



11, 12 y 13 NOV 2015
FACULTAD DE PSICOLOGIA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

MEMORIAS *del 5º Congreso* *Internacional de Investigación*

Memoria del 5to Congreso Internacional de Investigación de la
Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata /
compilado por *Vanesa Silvina Piatti*. - 1a ed. - La Plata: Universidad
Nacional de La Plata. Facultad de Psicología, 2015.

ISBN 978-950-34-1264-0

Colaboradores: *Ana Briolotti, Irma Colanzi, Ariel Martínez & Lucía Soria.*

Autoridades de la Facultad de Psicología

DECANA: Psic. Edith Alba Pérez

VICEDECANO: Lic. Xavier Oñativia

SECRETARIA ACADÉMICA: Psic. Marta García de la Fuente

SECRETARIO de INVESTIGACIÓN: Dr. Ariel Viguera

SECRETARIO DE POSGRADO: Dr. Carlos Escars

SECRETARIA de EXTENSIÓN: Lic. María Cristina Piro

Autoridades del Congreso

Presidente Honorario: Prof. Edith Alba Pérez

Presidente: Dr. Ariel Viguera

Vicepresidente: Lic. María Florencia Moratti Serrichio

Comisión Organizadora

Biasella, Rogelio

Briolotti, Ana

Colanzi, Irma

D'Agostino, Agustina

Fernández, María Laura

Ferrer, María de los Ángeles

Gallardo, Jessica

Izurieta, Rosario

Lubo, Facundo

Martínez, Ariel

Melillo, Oscar

Piatti, Vanesa Silvina

Querejeta, Maira

Sebastián, Julián

Soria, Lucía

Tau, Ramiro

Vadura, Nancy

Yacuzzi, Luciana

Comité Científico

Delucca, Norma

Erausquin, Cristina

Escars, Carlos

Gavilán, Mirta

Maglio, Norma

Najt, Norma

Pérez, Edith Alba

Piacente, Telma

Piro, María Cristina

Ringuelet, Roberto

Rossi Casé, Lilia

Salva, María Cristina

Sanchez Vázquez, María José

Talak, Ana María

Viguera, Ariel

MESAS TEMÁTICAS AUTOCONVOCADAS

EL APOORTE DE LA INVESTIGACIÓN AL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Coordinadora: *Borzzone, Ana María.*

Autores: Benítez, María Elena; Borzzone, Ana María; De Mier, M. Vanesa & Marder, Sandra....42

Ponencia 1 - PROGRAMA DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA “LEAMOS JUNTOS” EJEMPLO DE COLABORACIÓN ENTRE INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN, UNIVERSIDAD Y ESCUELAS.

Borzzone, Ana María & Marder, Sandra.....44

Ponencia 2 - ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

Benítez, María Elena.....55

Ponencia 3 - EL DESARROLLO DE LA FLUIDEZ LECTORA EN LOS PRIMEROS GRADOS.

De Mier, Mariela Vanesa.....59

LA CATEGORÍA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LOS SABERES PSI/ DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA.

Coordinadora: *Briolotti, Ana.*

Autores: Benítez, Sebastián Matías; Briolotti, Ana; Chávez, Jorge & Vicari, Pablo Martín.....63

Ponencia 1 - RELACIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA. EL LUGAR DEL NIÑO EN *EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN* (1900-1910).

Benítez, Sebastián Matías.....65

Ponencia 2 - EL PROBLEMA DEL HOSPITALISMO Y SUS REPERCUSIONES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO: UN APOORTE PARA EL ANÁLISIS DEL ROL DE LOS SABERES PSI/ EN LA SUBJETIVACIÓN DE LA INFANCIA (1933-1963).

Briolotti, Ana.....68

Ponencia 3 - PSICOLOGÍA, CIUDADANÍA E INFANCIA: ARTICULACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN MODERNA.

Chávez, Jorge.....71

Ponencia 4 - RECAPITULACIONISMO, VALORES Y REPRESENTACIONES EN LAS EXPLICACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO. EL CASO DE *ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA INFANTIL* (1911) DE RODOLFO SENET.

Vicari, Pablo Martín.....74

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA: REFLEXIONES Y DESAFÍOS DESDE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA.

Coordinador/a: *Cardós Paula Daniela*.

Autores: *Cardós, Paula; García Labandal, Livia & Fabbi, María Victoria*.....77

Ponencia 1 - PROFESIONALIZACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA: SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

Cardós, Paula.....80

Ponencia 2 - DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN: TUTORES DE PRÁCTICAS Y PROFESORES EN PSICOLOGÍA NOVELES.

García Labandal, Livia.....84

Ponencia 3 - LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Fabbi, María Victoria.....88

EL LUGAR DE ÁNGEL GARMA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PSICOANÁLISIS EN LA ARGENTINA. CLAVES TRASNACIONALES Y LOCALES DE UN ARCHIVO PERSONAL.

Coordinador/a: *Cottone, Soledad & Allevi, José Ignacio*.

Autores: *Allevi, José Ignacio; Barrera, Melisa; Cottone, Soledad & Ferragutti, Guillermo*.....91

Ponencia 1 - EL ARCHIVO GARMA, O LA RIQUEZA DE UNA FIGURA. UN ESBOZO DE SU CONTENIDO.

Barrera, Melisa & Ferragutti, Guillermo.....92

Ponencia 2 - PUNTOS DE PARTIDA: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN POSIBLES A LA LUZ DE UN ARCHIVO POLIFACÉTICO.

