “su solución sintomática”, a partir de señalar los resortes teóricos que son los fundamentos de la práctica clínica del psicoanálisis con niños. Aquí nos orientan las siguientes preguntas ¿Qué fue aquello que hizo nudo en éste niño? ¿Cómo lograr un intento de orden y regulación?, ¿Qué lugar para el sujeto y para el analista, es decir cuál es el lugar de la transferencia?, ¿Qué intervención es posible, en virtud de la lógica que gobierna la estructura singular del caso en cuestión?

S. Freud (1999; 1987) en sus diversos artículos, nos advierte sobre tres imposibles: el psicoanálisis, la educación y el acto de gobernar, porque por bien que se las practique, habrá falla en la adecuación, y obligará a psicoanalistas, educadores y gobernantes a encontrar otra forma de hacer con aquello imposible.


En relación al diálogo entre el psicoanálisis y la educación, éste surge desde los momentos de fundación del psicoanálisis, hacia finales del siglo XIX. Rápidamente la educación se encuentra con sus propios límites: hay algo que no es absolutamente permeable a su acción. Ante este límite hay una ilusión que funda el campo de las pedagogías terapéuticas, produciéndose un deslizamiento que equipara a la educación con un espacio de cura: educar es insistir con diversas acciones sobre un sujeto para que éste modifique su conducta a través del re-formar, re-hacer y re-habilitar.

Para el psicoanálisis el malestar en la cultura en la actualidad es un efecto del discurso de la ciencia, es decir, el saber científico que impera en todos los ámbitos en los que los sujetos conviven. En educación, el saber científico se presenta bajo dos modalidades: por un lado la evaluación de resultados y por otro el saber que va a nombrar y diagnosticar el malestar existente.

Consideraremos además el cruce entre el discurso escolar y el discurso analítico, desconsistiendo aquello que en las demandas de tratamiento es nominado por el discurso Amo como trastorno, como son la hiperactividad, las dificultades de lectura y aprendizaje, tendencias diagnosticadoras que dejan por fuera el supuesto del que parte el psicoanálisis, aquel que sostiene que el síntoma tiene una función nodal en la economía psíquica.

Muchos adultos e instituciones hoy en día, en un contexto de caída de los grandes discursos -la llamada pos modernidad- se abstienen de su función de regulación, dejando al sujeto a su libre albedrío. Así, la escuela la deposita en los padres y los padres en la escuela, configurándose un espejismo de rivalidad imaginaria que lleva a un callejón sin salida, o a la salida vía las respuestas estándares por medio de la administración de protocolos, homogénea y segregativa. La idea de límite permite pensar la función del adulto (padres, escuela) ayudar a la regulación, donde ayudar implica “un hacer con el síntoma”.

Reconocer o identificar aquello imposible, le permite al docente, un hacer con eso, aquello que es la piedra con la que tropiezan los profesionales, un síntoma, transformarlo en un mensaje a descifrar,



quitarlo de la doxa clasificatoria, conceptualizada como trastorno, considerando que el síntoma tiene una función en la economía psíquica, una función nodal.

Palabras claves: síntoma-transferencia-vinculo educativo-demanda

TRABAJO COMPLETO

Instante de ver.


“Construirse una historieta. Anudar lo que se desanuda”

L. es un niño de 8 años que en la primera entrevista se muestra simpático, saluda en inglés *How are you?* , busca una mirada cómplice en el analista y se aviene al dispositivo sin la menor dificultad. Comenta que estuvo en un tratamiento fallido con una analista a la que fue cinco veces porque “...el efecto no le duraba mucho, se seguía portando mal, le duraba dos días...” (sic).

Le pregunto si sabe por qué ha venido a verme; refiere que supone que es porque se porta mal en la escuela “es porque me cargan y me dicen cosas todo el tiempo, la maestra J. me odia” (sic). Le pregunto sobre su vida diaria, refiere que le gusta leer y armar historietas, inventó una historieta llamada Black Band, historia de un joven delincuente que venga la muerte de su padre al que la policía asesinó. El personaje comete robos, homicidios y anda en una patineta con su banda negra atada en la cabeza. Le gusta inventar palabras y jugar con el sentido de las mismas; También jugar al básquet, actividad a que concurre con placer y en la que además su padre es el entrenador, donde parece avenirse a las reglas del juego sin dificultad.

La madre comenta que en la escuela le envían notas sistemáticamente en un cuaderno donde refieren que se porta todo el tiempo mal y no se puede quedar quieto. Según comenta, habría sido diagnosticado en el jardín de infantes como “hiperactivo”. Si bien no presenta dificultades en el aprendizaje, su conducta moviliza a la institución escolar que parece no parar de enviar notas compulsivamente denunciando el punto de impotencia ante este niño que se les presenta como un punto de división un “no saber qué hacer” (sic), operando con respuestas desde la segregación: penitencias, retos, notas, que no hacen más que reforzar y cronificar aquello que “se pretende solucionar”.

En las sesiones siguientes, L. concurre con una bolsa en la que trae sus producciones gráficas para enseñármelas; llama la atención que no le coloca fechas ni títulos a lo que realiza. Le indico la importancia de colocar fechas y nombres para poder “ordenar” aquello que se le presenta como “un



desorden”, significante que es traído por la madre en la primera entrevista “no logramos que L. se ordene, la hora de hacer las tareas es un desorden” (sic).

Posteriormente a la indicación de fechar y ordenar sus producciones, y de que lleve y traiga la bolsa con los dibujos, comienza a firmar con su nombre, una firma en la que la letra A que contiene su nombre, representa el símbolo de la anarquía, de lo que afirma: “¿sabes qué significa esto? Anarquía sin gobierno”.


El nacimiento de L. estuvo atravesado por coyunturas históricas y subjetivas singulares. El padre refiere que nace en el 2001 “una crisis laboral y economía del país y de la pareja”, sumado a que hubo dificultades en el parto, es decir, traga líquido amniótico y se instala en la familia un miedo a las consecuencias orgánicas que esto podría generar. “Yo creo que L. representa muchos puntos de desencuentro entre mi esposo y yo, de alguna manera lo incluimos en nuestras dificultades de pareja”, refiere la madre en una entrevista.

L. tiene una hermana cinco años mayor, a quien el padre describe como “políticamente correcta, hace todo lo que se espera de ella, me recuerda a mí cuando era chico en mi relación con mi padre. En cambio L. es simple y complejo a la vez, me preocupa sobremanera su conducta y su futuro”.

Con el devenir de los encuentros fuimos trabajando sobre aquello que él consideraba que podría llegar a ser su malestar propio; confecciona una lista titulada “cosas que tengo que contarle a mi psicólogo y no me tengo que olvidar”, entre las que se encontraban su imposibilidad de distinguir entre una broma y aquello que no lo es, entre lo que representa algo y lo que significa algo, intentando desconsistir aquello que se le presenta como absoluto. Me propone que le muestre imágenes en la computadora y partir de allí con plastilina re-crear esas imágenes en masa; “tírame una imagen que hago un muñeco”, dice L., operación que permite diferenciar lo bidimensional de lo tridimensional, el sentido figurativo del sentido real de los objetos e imágenes.

Dibuja una laguna con patos en hilera, excepto uno que queda “ignorado como pato feo” porque se porta mal y no sigue al resto de la fila, cuenta en un relato del dibujo. Dibujo que lo re-envía a una asociación sobre su genealogía y el sentido de la vida, cuando afirma “... ¿Yo me pregunto por qué vivimos? ¿Cómo venimos al mundo? Es en lo que más me fijo pero es imposible responder a eso ¿Cómo saberlo? Si mis abuelos no hubiesen venido de Italia ni mi papa ni yo existiríamos. La primer primera pregunta que me hice es si no somos seres dibujados y que nos controlan desde otro mundo, como que esos dibujos nos crean a nosotros. Esa es mi teoría, esta buena ¿no?...”.

En una entrevista con el equipo de orientación escolar, describen un niño que distaba de aquel que venía a verme a la consulta, esperando que responda a los ideales de un alumno quieto, obediente, dócil. Propongo inventar alguna función para éste niño en el aula, nombrarlo el “secretario”. Que pueda



tener alguna actividad que lo destaque y de paso colabore con los quehaceres del aula como por ejemplo encargarse de que haya siempre borrador y tiza, y que lleve y traiga el registro de actividades y que en ocasión de las clases de plástica, que es la que más le gusta, pueda destacarse en alguna actividad.

Intervención que permitió desconsistir el significante de la segregación, por medio de alguna adaptación curricular específica que se ajuste al Uno por Uno, revalorizando aquello que le gusta hacer, su gusto propio, como las clases de plástica, música y lengua.

Un tiempo después de estos movimientos en la cura de L., algo comienza a ordenarse aquello que sin gobierno insistía en salir a la luz se anuda a una función, trae a la sesión una historia de un niño que tenía el “diablo adentro”, y otro que defendía los intereses de los amigos por medio de “convencerlo para que se una al grupo de los buenos”, firmando su producción con la inicial de su nombre y un signo de @ en sustitución de -la A de anarquía- escritura de su ser, de un hacer con eso que no “marchaba”, un pasaje de un sujeto “trastornado” a un ~~A~~ sujeto sintomatizado, que porta un síntoma.

La dirección de la cura se orienta a partir de una pregunta que ordena a este niño: ¿Por qué no puede parar de portarse mal? Localizando allí su padecimiento, más adelante la pregunta se desliza hacia ¿cómo frenar este “sin-gobierno”?


Tiempo de comprender

Psicoanálisis y educación. Un encuentro posible

El cruce entre el psicoanálisis y la educación permite interrogar situaciones socio educativas, históricamente interpretadas por el discurso hegemónico (pedagógico, psicológico, etc.) como “aquello que no marcha”, o como trastornos del comportamiento por los sistemas clasificatorios de uso actual.

En perspectiva histórica, el diálogo entre el psicoanálisis y la educación tiene larga data. Podemos situar su fecha de inicio con el surgimiento del psicoanálisis mismo, a finales del siglo XIX, ya que se trata de un discurso y una práctica que va a constituirse en un interlocutor para aquellas dificultades que en diversos ámbitos educativos han tenido lugar. S. Freud (1999), en una carta al prólogo de un libro de August Aichhorn, en 1925, y en “Análisis terminable e interminable”, en 1937, advierte de tres imposibles: el psicoanálisis, la educación y al acto de gobernar, porque por bien que se las practique, siempre habrá algo no-logrado, y el resultado obtenido siempre diferirá del esperado; habrá falla en la adecuación, lo que obligará a psicoanalistas, educadores y gobernantes, a encontrar una forma de hacer con aquello imposible.

Rápidamente la educación se encuentra con sus propios límites: hay algo que no es absolutamente permeable a su acción. Ante este límite hay una ilusión que funda el campo de las pedagogías



terapéuticas, produciéndose un deslizamiento que equipara a la educación con un espacio de cura: educar es insistir con diversas acciones sobre un sujeto para que éste modifique su conducta (Brignoni & otros, 2009). Los significantes con los que se nombra a estos modos de intervención son los de reformar, re-hacer y re-habilitar. De este modo se pierde el sentido de lo que es el educar. Educar implica la transmisión de un patrimonio y su efecto: transformar al sujeto en un ser social. Al decir de J. Lacan (2004), el niño necesita aprender algo para que su subjetividad se anude.

Para el psicoanálisis el malestar en la cultura en la actualidad es un efecto del discurso de la ciencia; es decir que en nombre de nuestro bien, el saber científico impera en todos los ámbitos en los que los sujetos conviven, la salud, el derecho, etc. Los ámbitos educativos no son una excepción. El saber científico se presenta bajo dos modalidades: por un lado la evaluación de resultados y por otro el saber que va a nombrar y diagnosticar el malestar existente. Los síntomas en ámbitos educativos vinculados al saber, pasan por procesos de evaluación, cuyo efecto es el llamado “fracaso escolar” y también aparecen de manera muy insistente los síntomas que mueven el cuerpo, calificados como deficitarios, déficit de atención, hiperactividad, etc.


Síntoma y trastorno. Una distinción en la semejanza

La distinción entre síntoma y trastorno invita a pensar cómo cada discurso, sea escolar, pedagógico, psicológico, psiquiátrico, conciben al sujeto y su sufrimiento. Consideramos que pensar el síntoma para el psicoanálisis no es sin la transferencia, su condición de posibilidad.

Que se pida un análisis para un niño no es suficiente. Hay pedidos que no necesariamente terminan en análisis, el comienzo del análisis de un niño es un largo camino, aunque sabemos que la demanda se produce con la oferta. En este caso la madre pide por su hijo, tomada por el discurso escolar y también por un no saber qué hacer con su hijo, el punto de división materna, que re envía hacia la pregunta del lugar del niño en la pareja síntoma, la pareja parental.

Cuando se trata de un niño, se trata de un pedido de terceros frente al cual el niño podría manifestar una negativa que no siempre es resistencial. Pedido que muchas veces se vincula con el síntoma, en sentido fenoménico del término, que difiere en mucho del síntoma en sentido analítico. Este pedido muchas veces recubre la demanda de análisis de los padres, avatares de la clínica con niños.

En este caso, el pedido de análisis por L. se corresponde con un síntoma fenoménico, descrito psiquiátricamente o pedagógicamente como trastorno de Déficit por Atención con Hiperactividad (TDAH), mientras que la aparición de la demanda, ya articulada a otro nivel, supone la transferencia, es decir, una articulación que trasciende el orden de lo fenoménico donde implica a un Otro y una suposición de saber.



Según la Real Academia Española, la palabra trastorno significa invertir el orden regular de algo; este término se remonta a la historia de la psiquiatría y los sistemas clasificatorios, y para las doxas actuales sería algo molesto a eliminar o suprimir. Sin embargo, para el psicoanálisis el trastorno es la emergencia de un goce desregulado, de allí el estatuto particular que adquiere. Para el psicoanálisis, el síntoma se constituye cuando el sujeto toma en cuenta que le sucede algo: supone una causa, se dirige a un Otro con su “queja” a pedir ayuda, supone en el horizonte la transferencia. Se trabaja desde el psicoanálisis con un no saber, la docta ignorancia, el Uno por Uno, posibilitando la invención con el síntoma. Esto posibilita que el sujeto haga algún arreglo sintomático con lo que le pasa, por la vía de la responsabilización. Si no tomamos en cuenta la dimensión subjetiva y su responsabilidad, abocamos al sujeto a lo peor, el síntoma se cristaliza, generando respuestas por la transferencia negativa (Tizio, 2002, 2010).

Para que el sujeto revise su posición ante el saber, la institución escolar, el docente, etc., debe haber un agente que cause e interpele la cuestión. Esto se logrará si el docente se hace cargo del Uno por Uno, y no opera con respuestas estandarizadas y homogeneizantes, es decir, si singulariza la cuestión. Pensemos en la intervención con el equipo de orientación escolar, siendo que este niño hacía síntoma en la maestra y en la institución educativa.


¿Qué tratamiento para el síntoma?

El discurso dominante aplasta el síntoma porque perturba el orden social y segrega de diferentes maneras, transforma el síntoma en una categoría de orden público. A partir de allí aparecen diferentes maneras de “intervenir” que abocan a la cronificación de la fijación del síntoma en los dispositivos de segregación.

Frecuentemente se politiza y judicializa el síntoma como “violencia social” y se focalizan en los aparatos de control social -muchas veces de manera preventiva-, dejando el control del lado del Otro, excluyendo al sujeto. Este tipo de funcionamiento hace inoperantes a los discursos, haciéndoles perder su especificidad.

H. Tizio (2008) sostiene que las formas de desconocimiento del síntoma se gestionan desde distintos aparatos sociales y se caracterizan por un odio al síntoma, al goce que conlleva. Los tratamientos que se realizan tienen serias consecuencias porque fijan al goce, atacando de manera directa, produciendo acciones que aumentan el problema que se quiere resolver. En nuestro caso las compulsivas notas en el cuaderno enviadas por la maestra de L. y los diagnósticos desde el equipo de Orientación escolar.

La solución “sintomática”. El lugar de la transferencia



Abordar el concepto de síntoma en el psicoanálisis con niños, implica no sólo establecer su fundamento teórico sino también estar advertidos de las incidencias de dicha conceptualización en nuestra práctica. En tal sentido, conviene llamar modalidades de presentación del síntoma a los diferentes modos de respuesta del sujeto en su encuentro con lo real, respuesta que le permite al sujeto arreglárselas con aquello que no marcha. Seguiremos las orientaciones de J. Lacan (1988) en “Dos notas sobre el niño” de 1966, donde sitúa dos modalidades de respuesta. En la primera modelización el niño se presenta como síntoma de la pareja parental o de la madre. La segunda se pone en juego en la dirección de la cura, siendo que en ella se trata de la construcción de un síntoma propio. Analizar a un niño será tratar con esos modos de respuesta, tratamiento que lo ubica de entrada como sujeto de la experiencia del análisis, la construcción del síntoma que el niño realiza en la experiencia del análisis (Salman, 2006: 156).


En el trayecto de la cura de L., el síntoma se construye como una ficción, una invención que se aloja en el lugar de lo no-sabido, intenta inventarse una teoría acerca de sus orígenes, artificio que le posibilita escribir y dibujar historietas para responder a las coordenadas de la historia de la que proviene y es en cada caso donde se ha de demostrar el modo en que dicha producción funciona.

Momento de concluir

Muchos adultos e instituciones hoy en día, en un contexto de caída de los grandes discursos -la llamada pos modernidad- se abstienen de su función de regulación, dejando al sujeto a su libre albedrío: la escuela deposita en los padres y los padres en la escuela, un espejismo de rivalidad imaginaria que lleva a un callejón sin salida, o a la salida vía las respuestas estándares por medio de la administración de protocolos, homogénea y segregativa. La idea de límite permite pensar la función del adulto (padres, escuela) ayudar a la regulación, donde ayudar implica “un hacer con el síntoma”.

Reconocer o identificar aquello imposible, le permite al docente un hacer con eso, aquello que es la piedra con la que tropiezan los profesionales, un síntoma, transformarlo en un mensaje a descifrar, quitarlo de la doxa clasificatoria, considerando que el síntoma tiene una función en la economía psíquica, una función nodal.

Las primera entrevistas con L., permitieron darle forma articulada a esa demanda en el juego y es el trabajo del analista que allí se constituye como tal, dar respuesta a ese llamado que conforma el inicio de un análisis, pues la demanda de análisis sitúa en el horizonte el comienzo de un análisis, el pedido solo queda en la ambición terapéutica. La demanda pone en juego como nudo la articulación inconsciente del síntoma en la transferencia. Es la vía de la sintomatización la que posibilita la emergencia de la transferencia que ayuda a la regulación del goce.



Se habla mucho de la violencia escolar (Tizio, 2008) y se puede leer esto como un efecto de la desregulación del discurso educativo. Éste es un discurso que busca dominar algo de la dimensión pulsional por vía de los contenidos culturales. El vínculo educativo tiene una función civilizadora. Desde la perspectiva social, se entiende que la civilización regula el goce, de allí que la civilización remite a ser civil, transformar en ciudadano, hacer sociable. En otros términos, hace entrar al goce en el vínculo social por la vía del síntoma (Núñez, 2002; 2010).

La civilización desde el psicoanálisis tiene que ver con el discurso; para J. Lacan el discurso excede a la palabra, va más allá de los enunciados que realmente se pronuncian, sostiene la realidad, la modela sin suponer el consenso por parte del sujeto. S. Freud formula la antinomia individuo-civilización, donde la civilización plantea una renuncia de goce adaptativa, sin embargo este intento por solucionar el malestar genera uno nuevo, relanza el circuito del Súper Yo. El goce aparece como un bien opuesto al bienestar y los ideales vienen al lugar de la falta de proporción (Miller, 2010).

Las formas actuales de síntoma –adicciones, bulimia, TDAH- hablan de la medida perdida, de la compulsión de los circuitos que se infinitizan. Esto se acompaña del borramiento de la dimensión subjetiva por la reducción de la responsabilidad a la culpabilización que dibujan las lógicas sociales. Esta reducción de la responsabilidad tiene que ver con un goce autístico, que no necesita del otro, se satisface a sí mismo. Es decir que el borramiento de la dimensión subjetiva viene acompañado también del borramiento de la responsabilidad, ya que no se articula en una demanda dirigida al Otro como Sujeto Supuesto Saber (el analista).


El discurso del Amo ha tenido cambios importantes desde la antigüedad clásica a la actualidad. Hasta la modernidad, el elemento regulador normativo era el peso social y moral, lo mismo sucedía con los ideales de progreso, transformadores del Estado y la función paterna. Se creía en eso, se hacía existir a otro que daba la ilusión de funcionar como garante. Estos semblantes de garantía se fueron denunciando como tales y con ello se hizo patente la falla estructural de ese Otro cuyos efectos tiñen lo posmoderno. Frente a estas cuestiones, la posición de los profesionales es central para mantener un lugar para el sujeto, es decir, ayudar a sintomatizar, a tratar el goce por las vías que cada discurso tiene como propias.

Bibliografía

Aromí, A. (2004). El imperio del Número. En *Revista Virtual de la Sección Clínica de Barcelona Núm.11*, octubre de 2004, España.

Brignoni, S., Miquel, L. Moyano, S (2009). Hay (el) malestar y hay malestares. En *Revista de la sección Clínica de Barcelona datos de la revista vol., pp.8-9*. España.

- Cevasco, R. (1996). Psicoanálisis y Ciencias Sociales. En: *Revista de la Sección Clínica de Barcelona*. vol. pp. 13-15. Abril de 2002.
- Camps, Ma. de los D. (2005). El malestar docente su posición y su deseo. En *Actas del Seminario del Campo Freudiano de Valencia .Grupo de Investigación pedagogía y psicoanálisis Lo imposible de Educar*. España, Febrero de 2005.
- Cordie, A. (1988). Cap.: La Transferencia. En: Cordie, A. *Malestar Docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. pp. 274-283. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. En Revista digital de psicología de Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de estudios superiores en Psicología Iztacala. México. Vol. 16, año 2 pp. 20-33. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2013/epi131b.pdf>
- Freud, S. (1987). Prólogo del libro de August Aichhorn, en 1925. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1999). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. XXII, pp. 249, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1999). El malestar en la cultura. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. XXI, pp.180-220. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lacan, J. (1988). *Intervenciones y textos 2. Dos notas sobre el niño*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1996). Acerca del sofisma lógico y la certidumbre anticipada. Un problema lógico (1956). En J. Lacan, *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2004). *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis [1969-1970]*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Miller, J. (2010). Goce, saber y verdad En *Los signos del goce*. Pp. 249-254. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Najles, A. R. (2005). Educar, gobernar, psicoanalizar. En Najles, A.R. *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Pp. 39 -41. Buenos Aires: Edit. Grama.
- Núñez, V. (2002). *La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Núñez, V. (2002). El vínculo educativo. En H. Tizio *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. España: Editorial Gedisa.
- Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Salman, S. (2006). Las modalidades del síntoma en el niño. La acción de los padres, pp. 156-158. En S. Salman (Comp.) *Psicoanálisis con niños. Los fundamentos de la práctica*. Buenos Aires: Editorial Grama.



Tizio, H. (2002). El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa. En Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. España: Gedisa.

Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En N. Violeta, *La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. España: Gedisa.

Tizio, H. (2010). El discurso analítico y sus semblantes. *Revista de la sección clínica de Barcelona*, 23 (16), 23-25.

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA PULSIÓN EN “TRES ENSAYOS” Y SU ARTICULACIÓN CON EL PROBLEMA DE LA CAUSA

Fernández Pineda, Daiana

UNLP

daianafernandez@hotmail.com.ar

RESUMEN

Palabras claves:


TRABAJO COMPLETO

I. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo se inscribe en el marco del plan de tareas correspondiente a la adscripción en docencia e investigación a la cátedra de Teoría Psicoanalítica de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Se trata, en este caso, de un fragmento de la investigación bibliográfica llevada a cabo durante el período correspondiente al desempeño como auxiliar alumna de la cátedra. Dicha investigación tiene como temática el concepto de pulsión en la obra de Freud, situando algunos momentos fundamentales.

En el caso del presente artículo, el propósito es indagar las primeras conceptualizaciones freudianas acerca del origen de la pulsión y sus fases de desarrollo en el marco de su crítica a la noción popular de sexualidad, a partir de la cual construirá el concepto de pulsión. Asimismo, se intentará articular este planteo al esquema conocido como “fijación/regresión” que en este momento le permite a Freud pensar el problema de la causa.



A fin de ordenar la exposición, y en relación a la línea que guía la investigación, se retomarán los conceptos de Inconciente y Represión, y las consideraciones tópicas, dinámicas y económicas que corresponden al punto de vista metapsicológico.

II. LA PULSIÓN EN “TRES ENSAYOS”: El origen de la pulsión sexual y su desarrollo. Apuntalamiento y fases de la evolución psicosexual.

Es en “Tres Ensayos de teoría sexual” (1905) que Freud se va a abocar al estudio de la sexualidad humana en términos generales, haciendo hincapié en el desarrollo de la pulsión sexual. Ello implica dar cuenta de su hipótesis de la sexualidad infantil a partir de fenómenos clínicos y de la vida cotidiana.


A partir del planteo de que la sexualidad se desarrolla (no es algo dado) y que dicho desarrollo comienza en la infancia (no en la pubertad), Freud intentará mostrar cuáles son las características fundamentales de la pulsión sexual y cuáles son los avatares que la misma encuentra en este recorrido. Al respecto afirma: “Un estudio a fondo de las manifestaciones sexuales de la infancia nos revelaría probablemente los rasgos esenciales de la pulsión sexual, dejaría traslucir su desarrollo y mostraría que está compuesta por diversas fuentes”. (Freud, 1905: 157).

Así como en la Metapsicología da cuenta de las características de la pulsión y su funcionamiento, en este texto, Freud se introduce en el problema del origen o surgimiento de la pulsión sexual y sus fases de desarrollo. Teniendo en cuenta lo planteado en el segundo ensayo, en el cual aborda la sexualidad infantil, podemos decir que el surgimiento de la pulsión es a partir de lo que se menciona como apuntalamiento en las funciones corporales. Dicho apuntalamiento reconduce al recorrido o trayectoria de la pulsión entre lo somático y lo psíquico, siendo la pulsión un concepto de deslinde.

La sexualidad se apuntala en la biología, pero se independiza de ella. Podemos decir que es en el cuerpo donde encontrará su fuente, pero en tanto este cuerpo ya no es la anatomía sino que se delimita a partir de zonas erógenas, zonas marcadas por el desprendimiento de placer.

En este sentido es necesario retomar la dicotomía que planteaba Strachey en la nota introductoria a “Pulsiones y destinos de Pulsión” (1915): ¿es preciso pensar a la pulsión como representante psíquico de poderes orgánicos? , ¿o se la puede pensar como no psíquica en sí misma? (y de allí la necesidad de encontrar “representantes” que la inscriban en el funcionamiento psíquico).

En “Tres Ensayos” Freud parece inclinarse por una perspectiva más evolucionista que en los textos posteriores. Esto se ve reflejado incluso en la necesidad de marcar fases evolutivas de desarrollo. Al hacer referencia a las inhibiciones sexuales que angostarán el camino de la pulsión, Freud afirma que “Este desarrollo es de condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente...” (Freud, 1905: 161). En



este punto se hace claro el sesgo más biologicista de Freud, que piensa que este desarrollo estaría dado en parte de manera filogenética.

Sin embargo, dichas fases, como se verá posteriormente, no son lineales sino que están marcadas por la posibilidad de la retroacción propia de la temporalidad psíquica en juego. Asimismo, tampoco se trata de un curso fijado hereditariamente en la medida en que se presentarán avatares que no están previstos. Si hay posibilidad de retroacción, y por consiguiente un procesamiento psíquico de estas etapas, se infiere que se trata de fases constituidas en el psiquismo por representaciones privilegiadas, y no de una serie evolutiva prefigurada por la que debe atravesar el individuo considerado como un organismo en su dimensión puramente biológica.

Lo cual se hace transparente en el análisis de síntomas neuróticos en adultos, en ellos se ve cómo algo de esta sexualidad vuelve a manifestarse y lo hace a través de vías que implican un tratamiento por parte del inconsciente. Aunque ello no aparezca explicitado de esta manera en el texto.


La sucesión de las fases que Freud llama pregenitales es un ideal teórico que le permite ordenar los sucesivos estadios por los que atravesaría el desarrollo psicosexual, a la vez que las manifestaciones clínicas o las exteriorizaciones infantiles que de ello dan cuenta.

Es de destacar además que la sexualidad infantil postulada es una reconstrucción a partir del análisis de las neurosis en los adultos, por lo cual, se hace referencia al infantilismo de la sexualidad como regla. Lo que a Freud le interesa es mostrar cómo este desarrollo tiene efectos en la causación de las neurosis.

“La sexualidad de los neuróticos conserva el estado infantil o ha sido remitida a él. ¿Y si la amnesia infantil misma debiera ponerse en relación con las mociones sexuales de la infancia?”. (Freud, 1905: 159)

El problema de la amnesia infantil, cuestión que oscurece el análisis de la sexualidad infantil, es interesante en la medida en que Freud reconduce su explicación a la acción de la represión.

Así la sexualidad infantil es la prehistoria individual reprimida, a la cual no se puede tener acceso sino a través de rodeos. Freud en este punto tampoco puede dar cuenta de los motivos que llevan a una represión de tal magnitud: “¿Cuáles son las fuerzas que provocan esta represión de las mociones infantiles? Quien solucione este enigma habrá esclarecido al mismo tiempo la amnesia histórica”. (Freud, 1905: 159). Este problema de los motivos de la represión recuerda a aquella hipótesis que Freud plantea en el manuscrito K (1896) acerca de que se debe suponer la existencia de una fuente independiente de desprendimiento de displacer. Dicho problema encuentra un intento de respuesta en el esquema de la fijación/regresión de la libido. Asimismo, en el transcurso de este ensayo dice que las mociones infantiles son perversas por sustentarse en zonas erógenas y generadoras de displacer dada la



imposibilidad de aplicación de las mismas por el inacabado desarrollo genital infantil. Por lo cual se podría conjeturar que algo del punto de vista económico está en juego.

Es preciso señalar que, en consonancia con el planteo anteriormente desarrollado en los textos pertenecientes a la metapsicología, estaríamos en presencia de lo que Freud llamará represión primaria. Es decir, el rechazo de una agencia representante de pulsión que, según mencionamos, se ubicaría en el origen del Inconsciente como sistema, al mismo tiempo que comportaría la fijación de la pulsión. Lo que se reprime, o lo que es objeto de la amnesia infantil, son representaciones y afectos (agencias representantes) ligados al pasaje por cada una de estas fases. Podría agregarse: ligados al pasaje por alguna fase en particular, que marcó esa prehistoria individual en términos de satisfacción libidinal.

Si lo reprimido primordialmente es la sexualidad infantil, se comprende mejor la génesis de los síntomas neuróticos y el retorno, en dichos síntomas, de algo infantil. Freud afirma en la Conferencia 23° (1916-17b) que el tipo de satisfacción que se reconoce en el síntoma tiene mucho de extraño, y esto está vinculado con este retorno de lo infantil a través de los caminos que llevan a la formación de ese síntoma.

Lo que dificulta la exposición es que a lo largo del ensayo, Freud no menciona al Inconsciente como sistema ni el carácter inconsciente de este curso evolutivo pulsional. Se limita a describir hechos y a teorizarlos siguiendo una línea cronológica jalónada por estadios. Motivo por el cual es difícil proceder a un ordenamiento según el punto de vista metapsicológico.

Lo interesante del texto es rescatar esta noción de sexualidad infantil perversa polimorfa, constituida por pulsiones parciales que se caracterizan por apuntarse en zonas erógenas y por buscar placer de manera independiente unas de las otras, de manera autoerótica (en el propio cuerpo).

Estas características de la sexualidad que Freud denomina “infantil”, son las características de la pulsión sexual en sí misma.

III. LA CAUSA EN LA CONFERENCIA 22°: El esquema fijación/regresión.

Contando con este desarrollo como premisa, en la Conferencia 22° (1916-17a) Freud enuncia que en el camino de la pulsión, caracterizado por fases, se presentan dos peligros: el primero es la inhibición, y el segundo la regresión. Con respecto a la inhibición, Freud enuncia que:

Dada la tendencia general de los procesos biológicos a la variación, por fuerza sucederá que no todas las fases preparatorias transcurran con igual felicidad y se superen completamente (...) un cierto grado de inhibición se mezclará en el cuadro total del desarrollo. (Freud, 1916-17a: 309).

La inhibición consiste en que, de cada aspiración sexual (podríamos decir: pulsión parcial) tomada por separado, algunas partes pueden quedar retrasadas en estadios anteriores. “Una demora así de una

aspiración parcial en una etapa anterior debe llamarse fijación (a saber, de la pulsión)". (Freud, 1916-17a: 310).

En este punto Freud iguala inhibición en estadios anteriores a fijación de la pulsión, lo cual, según lo expuesto anteriormente y siguiendo el ordenamiento planteado, es análoga a represión primaria.

Con respecto a lo que el autor menciona como "retraso en estadios anteriores", surge la pregunta: ¿Se trata de un simple retraso o ello implica que esa fijación se hace inconciente fundando una nueva localidad psíquica?

Freud en este punto no hace referencia a la tópica, ni toma términos económicos en su consideración; en este sentido su planteo es cercano al de "Tres Ensayos" por ser fundamentalmente descriptivo, si bien el presente texto es cercano en el tiempo a la Metapsicología.

Parece que Freud piensa a la fijación (y podríamos afirmar que a la regresión con mayor énfasis) como procesos más cercanos a lo biológico que a lo psíquico. Por ello, al hablar de inhibición o fijación de la pulsión no refiere al inconciente ni al mecanismo de la represión. Sólo se refiere a un movimiento de detenimiento, avance o retroceso (en el caso de la regresión) dentro de una serie.

Con respecto al segundo peligro, la regresión, dirá que aquellas partes de la aspiración sexual que hayan avanzado, pueden revertir hasta una de las etapas anteriores, hasta uno de esos puntos de fijación dejados en el camino. Por lo cual, fijación y regresión no son independientes entre sí.


IV. Represión y regresión.

Y en este punto Freud diferencia entre regresión y represión. Define a la represión como

Un proceso por el cual un acto admisible en la conciencia, vale decir, un acto que pertenece al sistema preconciente, se vuelve inconciente y por tanto es relegado al sistema inconciente. También si al acto anímico inconciente no se lo admite en el sistema que sigue, el preconciente, sino que es rechazado por la censura. (Freud, 1916-17a: 311).

Esta cita enuncia exactamente lo mismo que en el texto "La Represión" (1915b) había definido como represión secundaria o esfuerzo de dar caza, entendida como un mecanismo psíquico. Es recién en este punto, y en relación con esta represión en particular que Freud introduce el punto de vista tópico anudado a consideraciones dinámicas. El autor lo aclara haciendo hincapié en que la represión es un proceso puramente psicológico, al que se puede caracterizar concepto tópico-dinámico.

Si bien Freud define así a la represión –sin hacer distinción entre los dos tipos de represión que reconoce en el artículo "La Represión"–, por lo anteriormente mencionado, se hará la salvedad de reconocer que se trata de la represión secundaria. Un indicio a favor de ello es que en esta conferencia



se busca explicitar los factores que intervienen en la causación de la neurosis, motivo por lo cual la represión secundaria, como formadora de síntomas, aparece en un lugar destacado.

En cambio la regresión es considerada un concepto puramente descriptivo. Difiere de la represión en su naturaleza, ya que lo que Freud destaca como una de sus características es la importancia del factor orgánico.

Como para ahondar más en la diferencia, Freud plantea la tesis de que “la represión no tiene, pues, ningún vínculo con la sexualidad”. (Freud, 1916-17a: 312).

Esta tesis tan discutible es indicio de que la dicotomía orgánico-biológico/psíquico-psicológico se profundiza. Aquello que en la metapsicología caracterizaba a la pulsión como un compuesto y hacía del concepto un concepto fronterizo, parece descomponerse en dos consideraciones separadas: Por un lado la pulsión sexual con su camino de desarrollo fijado en parte de manera hereditaria y la fijación/regresión como los estados o movimientos característicos de dicha trayectoria.


Por otra parte, la represión como represión secundaria, proceso o mecanismo que se produce ante conflicto psíquico, cuando el yo se opone a un tipo de satisfacción pulsional. En este punto cabe recordar que Freud defendía en estos momentos el primer dualismo pulsional: pulsión de autoconservación/ pulsión sexual.

Se desprende de ello que lo psíquico entraría en juego recién cuando se produce el conflicto por el cual es necesario reprimir, ya que con respecto al desarrollo evolutivo no se plantea nada relacionado explícitamente con el psiquismo en cuanto tónica y dinámica, sino que se debe inferir que ese desarrollo libidinal tiene resonancias inconcientes y que tanto la fijación de la pulsión como la regresión se producen sobre de representantes-representaciones psíquicos de dichas fases.

Freud no menciona la cuestión de las representaciones y los afectos como representantes de la pulsión, por lo cual es necesario tomar dichas nociones como ordenadoras de la cuestión. De no ser así, la pulsión queda asimilada a una energía más cercana a lo orgánico, que iría pasando de fase en fase como lo puede hacer otro tipo de energía o fuerza. Esto reduce en mucho la riqueza del concepto de pulsión tal como se pudo examinar en los textos de la Metapsicología.

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN:

Freud introduce la sexualidad infantil en reemplazo de lo que consideraba el infantilismo de la sexualidad. Lo que cobraría calidad de traumático es esta sexualidad infantil acéfala, pero no se trataría de un trauma concebido como un suceso proveniente del exterior sino que dicha cualidad estaría en relación con la constitución misma de esta sexualidad preverso-polimorfa. Por lo cual, se produce un



pasaje de pensar en acontecimientos histórico-biográficos particulares a pensar en la sexualidad infantil como una constante estructural.

Esto permite situar, en relación a la problemática planteada, la importancia del factor cuantitativo.

En ambos textos (Tres Ensayos y la Conferencia 22), es visible la dificultad de Freud para enunciar por qué se debe reprimir la sexualidad. Dificultad que insiste y que lleva a soluciones de tipo dicotómicas. Por un lado se considera a la pulsión y su evolución ligada a una consideración orgánica, y por otro, el conflicto psíquico que da lugar a la represión, en consonancia con el primer dualismo pulsional que Freud postula en este momento.

Parece que las fases de evolución de la libido aludieran a un proceso ubicable en una diacronía y el acto de la represión como represión secundaria se refiriera a un hecho puntual, sincrónico. Pero no se puede localizar un punto en que ambos procesos confluyan, sino que están pensados como cuestiones separadas.

La instancia represora en este momento queda un tanto desdibujada por carecer de una teoría completa de la instancia del yo. Sin embargo, siempre se hace referencia al yo o a las pulsiones yoicas como aquellas que deniegan la satisfacción pulsional y que comandan el proceso represivo. Asimismo, es este sistema el que se anoticia de las sensaciones de placer/displacer.

Es esta ausencia de teorización del yo como instancia incide en la dificultad de plantear una teoría de la represión y sus motivos. Coexisten, como se mencionó anteriormente, planteos dicotómicos. Por ejemplo, los artículos de la Metapsicología, más interesados en la cuestión del mecanismo psíquico, y planteos como el de la conferencia 22 (1916-17) que insisten en el desarrollo de la sexualidad como un proceso orgánico constituido por etapas, y de allí la posibilidad de la regresión.

Los diversos intentos de respuesta dan cuenta de la magnitud de la problemática, que no puede ser saldada de una vez, sino que en su insistencia “pulsiona” dando lugar a nuevas dificultades y a revisiones de la teoría.

Bibliografía

Freud, S. (1896). “Manuscrito K. Las neurosis de defensa (Un cuento de Navidad)” en *Obras Completas*, Tomo I, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1984.

Freud, S. (1905). “Tres ensayos de teoría sexual” en *Obras Completas*, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1984.

Freud, S. (1915a). “Pulsiones y destino de pulsión” en *Obras Completas*, Tomo XIV, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1984.

Freud, S. (1915b). "La represión" en *Obras Completas*, Tomo XIV, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1984.

Freud, S. (1916-17a). "Conferencia 22°. Algunas perspectivas sobre el desarrollo y la regresión. Etiología." en *Obras Completas*, Tomo XVI, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1984.

Freud, S. (1916-17b). "Conferencia 23°. Los caminos de la formación de síntoma" en *Obras Completas*, Tomo XVI, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1984.

LOS DESTINOS DE LA SEXUALIDAD FEMENINA EN EL CLIMATERIO.

CONCLUSIONES PROVISORIAS SOBRE EL TEMA EN UNA MUESTRA DE MUJERES DE LA CIUDAD DE SAN LUIS, ARGENTINA

Flores, Graciela Elena; Poblete, Diana Gabriela y Sosa Romero, Vanina

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Psicología.

gflores@unsl.edu.ar

RESUMEN


Este trabajo deriva del Proyecto de Investigación Consolidado N° 4-2-0303 22H/035: "El climaterio femenino. Una indagación de los procesos de simbolización de esta compleja experiencia emocional en mujeres de la ciudad de San Luis". Está subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

La investigación explora desde las conceptualizaciones psicoanalíticas de Klein, Bion y Meltzer, las características de los procesos de simbolización de las experiencias emocionales en mujeres que transitan el climaterio.

La relevancia del estudio de esta temática -poco abordada por el psicoanálisis- radica en el hecho que en función de las mayores expectativas de vida y el desplazamiento de la vejez, es muy numerosa la cantidad de mujeres menopáusicas.

En la actualidad, la mujer menopáusica es joven y activa desde una perspectiva bio-psico-social, siendo el climaterio uno de los períodos más turbulentos que afecta su vida. La influencia de la cultura actual en cómo se transita esta etapa reviste gran importancia, ya que los valores que predominan enaltecen la belleza así como la juventud y aún la femineidad se identifica con maternidad.

Se trata de un estudio exploratorio descriptivo en el que se utiliza una "complementación metodológica" (Bericat, 1991). La muestra -no aleatoria de carácter accidental- está integrada por



mujeres de la ciudad de San Luis cuyas edades oscilan entre 38 y 58 años y que aceptaron colaborar voluntariamente.

Esta comunicación que constituye un recorte de la investigación más amplia se enmarca en el enfoque cualitativo. El objetivo específico es analizar la capacidad para procesar simbólicamente uno de los duelos propios del climaterio femenino: las modificaciones en la sexualidad y en el vínculo de pareja. En este sentido, son indagadas también las posibilidades de elaboración psíquica de algunas situaciones previas de intensa turbulencia emocional, inherentes a la construcción de la femineidad: la menarca, las primeras relaciones sexuales así como los primeros relaciones de noviazgo. Se intenta explorar la incidencia de ellas en la modalidad con que transitan la etapa del climaterio.

La muestra quedó integrada por 50 mujeres –con las características ya descritas- a quienes se les aplicaron los siguientes instrumentos: una entrevista semiestructurada en profundidad elaborada por el equipo de trabajo y pruebas proyectivas gráficas: Casa-Árbol-Persona y el Test del Dibujo Libre.

Discusión de los resultados. Se detecta a partir del análisis del material clínico desde el vértice postkleiniano, que 36 de los 50 sujetos revelan severas dificultades en la simbolización de las primeras experiencias vinculadas a la sexualidad femenina. Estas perturbaciones interfieren de modo contundente en la posibilidad de tomar contacto y dar sentido a las transformaciones operadas en la sexualidad y en el vínculo de pareja en el climaterio. Predominan en ellas estados sexuales de la mente de tipo infantil polimorfo (Meltzer, 1973), que se revela en el modo en que viven la sexualidad y en el vínculo que mantienen con los hombres hasta la actualidad. La mayor parte de los sujetos instrumentan escisiones amplias y estáticas para evadir el dolor mental y destacan que se trata de un proceso que sólo genera “ventajas”, en particular por la “liberación” de los ciclos menstruales y por no tener que implementar métodos anticonceptivos. En otros casos, se detecta la presencia de sentimientos catastróficos como: soledad, desesperanza, sensaciones de vacío y el temor de perder el propio deseo sexual así como de ya no ser deseadas.

Cabe señalar que sólo 8 de las 50 mujeres que constituyen la totalidad de la muestra presentan la función alfa preservada, a raíz de lo cual poseen recursos psíquicos para tener conciencia, contener y tolerar las emociones involucradas en el duelo por la pérdida de la sexualidad joven y por las modificaciones en la relación de pareja. En esta última predomina la comunicación y un intercambio creativo, con proyectos compartidos.

Conclusión. Se conjetura que un elevado número de las 50 mujeres indagadas en la ciudad de San Luis presenta un equipo mental con importantes deficiencias para procesar simbólicamente las experiencias emocionales y los duelos implicados en la construcción de la femineidad. En particular, los referidos a la sexualidad y a las modificaciones en el vínculo de pareja en el período del climaterio.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Numerosos autores mencionan diversas razones para explicar la aparente reducción de la relevancia otorgada a la psicosexualidad dentro del psicoanálisis en los últimos tiempos: la controversial teoría de las pulsiones, las resistencias inconcientes de los psicoanalistas, la tendencia a reducir la psicosexualidad a los estadios más tempranos, el aumento proporcional de pacientes de frontera, entre otras.

André Green en su polémico y conocido artículo de 1996 “¿Tiene la sexualidad alguna relación con el psicoanálisis?”, rescata que el tema de la sexualidad femenina constituye una excepción a lo que considera un desinterés por la sexualidad en la disciplina, en las últimas décadas.

Es así, que no se han dejado de plantear problemas y de realizar debates psicoanalíticos, muchas veces vinculados a desacuerdos con las ideas freudianas sobre la femineidad.

El devenir mujer constituye para Freud una de las tareas más complejas que un mortal haya tenido alguna vez que llevar a cabo.


Consideramos que más allá del abundante discurso sobre esta relación de la mujer con el psicoanálisis, queda todavía un amplio campo virgen y que la dimensión de la femineidad constituye un desafío para la disciplina.

El climaterio en la mujer

Se asume que en la construcción de la femineidad, las crisis vitales tales como la pubertad, la menarca, el embarazo, el parto, la lactancia y la menopausia constituyen verdaderos hitos en el desarrollo sexual femenino e involucran una variada gama de emociones, que son diferentes en cada etapa. Están ligadas a grandes cambios en la sexualidad y suelen estar sujetas a prejuicios o valoraciones míticas.

Freud no le dedicó ningún artículo en particular al climaterio, pero se encuentran referencias expresas a lo largo de su producción teórica.

Para este autor, el climaterio era equivalente a la vejez, una etapa con consecuencias drásticas en la vida de una mujer, íntimamente ligada a la enfermedad. Sostiene que debido al acrecentamiento libidinal propio de este período, la psique se muestra insuficiente para dominarla. Esto favorece la emergencia de neurosis de angustia. Manifiesta de modo explícito que la menopausia implica la pérdida de la femineidad y la regresión de la libido a un estadio pregenital sádico anal.



Concluye que el psicoanálisis no podía ayudar a las mujeres en el climaterio y sólo se liberaban de su padecer por la muerte.

Es posible advertir, que el climaterio y en general la vida sexual de la mujer adulta, representó para el fundador del psicoanálisis uno de los aspectos más complejos de comprender de la femineidad, así como uno de los más teñidos de los prejuicios sociales de su época.


Cabe destacar que el tema del climaterio ha sido poco abordado por el psicoanálisis después de Freud. Es significativo que si bien existen numerosos libros y artículos sobre diferentes crisis y situaciones de la vida sexual de la mujer, el climaterio ocupa en ellos un reducido lugar. Esto se advierte en obras dedicadas al estudio de la femineidad como las de Deutsch (1945), Langer (1951), Anzieu (1993) y Doltó (1996), entre otras.

Es decir que el climaterio, continúa hoy constituyendo un “territorio oscuro”, que requiere ser investigado con profundidad en toda su extensión.

Es un período de gran complejidad por la indisociable interacción de las dimensiones biológica, psíquica y socio-cultural. La menopausia ocurre en un momento de este proceso, que a partir de las modificaciones endócrinas del eje hipotálamo-hipófisis- gonadal, condiciona en la mujer el cese de la menstruación. Las características e intensidad con que es vivenciado el climaterio están determinadas por la estructura psicológica de cada mujer, como así también por los modelos socioculturales internalizados y transmitidos transgeneracionalmente.