Allevi, José Ignacio & Cottone, Soledad.....95

Ponencia 3 - UNA OBRA TRASNACIONAL. RECEPCIÓN Y CRÍTICAS DE “PSICOANÁLISIS DE LOS SUEÑOS”.

Barrera, Melisa.....98

Ponencia 4 - TRES AGUJAS EN UN PAJAR, Y EL PLANO DE LO INSÓLITO: CARTAS DE FREUD EN EL ARCHIVO DE GARMA.

Cottone, Soledad & Ferragutti, Guillermo.....101

EL PROBLEMA DEL TRAUMA EN LA CLÍNICA Y EN LO SOCIAL.

Coordinador/a: *Damiano, José María.*

Autores: Battistessa, Florencia; Piovano, Ana Laura; Sánchez, Mariela; Suárez, Eduardo & Zanguelini, María Luz.....103

Ponencia 1 - EL PODER DE LA PALABRA EN LA URGENCIA.

Battistessa, Florencia.....104

Ponencia 2 - LA ELABORACIÓN POR EL SÍNTOMA.

Sánchez, Mariela; Suárez Eduardo & Zanguelini, Luz.....107

Ponencia 3 - DEL CINISMO HELÉNICO Y EL NUESTRO.

Piovano, Ana Laura.....111

LAS PSICOSIS EN FREUD: TRANSFERENCIA E INCONSCIENTE.

Coordinador/a: *De Battista Julieta.*

Autores: Agrazar, Jesuán; De Battista, Julieta; Martín, Marina; Maugeri, Nicolás; Varela, Jesica & Zamorano, Silvia.....120

Ponencia 1 - LA IMPORTANCIA DE LAS PSICOSIS PARA LA DEFINICIÓN DE LO INCONSCIENTE.

De Battista, Julieta; Agrazar, Jesuán & Martín, Marina.....122

Ponencia 2 - EL PROBLEMÁTICO CASO DEL HOMBRE DE LOS LOBOS.

Zamorano, Silvia & Varela, Jesica.....125

Ponencia 3 - VAIVENES DE LOS ENSAYOS TERAPÉUTICOS Y LA TRANSFERENCIA.

Maugeri, Nicolás.....129

DIFERENTES APORTES PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LA TÉCNICA DE RORSCHACH EN NIÑOS.

Coordinadora: *Elías, Diana.*

Autores: Albisu, Martina; Barrera, Erica Romina; Cocirio, María Fernanda; D'Alessio Vila, Sebastián; Elías, Diana; Palacios Vallejos, Eugenia; Silva Acevedo, Verónica; Tonin, María Soledad & Urrutia, M. Inés.....133

Ponencia 1 - LA ADMINISTRACIÓN DEL RORSCHACH EN NIÑOS: SUS PROBLEMÁTICAS.

Elías, Diana; Palacios Vallejos, Eugenia; Silva Acevedo, Verónica & Tonin, María Soledad.....135

Ponencia 2 - RELACIÓN ENTRE LINEAMIENTOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA INFANTIL Y RESPUESTAS CROMÁTICAS DE RORSCHACH (SC).

Elías, Diana; Urrutia, M. Inés; Albisu, Martina; Barrera, Erica Romina; & Cocirio, María Fernanda.....137

Ponencia 3 - “EL CONSENSO COGNITIVO Y SOCIAL EN NIÑOS A TRAVES DE LAS RESPUESTAS POPULARES AL TEST DE RORSCHACH (S.C.). UN ESTUDIO PRELIMINAR”.

D’Alessio Vila, Sebastián Domingo; Elías, Diana & Urrutia, María Inés144

Ponencia 4 - ELABORACIÓN ESTADÍSTICA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA DE VARIABLES.

Urrutia, María Inés.....154

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LA UNLP, RESPUESTAS E INTERROGANTES.

Coordinación: *Gavilán, Mirta.*

Autores: *Cha, Rita Teresita; Di Meglio, Mariela; García, María Natalia; Lubo, Facundo;*

Quiles, Cristina; Quiroga, Malena & Tejo, Mabel.....156

Ponencia 1 - ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO. POSIBILIDAD DE INCLUSIÓN Y PERMANENCIA.

Chá, Rita Teresita & Quiles, Cristina Haydeé.....158

Ponencia 2 - LA REORIENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN: ESTUDIO DE CASOS, FACULTAD DE INGENIERIA.

Di Meglio, Mariela.....160

Ponencia 3 - ESTRATEGIAS SOCIALES E INCLUSIÓN: EN LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS.

Tejo, Mabel & Quiroga, Mariela.....162

Ponencia 4 - EVALUACION DE ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Lubo, Facundo & García, María Natalia.....163

NEUROCIENCIA ACTIVA: DIVULGACIÓN, INVESTIGACIÓN Y TRANSDISCIPLINA.

Coordinador: *Manzini, Fernando.*

Autores: *Manzini, Fernando; Sameghini, Sebastián; Scazzola, María Andrea & Veneziano, Mauro.....165*

Ponencia 1 - JUGAR AJEDREZ: ¿AYUDA A PLANIFICAR MEJOR? INFORME DE AVANCE DE UNA INVESTIGACIÓN EN AJEDRECISTAS EXPERTOS DE LA CIUDAD DE LA PLATA.

Manzini, Fernando; Sameghini, Sebastián; Veneziano, Mauro & Scazzola, María Andrea.....167

Ponencia 2 - EFECTOS NEUROCOMPORTAMENTALES Y NEUROCOGNITIVOS DEL CONSUMO LEVE Y AGUDO DE ALCOHOL DURANTE EL EMBARAZO. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA.

Scazzola, María Andrea & Manzini, Fernando.....170

**Ponencia 3 - EL DISEÑO DE CASO ÚNICO EN INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS:
ANÁLISIS METODOLÓGICO DEL “CASO EINSTEIN”.**

Milillo, D. Yasmín.....177

**Ponencia 4 - SUEÑO, NEURONAS E INCONCIENTE: UNA ARTICULACIÓN
NEUROPSICOANALÍTICA DE LOS PROCESOS ONÍRICOS.**

Sameghini, Sebastián.....184

**LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR
PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS ESCUELAS.**

Coordinador/a: *Marder, Sandra Esther.*

Autores: *Basigalup, Micol; Casanovas, María Soledad; Castrioti, Rosana; Centeleghe, María Eugenia; Cerasari, Melina; Lescano Aimé; Manrique, María Soledad; Plana, María Dolores; Rodríguez, Ayelén & Simiele, María Eugenia*.....187

**Ponencia 1 - UN ENFOQUE PROCEDURAL PARA COMPRENDER LOS PROCESOS
COGNITIVOS Y DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.**

Manrique, María Soledad.....189

Ponencia 2 - LA COMPRESIÓN DE CUENTOS EN NIÑOS PEQUEÑOS.

Plana, María Dolores.....199

**Ponencia 3 - EL DESARROLLO DE HABILIDADES NARRATIVAS Y DEL VOCABULARIO EN
NIÑOS COMO PARTE DE LOS RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN.**

Cerasari, M.; Castrioti, R.; Rodríguez, A. & Casanovas, M.S......202

**Ponencia 4 - EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE PALABRAS EN NIÑOS DE 1° CICLO
DE PRIMARIA. EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LEAMOS JUNTOS.**

Basigalup, Micol; Centeleghe, María Eugenia; Simiele, María Eugenia; Lescano Aimé.....214

PRESENTACIÓN DE LA MESA SOBRE JAMES JOYCE.

Coordinador: *Napolitano, Graziela.*

Autores: *Napolitano, Graziela; Montezanti, Miguel A.; Sosa Córdoba, Graciela C. & Volta, Luis*.....225

Ponencia 1 - ¿POR QUÉ JOYCE, EL SÍNTOMA?

Napolitano, Graziela & Volta, Luis.....227

Ponencia 2 - EL TEMA DE LAS EPIFANÍAS EN JOYCE.

Sosa Córdoba, Graciela.....229

LAS VARIEDADES DE LA FOBIA.

Coordinador/a: *Napolitano, Graziela.*

Autores: Blanco, Juan; Bolpe, Pilar; Erbetta, Anahí; González Bauer, Natalia; Lozano, Diana; Machado, María Inés; Martin, Julia; Maugeri, Nicolás; Napolitano, Graziela; Ochoa de la Maza, Selika & Volta, Luis.....231

Ponencia 1 - PROBLEMAS CONCEPTUALES EN TORNO A LA FOBIA ESCOLAR: DEL TRASTORNO AL SÍNTOMA.

Martin, Julia & Machado, María Inés.....232

Ponencia 2 - DIVERSIDAD CLÍNICA DE LAS LLAMADAS FOBIAS SOCIALES.

Blanco, Juan; Bolpe, Pilar; Erbetta, Anahí; González Bauer, Natalia & Volta, Luis.....235

Ponencia 3 - ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LOS SÍNTOMAS FÓBICOS EN LA PSICOSIS.

Napolitano, Graziela; Maugeri, Nicolás; Lozano, Diana & Ochoa de la Maza, Selika.....238

LA FOBIA INFANTIL EN EL PROCESO DE LA CURA ANALÍTICA.

Coordinador/a: *Napolitano, Graziela.*

Autores: Lozano, Diana; Napolitano, Graziela; Romé, María; Soengas, Estela & Sosa Córdoba, Graciela.....242

Ponencia 1 - ENUNCIACIÓN Y NOMINACIÓN EN LA FOBIA INFANTIL.

Romé, María & Lozano, Diana.....244

Ponencia 2 - EL CASO PIGGLE, DE D. WINNICOTT: UNA RESOLUCIÓN CURATIVA DE LA ANGUSTIA.

Soengas, Estela & Sosa Córdoba, Graciela.....247

Ponencia 3 - EL CASO JUANITO: CRITICA A ALGUNAS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS DEL PSICOANÁLISIS.

Napolitano, Graziela.....249

LO PSICOTERAPEUTICO EN LA EPOCA DE LA RELIGIOSIDAD CIENTIFICA.

Coordinador: *Peresson, Flavio*

Autores: Acuña, Enrique; Aleman, Fátima; Giussi, Juan; Gomez, Amparo; Goroyesky, Cecilia; Martinez Methol, Juan Cruz & Mineo, Gabriela.....252

Ponencia 1 - "TERAPIAS ALTERNATIVAS": LOS REMEDIOS PSICOLOGICOS FRENTE AL MALESTAR EN LA EPOCA.

Gómez, Amparo & Giussi, Juan.....254

Ponencia 2 - LA EFICACIA TERAPÉUTICA DEL PSICOANÁLISIS Y SU MÁS ALLÁ.