Este fenómeno implica un cambio relevante que coincide generalmente con la crisis de la mitad de la vida, en la que el cuerpo y la mente se encuentran profundamente implicados. La mediana edad no es un problema cronológico sino una respuesta psíquica a la percepción inconsciente del proceso de envejecimiento del propio cuerpo. En esta época es frecuente que aparezcan una serie de modificaciones que colocan a la mujer ante la conciencia de la propia finitud, tales como: una cierta limitación de sus fuerzas, los dolores óseos, la aparición de arrugas y canas, la alteración de los ciclos menstruales, el crecimiento y la exogamia de sus hijos, el envejecimiento, deterioro y muerte de sus padres. Como toda situación nueva y de cambios trascendentes se movilizan en la mujer climatérica ansiedades de pérdida, por lo que deja y que hasta ese momento constituía su referente vital, así como ansiedades persecutorias, ya que teme y desconfía de lo nuevo y lo desconocido.

Se considera que las conjeturas de Bion y Meltzer, autores postkleinianos que conciben el crecimiento como estados de la mente en cambio constante, en los cuales siempre se hallan presentes diferentes tipos de oscilación, brindan herramientas conceptuales para comprender el turbulento período del climaterio.



La formulación Ps \leftrightarrow D (Bion, 1962) sugiere que cualquier movimiento en el desarrollo -como en la crisis mencionada-, conlleva un grado de fractura interna y de ansiedades intensas que desordenan temporariamente la personalidad, que queda en un estado mental más caótico. Además, en el climaterio coexisten, como en otras etapas vitales, diferentes estados mentales que ponen en jaque el estado mental adulto. Este es efímero ya que es continuamente asediado por estados mentales infantiles, latentes, adolescentes, de la vejez...

La modalidad con que se transita el climaterio se encontraría en íntima vinculación con la capacidad de una persona para soportar estados emocionales intensos y poder pensar sobre ellos.

La sexualidad en el climaterio

El narcisismo de la mujer en esta etapa se ve injuriado por la disminución de la lozanía juvenil y por la finalización de la capacidad reproductiva, que aún hoy suele representar el símbolo de la femineidad. Este es el momento del ciclo vital en la cual el sexo y la maternidad pierden su interdependencia fisiológica.


El comportamiento sexual del individuo en una forma adecuada y gratificante es una preocupación del ser humano desde que se tiene conciencia de esta importante función. En el climaterio adquiere un valor más relevante y específico, tanto en hombres como en mujeres, motivado por las ansiedades del declinar físico, psicológico y social, ante la cercanía del envejecimiento.

En relación a la sexualidad, existen dos prejuicios profundamente arraigados en nuestra sociedad. Uno sostiene que la menopausia puede transformar a las mujeres en maníacas sexuales; el otro supone que, a partir de determinada edad, desaparece en la mujer el deseo sexual.

Con el avance de los años, algunas mujeres se inhiben sexualmente por efecto de la convivencia, en una sociedad que rechaza el cuerpo que envejece. Parece que se considera “demasiado tarde” esta etapa para la sexualidad, tal como cuando esa mujer era adolescente y le decían que era “demasiado pronto”.

Se asume que cualquier transformación de la sexualidad es expresión de conflictos psicológicos preexistentes. La sexualidad de la mujer climatérica se altera cuando ya se hallaba previamente perturbada y no sólo por efecto de la menopausia como proceso fisiológico.

Cada mujer vive su sexualidad dentro de un contexto sociocultural determinado y de acuerdo a las características de su personalidad, las huellas de su educación y de su historia, los prejuicios y mitos que comparte; pero la sexualidad no está separada de la vida afectiva. Ciertas mujeres pueden experimentar la sensación de catástrofe, al vivenciar el alejamiento de patrones culturales propuestos como modelos por el imaginario social, como la jerarquización de la maternidad, de la juventud y de la belleza.



En función de los recursos psíquicos con que ella cuente en este período, podrá procesar simbólicamente los numerosos duelos inherentes a él, entre los que se encuentran la pérdida de la sexualidad de etapas previas, con las consiguientes modificaciones en la relación de pareja.

Es posible conjeturar, que son estos hechos en conjunto y no las hormonas los que pueden desencadenar conflictos y síntomas de distinto orden e intensidad en el área de la sexualidad.

Método

Este trabajo deriva del Proyecto de Investigación Consolidado: “El climaterio femenino. Una indagación de los procesos de simbolización de esta compleja experiencia emocional en mujeres de la ciudad de San Luis” (SeCyT. FaPsi. UNSL). Constituye un tipo de estudio exploratorio – descriptivo, en función del objeto de estudio y el marco teórico de referencia, que está constituido por las conceptualizaciones psicoanalíticas de Klein, Bion y Meltzer.


La metodología utilizada es mixta, ya que se trata de una “complementación metodológica” (Bericat, 1998). Este trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo que implica la administración de una entrevista semiestructurada en profundidad y los Tests Casa-Árbol-Persona y Dibujo Libre, a una muestra constituida por 50 mujeres climatéricas de la ciudad de San Luis, cuyas edades oscilan entre los 38 y 58 años, que aceptaron colaborar voluntariamente.

En relación a la descripción general de la muestra, cabe señalar que veintidós mujeres se encuentran en pareja en la actualidad y veintiséis han sido madres. Con respecto al grado de escolaridad, se advierte que tres poseen primario completo, diez secundario completo, una secundario incompleto, trece terciario completo, diecisiete universitario completo, cinco universitario incompleto y una de ellas, posee nivel universitario de posgrado. En cuanto a la ocupación actual, veintitrés son empleadas administrativas, once docentes universitarias, cinco docentes de nivel secundario, cuatro profesionales, cinco trabajadoras autónomas y dos docentes de nivel primario.

Discusión de los resultados

Se detecta que en la mayor parte de la muestra, las mujeres describen madres y/o padres ausentes por muerte o abandono, objetos poco continentales, distantes o violentos. Algunas de las parejas parentales mantienen un intercambio destructivo, por lo que predomina en la mente de estas mujeres la fantasía de una escena primaria sádica. Se considera que este clima familiar incidiría en el estado mental que presentan en la actualidad.

Es significativo, que 36 mujeres climatéricas de la muestra de 50 sujetos indagados, revelan a partir de sus producciones en la entrevista en profundidad y pruebas proyectivas gráficas, severas dificultades en




el procesamiento simbólico de las primeras experiencias vinculadas con la construcción de la femineidad.

Es así que la menarca que -en la mayor parte de los casos han transitado en edades muy tempranas (8 a 10 años) y en algunos muy tardía (16 a 19 años)- es vivenciada como una situación intensamente persecutoria, a veces con carácter traumático, que irrumpió de manera sorpresiva en sus vidas.

En relación a los primeros noviazgos de la adolescencia, se advierte que en la mayor parte de los casos han sido muy precoces. En varias mujeres este primer novio fue sentido como alguien que daba sostén, cariño y compañía. Esto se detecta en particular, en aquellas que se encontraban en una situación de desvalimiento, por haber perdido a alguno de sus padres en la infancia o en la adolescencia temprana. En ellas, el comienzo de los primeros noviazgos adquiere la característica de ser 'actuaciones sin sentido', lo que se advierte en la rapidez e intensidad del establecimiento de los vínculos. Las separaciones de estas parejas de la adolescencia han resultado de difícil elaboración y constituyen 'duelos congelados' en la mayoría de los casos.

La temática de la sexualidad ha quedado significada en estas mujeres como peligrosa, pecaminosa, un tema tabú "del que no se habla" o desvalorizado como "algo estúpido". La experiencia del inicio de la sexualidad ha implicado la vivencia de turbulentas emociones de vergüenza y temor, que han quedado como 'bocados sin digerir', llegando en ciertos casos a adquirir carácter traumático. Otros sujetos lo describen sin resonancia emocional, por el uso de escisiones amplias y estáticas. Es significativo que algunas de las mujeres que integran la muestra nunca han tenido relaciones sexuales, evidenciando el terror que les provoca esta situación que implica un vínculo de mayor intimidad.

Con respecto a las parejas que establecen en la vida adulta, cabe señalar que en la mayoría de los casos, se trata de relaciones en las que predominan aspectos destructivos. Se conjetura la existencia de un superyó sádico, como efecto de lo cual se han sometido durante años a hombres violentos que las agredían física y verbalmente. Algunas de ellas han podido tomar conciencia del dolor que implica esta situación y se han sentido con ciertos recursos para poder terminar estas relaciones, aunque presentan perturbaciones en la elaboración de estos duelos. También se detectan numerosos casos en los que las fantasías propias del complejo de Edipo temprano tiñen las relaciones de pareja. Se advierten dificultades para tolerar los sentimientos de exclusión, lo que las conduce a ubicarse en lugar de intrusas en la escena primaria, atacando la pareja parental. N. expresa: "...siempre tuve relaciones enredadas, con hombres que estaban casados o comprometidos". Otros sujetos de esta investigación describen vínculos con escaso intercambio afectivo, superficiales, sin proyectos en común. Es significativo que en algunas mujeres que están en pareja predomina una sexualidad masturbatoria, que evidenciaría pocos recursos para establecer una relación íntima con otro. Es decir, que en estas 36 mujeres predomina un




estado mental infantil polimorfo que se revela en el modo en que viven la sexualidad y en el vínculo que mantienen con los hombres hasta la actualidad.

En relación al climaterio, se detecta un equipo mental con serios déficit para procesar simbólicamente las turbulentas emociones inherentes a este período. Algunas mujeres implementan escisiones amplias en relación a los cambios psíquicos y físicos, como un modo de evadir el dolor mental. Otras toman contacto con las numerosas pérdidas y transformaciones del climaterio, pero no pueden pensar realísticamente sobre esta experiencia. La mayor parte de los sujetos, lo viven como una situación que les genera sólo ventajas, en particular por “liberarse” de los ciclos menstruales y por no tener que implementar métodos anticonceptivos. La otra modalidad que se detecta es el predominio de sentimientos catastróficos, tales como: soledad, desesperanza, sensaciones de vacío, fracaso y decadencia, temor a las enfermedades y a la muerte. Estas intensas emociones aparecen como descargas en el cuerpo que provocan numerosos síntomas: hipertensión, diabetes, sobrepeso, dolores articulares y óseos, entre otros. Estas mujeres presentan estados de gran desvitalización, llegando en algunos casos a estados depresivos, ausencia de proyectos alternativos, duelos no elaborados por la fecundidad perdida, así como por el cuerpo y la belleza jóvenes. Predominan en ellas estados mentales infantiles y dificultades para registrar el paso del tiempo. Algunos ejemplos que ilustran estas manifestaciones son: N.: “...Estaba destrozada, no podía vivir...”. A. expresa: “Llegué a sentirme menos mujer por lo que me pasó...”. D. afirma: “...Fui a una cirugía para que me extrajeran una muestra, me desperté y me habían sacado todo. Me sentí castrada...”. Se detecta un predominio del uso de identificaciones adhesivas y proyectivas masivas mediante las cuales depositan en diferentes objetos sus aspectos más desvalidos.

Cabe señalar que sólo 8 de las 50 mujeres que constituyen la totalidad de la muestra presentan la función alfa preservada, a raíz de lo cual poseen recursos psíquicos para tener conciencia, contener y tolerar las emociones involucradas en diferentes experiencias vitales, pudiendo pensar sobre ellas y darles un significado en su historia.

Las relaciones de noviazgo en la adolescencia han sido sentidas como un vínculo constructivo, en el que prevaleció la ternura y el compañerismo. En la actualidad, pueden realizar un análisis crítico y darse cuenta que en aquel momento idealizaron la situación. Son relaciones que presentan un mayor compromiso emocional y afinidad en ideales de tipo ideológico, religioso, entre otros. Se detecta mayor capacidad para reflexionar sobre los factores que incidieron en la decisión personal de iniciarse en la sexualidad, priorizando el tiempo interno, la persona elegida, el afecto y la contención del compañero.



En el vínculo de pareja en la vida adulta, se advierte que predomina la comunicación y el intercambio creativo, con proyectos compartidos. Reconocen y toleran el dolor implicado en los conflictos que pueden surgir y en las modificaciones que experimenta la relación con el paso del tiempo.

Este grupo revela un equipo mental con más recursos, lo que les posibilita el procesamiento de las distintas emociones propias del climaterio.

A modo de conclusión

A partir del análisis del material clínico obtenido de las 50 mujeres climatéricas que integran la muestra de esta investigación, se advierte que presentan en un elevado número de casos, recursos psíquicos insuficientes para afrontar el dolor mental implicado en la construcción de la femineidad. En función de ello, la variada gama de emociones en juego ligadas a la sexualidad en la crisis vital del climaterio, permanece sin ser simbolizada. Por lo tanto, no pueden otorgarle un significado en su historia ni elaborar el duelo por las modificaciones en el vínculo de pareja o por la carencia de ella. Esto es así a pesar que las mujeres de la muestra poseen capitales culturales, sociales y simbólicos diversos.

En relación a la sexualidad femenina, el abordaje del padecimiento de la mujer climatérica desde un enfoque preventivo y terapéutico, tanto a nivel individual como grupal, constituye todavía hoy una deuda que el psicoanálisis tiene con la mujer.

La cultura actual nos plantea “nuevos” problemas que generan “nuevos” interrogantes sobre la mujer que transita la crisis de la mediana edad, que a diferencia de Freud –más de un siglo después-, consideramos que es posible ayudar y comprender.

Bibliografía

Alizade, M. (2005). *Adiós a la sangre*. Buenos Aires: Lumen.

Bion, W. R. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.

Flores, G. y Poblete, D. (2012). “Una indagación psicoanalítica de las cualidades de los vínculos en el turbulento clima emocional del climaterio femenino”. En *Revista Investigaciones en Psicología*. Universidad de Buenos Aires. Año 17. N° 3. ISSN 0329-5893. (Págs. 45-64).

Glocer de Fiorini, L. (2001). *Lo femenino y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Lugar.

Meltzer, D. (1973). *Estados sexuales de la mente*. Buenos Aires: Kargieman.

Montero, G., Ciancio de Montero, A., Fernández, M., Lahitte, T. y otro. (2009). *Mediana Edad: Estudios Psicoanalíticos*. Buenos Aires: Entrevía Editorial.

EL DESPERTAR DE LA PRIMAVERA Y SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA *

Fogola Arena, Marina y López Bonanni, Andrea Patricia

Cátedra de Psicopatología I, Facultad de Psicología, UNLP

marinafogola@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo extraer las consecuencias de la articulación entre la literatura y la clínica psicoanalítica para abordar el problema la sexualidad en la adolescencia sosteniendo que la misma implica el encuentro con un real.


Para este fin nos serviremos de obra teatral “El despertar de la primavera” de Frank Wedekind (1891) y dos casos clínicos de nuestra práctica que trabajaremos en relación a las fórmulas de la sexuación y el axioma de estructura “no hay relación sexual”. Lacan (1975) sostiene que Wedekind en 1891 anticipa a Freud “en el asunto de lo que es para los varones hacer el amor con las chicas, marcando que ellos no pensarían en esto sin el despertar de sus sueños”... y continúa diciendo que "eso fracasa para cada uno" (1) o sea para todos.

El objetivo de este trabajo es extraer las consecuencias de estos axiomas lacanianos ejemplificando con la obra teatral y los casos clínicos. Consideramos que el psicoanálisis avanza en su teorización en la medida que los analistas se interrogan por su práctica y la transmiten. Lacan (RSI; 1975) ha dicho que el analista debe ser al menos dos: aquel que está en el dispositivo y produce efectos una vez establecida la transferencia, y también aquel que a esos efectos los teoriza. Hemos guiado este trabajo desde allí, pensando juntas los interrogantes que emergen de la clínica con adolescentes y recurriendo a la literatura como otra herramienta más para el pensamiento.

La selección de la obra no es arbitraria sino que Freud y la sociedad de los miércoles trabajó la obra de Wedekind en relación a la adolescencia y sexualidad.

La metodología utilizada incluye el análisis del material bibliográfico relacionado con la temática y el análisis clínico de una serie de entrevistas realizadas a dos adolescentes, de diferentes sexos y edades, en el marco de un tratamiento psicoanalítico en instituciones públicas. El análisis del material clínico y literario se ha realizado a la luz de la teoría psicoanalítica de orientación lacania estableciendo paralelamente las articulaciones posibles entre ambos.

La adolescencia aparece en “Tres ensayos de teoría sexual” (Freud, 1905) como “La metamorfosis de la pubertad”, aludiendo así que el despertar sexual implica una “metamorfosis”, una transformación psíquica y corporal irreversible donde el sujeto deberá asumir una posición femenina o masculina.



Ejemplificaremos esta problemática en relación al material clínico, en el caso de J la aparición de los caracteres sexuales secundarios se presenta como un acontecimiento en lo real del cuerpo que se pretende ocultar; en cambio el personaje de Wendla quiere asumir su imagen de mujer y es su madre quien se lo impide. Mauricio y Melchor se preguntan por sus erecciones señalando lo involuntario de las mismas, y manifiestan sorpresa ante sueños extraños que han tenido. N producto de sus pensamientos no se puede dormir y no sabe por qué, ¿será el temor a soñar?. La curiosidad sexual de Mauricio lo llevará a la muerte, pareciera ser que sin los recursos imaginario simbólicos lo real del sexo se presenta sin salida y ubica a la muerte en primer lugar. Aparecen así diferentes posiciones que puede asumir un sujeto en relación al despertar sexual y el encuentro con el Otro, encuentro que necesitará de un pasaje por los títulos obtenidos a la salida del Edipo que marcarán la operatoria o fallas del nombre del padre y creación de respuestas subjetivas para posicionarse como hombre o como mujer; todo esto señala Lacan (1975) no sería posible sin el despertar de los sueños.

De esta manera apreciamos las formas de darse el axioma de estructura “no hay relación sexual” en la particularidad de cada caso, respuestas singulares ante el mismo axioma, sosteniendo así la finura de la clínica psicoanalítica centrada siempre en el caso por caso.

* Trabajo escrito en el marco del seminario de postgrado “Intersecciones: Psicoanálisis y literatura” dictado por la Dra. Graziela Napolitano (UNLP, 2012).


Palabras claves: adolescencia- sexuación- clínica- literatura

TRABAJO COMPLETO

Intersecciones... Por la vía de la Ficción

N de 17 años llega acompañado por su madre, quien sugirió la consulta porque no sabe cómo ayudarlo. N le ha dicho que *no puede llorar*, y esto la preocupa, dice que él es bueno pero está irritado, a punto de explotar y ella es su referente para todo. N dice que le pasan cosas fuertes y no puede o no quiere llorar “Es feo no poder descargarse.” Por las noches piensa en cosas de su infancia y esto le dificulta conciliar el sueño. Quiere saber porqué le pasa esto. La última vez que ha llorado fue a raíz de una discusión de sus padres en donde él le dice algo que no recuerda al padre y éste se va de la casa.

Era difícil situar el motivo de su angustia y/o situar alguna coordenada que permita pensar la causa de su malestar, N refería haberlo dicho todo: su bronca por las discusiones entre sus padres, porque su padre “hacía como si no pasara nada”, porque prefería quedarse con su madre y hermana y sin embargo



debía ir con su papá. Dice sentirse enojado con todos y pelea con su mamá y hermana por pavadas sabiendo que ellas no tienen la culpa de lo que le pasa, en esto sitúa cierta similitud entre él y su padre; *“Trato de no ser como él” “La otra vez discutí con mi mamá y me dijo que me parezco a él... me enoje y me fui a la casa de él... no se porque lo hice.”*

Concluye que viene acá para llorar, aprender a descargarse y no discutir, pero también dice que no le gusta hablar que le hace mal.

De su padre dice que sólo está para cubrir lo material, nada más, que no da cariño, en cambio su madre *“es todo: mama, papa, compañera”*. Relata una escena donde llama a su padre luego de una pelea y este estaba llorando, esto lo desconcertó, le dio bronca sentir que su padre se ponía en víctima, le pidió que hable en vez de llorar y le cortó, su padre lo volvió a llamar, N quería decirle que sea hombre y no pudo. N a diferencia de su padre se la aguanta: *“quiero estar fuerte.”*


Cuando sus padres se separaron su padre tuvo muchas mujeres a las que dejaba por nimiedades, *“porque eran gordas, o se ponían feas, y no da, es un forro, no se le dice eso a una chica. Con mi mama a veces peleaban porque el quería (refiere al sexo) y ella no. Pero seguro era por esas otras cosas.”*

Dice estar conociéndose con una chica, cito *“nos hablamos todo el tiempo por mensajes y nos vemos en las reuniones, nunca solos.”* ¿Por qué no solos? Refiere que no es el momento, que algunas cosas le dan vergüenza: darle un beso, hablar solos, en cambio por mensaje puede pensar y borrar.

J de 13 años llega acompañada por su madre quien dice estar preocupada porque su hija no sale, no hace nada, sólo está con la pc. Sostiene que la historia familiar la ha afectado dado que ella y su marido están separados desde hace 10 años pero este recién abandona el hogar el año pasado. Ha habido medidas de restricción fallidas y situaciones de violencia debido a los problemas de adicción que él tenía. Hace un año él se internó en una granja y ahora pertenece a la iglesia evangelista cuestión que lo ordena y lo mantiene alejado de la casa de ellas.

A la primer entrevista con J ella me dice que no quería venir, que le parecía que no tenía nada que decirme, sin embargo no paraba de hablar y comienza a desplegar algunas preguntas que iniciaron nuestro trabajo. Quiere saber por qué pelea tanto, discute sin motivos, se enoja en seguida y sobre todo con el novio de su madre. Relata escenas donde ella lo descalifica y él llora, esto le causa gracia *“es un llorón”*, pero debe pedirle disculpas obligada por su madre.

De su padre dice que es un nene, que hace escándalos por nada y que desde que entró en la iglesia sólo habla de dios, *“le preguntás cómo está y te dice: si uno está con dios siempre está bien”*. *“Es monotemático, primero hablaba de mi mamá, después del novio de mi mamá, ahora dios, ¡no se puede hablar de nada con él!”*. Con su mamá tiene una buena relación pero la cuestiona permanentemente,



dice que no entiende nada y que la avergüenza dado que trabaja como preceptora en el colegio que ella asiste y le está encima.


Le pregunto por la relación con los chicos y dice: “todo normal, para mi es lo mismo un amigo que una amiga”. No le interesa tener novio y no entiende por qué las chicas quieren, a ella sólo le interesa andar en skate. Su aspecto es bastante varonil sin embargo advierto que tiene algunas vergüenzas de las cuales no quiere hablar, por ejemplo hace mucho calor en el consultorio, le digo que se saque la campera y me dice que no, que le da vergüenza pero no puede decir de qué. Le pregunto si esto le suele pasar y dice que a veces, pero sin lograr precisar demasiado. Infiero que algo de esa imagen de nena que juega con varones empieza a romperse e incomodarla y prefiere dejarla oculta.

Ambos jovencitos se encuentran en el tiempo del despertar adolescente, de la pubertad, en este tiempo disruptivo que el encuentro con el goce del órgano conlleva. Lacan nos dice que descubre *Wedekind* con su obra la relación del sentido con el goce. Siendo la experiencia la que responde que ese goce sea fálico... queda por situar, “el hecho de que un hombre se hace El hombre al situarse a partir de el Uno-entre- otros, al incluirse entre sus semejantes.” (1)

Stevens en relación a los nuevos síntomas y la adolescencia dirá que el síntoma viene al lugar de la no-relación sexual, la falta en el saber, la falta de instintos que orienten en la sexualidad. Por esto la adolescencia es “la forma sintomática de respuesta del surgimiento de lo real que es la pubertad.” (2). Lo real de la pubertad alude a un real de la sexualidad, del lado de la pulsión, del goce, a lo real del cuerpo. Así lo ilustra un pasaje de la obra donde los personajes dialogan sobre este encuentro con lo real, y las diferentes posiciones que han tenido ante el mismo, dando cuenta la dificultad de abordarlo con palabras y la angustia que lo acompaña, Mauricio con dificultad pregunta a Melchor si ha sentido *las excitaciones sexuales*, y dice “*¡Para mí fue como si me hubiera caído un rayo!*”. Le cuenta de un sueño extraño: “*Un sueño muy rápido...Unas piernas, con mallas azul celeste. Las vi sólo un momento.*” Melchor le cuenta de otro joven que soñó con su madre. Mauricio a diferencia de Melchor se siente avergonzado y angustiado por esto, llega a relacionarlo con el acto sexual dado que nadie le dijo cómo llegan los niños al mundo, aparecen así sensaciones desconectadas de representaciones “*¡Una angustia mortal! ¡Me creí perdido! Me pareció que un mal interno me consumía. Pero al fin poco a poco me calme, al ponerme a escribir los recuerdos de mi vida (...)*”. “*Yo no recuerdo haber deseado voluntariamente esas excitaciones...!*” (...)(3)

Lacan (1974) dirá que lo que Freud delimitó de lo que él llama sexualidad haga agujero en lo real, es lo que se palpa en el hecho de que al nadie zafarse bien del asunto, nadie se preocupe más por él.

Será entonces frente a la ausencia de un saber hacer con ese goce sexual que irrumpe, frente al que no hay un saber constituido, que cada quien tendrá que inventar su propia respuesta, elaborando los



semblantes que lo sostendrán. Esta respuesta a inventar responde a la pregunta que Lacan formula en su última enseñanza, en tanto cómo poner en relación goce y sentido.


Excitaciones sexuales, sueños y origen, son los temas tratados en el recorte de la obra citado. Preguntarse por los orígenes, a su vez, no es sin preguntarse por el padre.

Hay versiones del padre y diferentes formas de conceptualización en la obra lacaniana, en el Seminario V dirá: "Hay, por un lado un crecimiento que acarrea una evolución, una maduración. Hay, por otro lado en el Edipo, asunción por parte del sujeto de su propio sexo (...)" A la vez que encuentra la salida a través del Edipo que implica que el varón tenga "...sus títulos en el bolsillo, tiene el asunto en reserva, y llegado el caso, si las cosas van bien, si los cerditos no se lo comen, en el momento de la pubertad tendrá su pene listo con su certificado (4)..." Es el tercer tiempo del Edipo el más importante, siendo en este tiempo que se proporcionan las vías de salida, ya que el amor al padre permite las identificaciones que darán lugar a su culminación.

Lacan llama sexuación, a la "asunción por parte del sujeto de su propio sexo, es decir, para llamar las cosas por su nombre, lo que hace que el hombre asuma el tipo viril y la mujer asuma cierto tipo femenino, se reconozca como mujer, se identifique con sus funciones de mujer. La virilidad y la feminización son los dos términos que traducen lo que es esencialmente la función del Edipo." (5) Brodsky (2011) aclara que la asunción del propio sexo se acompaña de la asunción del sexo del Otro. En tanto más allá del mal encuentro, la tarea que se le impone a cada sexo- y que el síntoma evidencia si se lo examina de cerca- es la de confrontarse con la existencia de otra relación con la castración, otra posición en el deseo, otro estilo en el amor, y Otro goce, distinto del Uno.(6)

Es en la adolescencia cuando el sujeto empieza a poner en juego sus identificaciones, aquello que es del orden del fantasma y del síntoma. Momento en que es conmovido el lugar del Otro, donde no aparece la solución que permite al sujeto tener una posición frente al otro sexo.

De los personajes de la obra de Wedekind sólo Melchor logra hacer algo diferente de su destino fatal. Lo hace a través del hombre enmascarado, aceptando su oferta, personaje enigmático, que cumple la función de velar la nada. Así Lacan afirma: "por mi parte leo allí lo que rehúse a aquellos que solo se autorizan a hablar de entre los muertos: o sea decirles que entre los nombres del padre existe el del hombre enmascarado. Pero el padre tiene tantos que no hay uno que le convenga, sino el nombre de nombre de nombre. No de nombre que sea su nombre propio, sino el nombre como ex- sistencia. O sea el semblante por excelencia y el hombre enmascarado dice eso bastante bien." (7) El hombre enmascarado oferta así una vida posible sin garantías. La elección de Melchor se juega, en función de aceptar o no los semblantes.



Así el psicoanálisis y literatura testimonian que no puede irse más allá del padre sin haberse servido de él. Relación entre semblante y real, que al momento del despertar adolescente se hace jugar en su máxima expresión.

Hipótesis

Podría plantearse que aquello que trae a N a la consulta sea el intento fallido de hacer con su sexualidad sin contar con “los títulos en el bolsillo” que posibilitarán por la vía del semblante el encuentro con el otro sexo.

Este caso, así como la obra de Wedekind vienen a dar cuenta de que la relación de un sujeto con su sexo, y con el Otro sexo, es irreductible a lo simbólico e imaginario, quedando en primer plano su relación al goce. Se plantea entonces, que con las identificaciones no basta a la hora de encontrarse con el otro, pero que tampoco es sin ellas que se va al encuentro con una mujer.

En N aparecen “cosas” de las que no puede dar cuenta y que le quitan el sueño, por las noches, dejándolo en las puertas del soñar cuando se duerme, entregado a la fantasía, sin salida, de un *no poder decir* que él traduce como un “no poder descargarse, no poder llorar.” Un llorar asociado a la figura de un padre debilitado, que se hace la víctima, no sabe tratar a las mujeres y lo lleva a su lado, donde N no quiere estar.

Los dichos del padre en relación al otro sexo lo enojan, no le ha dado un lugar como futuro hombre en tanto no ha sabido ocuparlo tampoco y N le reclama: “Hacete hombre”, pidiéndole que le muestre de qué se trata. Ante esto expresa su síntoma: N no sabe qué hacer solo con una chica y su única relación es a condición de que haya otros. Su padre no lo ha sabido habilitar “*para quedarse con ellas*” y N queda alienado a su madre.

La función del hombre enmascarado en la obra de Wedekind, no ha sido tal para este sujeto, quién de no construir una nueva versión, su ficción para hacer con lo real del sexo, se encuentra muy cerca del destino del personaje de Mauricio en la obra. Muy lejos del acto, N. sólo aborda una mujer a través de mensajes de texto, aquellos que le permiten pensar y borrar.

En J la función paterna fallida se redobla con la figura del padrastro que llora y ella se ríe denunciando su impotencia. A falta de otros elementos simbólicos la sexualidad la descubre en lo real del cuerpo con los caracteres sexuales secundarios que la transforman y ella pretende ocultar. Diferente de lo que sucede con Wendla el personaje de Wedekind que pide a su madre que la vista de mujer y ésta se niega. Para J hacer skate y sostener una actitud varonil le permite negar la diferencia sexual pero esto la deja clavada en la pc donde la imagen real queda tras la pantalla. No se le ocurre qué sucede entre los sexos y por qué las chicas están pensando en eso. Los adultos que la rodean aparecen como niños y ella se burla,

responde cínicamente, los descalifica al no recibir identificaciones propiciatorias para acceder a una posición sexuada.

Queda manifiesta así la necesidad de las elaboraciones simbólico imaginarias para la asunción de una posición sexuada y algún encuentro posible entre los sexos, Melchor lo dice bien: el goce es del Uno y debe articularse con el otro para que haya encuentro sexual. No hay recetas para saber hacer con la sexualidad, ni una manera adecuada acorde a la biología, necesariamente eso fracasa para cada uno.

Cerramos con unas palabras de J.A.Miller (1987) *“una sesión de psicoanálisis (...) tiene por función escandir el encuentro, siempre fallido, con lo real, aquel que ocurre entre sueño y despertar”*(8)

Notas

1. LACAN, J., (1974) *Prefacio a “El Despertar de la Primavera”*. En *Intervenciones y Textos II*. Bs. As.; Ed. Manantial; 2010. Pag. 111
2. STEVENS, A. (2001) *Nuevos síntomas en la adolescencia*. Conferencia EOL- Rosario 13-03-01. Publicado en revista Lazos Nº 4, Abril de Fe.
3. WEDEKIND, F; (1891) *El despertar de Primavera*, Bs. As. Ed Quetzal. 1991. Acto I. Escena II.
5. LACAN, J., (1957-58) *El Seminario. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Ed Paidós, Bs. As., 2006. Pag. 175
6. BRODSKI, G; en MILLER, J. A.; (1990) *Del Edipo a la sexuación*. Ed Paidós. 2011. Pag. 53
7. LACAN, J., (1974) *Prefacio a “El Despertar de la Primavera”*. *Intervenciones y Textos II*. Bs. As.; Ed. Manantial; 2010.
8. MILLER, J.A; (1987) *Despertar*, Matemáticas I, Ed. Manantial. 2005, Pag.120

Bibliografía

- Actas Sociedad Psicoanalítica de Viena. Bs. As.; Ed. Nueva Visión, 1979.
- FREUD, S.: (1905) *Tres ensayos de teoría sexual*, en *Obras completas*, Bs As, Amorrortu Editores, 1978-85, vol. 7.
- LACAN, J., (1975) *El Despertar de Primavera*. En *Intervenciones y Textos II*. Bs. As.; Ed. Manantial; 2010.
- LACAN, J., (1957-58) *El Seminario. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Ed Paidós, Bs. As., 2006.
- LACAN, J., (1968-69) *El Seminario. Libro 16. De otro al otro*. Ed Paidós, Bs. As., 2008.
- LACAN, J., (1972-73) *El Seminario. Libro 20. Aun*. Ed Paidós, Bs. As., 2011.
- LACAN, J., (1974-75) *Seminario 22: “R.S.I.”*, Versión Crítica. Edición completa. Ricardo E. Rodríguez Ponte. E.F.B.A.; Bs. As., 1989

- MILLER, J. A.; (1987) *Despertar*, en Matemáticas I. Ed Manantial. 2005
- MILLER, J. A.; (1990) *Del Edipo a la sexuación*. Ed Paidós. 2011
- PEREYRA, S.; SAXE, F.; (2006) *Iniciación crítico-biográfica en la obra de Frank Wedekind*. Ciclo Convergencias Psicoanalíticas, Cátedras: Psicopatología I y Literatura Alemana, UNLP.
- STEVENS, A. (2001) *Nuevos síntomas en la adolescencia*. Conferencia EOL- Rosario 13-03-01. Revista Lazos Nº 4, Abril de 2001.
- WEDEKIND, F.; (1891) *El despertar de Primavera*, Bs. As. Ed Quetzal. 1991.

AUTONOMÍA Y CREACIÓN: HACIA UNA LECTURA POSIBLE DESDE LOS APORTES DE DONALD WINNICOTT Y MAUD MANNONI

Gaudio, Roxana Elizabeth y Frison, Roxana

Facultad de Psicología. UNLP


roxanagaudio@hotmail.com

RESUMEN

El establecimiento de los ejes que organizan el presente trabajo conduce al emplazamiento de una serie de decisiones que involucran en su desarrollo la delimitación del marco conceptual, que en este caso encuentra sus fundamentos en la propuesta teórico - clínica freudiana y en los aportes de Piera Aulagnier. Desde allí, se trabajará en torno al desarrollo teórico de Donald Winnicott y al de Maud Mannoni, a fin de situar posibles vías de aproximación que permitan profundizar sobre las condiciones que dan lugar a la constitución de la autonomía de pensamiento. Dicha aproximación intenta propiciar un efecto de bisagra en la medida que supone sostener tanto puntos de encuentro como de distancia teórico - clínica.

Desde lo anteriormente expuesto entonces, se profundizará sobre los marcos conceptuales seleccionados, a fin de generar un espacio de producción que contemple tanto las líneas de semejanza como de diferencia en torno a la lectura que recubre a las coordenadas que se imponen en el campo de la clínica. Desde allí, sosteniendo la lógica interna de cada propuesta teórico - clínica se situarán aquellos puntos de contacto que posibiliten cercar las condiciones que instauran el camino hacia la autonomía.

Es desde las líneas diferenciadas de investigación que presenta cada autor, a partir de la constitución del objeto de interés delimitado en el espacio clínico, que se desprende la concepción sostenida en torno al funcionamiento de la psique. Contemplando entonces el punto de partida sostenido por cada uno de



ellos, se desarrollaron ejes planteados por Piera Aulagnier acerca de la constitución de la autonomía de pensamiento, que se articularán con aspectos de la producción teórica de Donald Winnicott y Maud Mannoni.

Siguiendo en la dirección que conduce a los puntos de partida de cada investigación teórico - clínica, aquellos elementos que privilegia cada autor al embarcarse en la construcción de su modelo, desde el trabajo de articulación propuesto, se intentará extraer puntos de contacto sostenidos en las diferencias teóricas y de objeto de investigación de modo de situar aquellas nociones teóricas que dan cuenta de ciertas condiciones que favorecen el crecimiento psíquico. Ello implica que cada modelo teórico - clínico preserve por tanto, su fuerza conceptual de origen.

Desde este posicionamiento entonces, se destaca la idea de autonomía como una condición no presente desde el inicio, sino que supone trabajo psíquico y un singular recorrido atravesado por el marco de facilitación - sofocación que aporta el otro materno en vinculación a los tiempos de organización de la psique. Así Aulagnier plantea la autonomía de pensamiento como una conquista del yo, Desde allí, la autora diferencia aquello que es del orden de la repetición, de la actividad de pensamiento, en tanto esta última involucra el campo de la creación. Donald Winnicott sostiene el trayecto de la dependencia hacia la independencia en el desarrollo emocional del niño. Por su parte, Maud Mannoni propone una dirección hacia la autonomía conquistada a partir de la asunción de la palabra propia, de una verdad que emerge en la diferenciación del Otro y de los otros que constituyen el discurso colectivo.


Ahora bien, dicho emplazamiento autónomo del pequeño, respecto del medio que lo rodea, su actitud de extrañamiento (en tanto distancia) frente a éste implica contemplar por un lado, la modalidad en el ejercicio de la función materna así como por otro lado, los movimientos que se generan en la psique en torno a la caída de la omnipotencia en relación al funcionamiento e instalación del principio de placer y principio de realidad, en el marco dado por la creación. De este modo, los autores elegidos, se dirigen necesariamente hacia los primeros tiempos de constitución de la vida psíquica cercandando las coordenadas que posibilitan su organización.

Palabras claves: autonomía- pensamiento- creación- placer

TRABAJO COMPLETO

I- Introducción

El establecimiento de los ejes que organizan el presente trabajo conduce al emplazamiento de una serie de decisiones que involucran en su desarrollo la delimitación del marco conceptual, que en este caso



encuentra sus fundamentos en la propuesta teórico - clínica freudiana y en los aportes de Piera Aulagnier. Desde allí, se trabajará en torno al desarrollo teórico de Donald Winnicott y al de Maud Mannoni, a fin de situar posibles vías de aproximación que permitan profundizar sobre las condiciones que dan lugar a la constitución de la autonomía de pensamiento. Dicha aproximación intenta propiciar un efecto de bisagra en la medida que supone sostener tanto puntos de encuentro como de distancia teórico - clínica.

Desde lo anteriormente expuesto entonces, se profundizará sobre los marcos conceptuales seleccionados, a fin de generar un espacio de producción que contemple tanto las líneas de semejanza como de diferencia en torno a la lectura que recubre a las coordenadas que se imponen en el campo de la clínica. Desde allí, sosteniendo la lógica interna de cada propuesta teórico - clínica se situarán aquellos puntos de contacto que posibiliten cercar las condiciones que instauran el camino hacia la autonomía.


II- Autonomía

Los primeros capítulos de la historia, se escriben por retroacción, requiriéndose de un discurso pre - existente que se anticipe introduciendo al sujeto en el campo de lo humano. El yo por tanto, se constituye como una compleja trama de identificaciones en relación a la serie de enunciados ofrecidos.

La actividad de pensamiento es propuesta por Piera Aulagnier en términos de conquista del yo. Conquista del yo en tanto no está asegurada desde el origen, en la medida que involucra los avatares y riesgos que se presentan en el encuentro con un otro a partir del ejercicio de la violencia primaria.

La autora define a la violencia primaria en términos de absoluta y necesaria en función del lugar que ocupa en la organización de la psique, e implica una acción psíquica que se impone a la psique de otro motivada por el deseo de quien lo ejerce y que devendrá en el objeto demandado por quien lo padece.

La violencia primaria entonces, contempla en su definición la anticipación y el exceso, en términos de una oferta continua de satisfacción tanto física como psíquica, a partir del marco dado por un funcionamiento psíquico del orden de lo heterogéneo. Ahora bien, frente al encuentro con otro, se establece la posibilidad de riesgo que supone el ejercicio de una violencia secundaria, que ya no es entendida en términos de necesaria, sino que se ejerce sobre el yo al que la violencia primaria dio origen, atentando contra el entramado identificadorio que lo constituye. Así la idea de “que nada cambie” se emplaza como el axioma del que se desprende la exclusión de la temporalidad, la constitución de un pensamiento delirante como modo de instauración de una vía de distancia ante haber quedado fijado a lo ya pensado por el otro. Desde allí, la autora diferencia aquello que es del orden de la repetición, de la actividad de pensamiento, en tanto esta última involucra el campo de la creación.



Aulagnier entonces concibe la actividad de pensamiento desde el vínculo que mantiene con la creación, desde el placer que guarda en su interior y constituye (en la medida que no se ajusta a la repetición de lo ya pensado por otro) la prueba de la autonomía del yo. Gozar de la autonomía de pensamiento supone pensar lo que el otro no piensa, implica abandonar la creencia del saber todo del portavoz.


Ahora bien, el desarrollo planteado se sostiene e implica en su interior, la articulación de una serie de nociones conceptuales que dan cuenta de los primerísimos tiempos de constitución de la vida psíquica. Dichas nociones se organizan en torno de dos coordenadas centrales que se suponen mutuamente. Así por un lado, se delimita la función materna y por otro lado, se circunscriben tiempos en la organización de la psique.

III- Hacia una articulación posible

Es desde las líneas diferenciadas de investigación que presenta cada autor, a partir de la constitución del objeto de interés delimitado en el espacio clínico, que se desprende la concepción sostenida en torno al funcionamiento de la psique. Contemplando entonces el punto de partida sostenido por cada uno de ellos, se desarrollaron ejes planteados por Piera Aulagnier acerca de la constitución de la autonomía de pensamiento, que se articularán con aspectos de la producción teórica de Donald Winnicott y de Maud Mannoni, a fin de circunscribir sobre puntos de continuidad y de diferencia, su conceptualización del otro materno, así como respecto de las condiciones de instalación del principio de placer - principio de realidad y renuncia a la omnipotencia; en el marco dado por la creación.

Siguiendo en la dirección que conduce a los puntos de partida de cada investigación teórico - clínica, aquellos elementos que privilegia cada autor al embarcarse en la construcción de su modelo, desde el trabajo de articulación propuesto, se intentará extraer puntos de contacto sostenidos en las diferencias teóricas y de objeto de investigación de modo de situar aquellas nociones teóricas que dan cuenta de ciertas condiciones que favorecen el crecimiento psíquico. Ello implica que cada modelo teórico - clínico preserve por tanto, su fuerza conceptual de origen.

Desde este posicionamiento entonces, se destaca la idea de autonomía como una condición no presente desde el inicio, sino que supone trabajo psíquico y un singular recorrido atravesado por el marco de facilitación - sofocación que aporta el otro materno en vinculación a los tiempos de organización de la psique. Así Aulagnier plantea la autonomía del pensamiento como una conquista del yo, en tanto que Donald Winnicott sostiene el trayecto de la dependencia hacia la independencia en el desarrollo emocional del niño. Por su parte, Maud Mannoni propone una dirección hacia la autonomía conquistada a partir de la asunción de la palabra propia, de una verdad que emerge en la diferenciación del Otro y de los otros que constituyen el discurso colectivo.



Ahora bien, dicho emplazamiento autónomo del pequeño, respecto del medio que lo rodea, su actitud de extrañamiento (en tanto distancia) frente a éste implica contemplar por un lado la modalidad en el ejercicio de la función materna, así como por otro lado los movimientos que se generan en la psique en torno a la caída de la omnipotencia en relación al funcionamiento e instalación del principio de placer y principio de realidad. De este modo, los autores elegidos, se dirigen necesariamente hacia los primeros tiempos de constitución de la vida psíquica cercando las coordenadas que posibilitan su organización.

Maud Mannoni lo sustenta de este modo “La llegada de un niño plantea un interrogante a ambos padres: así, desde antes mismo de su nacimiento, se estructura ya cierto destino para él. La primera relación es la que establece con la madre, ella es el primer Otro, en el cual su propio discurso va a asumir un sentido”(1)


En el texto *El niño retardado y su madre* la autora se plantea una serie de interrogantes a los que volverá en sus producciones posteriores dando cuenta de los aspectos teórico - clínicos que ha privilegiado a lo largo de sus investigaciones: el lugar del niño en la fantasmática materna, el discurso colectivo que se despliega en torno al mismo, la importancia, a los fines de la conquista de la autonomía, de que el niño asuma en su nombre una palabra de la que hasta entonces era objeto, transformándose en el yo (je) de una historia, marcado por una verdad que reconoce como suya.

En *El niño, su “enfermedad” y los otros* plantea que “El discurso del niño (sobre todo el del psicótico y el del débil mental) nos revela siempre un tipo particular de relación con la madre. La enfermedad del niño constituye el lugar mismo de la angustia materna, una angustia privilegiada que generalmente interfiere en la evolución edípica normal” (2)

De esta manera asistimos a una compleja constelación conceptual en la que la autora fija y sostiene las coordenadas con las que piensa el funcionamiento psíquico, las manifestaciones psicopatológicas, su propuesta en relación a la transferencia en el psicoanálisis de niños en términos de transferencias múltiples.

“Como analistas, tenemos que enfrentarnos con una historia familiar. La evolución de la cura es en parte función de la manera en que cierta situación es aprehendida por nosotros. El niño que nos traen no está solo, sino que ocupa un sitio determinado en el fantasma de cada uno de los padres. En cuanto sujeto, él mismo se encuentra a menudo alienado en el deseo del Otro.” (3)

De este modo la cura psicoanalítica es entendida en términos de asumir la palabra propia, supone el desarrollo de una historia mítica para que el niño pueda emprender un camino propio. “Es posible volver a encontrar en la historia del sujeto esa palabra de la madre, vinculada con una emoción corporal para el niño, que signa al traumatismo y permanece como una marca de la que el discurso del sujeto conserva la impronta.” (4)



La autora propone desde su conceptualización teórico - clínica que el discurso parental brinda los elementos que configuran determinada organización del pensamiento. Pensamiento que podrá considerarse creativo, es decir autónomo, en la medida en que el niño logre acceder a una verdad, a partir de despojarse de la trama de mentiras, de engaños, que va forjando con la connivencia de sus padres en el marco de un discurso colectivo. Dirigir la escucha al discurso colectivo, supone para Maud Mannoni, estar atento a lo que en la enfermedad del niño no es sino el síntoma de lo que no funciona en el medio que lo rodea. Es detectar lo no dicho en la constitución del síntoma.


Ella lee en la enfermedad del niño el síntoma de la problemática materna o paterna retomando la trama histórica que antecede a la llegada del niño y que se remonta a tres generaciones. “No se “trata” al niño aislado, primero se interroga a la dinámica familiar. En efecto, nadie puede ser tomado en cuenta por el niño mientras él sea “el objeto apropiado y alternativamente rechazado por uno u otro padre”. Cuando los padres hayan comprendido “la necesidad de realización autónoma de su hijo”, éste tendrá una posibilidad de abrirse “al riesgo del análisis” (con sus efectos de autonomía).

Hacer comprender al niño lo que los padres dicen de él, a veces permite al analista ser el escucha de lo que se transmite como prohibiciones de vivir, a partir de la generación de los abuelos. Desenredar la madeja de lo no dicho del discurso familiar, permite proteger al niño de las reacciones nocivas, inconscientes, de sus padres” (5) Lo que es peligroso para el niño es la mentira de la madre a sí mismo, él presenta esta mentira en su síntoma. La autora plantea que el niño siempre es sensible a todo lo que no se dice, poniendo el acento en los efectos de una palabra adulta alienante.

El niño en análisis presenta un comportamiento a ser descifrado. Para esta autora los conflictos se urden alrededor de las palabras transmitidas. El texto que nos entrega el niño, dirá Maud Mannoni, es un lenguaje y nuestra atención en tanto analistas, se dirige a un discurso que solo en parte es verbal. De ello resulta la concepción del juego como un elemento del discurso. Plantea que el análisis debe restituir la capacidad de creación.