Goroyesky, Cecilia & Mineo, Gabriela.....256

Ponencia 3 - TCC y NEUROCIENCIAS: EL PARADIGMA DEL HOMBRE MAQUINA.

Alemán, Fátima & Martínez Methol, Juan Cruz.....258

LAS IDENTIFICACIONES Y EL CUERPO EN LA ÉPOCA DE LAS IMÁGENES Y EL MUNDO VIRTUAL.

Coordinador/a: Pérez Abella, Alma.

Autores: López, Stella; Piro, María Cristina & Suárez, Eduardo.....260

Ponencia 1 - CLÍNICA PSICOANALÍTICA: ¿QUÉ CUERPO?

López, Stella.....262

Ponencia 2 - AUTISMO: TECNOLOGÍA Y RECURSOS DIGITALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN LAZO POSIBLE.

Piro, María Cristina.....264

Ponencia 3 - EL FANATISMO Y LA FEMINIZACIÓN DEL MUNDO.

Suárez, Eduardo.....267

PRÁCTICAS PROFESIONALES Y PROCESOS FORMATIVOS DE LOS PSICÓLOGOS/AS:

ATRAVESAMIENTOS HISTÓRICOS Y SOCIOPOLÍTICOS. AYER Y HOY.

Coordinador/a: Pérez, Edith Alba.

Autores: D'Agostino, Agustina María Edna & Veloz, Julieta.....269

Ponencia 1 - DIVERGENCIAS Y CONVERGENCIAS ENTRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PSICÓLOGOS/AS EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN LOS AÑOS 70' 80' Y 90'.

Veloz, Julieta.....271

Ponencia 2 - SALUD MENTAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS Y LAS PSICÓLOGOS/AS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

D'Agostino, Agustina María Edna.....273

COMPETENCIAS MENTALISTAS EN EL DESARROLLO INFANTIL.

Coordinador/a: Querejeta, Maira.

Autores: Brandi, Lucila; Fachal, Julieta; Gutiérrez, Pilar; Herrera, Micaela; Laguens, Ana; Picot, Carla; Querejeta, Maira; Romanazzi, María Justina; Sebastián, Julián & Soloaga Piatti, Natalia.....276

Ponencia 1 - LOS ABORDAJES METODOLÓGICOS EN EL ESTUDIO DE LA TEORÍA DE LA MENTE.

Sebastián, Julián; Picot, Carla & Gutiérrez, Pilar.....277

Ponencia 2 - LA TEORÍA DE LA MENTE COMO UN CONTINUO: SU EVALUACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES.

Romanazzi, María Justina.....280

Ponencia 3 - LENGUAJE Y TEORÍA DE LA MENTE.

Querejeta, Maira.....283

Ponencia 4 - LA INFLUENCIA DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE.

Fachal, Julieta.....286

Ponencia 5 - AVANCES EN LA EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES MENTALISTAS AVANZADAS.

Brandi, Lucila; Herrera, Micaela; Laguens, Ana & Soloaga Piatti, Natalia.....289

PSICOANÁLISIS Y CRIMINOLOGÍA CRÍTICA: TENSIONES Y DEBATES EN CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN.

Coordinador/a: *Roitstein, Gabriela Lía.*

Autores: Manso, María José; Rayes, Astrid; Sánchez, Mariela & Tarodo, Paula.....292

Ponencia 1 - EVALUACIÓN, PSICOANÁLISIS, CRIMINOLOGÍA: ¿UNA RELACIÓN POSIBLE?

Manzo, María José.....295

Ponencia 2 - CLÍNICA DE LA VULNERABILIDAD EN CÁRCEL.

Rayes; Astrid Flavia.....297

Ponencia 3 - FRUCTÍFERO: UN NOMBRE PARA LA ESCRITURA.

Sánchez, Mariela E......304

Ponencia 4 - CONSTRUCCIONES DE UN OFICIO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: CONSIDERACIONES DESDE LA CRIMINOLOGÍA CRÍTICA Y EL PSICOANÁLISIS.

Tarodo, Paula Verónica.....309

PSICOLOGÍA SOCIAL: APORTES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA COMUNIDAD EN SITUACIONES DE CRISIS.

Coordinador: *Simkin, Hugo.*

Autores: Azzollini, Susana; Becerra, Gastón; Bozzano, Horacio; Nepomneschi, Martha; Simkin, Hugo & Voloschin, Clarisa.....319

Ponencia 1 - PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES Y AUTOESTIMA: APORTES PARA EL ESTUDIO DEL IMPACTO EN LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.

Voloschin, Clarisa & Becerra, Gastón.....321

Ponencia 2 - LA CENTRALIDAD DE LAS SITUACIONES TRAUMÁTICAS EN EL DIAGNÓSTICO DEL TEPT: RESULTADOS PRELIMINARES DE LA VALIDACIÓN DE LA CENTRALITY OF EVENT SCALE.

Azzollini, Susana & Simkin, Hugo.....324

Ponencia 3 - INTELIGENCIA TERRITORIAL: APORTES DE LA GEOGRAFÍA A LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL.

Bozzano, Horacio.....326

Ponencia 4 - PSICOLOGÍA SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES: PASADO, PRESENTE Y FUTURO EN DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES.