Dice Donald Winnicott en *Realidad y juego* “Si en verdad la dependencia significa eso, dependencia, la historia de un bebé no se puede escribir en términos de él solamente. Hay que escribirla además en términos del ofrecimiento de un ambiente que satisface las necesidades de dependencia o no logra satisfacerlas.” (Winnicott, 1995:100) (6) Así el autor introduce las condiciones ofrecidas tanto por el otro materno como por el medio ambiente en que se encuentra inserto, que remiten a la oferta de satisfacción tanto física como psíquica.

Ahora bien, satisfacer las necesidades de dependencia en términos de una madre suficientemente buena involucra el campo de la ilusión en articulación al campo de la desilusión. Es decir, la madre suficientemente buena es aquella capaz de ilusionar y frustrar en función de estar atenta tanto a las



necesidades físicas como a las necesidades psíquicas, del yo, en términos de Donald Winnicott. Si bien entonces la ilusión es un momento necesario en la organización, la preocupación maternal primaria en tanto condición psíquica materna, también del orden de lo necesario, no se tiene que prolongar. La desilusión así, se presenta como determinante en el desarrollo emocional. Por tanto, la introducción del campo de la frustración y la consecuente tolerancia a la misma conduce a la dependencia relativa en el camino dado hacia la independencia. A partir entonces del establecimiento de la frustración algo de otro orden, novedoso se introduce en el funcionamiento de la psique. Las frustraciones posibilitan el reconocimiento de la exterioridad conduciendo hacia un efecto de extrañamiento en tanto orientación autónoma en el mundo, así como la caída de la omnipotencia en articulación al funcionamiento del principio de placer y el emplazamiento del principio de realidad. De este modo la frustración encuentra su lugar en la organización psíquica.

La función materna involucra por un lado la posibilidad de cubrir las necesidades del pequeño, de manera que sienta que no será dejado caer manteniendo una línea de continuidad, así como el ofrecimiento de la frustración como condición de posibilidad hacia la independencia, hacia un ejercicio autónomo. Consecuentemente se introduce el par facilitación - frustración; en un entramado de creación, en términos de trabajo psíquico, de crecimiento psíquico, de salud, que supone el reconocimiento del exterior al que la frustración conduce. Al respecto dice Winnicott, "Nuestra teoría incluye la creencia de que vivir en forma creadora es un estado saludable, y que el acatamiento es una base enfermiza para la vida." y continúa "Cuando se oye hablar de individuos dominados en su hogar, o que se pasan la vida en campos de concentración, o perseguidos durante toda su existencia por un cruel régimen político, antes que nada se siente que solo unas pocas de las víctimas conservan su espíritu creador." (7) De lo expuesto se colige cómo la autonomía conserva en su interior la idea de creación (en tanto se articulan las posibilidades de representar vía pensamiento los efectos de la frustración) con el predominio de la pulsión de vida en el encuentro con un otro que acepta vivirla con placer, siendo este un aspecto determinante para el inicio y sostén del tránsito por la desilusión. Así, la noción de creación excluye la posibilidad de sometimiento frente a otro, de ajuste "a lo ya pensado por el otro".

IV- Bibliografía

Aulagnier, P. (1980) El sentido perdido, Buenos Aires: Editorial Trieb.

Aulagnier, P. (1993) La violencia de la interpretación, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1989) Sobre las teorías sexuales infantiles. Tomo IX. Obras completas, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Freud, S.: (2005) Tres ensayos para una teoría sexual. Tomo VII. Obras completas, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mannoni, M. (1986) Un saber que no se sabe, Buenos Aires: Gedisa.
- Mannoni, M. (1998) Lo que falta en la verdad para ser dicha, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mannoni, M. (1982) “Cuarenta años de una palabra” en Revista de APdeBA. Psicoanálisis- Vol. IV- N 1.
- Mannoni, M. (2000) El niño, su “enfermedad” y los otros, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mannoni, M. (2001) La Primera Entrevista con el Psicoanalista, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mannoni, M. (2004) El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis, México: Siglo XXI.
- Mannoni, M. (2005) El niño retardado y su madre, Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1992) Sostén e interpretación, Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1995) Realidad y juego, Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1999) “Preocupación maternal primaria” en Escritos de pediatría y psicoanálisis, Barcelona: Editorial Paidós.
- Winnicott, D. (1999) “Desarrollo emocional primitivo” en Escritos de pediatría y psicoanálisis, Barcelona: Editorial Paidós.
- Winnicott, D. (1999) “Objetos y fenómenos transicionales” en Escritos de pediatría y psicoanálisis, Barcelona: Editorial Paidós.
- Winnicott, D. (2004) “El concepto de regresión clínica comparado con el de organización defensiva” en Exploraciones psicoanalíticas I, Buenos Aires: Paidós.

Citas Bibliográficas:

- (1) Mannoni, M. (2001) La Primera Entrevista con el Psicoanalista, Barcelona: Editorial Gedisa. Página 43.
- (2) Mannoni, M. (2000) El niño, su “enfermedad” y los otros, Buenos Aires: Nueva Visión. Página 65.
- (3) Mannoni, M. (2000) El niño, su “enfermedad” y los otros, Buenos Aires: Nueva Visión. Páginas 64 y 65.
- (4) Mannoni, M. (2000) El niño, su “enfermedad” y los otros, Buenos Aires: Nueva Visión. Página 39.
- (5) Mannoni, M. (1982) “Cuarenta años de una palabra” en Revista de APdeBA. Psicoanálisis- Vol. IV- N 1. Páginas 125 - 126.
- (6) Winnicott, D. (1995) Realidad y juego, Barcelona: Gedisa. Página 100.
- (7) Winnicott, D. (1995) Realidad y juego, Barcelona: Gedisa. Páginas 94 y 97.

DE LA URGENCIA A LA PAUSA. EL PSICOANALISIS Y LAS INSTITUCIONES

Lardizábal, Maite

Residente de psicología PRIM (Programa de residencias integradas multidisciplinares) Lanús. HZGA

Narciso López.

maite_lardizabal@hotmail.com

RESUMEN


El campo de la salud mental se enfrenta a nuevos desafíos. La Ley Nacional de Salud Mental n°26.657, reafirmando el papel de todos los individuos como sujetos de derechos, sanciona la necesidad de ampliar y regular determinadas prácticas. En este marco encontramos la necesidad de establecer guardias interdisciplinarias y por lo tanto adquiere fuerza el rol del psicólogo de guardia, figura que existía en muy pocos lugares del país. Junto con la promesa de nuevos cargos reaparece el viejo interrogante: ¿Cuál sería la especificidad de la práctica del psicólogo en general, y del psicoanalista en particular, en la urgencia?

La guardia suele nominarse como “guardia médica”, los hospitales en general son instituciones en las que el discurso y las prácticas que abundan son diferentes a las nuestras. Por los pasillos, los olores y la muerte circulan recordándonos lo lejos que quedamos del consultorio y su diván.

Los analistas no suelen asistir al padecimiento en vivo, por lo general se encuentran luego de las crisis, para trabajar sobre lo sucedido. Pero no es así en estos espacios. Vestidos de ambo o guardapolvo, y generalmente nombrados como doctores, intentan mantener lo particular de su práctica.

El propósito del escrito, es reflexionar sobre las condiciones de intervención analítica en contextos hospitalarios. Utilizando fragmentos de un caso clínico, en el que una mujer de 23 años se presenta al hospital luego de atravesar situaciones traumáticas, intentaré delimitar las particularidades de este tipo de abordajes.

En la viñeta clínica se sitúa lo que produjo un efecto traumático en el psiquismo particular de ese sujeto, intentando pensar al trauma en la particularidad del caso. Vemos que el trauma se constituye como una producción de compromiso entre lo que pasa (peligro, cantidades, lo real) y lo que no pasa (falla del Otro) (Bleichmar, 2010). Se atiende a que la realidad de un acontecimiento no es sinónimo de realidad psíquica. Cada psiquismo tiene diferentes umbrales para elaborar lo vivido, su historia y su pasado permitirán encontrar diferentes reacciones. Incluso las catástrofes padecidas en común, impactan en la subjetividad de manera diferente. Nadie queda exceptuado de los efectos de una catástrofe, pero cada sujeto responde desde su subjetividad (ibíd.).



Se observa cómo al desplegar diferentes aspectos de su sufrimiento, la palabra alivia y permite comenzar a tramitar algo de la angustia. Escuchar el relato y transformarlo, sancionarlo como un decir permite crear una demanda, “la demanda en la urgencia es el efecto que se puede producir del encuentro” (Bialer et. al. 1988:12). Se buscó que ponga palabras a su dolor, hacer hablar la urgencia, para así introducir la dimensión del tiempo, un tiempo de comprender que nos permita considerar la causa de su actual padecer.

En estos dispositivos el analista debe prestar el cuerpo y no solo convocar al trabajo significativo, ya que este trabajo suele encontrarse obturado. Se busca re-localizar un sujeto que ha perdido sus coordenadas, u ofrecerse como testigo a la certeza delirante. Lo particular de nuestras intervenciones es que apuntarían a volver a anudar, alojar, velar esta verdad que ha quedado brutalmente develada para este sujeto, al punto de dejarlo desamparado sin referencias identificatorias, sintomáticas o fantasmáticas (San Miguel, T. s.f.).


Concluiremos el escrito con una serie de afirmaciones tendientes a responder nuestros interrogantes iniciales: Que no es cualquier urgencia la que se aborda desde esta disciplina, sino particularmente la urgencia subjetiva. Que más que soluciones rápidas, lo que se busca es encontrar lo particular del sufrimiento de ese sujeto. Atendiendo al tiempo lógico más que al cronológico y entendiendo que es la urgencia médica la que suele eliminar la noción del tiempo. Que las intervenciones en guardia suelen ser por fuera de la transferencia propiamente dicha, ya que en estos dispositivos la transferencia suele ser masiva, indiferenciada y en relación a la institución. Y que encontramos que esta activa escucha tiene múltiples consecuencias en la particularidad del encuentro; permitiendo que se produzcan movimientos subjetivos significativos.

Palabras clave: urgencia – psicoanálisis- trauma- instituciones

TRABAJO COMPLETO

Introducción:

El campo de la salud mental se enfrenta a nuevos desafíos. La Ley Nacional de Salud Mental n°26.657, reafirmando el papel de todos los individuos como sujetos de derechos, sanciona la necesidad de ampliar y regular determinadas prácticas. En este marco encontramos la necesidad de establecer guardias interdisciplinarias y por lo tanto adquiere fuerza el rol del psicólogo de guardia, figura que existía en muy pocos lugares del país.



Junto con la promesa de nuevos cargos reaparecen viejos interrogantes ¿Cuál sería la especificidad de la práctica del psicólogo en general, y del psicoanalista en particular, en la urgencia?

La guardia suele nominarse como “guardia médica”, los hospitales en general son instituciones en las que el discurso y las prácticas que abundan son diferentes a las nuestras. Por los pasillos, los olores y la muerte circulan recordándonos lo lejos que quedamos del consultorio y su diván.

Los analistas no suelen asistir al padecimiento en vivo, por lo general se encuentran luego de las crisis para trabajar sobre lo sucedido. Pero no es así en estos espacios. Vestidos deambo o guardapolvo, y generalmente nombrados como doctores, intentan mantener lo particular de su práctica.

¿Qué es lo que permite decir que algo de la práctica analítica toma lugar?

Psicoanalista en guardia.


En primer lugar no podemos desconocer lo particular de estas instituciones. Cuando tuve la oportunidad de rotar por la guardia del HIGA Evita de Lanús, observé que en este dispositivo hospitalario la “prisa” circula por los pasillos atravesando a todos los actores institucionales. Urgen las soluciones rápidas y se vuelve fundamental no perder de vista que es la urgencia médica la que elimina la noción del tiempo. A diferencia de esto, nosotros (como psicólogos) buscamos ampliar la dimensión temporal para que pueda surgir algo del padecer de **ese** sujeto particular que consulta por guardia. Apelar a la palabra es lento e inevitable. Buscamos someternos al tiempo lógico, desprendiéndonos del cronológico¹.

La transferencia también tiene un lugar particular. Aunque encontramos cierta transferencia a la institución, esta es masiva e indiferenciada. Las intervenciones en guardia suelen ser por fuera de la transferencia propiamente dicha.

En el hospital presenciamos que las urgencias se funden y confunden: de psiquiátrica a social, de social a médica, circulan sucediéndose en diferentes presentaciones. Para nosotros, como analistas, es la urgencia subjetiva la que nos convoca. Urgencia que muchas veces aparece recién ante el encuentro con el analista y sus efectos. La pregunta sobre el motivo que los llevó a consultar en ese momento determinado nos permite atender a qué es lo que dejó de funcionar, entendiendo que si la urgencia subjetiva se define como una cadena rota, nos encontramos con algo que ya no marcha, ya sea: la caída del otro, un significante que retorna en lo real o la mostración del objeto (Sotelo 2004).

Para pensar estas cuestiones me resulta interesante presentarles a María. Ella con 23 años llega muy nerviosa y angustiada a la guardia, acompañada por sus tías, dos hermanas de su madre.

En la entrevista manifiesta que lleva varias noches sin poder dormir, que quiere una pastilla que la haga “no pensar”, pues quiere olvidarse de todo. Ante la pregunta sobre lo que desea olvidar, relata que fue violada por seis hombres hace un mes y medio; que desde entonces recibe amenazas y está muy



asustada. Le cuesta mucho terminar las frases, tiembla y llora al hablar. Se le propone continuar la entrevista a solas con la psicóloga para que pueda contar lo que le sucedió. Acepta eso, aunque indica que no la va a ayudar en nada hablar sobre lo que pasó.

Esto implicaba una primera apuesta, se le ofrece un espacio privado para que ella pueda relatar lo sucedido, se le señala que tienen todo el tiempo para hacerlo y que la psiquiatra le va a entregar una medicación para que al menos esa noche pueda dormir. Entendiendo que ante lo traumático es importante responder en primer lugar a la demanda consciente del sujeto, para no aumentar el desamparo y la incertidumbre. Ella pide lo que considera necesario para aplacar su dolor. Con esta promesa se puede relajar algo de su apremio y se le ofrece una escucha que no renueve la violencia haciendo público lo privado.


Un buen trabajo interdisciplinario basado en el conocimiento y la confianza del profesional con quien articulamos es esencial. En este caso, la psiquiatra estuvo de acuerdo en que tenga un espacio privado para ella. Considerando la importancia de la evaluación psicológica, la psiquiatra no sostuvo una entrevista previa que le haría relatar dos veces lo sucedido.

Al encontrarse en otro consultorio, a solas con la psicóloga, comienza a contar lo sucedido; hablando muy rápido y apelando todo el tiempo a la comprensión del que escucha, no solo incluyendo al oyente sino que esperando su respuesta: *“me siento sucia... ¿como puedo sentirme mujer después de esto?”*.

Se busca introducir una pausa en esa cascada de significantes que se enlazan sin cortes y se intenta ordenar el discurso. Relata que estaba por tomarse un colectivo cuando seis hombres la introdujeron por la fuerza en un auto y la violaron. Al día siguiente, ella realizó las denuncias pertinentes y pudo dar el nombre de algunos de ellos, ya que eran conocidos del barrio. A raíz de esta denuncia comienza a recibir amenazas y mensajes intimidatorios a su celular. Manifiesta estar muy asustada ya que no solo le dicen que *“la van a matar”*, sino que la golpearon tres hombres e intentaron atropellarla con un auto. Ante cada abuso ella realizó nuevas denuncias y en la actualidad está dentro de un programa de protección a la víctima por el cual un auto civil ronda la zona en la que ella se encuentra. El acoso relatado era tan intenso que fue necesario descartar una paranoia.

Se le pregunta qué la llevó a decidir venir este día y por qué consulta en este momento en particular (había pasado un mes y medio del hecho traumático). A lo que refiere que no aguanta más, que no duerme y que no sabe por qué no puede hacerlo. Intentó tomar pastillas varias veces pero, según dice, las pastillas no la ayudan a dormir, *“no le alcanzan”*. La última noche tomó varias pastillas que encontró en la casa y hubiera tomado más de haberlas hallado.

Se le pide que intente explicar por qué no puede dormir y se angustia... *“mis tías dicen que no le cuente a la psiquiatra lo que me pasa, porque van a decir que estoy loca... hoy yo no quería tomar pastillas y me*



tuve que atar acá (tiene dos marcas en el brazo), *siento que me carcome la piel*” se le pregunta por esto y explica que siente que le arrancan pedazos y que se ata fuerte el brazo para no sentirlo. “*No duermo porque tengo miedo... miedo a todo, tengo miedo de mi sombra*”, ante las preguntas señala que “*es una manera de decir*”. Cuando se indaga sobre la posibilidad de alucinaciones auditivas refiere: “*escucho que me llaman y me nombran*”. Se necesitó realizar diferentes indagaciones para ver que el sentido no quedaba fijo, que no había certezas y que podía asociar y metaforizar. Se le indica la necesidad de un tratamiento psicológico, con una derivación por escrito a los consultorios de esa misma institución y un miligramo de Risperidona por día, citándola para control en cuarenta y ocho horas.


Antes de concluir la entrevista se le pregunta a dónde va a ir a dormir, entendiendo que no alcanza una pastilla para poder descansar. Explica que va a volver a su casa porque no quiere que las tías la vean así. Se muestra reticente a hablar (a diferencia de momentos anteriores), motivo por el cual se realizan varias preguntas: ¿cómo se siente al estar en su casa?, ¿con quién vive?, etc. Explica que se siente muy mal y que vive con su madre pero que “*ya no es su madre*”, que “*ya sabe lo que vale para ella*”. Su madre trabaja en la casa de uno de los violadores, es empleada del padre de uno de los chicos, y al momento de elevar la denuncia testifico en su contra “*porque necesitaba la plata... me vendió, para mí está muerta*”. Se la convoca a hablar y se busca sancionar algo del horror que esto le produjo. Se le indica que no vuelva a la casa, que se quede en lo de una de las tías, que no es el momento para enfrentar situaciones de más estrés. Se muestra visiblemente apaciguada ante esta indicación.

Luego de 48 horas se presenta refiriendo que pudo dormir y que sus alucinaciones remitieron en forma completa, se muestra aseada y su postura corporal es visiblemente diferente. Tiene un turno para comenzar el tratamiento psicológico al día siguiente.

De traumas y algo más

En el trauma el peligro es el aumento de tensión en el psiquismo, debido al gran volumen de estímulos externos, frente al cual se es indefenso (Freud [1920] 2002). Esta indefensión consiste en la falta de fuerzas del sujeto para soportar o canalizar la energía no ligada, y no hay Otro (otros) a quien recurrir para que se interponga frente al peligro. El trauma se constituye entonces, como una producción de compromiso entre lo que pasa (peligro, cantidades, lo real) y lo que no pasa (falla del Otro) (Bleichmar, 2010). El trauma también lo encontramos definido como la figura de la irrupción de lo real sobre las representaciones simbólicas que tenía ese sujeto hasta ese momento (Belaga 2004).

La realidad de un acontecimiento no es sinónimo de realidad psíquica, sabemos que cada psiquismo tiene diferentes umbrales para elaborar lo vivido, su historia y su pasado permitirán encontrar diferentes reacciones. Incluso las catástrofes padecidas en común, impactan en la subjetividad de



manera diferente. Nadie queda exceptuado de los efectos de una catástrofe, pero cada sujeto responde desde su subjetividad (Bleichmar *op. cit.*).

Podemos suponer que la violación que María relata es altamente traumática. Sin embargo, *no es eso* lo que la trae a la guardia del hospital. En ella lo imposible de soportar fue la reiteración de un abuso, ahora por parte de su madre, que la vuelve a dejar en lugar de objeto a merced del otro. Eso pareciera ser lo verdaderamente intolerable.

Teniendo en cuenta que lo traumático se suele acompañar de una pérdida (etimológicamente trauma significa perforación o rotura), notamos que María muestra pérdidas severas que ponen en juego el mantenimiento de la continuidad del “sí mismo”. Pérdida identificatoria que se expresa en su interrogación sobre “cómo volver a sentirse mujer”. Ella deberá asumir las marcas que dejaron estos acontecimientos sobre su subjetividad.

Lacan, en el seminario IV, señala las coordenadas para la urgencia de angustia en el surgimiento del deseo del Otro, de tal modo que está impedido todo reconocimiento y que la caducidad de la imagen especular revela súbitamente aquello que está siempre velado: en el deseo del Otro se es un objeto (Lacan 1999). Este es el lugar en el que la madre deja a María: “porque necesitaba la plata... me vendió, para mí está muerta”. Vemos así, lo imposible de simbolizar, el traumatismo que deviene agujero en lo real.

Ella mencionaba fenómenos alucinatorios: auditivos y cenestésicos, pero no estaban desprendidos de toda asociación, podía seguir respondiendo cuando se le pedían más datos sobre esto y no eran puntos fijos, ni tenía certeza de los mismos. Había pasado por una situación traumática y cuando son superadas las defensas, la angustia automática avasalla al yo (Freud, [1926] 2002). Esto implicaría una regresión narcisística que le impediría al sujeto implementar defensas eficaces, de carácter neurótico, como ocurre en el caso en que la angustia funciona como angustia señal. Estos momentos pueden considerarse como momentos psicóticos en los que no existe un yo capaz de establecer un comando, implementando medidas adecuadas para ejercer alguna protección sobre el sujeto (Kordon 1998). Laplanche (siguiendo a Freud) define a las neurosis traumáticas como aquellas en que los síntomas son consecutivos a un choque emotivo, ligado a la situación de amenaza a la vida o integridad del sujeto, donde el trauma posee parte determinante en el contenido de los síntomas (pesadillas, repetición mental del hecho traumático, reacción de angustia automática con gran compromiso somático, etc.). Podemos pensar el lugar que tienen las sensaciones corporales enunciadas: “me carcome la piel”.

Para concluir retomamos la pregunta ¿algo distinto surge del encuentro con un psicoanalista en la guardia? No podemos saber qué hubiera pasado si era otro el discurso desde el que se la escuchaba. Pero vemos que en este encuentro algo del sujeto pudo aparecer. Ella parece encontrar algo

apaciguador que le permite decir y ordenar su discurso; al mismo tiempo que no cerrar el sentido traumático en la violación sufrida y avanzar más allá.

María logra desplegar diferentes aspectos de su sufrimiento, la palabra alivia y permite tramitar algo de la angustia. Asumiendo que “la demanda en la urgencia es el efecto que se puede producir del encuentro” (Bialer et. al. 1988:12), se buscó que hable, con la presencia y a través de la acción de escuchar, entendiendo que si habla puede pedir. De este modo, su demanda pudo situarse más allá de pastillas para dormir o alguna mágica solución para olvidar lo sucedido. Ponerle palabras a su dolor, hacer hablar a su urgencia, permitió introducir la dimensión de un tiempo de comprender que nos permitió bordear la causa de su actual padecer.

Pareciera que las intervenciones del analista tienen características particulares en este dispositivo. Encontramos que, muchas veces, el analista debe prestar el cuerpo y no solo convocar al trabajo significativo, ya que este trabajo suele encontrarse obturado. Se busca re-localizar un sujeto que ha perdido sus coordenadas, u ofrecerse como testigo a la certeza delirante. Lo particular de nuestras intervenciones es que apuntan a volver a anudar, alojar, velar esta verdad que ha quedado brutalmente develada para este sujeto, al punto de dejarlo desamparado sin referencias identificatorias, sintomáticas o fantasmáticas (San Miguel, T. s.f.).

Nota

¹ cf. Lacan, (1985) y para una ampliación cf. Sotelo, I (2004)

Bibliografía

Belaga, G. (2004) “Presentación: La urgencia generalizada. La practica en el hospital”. En *La urgencia generalizada*. Bs. As: Grama.

Bialer, M. Dreyzin, A. Hornstein, C. Lifschitz, G. Manavella, N. Michanié, L. Palmieri, C. Rozenberg, N.Seldes, R.Wolodarsky, D. (1988) “Sobre la urgencia (1)” *La urgencia. EL psicoanalista en la práctica hospitalaria*. Bs. As: Ricardo Vergara ediciones.

Bleichmar, S. (2010) *Psicoanálisis Extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Bs.As: Entreideas.

Cruglak, C. (1993) “Emergencia: hacer del orificio agujero”. Ficha de cátedra de *clínica de la Urgencia*. Bs. As.

Freud, S. ([1920] 2002) “Más allá del principio de placer”, en *Obras Completas*, tomo XVIII. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, S. ([1926] 2002) “Inhibición, síntoma y angustia”, en *Obras Completas*, tomo XX. Bs. As.: Amorrortu.

Kordon, D. Edelman, L. Lagos, D. & Kersner, D. (1998) "Trauma social y psiquismo" en *VERTEX Rev. Arg. De Psiquiatría*. Vol. IX. N° 31, pp. 42 a 51. Bs. As.

Lacan, J. (1999). El seminario 4, la relación de objeto (1956-1957) Bs. As: Paidós.

Lacan, J. (1985) "El tiempo Lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma", en *Escritos 1*, Siglo Veintiuno Editores, Bs. As.

Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1993) *Diccionario del psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

San Miguel, T. (s.f.) "La guardia, un lugar posible". Ficha de cátedra de *clínica de la Urgencia*. Bs. As.

Sotelo, I. (2004) "La guardia, la admisión, la primera consulta: una coyuntura de la emergencia". En *La urgencia generalizada*. Bs. As: Grama.

Yacoi, A. (1988) "La angustia y la urgencia." *La urgencia. EL psicoanalista en la práctica hospitalaria*. Bs. As: Ricardo Vergara ediciones.

MARGUERITE DURAS: LA ESCRITURA Y EL ALCOHOL COMO ANUDAMIENTO

Lozano, Diana

UNLP, Facultad de Psicología


dianalozano74@hotmail.com

RESUMEN

La ficción literaria, al igual que la ficción analítica, constituyen medios de elaboración simbólica que tocan lo real. Entonces, puede afirmarse que la escritura cumple una función para el autor ya que le permite aliviar el peso de su ser, incluyendo tanto al contenido como a la articulación con que se inscribe.

Así, la escritora Marguerite Duras, nacida en 1914 en la Indochina Francesa, dedico su vida a la escritura de ficciones literarias que resultaron provocadoras. Esto se debe a que, por un lado, no perteneció a ningún tipo literario definido sino que construyó un estilo propio resultante de sus influencias idiomáticas infantiles. Además, ese estilo particular fue modificándose desde los textos de su juventud a los textos posteriores, operando como bisagra la escritura de "El arrebató de Lol V. Stein".

Por otro lado, no sólo resultó controvertida la modalidad de escritura sino también la crudeza con que abordó temáticas como el desencuentro amoroso, la pregunta por la feminidad y el estrago materno. Como consecuencia, sus escritos tuvieron una fuerte repercusión en movimientos feministas.



Asimismo, la escritura no fue su único partenaire. Consagrada al consumo del alcohol, atravesó dos curas de desintoxicación que intensificaron sus temores al momento de escribir ya que, el alcohol y la escritura, habían sido sus fuentes indisociables de inspiración narrativa. Como consecuencia, sus recaídas fueron numerosas.

De igual modo, la autora modificó su seudónimo a lo largo de su producción artística: de nombre original Marguerite Donnadieu, adoptó el de Marguerite Duras, hasta nombrarse como M.D. Esta variabilidad, entendida como un intento de reconstrucción de sí misma, puede articularse con su obra ya que la misma consta de numerosas referencias autobiográficas.

En un principio, Marguerite Donnadieu, la niña que con solo nueve años decide que quiere ser escritora. Esta decisión fluye a partir de una relación de estrago con la madre, es decir, de angustia ligada a la proximidad del deseo de la madre, lo que nos permite inferir que se vale de su obra para elaborar este tormento. Es que al escribir se produce una reducción que conlleva a que esa madre escrita, pierda potencia. Además, toda producción artística supone una sublimación y la creación de algo nuevo, una neorealidad que posibilite velar un goce incoercible.


Cuando comienza a escribir adopta el seudónimo de Marguerite Duras, en referencia a un pueblo en el que el padre asentó una casa para la familia. Si bien, adquirir el nombre del pueblo donde se habitó ha sido un recurso tradicionalmente utilizado, debemos resaltar en este caso una referencia al padre. Un padre tempranamente perdido y, fundamentalmente ausente, que intenta ser recuperado en su función a partir de un nombre que lo alude. Es decir, podría pensarse como un intento de apelar al padre como aquel que opere una reducción al goce materno.

Finalmente, la abreviación al seudónimo M.D., como depuración del exceso al que pudo llegar. Ahora, se reconstruye más escritora que viviente para establecer un orden que apacigüe el exceso.

Entonces, podemos entender este proceso como una operación de reducción que le posibilitó dar una solución al exceso de goce. Así, Marguerite es reinventada por ella misma, logrando liberarse del estrago materno y construirse un cuerpo femenino. La escritura ha contribuido a aplastar ese exceso que muchas veces ha silenciado el alcohol. Entonces Duras tantea, repite una y otra vez, busca la palabra plena, prueba escribir, como se prueba amar aún sabiendo que nunca se logrará totalmente.

Es así como ambos deseos, el que le impone el descubrimiento de la feminidad y el deseo de ser escritora, confluyen en un punto común de su existencia. Tal vez es allí donde el deseo de escribir y la escritura del deseo se conjugan en M.D.

Por lo tanto, el presente trabajo se propone indagar las relaciones inferibles entre la vida de la novelista y la función que, tanto la escritura como el alcohol, desempeñaron para la misma. Con esta finalidad se



considerará su bibliográfica y los momentos cruciales de su existencia, recopilados a través del estudio de historiadores como de lo que nos devela la ficción literaria a la que se consagró.

Palabras claves: marguerite duras- ficción literaria- estrago materno- anudamiento

TRABAJO COMPLETO

“Muy pronto en mi vida fue demasiado tarde”


La escritora Marguerite Duras, recordada por muchos como una mujer con una vitalidad desbordante y una asombrosa capacidad de trabajo, a lo largo de su vida nos deja entrever una afable fidelidad a la escritura y al alcohol. De hecho, relatan que, después de despertar de un coma que la ausentó durante un año, sus primeros pedidos se refirieron a la introducción de correcciones en la obra que había dejado inconclusa.

De nombre real *Marguerite Donnadieu*, nació el 4 de abril de 1914 en Gia Dinh (Vietnam), localidad que por aquella época pertenecía a la Indochina Francesa. Su padre, Henry Donnadieu, profesor de Matemáticas, y su madre, Marie Legrand, maestra, contrajeron matrimonio después de una primera pérdida conyugal. Marie, se había casado y a los seis meses es abandonada por su marido, enviudando posteriormente. Henry, acompañará la agonía mortal de su primera mujer, junto con sus dos hijos, enamorándose de Marie cuando la conoce.

De este matrimonio nacerán Marguerite y dos varones, a los que la escritora hace referencia como un hermano perverso y otro amado. Con los dos hijos del primer matrimonio del padre, la nueva familia no tenía vinculación ya que fueron enviados con los abuelos paternos. A su vez, la relación entre Marie y la familia paterna siempre fue conflictiva, llegando incluso a disputas por la herencia.

Cuando Marguerite tenía 6 meses, la madre contrajo una enfermedad que requirió su estadía en Francia durante 8 meses. Entonces, la niña quedó bajo el cuidado de una empleada vietnamita. Seguidamente, al retorno de la madre al hogar, es el padre quien enfermó y se ausentó durante años. Una vez curado, los progenitores ascendieron laboralmente al ser nombrados, el padre, Director de Educación Pública en Phnom Penh (Camboya) y, la madre, directora de una escuela. Pero, tres meses después, la salud del padre empeoró y volvió a Francia. En estado de gravedad, abandonó el hospital para morir 2 años después, bajo el cuidado de su primera suegra y los dos hijos mayores.

La nueva familia se enteró del deceso de éste por medio de un telegrama cuando Marguerite tenía siete años (algunos estudiosos de la vida de Duras, dirán 4 años) y sus hermanos diez y once.



Recordando, evocará Duras, no haberse sentido afectada por la muerte del padre. El mismo, con su fallecimiento, había dejado a la familia en una difícil situación económica que impulsó a la madre a tratar de establecerse como colono agrícola. Marguerite pasó su infancia y adolescencia en la Indochina Francesa, junto con su madre y sus dos hermanos, experiencia que la marco profundamente y fue inspiración de muchas de sus obras. En *“Un barrage contre le Pacifique”* (1950), *“L'Amant”* (1984) y *“L'Amant de la Chine du Nord”* (1991), Marguerite relata los recuerdos de su adolescencia y, en particular, la relación que a los quince años tenía con un hombre rico de veinticinco. Si bien este hombre fue aborrecido por la familia, la relación asimismo fue alentada por los mismos dados las dificultades económicas que atravesaban.

A los 18 años, en 1932, se trasladó a París, donde estudió Ciencias Políticas, Matemática y Derecho. Graduándose tres años más tarde en Derecho y Ciencias Políticas, comenzó a trabajar como secretaria realizando tareas editoriales en el Ministerio de Colonias hasta 1941. Por encargo del Ministro escribió su primer libro consistente en un informe técnico sobre la situación en las colonias y una defensa de las políticas francesas en las mismas. Si bien Marguerite nunca incluyó este escrito entre sus obras, ya no dejó de escribir.


En ese momento, precisamente en 1939, contrajo matrimonio con Robert Antelme, con quien tuvo un hijo que falleció en 1942. El mismo año del fallecimiento conoció a Dionys Mascolo, quien terminó siendo su amante. Algunos historiadores de la vida de la escritora afirman que dejó a su marido y se casó posteriormente con Mascolo, con quien tuvo otro hijo. Otros, relatan que convivió posteriormente con los dos en un ambiente de sincero afecto.

En 1943 publicó su primera novela *“Les Impudents”*, adoptando el seudónimo de *Marguerite Duras*. Este cambio se produce en referencia a un pueblo francés en donde su padre había comprado una casa de veraneo familiar.

Durante la segunda guerra mundial, es decir, entre 1942 y 1946, Duras y Antelme se afiliaron al Partido Comunista participando activamente en la resistencia francesa. Cayendo ambos en 1944, el marido fue apresado y enviado a un campo de concentración mientras que Marguerite logró escapar.

Cuando en 1945 su marido retorna del campo de concentración, si bien relatan que ella anhelaba divorciarse, permanece a su cuidado hasta 1946 en que consuma el divorcio. Parte de este suceso es relatado tardíamente en la novela *“La douleur”* (1985).

En 1955 dio fin a su filiación Comunista, disconforme con algunas tendencias ideológicas que consideraba machistas y con las políticas totalitarias seguidas en la Unión Soviética. Algunos historiadores afirman que Marguerite fue expulsada del Partido y, que esta expulsión, la fortaleció e impulsó una respuesta contestataria.



Evolucionando de un estilo narrativo anglosajón hacia las formas de la “nouveau roman”, su producción como escritora la convirtió en uno de los principales referentes del género, abordando temas como la soledad, el amor, el cuerpo o la muerte. Las obras posteriores ponen en primer plano la angustia y el deseo de los personajes que intentan escapar de la soledad. Entre estas, “Moderato Cantabile” (1958) fue la novela que la consagró internacionalmente. Sus grandes novelas son “*Le ravisement de Lol V. Stein*” (1964), “*Le Vice-cónsul*” (1966), “*L'Amante Anglaise*” (1967), “*Détruire, dit-elle*” (1969), “*L'Amour*” (1971), y el texto “*India Song*” (1973).

En 1958, después de trabajar en cine durante años, comenzó una carrera como guionista que derivó en que, en 1967, dirigiera su primera película “*La música*”. Su filmografía como directora se caracterizó por el vanguardismo y la experimentación.

A partir de los años 80, inició una relación afectiva con el actor y escritor Yann Andréa Steiner, 38 años menor que ella, quien habitualmente interpretaba sus películas. Juntos vivieron su adicción al alcohol, las curas de desintoxicación, las recaídas, el deterioro físico y también la creación literaria: Duras dictaba, Yann escribía.

Su obra literaria cuenta con cuarenta novelas y una docena de piezas de teatro. Escribió el guión de la película “*Hiroshima, mon amour*” (1958) y dirigió varias películas, entre ellas “*India Song*” (1975) y “*Les Enfants*” (1984).

Además del alcoholismo, que marco su vida y su producción artística, sufrió una adicción a los cigarrillos. Un cáncer de laringe le marcó la garganta con una traqueotomía.

Marguerite murió de cáncer de garganta el 3 de marzo de 1996 en París, a los 81 años.

“*C'est tout*” (1995) fue su último libro.

“No hay errores. Sólo hay actos extraños”

La escritura y el alcoholismo

La novela “*Le ravisement de Lol V. Stein*” (1964), fue escrita posteriormente a haber estado internada durante un año en estado de coma. Podemos situar a esta novela como consecutiva a su primera desintoxicación.

En la misma la autora relata la historia de una mujer que, a partir de una primera escena donde el prometido le es arrebatado ante sus ojos por una mujer, rehace su vida formando una familia con otro hombre. Diez años después retorna al pueblo natal y procura reconstruir las piezas de aquel drama de amor que provocó su arrebato. Con esta finalidad, contempla los encuentros sexuales de una pareja de amantes en un hotel de la ciudad.

Respecto al momento en que escribió la novela, en una entrevista Marguerite relata:

“Había estado muy enferma y hacía mucho que no escribía...Sobre todo, por no beber nada de alcohol. Mi enfermedad estaba relacionada con eso, y era la primera vez que escribía sin nada de alcohol...Bueno, siempre es duro escribir, pero entonces tenía más miedo. Mucho más miedo que de costumbre...Tenía miedo de escribir cualquier cosa...Sin el alcohol, la locura me era cada vez más familiar. Esa locura me era más familiar de lo que había sido antes (en referencia a Lol)”

En el año 1982 se sometió a una segunda desintoxicación, tras un coma etílico. Durante la desintoxicación escribió *“La maladie de la mort”*, novela en la que narra la historia de un hombre aquejado de un mal terrorífico que lo mata en vida: la impotencia de amar. Este hombre, en un intento de supervivencia, alquila a una joven en cuyo cuerpo espera encontrar, al menos por una vez, esa vida que nunca tuvo. Pero, entre el goce del sexo, ella no percibe en él otra cosa que la agonía de una muerte irremediable.

Así mismo, la novela *“L'Amant”* (1984) fue escrita en abstinencia de alcohol. Si bien los críticos no la consideran su mejor escrito, le sirvió para conseguir el Premio Goncourt y alcanzó éxito mundial, llegando inclusive, al cine. En la misma, retoma un recuerdo de su adolescencia y lo elabora a través de la ficción. Éste es vuelto a retomar en *“L'Amant de la Chine du Nord”* (1991).


La trama relata la historia de una adolescente de quince años de familia francesa que es iniciada sexualmente por un oriental adinerado, mayor que ella. Además, narra la relación tormentosa de la joven con su familia, compuesta por una madre enferma, lindante con la locura, y dos hermanos: uno mayor violento y cruel, y otro débil y temeroso. La protagonista pasa fácilmente del amor al odio hacia los integrantes de su familia, descubriendo que puede prescindir de ellos gracias a su relación con el hombre oriental. Las familias de ambos rechazan la relación pero los amantes continúan viéndose a escondidas, prisioneros de un amor pasional.

"Yo soy una escritora, no vale la pena decir nada más"

Una solución al exceso

A lo largo de su vida, Marguerite Donnadieu, fue adoptando diversos seudónimos. Esta variabilidad, entendida como un intento de reconstrucción de sí misma, puede articularse con su obra ya que la misma consta de numerosas referencias autobiográficas.

En un principio, Marguerite Donnadieu, la niña que con solo nueve años decide que quiere ser escritora. A partir de una relación de estrago con la madre, es decir, de angustia ligada a la proximidad del deseo de la madre, podemos inferir que se vale de su obra para elaborar este tormento. Es que al escribir se produce una reducción que conlleva a que esa madre escrita, pierda potencia. Además, toda producción



artística supone una sublimación y la creación de algo nuevo, una neorealidad que posibilite velar un goce incoercible.

Cuando comienza a escribir adopta el seudónimo de Marguerite Duras, en referencia a un pueblo en el que el padre asentó una casa para la familia. Si bien, adquirir el nombre del pueblo donde se habitó ha sido un recurso tradicionalmente utilizado, debemos resaltar en este caso una referencia al padre. Un padre tempranamente perdido y, fundamentalmente ausente, que intenta ser recuperado en su función a partir de un nombre que lo alude. Es decir, podría pensarse como un intento de apelar al padre como aquel que opere una reducción al goce materno.

Finalmente, la abreviación al seudónimo M.D., como depuración del exceso al que pudo llegar. Ahora, se reconstruye más escritora que viviente para establecer un orden que apacigüe el exceso.

Pero, la escritura no constituyó el único medio del que la escritora se valió para tramitar este exceso. El consumo de alcohol se solidarizó con su novelar.

Con posterioridad a una primera cura de desintoxicación, la misma autora revela la perplejidad a la que se hallaba expuesta al prescindir de la sustancia mientras escribe "*Le ravissement de Lol V. Stein*" (1964). La protagonista de su historia esta inspirada en una mujer que conoció en un neuropsiquiátrico y la impactó profundamente por su belleza y su decir nada. Marguerite intento darle, a través de su novela, una voz que la hable. Muchos aseveran que la autora se identificó con la protagonista y, hasta ella misma afirma, que "sin el alcohol, la locura me era cada vez más familiar"³⁰.

Este raptó novelado del novio conjuga el arrebató del cuerpo producido en el personaje femenino que se ve desarropado de la imagen con la que el prometido la vestía en el amor. Duras refiere en el personaje de Lol un sentimiento "de la despersona"³¹ que la inunda, un "determinado estado de vacío, de vacuidad"³² que la deja suspendida de la escena que la excluye. Así como, posteriormente, Lol intenta completar el cuerpo con la mirada como anudamiento de lo que se ha desanudado, podemos inferir que la escritura de esta novela constituye, para Marguerite, un intento de elaboración de un cuerpo femenino, una ficción que intente apresar lo que no se puede escribir.

Durante el segundo proceso de desintoxicación, la escritora produce "*La maladie de la mort*" (1982). Novela erótica, breve, donde el narrador es el espectador de la escena entre un hombre carente de la capacidad de amar y una prostituta que encarna a la vida misma. Nuevamente, el cuerpo y la falta de amor vuelven a ser el epicentro de la historia, capturados en una doble mirada: la del narrador y la del protagonista masculino. Así, el hombre imposibilitado de amor, a través de una vuelta por el cuerpo de su partenaire femenina, procura aprehenderlo a través de una mirada que no lo deja ver ya que se

funda como un intento fallido de observar más allá de lo palpable. De este modo, concluye “con todo así pudo usted vivir este amor de la única forma posible para usted, perdiéndolo antes de que se diera”³³

Si bien Duras tuvo recaídas en el consumo de alcohol, “*L'Amant*” (1984) es destacada como una novela escrita prescindiendo del mismo. En esta ocasión el amor y el deseo femenino se despliegan a través de encuentros sexuales entre una joven mujer y un hombre mayor. Es así como, la joven iniciada en el descubrimiento de su propia feminidad a través del hombre, le pide al mismo que le haga lo que le hace a todas las mujeres. Es decir, le conceda un cuerpo deseante, un cuerpo objeto de goce. Consecutivamente, el hombre vaticina cual será el futuro deseo amoroso de ella, deseo que la joven acepta complacida ya que establece lo que como mujer debe ser. De todos modos, la sombra de la duda la recubre cuando el amante interroga si lo ama.

Como ya dijimos más arriba, en esta misma novela, autobiográfica junto con “*Un barrage contre le Pacifique*”(1950), la autora relata su propia historia familiar. Algunos historiadores afirman que la misma es matizada con trazos de ficción que hacen dudosa su veracidad pero podemos encontrar en ambas dos elementos que se conjugan: la relación con un hombre en situación de superioridad económica (al igual que en “*La maladie de la mort*”) y la presencia de una madre devastadora. Es así como el desamor maternal marcó toda la vida de Duras e hizo de ella un personaje controvertido en el que se entremezclaban las exigencias del corazón y los caprichos del cuerpo.

Marguerite es reinventada por ella misma, logrando liberarse del estrago materno y construirse un cuerpo femenino. La escritura ha contribuido a aplastar ese exceso que muchas veces ha silenciado el alcohol. Entonces Duras tantea, repite una y otra vez, busca la palabra plena, prueba escribir, como se prueba amar aún sabiendo que nunca se logrará totalmente.

Es así como ambos deseos, el que le impone el descubrimiento de la feminidad y el deseo de ser escritora, confluyen en un punto común de su existencia. Tal vez es allí donde el deseo de escribir y la escritura del deseo se conjugan en M.D.

Bibliografía

- Conté, R. (1984): Marguerite Duras: la mujer y la escritura.

http://resvistakatharsis.org/marguerite_duras.html

- David, M. (2012): Donnadieu, Duras, M.D. L enfant, la femme et le ravissement. Portraits de femmes. Pp. 55-60.

- Dumayet, P. (2008): Entrevista a Marguerite Duras.

<http://bibliotecailliaescobar.blogspot.com/2008/06/marguerite-duras-entrevista.html>

- Duras, M (1964): El arrebató de Lol V. Stein. Colección Andanzas, Tusquets Editores, Buenos Aires, 2010.

- Duras, M. (1982): El mal de la muerte. Tusquets Editores.

<http://www.lacomunitatinconfessable.cat/wp-content/uploads/2009/04/duras-mal-de-la-muerte.pdf>

- Duras, M. (1950): Un dique contra el Pacífico. Biblioteca Marguerite Duras, Tusquets Editores, Barcelona, España, 2008.

- Miralles, C. (2013): Quien es quien en "El amante", de Marguerite Duras.

<http://deletreados.wordpress.com/2013/02/17/quien-es-quien-en-el-amante-de-marguerite-duras-por-concha-m-miralles/>

- Moreno Fuentes, F. (1999): Marguerite Duras: el pulso del siglo.

<http://www.fundacionannao.org/index.php/agora-abierta/99-francisca-moreno-fuentes/433-marguerite-duras-el-pulso-del-siglo.html>

- Varios (2013): Mi cuaderno de lectura.

<http://blogdejosefinaarmenteros.blogspot.com.ar/2013/03/el-amante-marguerite-duras.html>

HIPOCONDRIA: ¿SINTOMA O ESTRUCTURA?


Machado, María Inés y Zanassi, Sergio

FAC DE PSICOLOGIA UNLP

mariainesmachado@hotmail.com

RESUMEN

Considerando que en las presentaciones de la clínica actual las manifestaciones del cuerpo se muestran en toda su crudeza y evidenciándose el uso que indiferenciadamente se realiza para intentar dar cuenta del estatuto clínico de estos fenómenos, pretendemos deslindar, en esta oportunidad, cual ha sido el tratamiento que ha recibido desde el interior del psicoanálisis la hipocondría. De tal modo que el objetivo que persigue este trabajo supone el artificio de recortar un concepto para caracterizarlo. Dicha operación requiere de un análisis al mismo tiempo sincrónico y diacrónico, de tal forma que nos posibilite delimitar aquello que desde el Psicoanálisis se ha conceptualizado como tal; y por otro lado ir reconstruyendo en el devenir de una teoría el surgimiento y desarrollo de dicho concepto, intentando capturar el movimiento de sus sucesivas redefiniciones.



Con tal propósito se realizará un recorrido por diversos textos de la obra de Sigmund Freud de manera de poder deslindar los orígenes y reformulaciones que operó sobre tal concepto, para finalmente, brindar desde la perspectiva lacaniana una nueva discusión la que conlleva a debates actuales: ¿ es este fenómeno un malestar articulado a una creencia o a una certeza? , en otra palabras, ¿es un fenómeno tras estructural o es propio de la psicosis? Y más aún, ¿podemos considerar a la hipocondría como portadora de un estatuto similar al concepto del síntoma, o más bien, próximo al de la angustia? Interrogantes, entre otros, que nos motivan a iniciar esta investigación desde los orígenes del Psicoanálisis.

Palabras claves:


TRABAJO COMPLETO

Los inicios freudianos: hipocondría como síntoma

No podemos iniciar el recorrido propuesto sin antes decir que este concepto tiene sus raíces en la psiquiatría, y que desde los orígenes pinelianos su semiología se fue acercando y describiendo cada vez más como una semiología delirante

En principio debemos decir, por un lado, que la concepción de la hipocondría aparece muy tempranamente en la obra del maestro vienés y por otro, que dicha teorización ha ido variando a lo largo de su obra. No obstante hemos podido ubicar un punto de inflexión entre los años 1911 y 1914, momento que implica una conceptualización radicalmente diferente en lo que atañe a este fenómeno en donde podemos encontrar una elaboración mucho más acabada y donde queda establecida la conocida proporción: la hipocondría es a la parafrenia lo que la angustia es la neurosis obsesiva e histeria.