Nepomneschi, Martha & Voloschin, Clarisa.....329

LAS PSICOSIS EN FREUD: REALIDAD Y MECANISMO.

Coordinador/a: Soengas, Estela.

Autores: *Blanco, Juan; Bolpe, Pilar; Dinamarca, Mariana; Hoggan, María Ester; Kopelovich, Mercedes; Moreno, María Luján; Oporto, María Sol; Soengas, Estela; Torres, Mónica & Varela, Jesica*.....332

Ponencia 1 - LA CONSTRUCCIÓN DE LA OPOSICIÓN NEUROSIS –PSICOSIS EN LA OBRA DE FREUD.

Soengas, Estel; Bolpe, Pilar & Mariana Dinamarca.....334

Ponencia 2 - LA HOMOSEXUALIDAD INCONSCIENTE Y EL NARCISISMO EN LA CAUSACIÓN DE LA PARANOIA.

Varela, Jesica & Oporto, María Sol.....337

Ponencia 3 - EL PROBLEMA DE LA ESPECIFICIDAD DEL MECANISMO DE LA PSICOSIS.

Moreno, María Luján & Kopelovich, Mercedes.....340

Ponencia 4 - LA REALIDAD EN LAS PSICOSIS.

Torres, Mónica; Blanco, Juan & Hoggan, María Ester.....344

INTENSIÓN Y EXTENSIÓN EN CLÍNICA PSICOANALÍTICA.

Coordinador/a: *Suárez, Néstor Eduardo.*

Autores: *Ballesteros, Daiana; Bracco, Anabela; Garbet, Antonela; López, Stella; Moreno, Victoria & Suárez, Néstor Eduardo*.....347

Ponencia 1 - PSICOANÁLISIS Y SALUD MENTAL: EL LUGAR ÉXTIMO DEL ANALISTA EN LAS INSTITUCIONES.

Ballesteros, Daiana; Bracco, Anabela & Garbet, Antonela.....348

Ponencia 2 - VARIACIONES PSICOANALÍTICAS SOBRE LA NOCIÓN DE VÍCTIMA.

Ballesteros, Daiana; Moreno, Victoria & Suárez, Eduardo.....355

Ponencia 3 - GUERRA Y CLÍNICA DEL TRAUMA

López, Stella Maris.....359

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA Y DEMANDAS SOCIALES.

Coordinadora: *Talak, Ana María.*

Autores: *Bertolotto, Analía; Castro Ferro, Gabriela; Farruggio, Liliana & Schejter, Virginia.....365*

Ponencia 1 - PENSAR COLECTIVAMENTE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO Y SU RELACIÓN CON LAS DEMANDAS SOCIALES.

Schejter, Virginia.....366

Ponencia 2 - SOBRE LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO DOCENTE EN PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL.

Castro Ferro, Gabriela.....367

Ponencia 3 - DEMANDAS SOCIALES /DISPOSITIVOS GRUPALES /COMUNITARIOS.

Farruggio, Liliana.....368

Ponencia 4 - LA FORMACIÓN INTEGRAL COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN SALUD.

Bertolotto, Analía.....369

CONOCIMIENTOS, PRÁCTICAS Y VALORES EN LA PSICOLOGÍA.

Coordinadora: *Talak, Ana María.*

Autores: *Castorina, José Antonio; García, Luciano Nicolás; Rosengurt, Chantal Paula & Talak, Ana María.....370*

Ponencia 1 - REPLICACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN: VALORES EPISTÉMICOS E IDEOLOGÍA CIENTÍFICA.

García, Luciano Nicolás.....371

Ponencia 2 - CONCEPCIONES DEL MUNDO Y VALORES EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA.

Castorina, José Antonio.....373

Ponencia 3 - APORTES DE LA TEORÍA FILOSÓFICA DE LA VALORACIÓN DE JOHN DEWEY A LA PSICOLOGÍA. EL ROL DE LAS EMOCIONES E IMPLICANCIAS MORALES.

Rosengurt, Chantal Paula.....376

Ponencia 4 - LOS VALORES POLÍTICOS EN LA PSICOLOGÍA COMO PROBLEMA EPISTÉMICO.

Talak, Ana María.....**378**

¿QUE CUERPO PARA EL PSICOANALISIS?

Coordinador/a: *Tendlarz, Edit Beatriz.*

Autores: *Carnuccio, María Soledad; Castro Palma, Laura; Delgado, Leticia; Lorenzo, Paola; Martin Mogaburu, Juan Pablo; Mastropierro, Cecilia; Mastropierro, Claudia; Perez Cabalar, María del Carmen & Tendlarz, Edit Beatriz***381**

Ponencia 1 - ¿POR QUE EL ARTE PUEDE NO SER SUPLENCIA Y SIN EMBARGO LA CREATIVIDAD SIGUE INTACTA?

Tendlarz, Edit Beatriz; Mastropierro, Cecilia; Mastropierro, Claudia & Lorenzo, Paola.....**382**

Ponencia 2 - CUERPO Y PSICOSIS. UN INTENTO DE SALVACION.

Mastropierro, Cecilia; Mastropierro, Claudia; Perez Cabalar, Maria del Carmen & Martin Mogaburu, Juan Pablo.....**384**

Ponencia 3 - ¿QUE LUGAR PARA LA PERDIDA, EL DUELO Y MELANCOLIA EN LA EPOCA DE LA DEPRESION GENERALIZADA?

Martin Mogaburu, Juan Pablo; Tendlarz, Edit Beatriz & Lorenzo, Paola.....**386**

Ponencia 4 - EL OTRO ES MALO: EL CASO WAGNER.

Carnuccio, María Soledad; Castro Palma, Laura & Delgado, Leticia.....**388**

UNIVERSIDAD Y POLITICAS PÚBLICAS: EL ROL DEL PSICÓLOGO EN SUS AMBITOS DE APLICACIÓN, (SALUD, EDUCACIÓN, NIÑEZ).

Coordinadora: *Veloz, Julieta.*

Autores: *Ascaini, Irene; Carbone, Nora; Damiano, José María; del Manzo, Belén; González, Clara; Lucsole, Natalia; Martin, Julia; Piro, María Cristina & Villalva, Adriana*.....**390**

Ponencia 1 - ADICCIONES: CONSTRUCCIÓN DE REDES Y DISPOSITIVOS PSICOCOMUNITARIOS.

Villalva, Adriana; Damiano, José María & Carbone, Nora.....**392**

Ponencia 2 - SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS.

Lucsole, Natalia; Ascaini, Irene; del Manzo, Belén & González, Clara.....**395**

Ponencia 3 - INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD.

Piro, María Cristina & Martin, Julia.....**397**

INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS PRESENTACIONES ACTUALES DE PARENTALIDAD Y PAREJA, EN PAREJAS DEL MISMO SEXO.

Coordinador/a: *Vidal, Iara Vanina.*

Autores: *Bravetti, Gabriela; Costantino, Marcela; Hilen Corte, Tatiana; Martin, Maria Victoria & Vidal, Iara Vanina.....400*

Ponencia 1 - LOS PROFESIONALES DE LA SALUD Y SUS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES ACERCA DE LA PARENTALIDAD EN PAREJAS DEL MISMO SEXO.

Vidal, Iara Vanina.....402

Ponencia 2 - NUEVAS FAMILIAS: FERTILIZACIÓN ASISTIDA Y EL CONTEXTO LEGAL

Hilen Corte, Tatiana & Martin, Maria Victoria.....410

Ponencia 3 - DIFERENCIA Y FUNCIÓN SIMBÓLICA EN LA PARENTALIDAD EN FAMILIAS CON PAREJAS DEL MISMO SEXO.

Bravetti, Gabriela & Costantino, Marcela.....419

VARIACIONES DEL HUMOR EN LAS PSICOSIS: EL DIÁLOGO FENOMENOLÓGIA Y PSICOANÁLISIS.

Coordinador/a: *Volta, Luis Horacio.*

Autores: *Arruti, Alejandra; Erbetta, Anahí Evangelina; Fulgueiras Baci, Mayda; García, Mara Belén; Gonzales, Pablo Alejandro; Maiola, Federico; Morete, Amalia; Perez, Javier Mariano; Volta, Luis Horacio & Zanassi, Sergio.....429*

Ponencia 1 - TESIS FREUDIANAS SOBRE LA SOLIDARIDAD CLÍNICA ENTRE MANÍA Y MELANCOLÍA.

Sergio Zanassi, Javier Perez & Federico Maiola.....431

Ponencia 2 - LA TEMPORALIDAD MANÍACO-DEPRESIVA: DEL REGISTRO VIVENCIAL A LA LÓGICA DEL SIGNIFICANTE.

Volta, Luis; Fulgueiras Baci, Mayda & Arruti, Alejandra.....439

Ponencia 3 - EL TIPO MELANCÓLICO Y LA PSICOSIS ORDINARIA.

García, Mara Belén & Gonzalez, Pablo Alejandro.....449

Ponencia 4 - SOBRE EL CASO ABY WARBURG. LA CURA POR EL SÍMBOLO.

Erbetta, Anahí Evangelina & Morete, Amalia.....459

ANGUSTIA Y AGORAFOBIA EN PSICOANÁLISIS.

Coordinador/a: *Zanassi, Sergio.*

Autores: *Basualdo, Analía; Fernández Raone, Martina; Varela, Jesica & Zanassi, Sergio.....469*

Ponencia 1 - CRISIS DE ANGUSTIA Y AGORAFOBIA.

Fernández Raone, Martina & Zanassi, Sergio.....471

Ponencia 2 - CLÍNICA DE LA ANGUSTIA: LA PRESENTACIÓN DEL SÍNTOMA AGORAFÓBICO Y CRISIS DE ANGUSTIA.

Varela, Jesica.....474

Ponencia 3 - ANGUSTIA Y SEXUALIDAD FEMENINA: UN CASO CLÍNICO.

Basualdo, Analía.....476

TEMAS ACTUALES DE PSICOLOGÍA SOCIAL, CULTURAL Y POLÍTICA.

Coordinador/a: *Zubieta, Elena Mercedes.*

Autores: *Angeli, Luciano; Beramendi, Maite; Bombelli, Juan; Delfino, Gisela; Frascaroli, Cynthia; Mele, Silvia; Muratori, Marcela & Zubieta, Elena*.....479

Ponencia 1 - PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ERA DE LA INFLUENCIA DIGITAL.

Delfino, Gisela; Mele, Silvia; Angeli, Luciano & Beramendi, Maite.....481

Ponencia 2 - PERCEPCIÓN DEL SISTEMA NORMATIVO EN POBLACIÓN MILITAR ARGENTINA.