La primera referencia a la hipocondría que hemos podido localizar es en el *Manuscrito B* en 1893. Surge entonces una primera concepción acerca de la misma como uno de los tres síntomas permanente de la neurosis de angustia: la angustia referida al cuerpo, es aquí para Freud tributaria a la hipocondría. Viñetas clínicas por estos tiempos ilustran esta concepción acerca de la hipocondría como síntoma de la neurosis de angustia y su relación a la actividad sexual. Presentaciones de enfermos que le posibilitan corroborar con un marcado espíritu cientificista el coito interruptus como etiología de la neurosis de angustia (*Carta 14 y Carta 15 de 1893 y 1895 respectivamente*). No obstante, y haciendo de los obstáculos un avance de la teoría y en plena etapa pre psicoanalítica nos advertirá, por estos años, que este fenómeno también puede ser ubicado como síntoma de las neuropsicosis de defensa en tanto



resultado de la operación de un mecanismo psíquico. Constatamos esta nueva perspectiva en tres artículos en serie: *Manuscrito H (1895)*, *Manuscrito K (1896)* y *Nuevas Observaciones sobre las Neuropsicosis de defensa (1896)*. En 1895 es donde por primera vez menciona la proyección como mecanismo psíquico a los fines de la defensa contra una representación intolerable para el yo y da ejemplos de su operación en distintas paranoias: *“el hipocondríaco se debatirá largo tiempo antes de hallar la clave para sus sensaciones de estar gravemente enfermo”* (Freud, 1895, pp 250) Es en el Manuscrito K, en el apartado correspondiente a la Neurosis Obsesiva, que ubica a la hipocondría como resultado de la mudanza del “afecto-reproche” en otro de más fácil acceso a la conciencia, la define como miedo a sus consecuencias corporales. Y finalmente, en esta serie, en 1896, mantiene las conceptualizaciones previas y menciona la angustia hipocondríaca como uno de los tantos afectos displacenteros en que se puede mudar el afecto de reproche en su devenir-conciente, esto implica luego de operada la represión y en el marco de la primera teoría de la angustia.

Cobra importancia destacar que si bien, como hemos descrito, la hipocondría aparece ligada tanto a la parafrenia como a la Neurosis obsesiva, su solidaridad con la histeria no es puesta de manifiesto en su obra, es más en *Estudios Sobre la histeria, (Breuer y Freud)* específicamente en *el Caso Elizabeth Von R*, se dedica a realizar la diferenciación entre una histérica, un neurasténico definido por Freud como *“Hipocondríaco, aquejado de neurosis de angustia”* (Freud, 1893-95, pp 152) y un enfermo orgánico. El criterio que utiliza es la envoltura formal del síntoma, concretamente los dolores corporales, así también como gestos y reacciones de los pacientes. Al respecto el hipocondríaco manifestará en relación a su dolores que *“el lenguaje es demasiado pobre para prestarle palabras a sus sensaciones y estas mismas son algo único, algo novedoso que uno no podría describir de manera exhaustiva y por eso no cesa de ir añadiendo nuevos y nuevos detalles”* (Freud, 1893-95, pp 152)

Para finalizar este primer momento del recorrido, en su artículo *“Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de neurosis de angustia”* la hipocondría recibe una definición en donde se evidencia un recurso freudiano a la experiencia corporal para poder intentar atrapar su estatuto, manifestándonos que *“no va siempre de la mano con la agudización de la expectativa angustiada general; demanda como condición previa la existencia de parestesias y de sensaciones corporales penosas”*. (Freud, 1895, pp 93-94 y 98). Nuestra tarea de investigación nos conduce a concluir este primer apartado señalando que en la primera nosografía freudiana, la hipocondría es considerada como un síntoma, ya sea de las Neuropsicosis de Defensa, ya sea de Las Neurosis Actuales en donde: *“la fuente de excitación, la ocasión para la perturbación, reside en el ámbito somático y no, como en la histeria y la neurosis obsesiva, en el ámbito psíquico”* (Freud, 1895,


pp114). Sin omitir al respecto la diferencia estructural que conlleva el síntoma en cada una de estas Neurosis.

La hipocondría es a la parafrenia como la angustia neurótica es la histeria y obsesión.

Ahora bien, avanzada su obra, descubrimos una posición freudiana más clara respecto del estatuto de la hipocondría poniendo en serie tres artículos fundamentales para ello: *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente* (1911), *Contribuciones para un debate sobre el onanismo* (1912) y especialmente *Introducción del Narcisismo* (1914) donde sostendrá su tesis de que la hipocondría es a la parafrenia como la angustia neurótica es la histeria y obsesión, estableciendo de esta forma un estatuto similar a la angustia neurótica pero para la psicosis.

Inicialmente en el caso Schereber (1911) no solo subraya el diagnóstico de hipocondría grave que padeció en su primera enfermedad, *“Cree que cada momento va a ser el último y está convencido de que va a morir de un ataque al corazón”* (F.Baumeyer, pp 11) sino también enumera las ideas hipocondriacas que exteriorizó durante su segunda enfermedad, se quejaba de padecer de un reblandecimiento del cerebro, decía que pronto moriría, además de *“haber experimentado en los primeros años de su enfermedad destrucciones en diversos órganos de su cuerpo, que ha cualquier otro hombre le habrían provocado indefectiblemente la muerte desde hace mucho tiempo atrás, pero él ha vivido un largo período sin estómago, sin intestinos, sin pulmones casi, con el esófago desgarrado, sin vejiga y con las costillas rotas muchas veces se ha comido parte de su laringe al tragar, etc...”* (F.Baumeyer, pp 11) Todo esto fue reestablecido por los rayos divinos, elaboración del sujeto sobre la inefable experiencia que recuerda a los relatos de los enfermos con el denominado Síndrome de Cotard. Los dictámenes periciales así como sus Memorias testimonian que en su primera enfermedad, las ideas hipocondriacas lo “dominaban” en especial la del enflaquecimiento, cuestionando el hecho de que durante la internación no le permitieran utilizar una balanza para pesarse, de lo contrario, dice el paciente: *“hubiera podido liberarme más rápidamente de las mismas”* (Schereber, 2008 pp 86) Lo interesante es que estas ideas hipocondriacas, así como marcan el inicio de la primera enfermedad, permanecen hasta el final de la segunda enfermedad. En uno de los apéndices de las Memorias, en octubre y noviembre de 1902 (dos años previos a su alta) escribe: *“Subsiste, como antes, la sensación- difícilmente subjetiva- de un adelgazamiento y arrugamiento de las sustancia ósea de mi cráneo”* (Schereber, 2008, pp 90). Subrayamos aquí la “sensación” que experimenta.

Freud, en su escrito sobre Schereber, establece, como antecedente de lo que expondrá cabalmente en 1914, una relación necesaria entre los síntomas hipocondriacos y la paranoia, manifestando que sólo considerará digna de confianza a una teoría de la paranoia que introduzca en su nexo los síntomas



concomitantes hipocondríacos, de casi regular presencia. Y agrega *“Me parece que la hipocondría ocupa respecto de la paranoia la misma posición que la neurosis de angustia respecto de la histeria”*. (Freud, 1911, pp 38)

En esta tesis, ya la separa de la neurosis de angustia para ubicarla como una neurosis actual más. Así lo sugiere en *Contribuciones para un debate sobre el onanismo* (1912) donde sostiene que la hipocondría podría sumarse a la neurastenia y la neurosis de angustia como tercera “neurosis actual” (es decir, de etiología puramente física) y establece una clara articulación con las psiconeurosis al situar a las primeras como *“el grano de arena en el centro de la perla”* (Freud, 1912, pp 257), es decir, que *“el síntoma de la neurosis actual suele ser el núcleo y la etapa previa del síntoma psiconeurótico”* (Freud, 1917, pp 355)


Es en *Introducción del narcisismo* (1914) es donde accedemos a la definición más precisa en la obra de Freud sobre la hipocondría. Enmarcado en la teoría libidinal introduce el concepto de Narcisismo y nos presenta a la hipocondría como uno de caminos para aproximarse a su conocimiento, intentaremos, entonces, cernir su estatuto y una pregunta por su función.

Siendo contundente señala que la hipocondría al igual que la enfermedad orgánica se exterioriza *“en sensaciones corporales penosas y dolorosas y tiene un efecto sobre la distribución de la libido. El hipocondríaco retira interés y libido de los objetos del mundo exterior y los concentra sobre el órgano que le atarea, sin alteraciones [orgánicas] comprobables”* (Freud, 1914, pp 79)

Sosteniendo su tesis arriba enunciada, ubica que la angustia hipocondríaca sería, del lado de la libido yoica, el correspondiente de la angustia neurótica. Así como a la “estasis de la libido de objeto” en las neurosis de transferencia, le corresponde una *“estasis de la libido yoica” en los fenómenos de la hipocondría y de la parafrenia producto del retiro de la libido al yo frente a una frustración*”. (Freud, 1914, pp 82)

Aquí la angustia hipocondriaca es considerada efecto del fracaso de la operación psíquica que intenta dominar la libido (equivalente a la introversión) que es el delirio de grandeza, es decir, ese éxtasis libidinal en el yo no puede ser dominado y la hipocondría se presenta como parte del proceso patológico, al que le seguirá como segundo momento el proceso de restitución homólogo a la formación de síntomas en la neurosis de transferencia que aparece en el plano clínico como las manifestaciones patológicas más llamativas, quedando la hipocondría más del lado de lo mudo.

Sin embargo, cuando hable de lenguaje hipocondríaco en “Lo inconsciente” le dará una función restitutiva a este lenguaje de órgano en la esquizofrenia, comparándolo con las formaciones sustitutivas de la histeria. No habla meramente de sensaciones dolorosas en el cuerpo sino de un lenguaje que se refiere a órganos e inervaciones somáticas, siendo un intento de tramitar esa experiencia dolorosa



(sensación dolorosa enigmática) vía la nominación *“la investidura de la representación palabra no es parte del acto de represión sino que constituye el primero de los intentos de restablecimiento o de curación que tan llamativamente presiden el cuadro de la esquizofrenia.”* (Freud, 1915, pp 195)

De acuerdo a este desarrollo la pregunta que se nos origina es si la hipocondría es parte del proceso patológico o es ya un movimiento reconstitutivo. Desde una primera aproximación, entendemos que en este aspecto no parece ser lo mismo la angustia hipocondriaca que el lenguaje hipocondriaco que lo ubicaríamos en un primer intento de restitución.

La hipocondría después de Freud

Este fenómeno ha sido objeto de estudio por diferentes autores posfreudianos. Desde nuestra orientación teórica nos hemos detenidos en la obra Jacques Lacan en la que no hemos encontrado una clara referencia a este tema, las referencias utilizadas por el autor han sido con fines descriptivos sin evidenciar un trabajo de formalización sobre el estatuto del mismo. Es más, en el Seminario 3 al abordar el caso Schreber si bien acentúa que lo doloroso juega un papel muy importante en su delirio manifiesta: *“No hablo aún de hipocondría, que por otra parte es un término demasiado vago en nuestro vocabulario”*. (Lacan, 1955-1956, pp 156) Sin embargo, en este contexto y en este mismo seminario, es preciso respecto al considerar los síntomas hipocondríacos como síntomas psicóticos: *“Lo que vemos desde el inicio son síntomas, primero hipocondríacos, que son síntomas psicóticos”*. (Lacan, 1955-1956, pp 445).

Tomando en consideración lo que nos trasmite Lacan en este Seminario, observamos los antecedentes de la posición preponderante en los debates actuales sobre el tema, que, entre otros aspectos, intentan discernir las conversiones históricas de los fenómenos hipocondríacos ligados a las psicosis.

Un exponente de ello es Jean-Pierre Deffieux (1998), quien a partir de una investigación de fenómenos corporales en mujeres intenta diferenciar estas presentaciones. En sus conclusiones asevera que la particularidad del lazo de estas mujeres con el padre, atadura de lo imaginario y de lo real, da cuenta en estos sujetos de su forclusión simbólica.. La hipótesis que nos propone el autor es que se realiza una especie de transferencia, un desplazamiento, de la atadura IR del padre al cuerpo, al aparecer el fenómeno hipocondriaco luego de operado un corte en ese lazo. Es la razón por la que no hay lugar para considerar este fenómeno como un síntoma, aunque logre por otra parte limitar el goce a tal punto que ninguna otra manifestación de la psicosis se produzca. También pasa que estos sujetos elaboren, a partir del fenómeno, un saber delirante que le da un sentido

Por otra parte, en el apartado de las neoconversiones de *Las Psicosis Ordinaria* (2008), esta discusión también tiene su lugar, destacándose la mínima diferenciación que realizan entre la dismorfofobia y la

hipocondría que, algunos autores, consideran psicótica. Una sección toma como referencia a Morel que ubicaba a la hipocondría como fenómeno elemental psicótico por excelencia subrayando el rasgo de indeterminación, es decir, que va de un malestar a una sensación dolorosa pero siempre asociada a una indeterminación intolerable y “mal localizada” en contraposición a la dismorfofobia.


Conclusiones

Sin intentar transmitir conceptos acabados, entendemos que al momento actual las discusiones continúan en el campo de la psicopatología instalándose la idea de que el término hipocondría designa un universo complejo y heteróclito.

Desde la orientación lacaniana, la escasa bibliografía sobre la temática y en consecuencia los debates actuales que prevalecen intentando quebrantar este “vacío” nos reenvían nuevamente a Freud quién nos transmitió que *“cada enfermo presenta sus condiciones individuales o como pudiéramos decir, sus fantasías, que son a veces diametralmente opuestas en los diversos casos”* (Freud, 1917, pp 238). Con el objetivo de abordar la hipocondría en un sentido estricto, encontramos al inicio de su obra cierta vacilación freudiana respecto a su estatuto, sin embargo, avanzada la misma la ubica como semejante la angustia neurótica aunque en la psicosis, donde mas que señal de un real implica la emergencia del mismo, exigiendo, de esta manera, al sujeto ciertas elaboraciones que intentan funcionar como solución, en tanto, la sensación localizada viene a fijar algo del goce en el cuerpo.

Bibliografía

- Baumeyer, F. (1956) *“El Caso Schreber”* En Los Casos de Sigmund Freud, Nº 2, Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.1993
- Deffieux, J-P. (1998) *“La conversión d’ un siècle à l’ autre”* En: La Cause freudienne Nº 38. Paris Editorial Navarin_Seuil 1998
- Freud, S. (1893) *“Manuscrito B La etiología de las neurosis”* En Volumen I Buenos Aires. Amorrortu editores. 1991
- Freud, S. (1895) *“Manuscrito H Paranoia”* En Volumen I. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1991
- Freud, S. (1895) *“Manuscrito k Las neuropsicosis de defensa. Un cuento de navidad”* En Volumen I. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1991
- Freud, S. (1893-1895) *“Estudios sobre la histeria (J.Breuer y S. Freud)”* Buenos Aires Amorrortu editores 1992
- Freud, S. (1895) *“Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de “neurosis de angustia”*. En Volumen III. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1989

- 
- Freud, S. (1896) *“Nuevas puntualizaciones sobre las psiconeurosis de defensa”* En Volumen III. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1989
 - Freud, S. (1911) *“Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente”* En Tomo XII. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1990
 - Freud, S. (1914) *“Introducción al narcisismo”* En Volumen XIV. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1990
 - Freud, S. (1915) *“Lo inconciente”* En Volumen XIV. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1990
 - Freud, S. (1917) *“Conferencia 24 El estado neurótico común”* En Volumen XVI. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1990
 - Lacan, J. (1955-1956) *“Clase VIII La frase simbólica”* y *“Clase XXV El falo y el meteoro”* En: el Seminario 3 Las psicosis. Buenos Aires. Editorial Paidós. 2008
 - Miller, J-A. y otros (1998) *“La psicosis ordinaria”* Buenos Aires. Editorial Paidós. 2004
 - Schereber, D. (1903) *“Memorias de un enfermo de nervios”* España. Editorial Sexto Piso. 2008
-

ALGUNAS CONJETURAS PROVISORIAS SOBRE LA CAPACIDAD PARA ELABORAR PSÍQUICAMENTE LOS DUELOS ESPECÍFICOS DEL CLIMATERIO EN UNA MUESTRA DE MUJERES DE LA CIUDAD DE SAN LUIS

Marchisio, Silvina; Campo, Claudia y Arias, Silvina

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis


smarch@unsl.edu.ar

RESUMEN

El problema abordado en esta Investigación es el climaterio femenino, considerado como una etapa en la vida de la mujer que coincide con la crisis de la mitad de la vida en la que esta enfrenta numerosos duelos. Entre ellos: la pérdida de la fertilidad, del cuerpo joven, las modificaciones en la relación de pareja y en la sexualidad, la partida de los hijos del hogar, la vejez y enfermedad de los padres mayores o la muerte de ellos. El climaterio representa una oportunidad para llevar a cabo un balance de la propia vida. Es un momento de transformación, no sólo física, sino también emocional, es decir que implica un verdadero cambio.

El objetivo del presente artículo es estudiar en cincuenta mujeres, la capacidad de dar sentido a las múltiples pérdidas inherentes al tránsito por la turbulenta experiencia emocional del climaterio.

Esta comunicación se deriva del Proyecto de Investigación Consolidado: “El climaterio femenino. Una indagación de los procesos de simbolización de esta compleja experiencia emocional en mujeres de la



ciudad de San Luis” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. El marco teórico referencial lo constituyen las conceptualizaciones psicoanalíticas de Melanie Klein, Wilfred Bion y Donald Meltzer.

La metodología del Proyecto de Investigación es mixta ya que se trabaja con dos enfoques, uno de orientación cualitativa y otro cuantitativa. En este artículo se analiza la muestra total que corresponde al enfoque cualitativo. Se encuentra constituida por 50 mujeres cuyas edades oscilan entre los 38 y 58 años. En cuanto a la descripción de la muestra, veintisiete de las mujeres en estudio no se encuentran en pareja en la actualidad y veintiséis han atravesado por la experiencia de la maternidad. En relación al nivel de escolaridad tres de ellas poseen primario completo, diez secundario completo, una secundario incompleto, trece terciario completo, diecisiete universitario completo, cinco universitario incompleto y una de ellas accedió al nivel universitario de postgrado. En relación a la ocupación actual veintitrés son empleadas administrativas, dos docentes de nivel primario, cinco docentes de nivel secundario, once docentes universitarias, cuatro profesionales y cinco trabajadoras autónomas.


Los instrumentos utilizados son una entrevista clínica en profundidad elaborada en función de la temática en estudio y pruebas proyectivas gráficas (Casa-Árbol-Persona y Dibujo Libre).

En cuanto a los resultados obtenidos se detecta en la mayoría de las mujeres que integran la muestra en estudio (36) un funcionamiento mental caracterizado por una tendencia a la evasión del dolor psíquico. De este modo, no pueden tomar conciencia de las intensas emociones involucradas en los numerosos duelos de esta etapa. El climaterio genera una conmoción en el que los sentimientos de desvitalización, temor a la pérdida del deseo sexual, al deterioro físico y mental, entre otros, no pueden ser metabolizados. Estas emociones se encuentran en algunos casos escindidas y en otros permanecen como elementos beta. En ambos casos queda interferida la posibilidad de realizar juicios realistas sobre su salud y sobre su futuro.

Seis mujeres dan cuenta de una mayor fluctuación entre estados de integración y desintegración, dado que por momentos implementan defensas maníacas para evadir el sufrimiento generado por los diversos duelos que moviliza el climaterio. En otros se contactan con las emociones involucradas en las distintas experiencias de pérdida dando cuenta de cierta tolerancia a los sentimientos de dolor, tristeza, nostalgia y desvitalización, entre otros.

Sólo ocho de las mujeres disponen de un aparato mental con mayores recursos que les permite tolerar y afrontar el dolor psíquico inherente a los distintos cambios propios de esta etapa.

En calidad de conclusiones provisionarias, se puede afirmar que el tránsito por el climaterio moviliza intensas emociones. En algunos casos pueden ser toleradas y en otros son escindidas ampliamente. Es decir que es un momento que implica transformaciones significativas que constituyen cambios



catastróficos en la vida de cada mujer. La modalidad en que cada una de ellas elabore los duelos específicos de este momento, dependerá del equipo mental con el que cuentan.

Palabras claves: psicoanálisis - climaterio femenino – duelos - simbolización


TRABAJO COMPLETO

Este trabajo aborda un aspecto de una Investigación más amplia en la que se estudian las vicisitudes de la simbolización de las experiencias emocionales en una de las crisis vitales de la mujer. El objetivo de este artículo es explorar los recursos psíquicos con que cuenta un grupo de mujeres para afrontar las distintas pérdidas inherentes al período del climaterio / menopausia. Se trata de un estudio exploratorio – descriptivo, siendo la metodología del Proyecto de Investigación mixta, ya que se emplean técnicas de orientación cualitativa y cuantitativa (Bericat, 1998). En esta comunicación se analiza la muestra total que corresponde al enfoque cualitativo. La misma se encuentra constituida por 50 mujeres cuyas edades oscilan entre los 38 y 58 años. Veintisiete de ellas no se encuentran en pareja en la actualidad y veintiséis mujeres han atravesado por la experiencia de la maternidad. En relación al nivel de escolaridad tres de ellas poseen primario completo, diez secundario completo, una secundario incompleto, trece terciario completo, diecisiete universitario completo, cinco universitario incompleto y una de ellas accedió al nivel universitario de postgrado. En cuanto a la ocupación actual veintitrés son empleadas administrativas, dos docentes de nivel primario, cinco docentes de nivel secundario, once docentes universitarias, cuatro profesionales y cinco trabajadoras autónomas.

Los instrumentos utilizados son una entrevista clínica en profundidad elaborada en función de la temática en estudio y pruebas proyectivas gráficas (Casa-Árbol-Persona y Dibujo Libre).

El climaterio es una ocasión especial para pensar a las mujeres y describirlas en medio de un cambio fisiológico importante, que coincide generalmente con la crisis de la mitad de la vida. La metamorfosis de esta etapa reactiva duelos arcaicos y confronta con el complejo tema de la finitud. Se considera que este torbellino ocasionado implica consecuencias psíquicas, que según las circunstancias, pueden ser de mayor o menor intensidad. En casos extremos puede provocar una conmoción emocional, y en otros se transita más suavemente.

Se considera que el climaterio es una época que constituye en la mujer un período de gran complejidad por la indisoluble interacción de las dimensiones biológica, psíquica y socio- cultural. La menopausia ocurre en un momento de este proceso que a partir de las modificaciones endócrinas del eje hipotálamo-hipófisis-gonadal condiciona en la mujer el cese de la menstruación. Las características e



intensidad con que es vivenciado el climaterio, están determinadas por la estructura psicológica de cada mujer, como así también por los modelos socioculturales internalizados y transmitidos transgeneracionalmente.

Todo traslado hacia otra etapa de la vida implica un trabajo de duelo y transformación. Los principales objetos perdidos durante la menopausia son: las menstruaciones, la capacidad reproductora, la juventud, la belleza, las modificaciones en la relación de pareja y en la sexualidad, la adultez de los hijos que implica la partida de ellos del hogar y la muerte de los propios padres, entre otros. Todas estas situaciones de pérdida movilizan turbulentas emociones en toda mujer, independientemente de su clase social.


En relación a los síntomas psicológicos, las reacciones ante las molestias del climaterio varían según la edad, el estado de salud y de ánimo de cada mujer, por lo que no todas padecen los mismos síntomas y de igual manera. Se podría afirmar que son estos hechos en conjunto y no las hormonas, los que en esta etapa desencadenan problemas o síntomas de diverso orden e intensidad. El duelo no se realiza de manera puntual, es un duelar por períodos. Surgen ansiedades de tipo depresivas como también persecutorias en función a la extrañeza que emerge del cuerpo en cambio.

La mujer climatérica es en nuestros días una mujer aún joven. Es decir que tiene capacidad de progresar en dirección a la creatividad y la sublimación; y de estas posibilidades depende en gran medida la calidad de sus años posteriores. Se podría considerar que actualmente después de la menopausia tiene un abanico de intereses y posibilidades. El climaterio es un período misterioso que aún se encuentra rodeado de mitos muy variados y en algunos casos siniestros.

El desafío que tiene la mujer en este momento, es redescubrirse más allá del tiempo cuerpo, tomando en consideración la disponibilidad a la ternura y a la receptividad tranquila. Algunos autores conjeturan que las que peor lo pasan, son aquellas que han dedicado su vida a la seducción y al atractivo físico, como también las que dejaron todo por y para los hijos, en una actitud de sacrificio maternal altruista.

Se considera que la sexualidad en la madurez sólo se altera si ya estaba perturbada previamente, no como efecto de la menopausia como proceso fisiológico. En algunas parejas de larga data, el tedio y el aburrimiento hacen que busquen en la menopausia un chivo emisario a quien responsabilizar de sus dificultades y empobrecimiento sexual.

La crisis del climaterio por la cual transita la mujer urbana contemporánea, debe ser incluida en el seno de una crisis aún más amplia y abarcativa, que comprende a toda la escala de significaciones sociales. A la vez que soporta la pérdida de sus atributos femeninos, debe experimentar la pérdida del valor social de estos emblemas.



En síntesis, el climaterio representa una oportunidad para llevar a cabo un balance de la propia vida. Es un momento de transformación, no sólo física, sino también emocional, es decir que implica un verdadero cambio.

El marco teórico de la investigación, en base al cual se realiza el análisis clínico del material, está constituido por las conceptualizaciones psicoanalíticas de M. Klein, W. Bion y D. Meltzer. Se considera relevante explicitar que para Bion resulta fundamental la capacidad de tolerar la frustración para el proceso de formación del pensamiento. Enfatiza la importancia de desarrollar una función alfa que transforme las impresiones sensoriales en crudo en elementos alfa, que puedan ser empleados para desarrollar pensamientos oníricos, el pensar inconciente de la vigilia, sueños y recuerdos. Postula que la capacidad para tolerar el dolor psíquico es necesaria para el logro del crecimiento mental.


Bion y Meltzer entienden la experiencia emocional como aquella que transcurre siempre en un vínculo en el cual están involucradas las emociones de amor, odio y conocimiento. Retoman las conceptualizaciones de Melanie Klein en relación a las posiciones esquizoparanoide y depresiva postula la oscilación durante toda la vida entre estados mentales de desintegración e integración. En la medida en que avanza el proceso de integración es posible un mayor desarrollo para contener las diferentes experiencias emocionales. Cuando este proceso se ve interferido se ponen en marcha mecanismos primitivos tales como: la negación omnipotente, escisiones amplias y estáticas e identificaciones adhesivas y proyectivas.

A partir del análisis grupal de las entrevistas se pone de manifiesto que en las cincuenta mujeres en estudio, el tránsito por el período del climaterio ha movilizado intensas emociones. En algunos casos pueden ser reconocidas y en otros son negadas en forma omnipotente o maníaca.

En treinta y seis de ellas se advierten serias dificultades para tomar conciencia y dar sentido a los múltiples duelos inherentes a esta etapa vital. Evaden el dolor mental que les provocaría contactarse con esta crisis evolutiva a través de la instrumentación de defensas extremas como la negación omnipotente, disociaciones amplias y estáticas e identificaciones proyectivas. Una de las entrevistadas, Lidia de 50 años y madre de dos hijos, en relación a los cambios físicos y emocionales del climaterio expresa: "... pasó totalmente desapercibido, es más, ni sé cuándo fue la última menstruación...", "... es posible que haya dejado de menstruar incluso antes de tiempo....".

Otra de las mujeres, Alba de 57 años de edad que al momento de ser entrevistada se encontraba sin pareja y no tiene hijos manifiesta: "... yo no siento cambios, yo no pensé ni imaginé nada, lo que vino vino y actué en consecuencia, no lo pensé antes...".

Otras vivencias conflictivas de la historia vital de estas mujeres, tales como: separaciones de pareja, muerte de alguno de los padres, desarraigos, abandonos o ausencia de alguno de los progenitores en la




temprana infancia, entre otras, al no ser significadas permanecen como hechos, que en algunos casos resultan traumáticos.

En otras mujeres de este subgrupo se detecta la irrupción de emociones muy intensas que generan ansiedades confusionales y persecutorias solo aptas para ser evacuadas como elementos beta. Celia, de 56 años, sin hijos, soltera, convive con su madre en la casa materna, y en relación a la pérdida de su padre fallecido hace 4 años (a los 84 años de edad) expresa: "... fue terrible, por demencia senil...", en este momento la entrevistada irrumpe en llanto. En relación a la salud de su madre de 85 años, manifiesta: "... hace dos años la operaron de un tumor en una mama, fue terrible, terrible, pero por suerte salió todo bien...". Le cuesta tolerar el envejecimiento y posible muerte de su madre ya mayor. Ambos padres permanecen como objetos internos altamente idealizados. En cuanto al duelo por la fertilidad perdida alude: "... no se me dio en la vida la posibilidad de tener hijos, no sé muy bien porqué, yo siempre me imaginé hacer una familia...". Se podría conjeturar que si bien Celia se contacta con esta experiencia de pérdida, se encuentra en un profundo desconocimiento de los motivos que incidieron en la imposibilidad de ser madre. Al igual que frente a otras situaciones difíciles, evade el dolor psíquico que le implicaría tomar conciencia con la falta de recursos internos para constituir una pareja con la cual elaborar proyectos, entre ellos el de un hijo.

El paso del tiempo y la conciencia de la propia finitud se encuentran negados de modo omnipotente. En tal sentido, Elena de 49 años, casada y con hijos, ante los primeros síntomas de la menopausia expresa: "... yo no me imaginé nada porque antes de casarme era irregular, pensé que había vuelto a lo de antes...", "... me sorprendió porque yo lo esperaba mucho después de los 50 años, me parecía que todavía me faltaba, que eso se presentaba cuando uno estaba más achacada..." El impacto generado le interfiere la posibilidad de pensar que a los 48 años sus irregularidades en el ciclo menstrual y otros síntomas, tales como los sofocos, implicarían el comienzo del climaterio. Además se detecta la fantasía de envejecimiento y deterioro asociado a esta etapa.


En relación a los cambios en el vínculo de pareja y en la relaciones sexuales en esta etapa de la vida, Silvia de 57 años, madre de tres hijas, en pareja desde hace 22 años, es significativo que después de enfatizar que no ha habido ningún tipo de modificación en la relación de pareja, expresa que en las relaciones sexuales ha advertido algunos cambios, como la sequedad vaginal y disminución de la libido. Se advierte la intolerancia a la angustia que genera en ella, poder pensar que el climaterio sí ha incidido en el vínculo con su compañero. Esta dificultad se confirma en el hecho que atribuye las modificaciones que ella ha percibido en la sexualidad solamente a cuestiones externas como el estrés, el exceso de trabajo entre otros factores.



En otras seis mujeres de las 50 en estudio, las funciones psíquicas se encuentran parcialmente preservadas en algunas áreas más que en otras. Se infiere mayor fluctuación entre momentos de integración y desintegración. Se advierten deficiencias para simbolizar situaciones de pérdida de su historia vital en relación a la muerte temprana de los padres, que en algunos casos ha implicado la pérdida concreta del sostén económico y afectivo. Frente a estas vivencias, algunas de ellas se contactan con las emociones turbulentas que durante largo tiempo interfirieron la creación de vínculos constructivos con la pareja y los hijos. En los relatos se advierten momentos en los que son capaces de revisar y cuestionar a la distancia las cualidades de estas relaciones objetales y sus propias dificultades. En otros, evaden el dolor mental mediante escisiones amplias y estáticas. Sin embargo, dan muestra de una capacidad de lucha, lo que permite inferir cierta tolerancia a la frustración que les ha posibilitado obtener logros significativos en el área laboral y profesional. De igual modo, muestran la posibilidad de disfrutar de actividades placenteras y vínculos gratificantes con las amistades. Laura de 53 años, que no tiene hijos y que actualmente no está en pareja, revela en los distintos aspectos indagados en la entrevista un funcionamiento psíquico en el que por momentos utiliza la disociación emocional con un discurso intelectualizado y en otros puede revisar y reflexionar sobre algunos aspectos de su vida. En relación al climaterio revela contacto con los cambios corporales y con el paso del tiempo, experimentando intensas ansiedades confusionales y persecutorias que no pueden ser elaboradas por el momento. Emergen fantasías en las que asocia esta etapa con vejez y deterioro. Por otra parte, revela conciencia de cambios emocionales en su vínculo con el trabajo en la actualidad, es así que se percibe más ambivalente e intolerante que en otras etapas de su vida.

Algunas mujeres de este subgrupo implementan defensas maníacas para evadir el sufrimiento generado por los diversos duelos que moviliza el climaterio. En este contexto, continúan con hábitos no saludables como el tabaquismo, el sedentarismo y las dietas inadecuadas, sin tomar contacto con los riesgos que esto implica. Es significativo que enfatizan los aspectos sentidos como una ganancia, tales como: no utilizar métodos anticonceptivos para evitar embarazos, negando el duelo por la pérdida de la fertilidad. En las ocho mujeres restantes de la muestra, se advierte un estado mental más integrado con capacidad de tomar conciencia y dar sentido a las emociones implicadas en las distintas experiencias de pérdida específicas del climaterio. De este modo, los duelos por el cuerpo joven y el paso del tiempo, crecimiento y partida de los hijos del hogar, envejecimiento y muerte de los padres ya mayores, la fertilidad perdida y los distintos cambios en el trabajo, entre otros, están reconocidos y en proceso de elaboración.

Sonia, 54 años, en pareja y madre de dos hijas expresa: "... a esta edad también se suele complicar con alguna otra cosa de salud, no es el climaterio en sí sino todo lo que se le suma a esta etapa de la vida...",




“... te sentís liberada de la menstruación y de la posibilidad de quedar embarazada pero también vienen otros achaques, a eso sí le tengo miedo, al deterioro físico”. Por otra parte en cuanto a sus hijas mayores revela tolerancia al desprendimiento y al crecimiento de ellas, expresa sentirse más libre y aliviada en comparación con los requerimientos de la etapa de la crianza. De igual modo, el vínculo de pareja se caracteriza por un intercambio adulto donde predomina el compañerismo, la comunicación, la confianza y los proyectos compartidos.

Noelia, 48 años, casada, con dos hijas relata que a los 46 años comenzó con los primeros síntomas del climaterio. En ese contexto tuvo que afrontar la muerte de su madre. En función de la relación más integrada que ha tenido con ella, esta pérdida se encuentra en proceso de elaboración. Expresa: “...veíamos que en algún momento iba a ocurrir. Era una persona difícil, pero igual yo siempre estaba pendiente de sus cosas, almorzaba con ella cuando podía, la atendía, siento que nunca la dejé demasiado sola..., estoy como tranquila en eso...”, “... También ahora me doy cuenta que las cosas que ella me decía a veces no eran para tanto, muchas veces yo me enojaba de más...”. Se contacta con las distintas emociones vivenciadas como el dolor, la tristeza y la pena ante la desaparición física de su madre, en un clima caracterizado por el predominio de ansiedad depresiva. De igual modo, toma conciencia que la relación de pareja se ha modificado con el paso del tiempo, pudiendo reflexionar que las dificultades actuales no son consecuencia del tránsito por esta etapa sino de perturbaciones previas en el vínculo.

A modo de conclusión:

En las cincuenta mujeres en estudio se conjetura que el tránsito por el período del climaterio implica una experiencia emocional turbulenta que por el momento les resulta difícil de ser procesada. Es significativo que treinta y seis mujeres presenten un funcionamiento mental caracterizado por la tendencia a la evasión del dolor psíquico. Esta situación incide en la dificultad para tomar conciencia de las intensas emociones involucradas en los numerosos duelos de esta etapa: pérdida de la fertilidad, del cuerpo joven, crecimiento y partida de los hijos del hogar, envejecimiento y/o fallecimiento de los padres, entre otros. El climaterio genera una conmoción en el que los sentimientos de desvitalización, temor a la pérdida del deseo sexual, al deterioro físico y mental, entre otros, no pueden ser metabolizados. Estas emociones se encuentran en algunos casos escindidas y en otros permanecen como elementos beta. En ambos casos queda interferida la posibilidad de realizar juicios realistas sobre su salud y sobre su futuro.

Otras seis mujeres revelan una mayor fluctuación entre estados de integración y desintegración. Implementan por momentos defensas maníacas para evadir el sufrimiento generado por los diversos duelos que moviliza el climaterio. En otros se contactan con las emociones involucradas en las distintas



experiencias de pérdida dando cuenta de cierta tolerancia a los sentimientos de dolor, tristeza, nostalgia y desvitalización, entre otros.

Las ocho mujeres restantes del total de la muestra dan cuenta de poseer un aparato mental con mayores recursos que les permite tolerar y afrontar el dolor psíquico inherente a las distintas pérdidas propias de esta etapa.

Bibliografía

BERICAT, C. (1991). La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en Investigación social. Barcelona: Ariel.

BION, W. R. (1962). Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires: Paidós.

MELTZER, D. (1973). Estados sexuales de la mente. Buenos Aires: Kargieman.

TRUCELLO, M. (2013). Los duelos. Huellas en el carácter y registro corporal. Buenos Aires. Ediciones Biebel.

VIDELA, M. (1997). Otoño de Mujer. Menopausia y después. Buenos Aires: Cinco.

METAPSIKOLOGÍA DE LO ORIGINARIO: INVESTITURAS-DESEO E INVESTITURAS-COLATERALES

Praderio, Fernando Esteban

UNLP


RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo una lectura del Proyecto de Psicología de Sigmund Freud, siguiendo algunas líneas de investigación abiertas por el psicoanalista francés Jean Laplanche, y continuadas en Argentina por la psicoanalista Silvia Bleichmar.

La idea rectora será indagar la importancia de las investiduras-deseo e investiduras colaterales como conceptos de una metapsicología de lo originario, perspectiva teórica que intenta cercar los fundamentos del ser humano en los primerísimos tiempos de la vida.

El punto de partida de Freud en el Proyecto de psicología son los fenómenos clínicos, con el fin de elaborar una teoría de las neurosis a partir de un modelo de aparato del alma, cuyos dos pilares son neurona y cantidad, o sistemas de neuronas por donde fluyen cantidades.

Nuestra lectura se ordenará en una pregunta que insiste a lo largo de toda la primera parte del *Proyecto*, y que podríamos dividir en dos partes: a) ¿cómo se constituyen los distinguos en las



facilitaciones entre las neuronas del sistema ψ (psi); b) ¿de qué depende el aumento o disminución de la cantidad en ψ ?. Al mismo tiempo, las sucesivas respuestas que Freud va elaborando tienen un denominador común: la vivencia de satisfacción.

Siguiendo a Laplanche, propondremos una concepción exógena de las primerísimas inscripciones - investiduras deseo e investiduras colaterales- a partir de la descualificación de los estímulos endógenos (apremio de la vida).

Silvia Bleichmar, a través de lo que llama puesta a prueba de la metapsicología por la clínica, define “lo originario” como aquellas inscripciones que se producen en el tiempo, pero sin ser históricas en el sentido cronológico. La alucinación primitiva es aquella investidura-deseo que cumple esta condición, y por remitirse siempre a sí misma en su principio de funcionamiento, deja a la cría humana a merced del incremento de la cantidad, y requerirá de investiduras colaterales para morigerar su descarga.

A modo de cierre formularemos algunas consecuencias teóricas y clínicas : 1) el sistema psi no podría encontrar la deriva de su constitución solamente desde la alucinación primitiva, sin investiduras colaterales que vengán a enriquecer su recomposición y ensamblaje tan importante en los primeros tiempos; 2) desde el punto de vista de la clínica psicoanalítica, habría que transformar de modo radical una escucha que se regodea en juegos de palabras, en una atención flotante ante un sujeto con un aparato psíquico constituido en una materialidad representacional heterogénea y compleja.

Palabras claves: vivencia de satisfacción- investiduras deseo- investiduras colaterales- metapsicología

TRABAJO COMPLETO

El presente trabajo tiene por objetivo una lectura del Proyecto de Psicología de Sigmund Freud, siguiendo algunas líneas de investigación abiertas por el psicoanalista francés Jean Laplanche, y continuadas en Argentina por la psicoanalista Silvia Bleichmar³⁴.

Como el título de esta ponencia lo indica, indagaremos la importancia de las investiduras-deseo e investiduras colaterales como conceptos de una metapsicología de lo originario.

La metapsicología³⁵ es un punto de vista teórico privilegiado que encontró Freud para formalizar los descubrimientos clínicos desde los primeros tiempos del psicoanálisis. Por lo tanto, toda perspectiva metapsicológica es inseparable de un modo de cercar los orígenes, los fundamentos del ser humano.

Según Laplanche lo originario remite siempre a una *situación antropológica fundamental*, que cumple un papel esencial en su teoría de la *Seducción Generalizada*. Teoría basada en una *vuelta sobre Freud*³⁶ para fundar una perspectiva clínica surgida de una lectura rigurosa e inspirada de la teoría de la seducción freudiana, “abandonada” mientras escribía la Interpretación de los sueños. La teoría de la seducción, o también denominada teoría del trauma para explicar los síntomas, actúa de modo eficaz, como *exigencia* al pensamiento freudiano, a lo largo de toda la obra.

Silvia Bleichmar, a través de la puesta a prueba de la metapsicología por la clínica, define “lo originario” como aquellas inscripciones que se producen en el tiempo, pero sin ser históricas en el sentido cronológico³⁷.

Por todo ello, la idea rectora de nuestras argumentaciones será proponer que en el *Proyecto* se trata de un modelo metapsicológico que intenta cercar los primeros tiempos, tiempos reales en el que se constituyen los prerequisites para la fundación de un aparato psíquico por represión originaria.

Modelo del “aparato del alma”

Desde las primeras páginas Freud nos dice que la concepción cuantitativa³⁸ “*está extraída directamente de observaciones patológico-clínicas, en particular aquellas en que se trata de representaciones hiperintensas*”. “*Procesos como estímulo, sustitución, conversión, descarga, que allí se podían describir, sugirieron de una manera directa la concepción de la excitación neuronal como cantidades fluyentes*”. (p 339, 340)

El modelo tiene dos pilares que lo sustentan: neurona y cantidad, o sistemas de neuronas por donde circulan cantidades. Freud distingue tres sistemas de neuronas: ϕ (fi), ψ (psi), y ω (omega). Cada una con diferentes funciones: ϕ , receptor de estímulos internos y externos³⁹ (cantidades Q); ψ , procesos de memoria (Cantidades Qn), y ω , conciencia.

Todo sistema de neuronas posee lo que Freud llama barreras-contacto. Las neuronas ψ son las únicas que retienen la cantidad porque sus barreras-contacto muestran ciertas resistencias. Por eso dice que *devienen* impasaderas. Presentan una diferencia sustancial con los sistemas ϕ y ω , porque pasaderas.

A lo largo de toda esta primera parte hallamos dos interrogantes que insisten: a) ¿cómo se constituyen los distinguos en las facilitaciones entre las neuronas del sistema ψ (memoria); b) ¿de qué depende el

aumento o disminución de la cantidad en ψ (psi)?. Las sucesivas respuestas que Freud va elaborando tienen un denominador común: la vivencia de satisfacción.

Vivencia de satisfacción y barreras contacto

Todo sistema neuronal posee, desde el inicio, una función primaria que Freud denomina Principio de Inercia: las neuronas procuran librarse por completo de la cantidad que reciben. Y también posee una función secundaria, evitar la cantidad huyendo del estímulo⁴⁰.

Algo viene a modificar este afán originario, porque el sistema de neuronas recibe estímulos endógenos de los que no puede huir. Estos estímulos tienen la forma del apremio de la vida: hambre, respiración, en suma, una tensión del orden de la necesidad que encuentra su resolución en *“una operación que es independiente de Qn endógena”* (p. 341). Aquí independiente quiere decir ajeno al apremio, y en consecuencia articulado o dependiendo de la vivencia de satisfacción que, como acción específica, se define como el conjunto de maniobras por parte del otro en auxilio del cachorro humano.

Para Laplanche (1968) la vivencia de satisfacción es incomprendible *“si no se la relaciona con el hecho biológico de la prematuración humana”* (p. 84). El desvalimiento humano en los orígenes es del orden de la insuficiencia y que, según Freud, es la acción inespecífica (llanto, pataleo, berreo), respuesta motriz que no puede hallar por sí misma la resolución de las tensiones vitales.

Si bien los estímulos endógenos logran una cancelación temporario por el aporte del objeto que satisface la necesidad, constituye un elemento importante que *“el sistema de neuronas esté forzado a resignar la originaria tendencia a la inercia”* (p. 341). Cabría preguntar ¿Por qué el sistema de neuronas, vía función primaria, no queda exento de estímulos? Freud nos dice que el sistema psi *“tiene que admitir un acopio de Qn para solventar las demandas de la acción específica”* (p. 341).

De esta consideración de Freud, extraemos dos consecuencias: 1) el “sistema neuronal psi (ψ)” modificó su tendencia primaria por la acción específica; 2) el carácter de esta modificación es *en respuesta* a la acción específica y no al motivo primario. Por lo tanto, lo aportado por el otro tiene efectos duraderos en ψ , a diferencia de la mera satisfacción de la necesidad.

Seguimos a Laplanche (1968) si afirmamos que la vivencia de satisfacción tiene como efecto una *descualificación* de los estímulos endógenos: *“la satisfacción de las necesidades no puede pasar por montajes preestablecidos, que solo se irán instaurando progresivamente y de acuerdo con el ritmo de maduración del sistema nervioso central, sino que aquella debe, desde el principio, pasar por la intersubjetividad, es decir por el otro humano”*. (p. 85)

Por lo tanto, la cantidad neuronal y los distinguos entre las facilitaciones entre neuronas, están determinados por la vivencia de satisfacción, por efecto de la *descualificación* de los estímulos endógenos.

Antes de seguir, queremos detenernos en una pregunta ¿qué ha ocurrido con el principio de inercia?, ¿ha sido quebrantado, resignado o sustituido? El interrogante tiene lugar por la siguiente afirmación de Freud: *“Todas las operaciones del sistema de neuronas se deben situar bajo el punto de vista de la función primaria o de la función secundaria”* (p. 341). Más adelante volveremos sobre esta pregunta.

Vivencia de satisfacción: investiduras deseo e investiduras colaterales

Cabe destacar que en la segunda mitad de la primera parte del Proyecto, el lenguaje freudiano establece un verdadero giro desde un bagaje neurológico, hacia conceptos metapsicológicos. Nos habla de investiduras, en lugar de facilitaciones; de huellas mnémicas, en lugar de neuronas. Giro inevitable, pensamos, por la *exigencia* del objeto de estudio que intenta cercar.

La pregunta freudiana por la cantidad (Q_n) en ψ , inevaluable⁴¹ *-para que la cría humana pueda solventar las demandas de la acción específica-*, retorna al centro de las discusiones a la hora de establecer la conformación definitiva del aparato del alma. Sin embargo, veremos que también desarrolla diversas teorías que podrían prescindir del punto de vista metapsicológico.

Por ejemplo, *la teoría del umbral*, donde la capacidad eficiente de los estímulos estaría limitada por las cantidades ya existentes en el sistema psi. *La teoría de la proporcionalidad*, bajo la fórmula *“Cantidad en φ deviene complicación en ψ ”* (p. 359). Y *la teoría de la sumación*: *“las conducciones psi (ψ) se llenan por sumación hasta devenir pasaderas”* (p. 361).

Todas estas teorías se basan en el supuesto de un camino directo que lleva desde el interior del cuerpo hasta las neuronas en ψ , como si se tratara de la misma cantidad. Sostener este punto de vista, implicaría suscribir a una teoría endógena del origen de la cantidad en ψ .

Una concepción exógena, como la que estamos proponiendo, tiene lugar por *descualificación* de los estímulos endógenos, por efecto de las maniobras de auxilio del otro ajeno a cargo de la cría humana. En otras palabras, no basta decir que el sistema ψ *“está expuesto sin protección a las Q” –endógenas-* (p. 360), para explicar la modificación de su afán de quedar exento de estímulos, porque el drenado de la cantidad no sobreviene sin la acción específica.