Beramendi, Maite; Bombelli, Juan; Frascaroli, Cynthia & Muratori, Marcela.....484

PONENCIA 3 - EL PASADO VIOLENTO ¿SE NOS OFRECE COMO LECCIÓN? UN ESTUDIO COMPARATIVO POR IDEOLOGÍA POLÍTICA.

Bombelli, Juan Ignacio & Mele, Silvia.....487

Ponencia 4 - CREENCIAS, INSEGURIDAD SUBJETIVA Y PERCEPCIÓN DE CONTEXTO SOCIAL.

Muratori, Marcela & Zubieta, Elena.....489

MEMORIA COLECTIVA Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA.

Coordinador/a: *Zubieta, Elena Mercedes.*

Autores: *Barreiro, Alicia; Cejas, Lisandro; Delfino, Gisela; Fernández, Omar; Kreizer, Nadia; Natapof, Dafna; Sosa, Fernanda; Torres, Alejandro & Zubieta, Elena*.....492

Ponencia 1 - PERSONAJES DE LA HISTORIA ARGENTINA Y MEMORIA COLECTIVA EN CADETES DE FORMACIÓN MILITAR.

Fernández, Omar; Sosa, Fernanda; Kreizer, Nadia & Torres, Alejandro.....494

Ponencia 2 - REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA E HISTORIA.

Sosa, Fernanda & Natapof, Dafna.....497

Ponencia 3 - RELACIÓN ENTRE EVENTOS Y PERSONAJES NACIONALES Y UNIVERSALES.

Delfino, Gisela & Lisandro Cejas.....**499**

Ponencia 4 - LAY HISTORIOGRAPHY AND DIFFERENTIAL POSITIONING: IDEOLOGICAL ORIENTATION, NATIONALISM, AND RELIGION RELEVANCE.

Barreiro, Alicia & Zubieta, Elena.....**502**

TALLERES

INTER-VENIR ENTRE VIOLENCIAS. REFLEXIONES SOBRE POSIBLES ABORDAJES EN TORNO A SITUACIONES COMPLEJAS EN LA NIÑEZ.

Carzolio, M. Clara; Martínez, Lucas; Portales, Julia & Salinas, Verónica Laura.....**504**

¿QUÉ MANICOMIOS ENCARNAMOS? ELUCIDAR PARA UNA POLÍTICA EN SALUD MENTAL.

D'Agostino, Agustina; Chairó, Luciana; Veloz, Julieta & Salum, Javier.....**507**

“MÚSICA, CUERPOS Y SUBJETIVIDAD”.

Ferreira, Agustina & Hurtado Atienza, Selva.....**511**

PSICOLOGÍA Y SALUD MENTAL. ESCENAS PARA PENSARNOS.

Lavarello, María Laura; Orleans, Claudia & Salum, Javier.....**516**

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA Y DEMANDAS SOCIALES.

Schejter, Virginia & Talak, Ana María.....**518**

POSTERS

¿CÓMO SE CONFIGURA LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL POR LA EDUCACIÓN EN CHILE? ANÁLISIS DE TESTIMONIOS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS (INSURGENTES) ANTOFAGASTINOS EL AÑO 2011.

Adaos Orrego, Romina.....**519**

EL PROGRAMA DE APOYO ACADEMICO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP. PROPUESTA Y EXPERIENCIA.

Aguinaga, Cecilia & Cardós, Paula.....**522**

VARIANTES EN LA RECEPCIÓN DEL PSICOANÁLISIS FRANCÉS EN ARGENTINA: JEAN LAPLANCHE Y SILVIA BLEICHMAR EN LA REVISTA ZONA ERÓGENA, (1989-2001).

Aquino, Camila.....524

LA FUNCIÓN DEL TUTOR EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Benatuil, Denise & Laurito, Juliana.....526

DIFERENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA POLÍTICA Y LA DEMOCRACIA EN ADOLESCENTES PORTEÑOS.

Bruno, Daniela & Barreiro, Alicia.....530

LECCIONES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE EXPERIENCIAS INCLUSIVAS BASADAS EN DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN CHILE.

Cáceres, Castro & Cáceres, Ricardo.....534

EL SERVICIO DE PSICOLOGÍA DE LA DIRECCIÓN DE POLÍTICAS DE SALUD ESTUDIANTIL DE LA UNLP. FUNCIONES, ACCIONES Y PERFIL DE LA POBLACIÓN QUE DEMANDA.

de Ortúzar, Victoria; Ruiz, María Eugenia; Rodríguez, María Paz & Manuele, Lucas543

CONSTRUYENDO COLECTIVAMENTE MAPAS Y TERRITORIOS.

Di Iorio, Jorgelina; Rigueiral, Gustavo Javier; Gueglio, Constanza & Abal, Yamila.....546

ENSEÑAR Y APRENDER METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL GRADO UNIVERSITARIO. REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Espinosa, Andrea & Borgobello, Ana.....549

EL IMPACTO DE LA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA EN EL APRENDIZAJE DE PALABRAS E IMÁGENES.

Mareovich, Florencia; Taverna, Andrea & Peralta, Olga.....552

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y DESEMPEÑO EJECUTIVO DE ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO.

Mazzoni, Cecilia Clara.....554

EL NIVEL DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN LECTORA EN NIÑOS DE SECTORES SOCIALMENTE VULNERADOS.

Mena, Milagros; Ferroni, Marina & Diuk, Beatriz.....564

ESTUDIO DEL PREJUICIO SUTIL Y MANIFIESTO HACIA LOS VILLEROS.