Ahora bien, volvamos al interrogante por el origen del aumento y disminución de la cantidad en ψ . Para ello Freud recurre a una ley fundamental: la asociación por simultaneidad como base de conexión entre los recuerdos. La utiliza para abordar *“una visión más profunda sobre el desarrollo en psi”* (p. 363). Esta

ley establece que *“por la vivencia de satisfacción se genera una facilitación entre dos imágenes recuerdo”* (p. 364)


El maestro vienés se refiere a la constitución de estas primeras investiduras deseo: *“Con la descarga de satisfacción, sin duda también la Qn es drenada de las imágenes recuerdo. Con el reaflorescimiento del estado de esfuerzo o de deseo, la investidura traspasa (facilitación) sobre los dos recuerdos y los anima. Tal vez sea la imagen-recuerdo del objeto la alcanzada primero por la reanimación del deseo”*. (p. 364)

La cita requiere que separemos dos momentos. Primer momento: la vivencia de satisfacción con percepción del objeto aportado por el otro, cuyas consecuencias son tanto la satisfacción de la necesidad, como la descarga Qn de las imágenes recuerdo. Segundo momento: un nuevo estado de deseo que pertenece a una investidura que intenta (esfuerzo) reproducir la satisfacción anterior sin la presencia del objeto de la necesidad. A ese intento por volver a encontrar la satisfacción a través de la reinvestidura de la imagen recuerdo la llamamos alucinación primitiva: *“Yo no dudo de que esta animación del deseo ha de producir inicialmente el mismo efecto que la percepción, a saber una alucinación”* (p. 364).

Ahora bien, ¿qué papel cumplen las investiduras colaterales en esta satisfacción alucinatoria de deseo? Freud nos dice que el sistema ψ no tiene cómo discriminar, al comienzo, entre una percepción y una huella mnémica, y que las investiduras se van estableciendo conforme a las leyes de asociación por simultaneidad. Por eso, el sistema ψ precisa un criterio que provenga de otra parte. En consecuencia si el objeto-deseo⁴² es solo investido vía alucinatoria, percepción se confunde con huella mnémica. Pero si la investidura-deseo sobreviene bajo inhibición se puede distinguir una percepción de una alucinación. La inhibición de una alucinación se constituye *por* la acción específica, maniobra del otro que aporta al sistema ψ ese signo de realidad. Este proceso ocurre del siguiente modo: la satisfacción recorre el camino desde una investidura deseo hasta una percepción, y de este modo es como el sistema ψ evita quedar a merced de una satisfacción alucinatoria de deseo⁴³.


Las investiduras colaterales cumplen el papel de evitar una descarga desinhibida o directa que pondría en riesgo al sistema psi de ser arrasado. El único modo de evitar dicho arrasamiento es por la acción del otro humano en su doble función: constituir la huella como alucinación primitiva, y las vías por las cuales la descarga es inhibida o morigerada. Todo esto ocurre, hay que recordarlo, sobre el fondo de la prematuración biológica, y como prerequisites de la represión originaria.

Cuando decimos que el sistema psi corre el riesgo de ser arrasado, estamos frente al interrogante sobre los destinos del Principio de inercia que habíamos dejado pendiente más arriba. Dicho principio sería un



proceso primario, que en la forma de una alucinación primitiva, tiende a desembarazarse de la cantidad, pero que al ser ineliminable en sí misma, tiende a desplazarse en forma desinhibida. Toda esta problemática entre riesgo de arrasamiento y vivencia de satisfacción es puesta de relieve por Silvia Bleichmar (2004) cuando afirma *“que esta representación [alucinación] se active con la falta de objeto, no quiere decir que cese ante su presencia”*. En otras palabras, la recomposición y ensamblaje en ψ adviene por constitución de investiduras heterogéneas, materialidad psíquica pre lingüística como condición de posibilidad de un aparato psíquico fundado por represión originaria⁴⁴.

A modo de cierre



Desde el punto de vista teórico situar la vivencia de satisfacción en el origen, supone un trabajo metapsicológico sobre las consecuencias de la intervención del otro ajeno a la cría humana. Situación originaria que da cuenta del surgimiento de la sexualidad y del inconciente, como efecto de un otro que no es ese otro trascendental, ese Otro del lenguaje. Pensamos en un otro con una sexualidad y un aparato psíquico constituidos en los entrecruzamientos entre el azar y la determinación provenientes de su propia historia.

Desde el punto de vista de la práctica psicoanalítica, nuestro recorrido tiene por consecuencia transformar de modo radical una escucha que se regodea en juegos de palabras. Volver *sobre* Freud para recuperar una atención flotante, sostenida en el supuesto de que las palabras están siempre abiertas al pasado de quién habla, a la historia de un sujeto con un aparato psíquico constituido por una materialidad heterogénea y compleja.

NOTAS

¹ Se pueden encontrar una profundización sobre la historia de los desarrollos teórico-clínicos de cada uno de estos autores en Ariel Viguera (2007) “Jean Laplanche y la Tesis del Realismo del Inconciente: surgimiento y evolución de su pensamiento”, en *Epistemología e Historia de la Ciencia*, Vol 14 (2007).

¹ Acerca de la importancia de la metapsicología freudiana y sus implicancias clínicas, ver Viguera, Ariel (1995) “La criatura ideal de mis desvelos”. En *Cuadernos de psicología clínica de niños y adolescentes*. Edulp.

¹ J. Laplanche propone repensar *la vuelta a Freud* por una vuelta *sobre* Freud a través de un itinerario que respete la *letra* freudiana, pero ejerciendo una *crítica* que recurra a la *interpretación* de las contradicciones para elaborar las grandes impasses de la obra freudiana.

¹ La autora desarrolla con profundidad este punto de vista en el artículo “Simbolizaciones de transición: Una clínica abierta a lo real”. (2004)

¹ La metapsicología consta de tres aspectos indisociables: tópico, dinámico y económico. Nuestro itinerario hará hincapié en el aspecto económico, elemento esencial al abordar el problema de los orígenes del aparato psíquico.

¹ Silvia Bleichmar (2004) define a la realidad exterior como no solo aquello que incide sobre la cría humana, “*sino que constituye, en razón de que introduce de modo permanente desequilibrios que obligan a un trabajo de ligazón y evacuación, complejizando las funciones y constituyéndose en motor de crecimiento psíquico*”

¹ Aquí Freud no aclara si se trata de un organismo, ni de qué tipo de organismo, pero los principios propuestos parecen conllevar la idea de un organismo viviente, que de ahora en más llamaremos “cachorro humano”.

¹ Es interesante seguir a Freud en varios hilos de sus argumentaciones, cuando intenta explicar que esta tendencia a la descarga sería aprendida por la cría humana por “instrucción biológica”.

¹ Desde la perspectiva teórico clínico que estamos considerando, llamamos a este “objeto-deseo”, *Signo de percepción*, como una inscripción de los primeros tiempos definido por Silvia Bleichmar (2004) como “un fragmento del objeto real, metonímico del objeto real”; también podemos hablar de un “conglomerado de signos de percepción residuales a la vivencia de satisfacción”.

¹ Freud llama procesos psíquicos primarios a la investidura-deseo hasta la alucinación, y procesos psíquicos secundarios a las investiduras colaterales que van desde una investidura deseo hasta la acción específica.

¹ En el Capítulo 1 de “La Fundación de lo inconciente” S. Bleichmar presenta un *trastorno del sueño* en un recién nacido donde la “cría humana” es *agitada* por la *activación* de una *investidura-deseo* por déficit en la instalación de investiduras colaterales. En el texto puede apreciarse bien la tarea del analista por cercar *in situ* los tiempos de constitución de las primerísimas inscripciones.

BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar, Silvia. “La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto. 1996. Bs As. Amorrortu.

Bleichmar, Silvia. “Simbolizaciones de transición: Una clínica abierta a lo real”. Docta - Revista de Psicoanálisis - Editada por la Asoc. Psicoanalítica de Córdoba Año 2/ Otoño-Invierno 2004. Disponible en www.silviableichmar.com

Freud, Sigmund: “Proyecto de Psicología” (1895), en Obras completas. Bs. As. Amorrortu, Tomo III, 1986

Laplanche, Jean: “Vida y muerte en psicoanálisis” (1968). Bs. As. Amorrortu. 1973

Laplanche, Jean: “Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria”. (1987). Bs As. Amorrortu. 1989.

Viguera, Ariel: “Las Envolturas del Yo” Texto de la presentación realizada en el IV Encuentro Jean Laplanche Porto Alegre, Brasil, 1998.

Viguera, Ariel: “Justificación del concepto de signos de percepción para una Metapsicología de lo originario”. Trabajo publicado en Memorias de las XI Jornadas de Investigación y Primer encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, UBA, 2005. N° ISSN 1667-6750.

EL DOLOR EN FREUD


Zanchettin, Joceline Fátima

Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica – CONICET/AR.

joczanch@hotmail.com

RESUMEN

El dolor es parte de la existencia humana. Circunscrito a este campo conlleva particularidades que deben ser investigadas y desarrolladas. Freud es uno de los que se dedican a investigar el estatuto del dolor en el hombre. Teniendo la clínica como base, interroga y se deja interrogar por el dolor físico y psíquico de sus pacientes. El presente escrito tiene por objetivo ubicar las principales referencias freudianas sobre el tema del dolor. No pretendemos agotar este amplio campo de investigación y desarrollo, ni siquiera en Freud, apenas acotar cierto campo de hipótesis y desarrollos posibles sobre el tema del dolor en Freud, teniendo como base los aportes lacanianos. A partir de la exégesis de los principales textos accederemos a la complejidad propia al tema investigado. Desde el *Manuscrito G – Melancolía* (1895) y *Duelo y Melancolía* (1915) definiremos el dolor propio de la Melancolía, diferenciándolo del duelo y de lo que se tramita a nivel de la falta. A partir del *Proyecto de Psicología* (1950 [1895]) delimitaremos ejes que se conectan con el *Más allá del principio de placer* (1920) e *Inhibición, síntoma y angustia* (1926). Desde esta perspectiva, abordaremos el dolor como uno de los momentos constitutivos del yo (sujeto): la vivencia de satisfacción y la vivencia de dolor. El dolor como la genuina reacción frente a la pérdida del objeto. El dolor como pseudo pulsión en la medida en que es el más imperioso de los procesos, la presencia más imperativa del cuerpo. Ubicaremos en el “supuesto extraño” que irrumpe en el sistema un intruso necesario en la medida en que da lugar a lo “no ligado”. El dolor planteado en estos términos se articula a *Das Ding*: la cosa freudiana. En este punto, el dolor encuentra en el grito su más fiel representante. Con relación al enlace entre dolor y grito abordaremos las referencias freudianas y buscaremos en Lacan un modo de leerlas desde el *Das Ding*. Desde Freud se evidencian varios momentos: 1) el grito como exutorio del dolor; 2) el grito que engendra una acción específica en la descarga del dolor; 3) el grito como efecto del dolor; 4) el grito como causa del dolor; 5) el grito como “entendimiento” entre el lactante y el otro de los primeros cuidados; 6) el grito que encarnar el dolor, un dolor que no se siente, un grito que no se oye. El grito que, además de la función de descarga, se presta al “entendimiento” entre el lactante y el otro de los primeros cuidados se articula al advenir del superyó: pues, para Freud, el desvalimiento del ser humano es la fuente primordial de todos los motivos morales. Igualmente, el desvalimiento del ser humano nos lleva a interrogar el



estatuto del “entendimiento” propuesto por Freud y reconocer en él lo que en verdad opera y que es del orden de la suposición. Con relación al grito que no se oye, nuestra principal referencia lacaniana es el *Seminario XII – Problemas cruciales para el psicoanálisis (1965)*, donde Lacan toma como elemento de su enseñanza sobre el dolor y el grito la obra *El grito* de E. Munch. De acuerdo a esta perspectiva, el dolor encarnado en el grito no es sin el lenguaje, pues justamente es efecto de éste. Es en el abismo del grito que se precipita el silencio, es decir, el grito sostiene el silencio, no lo contrario. Lo sostiene en la medida en que es voz. El grito, en tanto dolor y silencio, pasa a ser la expresión más fiel del objeto voz, él que tanto conmueve la experiencia analítica. El dolor, para Freud, asume distintas presencia y consistencias a lo largo de la existencia del ser hablante. Freud, al dejarse interrogar por el dolor de sus pacientes, interroga al cuerpo del doliente construyendo palabras ahí donde necesariamente el cuerpo silencia.

Palabras claves: dolor – grito – cuerpo - silencio

TRABAJO COMPLETO

I. Una inspiración

El DOLOR por Alfonsina Storni.

Quisiera esta tarde divina de octubre

Pasear por la orilla lejana del mar;

Que la arena de oro, y las aguas verdes,

Y los cielos puros me vieran pasar.

Ser alta, soberbia, perfecta, quisiera,

Como una romana, para concordar

Con las grandes olas, y las rocas muertas


Y las anchas playas que ciñen el mar.

Con el paso lento, y los ojos fríos

Y la boca muda, dejarme llevar;

Ver cómo se rompen las olas azules

Contra los granitos y no parpadear



Ver cómo las aves rapaces se comen
Los peces pequeños y no despertar;
Pensar que pudieran las frágiles barcas
Hundirse en las aguas y no suspirar;

Ver que se adelanta, la garganta al aire,
El hombre más bello; no desear amar...
Perder la mirada, distraídamente,
Perderla, y que nunca la vuelva a encontrar;


Y, figura erguida, entre cielo y playa,
Sentirme el olvido perenne del mar.

Inspirada en este hermoso poema de Alfonsina Storni, poeta argentina que nació en Suiza en 1892 y murió en Mar del Plata en 1938, interrogo: ¿Qué es el dolor?

II. El dolor en Freud

En el *Apartado VI* del *Manuscrito G* (1895), Freud plantea la melancolía en términos de “*Inhibición psíquica con empobrecimiento pulsional, y dolor por ello*” (Freud, 1895:244). El autor ubica en la melancolía una suerte de recogimiento dentro de lo psíquico, que tiene un efecto de succión sobre las magnitudes contiguas de excitación. El dolor proviene de la soltura de estas asociaciones. “[...] Como inhibición, este recogimiento tiene el mismo efecto de una herida, análogamente al dolor. [...] en la melancolía el agujero está en lo psíquico” (Freud, 1895:246;247). El autor retoma tal desarrollo en *Duelo y Melancolía* (1915) al afirmar que “El complejo melancólico se comporta como una herida abierta, atrae hacia sí desde todas partes energías de investidura (que en las neurosis de transferencia hemos llamado “*contrainvestidura*”) y vacía al yo hasta el empobrecimiento total [...]” (Freud, 1915:250).

La melancolía planteada en términos de una herida abierta que encarna el dolor en un agujero en lo psíquico se diferencia del duelo, pues mientras en éste la pérdida se da a nivel del objeto en la melancolía atañe a la estructura del yo. Por la herida abierta se dispersa la libido, se vacía al yo. Se evidencia ahí una suerte de acercamiento por oposición entre la melancolía, donde se vacía al yo, y las neurosis narcisistas, donde se infla al yo. En definitiva, en ambos casos, la libido deja de circular, no vistiendo más al cuerpo del sujeto. En el caso de la melancolía no opera la identificación que conserva




un rasgo parcial del objeto, se cadaveriza al yo bajo la sombra del objeto perdido. El yo queda reducido a un puro desecho, deslibidinizado. Entonces, lo que particulariza la melancolía es justamente la imposibilidad del duelo de la pérdida, operatoria que supone necesariamente la inscripción de la falta. Más adelante, Freud va a plantear que la pérdida del objeto es particularmente doliente. Lo que nos lleva a proponer que en el caso de la melancolía la pérdida que no logró inscribirse en tanto falta adviene dolor, se encarna en la herida abierta que a todo succiona, una suerte de agujero negro.

En el *Proyecto de Psicología (1950 [1895])*, luego de definir, en el *Apartado 5- El problema de la cantidad*, la arquitectura del sistema nervioso en términos de apartamiento, es decir, descarga de la cantidad de energía (Qn^1) de las neuronas, el dolor pasa a ser él que rompe con el dispositivo de protección de tal sistema. En el *Apartado 6- El dolor*, Freud escribe: “El sistema de neuronas tiene la más decidida inclinación a *huir del dolor*. Discernimos en ello la exteriorización de la tendencia primaria dirigida contra la elevación de la tensión Qn , e inferimos que el dolor consiste en *la irrupción de grandes Q^1 hacia Ψ^1* ” (Freud, 1895:351). El dolor en tanto irrupción de grandes cantidades, pone en movimiento tanto el sistema φ (*sistema de neuronas pasaderas*) como al Ψ (*sistema de neuronas impasaderas*), pues para él no hay impedimento de conducción, “[...] es el más imperioso de todos los procesos” (Freud, 1895:351).

El dolor en Freud también toma la consistencia de una de las vivencias constitutivas del campo de lo humano: tenemos la vivencia de satisfacción y la vivencia de dolor. Del lado de la vivencia de satisfacción, se inaugura el deseo en el acto mismo de la pérdida que allí se instituye -lo que no ocurre sin el dolor- cuyo resto es *el afecto*. Según Freud (1905), el dolor produce en Ψ^1 : “1) un gran acrecentamiento de nivel que es sentido como displacer por ω (*sistema de neuronas de percepción*); 2) una inclinación de descarga, que puede ser modificada según ciertas direcciones, y 3) una facilitación entre esta y una imagen-recuerdo del objeto excitador de dolor. Además, es indiscutible que el dolor posee una *calidad* particular, que se hace reconocer junto al displacer” (Freud, 1895:364; 365). Entonces, se define que dolor y displacer son solidarios entre sí y acceden al campo de la memoria (imagen-recuerdo).

Freud sigue diciendo que “un apuntalamiento para este supuesto extraño, pero indispensable, lo proporciona la conducta del desprendimiento sexual” (Freud, 1895:366). No sin efectos, según nuestra lectura, es el término que el autor utiliza para nombrar la experiencia de dolor: a saber, “este supuesto extraño”. Tal término nos remite al carácter de intruso de lo más familiar, es decir, nos conecta al siniestro, que a su vez nos conduce al campo de lo traumático, del horror, de lo real, es decir, de lo que excede al sistema. Siguiendo a Freud, esto que excede, que asume carácter de “supuesto extraño”, es indispensable al propio sistema, por eso lo plantea en términos constitutivos del campo de lo humano.



Al ser indispensable, inaugura una suerte de agujero en este sistema, dando lugar a lo que no se reconoce como propio.

En *Más allá del principio de placer (1920)*, Freud propone:


“Llamemos *traumáticas* a las excitaciones externas que poseen fuerza suficiente para perforar la protección antiestímulo. Creo que el concepto de trauma pide esa referencia a un apartamiento de los estímulos que de ordinario resulta eficaz. Un suceso como el trauma externo provocará, sin ninguna duda, una perturbación enorme en la economía {*Betrieb*} energética del organismo y pondrá en acción todos los medios de defensa. Pero en un primer momento el principio de placer quedara abolido. Ya no podrá impedirse que el aparato anímico resulte anegado por grandes volúmenes de estímulo; entonces, la tarea planteada es más bien esta otra: dominar el estímulo, ligar psíquicamente los volúmenes de estímulo que penetraron violentamente a fin de conducirlos, después, a su tramitación” (Freud, 1920:29).

Lo traumático, según Freud, está en relación a una energía libre que penetra violentamente en el aparato, el principio de placer ya no es el único que ahí responde. El más allá del principio de placer da lugar al “no ligado”, es decir, a este resto constitutivo, energía que siempre retorna.

Freud, en el mismo texto, sigue y plantea: “Es probable que el displacer específico del dolor corporal se deba a que la protección antiestímulo fue perforada en un área circunscrita [...]” (Freud, 1920:30). Lo que lleva a concentrar en el entorno del punto de intrusión una investidura energética que resista, mismo que al precio de una extensa parálisis o rebajamiento de cualquier otra operación psíquica. Entonces, el displacer específico del dolor corporal se circunscribe en un punto determinado de intrusión, desde donde el órgano responde por el todo. Así “Dice Wilhelm Busch, acerca del poeta con dolor de muelas: «En la estrecha cavidad de su muela se recluye su alma toda»” (Freud, 1914:79). El dolor pone en escena el cuerpo de una forma muy particular.

En el *Apartado C – Angustia, dolor y duelo, del texto Inhibición, síntoma y angustia (1926 [1925])*, Freud trabaja la angustia, el duelo y el dolor en relación a la pérdida del objeto y se dedica a diferenciarlos. Nombra en el duelo un rasgo que quedó incomprendible: su carácter particularmente doliente. Y declara ser evidente que la separación del objeto deba ser dolorosa. A partir de la angustia del lactante frente a la pérdida del objeto y de la particular función del *fort-da* en la inscripción de esta pérdida, Freud plantea que:

“La situación en que echa de menos a la madre es para él, a consecuencia de su malentendido (desaparición), no una situación de peligro, sino traumática (añoranza – reacción de dolor) o, mejor dicho, es una situación traumática cuando registra en ese momento una necesidad que la madre debe satisfacer; se muda en situación de peligro cuando esa necesidad no es actual. La primera condición de




angustia que el yo mismo introduce es, por lo tanto, la de la pérdida de percepción, que se equipara a la de la pérdida del objeto. Todavía no cuenta una pérdida del amor. Más tarde la experiencia enseña que el objeto permanece presente, pero puede ponerse malo para el niño, y entonces la pérdida de amor por parte del objeto se convierte en un nuevo peligro y nueva condición de angustia más permanentes” (Freud, 1926:159). De allí concluye el autor: “El dolor es, por tanto, la genuina reacción frente a la pérdida del objeto; la angustia lo es frente al peligro que esa pérdida conlleva, y en ulterior desplazamiento, al peligro de la pérdida misma del objeto” (Freud, 1926:159).

Entonces, en el *Proyecto* el dolor es la cantidad (Q) que irrumpe en el sistema rompiendo con cualquier impedimento. Ya en la reproducción de la vivencia de dolor –en *el afecto*- solo sobreviene la Q que inviste al recuerdo, siendo que por la “[...] investidura de recuerdos es desprendido {desligado} displacer desde el interior del cuerpo” (Freud, 1895: 365; 366). En este sentido, dolor y vivencia de dolor son dos presencias distintas de esto que irrumpe en el sistema. Más adelante el autor va decir que “un apuntalamiento para este supuesto extraño (el dolor), pero indispensable, lo proporciona la conducta del desprendimiento sexual” (Freud, 1895:365). Y, en *Más allá del principio de placer (1920)* el autor define lo traumático como energía libre que penetra violentamente en el aparato. Lo traumático da lugar a lo no ligado y se conecta con el dolor en términos de “supuesto extraño”, aparente intruso que llamativamente cumple función constitutiva. Cuando se refiere al dolor corporal, plantea que éste es efecto de la perforación de la protección antiestímulo en un área circunscrita, es decir, en este caso el órgano responde por el todo del ser. Y, en *Inhibición, síntoma y angustia (1926 [1925])*, el dolor es la genuina reacción frente a la pérdida del objeto, siendo que la angustia lo es frente al peligro que esta pérdida conlleva. Para Freud la pérdida del objeto está íntimamente relacionada a la percepción, y de eso trataremos a seguir.

III. Breve reflexión

Lo que primero se evidencia con relación a lo planteado por Freud, es que el dolor (sea físico o psíquico) es algo construido en relación al otro de los primeros cuidados. No hay dolor si el cuerpo no esté envuelto por la libido, pues de eso se trata lo real del cuerpo. Lo orgánico/biológico solo adviene cuerpo si es sellado por el otro de los primeros cuidados que opera desdoblándose en las más diversas funciones. En este sentido, el cuerpo adviene en el colorido de la pulsión. El dolor es uno de los modos más imperativos de la presencia del cuerpo. No hay como huir de él, no hay barrera que lo pare. Justamente por eso es que Freud plantea que el dolor es una pseudo pulsión, pues se acerca al “empuje” de la pulsión en la medida en que es constante e inevitable.



Lo mismo se podría sostener desde Lacan, ubicadas las diferencias con relación al Otro. Según este autor, el sujeto es efecto de lenguaje, es decir, se constituye de afuera para adentro. Siguiendo esta lógica, en *Radiofonía y Televisión (1970-73)*, afirma que el cuerpo es un obsequio del lenguaje. Si el cuerpo es un obsequio del lenguaje y el dolor una presencia imperativa del cuerpo, el dolor es testigo de esta operatoria. En este sentido, remite, por un lado, a las primeras marcas y, por otro, a la condición misma del ser hablante: a saber, su “dolor de ex-sistir”. El desarrollo lacaniano del grito, que toma en cuenta cierta lectura freudiana, nos permitirá ahondar en lo recién expuesto. Vayamos a él.

En el Proyecto, Freud se refiere al grito, inicialmente, como un exutorio de dolor, es decir, una descarga motriz donde se disipa el aumento intolerable de las excitaciones. A lo largo del desarrollo lo que era en sí mismo una descarga motora engendra una acción específica, ahora responsable por descargar la excitación. También en un primer momento, el grito es una emanación del dolor, pero en la medida que adviene memoria, es decir, se inscribe, puede operar como agente de dolor. Pero, hay algo que particularmente nos interesa. En el Proyecto, Freud plantea que: “[...] Esta vía de descarga [el grito] cobra así la función secundaria, importante en extremo, del entendimiento [...] y el inicial desvalimiento del ser humano es la fuente primordial de todos los motivos morales” (Freud, 1895: 362;363). Entonces, el grito que es descarga, también se presta, secundariamente, al “entendimiento” entre el lactante y el otro de los primeros cuidados. El desvalimiento del ser humano es del orden de la impotencia. El grito encarna esta impotencia y al ser emitido queda en suspenso. Desde el lugar de conmoción la madre interviene sin saber lo que allí se materializa, apenas supone un sujeto al grito. La “madre”, conmovida por el grito, emite una palabra que al lactante le llega de forma imperativa. Es en este mismo instante, envuelto por este carácter imperativo, que se funda el superyó en tanto conjuga, en su origen acústico, la impotencia y el grito que la encarna.

Con relación a lo que recién nombramos como el “entendimiento” entre el lactante y el otro de los primeros cuidados, cabe aclarar que en realidad nada se comunica, todo se supone. Si bien imprimimos acá un forzamiento al texto freudiano lo consideramos necesario para leer en el grito y el dolor que en él se encarna un llamado al Otro desde el lugar de *Das Ding*: la cosa freudiana. Llamado éste que en tanto grito engendra el silencio y un dolor que no se expresa. Cuando Freud desarrolla en el Proyecto la noción de “complejo perceptivo del semejante”, algo de *Das Ding* se da a conocer en este otro que también es inconstante y desconocido. Lacan, en el *Seminario XII – Problemas Cruciales al Psicoanálisis (1965)* recuerda: “En alguna parte en Freud, está la percepción del carácter primordial de ese agujero del grito. Es a ese nivel que él lo articula y que aparece el *Nebenmensch* (semejante). En ese agujero infranqueable, marcado en el interior de nosotros mismos y al cual no podemos más que aproximarnos

apenas” (Lacan, 1965:94). En este mismo seminario Lacan se propone trabajar el silencio por intermedio de una reproducción de la obra *El grito* de E. Munch, frente a la cual se pregunta:

“¿Qué es ese grito? ¿Quién escuchará ese grito que nosotros no escuchamos, sino el que impone ese reino del silencio, ese que él escucha subir y bajar en este espacio a la vez centrado y abierto? [...] el silencio no es el fondo del grito, no hay una relación de gestalt. El grito parece provocar el silencio, si anulándolo es sensible que él lo causa, lo hace surgir. Le permite tener la nota, es el grito quien lo sostiene y no el silencio. [...] Cuando vemos la imagen de Munch, el grito está atravesado por el espacio del silencio sin que él lo habite. No están ligados ni por ser conjuntos, ni por sucederse. El grito hace el abismo donde el silencio se precipita” (Lacan, 1965:93).

Lo que Lacan remarca en el grito es lo propio de la voz, lo que la distingue de toda cosa modulante en la medida en que es un objeto. La voz como objeto se impone desde la falta, el grito irrumpe y en él se precipita el silencio. “La presencia del silencio no implica que no haya uno que hable. Es allí que el silencio toma eminentemente su cualidad [...]” (Lacan, 1965:94). Como bien nos señala Lacan, el silencio que se precipita en el abismo del grito habita él que habla. En este sentido, el silencio define la demanda en tanto que da lugar al “no es eso”, es decir, “[...] *te pido -¿Qué?- rechazar -¿Qué?- lo que te ofrezco -¿Por qué?- porque no es eso – eso, saben qué es: es el objeto a*” (Lacan, 1973:152). En definitiva, el dispositivo analítico opera desde el silencio que irrumpe en los dichos. Silencio que se precipita en el abismo del grito que encarna el dolor, lo más auténtico de la voz, lo que remite a lo propio de cada ser hablante: el “dolor de ex–sistir”.

IV. Bibliografía

FREUD, S. (1950 [1895]) Proyecto de psicología. *Obras Completas*. V. I. Amorrortu Editores: Buenos Aires, 2004.


FREUD, S. (1895) Manuscrito G. Melancolía. *Obras Completas*. V. I. Amorrortu Editores: Buenos Aires, 2004.

FREUD, S. (1915) Introducción del narcisismo. *Obras Completas*. V. XIV. Amorrortu Editores: Buenos Aires, 2004.

FREUD, S. (1915) Duelo y Melancolía. *Obras Completas*. V. XIV. Amorrortu Editores: Buenos Aires, 2004.

FREUD, S. (1920) Más allá del principio de placer. *Obras Completas*. V. XVIII Amorrortu Editores: Buenos Aires, 2004.

FREUD, S. (1926) Inhibición, síntoma y angustia. *Obras Completas*. V. XX. Amorrortu Editores: Buenos Aires, 2004.



LACAN, J. (1965) *Seminario XII – Problemas Cruciales al Psicoanálisis*. Versión inédita. Escuela Freudiana de Buenos Aires.

LACAN, J. (1970-73) *Televisión*. Radiofonía y Televisión. Barcelona: Anagrama, 1977.

LACAN, J. (1972-73) *Seminario XX – Aun*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

LAS NEUROSIS ACTUALES Y LAS PSICOSIS ORDINARIAS

Aguirre, Javier

Facultad de psicología. Universidad Nacional de Córdoba

javierluisaguirre@yahoo.es

RESUMEN

El trabajo tiene por finalidad poner en tensión las categorías de *psicosis ordinaria* y *neurosis actuales*. En primer lugar, se procede a examinar ambas categorías para luego establecer sus puntos de coincidencia y disidencia. Se concluye que la categoría de neurosis actual propuesta por Freud, es una posible expresión de lo que en la actualidad se llama psicosis ordinaria.

En los últimos años, la noción de psicosis ordinaria se ha instalado en el campo del psicoanálisis como un nuevo término, vinculado a la clínica de la psicosis. Con él se designa los modos que asume la psicosis que no lo aparentan, las psicosis compensadas o no desencadenadas. Algunos autores consideran que estas formas responden a “nuevas expresiones de la psicosis”. Sin embargo, existe una tradición tanto en el campo psiquiátrico como psicoanalítico donde se ha intentado capturar la especificidad de dichas modalidades.

En la obra freudiana, consideramos que sería la categoría de neurosis actual, la que se aproxima a la noción de psicosis ordinaria, lo cual, permite establecer una comparación entre ellas.

Palabras claves:

SOBRE EL CONTENIDO DEL DESPERTAR

Badr, Marisa

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito situar algunas referencias, sobre lo que Freud denomina “la perturbación” en los sueños. De este modo, intentaremos situar algunas consideraciones respecto a los sueños de angustia como principal antecedente del fracaso de la función del sueño y del principio del placer como principio rector del aparato anímico.

Tomaremos como punto de partida los sueños de angustia, en “La interpretación de los sueños” de Sigmund Freud. Los mismos, ponen en jaque -en aquel momento de su obra- la tesis principal del autor según la cual los sueños son un cumplimiento de deseo. Freud señala en el capítulo VII de La Interpretación de los sueños, que *“el mayor interés teórico, recae sobre los sueños que tienen la capacidad de despertarnos en la mitad del dormir”* (1), advierte en estos sueños un obstáculo y fiel a su estilo se interesa por él, intentando formalizar algo de lo que pone en cuestión su tesis.

Elige para inaugurar este capítulo un sueño del que nos dirá, que *su verdadera fuente le es desconocida*. Nos referimos al conocido sueño del «Padre, ¿entonces no ves que me abraso?». En donde la perturbación externa es situada por el autor en relación a la formación del sueño y se abre un interrogante respecto a lo que despierta. Sin embargo, señalara que, *“debemos reparar en que este sueño tampoco escapa a un cumplimiento de deseo. En él el niño se comporta como si estuviera vivo, el mismo da aviso al padre... y en virtud de ese cumplimiento de deseo, prolongo el padre por un momento su dormir”* (2)

Freud, así, se pregunta por la contradicción que parecen presentarle estos sueños y sostiene el lugar del cumplimiento de deseo en la función del sueño pero interrogándose por el despertar en medio del dormir ¿Cómo explica Freud la relación entre la perturbación y despertar?

Avanzando sobre esto, el autor refiere que la respuesta debe encontrarse en las *“relaciones de energía cuya intelección nos falta”*. Es decir, sabemos que los deseos inconcientes permanecen siempre alertas, indestructibles, en el inconciente a nada puede ponerse fin, nada es pasado ni está olvidado. De modo que para cada proceso de excitación inconciente hay dos salidas, o queda libre y termina procurándose la descarga en la motilidad o se somete a la influencia del preconscious y su excitación en vez de descargarse es ligada por este. Esto último es lo que ocurre en el proceso onírico, ligando la excitación inconciente del sueño y *“volviéndolo inocuo como perturbación”*. Es decir, es posible entonces que la

energía pueda no ligarse e irrumpir sintiéndose como displacer, como angustia (3) Entonces, si el sueño cumple su función, impide la perturbación del dormir. El sueño protege el deseo de reposo.

Sin embargo, por otro lado nos dirá *“No se habría soñado si algo perturbante no hubiera surgido en el dormir, y el sueño es la reacción frente a esa perturbación”* (4) El preconciente se acomoda toda la noche al deseo de dormir, ‘el preconciente exige dormir’. Referirá que en cierto sentido todos los sueños son sueños de comodidad, sirven al propósito de seguir durmiendo en lugar de despertarse. *“El sueño es el guardián del dormir, no su perturbador”*. (5)

Sucede que la investidura preconciente tiene que establecer un compromiso con el sueño, de manera tal que pueda ligar la excitación del Icc y así volverla inocua como perturbación. Sirve simultáneamente a los dos sistemas cumpliendo ambos deseos *en tanto sean compatibles entre sí* (6) Tal restricción alude a cuando la función del sueño fracasa.

Lo que está en juego en los sueños de angustia, no es asunto del sueño sino de la angustia, ya que cuando se somete el sueño a la interpretación se repara en que *la angustia no se puede justificar por el contenido*. El deseo de dormir trata de ligar *eso que perturba* pero algo de la perturbación escapa a la ligadura, y entra en escena en forma de angustia.

Freud parece no poder localizar lo que de lo perturbador despierta por lo displacentero sentido como angustia, pero afirma que no es del orden del contenido. Hay algo irreductible del afecto que resulta independiente del contenido representacional, una cantidad que parece escapar a la tramitación, el cumplimiento de deseo no consigue ligar la excitación y la perturbación escapa; la función se cumple a medias, un poco duerme, un poco ve al niño con vida, pero no consigue continuar el dormir

Palabras claves:

Bibliografía

(1) Sigmund Freud. La Interpretación de los sueños. Amorrortu Editores. Tomo V. Cap VII, Pág. 568

(2) Idem. Pág. 505

(3) Idem Pág. 573

(4) Sigmund Freud. La Interpretación de los sueños. Amorrortu Editores. Tomo IV. Cap VII, Pág. 48

(5) Sigmund Freud. La Interpretación de los sueños. Amorrortu Editores. Tomo IV Cap VII, Pág. 245

(6) Sigmund Freud. La Interpretación de los sueños. Amorrortu Editores. Tomo V. Cap VII, Pág. 570

EL DESPLIEGUE DEL PSICOANÁLISIS Y EL DESARROLLO DE EPOCA. UN ENFOQUE COMPLEJO

Cornejo, Hernán

FACULTAD DE PSICOLOGIA (UNR)

h_cornejo@fibertel.com.ar

RESUMEN


El presente trabajo forma parte de una investigación acreditada en la Facultad de Psicología (UNR) titulada “El Psicoanálisis en la época actual” en la cual se intenta avanzar sobre los aportes que el Psicoanálisis puede realizar para la reflexión y posible interpretación de los avatares de esta época, así como los posicionamientos subjetivos que subyacen de dichas dinámicas complejas.

Son numerosos los autores y las disciplinas que se han ocupado de establecer las posibles diferencias complejas entre la modernidad y la posmodernidad, a partir de los lineamientos definitorios de la época entendida de acuerdo al Diccionario de la RAE como el “período de tiempo que se distingue por los hechos históricos en él acaecidos y su forma de vida”.

¿Podemos considerar al Psicoanálisis como un modo de concepción de la actividad psíquica y método de tratamiento de síntomas neuróticos propio del desarrollo de la modernidad, o quizás a partir del desarrollo de sus estructuras clínicas diferenciales, el mismo trasciende las consideraciones de época?

Así este trabajo tiene por objetivo relevar las posibles implicaciones complejas entre las concepciones teóricas y la práctica clínica del Psicoanálisis de base freudiano-lacanianana, en relación a los cambios propios y a las condiciones de posibilidad de los desarrollos de las llamadas subjetividades de época. Se pondrán en tensión los postulados básicos del modelo psicoanalítico (estatuto del síntoma, la falta en ser constitutiva, el deseo, el goce, etc.) a la luz de las nuevas dinámicas propias del lazo social.

Desde sus comienzos el Psicoanálisis ha sido puesto en entredicho en relación a sus bases constitutivas (estatuto científico, coherencia lógica de su edificio conceptual, abordaje clínico, etc.) más últimamente –sin mucho cambio en la crítica tradicional- ha sido puesto en la mira de los enfoque eficientistas que se relacionan fundamentalmente con la salud pública en países como Francia. Dicha enmienda llamada Accoyer se proponía regular y evaluar la práctica de las psicoterapias entre las que se encontraba el Psicoanálisis. Así los políticos franceses se preguntaban si el psicoanálisis es eficaz en el tratamiento y cura de las enfermedades que trata. Esto no es nuevo si pensamos la práctica clínica cotidiana que realizamos, en la cual la regulación de las obras sociales reclama en las primeras entrevistas un posible diagnóstico tentativo, nos define una pactación temporal de número de sesiones por período de tiempo, etc.



Así las épocas han cambiado pero las orientaciones, recomendaciones, regulaciones, por qué no imposiciones; siguen resonando enfrentando los campos de lo singular, lo diverso, lo subjetivo a aquello sin fisura que acalla en el cada vez tecnologizado campo de la mirada, o del negociado espacio de los problemas que obturan el ejercicio de esos pattern adaptativos, propios de la reeducación emocional.

Ahora ¿cuáles son las características de este posible nuevo sujeto al cual intentamos poner en relación a su falta en ser constitutiva, responsabilizándolo –acto subjetivo que pareciera que cada vez suena más contra natura en esta época- de su padecimiento y de su derrotero itinerante singular?

La metodología de trabajo es un montaje compuesto por entrevistas clínicas, lecturas de textos paradigmáticos de época, relevamiento bibliográfico general en lo que hace a estudios psico-sociológicos, abordajes de género, antropología social, etc. Se identifican estructuras y categorías de análisis que abren nuevas zonas de sentido y espacios de reflexión mediados por el equipo de investigación del Proyecto. De dicho con-texto se hace letra particular a partir de consideraciones de estilo, impronta subjetiva, recortes y escansiones textuales puestos en situación.

A partir de dichas consideraciones podemos hablar de avances realizados en el despliegue de la problemática abordada.

Encontramos por un lado ciertas tensiones del aparato conceptual y clínico psicoanalítico relacionado con los cambios acaecidos en los modos de relación y en el lazo social. El ordenamiento identificatorio deja de tener quizás la impronta de otros tiempos, la metáfora paterna como operación de corte entre el deseo y el goce pareciera desplegarse con un velo que difumina su efecto, el super yo en su vertiente tiránica de goce urgente, que consume todo lo posible, insaciable garganta profunda alimentada a objetos imaginarios efímeros, que esqueletizan las formas del esquema corporal.

Los avatares del padecimiento subjetivo y los nuevos malestares en las culturas, le dan marco al montaje surrealista del despliegue pulsional, que intentará ser abordado como telón de fondo que trascienda una fenomenológica acuarela de época, intentando ampliar la paleta de colores hacia las significativas tramas de la obra.

Palabras claves: subjetividad – psicoanálisis – época - clínica



ADOLESCENCIA Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN. EL LUGAR DEL CUERPO EN LA CULTURA ACTUAL

Bortolazzo, Antonela y Martínez, Mario Gustavo

antonelabortolazzo@hotmail.com


RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar sobre la temática de la adolescencia en la cultura actual y de qué manera sus valores, sus ideales y las nuevas tecnologías de la comunicación impactan en los procesos psíquicos propios de este momento de la vida. Se privilegia lo referido a la constitución del cuerpo y a la dimensión relacional en el marco de los modos socioculturales contemporáneos. Se consideran los aportes conceptuales provenientes del psicoanálisis en articulación con los desarrollos de la epistemología de la complejidad que atraviesan actualmente a las ciencias humanas. En este contexto el psicoanálisis aborda al psiquismo como un sistema complejo y abierto, con capacidad de transformación en el intercambio con el entorno. De este modo, el campo de estudio se complejiza al considerar las características y vicisitudes del mundo histórico-social que influye efectivamente en el entramado psíquico de los sujetos que viven en él y lo constituyen necesariamente en sus diversos aspectos. Vinculado a ello, ya Freud incorporaba en su segundo modelo del aparato psíquico, la instancia correspondiente a la realidad junto al ello, al yo y al superyó, contemplando entonces como un tema primordial la relevancia del medio socio-cultural en la conformación de la subjetividad.

Dicho trabajo teórico se fundamenta en una metodología de indagación bibliográfica de autores, pertenecientes a estos campos disciplinares, que brindan aportes para pensar la problemática propuesta.

El objetivo de este trabajo es aportar elementos conceptuales para pensar la adolescencia, en tanto constituye un tiempo significativo de la constitución de la subjetividad, en el cual acontecen complejos trabajos psíquicos que pueden situarse en distintos registros, a saber: corporal, libidinal e identificadorio. Los mismos pueden conceptualizarse debido a que presentan cierto grado de generalidad, pero a su vez, cada sujeto los atraviesa de un modo singular y los lleva a cabo en las particulares condiciones que la cultura de su época le impone.

La sociedad actual se inscribe en una modalidad de relación humana de amplio alcance, vinculada a la globalización, a una intercomunicación compleja que supera las fronteras establecidas convencionalmente entre las distintas naciones, incurriendo en un funcionamiento virtual y a distancia a través de diversos medios de comunicación e información.



Los diferentes dispositivos tecnológicos generan espacios complejos de comunicación, promoviendo nuevas modalidades de relación e identificación. En la adolescencia cobran relevancia nuevos objetos a investir por fuera del ámbito familiar. Con respecto a ello, en la actualidad los espacios virtuales brindan la oportunidad a los adolescentes de vincularse entre sí, interactuando con sujetos de diferentes culturas y modalidades lingüísticas; se extiende la idea de grupos de pares a la de una comunidad tecno-mediática ampliada y virtual siendo muy importante la presencia de la imagen, que tiene un lugar significativo en los diseños digitales; dicha disposición imaginaria simultánea e inmediata promueve novedades en la construcción identificatoria de los jóvenes.

En los tiempos de la adolescencia lo corporal adquiere un lugar protagónico, con los cambios que inaugura la pubertad; ello conlleva un trabajo psíquico de elaboración e investimento del cuerpo que se transforma. Este proceso se encuentra atravesado por los discursos sociales en torno a la corporeidad variando los mismos según épocas y culturas. En la actualidad el discurso cultural preponderante promueve un ideal de cuerpo que privilegia la dimensión estética por sobre otros atributos inherentes a la subjetividad, proponiendo modelos de belleza a alcanzar que pueden transformarse en fuertes exigencias sociales para el psiquismo y sus posibilidades de simbolización.

Como conclusión, se analiza el proceso adolescente en el marco de la cultura contemporánea. Los cambios sociales, posibilitados en gran medida por las tecnologías de la comunicación que colaboran en la transmisión de diversos valores, ideales y códigos, tienen incidencia en la constitución del cuerpo y en la dimensión relacional. En este sentido, se entiende a la adolescencia como un momento de la vida en la cual psiquismo, cuerpo y cultura conforman un entramado que requiere un abordaje desde la complejidad.

Palabras claves: adolescencia- cultura- tecnologías- cuerpo


ÉPOCA Y TRAUMA

Compagnucci, Lucía; Gauna, Julia y Girón, Lucía

lu_compag@hotmail.com

RESUMEN

Convocadas por los acontecimientos ocurridos el 2 de abril del corriente año en la ciudad de La Plata, nos reunimos para pensar qué hacer y cómo intervenir desde nuestra disciplina. Fue un hacer orientado




en primer lugar a calmar la angustia de cada una de nosotras. Sin embargo cuando un hacer está orientado por un deseo, no podemos dejar de preguntarnos sobre lo hecho, su finalidad, sus resultados y fundamentalmente los obstáculos con que nos hemos topado.

El objetivo que impulsa el presente trabajo es abordar la época contemporánea y su relación con la concepción de trauma.

En la época Freudiana reinaba del Nombre del Padre, los ideales universales que permitían la organización de la vida y el lazo social, y donde tenía lugar la inscripción a la prohibición del goce. Sin embargo, en la sociedad contemporánea, asistimos al desvalimiento del Padre, una declinación no sólo de la figura del padre sino también de la función paterna como tal. Función que ordena, pacifica y posibilita el lazo social. Por lo cual, la época actual se presenta como la era del desconocimiento de la imposibilidad, de la castración, de la vergüenza, la era del goce sin límite. Donde nos encontramos con sujetos desinhibidos, sin vergüenza, desorientados; situación donde se abre a su vez camino a la violencia. Este hecho, que caracteriza al ciudadano actual, se vio reflejado en gran medida en el comportamiento de los niños con los que llevamos a cabo la intervención; lo cual constituyó uno de los obstáculos de nuestro trabajo.

En este sentido, entendemos a la época actual como un momento donde los sujetos se encuentran funcionando sin punto de capitón, enfrentados a un vacío subjetivo, momento en el que la ciencia ha pasado a ser un discurso verdadero, uno que da sentido, que produce un abrochamiento en cuanto hace una descripción programada de cada uno. De este modo, la ciencia hace existir una causalidad determinista, donde todo lo no programable, lo contingente, o todo aquello que escapa a una programación deseada por la ciencia es asimilado como Trauma. En este sentido entramos en una lógica de trauma generalizado, donde suponemos que el trauma se encuentra ligado a los hechos. Esto implicaría que la causa del trauma sería el hecho mismo y no, como pensamos desde el psicoanálisis, el anudamiento que se produce a esa experiencia vivida del significante y el goce. Desde el psicoanálisis entendemos al trauma como un acontecimiento que produce un arrasamiento de la subjetividad, una caída de la escena psíquica. Por lo cual, un tratamiento de lo traumático se inicia a partir de localizar la posición subjetiva. Es preciso tener en cuenta que no todo sujeto, por haber estado involucrado en una situación no programable, y por ende traumática, ya es un traumatizado. Debe haber lugar para que el sujeto après-coup defina su trauma.

Y fue de esta manera, donde al llevar adelante la intervención pudimos refutar la hipótesis de trabajo con la que habíamos comenzado la intervención. No se trataba de una población traumatizada. Ante este sorprendente hecho surgieron multiplicidad de preguntas, entre ellas nos cuestionamos cuál sería la causa de este hecho. Frente a lo cual encontramos una posible explicación nuevamente en las



particularidades de la época actual. En la actualidad la experiencia cotidiana del hombre moderno, y específicamente en nuestro país, es tal que la recepción de shocks no es parte de la excepción sino de la regla. Como consecuencia de esto se ha dado lugar a una toma de conciencia rápida, una defensa frente a lo traumático a partir de un aumento de la tolerancia al impacto. Así los shocks comienzan a ser fácilmente tolerados y la experiencia no deja huellas, marcas. Podemos pensar esta particular situación, esta ausencia de trauma psíquico en los niños luego de lo acontecido el 2 de Abril, como una forma de defensa frente a una realidad plagada de situaciones y estímulos impactantes, no deseados, a los que probablemente se hallen acostumbrados estos niños.

Palabras claves: época – trauma – desvalimiento del padre - violencia

TRAUMA Y URGENCIA

De Cristófolo, Cecilia Mariana y Carrizo, Julieta


cdecristofolo@yahoo.com.ar

RESUMEN

Convocadas por los acontecimientos ocurridos el 2 de abril del corriente año en la ciudad de La Plata, nos reunimos a pensar qué hacer e intervenir desde nuestra disciplina. Fue un hacer orientado en primer lugar a calmar la angustia de cada una de nosotras. Sin embargo cuando un hacer está orientado por un deseo no podemos dejar de preguntarnos sobre lo hecho, su finalidad, sus resultados y fundamentalmente los obstáculos con que nos hemos topado.

En el presente trabajo queremos dar cuenta de aquellas dificultades que pensamos a partir de poner en relación el trauma y la urgencia. Entendemos que la urgencia como grito ha de transformarse en llamado sólo en la medida en que alguien como Otro acuse recibo y sancione discrecionalmente aquello que escucha. Se nos plantea entonces la relación con la demanda y la transferencia, que determinará sin duda el devenir de todo accionar tendiente a localizar, aún en la urgencia, a un sujeto. Eso nos diferencia y particulariza de cualquier otro accionar posible. Al menos desde allí elegimos avanzar.

El término “urgencia” proviene del campo de la medicina, sin embargo desde el psicoanálisis se ha intentado darle un estatuto particular. La urgencia se liga a lo que irrumpe en un acontecimiento y conmueve bruscamente la vida de alguien, pero en un acontecimiento lo que irrumpe para cada quien



dependerá del impacto que en cada uno eso tenga, las resonancias son siempre singulares y por lo tanto la urgencia es siempre subjetiva.

Por un lado la urgencia se define como un padecimiento sin velo. Descriptivamente la urgencia se caracteriza por un cierto desborde, desborde que la acerca a la definición de trauma entendido como exceso.

Por otro lado la urgencia y el trauma han de articularse a la idea del tiempo: los dos tiempos del trauma señala Freud, dos escenas a partir de las cuales el trauma se puede constituir, o la detención del tiempo de comprender de la que habla Lacan, cuando algo irrumpe, eso urge, hay prisa. De un modo u otro encontramos como necesario introducir una pausa, un intervalo, a la prisa por concluir que la urgencia comporta.

Lo que reúne al trauma y la urgencia es la caída de la escena psíquica, el encuentro con lo real es siempre un fuera de sentido que deja en suspenso el tiempo de comprender. Introducirlo es función del analista y lo hace sólo con la finalidad de localizar en la urgencia o en el trauma al sujeto. El sujeto ha perdido su anclaje, está al borde del abismo, y sólo la restitución de una trama organizada logrará restituirlo a su lugar. Se abre el tiempo de comprender para proponer un tratamiento de lo real por lo simbólico, tratamiento que posibilitará la separación del sujeto de los significantes en que se ha alienado.

En la urgencia alguien ha perdido sus referencias, y busca un destinatario. Si quien está del otro lado, se ubica en tanto analista, intentará desplegar el tiempo de comprender de modo tal de localizar al sujeto y reinstaurar la escena.

¿Pero qué ocurre cuando la intervención precede a la demanda, cuando la oferta de “hablar” se dirige a quien aún no ha elegido un destinatario? Si al inicio no está la transferencia, la acción puede caer en vano. La urgencia de uno, no es la urgencia de los otros, y el tiempo de comprender no puede desplegarse de entrada. Sin el intervalo necesario no hay despliegue posible de la trama.

Lo que urge conduce a actuar, y esa prisa puede ubicarse tanto del lado del que consulta como del lado del profesional. Suponer a priori la afectación de los inundados, desconocer las resonancias que en cada uno el hecho pudo haber tenido, llevó en varios casos a un hacer indiscriminado que no respetó los propios tiempos de la urgencia. Porque la urgencia también tiene tiempos: uno es el tiempo de “limpiar”, “ordenar”, “acomodar”, “tirar”, y otro el tiempo de llorar y empezar a hablar.

Palabras claves: urgencia- trauma- tiempo- sujeto

SUBJETIVIDAD Y COYUNTURAS DE DESCONSTRUCCIÓN. LA ESCUELITA DEL HORROR

Frank, Anahí S.

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

anasfrank@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo, se dará cuenta de algunos interrogantes planteados a partir de una articulación entre las teorizaciones de Silvia Bleichmar para abordar la subjetividad desde el campo psi, y un libro de carácter testimonial, escrito por Alicia Partnoy, que relata en primera persona las vivencias de un centro de detención clandestina de la dictadura militar gestada desde 1976.

Esta conjunción fue propuesta en el marco de un seminario optativo de la Facultad de Psicología de la UNLP, con la intención de partir de la movilizante lectura del material testimonial, sirviéndose del enfoque teórico mencionado, para dilucidar ciertos aspectos de los sucesos que sacudieron nuestro país hace más de 30 años.

Para esto se decidió focalizar en un elemento del modelo que plantea Bleichmar: la capacidad del psiquismo de construirse y por lo tanto de *'desconstruirse'* ante ciertos procesos de características traumáticas, y los modos en que la cualidad de los vínculos, y la presencia o ausencia del otro resulta fundamental en dicha construcción.

Ambas autoras, oriundas de la ciudad de Bahía Blanca, (provincia de Buenos Aires) han permitido situar geográficamente las coordenadas de recorte del trabajo, en el que se ha tomado dicha localidad como muestra para el análisis de un acontecer que tuvo mayores dimensiones.

Desde la perspectiva elaborada en el escrito, se pretende indagar un campo posible de intervención para llevar adelante una práctica profesional comprometida, que ante las situaciones límites a las que los psiquismos están expuestos en su devenir, el psicólogo tenga un *saber hacer*, respaldado teóricamente.

En el desarrollo se señalan dos términos que Bleichmar distingue; en primera instancia el concepto de **autoconservación** que equivaldría a los modos mediante los cuales el yo se hace cargo de la conservación del cuerpo en tanto organismo. Es decir, cómo defiende los intereses de la subsistencia biológica que no tiene representación psíquica directa, sino por el sistema de mediaciones representacionales de la preservación de la vida como lugar de amor del otro.

La **autopreservación**, por otra parte, remite a los aspectos identitarios del yo, la forma mediante la cual el sujeto preserva la representación nuclear de sí mismo: *lo que se es*.

En términos normales autopreservación y autoconservación van de la mano, pero ante situaciones límite como las que experimentan los individuos en campos de concentración, o terrorismo de estado, ese acople se ve amenazado.

Se puede mantener al organismo con vida (*autoconservarse*) a costa de un arrasamiento narcisístico, que implique el desmantelamiento de los modos habituales con los cuales el yo considera válida su existencia misma o “(...) *la contigüidad de la vida biológica, puede ser sacrificada*” en aras de preservar la representación identificatoria del yo; dejándose morir o matar, “*antes que ceder estos aspectos sin los cuales siente que no podría seguir viviendo, ya que no podría seguir siendo.*”⁴⁵

En los relatos de Partnoy se evidencia un sostén que va más allá de las torturas, cuando se lee que un pan reconforta por el sólo hecho de recibirlo de un compañero, o un apretón de manos que indica que el otro sigue *estando*, permite continuar “siendo” en la locura de un centro de detención clandestina, a pesar de los avatares a los que se haga atravesar al cuerpo viviente.

Se espera que estas líneas sirvan al doble propósito de difundir una palabra que no en todo momento ha sido autorizada a contar su verdad, con la convicción de que el ejercicio de la memoria colectiva permite correrse de la inmovilidad que produce el horror de lo traumático y reconstruir lo *desarmado*; y por otro lado, acompañar la lectura de los testimonios con conceptos que sirvan de herramienta para procesar la información y ayudar profesionalmente a quienes sufren los efectos de devastación subjetiva de ciertas coyunturas traumáticas.

En síntesis, valiéndonos de las teorizaciones de Bleichmar, buscamos situar algo de lo que Partnoy, entre otros, vivió en “La Escuelita”⁴⁶, retratando el contexto experimentado antes y durante el gobierno de facto, esperando hacer de la labor de memoria un hábito que nos permita estar advertidos e identificar mecanismos de desubjetivación, para operar sobre estos y que *nunca más*, la psicología sirva como elemento de legitimación de un orden totalitario que pretenda arrasar con todo resto de humanidad que perdure en un vínculo.

El trabajo, con un estilo de ensayo, se elaboró a través de la lectura de material bibliográfico, la búsqueda y análisis de cortos-documentales producidos por alumnos de una institución educativa⁴⁷ de Bahía Blanca y entrevistas informales con personas que habitaron ese espacio y tiempo.

Palabras claves: subjetividad- trauma- autopreservación- dictadura

⁴⁵ Silvia Bleichmar Op. Cit Apartado *Dolor País*: cap VII, ‘Losers y Winners, entre la excusa y la justificación’

⁴⁶ Nombre del centro de detención y Título del libro: Alicia Partnoy (2011) “*La Escuelita*” Editorial La Bohemia. – Colección: *Identidad- Familia- Libertad* – Buenos Aires, Argentina.

⁴⁷ Escuela Normal Superior Vicente Fatone (Escuelas Medias de la UNS), documental (2005) “*Las Aulas del silencio –entre el horror y el borrador-*” Departamento de Audiovisuales. Confeccionado a propósito de la temática de la dictadura en las aulas en el marco de una convocatoria de la Comisión Provincial por la Memoria y presentado en el encuentro realizado en Chapadmalal a tal efecto.

SUBLIMACION Y FUNCION PATERNA

Germani, Julia

UNLP. Facultad de Psicología

juliagermani@gmail.com


RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la elaboración de un proyecto de investigación denominado “El Síntoma Social en el Psicoanálisis Contemporáneo” propuesto para la convocatoria del Programa Promocional de Investigación en Psicología (PPIP) y desarrolla uno de los puntos sugeridos en su lineamiento. El mismo tiene en su centro el concepto de sublimación en articulación con la operatoria de la función paterna.

Partiremos de un señalamiento realizado por Lacan en el Seminario “*La Etica del Psicoanálisis*” en la que siguiendo a Freud en su obra *Moisés y el monoteísmo* establece la referida ligazón.

“Que Freud no haya podido dejar de conducir hasta el término de un examen la acción de Moisés, su meditación sobre lo que se pueden llamar en suma los orígenes de la moral, es algo que debe sorprendernos. Cuando puedan leer esa obra sorprendente que es Moisés y el monoteísmo, verán cuánto aparece en su texto, concerniente a lo que les mostré a lo largo de estos años como la referencia esencial, el nombre del padre, su función significativa; cuánto, cuando se trata de Moisés y del monoteísmo, Freud no puede dejar de mostrar en su texto mismo lo que podríamos llamar la duplicidad de su referencia. Quiero decir, que en su texto formalmente, hace intervenir ese recurso estructurante, la potencia paterna, como una sublimación como tal.(...)Y nos dice que hay un verdadero progreso en la espiritualidad en el hecho de afirmar que el padre —a saber, aquél del cual nunca se está seguro, y del que también puede decirse que el reconocimiento de su acción implica toda una elaboración mental, toda una reflexión— en el hecho de introducir como primordial la función del padre, que representa como tal una sublimación, a propósito de la cual plantea enseguida la pregunta sobre cómo precisamente concebir el salto y el progreso, ya que para introducirlo es menester que ya algo se manifieste, instituyendo desde afuera su autoridad, su función, su realidad.”

Desde el origen el padre freudiano presenta una ambigüedad, duplicidad: es a la vez principio de pacificación, incluso de normalidad, y de desorden. Este planteo desemboca en los enunciados referidos al superyó, considerado como la interiorización de la ley paterna a la salida del Edipo y que rige el accionar del sujeto a una realidad regulada por la ley, y al mismo tiempo, máquina desordenada,



abocada a la pulsión del muerte. Esta dualidad la reencontramos de algún modo en las figuras divinas del Moisés, Aton y Yahvé, el dios de la sublimación y el de un goce feroz.

Las paradojas de esta organización en torno al padre desembocan en la elaboración que llevará a Freud a plantear su “inconsistencia” en el “Malestar en la cultura”

La sublimación presentada por Freud como destino pulsional, es propuesta en este texto como otra técnica para la defensa contra el sufrimiento *“No hay modo de garantizar la felicidad, ni de prevenir el sufrimiento que proviene de las tres fuentes: el cuerpo propio, el mundo externo y las relaciones sociales. La cultura, supuestamente encargada de hacerlo, es, debido a sus propias paradojas, ineficaz para ello por definición. El padre, ese padre al que se le debe la organización, se diría, es estructuralmente inconsistente.”* Es así que abre a una “solución” y en este mismo movimiento presenta su límite, ya que la sublimación no es de aplicación universal, sólo es asequible como recurso para unos pocos. Refuerza esta idea en *“La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna”* planteando que *“Sólo una minoría consigue el dominio por sublimación, por desvío de las fuerzas pulsionales sexuales desde sus metas específicas hasta metas culturales más elevadas”*

Introducimos en la problemática de la sublimación abre al trabajo del arqueólogo, de aquel que era Freud, para reconstruir e inventar sobre ese vacío dejado, un trabajo perdido, la nostalgia de un mensaje prometido que nos traería de aquel tiempo una respuesta a las preguntas que necesariamente plantea.

Nos proponemos entonces recorrer algunas articulaciones entre las particularidades de este excelso destino pulsional y la función paterna.

Palabras claves: sublimación-padre-síntoma-malestar


“PSICOANÁLISIS Y PSICOTERAPIAS: ¿QUÉ RESISTE EN EL SÍNTOMA?”

Giussi, Juan

Facultad de Psicología. UNLP

juanmg1874@yahoo.com.ar

RESUMEN



Referirnos a las psicoterapias como un campo atravesado por diferentes paradigmas implica subrayar la heterogeneidad del mismo, poniendo de relieve la forma en que las diferentes orientaciones teóricas inciden en la dirección de la cura.

En este sentido, la manera de conceptualizar y explicar el padecimiento psíquico (vale decir, *cómo se piensa aquello que lo sostiene y lo hace consistir*) constituye uno de los ejes que permiten delimitar al modelo médico, el paradigma psicológico y el psicoanálisis como modalidades de respuesta específicas y contrapuestas.

El presente trabajo se propone abordar algunas referencias del texto *“El malestar en la cultura”* para intentar precisar, a partir de la incidencia del concepto de superyó como nombre de lo que resiste en la cura, la originalidad de la posición freudiana respecto del padecimiento y el síntoma.

Se trata de situar a partir del escrito freudiano una teoría del malestar que distingue al psicoanálisis tanto del modelo médico como de las diversas psicoterapias que se desprenden del paradigma psicológico, cuyos abordajes se orientan predominantemente en la actualidad a partir de la categoría de *trastorno*. Si éste es pensado en términos de un *déficit adaptativo reducible* a cero y objetivable, el síntoma freudiano se ubica ante todo como una *respuesta* (“intento de solución frente al conflicto psíquico”, dirá Freud casi desde el inicio de su obra) *una forma de habitar el malestar que comporta una satisfacción paradójica*.


Las diferentes versiones del concepto de resistencia en la obra de Freud intentan dar cuenta de aquello que sostiene el síntoma y se opone a su levantamiento. De este modo, las redefiniciones de *“lo que resiste”* reflejarán los cambios conceptuales producidos en función de los obstáculos clínicos.

La introducción del llamado “giro de los años 20”, marco conceptual en el que se inscribe *“El malestar en la cultura”*, implica una teoría de las resistencias atravesada por el “más allá del principio del placer”. En este movimiento de revisión conceptual, Freud concibe al síntoma como articulado de manera estructural al superyó.

Así, y a partir del análisis de las paradojas del funcionamiento superyoico, Freud situará sus puntos de impasse, desprendiendo de ello su fundamento pulsional.

Si ni la vía de la renuncia a la satisfacción ni la de una amorosa permisividad logran evitar su hostigamiento, no se tratará en la cura de fortalecer la represión, ni de intentar suturar con amor su mandato implacable. Alimentando al superyó, ambos caminos refuerzan la neurosis

Así, el superyó marca el punto de inconsistencia de la cultura para regular la pulsión y soporta la consistencia del síntoma, consolidando su existencia “por su aplicación en el castigo” ¿Qué podemos desprender de estos desarrollos para pensar la relación entre psicoanálisis y psicoterapias?



Si pensamos el campo de las respuestas psicoterapéuticas como *distintas formas de hacer con aquello que sostiene el padecimiento*, será importante situar *cómo cada modelo conceptualiza aquello sobre lo que debería operar, y qué es lo que se propone hacer con eso* (clásicamente definido como el problema de “las finalidades terapéuticas”)

Con diferencias y matices entre sí, tanto las intervenciones basadas en el modelo fármaco médico como algunas de las psicoterapias de mayor presencia en la actualidad se centran predominantemente en la categoría de *trastorno*, entendido como disfunción adaptativa que toma por referencia una norma ideal. Pensando el malestar como déficit a suprimir, apuntan a su normalización, ya sea farmacológicamente, ya mediante técnicas psicoterapéuticas correctivas. Lo soslayado bajo esta concepción del trastorno (se llame “*déficit de neurotransmisores*” o “*distorsión cognitiva*”) es justamente una satisfacción que no tiene ninguna finalidad en términos adaptativos, y que puede llevar a alguien en contra de su bienestar.

Entonces, donde el trastorno nomina un déficit adaptativo subsanable, la pregunta por lo que resiste en el síntoma freudiano divide aguas dentro de las respuestas que en nuestra cultura apuntan al malestar.

Palabras claves: psicoanálisis- psicoterapias- resistencias- superyó

PROLEGÓMENO A UNA INVESTIGACIÓN PSICOANALÍTICA SOBRE “EL PORVENIR ES LARGO” DE LOUIS ALTHUSSER


Grieco, Tomás

UBACyT

tgrieco85@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación UBACyT (2012-2014): “La libertad en psicoanálisis. Su incidencia en la concepción de sujeto y la causalidad en la obra de J. Lacan. Consecuencias clínicas y éticas”. Director: Pablo D. Muñoz. Código SIGEVA: 20020110200143. CTA: Humanidades - Área: Psicología. Especialidad: Psicoanálisis. Acreditado y financiado para el Período: 01-07-2012 al 30-06-2014. Proyecto en el cual el autor participa en calidad de Becario UBACyT (Categoría: Estímulo) con el proyecto: “La responsabilidad del sujeto por el pasaje al acto en Louis Althusser”.




A partir de la publicación póstuma de *El Porvenir es Largo* de Louis Althusser, el filósofo francés ha sido centro de diversos debates psicoanalíticos. Con antecedentes psiquiátricos y un diagnóstico de melancolía, en 1980 Althusser asesina a su esposa, Hélène Rytman, en lo que los peritos judiciales determinaron como estado de demencia. Este dictamen tuvo como consecuencia el sobreseimiento de su responsabilidad por el asesinato, en base a la aplicación del artículo 64 del Código Francés vigente en ese momento. Althusser nunca fue llamado a comparecer ante un tribunal de justicia. Posteriormente, el filósofo escribe *El Porvenir es Largo* con el objetivo, explicitado por él mismo, de responder públicamente por el asesinato de su esposa.

El pasaje al acto implica la caída del sujeto del fantasma, en posición de objeto a. En referencia al mismo, se plantea la cuestión de la responsabilidad del sujeto por una acción en relación a la cual se encuentra por definición siempre ausente, en tanto desfalleciente. En rigor, no cabría hablar en psicoanálisis de sujeto en tanto agente, en tanto el sujeto no es sino efecto de la articulación de la cadena significante, y en la medida en que para la teoría elaborada por Lacan el inconciente está articulado como un lenguaje. Esto abre en el campo psicoanalítico la problemática de la responsabilidad a pesar de las determinaciones inconcientes que recortan la libertad del sujeto.

La literatura psicoanalítica existente sobre el tema pone en cuestión la idea de la redacción de *El Porvenir es Largo* por parte de L. Althusser como un acto de responsabilidad subjetiva, entendido este sintagma en términos psicoanalíticos. Por lo demás, mientras algunos autores consideran el asesinato en cuestión como un pasaje al acto, otros niegan que el crimen alcance dicha categoría. La presente investigación tiene por objetivo demostrar que el crimen del filósofo efectivamente constituye un pasaje al acto, así como estudiar los efectos subjetivos del mismo, en relación tanto a la falta de sanción jurídica como a la mencionada responsabilidad del sujeto.

La unidad de análisis a la que hacen referencia las hipótesis e ideas directrices del proyecto es el término pasaje al acto, término al que específicamente se aplica la lectura de la responsabilidad subjetiva. Por tratarse de un estudio teórico-conceptual en el que se delimita como objeto de estudio un término, la metodología de la investigación es un estudio teórico que responde adecuadamente a las exigencias del llamado “método reflexivo”.

Resultados preliminares de la investigación permiten aventurar en una primera instancia que el crimen cometido por Althusser efectivamente constituye un pasaje al acto, en tanto posee todas las características con las cuales Lacan delimita dicha categoría, a la vez que permiten afirmar que la redacción de *El Porvenir es Largo* constituye un acto de responsabilidad subjetiva. Cabe aclarar que con respecto a la responsabilidad subjetiva, la investigación plantea la necesidad de interrogarse acerca de qué entienden los distintos autores dentro de la literatura psicoanalítica por este término, en tanto no



hay consenso al respecto y en la medida en que dicho sintagma no se registra en ninguna parte de la obra escrita u oral de Lacan.

El trabajo a presentar propone dar cuenta de los lineamientos fundamentales del presente proyecto de investigación, así como de los reparos éticos y las razones teóricas que dan inicio al mismo.

Palabras clave: Althusser - pasaje al acto – responsabilidad subjetiva - libertad

EL AMOR, EL DESEO Y EL GOCE EN LA EXPERIENCIA ANALITICA: ANUDAMIENTOS POSIBLES

Mineo, Gabriela

Facultad de Psicología- UNLP

gabrielamineo@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se tratará de poner en cuestión ciertos prejuicios que se escuchan en el ámbito psicoanalítico, en particular cuando se hace referencia a los tres registros postulados por Lacan a lo largo de su enseñanza: real – simbólico – imaginario.


¿Es posible extrapolar así como así los términos mencionados en el título de este trabajo y hacerlos coincidir de la siguiente forma: amor-imaginario, deseo-simbólico, goce-real?

¿Se corresponde tal perspectiva con el pensamiento lacaniano? Éstas son algunas de las preguntas que pretendemos responder.

Para ello haremos referencia a algunos autores que se han abocado a este tema investigando a lo largo de la obra del maestro las modificaciones que han sufrido sus planteos. Tomaremos en particular a Osvaldo Couso y Colette Soler. El primero trabaja en profundidad tales términos en su libro “El amor, el deseo y el goce”. Esta última, señala algunas cuestiones de importancia en relación con el goce y el sexo en su libro “Lo que Lacan dijo de las mujeres”.

¿Qué lugar para dichos términos en la experiencia analítica? Siendo el analista quien soporta en acto con su presencia y su cuerpo este real en la transferencia... ¿cómo maniobrar cuando se hacen presentes en una cura?

Retomando algunas cuestiones en relación con el complejo de Edipo y su atravesamiento, consideraremos cómo se juegan tales términos en la constitución de la sexualidad. Dado que hombre y mujer son para nosotros dos posiciones que no están determinadas por la biología ni la anatomía, el



amor, el deseo y el goce tendrán diferentes alternativas, lecturas y escrituras según se trate de un sujeto en posición femenina o masculina.

Sin dejar de tener en cuenta, por supuesto, las implicancias de la época actual ni los modos de presentación de la demanda.

La referencia al cuerpo y los matemas lacanianos de la sexuación es un rodeo inevitable para pensar las distintas modalidades del goce en psicoanálisis.

El hincapié laciano en el falo como significante de una falta, la primacía de lo simbólico (en un primer tiempo de su obra al menos) y la letra como litoral entre el significante y el goce son pasajes necesarios para pensar el deseo como aquello articulado no articulable, como deseo siempre de otra cosa... de otra cosa que aquello que se demanda.

Porque lo que se demanda, en términos de Lacan, es siempre amor. Para Lacan hay en el amor una equivocación necesaria, en el amor se vuelve necesaria la contingencia del encuentro con el objeto... ¿Es posible un amor sin límites? ¿Es posible para el sujeto el acceso a un amor sin los límites del complejo de Edipo?

En los seminarios 18, 19 y 20 Lacan se refiere a estas cuestiones, dejando una puerta abierta para que las podamos seguir pensando y trabajando.

Haremos particular hincapié en la fórmula que se pone en juego en el amor: “Te demando que me rechaces lo que te ofrezco porque no es eso...”

Agregamos (y agrega también Lacan): “porque no es eso... lo que tú deseas”.

¿Cómo pensarlas ahora, cómo pensar en esta articulación entre oferta, demanda, deseo... y ¿por qué no?: goce.

Diferentes lecturas que trataremos de exponer y poner en cuestión, revelando sus ambigüedades como inherentes a la estructura misma del discurso.

Tomaremos a modo de ejemplo dos casos clínicos de los que intentaremos hacer una interpretación en relación con lo planteado anteriormente.

¿Cómo se anudan en estos casos el amor, el deseo y el goce? ¿Hay allí realización de la fórmula del amor o fracaso?

Por último: ¿qué lugar para el cuerpo en este anudamiento? Un cuerpo del cual caen perdidos los objetos pulsionales: oral – anal – escópico – invocante... Modos en los que aparece aquello que no se termina de perder: el objeto a, centro del anudamiento que nos ocupa.

Palabras claves: amor – deseo – goce – psicoanálisis

LA MERCANCÍA COMO IMPERATIVO DE GOCE EN LA NO RELACIÓN CON EL OTRO

Montealegre Pabello, Fernando Michel

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Shaíque, Centro para la Investigación e Intervención clínica en niños, adolescentes y adultos.

fmmp25@hotmail.com

RESUMEN

El contexto capitalista actual se basa en la flexibilidad del trabajo bajo los imperativos de la modernización en los procesos de producción, elevación de la productividad, abaratamiento de la mano de obra y falta de garantías, lo que produce una mayor rotatividad y reciclabilidad de los trabajadores y por ende, una mayor reducción de costos de mano de obra y medios de producción, extrayendo plusvalía a cualquier costo.


El sujeto no importa, sino que vale, y vale por lo que usa o compra, la marca comercial se encuentra en un sistema especular que gira en torno a un ideal igualmente imaginario.

Por lo tanto, la economía está basada en el llamado fetichismo de la mercancía a lo que Zizek menciona: “para los hombres, la forma fantasmagórica de una relación entre cosas, es sólo la relación social determinada existente entre ellos” (2010:49). El fetiche denota las relaciones actuales, las cuales ya no son entre personas, sino entre marcas bajo un sistema capitalista incesante basado en la adquisición de un plus que manda gozar. El cuerpo es fetichizado por la mercancía como excedente o plus capitalizado generado por un sujeto que goza e invita a gozar con las mercancías que produce.

La economía fetichista está basada en intercambios donde lo único que sostiene al dinero en sí, es la deuda misma (préstamos bancarios, hipotecas, tarjetas de crédito) y el cuerpo como mercancía/objeto con lo que podría pensarse que lo que intercambia el sujeto no es una mercancía sino su mismo goce como excedente o plus capitalizado.

Los empleados son ofrecidos como mercancías comerciables y desechables, como plus de goce para los empresarios teniendo un valor de uso basado en el valor de cambio de las mercancías producidas que son igual de desechables que ellos.

El sujeto bajo la perspectiva capitalista actual es un desecho, un objeto *a* del que se puede obtener una plusvalía-goce, el cual es parcialmente recuperado en migajas mediante el mísero pago de sus salarios y los menudos objetos *a* manufacturados, taponando la falta en gozar por un instante en la circulación-consumo de mercancías.



Si seguimos la línea del proletariado como mercancía que se ofrece al peor postor con la finalidad de aumentar la productividad, habrá que empezarse a preguntar ¿cuál sería el valor de uso que adquiere el sujeto conforme a las mercancías que produce? ya que con la flexibilidad del empleo cada vez se vuelve más desechable, expresando su valor de uso en el valor de cambio de las mercancías producidas que son igual de desechables que él.


Sin embargo, hay algo peor que la explotación industrial del capitalismo liberal, en donde el proletariado vende su fuerza de trabajo “libre” bajo las “garantías individuales” (contrato laboral) ya que en la actualidad, grandes sectores laborales tienen trabajos informales, no reciben ninguna protección laboral y muchos están expuestos a perder el acceso a la vida misma.

Podría pensarse entonces al capitalismo como el amo totalitario que excluye, masifica y elimina a los que no cumplen con los ideales bajo políticas económicas neoliberales, en las que el Estado desregularizado promueve la iniciativa privada para una mayor competencia. Sin embargo, el amo totalitario ha sido desplazado a la mercancía como ideal imaginario inalcanzable, tal y como sucedió con Hugo Ferdinand Boss fundador de la casa alemana Hugo Boss cerca de Stuttgart, quien fue diseñador de los uniformes del ejército nazi y fiel seguidor de Hitler. Este ejemplo permite visualizar el paso del totalitarismo nazi a la mercancía ya que el sistema totalitario que arrasó con miles de judíos siguió estando presente en la mercancía que excluye a los que no la pueden comprar y posiciona a quienes sí pueden hacerlo en un imaginario del superhombre por medio del poder adquisitivo, por lo que ahora se puede pensar que cualquiera que no alcance momentáneamente el imaginario que dicta la mercancía no tiene derecho a la vida.

La mercancía actualmente se encuentra en auge con los llamados gadgets como el Ipad y el Iphone, los cuales generan nuevas “necesidades” creando ofertas para instaurar demandas y satisfacer momentáneamente la falta. ¿Y por qué momentáneamente? La salida de los nuevos productos cada vez son más recurrentes y nunca se puede tener el aparato que cumpla con todas las necesidades del usuario, cuando se tiene el iphone 4 ya está saliendo el 5 con mejor sistema operativo y funciones más avanzadas.

Los gadgets son objetos *a plus* de goce que colman pero no llenan nunca la pérdida de goce, tal y como la Coca Cola, que al tomarla da sed dándose una satisfacción que profundiza la falta en gozar.

Ningún producto en su pronta circulación y salida del mercado, es suficiente; siempre es necesario consumir más, creyendo que es ahí donde se encontrará la posibilidad de obturar la falta. Los productos son desechables al igual que los que los producen, perdiendo su valor de cambio rápidamente y apuntando a un goce fálico que se establece en la no relación al Otro, como Miller (2004) señala en los paradigmas sobre el goce: es mejor el deporte que hacer el amor, mejor la droga que utilizar el órgano



para la conexión con el Otro. ¿Y no es este el síntoma actual? ¿Mejor objetos a que causan deseo y taponan la falta que la relación con el Otro? Como menciona Lacan: “Es evidente que se tiene un automóvil como se tiene una falsa mujer; uno se empeña en que sea un falo, pero su única relación con el falo consiste en que el falo es lo que nos impide tener una relación con algo que sea nuestra contrapartida sexual” (2010: 108).

La mercancía “incluye” o excluye radicalmente bajo marcas comerciales que son objetos a que se presentan como subrogados del falo para colmar imaginariamente la falta en ser.

Por otro lado el proletariado que produce estas mercancías también es una mercancía que colma momentáneamente a las grandes empresas y el sujeto por lo tanto por su proximidad al goce, es un objeto goce para Otro a través de la producción masiva para ser desechado y reemplazado por otro que prontamente también puede ser eliminado.

Finalmente la propuesta aquí planteada es que el proletariado goza bajo el imperativo de las relaciones antagónicas entre capital-trabajo y el cuerpo mismo ya que su fuerza de trabajo apunta a un goce Uno que se establece en la no relación con el Otro, porque éste se encuentra desvanecido, desregularizado y no es un garante simbólico que constituya.


Por otro lado las grandes corporaciones utilizan a sus empleados como objetos a que satisfacen las necesidades de la empresa ya que generan una plusvalía-goce por los objetos a que producen bajo las condiciones laborales sin garantías.

En último lugar, los consumidores, obtienen un goce limitado de las mercancías que compran, creyendo que lo adquirido es el falo que los completa como la identificación narcisista imaginaria del niño con la madre, gozando con los objetos a plus de goce que compensan de cierta forma la falta pero que no llenan del todo.

Palabras claves: capitalismo- goce- mercancía- objeto a

Bibliografía

- Carreras, N. 2010. Perversión y duplicidad en torno a la producción de subjetividades del cuerpo político en México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”. Puebla, México.
- Freud, S. 2009. El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras. Tomo XXI. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.

- 
- Fuentes, A. (Editor) 2012. Necropolítica, violencia y excepción en América Latina. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”. Puebla, México.
 - Lacan, J. 2005. Escritos 2. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires. Argentina.
 - Lacan, J. 2010. Intervenciones y textos 2. Manantial. Buenos Aires, Argentina.
 - Miller, J. 2004. La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
 - Zizek, S. 2010. El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI editores. México.
-

INVESTIGAR EL AUTISMO EN CLAVE PSICOANALÍTICA

Piro, María Cristina


Facultad de Psicología – Universidad Nacional de La Plata

maquipiro@yahoo.com.ar

RESUMEN

A mediados del siglo XX, dos psiquiatras de origen austríaco proponen, casi simultáneamente, sendos cuadros psicopatológicos que, en los años subsiguientes, conmoverían de modo profundo el campo de las psicosis infantiles. El rasgo dominante común de tales constelaciones, el anhelo por mantener una “extrema soledad” para Leo Kanner, la restricción de las relaciones con el entorno, para Hans Asperger, orienta a ambos médicos hacia el término autismo, el más frecuentemente utilizado en la clínica psiquiátrica de su tiempo a fin de denominar un fenómeno de esta índole. Tras los pasos de Bleuler, y a pesar de sus diferencias significativas, los autores convergen en la delimitación de un síndrome caracterizado por la actitud de retraimiento respecto de sus semejantes, por una peculiar dificultad para tolerar los cambios del medio, por una atracción excepcional por los objetos, por trastornos persistentes y específicos del lenguaje y por una aparición precoz de estos fenómenos.

En los años 70, la concepción pesimista acerca del pronóstico y las posibilidades terapéuticas alimentadas por los primeros abordajes psicoanalíticos, comienza a ser cuestionada por psicólogos experimentales y cognitivos interesados en estudiar las capacidades efectivas de los autistas y sus variantes evolutivas. Sus conclusiones iniciales promueven una perspectiva menos deficitaria y




conducen a una aproximación del autismo de Kanner al síndrome de Asperger, taxón inadvertido durante mucho tiempo, y reactualizado por los trabajos de Lorna Wing (1981; 1998) y Michael Rutter (2008; 1978). Sin embargo, hacia principios de la década siguiente, se produce una sorprendente mutación: la misma consiste en el pasaje de una concepción del autismo entendido como manifestación de un retraimiento social y afectivo a otra en la que es considerado como un trastorno del desarrollo que implica déficits cognitivos severos, probablemente debidos a diversas formas de disfuncionamiento cerebral.

Desde entonces, el auge de la perspectiva sindrómica sincrónica, supuestamente atórica y con aspiraciones universales de las sucesivas ediciones del DSM y de las diversas propuestas cognitivistas, signadas por un reduccionismo psico-biológico creciente, tienen como consecuencias mayores, por un lado, una extensión desmedida del campo del autismo –que dio lugar al surgimiento del problemático concepto de espectro autista- y, por otro, una migración del cuadro desde el ámbito de la psicopatología al terreno de la educación especial.

Muchos han sido los autores que se han visto interesados en el fenómeno del autismo desde la perspectiva del psicoanálisis. En primer lugar, debe mencionarse a la psicoanalista austríaca Melanie Klein, precursora de tales abordajes, quien presenta en 1930 el caso Dick (Klein, 1978), cuando aún no existía la descripción del autismo como categoría psiquiátrica. A partir de la década del 40, y tal como lo mencionáramos al comienzo del apartado precedente, el autismo es descrito como una forma particular de la psicosis, diferente de la esquizofrenia infantil. Leo Kanner y Hans Asperger establecen de manera independiente una forma más precisa de las psicosis infantiles y coinciden en llamar “autistas” a aquellos niños que muy tempranamente manifiestan una incapacidad para relacionarse de manera ordinaria con las personas y las situaciones. Otras perspectivas psicoanalíticas que integran en sus teorías una explicación evolutiva del autismo argumentan una detención en la vida psíquica o la ausencia de actividad mental en el niño, reduciendo las esperanzas terapéuticas. Donald Meltzer (1975) y Frances Tustin (2010) se encuentran entre ellos.

En la psicopatología infantil, la extensión del diagnóstico de autismo ha sufrido en los últimos años un incremento significativo, situación que ha determinado el surgimiento de críticas que cuestionan la heterogeneidad de las presentaciones que se incluyen en las demandas asistenciales. En función de ello, la presente investigación se propone realizar un estudio teórico/empírico, de tipo fenomenológico y estructural, sobre las características del diagnóstico de autismo en las presentaciones actuales. Parte de la hipótesis que las variedades incluidas responden a determinado tipo clínico específico, que permite diferenciarlo de otros grupos con los que frecuentemente se confunde. Con ese propósito se analizará casuística en centros asistenciales especializados, y se utilizarán categorías diagnósticas precisas que



serán elaboradas durante la primera parte del proyecto de investigación “*Las variedades del autismo: su presentación en la demanda asistencial*” a partir del marco teórico psicoanalítico de orientación lacaniana, que servirá como soporte para dilucidar las relaciones fenómeno-estructura. Ello contribuirá a la resolución del problema de la amplitud que define al denominado espectro autista.

Palabras clave: autismo – variedades - tipo clínico - psicoanálisis

Bibliografía

Engeland, H., & Buitelaar, J. (2008). Autism Spectrum Disorders (pp. 759–781). Oxford: Blackwell Publishing.

Klein, M. (1978). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. Obras Completas (Vol. 2, p. 214). Buenos Aires: Paidós.

Meltzer, D. (1975). Explorations in Autism: a psychoanalytic study. Perthshire: Clunie Press.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, (8), 139–161.

Tustin, F. (2010). Autismo y psicosis infantiles. Madrid: Espasa Libros.

Wing, L. (1981). Asperger’s síndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, (11), 115–129.

Wing, Lorna. (1998). El Autismo en Niños y Adultos. Madrid: Paidós Iberica Ediciones.

AUTISMO. REVISIÓN CONCEPTUAL. CERCAMIENTOS POSIBLES DESDE EL PSICOANÁLISIS


Romero, María Daniela

maria.daniela.romero@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo intenta circunscribir el fenómeno autista, tomando como referencia primera la creación de Eugene Bleuler del término autismo para designar uno de los síntomas de la esquizofrenia. Se considera el cuadro clínico descrito por Leo Kanner, para quien se trata de una entidad sindrómica diferente de la esquizofrenia infantil.

Desde el psicoanálisis se despliegan ciertas hipótesis de Frances Tustin y algunos lineamientos de Silvia Bleichmar, en filiación con Laplanche y Freud.



Indagar en las teorizaciones de autores tan dispares dentro del campo de la psicopatología tiene dos propósitos que se articulan. Por un lado el fin teórico de lograr una comprensión más cabal del fenómeno autista, por otro lado el fin práctico tiene como objetivo pensar al psicoanálisis como praxis transformadora en la infancia, desde una posición donde la elección de las intervenciones este dirigidas por el modo de pensar los fenómenos clínicos en sus aspectos metapsicológicos (tópico, dinámico y económico) y no sólo por la intuición de quien tiene a su cargo la dirección de la cura.

Se desarrollan las relaciones entre autoerotismo, narcisismo y autismo (Ellis, Näcke, Freud y Bleuler).

Se revisa en Tustin las nociones de un autismo de la primera infancia y un autismo patológico o autismo asociado con la psicosis.

Se adjudica mayor importancia al fenómeno autista desde Silvia Bleichmar, tanto en sus posibles factores causales como en las posibilidades de intervención clínica. Un objetivo tal obliga a recorrer sus teorizaciones acerca de la constitución del sujeto psíquico, para lo cual revisamos conceptos como: Función materna, narcisismo trasvasante, represión originaria, preconciente y yo, y conceptos relacionados con la calidad de las inscripciones psíquicas y estrategias terapéuticas.


La pulsión y su implantación como efectos de los cuidados que el adulto prodiga al bebé, conceptualizados como función materna en la vertiente sexualizante y narcisizante, son de importancia fundamental en los caso de autismo ya que una falla en la sexualización tendrá repercusiones clínicas muy diversas a una falla en la narcisización.

El sepultamiento en lo inconciente de representaciones ligadas al autoerotismo por medio de la Represión originaria y la correlativa diferenciación tópica entre un sistema inconciente y otro preconciente-conciente en conflicto y comercio, posibilita la categorización de los fenómenos clínicos.

La instauración de la tópica y la cualidad de las inscripciones psíquicas (que sean o no plausibles de ser reprimidas originariamente o permanezcan inscriptas pero no transcritas, es decir que permanezcan como material psíquico arcaico), permite la distinción entre síntoma y trastorno como manifestaciones clínicas diversas en su determinación y abordaje. Con respecto al abordaje clínico, el concepto de neogénesis da cuenta de la formación de estructuras psíquicas inéditas que no se hubieran formado por si solas, sino como resultado de la intervención analítica en momentos fundantes del psiquismo.

En los diferentes autores se intenta poner de manifiesto las hipótesis etiologías que cada uno sustenta. Eisemberg, Kanner y Asperger oscilan entre hipótesis ambientalistas e innatistas, donde los factores ambientales interceptan el desarrollo, o el mismo se ve afectado por factores innatos.

Tustin sostiene que el autismo patológico se desarrolla siempre luego de un tipo primitivo de depresión que detiene el desarrollo del bebe, Mahler se refiere a una etapa de "aflicción y duelo" anterior a la ruptura psicótica con la realidad. Lo que Winnicott describe como "*depresión psicótica*" la cual irrumpe



en el bebé cuando pierde partes de sí con la pérdida del pecho como consecuencia de una insuficiente maduración emocional. Tustin, en filiación teórica con Mahler y Winnicott, sostiene una idea del autismo que lo relaciona con desórdenes en el desarrollo del psiquismo temprano donde tanto factores ambientales como predisposiciones innatas resultarían determinantes. Para Tustin, el autismo patológico se implementaría como defensa contra la depresión psicótica.

Bleichmar propone pensar ciertos autismos como resultado de un fracaso en la constitución del aparato psíquico, de ningún modo apela a lo innato en la causación del cuadro clínico, excepto en los autismos ferales. Lo innato es posibilidad del ser biológico donde se articulará la materialidad representacional propia del sujeto psíquico. Refuta la idea de pulsión y de inconsciente como innatos. Entiende lo pulsional como materialidad representacional derivada de la sexualidad del otro humano, que se inscribe en el cuerpo real del niño y que posteriormente se ordenará con el advenimiento de los sistemas simbólicos y la operancia del proceso secundario.

Palabras claves: autismo- sexualización- narcisización- neogénesis

ASEXUALIDAD: ANÁLISIS DE DEFINICIONES VIGENTES A PARTIR DE OPERADORES TEÓRICOS

Soria, Lucía Mariana

Facultad de Psicología. UNLP


lucia.ma.soria@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo forma parte del recorrido propuesto en el marco de la investigación titulada “La categoría de asexualidad desde un abordaje psicoanalítico”, cuyo objetivo principal consiste en explorar dicha categoría a partir de las definiciones que han sido propuestas en los últimos años (*cf.* Bogaert, 2006, 2012; Prause & Graham, 2007), y a fines de apreciar su alcance para nombrar un modo novedoso de posicionamiento subjetivo en materia sexual.

A partir de lo señalado previamente, el presente escrito lleva adelante un trabajo de análisis y revisión bibliográfica de fuentes relevantes, que forma parte de la fase inicial del proyecto.

Se comienza haciendo referencia a algunas de las particularidades atribuidas a nuestro tiempo histórico, caracterizado por vertiginosos cambios en los modos de organización social, costumbres y discursos vigentes. En este marco, se hace referencia específicamente al panorama contemporáneo en materia de



sexualidad, que algunos estudiosos no dudan en identificar como de ‘democratización’ o ‘democracia’ sexual. De esta manera se intenta dar cuenta, por una parte, de los avances en el reconocimiento y la legitimación de las diferencias en este terreno; mientras que por otro lado, algunos advierten el delicado revés que ello podría suponer en caso de ser elevado a posiciones radicales (Béjin, 1982; Fassin, 2006). En este panorama cambiante, asistimos a una multiplicación y empoderamiento de colectivos que suelen ser llamados de modo genérico ‘minorías sexuales’, y cuya importancia se desplegó históricamente de la mano de los diversos reclamos y luchas que han sostenido y sostienen aún hoy. Sin embargo, aquel colectivo objeto de nuestro análisis difícilmente se reconozca en dicha denominación –de la que en algunos casos vemos que se aparta abiertamente– en tanto toma como rasgo identitario la no asimilación, o la imposibilidad de asimilación, a categorías sexuales. Paradójicamente, suele ser ubicado como una orientación sexual más, cuya existencia pasó muchas veces desapercibida. A pesar de ello, algunos análisis sostienen que la asexualidad tal y como la hallamos hoy es un fenómeno característico de nuestra era histórica.

En recorridos previos, hemos hecho referencia a la importancia que este fenómeno viene adquiriendo en los últimos tiempos, así como a las contadas aproximaciones teóricas que existen desde disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología. Señalamos entonces la dificultad de hallar una visión comprensiva del mismo, que se aprecia en la coexistencia de definiciones alternativas entre los estudiosos. Luego de conocer y reseñar los antecedentes substantivos, nos dedicamos a ubicar las propuestas vigentes y con mayor aceptación en la actualidad: aquellas que tienen por finalidad una clasificación estadística.

A modo de continuación, el presente recorrido se consagra, específicamente, a analizar las definiciones vigentes (especialmente: Bogaert, 2012). Para ello se han recortado algunas nociones que, a nuestro criterio, resultan cardinales en las propuestas de los autores, entre las cuales se destacan las de ‘identidad sexual’ y ‘deseo sexual’. A continuación, se puntualizan los sentidos y las implicancias que esos mismos términos adoptan al interior del corpus teórico psicoanalítico. Seguidamente se justifica el modo de proceder, sosteniendo que sólo a partir de establecer el uso diferencial de estas nociones resulta posible instalar un terreno de interlocución fecundo. Por este motivo, las categorías presentadas son propuestas, a los fines del análisis, como *operadores de lectura*, que permiten apreciar cercanías y divergencias en las aproximaciones al fenómeno y en las elucidaciones que de allí se derivan.

Finalmente, se despliegan conclusiones parciales a las que se aborda luego del recorrido, para asimismo dejar señaladas vías posibles de continuación en el análisis del tema, entre las que se destaca la pregunta por la existencia de presentaciones clínicas diversas que podrían quedar contenidas en la categoría de asexualidad a partir de una definición estadística como la sostenida actualmente.

Palabras claves: asexualidad- psicoanálisis- identidad- deseo

RESPUESTA SUBJETIVA EN EL AUTISMO: FUNCIÓN DEL RASGO INVARIANTE


Torres, Mónica Miriam

U.N.L.P. Facultad de Psicología

monicamiriamtorres@hotmail.com

RESUMEN

Trascendiendo las diversas presentaciones posibles del autismo, ya la psiquiatría clásica recortaba rasgos constantes, invariantes que se desplegaban en todos los casos. Estos fenómenos en cuestión fueron considerados desde la fundación del cuadro clínico por Leo Kanner en 1943, como gravísimos trastornos. A pesar de que además de aparecer de manera drástica impregnando el cuadro también surgían en otros casos al modo de rasgos discretos y sutiles - como lo mencionaba Hans Asperger en las descripciones clínicas de su artículo "Psicopatía Ausatística", casi contemporáneo del artículo fundador de Kanner - la cohorte de síntomas vinculados a los trastornos del lenguaje y la modalidad de aparición precocísima, completaban una presentación sintomática que abonó durante mucho tiempo una concepción del autismo considerado como trastorno grave y de sombrío pronóstico. Aún en la actualidad, continúa marcado por su origen en la clínica de la esquizofrenia de Eugen Bleuler, quien acuñó el término "autismo" en 1913 para dar cuenta del repliegue del sujeto esquizofrénico en su mundo interior. Si bien estas invariancias o "rasgos dominantes" del síndrome - descritas por Kanner como extrema soledad, tendencia a la conservación de la inmutabilidad, y ciertas particularidades persistentes y específicas en el uso del lenguaje, y por Asperger como restricción de las relaciones con el entorno - pueden modificarse en la fenomenología de su presentación a lo largo de la evolución, se considera sin embargo que en la mayoría de los sujetos autistas nunca dejan de estar presentes y los acompañan, con mayor o menor intensidad, en el transcurso de la vida. Cuál es el valor de estos fenómenos? De qué depende puntualmente su persistencia y su gravedad? Por tratarse de fenómenos comunes, generales y presentes en todos los casos de autismo, la respuesta a estos interrogantes ha vinculado, desde la fundación del síndrome, la presencia de estas invariancias con la dimensión de la causa a la base del cuadro, y en consecuencia, diferentes hipótesis etiológicas desde distintas perspectivas teóricas, han intentado dar cuenta de estos rasgos: la neurología, la genética, la psicología



cognitivista entre otras, han intentado echar luz sobre la presencia de estas invariancias, sin alcanzar hasta el momento definiciones concluyentes al respecto. El trabajo intentará interrogar y analizar el valor de los rasgos invariantes del autismo a la luz de la diversidad fenomenológica de las presentaciones, diversidad que lo posiciona como entidad de límites vagos, variables, imposible de aprehender por una clínica comportamental sin criterio organizador. En esa vía, se intentará cernir lo que persiste como constante dentro del llamado “espectro autista” para abordar el fenómeno autista desde la perspectiva de los aportes lacanianos, ya no considerándolo trastorno ni tampoco enfermedad, sino situándolo en su estatuto de respuesta del sujeto. Desde estas consideraciones, se desenmarca al autismo de toda conceptualización deficitaria, para situarlo como funcionamiento subjetivo específico y singular en función del cual se ordenan sus fenómenos en dependencia con la estructura, y toman su justo valor a nivel de su función en la economía subjetiva y el lazo social. En esta línea de conceptualización orientada por la teoría lacaniana del sujeto, se definen los rasgos invariantes – soledad extrema e inmutabilidad – como intentos defensivos de poner a distancia el horror que genera la presencia del Otro, sortear la dificultad para situarse en posición de enunciador e imprimir algún tipo de organización en un mundo caótico, tres cuestiones que se revelan como producto del rechazo a la alienación significativa y su consecuente ausencia de regulación de goce del ser vivo. El autista, sujeto del lenguaje, persevera en no comprometer su voz en la palabra, en no empeñarla en una llamada al Otro. Elige no hablar, o habla con la condición de no decir ni poner en juego ni sus afectos, ni su presencia ni su relación gozosa con la voz como objeto, para protegerse de la angustia y el efecto de mutilación que esto le suscita. Una viñeta clínica del tratamiento de un niño autista de ocho años en consulta en el Hospital Público acompaña estas consideraciones.

Palabras claves: autismo- diversidad fenomenológica- rasgos invariantes- respuesta subjetiva


ADOLESCENCIA: LA AGRESION COMO RESPUESTA SINTOMÁTICA AL ENCUENTRO CON LO REAL DE LA SEXUALIDAD

Varela, Jesica

Instituto de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP

jesica.v.varela@hotmail.com

RESUMEN



El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación emprendida como Becaria tipo A de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha investigación actualmente en curso, explora la demanda de atención psicológica de los adolescentes estudiantes de secundaria, a la Dirección de Salud de la Universidad.

En este contexto, a partir de una viñeta clínica, nos proponemos analizar el modo en que se presentan en una adolescente, una serie de agresiones hacia su novio, las que sin mediación simbólica se manifiestan como un modo de respuesta sintomático frente al encuentro con lo real de la sexualidad.

El caso trata de una joven de 17 años, quién solicita junto a su madre una entrevista de admisión derivada por la psicopedagoga del colegio, quien señala que desde hace unos meses atrás ha “disminuido su rendimiento académico y agrede a sus compañeros”.

Concurre preocupada a la entrevista porque desde hace un año en reiteradas oportunidades agrede física y verbalmente a su novio. Al respecto nos dice: “Soy muy nerviosa y agresiva...sino me prestaste atención, algo te voy a hacer”.

Estos episodios de agresión que se repiten semanalmente, comenzaron cuando luego de un chiste del joven, ella le clava un tenedor en la pierna. La adolescente, justifica su accionar diciéndonos que no quiere que ningún hombre la toque como tocaron a su mamá, haciendo referencia a las agresiones de su tío infringía hacia su madre. Las agresiones se desencadenan cuando le hace chistes y se presentan como una necesidad, como un modo de goce y de descarga, ya que las agresiones la tranquilizan. Los cambios de humor, el pasaje de la molestia a la alegría y risas se suceden de un momento a otro.


Sin angustia nos relata las agresiones, las cuales consisten en golpes en la espalda con un palo, arañazos y rasguños. Si no puede lastimarlo físicamente lo lastima con palabras. En ese momento no puede detenerse, no puede dejar de lastimarlo sin importarle las consecuencias. Sin embargo, M reconoce que estas agresiones tienen algunos límites.

Con el correr de las entrevistas relata la coyuntura de inicio de estas agresiones, cuando su novio se muda con ella a la casa familiar. La adolescente no quiere que ningún hombre la toque, siente un rechazo sexual hacia ellos. Si bien convive con su novio, duermen en habitaciones separadas ya que es un mandato materno que se respete la casa.

Las relaciones sexuales no le atraen, no les otorga importancia. No comprende como otras chicas pueden tener sexo con tanta continuidad con dos o más chicos.

Entendemos a la adolescencia como un momento clave en la vida del sujeto, que se constituye como una respuesta singular que el joven inventa frente al encuentro con lo real.

Al respecto consideramos que este material nos resulta instructivo para dar cuenta de cómo el recurso a las agresiones se presenta como un intento de respuesta frente al agujero de saber acerca del sexo. De



este modo analizaremos como la sexualidad femenina se le presenta a esta joven como un enigma al que intenta resolver apelando a las agresiones. Al mismo tiempo, la particularidad que presenta este caso está dada por la vertiente incestuosa vinculada al tío que golpea a su madre, y que se torna insoportable y como la relación con su madre interfiere en la relación de esta joven con su novio al que esta mujer intenta conservar como un hijo por interés económico. La relación con el sexo es de rechazo, rechazo que culmina en agresiones desencadenadas por chistes en las que podemos vislumbrar la presencia de aspectos paranoides que se encuentran en la base de la agresión del otro como semejante. Por último, nos resulta de interés destacar la originalidad de este caso ligada al mandato materno de respetar la casa opuesto a la prohibición edípica, en el contexto de la época actual que se caracteriza por la liberalización de las costumbres y la permisividad, distante de la época victoriana de Freud.

Palabras claves: adolescencia-real-síntoma-agresiones

EL MODELO TEÓRICO-CLÍNICO DE SILVIA BLEICHMAR: UNA RECEPCIÓN ARGENTINA DEL PSICOANÁLISIS FRANCÉS CONTEMPORÁNEO

Viguera, Ariel

Facultad de Psicología. UNLP

RESUMEN

Silvia Bleichmar nace en Bahía Blanca en 1944 y muere en Buenos Aires en 2007. Dejó una obra que todavía se está publicando, en función de la cantidad de materiales en elaboración que van siendo editados y compilados por quien fue su pareja, Carlos Schenquerman y por su hija, Marina Calvo, ambos psicoanalistas.

Puede sistematizarse su producción en dos grandes categorías de textos: por un lado, los que denominaremos “metapsicológicos”, en los cuales encontramos producción y desarrollo de tesis y conceptos psicoanalíticos vinculados fundamentalmente a lo que constituye su *modelo teórico-clínico*. Por otra parte, otro conjunto de textos que son más bien “ensayos”, es decir, textos donde la autora reflexiona críticamente sobre la situación política de nuestro país, de la sociedad argentina, de los fenómenos vinculados a las instituciones educativas, a la formación de psicólogos y psicoanalistas y unos cuantos tópicos más. En definitiva, una cantidad de ensayos y artículos publicados en diarios y

revistas culturales donde Bleichmar aparece desempeñando un rol que Hugo Vezzetti alguna vez definió como “intelectual de la esfera pública”.⁴⁸

El *modelo teórico-clínico* forjado a lo largo de su trayectoria por Bleichmar no sólo se ha implantado en la formación de profesionales del campo psi en el grado y posgrado universitario sino que puede afirmarse que ha introducido transformaciones muy importantes en los modos de ejercicio de la clínica de niños y adolescentes en nuestro país, con efectos de irradiación hacia territorios extranjeros como Francia, México y Brasil. Si bien el mayor reconocimiento público está ligado a la clínica con niños, cabe señalar que su propuesta es en realidad un modelo válido para el ejercicio de una clínica psicoanalítica en general, no exclusivamente centrada en un determinado tipo de pacientes o edades.

Siguiendo una lectura exhaustiva de su obra podemos establecer 3 períodos para sistematizarla complementando la bipartición mencionada previamente respecto a los textos metapsicológicos y de corte ensayístico. Un primer período que delimitamos entre los años 1976 y 1990, en el cual toda su producción es eminentemente metapsicológica, propia de alguien que está en formación: todos los escritos de esta época giran en torno a la redacción de la tesis doctoral que realizara bajo la dirección de Jean Laplanche durante el exilio, entre México y París. El segundo período lo situamos exactamente en la siguiente década, desde 1991 a 2000, pero el criterio para delimitarlo de ninguna manera responde a una cronología lineal sino a las características de su producción, lo cual da como resultado la coincidencia con la década mencionada. Este período se caracteriza por la sistematización y organización de lo que constituye el modelo teórico-clínico sobre algunos textos eje, y tiene en el centro a su segundo libro *-La Fundación del inconciente-* publicado en 1993. Finalmente, un tercer período desde el 2001 hasta su muerte, donde se consolida como una de las referencias principales de una corriente actual psicoanalítica argentina y a la vez como intelectual de la esfera pública. Aquí aparecen sus publicaciones en diarios y revistas que luego son compiladas en los libros de ensayo, el primero de los cuales se llamó *Dolor País* editado en 2002 al mismo tiempo en Buenos Aires y en París. Por otra parte, por la línea metapsicológica este período también se diferencia del anterior, ya que se caracteriza por la aplicación del modelo a zonas específicas de interés en las que desarrolla nuevas ideas originales. Allí se destaca su propuesta de reflexión sobre el estatuto del discurso psicoanalítico y su incidencia en la cultura en el marco de un proyecto de reconstrucción de la subjetividad y la ética en la Argentina actual.

Palabras claves:

⁴⁸ (Vezzetti, *El psicoanálisis y la esfera pública* 1994).

EL ESTRAGO EN LA RELACION MADRE HIJA

Volpatti, Juan Carlos

Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

jcarlosvolpatti@ciudad.com.ar

RESUMEN

La frecuencia ya se está haciendo costumbre, pero no por eso deja de ser llamativa y para investigar: presentaciones donde el padre juega su papel brillando por su ausencia, en situaciones donde su hija no deja de quejarse y reivindicar su posición ante una madre que insiste con que ella crezca sin alterar sus orígenes.

Angustias mayúsculas, cuerpos atrapados, jaulas que no son tales, porque a veces la puerta está abierta e insisten con encerrarse madre e hija en ¿un mismo lugar?, eso solo es posible desde lo imaginario; tienen cuerpos y nombres diferentes, sin embargo la indiferenciación entre ellas produce estragos en quién ocupa el lugar de hija.

¿Y en quién está en el lugar de madre, no?.


Esta forma de relación que ya Freud había señalado es sus históricos textos sobre “La sexualidad femenina” y “La feminidad”, cobran una vigencia impensada hoy en pleno siglo XXI, convocándonos a los analistas a dar respuestas clínicas ante presentaciones muchas veces sostenidas en la gravedad de dichas situaciones.

Diagnósticos que no se dejan realizar, nos piden ante la urgencia, prudencia. Y ante la gravedad, capacidad de maniobra sabiendo aceptar los riesgos; de ninguna manera pensando en que primero tienen que pasar por alguna otra clase de espacio para luego si “analizarse”.

Una respuesta ética a la altura de los tiempos solicita que sepamos que la castración es de estructura, y nos convoca a intervenir desde la falta y la ausencia de relación sexual, que implica una lógica donde no todo se puede decir.

Apostar, entonces, implica el riesgo de intervenir en estos casos, con maniobras que desde una mirada inocente cuanto no mal intencionada, podrían señalarse como “no profesionales”, cuando en realidad hacen a la consideración de la transferencia que se despliega entre consultante y analista, consultante que recordemos en estos casos tienen depositada una extraña fe en uno de esos seres que les dio la vida.

Entonces, ¿de qué se trata esta forma de relación entre madre e hija?,



¿Por qué la palabra que hable del deseo aparece tan desvastada y degradada, y cuales consecuencias tiene esto en las conductas de estas sujetos?.

¿Cómo pensar a la posición del analista en estos casos?.

Esa posición nos lleva a plantear una serie de intervenciones posibles, sin que por esto se esté proponiendo la construcción de un recetario para estos casos, en todo caso tratar de encontrar una lógica para las mismas.

En tiempos donde lo rápido se lo relata como sinónimo de eficacia, y donde andar trabajando para producir nuevas posiciones subjetivas en relación al deseo suele ser considerado una pérdida de tiempo; lo que se escucha es que así se habla desde la lógica de mercado, donde la rapidez del consumo es necesaria para que, una vez hallada “la satisfacción”, se vuelva a consumir.

Precisamente, así, van apareciendo demandas de resolver situaciones difíciles en poco tiempo cronométricamente hablando, y esto nos convoca como analistas a no rechazarlas, sino a responderlas para transformar a ese tiempo urgente en momentos propios para que la palabra hable de un sujeto.

Y esto con respecto a seres hablantes que no están habituados a hablar de una forma libre.

Una de las hipótesis es que el despliegue del discurso que hable de ese sujeto, obedece a tiempos lógicos que supone no solamente el hablar del consultante y sino además, si o si, las intervenciones de un analista, sin las cuales no puede haber producción de un sujeto.

Lo que nos lleva a la siguiente otra hipótesis: la intervención del analista (y por lo tanto su posición) se escucha retroactivamente ahí donde alguien comienza a escucharse viviendo una relación de estrago donde no lo percibía.

Por lo tanto hablar de relación de estrago supone ya hablar de una dirección de la cura analítica en estos casos.

El método elegido, será de tomar momentos clínicos de algunos casos, donde las intervenciones y sus efectos puedan ser desplegados, a los fines de poder precisar la lógica de dichas intervenciones que apuntan a instalar a estos seres en la vía de un deseo, mientras van dejando atrás un goce mortificante. Ofreciendo cómo marco clínico psicoanalítico, la enseñanza basada en Freud y Lacan principalmente.

Las hipótesis que planteamos como formas de respuestas a las preguntas desarrolladas, estarán en relación a señalar la lógica de estas relaciones de estrago y la posición del analista en estos casos de urgencia, donde la gravedad de las situaciones nos piden que no confundamos rigidez con firmeza.

Palabras claves: estrago- madre- hija- intervenciones

SOBRE EL AMOR Y LA LOCURA

Volpatti, Juan Carlos

Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

jcarlosvolpatti@ciudad.com.ar

RESUMEN

Hay un malentendido que lleva a veces (no siempre) a imprecisiones en el marco de la clínica con orientación en la enseñanza de Freud y Lacan, y es el que hace su aparición cuando se utiliza la palabra locura.

Y este malentendido se hace intenso cuando algunos lo utilizan como sinónimo de “psicosis”, inclusive los mismos Freud y Lacan así llegaron a hablar alguna que otra vez en el contexto de sus desarrollos.

Pero a la hora de ser precisos, “locura” es un término que habla de una noción que como tal tiene características propias, las cuales nos llevan a decir que no se reduce a ninguna de las estructuras clínicas: neurosis, psicosis o perversión.


En sujetos estructurados en alguna de esas formas podemos escuchar momentos de locura, o inclusive la insistencia en esos momentos de una forma tal que ya nos lleva a dudar del diagnóstico apropiado.

Sabemos que desde tiempos anteriores a nuestra práctica clínica la locura estuvo asociada al delirio, o a estados de excitación que desbordaban las conductas llamadas habituales; y si estamos atentos a los tiempos que estamos viviendo, las ideas raras o delirantes, y las excitaciones que alteran fuertemente los lazos sociales parecen estar a la orden del día.

Lo cual nos permite comenzar a sospechar que nadie estaría exento de esos momentos de locura, pues sostenemos que la locura está en relación al ser de cada humano hablante; quizás por cuestiones como estas es que no pocas veces se oye decir de alguien que transita una situación tan cotidiana como puede ser la de enamorarse, que está loco, o loca.

En este punto la experiencias amorosas vistas (y no escuchadas) desde un lugar “objetivo”, suelen ser catalogadas así, sobre todo cuando no se acomodan bien a los manuales de la normalidad editados en las entrañas de esos seres humanos que sostienen ideas tales como: un ser adulto es alguien maduro, autónomo e independiente.

Bien, desde el Psicoanálisis sabemos que la idea de un “yo autónomo” es sencillamente una idea delirante, y como tal nos acerca a una especie de locura cotidiana, dado que no es posible pensar a la formación de un yo, sino es a partir de la identificación con otro, y esto habla de una configuración narcisista que es estructurante en cada uno de nosotros.



Esta creencia en una autonomía absoluta donde el sujeto se cree un yo sin necesidad de otros, tomada de la mano con frases tales como “soy independiente”, “yo no quiero compromisos”, “yo hago lo que tengo ganas y nada más”, y otras tantas frases que se suelen escuchar nos llevan a interrogar por la configuración narcisista que se ha armado en seres que sostienen estas creencias, dado que además cuando llegan a consulta como ellos son “autónomos e independientes” la transferencia transpira gotas de sudor cuando quiere ponerse a funcionar analíticamente.

Con lo cual ya estamos poniendo en relación a la locura y al amor... de transferencia, tan vital para que un análisis se desarrolle.

Locura y amor, donde el narcisismo hace de las suyas; no por nada cuando Freud nos introdujo en este concepto tomó como una de las referencias fundamentales a la experiencia amorosa

Y esto nos lleva a preguntarnos ¿hay una sola forma de locura, o podemos hablar de varias formas, psicoanalíticamente hablando?

En caso de haber varias formas, ¿Cuáles son?, y ¿cuáles serían sus componentes fundamentales?

¿Podemos pensar a la locura como una determinada forma de lazo social? Y, finalmente ¿cómo incide o inciden en el amor, que supone un afecto fundamental a la hora de hacer lazo social?

Para poder abordar estos interrogantes, el método consistirá en despliegue de algunos momentos clínicos en los cuales las presentaciones que suponen el hablar del consultante y las intervenciones del analista, nos permitan corroborar o no algunas de las hipótesis que plantearemos, al ofrecerles cómo marco clínico la enseñanza basada en Freud y Lacan principalmente.

Estas hipótesis son: La idea de un yo autónomo es una idea delirante.

Como tal, el sujeto que se cree un yo indivisible y no necesitado de otro, produce momentos de locura.

La locura entonces esta en relación a ciertas configuraciones narcisistas.

No hay una sola forma de locura.

Podemos pensar a las diferentes estructuraciones humanas como formas de sostenerse en relación a la locura.

Y el amor nos permite volvernos un poco locos para no naufragar en la locura.

Palabras claves: locura- amor- transferencia- narcisismo

LAS ELABORACIONES DEL TRAUMA

Coordinador: Néstor Eduardo Suárez

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

suareznestore@gmail.com

RESUMEN GENERAL DE LA MESA

La presente investigación, enmarcada dentro del psicoanálisis lacaniano, se propone sistematizar las modalidades de respuestas subjetivas al trauma, entendiendo que el trauma incide en el sujeto y que éste responde bajo modalidades específicas que constituyen el inicio de su elaboración.


Si bien en el ámbito del psicoanálisis la temática del trauma ha sido abordada desde diferentes sesgos, consideramos un aporte novedoso el acceso a una sistematización de las respuestas, para poder orientar a partir de la escucha las primeras orientaciones de la cura.

En el trabajo someteremos a análisis las siguientes hipótesis:

1. Existe variabilidad en las modalidades de respuesta de cada sujeto al encuentro traumático.
2. Estas modalidades varían de acuerdo a la relación del sujeto con el Otro y su consistencia, así como también de sus posibilidades de producir síntomas o su capacidad de actuar.
3. Las respuestas iniciales detectadas por la escucha psicoanalítica pueden ser aisladas como el inicio de un tratamiento que produce el propio sujeto.
4. Esas respuestas pueden orientar el tratamiento clínico.

En el campo del psicoanálisis, orientado por la enseñanza de J. Lacan, se considera trauma a la irrupción violenta de un real que cae sobre el sujeto, un real imposible de anticipar e imposible de evitar. El dolor, el sufrimiento o el espanto surgen por la vía de un encuentro inesperado, tal como lo revelan las víctimas del terrorismo, de los atentados sexuales, de las guerras o de las catástrofes llamadas “naturales” (inundaciones, terremotos, erupciones). Y si bien se diferencian los acontecimientos traumáticos puede decirse de modo general que sólo hay traumatismo, cuando un real irrumpe en el campo de sujeto dejándole *secuelas*, afectando al propio cuerpo o a la vida misma.

En el traumatismo se distinguen entonces dos componentes: En primer lugar “el golpe de lo real” según la expresión de J. Lacan en su seminario XI, aquí el sujeto no está implicado, eso le cae encima. Y, en segundo lugar, las secuelas del golpe de lo real, que son siempre función del sujeto y de una lectura que lleva la marca de su propio inconsciente.



En los inicios de su enseñanza, J. Lacan abre su seminario con el estudio del historial del hombre de los lobos, señalando que el valor del acontecimiento traumático para el sujeto se constituye a posteriori (nachträglich) de la escena originaria, es decir, cuando este puede alcanzar su significación. Y para situar el horizonte de su elaboración en “Función y Campo de la palabra y del lenguaje” escribe: “el [...] acontecimiento retornará a su valor traumático susceptible de un progresivo y auténtico desvanecimiento, si no se reanima expresamente su sentido”. El acontecimiento, no viene del pasado, deviene del porvenir en su realización simbólica. No pertenece al orden de lo que fue, sino de lo que en un momento determinado habrá sido.

Desde la clínica analítica orientada por esta enseñanza, la propuesta es encontrar en los sujetos traumatizados, sus respuestas particulares. Tras un trauma, hay que reinventar al Otro, reinención sólo posible, desde la particularidad, pues no se puede volver a aprender al Otro, sino localizándose como sujeto.

En esta perspectiva lo que importa es reinventar al Otro que ya no existe. Determinar cómo ese Otro fue tocado por el accidente y/o catástrofe, por la pérdida o por el duelo. El acto analítico implica entonces frente a ese agujero, apostar a una invención, teniendo en cuenta la relación que cada uno tiene con lo insoportable.

La investigación se inicia con un rastreo y sistematización de textos que en el campo de la clínica psicoanalítica Lacaniana así como en el campo de la psiquiatría permiten articular las modalidades de respuesta frente al trauma, una vez establecido los alcances del término. Situadas estas variantes, se procede a un análisis de casos paradigmáticos y de fragmentos clínicos extraídos de los Proyectos de Extensión de la cátedra de Psicología Clínica de Adultos de Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Palabras claves: trauma - real - otro – sujeto

Ponencia 1

DEL TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMÁTICO A LA INSISTENCIA DEL TRAUMA

Ana Laura Piovano, Mariela Eduarda Sánchez

Facultad de Psicología, UNLP

anapiovano@gmail.com

RESUMEN

El Trastorno de Estrés Post Traumático (TEPT) fue introducido en la clasificación categorial del DSM de la American Psychiatric Association (APA) en el año 1980, en su tercera Edición, definiendo al Trauma como un evento catastrófico capaz de generar una variedad de síntomas significativos de estrés, en la mayoría de las personas que se vean expuestas al mismo.

En esa lógica, el trastorno de estrés post traumático refiere a la exposición del sujeto a un agente estresante y a las consecuencias posteriores del mismo.

¿Cómo tratarlo? Los objetivos del tratamiento del TEPT, van dirigidos a: Disminuir los síntomas, a prevenir complicaciones crónicas y a posibilitar la Rehabilitación social y ocupacional. El tratamiento incluye diversas modalidades psicoterapéuticas individuales, entre las cuales destacan la Terapia cognitivo-conductual asociado al Tratamiento farmacológico. Entre los medicamentos utilizados se cuentan los antidepresivos, ansiolíticos y estabilizadores del ánimo, entre otros. En algunas oportunidades pueden utilizarse los antipsicóticos atípicos.

Ahora bien, si pensamos la clínica como una elucubración de saber respecto de la práctica, es preciso subrayar que el psicoanálisis opera de un modo distinto frente al trauma y la urgencia.

Los caminos se bifurcan.

Hay un tratamiento del trauma y la urgencia psicologizante, que opera por la vía del sentido y otra perspectiva que, orientada por lo real, se dirige a la singular decisión que se juega en la respuesta de cada quien frente al mismo.

Mauricio Tarrab en "La insistencia del trauma" propone una versión clínica de la urgencia que se centre en la "insondable decisión del ser": "al borde del agujero que el trauma produce, no se trata de solo de alentar decididamente la elaboración, la reconstrucción del Otro que se ha perdido (...) Al borde del abismo hay una decisión que el sujeto habrá de tomar (...) Frente al trauma también, se trata de acto e inscripción"

En franca oposición con la desresponsabilización del sujeto pensado como víctima del trauma, exploraremos la perspectiva que incluye la decisión del sujeto frente al sinsentido del mismo.

PONENCIA 2

¿EXISTEN BARRERAS PROTECTORAS FRENTE AL ACONTECIMIENTO TRAUMÁTICO?

Stella Maris López, Cecilia De Cristófolo

Facultad de Psicología, UNLP

stelopez@fibertel.com.ar

RESUMEN

El modo en el que el mundo actual trata sus tragedias es un tema central en la época. Se ha hablado del traumatismo generalizado, del ascenso de la categoría del trauma, a la par que se ha expresado que lo real no se presenta con más vehemencia que en otras épocas, lo que nos lleva a pensar que se han conmovido las barreras protectoras entre los sujetos y lo real.

Hay sujetos más traumatizables hoy no porque haya más irrupción de lo real, sino porque hay formas nuevas. Los sujetos traumatizables enseñan sobre lo que es la memoria en la medida en que el traumatizado no puede olvidar. El acontecimiento traumático abrirá la posibilidad de una reconstrucción secundaria que en ocasiones requerirá de un analista.

La intrusión del real traumático no es homogénea si precisamos que no solo está el golpe de lo real, las secuelas son función del sujeto y la lectura lleva la marca de su inconciente. El discurso contemporáneo define al "traumatismo" como uno de los nombres que damos a las marcas subjetivas o rupturas producidas por irrupción de la desgracia o de un exceso llegado de afuera que asaltan al sujeto o su cuerpo, sorpresivamente, sin que podamos atribuírselo al que sufre las consecuencias con el terror. Para el psicoanálisis los efectos del acontecimiento traumático son considerados a partir de una singularidad que no es lineal, sino específica de cada sujeto.

El trauma irrumpe como extraño al funcionamiento de la homeostasis subjetivante, esto es el campo del sentido. Independientemente de la gravedad o de los riesgos del evento hay envolturas protectoras que nos abrigan del encuentro fatal y que merecen ser precisadas. Pues ponen a distancia el real logrando así sujetos especialmente resistentes al trauma.

Ponencia 3

¿QUÉ TRAUMA EN EL TRAUMA?

José Damiano, Antonella Garbet, Tatiana Godoy

Facultad de Psicología, UNLP

jmdamiano@fibertel.com.ar

RESUMEN

Más allá de los acontecimientos traumáticos que hoy la civilización parece presentar por doquier, qué es lo que resulta traumático. Por supuesto que esto tiene una respuesta en el nivel del caso por caso, trauma por trauma. Pero a qué elementos generales podemos arribar desde esta pregunta.

Ponencia 4

LOS DOS TIEMPOS DE LA SEXUALIDAD Y EL TRAUMA. EL PROBLEMA DE LA SIGNIFICACIÓN

Mariela Ávila, Amparo Gómez

Facultad de Psicología, UNLP

avimariela@gmail.com

RESUMEN

El trabajo a presentar se enmarca dentro del Proyecto de Investigación: Las elaboraciones del trauma y el Proyecto de Tesis Doctoral que desarrollo en la UNLP. En este último me propongo investigar la relación existente entre la reactualización de las condiciones de constitución subjetiva y la implementación del método analítico en pacientes adultos en los que no esta claramente instalada la neurosis como neurosis de transferencia.

Considerando como hipótesis que el dispositivo analítico permite que se reactualicen distintos traumatismos producidos en tiempos constitutivos, y mediante esta reactualización, se tornen aptos para el trabajo de recomposición en el espacio de análisis, pretendo demostrar que las intervenciones específicas realizadas en el espacio de reactualización de la transferencia, forman parte de la dirección de la cura, y constituyendo un modo de elaboración del trauma pueden incidir en la conformación del fantasma, apuntando a su estabilización.

En dicho recorrido parto del concepto de aparato psíquico clivado, destacando el carácter heterogéneo de la materialidad representacional, y utilizo la expresión “sujeto analizante o sujeto analítico”, señalando los efectos que conlleva la reducción del sujeto al significante. Por otro lado, incorporo el concepto de metábola trabajado por S. Bleichmar e introducido por Laplanche, es decir, la idea según la cual entre aquello que ingresa del exterior y aquello que aparece como producción psíquica, hay un procesamiento, siendo este procesamiento complejo y heterogéneo, lo que da su especificidad y singularidad a las formas mediante las cuales el ser hablante organiza, recrea y articula su relación con el sufrimiento, logrando diversos modos de respuesta.

A partir de esas nociones, intento articular el carácter “atemporal” que puede tener una representación inconsciente, con el proceso de historización -simbolización que atañe al yo, con el objetivo de vislumbrar el nivel de riesgo de ciertas representaciones en el momento en que se presentan, para dar cuenta de cómo el aparato psíquico ha logrado una estabilización a partir de lo ingresado.

Diferencio entonces, la posibilidad de localización y fijación a lo Inconsciente de ciertos materiales (constitución sintomática y redes de ligazón que engarzan los elementos sobreinvertidos, manteniéndose el destino represivo), de aquellos elementos que se inscriben o reactivan, pero no pueden ser ligados y significados, compulsando en el interior de la tópica, y dando cuenta de una modalidad de destino pulsional pre- represivo.

Dentro de este aspecto que hace a la temporalidad, sitúo por un lado la diferencia traumatismo- acontecimiento (teniendo en cuenta que no todo lo acontecido es traumático, sino que desde el enfoque planteado por Freud en La fijación a lo Inconsciente, es traumático un acontecimiento cuando produce un aflujo de excitación no domeñable por las vías habituales, generando un trastorno duradero en la economía energética).

Y en segundo lugar, interrogo en qué medida lo que sucede en el segundo tiempo (en el caso presentado se trata de la pubertad) se interpreta o significa de acuerdo a la matriz de lo previamente inscripto, intentando delimitar para los traumatismos severos, cómo responder dada la ausencia de ciertos significantes, que imposibilitando la retranscripción, obstaculizan la recomposición de aquello traumático.

Para esta oportunidad, me avocaré al problema que representa la definición de acontecimiento en relación al trauma desde un punto de vista metapsicológico.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Belaga, G. (Comp.) (2004). *La urgencia generalizada*. Buenos Aires: Grama ediciones.

Belaga, G. (Comp.) (2005). *La urgencia generalizada 2*. Buenos Aires: Grama ediciones.

Briole, G. (1998). El trauma en psicoanálisis. *Vertex 31, Vol. IX Revista Argentina de Psiquiatría*, 24-29

Gaudillière, JM. y Davoine, F. (1998) *Discurso analítico sobre el trauma*. Conferencia dictada en la Ecole Lacanienne de Psychanalyse, París.

Lacan, J. (1984). *El Seminario XIV: La lógica del fantasma*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1988). *Escritos 1*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

Lacan, J. (2012). *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós.

Laurent Assoun, P., (2001) *El perjuicio y el ideal Hacia una clínica social del trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laurent, E. (2002). El revés del trauma. *Virtualia*, 6.

Miller, J.A. (2002). *Biología lacaniana y acontecimiento del cuerpo*. Buenos Aires: Colección Diva

Soler, C. (1998). *El trauma*. Conferencia pronunciada en el Hospital Alvarez. Buenos Aires.

Soler, C. (2001-2002). *L'en corps del sujeto*. Curso dictado en París. Distribución Librería Xoroi. Barcelona. Impresión Publicaciones Digitales, S.A.

Soler, C. (2011). *Los afectos lacanianos*. Buenos Aires: Letra Viva.

Tarrab, M. (2008) *La fuga del sentido y la práctica analítica*. Buenos Aires: Grama ediciones

“LA DIRECCIÓN DE LA CURA: VIGENCIA DE UN DEBATE”

Coordinador: Flavio J. Peresson


Facultad de Psicología UNLP

fjperesson@fibertel.com.ar

RESUMEN GENERAL DE LA MESA

“La dirección de la cura”, es el título (abreviado) de un conocido texto de Lacan. La fecha de publicación del mismo, 1958, refiere que se trata de un trabajo escrito en los momentos en que Lacan transitaba lo que el mismo dió en llamar “el retorno a freud”, (no por casualidad tituló así a una intervención suya de 1955: “la cosa freudiana o el sentido del retorno a freud en psicoanálisis”). Lacan toma la decisión, en contra de la moda psicoanalítica de entonces, de ir nuevamente a los textos freudianos con el fin de volver a poner en primer plano lo esencial de los conceptos que fundamentan a la práctica psicoanalítica: la transferencia y la interpretación freudianas solo mantienen su rigor en relación a los conceptos de inconciente, deseo y sexualidad, aportando –y esta es una de sus contribuciones de la época-, que la experiencia psicoanalítica acontece en lo que define como “campo del lenguaje”.

Mucho se ha dicho y escrito sobre las consecuencias de este “retorno...”, sabemos que para Lacan fue un camino sin marcha atrás. Volver a darle vida a los textos de Freud, mostrando su carácter único y subversivo, lo lleva a un progresivo enfrentamiento con los llamados “posfreudianos”. Estos buscaban establecer al psicoanálisis como una nueva medicina, como remedio para las dificultades que el inconciente (transformado en sinónimo de lo arcaico, infantil, irracional) proponía, en la medida que sus manifestaciones sintomáticas contrariaban los ideales que la euforia postbélica requería para todo buen ciudadano. Contribuir a que hombres y mujeres, sean seres adultos y maduros, era el aporte que los psicoanalistas podían o debían hacer para que la armonía libidinal reine entre los hombres. Contratransferencia, identificaciones, idealizaciones, autonomía yoica, la sexualidad evolucionando hacia una genitalidad plena, son algunas de las referencias que Lacan encuentra en los escritos de los “posfreudianos”, referencias que tienen la función de sostener la figura del analista como la reencarnación en lo humano de lo realizado, lo completo. Un amo, si, pero de la bondad y el altruismo.



Por eso Lacan “pone en el banquillo” (de los acusados) a los propios analistas, porque son los responsables que la terapéutica analítica de la época apunte a enmudecer, a acallar al “inconciente freudiano”. Estas son algunas de las razones que lo llevan a “denunciar” a los posfreudianos como auténticos antifreudianos.

Entonces Lacan, un freudiano de ley como se dice, no busca la comodidad que podría haber obtenido amparándose en el nombre del padre, sino que arriesga su nombre, el de él, Lacan, al buscar revelar la potencialidad de un discurso y de una practica que la Institución creada por el Padre se ocupaba de liquidar. Las consecuencias institucionales son conocidas: Lacan será expulsado de la IPA.

Esto nos lleva a considerar que la “dirección de la cura” no es solamente el testimonio de una época de Lacan, aquella del retorno a Freud -no para repetirlo o venerar su imagen-, sino para recuperar lo inquietante de su letra, tampoco es únicamente el testimonio de unos debates, entre cuestiones técnicas y principios éticos, sino que trasciende como concepto que nos permite orientarnos en el complejo campo en el cual lo social demanda que los sujetos sean saludables. Concepto que interpela a todo practicante del psicoanálisis en términos de: que se hace en una cura?, porque se hace lo que se hace?, cual es el poder con que cuenta una cura para realizarse?

Estas son algunas preguntas a partir de las cuales queremos abrir un debate, en este espacio del Congreso, con aquellas psicoterapias que hoy en día proponen que la adaptación a la realidad es posible mediante la adquisición de una buena gestalt, o la incorporación sistemática de modelos cognitivos, o favoreciendo, conductas mediante, la fluidez de un sistema, dando por supuesto que la realidad es el principio rector al cual deben atenerse las intervenciones psi.

Ponencia 1

INTERPRETACION. ¿UNA TECNICA OLVIDADA EN PSICOANALISIS?”


Goroyeski Cecilia, Jimena Tocho

Facultad de Psicología. UNLP

Cmgoroyesky@Gmail.Com

RESUMEN

Lacan plantea que el analista debe pagar con palabras “...si la transmutación que sufren por la operación analítica las eleva a su efecto de interpretación...”. En este sentido, nos preguntamos lo siguiente: si en el orden humano se interpreta en forma tan reiterada y tan diversa, ¿es posible acaso no interpretar?




Cada respuesta propiamente humana al otro, es una interpretación, la cual a su vez es interpretada por el receptor. Al leer se interpreta lo que un texto dice y si no se hace, no es posible leer; al hablar con otro se interpretan las palabras como condición del habla. Entonces, ¿es lícito, como algunos lo suponen, restringir la noción de interpretación a ser un acto especial, aun especializado, propio de algunos saberes y disciplinas, o para ciertas situaciones y el cual ha de darse solo para determinados hechos, pero no para todos?. Seguramente tiene legitimidad hacer restricciones en el uso del término interpretación. Ello es válido, por ejemplo para el psicoanálisis –que habla de la "interpretación analítica" y la diferencia de otras formas de interpretación–, a condición de no desconocer así lo que puede llamarse inicialmente la interpretación espontánea y universal, la cual realizamos los humanos, justamente por serlo. Por tanto, existen múltiples interpretaciones especializadas, restringidas a algunos, que se apoyan en una teoría, en un saber, que requieren de técnicas particulares para poder ser realizadas. Pero, teniendo en cuenta lo dicho, para interpretar, sea cual sea su modalidad, no es posible deshacerse de la vigencia de un orden que llamaremos simbólico. Esto significa reconocer que el lenguaje constituye aquel orden donde lo humano sucede como tal y que la interpretación es un acto ineludible en el orden humano, que eso que ese orden determina, afecta las formas especializadas de la interpretación; y que si bien hay un "resto" que no es simbólico, éste se produce "después" de la operación simbólica.

Para el psicoanálisis, la interpretación es ante todo construcción de mitos de las experiencias vividas que requieren una elaboración específica, un trabajo destinado a simbolizar una experiencia. En este sentido la interpretación es una producción originaria, necesaria y esencial del ser que habla, de algo que, de no pasar por un proceso tal, puede hacer daño al sujeto. Y ese proceso es esencialmente inconsciente, o más propiamente, es la función por excelencia del inconsciente, si bien se expresa en la conciencia. Se trata de una elaboración simbólica de elementos imaginarios y reales relativos a una realidad específica.

Como práctica clínica el psicoanálisis se halla fundado enteramente en la palabra. Es decir, que es un sujeto que porque ha interrogado sus "interpretaciones espontáneas", porque no comunica verbalmente todo lo que ha interpretado, porque ha establecido en sí un bien decir producto de su propio análisis y porque, por ello mismo, sabe de su deseo como analista, consigue situarse en un lugar desde donde el uso de la palabra adquiere posibilidades singulares.

Tenemos por tanto que la "interpretación analítica" es una intervención, en general de carácter verbal, destinada a abrir o mantener abierta la relación del paciente con su inconsciente, en tanto a éste se le concibe como una máquina interpretativa, al menos en una de sus dimensiones. Las formas de la comunicación de las interpretaciones han variado en el curso de la historia del psicoanálisis. Éstas van



desde el señalamiento al paciente de un sentido relativo a un hecho (de un sueño por ejemplo), hasta la alusión equívoca o la finalización repentina de una sesión de análisis, acción que en la jerga analítica es llamada "corte".

En el primer caso la interpretación propiamente dicha se halla del lado del analista y es la forma como muchos analistas han interpretado a partir de Freud. En el segundo (alusión o equívoco) y tercer caso (corte) son intervenciones del analista destinadas a suscitar un efecto que interroge algo en el paciente. Aquello que se pretende interrogar es algo que el analista ha situado como importante en la estructura del sujeto. Se espera así suscitar la posibilidad de que el paciente produzca una interpretación nueva y diferente de aquella que disponía acerca de un hecho de su vida; y con ello remover, cuando clínicamente es posible, una posición subjetiva, de la cual el sujeto deriva un sufrimiento pero igualmente obtiene una ganancia inconsciente.

Ponencia 2

LA POLÍTICA DE LA CURA, SEGÚN LACAN

Facundo S. Ortiz, Juan Giussi

Facultad de Psicología. UNLP


ortizfacundosebastian@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la investigación interna de la Cátedra de Psicoterapia I referida al estatuto de la acción analítica en el escrito "La dirección de la cura y los principios de su poder", de J. Lacan. A tal efecto se tomarán algunos de los desarrollos de los apartados IV y V para situar el lugar del ser y el deseo como ordenadores de la política en psicoanálisis.

Entendemos que el escrito lacaniano se encuentra atravesado por la discusión con los psicoanalistas de la época acerca de la especificidad de lo humano y los fundamentos de la acción analítica. En este sentido, se trata de concebir al sujeto como efecto de la función del significante, y al psicoanálisis como doctrina "que capte donde el sujeto se subordina a él hasta el punto de ser sobornado por él".

Nos referimos al estatuto de la falta en ser del sujeto como consecuencia del efecto mortificante del significante, falta ubicada por Lacan "como el corazón de la experiencia analítica, como el campo mismo donde se despliega la pasión del neurótico".



Será la dialéctica entre necesidad, demanda y deseo la operación conceptual que dé cuenta de esta falta como efecto del lenguaje, irreductible a todo objeto demandable o significante identificatorio, falta que se metonimiza incesantemente en el deseo

En ese punto se sitúa la respuesta de los analistas posfreudianos que, al reducir la cura a los efectos de la demanda, desconocen la dimensión del deseo, ofreciéndose en la transferencia como objeto que colmaría la falta.

Asimismo, y más allá de la discusión de Lacan con los analistas de la época, la distinción entre “los efectos de la demanda” y “el lugar del deseo” en la dirección de la cura permite contraponer la práctica analítica con el campo de las llamadas psicoterapias. Nos referimos a las psicoterapias como campo porque creemos que, más allá de sus insoslayables diferencias, ciertos denominadores comunes permiten situarlas como formando parte de un mismo paradigma.

Desde escritos iniciales de su enseñanza, Lacan ubicará al psicoanálisis “como una terapia que no es como las demás” a partir de la especificidad de su ética. Se trata de “(...) una ética que integre las conquistas freudianas sobre el deseo: para poner en su cúspide la cuestión del deseo del analista”.

Si la acción analítica se distingue por apuntar “al corazón del ser”, y “es (...) en la relación con el ser donde el analista debe tomar su nivel operatorio”, ¿cómo puede situarse la especificidad del ser del analista en la transferencia?

Anticipando el concepto de deseo del analista (que vendrá a responder a esta pregunta más adelante en su enseñanza) Lacan ubica el ser del analista a partir de la estructura del dispositivo, y de la regla fundamental como motor de la transferencia. Al ofrecer la asociación libre, el analista se instala como destinatario de la demanda.

Se tratará de una oferta inédita: la de una escucha más allá de la comprensión (“más allá del discurso... se acomoda nuestra acción de escuchar”), y el lugar ético del silencio del analista como causa del trabajo del analizante. De este modo el trabajo analítico apunta al inconsciente como regresión de cadenas significantes.

El analista es quien apoya la demanda “para que reaparezcan los significantes en que su frustración está retenida” con el objeto de hacer surgir su “más allá”: el lugar del deseo.

“Más allá” que alude a su estatuto paradójico: efecto de la operación del lenguaje, a la vez que resto incompatible con la palabra.

Palabras claves: lenguaje-falta en ser-demanda-deseo

Ponencia 3

TRANSFERENCIA Y SUGESTIÓN

Fátima Alemán, Daniela Ward

Facultad de Psicología UNLP


fataleman@gmail.com

RESUMEN

En función del planteo que realiza Jacques Lacan en su escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder” en el año 1958 con respecto al concepto de transferencia, nos proponemos desplegar la pregunta que encabeza el tema, “¿cuál es la situación actual de la transferencia?”, actualizándola en función de los distintos abordajes terapéuticos (psicoanálisis, psicoterapias breves, terapias cognitivo-comportamentales).

Sabemos por el recorrido que hacemos en la materia Psicoterapia I que el concepto de transferencia, forjado por Freud con el descubrimiento del inconsciente y su invento de un nuevo método terapéutico, ha tenido sus vicisitudes y sus obstáculos, tanto a lo largo de su obra como en el empleo que hicieron luego los psicoanalistas agrupados en la IPA. Justamente el punto de partida de Lacan es un texto de Daniel Lagache “El problema de la transferencia”, presentado como Informe en el Congreso de Lenguas Romances en 1951. Allí Lagache define a la transferencia a partir del efecto Zeigarnik, esto es como “la actualización de un conflicto no resuelto en la situación analítica”. Para Lacan, tomar a la transferencia bajo la experiencia de la “buena forma” (de la Gestalt) es ir en contra los postulados del propio Freud (el sujeto del inconsciente no es el sujeto de la buena forma sino el sujeto dividido, en permanente conflicto). Entender a la transferencia por la vertiente de la buena forma sería resaltar una experiencia de lo imaginario; por el contrario, Lacan renueva el psicoanálisis gracias al lenguaje, al registro de lo simbólico que permite salir de los atolladeros imaginarios de la transferencia (tomada como decía Alexander como “experiencia emocional correctiva”) para encontrar su resorte en una experiencia dialéctica ligada al saber y a los desarrollos de la verdad (tema desarrollado en su escrito “Intervención sobre la transferencia”).

Nos interesa entonces detenernos en la advertencia que hace Lacan en “La dirección de la cura” con respecto a reducir la transferencia, como el pilar de la cura, al uso del “poder de la sugestión”. Dice: “Ya se pretenda frustrante o gratificante, toda repuesta a la demanda en el análisis reduce en él la transferencia a la sugestión”. Los ejemplos tomados por Lacan para demostrar que concebir la cura



como una “relación dual” conduce indefectiblemente a operar con la sugestión, son claros y contundentes: el genetismo de Anna Freud, la relación de objeto de Abraham, la vía unitiva de Ferenczi. Si la transferencia pone en juego “los modos permanentes según los cuales el sujeto constituye sus objetos”, definir qué es el objeto para el psicoanálisis implica despejar por qué la transferencia requiere de la repetición y por qué la vía lacaniana que diferencia la demanda del deseo es la única que permite arribar al sujeto recortado por la pulsión. Como dice Lacan en el Seminario 5, donde construye el grafo del deseo, “la línea de horizonte en la que se basa la sugestión está en el nivel de la demanda” donde se produce la identificación (el analizante identificado con el analista como patrón de realidad); en cambio, “la línea de la transferencia es algo que está más allá de lo que se articula en el plano de la demanda”, es decir, el deseo. Confundir esos dos planos (como el caso de Kris de “los sesos frescos” o el Bouvet con “el fantasma de la devoración fálica”) es aplastar el deseo y provocar en el paciente, en el mejor de los casos, un acting-out.

Intentaremos explicar por qué las TCC como las psicoterapias breves, diseñadas para modificar las conductas desadaptadas a través de nuevas cogniciones, conciben la cura como relación dual y en este sentido hacen uso, aunque no lo admitan, del poder de la sugestión.

Ponencia 4

EL DES-SER DEL ANALISTA EN LA DIRECCIÓN DE LA CURA

Gabriela Mineo, Ana María Martínez

Facultad de Psicología UNLP


gabrielamineo@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo surge como resultado del seminario dictado en el año 2013 por la cátedra de Psicoterapia I sobre la dirección de la cura.

Partiendo en principio de un comentario y debate acerca del texto de Lacan “La dirección de la cura y los principios de su poder” la propuesta es plantear y discutir algunas cuestiones cruciales actualmente para el psicoanálisis.

Teniendo en cuenta asimismo la vigencia de ciertos temas en relación con las posibilidades de llevar adelante un tratamiento y los objetivos del mismo.



Se tomará como punto de partida el título del mencionado texto, dado que Lacan hace jugar allí varios términos que se alinean y se contraponen: dirección, poder, principios, cura.

En estos y entre estos marca una posición, la posición del analista: la del muerto, que soporta y paga como persona lo real imposible de soportar en la transferencia. Pero su función, pensamos, viene de otro lado.

Una dirección de la cura desde tal perspectiva no puede ser desde la contratransferencia en tanto ella no es más que la suma de los prejuicios del analista. Lacan señala una impropiedad conceptual y subraya: el analista dirige la cura, no al paciente.

Habla a su vez de principios y rescata la regla fundamental, la asociación libre, rectora única del análisis. Habla también de poder y nos dice: el analista paga para no ejercer el poder que la transferencia le otorga. La acción del analista no va a la reeducación emocional, no ejerce la sugestión. El desdoblamiento del analista, sus sentimientos, no juegan, son un punto de tropiezo para el analista.

Refiriéndose desde una postura crítica a otras orientaciones de la cura después de Freud, considera que las mismas reducen la dirección de la cura al ejercicio de un poder. En contraposición, Lacan considera que, para que haya análisis, el analista debe ubicarse en su carencia de ser, en función de que el ser sea en otra parte.

Retomando el planteo lacaniano el interés es mostrar la importancia clínica de repensar la dirección de la cura teniendo en cuenta el caso por caso.

Para ello se hará especial referencia a algunos ejemplos clínicos tomados tanto de los autores mencionados por Lacan (Kris y Balint en particular) como de lo que nos encontramos cotidianamente en el consultorio.

Con respecto a Kris (uno de los principales exponentes de la psicología del yo) se tomará el caso de “el hombre de los sesos frescos” según el modo particular en que es relatado por Lacan en distintos momentos de su obra. La idea es remarcar la diferencia entre el concepto de realidad que manejan estos autores y su incidencia en la práctica psicoanalítica.

Con respecto a Balint, en términos de Lacan, el paradigma de la conceptualización del fin del análisis como identificación con el analista, se rescatarán algunos ejemplos de intervenciones clínicas y su fundamentación. Sin dejar de lado, por otra parte, las consecuencias que dichas intervenciones tienen en la dirección de un tratamiento.

La finalidad es considerar la actualidad de tales cuestiones, sin dejar de tener en cuenta la subjetividad de la época.

¿Cuál es el lugar que corresponde al analista en el análisis? ¿Cómo es que el analista puede llegar a ocupar este lugar? ¿Cuáles son los obstáculos que pueden impedirlo?

Considerando en particular las teorizaciones de la psicología del yo y sus consecuencias clínicas como así también el trabajo diario se intentará dar alguna respuesta a estos interrogantes. Del mismo modo se tomará en cuenta para ello la importancia del análisis del analista en esta “profesión imposible” como condición necesaria de la construcción de lo que Lacan denominó “deseo del analista”.

Deseo que constituye el pivote del análisis en tanto implica este des-ser del analista del que hablábamos al comienzo.


Palabras claves: dirección de la cura – deseo del analista – psicoanálisis – ser

LA ENSEÑANZA CLÍNICA EN PSICOANÁLISIS

Coordinador: Luis Volta

RESUMEN GENERAL DE LA MESA

La mesa se propone abordar en primer lugar algunos dispositivos y modos de transmisión del Psicoanálisis y particularmente de la originalidad de su clínica, aquella que incluye en primer término tanto las intervenciones del analista en los diferentes contextos en los que el síntoma se presenta, así como las transformaciones que llegan a producirse en este último a partir del establecimiento de un lazo social inédito. Las presentaciones de enfermos en hospitales psiquiátricos han resultado un recurso de importancia fundamental en la enseñanza de la clínica de psicosis desde la novedosa impronta que Lacan le otorgó, utilizando y cuestionando el “saber ver” de la clínica psiquiátrica. Las entrevistas preliminares en instituciones terapéuticas, por otro lado, resultan una práctica de especial interés para la enseñanza en la medida en que permiten constatar los diferentes tiempos lógicos que ordenan el recorrido del sujeto desde la presentación de su queja hasta un momento de conclusión en el que se anuda como pregunta a un saber supuesto que es el pivote de la transferencia analítica. Estas experiencias son el punto de partida para la elaboración de saber que implica la construcción del caso en Psicoanálisis, y que constituye el tema de la segunda ponencia de la mesa. La construcción, realizada en otro espacio y tiempo diferentes de los de la experiencia, implica una elección de parte del analista, considerando la perspectiva más adecuada para cada caso. Tales perspectivas se orientan de acuerdo a los diferentes niveles de la estructura que el caso pone de relieve: la estructura clínica, la estructura de discurso o la estructura de anudamiento singular que el sujeto ha logrado en el curso de su análisis. La ponencia tendrá en cuenta asimismo las discusiones actuales sobre el valor de la inclusión de aspectos



relevantes para el caso en lo concerniente al análisis personal y el control en la construcción del caso, poniendo de relieve las interferencias que condicionan los “errores” o desviaciones de la posición analítica y repercuten en las dificultades que se presentan en ocasiones en la construcción del caso. Por último, hemos incluido una ponencia sobre Intersecciones y convergencias entre Psicoanálisis y Literatura, para analizar el valor que Lacan supo otorgar a ciertas piezas literarias en el curso de su enseñanza, como una vertiente de la clínica a la que solo se puede acceder por el escrito, diferenciado en su textura y funcionamiento del régimen de la palabra. Recordaremos, por último, que fue justamente a partir de la importancia otorgada a los textos de Joyce como Lacan inaugura una nueva clínica de las psicosis, y particularmente un cambio de perspectiva que da lineamientos fundamentales para su tratamiento en el orden de las suplencias.

Ponencia 1

LA PRESENTACIÓN DE ENFERMOS Y LAS ENTREVISTAS PRELIMINARES EN INSTITUCIONES ASISTENCIALES

Relator: Estela E. Soengas

Julieta De Battista, Silvia Zamorano, María Luján Moreno, Nicolás Maugeri, Juan Manuel Blanco, Pilar Bolpe.


Cátedra Psicopatología I, Facultad de Psicología UNLP

estelasoengas@hotmail.com

RESUMEN

El trabajo se propone presentar dos modalidades de transmisión de la experiencia clínica orientada por el psicoanálisis en la universidad a través de los dispositivos de entrevista de admisión y de presentación de enfermos, de los que los alumnos participan en el marco de los trabajos prácticos clínicos de la cátedra de psicopatología I. Se trata entonces de presentar el funcionamiento de los dispositivos y discutir los resultados que la asistencia a estas prácticas genera dentro de una estrategia de transmisión de la experiencia clínica.

La iniciación de un tratamiento fue considerada por Freud como un encuentro que requería de consejos. Así en textos de 1912 y 1913, habla de un “período de prueba” en la necesidad, dirá él, de una determinación diagnóstica en su más amplio sentido: ¿Neurosis o Psicosis? Ya que sólo para la primera había pensado su nuevo descubrimiento. Así nos recomienda tomar unas semanas de prueba,



teorización esta que será la piedra inaugural de los futuros desarrollos lacanianos: las llamadas “Entrevistas Preliminares”. También período de prueba, ampliado por la necesidad de una puesta a punto del síntoma, la demanda y la transferencia, previo al inicio de un análisis. Dentro de las Entrevistas Preliminares y fundamentalmente en el marco de las Instituciones que atienden a la Salud Mental, llámense Hospitales o Centros de Salud, surgen las llamadas Entrevistas de Admisión, que son el punto inicial de un recorrido donde esa demanda de ayuda, a la que estas instituciones en general responden, podrá ser transformada en una demanda de análisis y para esto será necesario el acto de un analista. A estas entrevistas Institucionales, recurrimos con fines didácticos, ya que nos permiten mostrar, cómo el sujeto presenta su síntoma, cuál es su posición subjetiva y cuál la rectificación que será necesaria, para que esa persona que consulta, se transforme en un sujeto que guarde cierta distancia con relación a lo dicho, formule una pregunta y suponga un saber.

Las presentaciones de enfermos surgen como una subversión de la práctica psiquiátrica de las mostraciones de enfermos que se ejercía y se ejerce con fines de formación de los jóvenes médicos. La subversión que el psicoanálisis produce en ella se presenta con respecto a distintos aspectos: subversión del lugar del saber, el “saber ver” del médico se traslada a la escucha del “saber-hacer” del paciente; el paciente ya no es objeto de mostración sino que se espera que la práctica produzca efectos subjetivos y por último el lugar del público que de coro silencioso e ignorante pasa a ocupar el rol de formalizador de la experiencia, cuando no adquiere un lugar singular en la presentación misma a partir del despliegue discursivo del paciente (como en los casos en que el paciente ubica al público como destinatario de su testimonio). Al lugar del público son llamados los alumnos que participan de la experiencia. No se les asigna un rol pasivo. Se espera que estos encuentros con la clínica de las psicosis les permitan detectar los presupuestos que intervienen en su escucha, transmitiendo así que la misma no es “objetiva” sino que está atravesada por las condiciones subjetivas de cada quien. La posibilidad de encontrarse con los propios prejuicios y presupuestos facilita el análisis crítico de los mismos. Detectar la incidencia de los prejuicios y presupuestos en la escucha facilita un acercamiento a la posición de “no comprensión”, señalada por Lacan como necesaria en la escucha de los pacientes psicóticos. En un segundo momento, se trabaja sobre la construcción del material a los fines de la transmisión, introduciendo distintos operadores que organizan la lectura clínica: presentación del síntoma, coordenadas de la/s crisis subjetivas, posición del sujeto, modalidad transferencial. Consideramos así que la transmisión del psicoanálisis en la universidad no es ajena a la necesidad de participar activamente de la experiencia y encontrarse con aquello que desde el psicoanálisis define a la clínica como lo imposible de soportar.

Ponencia 2

LA CONSTRUCCIÓN DEL CASO: NIVELES DE LA ESTRUCTURA Y SOLUCIONES SINGULARES

Relator: Luis volta

Anahí Erbetta, Jesica Varela

Cátedra Psicopatología I Facultad de Psicología UNLP


lhvolta@hotmail.com

RESUMEN

“¿Cómo hacer para enseñar lo que no se enseña?” se preguntaba Lacan en 1978 a propósito del discurso analítico. El problema del que nos ocupamos en este trabajo, referido a la construcción del caso en psicoanálisis, no es ajeno a esta interrogación. Es que en efecto, el término “clínica” no tiene una significación unívoca. Si bien en un primer sentido, la clínica tiene por base y se mantiene a nivel de “lo que se dice” en esa peculiar experiencia; en un segundo sentido, refiere a una manera particular de ordenar y elaborar los resultados de un caso, de lo que ha sucedido a lo largo de un tratamiento, de un tramo de una cura, o incluso de una única entrevista, a partir de lo que ha sido el procedimiento de intervención. Se trata de un ordenamiento de saber, de un intento de “formalización” que busca y/o exige que sus resultados sean transmisibles. Es en este punto que se articulan la enseñanza clínica y la construcción del caso. Revisaremos esta articulación teniendo en cuenta dos ejes:

- El primero de ellos es de carácter epistémico, pero en un movimiento particular que supone el pasaje del saber “supuesto”, al saber “expuesto” (Miller, 1981). La construcción se realiza en un espacio y en un tiempo diferentes a los de la experiencia analítica e implica una elección de parte del analista, de la perspectiva más adecuada para lo que cada caso pone de relieve: la estructura clínica, la estructura de discurso o la estructura de anudamiento singular que el sujeto ha logrado en el curso de su análisis. Entre el realismo de la estructura y el nominalismo del sujeto, el analista deberá cabalgar en su construcción manteniendo en tensión los “efectos de verdad” que obligan a tomar los casos uno por uno, imponiendo empezar de cero cada vez, y al mismo tiempo, las “exigencias del matema”, que acercan la clínica psicoanalítica a su posibilidad de ser comunicada, incluso demostrada. Por esta vía es que el caso construido podrá testimoniar de “la incidencia lógica de un decir” (Laurent, 2002)

- El segundo eje que tendremos en cuenta, es el de las discusiones actuales (Miller, 2012) sobre la necesidad de exponer – al modo en que el pintor Velázquez se representó a sí mismo en el célebre cuadro *Las Meninas*- la implicación del analista en el caso que construye. Sin desconocer la importancia



del análisis personal y del control de los casos, como modos de rectificar las interferencias que condicionan los “errores” o desviaciones de la posición analítica, y que repercuten en las dificultades que se presentan en ocasiones en la construcción del caso; discutiremos los riesgos de introducir la subjetividad del analista en oposición con la implicación que le asigna la suposición de saber en la transferencia y su referente latente.

PONENCIA 3

INTERSECCIONES Y CONVERGENCIAS PSICOANÁLISIS-LITERATURA

Relator: Graziela Napolitano

Graciela Sosa Córdoba, Sergio Zanassi

Cátedra Psicopatología I, Facultad de Psicología UNLP

grazielanapolitano@hotmail.com

RESUMEN

Nuestra ponencia tiene por objetivo analizar el valor ejemplar que poseen algunos textos literarios en la enseñanza de la clínica psicoanalítica. Nos orientamos a partir de la enseñanza de Lacan, considerando el uso que supo hacer de las referencias literarias para abordar temas centrales de la experiencia psicoanalítica. En esta perspectiva, seleccionaremos algunos de las obras de diferentes autores a fin de precisar el relieve que cobran por su valor de modelo para la clínica, en ciertos casos, como convergencia de la práctica de la letra con el uso del inconsciente, en otros, y por último discutiremos el carácter *sinthomático* que puede adquirir la función de la escritura, contemplando asimismo los intentos fallidos que resultan cuando no logra compensar los errores en el anudamiento que constituye la estructura del sujeto.

LOS DOS PARADIGMAS CLINICOS DE INHIBICIÓN, SÍNTOMA Y ANGUSTIA: PROBLEMAS Y DISCUSIONES ACTUALES

Coordinadora: Graziela Napolitano

RESUMEN GENERAL DE LA MESA

El texto *Inhibición, Síntoma y Angustia* forma parte al giro de los años 20 en la teoría psicoanalítica, y acompaña la importante modificación que Freud había introducido a partir de los hallazgos de un nuevo tipo de satisfacción, “más allá del principio del placer”. Es un texto en el cual se plantean problemas cruciales para el Psicoanálisis, tales como las condiciones causales de las neurosis, los orígenes de la represión, y las dificultades con las que se enfrenta la terminación de la cura analítica. En el centro de su abordaje se encuentra la reformulación de la teoría de la angustia, reconocido como el problema en el que confluyen las preguntas fundamentales concernientes a la función del síntoma neurótico. Dos son los paradigmas clínicos que cobran relieve en esta obra: las fobias y la neurosis obsesiva, cada una en diferentes aspectos. Las relaciones y diferencias de las denominadas fobias precoces y la fobia como neurosis infantil servirán a Freud para elaborar una perspectiva que destaca dos orígenes de la angustia, en los que se mantiene la vigencia de los factores económicos e incorpora a su vez una nueva respuesta sobre lo que había quedado indeterminado en el análisis del caso Juanito: los motivos de la represión. La primera ponencia de la mesa se centra en estas relaciones y diferencias, de importancia crucial en el abordaje clínico, considerando los diferentes estados del sujeto en la estructura. La fobia, reconocida por los posfreudianos como “neurosis elemental”, será a mediados de los años 50 el punto de partida para Lacan para su elaboración de la metáfora paterna, formación constituyente para la inscripción del sujeto en la estructura. En un análisis posterior, a fines de los 60, después de elaborar una nueva función del objeto “a” y la declinación del estatuto del Otro, Lacan separa la fobia de las otras neurosis, y la sitúa como “una placa giratoria” que necesariamente, como neurosis infantil, se encuentra en el origen de las soluciones perversas, histéricas y obsesivas. La mesa se interroga sobre esta cuestión, atendiendo a una presentación clínica que cuestiona tal avance teórico. Por último un trabajo sobre un caso de neurosis obsesiva en la obra de Freud permitirá analizar los avatares del síntoma teniendo en cuenta el debate abierto en nuestra época sobre las razones del fracaso del tratamiento analítico: para algunos autores condicionado por la dirección de la cura y la posición de Freud en la transferencia, y para otros, por un error diagnóstico, que fundamenta el carácter fallido de los intentos de Freud para proseguir la cura, así como la presentación clínica que nos describe el estado en que se encuentra la paciente en el curso de su internación.

Ponencia 1

FOBIAS EN LA INFANCIA: SUS VÍNCULOS CON LA ANGUSTIA

Nora Carbone, Gastón Piazze, María Cristina Piro

Facultad de Psicología UNLP

carbonec@yahoo.com.ar


RESUMEN

El presente trabajo se propone abordar los vínculos de las fobias infantiles con la angustia en el marco del segundo y tercer momento causal de la obra de Freud, a fin de esclarecer la especificidad de la estructura y la función de estas tempranas manifestaciones clínicas.

Sabemos que, en “Inhibición, síntoma y angustia”, Freud otorga a la zoofobia del pequeño Hans el valor de paradigma del síntoma neurótico como creación destinada a evitar una situación de peligro, la amenaza de castración, indicada mediante el desarrollo activo de angustia. La reproducción deliberada de un monto discreto de afecto en calidad de señal se extiende a las “fobias tempranas”: aquellas ligadas a la soledad, a la oscuridad y a quedarse solo con extraños. Todas estas situaciones son discernidas por Freud de igual manera, se reducen a una única condición, a saber, que se echa de menos a la persona añorada. Semejante manera de pensar las fobias infantiles es solidaria de la idea de un progreso del desarrollo yoico; en tanto manifestaciones pasajeras, estos temores son consideradas “episodios normales” en la vida de un niño, en la que se suceden una tras otra distintas reacciones de angustia, conforme los avances del yo van tornando caducas las diversas situaciones de peligro.

No obstante, nos interesa poner el acento en otra vertiente de las relaciones entre las fobias infantiles y la angustia. En ese sentido, intentaremos delimitar las sucesivas aproximaciones freudianas en torno a la angustia como efectiva perturbación económica del aparato psíquico y sus nexos con la idea de la represión como factor de fijación traumática a la base de los miedos de los niños.

En primer término, nos detendremos en particular en la fobia del pequeño Hans y en las manifestaciones neuróticas de la niñez de Pablo, el hombre de las ratas, a fin de precisar posteriormente las modificaciones metapsicológicas que supone la relectura de estos “preludios infantiles” a la luz de la segunda tópica y de la nueva teoría de la angustia. Para ello es necesario dar un rodeo previo por las relaciones que establece Freud entre las neurosis de transferencia y las neurosis traumáticas.



En consecuencia, en un segundo momento, nos abocaremos a revisar los esfuerzos de Freud por cernir el problema de la causa, en sus trabajos sobre metapsicología. Allí, el autor postula una “represión primordial”, primera fase de la represión, por la que se establecería una *fijación*: “a partir de ese momento –señala el autor- la agencia representante psíquica persiste inmutable y la pulsión sigue ligada a ella” (Freud 1914, 143). Este núcleo del inconsciente, ámbito del proceso primario, es descrito inicialmente en sus propiedades de funcionamiento desde un punto de vista cualitativo. Pero, tres años más tarde, en su 21ª. Conferencia de introducción al psicoanálisis, retoma el problema de la fijación al trauma de los neuróticos mediante una comparación con las neurosis de guerra y con las que siguen habitualmente a las catástrofes ferroviarias. En un punto parece haber concordancia plena, subraya Freud: “es como si estos enfermos [tanto los psiconeuróticos como los enfermos aquejados de neurosis traumática] no hubieran podido acabar con la situación traumática, como si ella se les enfrentara todavía a modo de una tarea actual insoslayable” (Freud 1917, 251). A diferencia de la perspectiva elegida en “La represión”, en este texto pone el acento en la consideración *económica* de los procesos psíquicos en juego. La calificación de “traumática” la aplica entonces “a una vivencia que en un breve lapso provoca en la vida anímica un exceso tal en la intensidad de estímulo que su tramitación (...) por las vías habituales y normales fracasa, de donde por fuerza resultan trastornos duraderos para la economía energética”.

Esa labor “actual” a la que se ven constreñidos los neuróticos, es rastreada, en tercer lugar, en “Más allá del principio del placer”, en su relación con el fenómeno de compulsión de repetición. En dicho texto la reencontramos bajo la figura de un factor de *carácter pulsional* que gobierna e imprime su impronta apasionada, irreflexiva, a la vida anímica. Freud afirma justamente que los procesos que sobrevienen en el desarrollo de la fobia neurótica provee el modelo de la génesis de este empuje irreflexivo.

Por último, en “Esquema del psicoanálisis”, Freud termina por pensar los “preludios infantiles” a partir del modelo económico con el que considera las neurosis traumáticas, pero elevado al rango de “puntos débiles” de toda organización normal. La idea de que las fobias son manifestaciones propias del desarrollo infantil encuentra aquí una faceta nueva.

Ponencia 2

LA FOBIA COMO PLACA GIRATORIA: INTERROGANTES A PARTIR DE UN CASO ¹

Graziela Napolitano, Nicolás Campodónico

Facultad de Psicología UNLP

Grazielanapolitano@Hotmail.Com

RESUMEN

El trabajo se propone en primer lugar destacar los problemas que surgen en la consideración de la fobia como estructura clínica en Psicoanálisis, partiendo de los textos freudianos. En segundo lugar, considera los desarrollos de J. Lacan a finales de los años 60, en los que, coincidiendo con otros autores, sitúa a la fobia como “neurosis elemental” de la época de la infancia, a la vez que cuestiona su estatuto como estructura clínica comparada con la histeria, la neurosis obsesiva y la perversión. Continuamos, en tercer lugar desarrollando el concepto de “placa giratoria” que utiliza Lacan para caracterizar a la fobia, lo que nos indica su transitoriedad y su íntima relación con un momento de estructuración del deseo por la vía de la efectuación de la castración. Por último, presentaremos un caso clínico en el que resultan sobresalientes la angustia y la estructuración de una muralla defensiva que conlleva serias limitaciones en la vida del paciente, que evidencia, por otro lado un recurso a las drogas como modo de sustraerse al malestar que le provoca su situación de encierro y soledad. Pondremos en tensión en el análisis del caso el concepto de “placa giratoria” y el de “deseo prevenido”, para concluir sobre las razones que fundamentan la detención de un tiempo de pasaje y la constitución de un modo de ser distante en su implicación subjetiva de la dimensión del síntoma.

Ponencia 3

CURA ANALÍTICA Y PROBLEMAS DE CLÍNICA DIFERENCIAL: SÍNTOMAS OBSESIVOS EN LA NEUROSIS Y LA PSICOSIS

Julia Martin, María Inés Machado, Martina Fernández Raone, Diana Lozano

Facultad de Psicología UNLP

Juliamartin17@Gmail.Com

RESUMEN

En ocasiones, la clínica nos confronta con la complejidad de las relaciones entre síntoma y estructura, poniéndonos en primer plano el problema del diagnóstico diferencial. A partir del debate sobre un caso nombrado en diversas ocasiones en la obra de Freud, diagnosticado por él como neurosis obsesiva grave, tensamos estas relaciones considerando el problema de la dirección de la cura y la envoltura formal del síntoma. Cuestiones que nos introducen directamente en el debate contemporáneo sobre las razones del fracaso de este tratamiento y el carácter de “grave” que acompaña al diagnóstico de neurosis obsesiva. Dos artículos críticos de diferentes orientaciones teóricas en Psicoanálisis son el


punto de partida de la discusión. Mientras E. Falzeder revisa los diferentes textos freudianos sobre el caso, así como la posición de Freud en sus diálogos epistolares con sus discípulos, para centrarse en el papel de sus intervenciones en el fracaso de la cura a partir de la noción de contratransferencia, R. Fiori se detiene en el análisis de la defensa del sujeto, y en la malignidad de su presentación posterior al fracaso del análisis con Freud, poniendo el acento en un error diagnóstico. Este autor lee al caso en la perspectiva de considerarlo una melancolía, al acceder a la evolución de la paciente en el curso de una internación en la clínica de Biswanger luego del fracaso con el maestro vienés. Se abre de esta forma otra serie de interrogantes. ¿Es la dirección de la cura propuesta por Freud al intentar “reintegrar” las pulsiones al yo lo que produce la presentación final de la paciente, o sus propios prejuicios los que en la relación transferencial impiden encontrar una lógica diferente a los síntomas de apariencia obsesiva? Esto implica necesariamente tomar una posición respecto de las condiciones del diagnóstico diferencial en Psicoanálisis, resultando ineludible la articulación entre la presentación del síntoma y la transferencia.

**“EL DISCURSO DE LA DECLINACIÓN PATERNA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CLÍNICA ACTUAL”**

Coordinador: Carlos J. Escars

RESUMEN GENERAL DE LA MESA

Esta Mesa abordará aspectos parciales del Proyecto de Investigación, acreditado por la UNLP en el marco del Programa de Incentivos, *Referencia a la función paterna en la caracterización psicoanalítica de las llamadas “presentaciones actuales” del padecimiento subjetivo (2013-2016)*, dirigido por quien coordinará la Mesa. El panel de expositores estará integrado por cuatro investigadores, integrantes de dicho proyecto, que expondrán resultados parciales sobre distintos aspectos de las consecuencias del discurso de la declinación paterna sobre la conceptualización de la clínica psicoanalítica contemporánea. Durante las últimas décadas se han producido vertiginosos cambios en los modos de organización social y familiar de nuestra sociedad occidental. Estos cambios son tan veloces que a menudo van dejando obsoletas a las propias normas jurídicas y discursos que dan marco y sostén a esos modos de organización. La legislación, las pautas educativas, los discursos con que un medio social dado se justifica cotidianamente, van a la zaga de las modificaciones que se van imponiendo en la sociedad a su propio paso, y que cruzan límites que hasta hace muy poco tiempo resultaban impensables.



Son varios los discursos sociales y teóricos que apelan a una pretendida caída de los grandes ideales, de los grandes relatos legitimantes para dar cuenta de estos cambios. Y muchos los vinculan con una declinación del lugar del padre en la sociedad. En nuestro proyecto de investigación nos interesa investigar la posición del psicoanálisis en esta encrucijada. Nuestra intención es abordar estos cambios en tanto se reflejan en el psicoanálisis como práctica de abordaje del padecimiento humano. Encontramos nuevas categorías teóricas y clínicas que intentan dar cuenta de supuestas nuevas “formas de padecimiento” surgidas en esta nueva época.

Metodológicamente, tomamos como categoría de análisis una noción que desde los inicios de la práctica freudiana surge como un concepto que ordena la clínica y su formalización: la noción de Padre en psicoanálisis, que no se confunde con una categoría sociológica. Así, consideramos que las diferentes teorizaciones acerca de cómo entender los efectos clínicos de los cambios de la época están correlacionadas con la manera en que cada autor utilice o conciba la “Función del Padre” en la teoría. Es decir, apuntamos a utilizar como instrumento de lectura las concepciones que los psicoanalistas sostienen –implícita o explícitamente- sobre el papel de la función paterna en la estructuración del psiquismo y sus vicisitudes, ya que entendemos que esta concepción determina el modo de posicionamiento teórico frente a las nuevas modalidades clínicas.

Los trabajos a exponerse en esta Mesa, entonces, despliegan, como queda dicho, alguno de los aspectos de esta problemática:

- El trabajo de la Lic. Natalia Cejas, “De la declinación al semblante”, intentará situar el alcance del sintagma ‘declinación de la función paterna’ como argumentación utilizada en la comunidad analítica para el abordaje de ciertos problemas clínicos, articulándolo con la categoría conceptual de semblante, que aparece como referencia común entre los autores trabajados para dar cuenta de esa “declinación”, leída como ‘crisis del semblante’. Pero, por otro lado, es constatable que también se acude a la noción de semblante para plantear la propuesta del psicoanálisis ante tal situación. El semblante formalizaría así tanto la ‘declinación’ como la respuesta ante la misma. El trabajo apuntará a interrogarse acerca de esta ‘recurrencia conceptual.’
- El trabajo de la Lic. Paula Tarodo, “Pulsión y época: entre lo posmoderno y la declinación paterna”, se propone recorrer la estructura argumentativa de textos de algunos psicoanalistas que presentan hipótesis acerca de una nueva configuración de la “violencia” como emergente clínico de la época, caracterizada como “violencia posmoderna”. El trabajo cotejará esas argumentaciones con referencias del fundador del psicoanálisis que podrían encontrar resonancia con dicha violencia. La noción de pulsión adquiere relevancia para la

conceptualización de la violencia, y la referencia a la época es ineludible, pero su estatuto resulta controvertido.

- El trabajo de la Dra. Julieta de Battista, “¿Psicosis actuales? Una contribución al debate sobre los efectos de la declinación del padre en nuestra época”, abordará la problemática desde un sesgo más explícitamente clínico, ya que intentará pensar las categorías actuales que intentan dar cuenta de nuevas formas de una entidad clínica clásica: las psicosis. Particularmente la noción de “psicosis ordinaria”. El trabajo apuntará a problematizar la introducción de esta categoría a partir de los elementos que se destacan como actuales o novedosos. Y en un segundo momento se propondrá indagar las modalidades de las psicosis que conviven con los lazos sociales: ¿cómo se produciría esa inclusión, esa posibilidad de convivir con los lazos sociales? Se planteará si acaso nuestra contemporaneidad y esta declinación del padre no propiciarían lazos más compatibles con las condiciones subjetivas psicóticas.
- Finalmente, el trabajo de la Lic. Rocío Mayorga, “Usos del plural. Su función en un caso”, intentará perseguir la concepción supuesta a la “pluralización” del Nombre del Padre, manteniendo en suspenso lo que en la bibliografía analítica contemporánea se articula con el más allá del Padre. En este sentido, se enmarcará el devenir de un tratamiento clínico a la luz de ciertas indicaciones de Lacan en la última clase de su seminario sobre La angustia. Se tratará de suspender lo que se lee actualmente como declinación de la función paterna como causa de muchos atolladeros clínicos e interrogar el por qué de la introducción de este plural que Lacan insinúa sin llegar a desarrollar.

Ponencia 1

DE LA DECLINACIÓN AL SEMBLANTE


Natalia Andrea Cejas

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES. FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNLP

cejasnatalia@hotmail.com

RESUMEN

La investigación en la que se enmarca el presente trabajo se propone indagar el alcance del sintagma ‘declinación de la función paterna’ como argumentación utilizada en la comunidad analítica para el




abordaje de ciertos problemas clínicos: las ‘presentaciones actuales’ y las cuestiones ‘epocales’ de alcance clínico (nuevas legislaciones y nuevas tecnologías). En el presente escrito, situaremos el lugar de tal argumentación en diferentes autores. Y, por otro lado, dada la variedad de usos y sentidos que para tal expresión existen, situaremos una categoría conceptual que permita recortar y precisar la misma. Nos referimos a la categoría de semblante, referencia común entre los autores trabajados para dar cuenta de la “declinación de la función paterna”.

Así, Brousse plantea que el atravesamiento de la experiencia analítica va en el sentido de un desfallecimiento de la función paterna. Pero, también la propuesta ‘propriadamente lacaniana’ incluye una noción de padre, sólo que se trata de un padre ‘más allá de Freud’. Refiere esto a ‘hacer ficción de la función’ lo que equivaldría a tomar al padre como semblante, remitiendo la noción de semblante a una articulación Imaginaria y simbólica. Sin embargo, también articulará ‘hacer ficción de la función’ a la noción de Père-versión de Lacan, noción que alude a la dimensión del goce ¿No estamos entonces, ante una complejización de la noción de semblante?

También Soler se aboca a la declinación de la función paterna. Abordando la ‘crisis del amor’ hablara de ‘crisis de semblantes’: un fracaso del padre y de la mujer tomada como semblante. Propondrá entonces pensar la ‘noción de función paterna como función de goce’, que permitiría que un elemento del inconsciente asuma función de letra y se conforme como Uno. Noción de Padre ‘en tanto ama a una mujer’ que anudaría los tres registros. Esta reformulación introduciría la lógica ‘hetero’ porque ‘amar a una mujer’ permite ‘hacer existir al otro que no existe’, inscribir al Otro sexo que no tiene representación en el inconsciente.

Por otro lado, Morel en “Ambigüedades sexuales”. Aborda la sexuación ordenada en tres tiempos articulando la noción de semblante en los dos últimos. El primer tiempo es el de la diferencia anatómica natural, y el segundo es el del discurso sexual que transmite la interpretación del sexo, ‘la naturaleza se convierte en semblante’. Allí se jugará una elección: inscribirse o no bajo el falo. Así, la noción de semblante, entendida como falo, posibilita la salida sexuada. Sin embargo más adelante, en “De la diferencia de los sexos en la teoría psicoanalítica” propondrá que la teoría lacaniana del sinthome ofrece una alternativa para pensar la diferencia de los sexos y la identidad sexual de otro modo que apoyándose en el falo. Con R S I y el sinthome, podrían pensarse las relaciones entre los sexos y las generaciones sin referirse necesariamente al nombre-del-Padre ni al falo como a normas transcendentales de un orden simbólico que coincidirían con una nueva “ley natural”.

A su vez, Miller y Laurent entrecruzan la ‘declinación paterna’ con la ‘inexistencia del Otro’. Por un lado, situaran a la primera en torno a “prescindir del padre como real a condición de servirnos de él como semblante”, colocando a la noción de semblante en un lugar central. Por otro lado articularán ‘el Otro



no existe' como 'el Otro tiene estructura de ficción', para finalmente plantear que lo que está en juego en la inexistencia del Otro es su reducción al semblante. Y esto acercaría a las nociones de Otro, semblante y nudo, ya que supondría que la categoría de Otro no se reduce al registro de lo Real, sino que "El otro es el nudo mismo, aunque deje de ser una instancia aislable".

Así, la 'declinación de la función paterna' leída como 'crisis del semblante' abre a cierta insuficiencia del semblante, subraya su carácter de inconsistencia. Pero, por otro lado, también los autores acuden a la noción de semblante para plantear la propuesta del psicoanálisis ante tal situación. El semblante formaliza tanto la 'declinación' como la respuesta ante la misma. ¿Cómo entender esta 'recurrencia conceptual'? Es necesario detenerse en la noción de semblante para leer lo que a primera vista parece una paradoja dentro de la comunidad analítica. Hemos encontrado dos grandes modos de leer tal noción, como anudamiento de I y S o como nudo. Estos nos abre un siguiente paso en nuestro recorrido, intentar hacer uso de los mismos como dos vectores que nos permitan situar usos específicos de la 'declinación paterna' en el campo psicoanalítico

Palabras claves: semblante – función paterna – real – imaginario

Ponencia 2

PULSIÓN Y ÉPOCA: ENTRE LO POSMODERNO Y LA DECLINACIÓN PATERNA

Paula Verónica Tarodo


INSTITUTO DE INVESTIGACIONES. FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNLP

paulavtarodo@hotmail.com

RESUMEN

El presente se enmarca en la investigación titulada REFERENCIA A LA FUNCIÓN PATERNA EN LA CARACTERIZACIÓN PSICOANALÍTICA DE LAS LLAMADAS "PRESENTACIONES ACTUALES" DEL PADECIMIENTO SUBJETIVO dirigida por el Dr. Carlos Escars.

En esta oportunidad nos proponemos recorrer la estructura argumentativa que presenta la psicoanalista argentina Silvia Ons (2009) para dar cuenta de una nueva configuración de la violencia, que llama violencia posmoderna. Invitados por la comparación que establece respecto de la época freudiana, tomaremos algunas referencias del fundador del psicoanálisis que podrían encontrar resonancia con la violencia posmoderna. En ambos autores la noción de pulsión adquiere relevancia; la referencia a la




época es ineludible pero su estatuto resulta controvertido. Finalizaremos presentando reflexiones en torno al enlace entre pulsión y época.

Silvia Ons (2009) describe a la violencia posmoderna como ubicua y sin límites. Estaría en línea con las características de este tiempo al que -a partir de varias referencias filosóficas- califica de posmoderno; un modo de funcionamiento subjetivo se entamaría con este nuevo tiempo.

Además de considerar esta nueva forma de violencia, se sirve de otros cambios que abstrae de diferentes medios de difusión: suicidios colectivos de jóvenes, solicitud de una mujer -que se la describe como discreta madre de familia- de un partenaire que quisiese torturarla sexualmente hasta morir, la solicitud por parte de un hombre de gente que se prestara a ser comida. No deja de señalar que todas esas solicitudes han sido canalizadas por Internet. La autora, sin ahorrarse vacilaciones, afirma que encontrar a otros con impulsos análogos pareciera potenciar los propios.

Apoyada en algunas referencias de Lacan (1970;1972;1974;1975), Miller (2004) y Miller y Laurent (2005) sostendrá que la violencia posmoderna -en serie con otros cambios que recorta en lo social- serían expresión de un nuevo modo de funcionamiento subjetivo que no se resiste a encontrar regularidad. Estaría signado por la declinación del padre, formulación que posibilita sostener un inédito tratamiento de goce con consecuencias a nivel de lazo social y deseo. Sabemos que esa referencia conceptual emerge ante la necesidad de formalizar la clínica de lo actual y ha llegado a poner en cuestión a la lógica que sostiene la dirección de la cura.

La lectura de época de estos enfoques -sostenidos en el supuesto de la declinación del padre- suele delimitarse en contraste a la época freudiana. Invitados por esta comparación, nuestro escrito recuperará textos del fundador del psicoanálisis. Tomaremos trabajos que versan sobre la guerra y profundizaremos un aspecto: los excesos. Recuperaremos de *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921) una referencia poco trabajada: la multitud. Freud toma esta noción de Mc Dougal, quien diferencia ese agrupamiento del de la masa; esta última cuenta con un factor de organización (definido por el líder o equivalente). Recordemos que Freud comienza el texto recuperando las descripciones que ofrece Le Bon sobre la masa. Le Bon no ordena su descripción con alguna referencia similar a la que utiliza Mc Dougal. Freud, tomando descripciones de Le Bon, dirá que en la masa desaparecen todas las inhibiciones y son llamados a la libre satisfacción pulsional aquellas mociones que califica de crueles, brutales, destructivas. Asimismo plantea que, bajo el influjo de la sugestión, las masas son capaces de elevadas muestras de abnegación, y consagración a un ideal. Freud, no deja de señalar tanto en las descripciones de Le Bon como en las de Mc Dougal las “dos caras” del funcionamiento de los individuos agrupados: su costado más pulsional y su posibilidad de advenir a cierta organización en función de un ideal.



Nos preguntamos si es posible suponer en los excesos de la guerra un funcionamiento equiparable al que propone Silva Ons para pensar lo actual. No eludimos el problema que supone articular excesos de la guerra e ideal; advertimos que las razones de la guerra podrían funcionar como velo de la satisfacción pulsional. Tampoco dejamos de advertir que cuando Freud toma las descripciones sobre las multitudes y de ese libre cauce pulsional, no delimita que algo funcione como velo.

De este modo finalizaremos con algunas conclusiones en torno al modo en que Freud y Silvia Ons incorporan referencias no clínicas en sus argumentaciones. Haremos lo propio respecto del modo en que intentan cernir aspectos de la satisfacción pulsional en relación a la época. Sostendremos la pregunta sobre el estatuto que adquiere el semejante en tanto parece precipitar el despliegue de la satisfacción pulsional. Nuestro cierre no será conclusivo, sostenemos la pregunta sobre el alcance de sintagma 'declinación paterna' para pensar la clínica actual.

Palabras claves: pulsión- declinación paterna- posmodernidad

Ponencia 3

¿PSICOSIS ACTUALES? UNA CONTRIBUCIÓN AL DEBATE SOBRE LOS EFECTOS DE LA DECLINACIÓN DEL PADRE EN NUESTRA ÉPOCA


Julieta De Battista

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES. FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNLP

juladb@hotmail.com

RESUMEN

Numerosos autores dentro del psicoanálisis de orientación lacaniana vienen alertando sobre los efectos de la caída de los ideales y la declinación del padre en nuestra cultura. Estos cambios se acompañan de modificaciones en las presentaciones clínicas que han inaugurado todo un desarrollo sobre las llamadas "presentaciones actuales del malestar". Esta iniciativa alcanzó también a la cuestión de las psicosis. En 1997, JA Miller introdujo el término "psicosis ordinaria" para dar cuenta de las presentaciones psicóticas de nuestra época: los tiempos del Otro que no existe. El término refiere entonces a presentaciones "discretas" de la psicosis, es decir sin preponderancia de alucinaciones y delirios, sino más bien caracterizadas por la presencia de fenómenos corporales sutiles como la pérdida del sentimiento de la vida o por un funcionamiento identificatorio compensatorio. Son presentaciones que generan



dificultades para establecer un diagnóstico diferencial ya que generalmente no se caracterizan por la ruptura de los lazos sociales. De esta manera, la cuestión de la psicosis ordinaria aparece inicialmente ligada a la sospecha de un diagnóstico de psicosis que no puede fundamentarse en la teoría clásica de los fenómenos elementales, y que pone en cuestión el mecanismo de la forclusión del Nombre-del-Padre, establecido por Lacan, al disociarlo de los efectos de la forclusión del falo. Si bien en un inicio la introducción del término apuntaba a la formulación de un programa de investigación, la apelación “psicosis ordinaria” conoció un gran desarrollo y adquirió importancia como categoría diagnóstica de las llamadas “formas actuales de la psicosis”: psicosis no manifiestas, compensadas, suplementadas, medicadas o en análisis, cuestión que se vincula al problema de las “psicosis no desencadenadas”. Miller propone que la psicosis ordinaria es coherente con la época del Otro que no existe, sugiriendo así que la psicosis también se vería influenciada por los cambios de la época. Ahora bien, este planteo genera varios interrogantes: ¿qué se entiende por presentaciones actuales de las psicosis? ¿Cuáles son los elementos que se recortan para determinar la actualidad de una forma de psicosis? La declinación del padre en nuestra época ¿permitiría pensar en un incremento de las estructuraciones psicóticas? ¿O más bien se trata de los avances en la pericia diagnóstica que permiten detectar casos que antes se diagnosticaban de otra manera? El problema se agudiza si recordamos que Miller ha explicitado que la introducción del término “psicosis ordinaria” pretendía en verdad afinar el diagnóstico de neurosis, pero que una vez diagnosticada la psicosis era necesario situar su tipicidad en términos de los diagnósticos aislados por la psiquiatría clásica. La confusión aumenta si agregamos que Miller propone que Freud mismo tuvo su caso de psicosis ordinaria: el hombre de los lobos.

En una primera instancia el trabajo apunta entonces a problematizar la introducción de esta categoría a partir de estudiar los elementos que se destacan como actuales o novedosos. Para esto se propone el análisis de casos clínicos diagnosticados como psicosis ordinarias en los cuales se analizarán los elementos que se tuvieron en cuenta para hacer el diagnóstico. En un segundo momento se propone indagar estas modalidades de las psicosis que conviven con los lazos sociales, ¿cómo se produciría esa inclusión, esa posibilidad de convivir con los lazos sociales? ¿Acaso nuestra contemporaneidad y esta declinación del padre no propiciarían lazos más compatibles con las condiciones subjetivas psicóticas? El trabajo abordará estos problemas a partir de una revisión bibliográfica organizada según dos ejes: qué se considera actual en las presentaciones clínicas y cómo se produce la convivencia de los psicóticos “ordinarios” en los lazos sociales. Con este propósito se analizarán materiales clínicos reportados por otros autores.

Palabras claves: psicosis actuales- declinación paterna

Ponencia 4

USOS DEL PLURAL. SU FUNCIÓN EN UN CASO

Rocio Mayorga

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES. FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNLP

rocio_mayorga@hotmail.com

RESUMEN


El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación “Referencia a la función paterna en la caracterización psicoanalítica de las llamadas presentaciones actuales del padecimiento subjetivo” dirigida por el Dr. Carlos Escars. En esta ocasión se intenta perseguir la concepción supuesta a la mentada pluralización del Nombre del Padre para lo cual se mantendrá en suspenso lo que en la bibliografía analítica contemporánea se articula con el más allá del Padre.

En este sentido, se enmarcará el devenir de un tratamiento a la luz de ciertas indicaciones de Lacan en la última clase de su seminario sobre La angustia, titulada “DEL a A LOS NOMBRES DEL PADRE” y las que se esbozan en lo que no fue sino una introducción a su Seminario Los Nombres del Padre.

Se trata de suspender lo que se lee actualmente como declinación de la función paterna como causa de muchos atolladeros clínicos y, dirigirnos a formular el interrogante acerca del por qué de la introducción de este plural que Lacan insinúa sin llegar a desarrollar. Sin embargo, cabe destacar que fecha su comienzo ya a partir del tercer año de su seminario.

En la última clase de su seminario del 62, Lacan pone de relieve que intentó delimitar con precisión la categoría de peligro utilizada por Freud en Inhibición, Síntoma y Angustia por resultar fundamental en la constitución del objeto en su condición de cesible. Más adelante aparece anunciada su propuesta de cuestionamiento de la función del padre en su estatuto mítico pero, sólo para aproximar allí la dimensión deseante del padre, de cara a la conceptualización del objeto a, central en este seminario.

Es posible inferir en las primeras líneas de la introducción de Los Nombres del Padre que esta pluralización que, Miller considera como el pasaje de la religión a la ciencia, está comandada por la experiencia clínica que revela ciertos usos en el campo de la psicosis de lo que operaría al modo del Nombre del Padre, pero no contando con su inscripción en el Otro. Inferencia que se apuntala en lo que unos cuantos años después Lacan asume como la función del síntoma, como anudamiento de los registros, en su posibilidad de regulación del goce.



Es entonces la apertura que cierto síntoma imprime al tratamiento del exceso de la mirada en una joven mujer, lo que nos orientará en esta indagación de los usos del plural del Nombre del Padre.

En el marco del trabajo de investigación recordando la consideración que Pura Cancina realiza sobre el método clínico en su libro “La investigación en Psicoanálisis”, sostenemos la importancia de apuntar a lo que se produce como típico pero sin dejar lo singular y su tratamiento. Es decir, la propuesta de elevar a la formalización este interrogante sobre la pluralización y su función en la clínica, no borra lo que de singular el caso, en el que nos asentaremos, reserva.

La pregunta por el estatuto de lo que nuestra paciente denomina su fobia, nos reenvía a ubicar la función sintomática en términos de anudamiento. Es destacable tal como Lacan propone en la conferencia de “Joyce, el síntoma”, que no es posible eludir las restricciones propias del síntoma y, es en su delimitación que transcurre, si se nos permite, la cura misma en su operación de reducción del dolor, por así decirlo.

Parece cierto que la pluralización es asimilable a lo diverso de los elementos que pueden funcionar como Nombre del Padre. De allí que es sorprendente que en ocasiones se inscriba la noción de pluralización con su correlato de falta, agujero en lo simbólico, en los debates y argumentos epocales que adjudican a lo fallido de lo simbólico un obstáculo inherente a las presentaciones del padecimiento subjetivo sin observancia de que pluralidad no implica, al menos no desde estas referencias en Lacan, declinación de la función.

La consideración clínica de la que nos valdremos permitiría pensar la dirección del tratamiento como cierta reducción sobre lo que el sujeto experimenta en alto grado inhabilitante.

De esta manera, nos inclinaríamos a pensar que lo plural, su advenimiento en la enseñanza de Lacan subraya, la invención, los usos posibles de operadores que anuden los registros haciendo habitable y, transitable la vida para el sujeto.

Hacia el final de su enseñanza, Lacan ubica lo particularizable de esta función que no es lo mismo que postular su declinación, cuando declara que no el psicoanálisis sino el psicoanalista puede devenir un *sinthoma*.

La apertura de estas cuestiones se ha visto posibilitada a partir del material clínico que nos confronta con la problemática de la no cesión del objeto y su correlato de padecimiento subjetivo al tiempo que, insinúa una pasible y todavía no apacible respuesta del sujeto al goce.