Müller, Mariela; Ungaretti, Joaquín; Costa, Gustavo & Etchezahar, Edgardo.....566

LAS PERCEPCIONES DE JUSTICIA COMO MEDIADORAS ENTRE EL NUCLEO DE AUTOEVALUACIONES Y EL ENRIQUECIMIENTO TRABAJO-FAMILIA.

Omar, Alicia & Salessi, Solana.....569

APRENDIZAJE DE CONCEPTOS BIOLÓGICOS. UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE NIVEL INICIAL.

Raynaudo, Gabriela & Peralta, Olga.....572

TEST DE RAVEN: ESTUDIO SOBRE LA CONFIABILIDAD DEL USO DE LA ESCALA PARALELA EN SUJETOS DE LA CIUDAD DE LA PLATA, ARGENTINA.

Rossi-Casé, Lilia; Doná, Stella Maris & Garzaniti, Ramiro.....579

TEST DE RAVEN: PRESENTACIÓN DE LA FORMA PARALELA.

Rossi-Casé, Lilia; Neer, Rosa; Lopetegui, Susana & Biganzoli, Bruno.....584

TRÍADA OSCURA DE PERSONALIDAD: VALIDACIÓN Y ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE UNA ESCALA.

Salessi, Solana & Omar, Alicia.....589

ESTUDIO DE LAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA ABREVIADA PARA MEDIR PERCEPCIÓN DE APOYO ORGANIZACIONAL EN TRABAJADORES ARGENTINOS.

Vaamonde, Juan Diego.....592

LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN EL ÁMBITO ESCOLAR: ANÁLISIS DE PROYECTOS DE SALUD IMPLEMENTADOS EN ESCUELAS DE LA CIUDAD DE LA PLATA.

Villalva Adriana; Tejo Mabel; Noriega Javier & Meza Camila.....596

TRABAJOS LIBRES - ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA**LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA: PROCESOS DE REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE PERSPECTIVAS SOBRE DOCENCIA.**

Cardós, Paula.....601

ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN: UN LUGAR PARA LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Farré, Jorgelina & Jaureguiberry, Ximena.....611

PER ELABORACIÓN EN GRUPOS DE APRENDIZAJE. OCURRENCIAS Y TOQUES DE ÁNIMO.

Ferreira, Agustina & Hurtado Atienza, Selva.....615

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

Gerez, Ana Laura.....624

SITUACIÓN CLÍNICA. UN INTENTO DE RITORNELO.

Glaz, Miriam & Roumieu, Andrea.....627

POLÍTICAS DE ENSEÑAMIENTO Y PRÁCTICAS DE RELEVO EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN ROSARIO.

Laus, Ivonne; García, Diego; Contino, Martín & Roma, Sebastián..... 638

ESTRATEGIAS POLÍTICO FORMATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN PARA EL INGRESO A LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

Malagrina, Julieta.....642

FOMENTO DEL APRENDIZAJE ACTITUDINAL MEDIANTE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE LA MÚSICA Y CINE DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR.

Sanchez, Lilia & Torres, Moisés.....652

**FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA: LAS EXPECTATIVAS EN TORNO A LOS
DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD.**

Szychowski, Andrés; Fernández Francia, Julia; Arpone, Soledad & Izurieta, María Rosario.....656

TRABAJOS LIBRES - EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA

UNA LECTURA DE LA CRÍTICA DE POPPER AL PSICOANÁLISIS.

Azcona, Maximiliano.....666

**ADECUACIÓN ENTRE MODELOS MATEMÁTICOS Y HECHOS PSÍQUICOS. ALGUNAS
DERIVACIONES DEL PENSAMIENTO DE KLIMOVSKY PARA LAS INVESTIGACIONES
PSICOLÓGICAS.**

Casale, Rolando.....671

TESTIMONIOS: NUEVOS DESAFÍOS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA EN INVESTIGACIÓN.

Colanzi, Irma.....674

**ENTRE BACHELARD, CANGUILHEM Y POPPER: LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PSICOLOGÍA EN LA
FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO RIOPLATENSE ILUSTRADA A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO.**

Fierro, Catriel & Pontoriero, María Luján.....685

**LOS VALORES NO EPISTÉMICOS Y LAS PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS EN LA FACULTAD DE
PSICOLOGÍA.**

Gallardo Oyarzo, Jéssica Paola.....704

REVISIÓN CONCEPTUAL SOBRE ESTUDIO DE CASO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN PSICOLOGÍA.

Gómez, María Florencia.....712

METÁFORAS DE UN MARCO TEÓRICO.

Helman, Ana Clara & Romero, Miguel Adrián.....723

**SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DEL CONCEPTO INVESTIGAR PARA INVESTIGADORES DE LAS
CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS BÁSICAS.**

Nieto Súa, Dary Lucía & Gómez Velazco, Nubia Yaneth.....726

LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EL DISEÑO DE CASO/S EN PSICOANÁLISIS. ASPECTOS METODOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y ÉTICOS.

Sánchez Vázquez, María José; Azcona, Maximiliano & Morales, Carolina.....729

¿INDUCCIÓN O ABDUCCIÓN? REVISIÓN DE LOS FUNDAMENTOS LÓGICO-INFERENCIALES COMPROMETIDOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS.

Ynoub, Roxana Cecilia.....740

TRABAJOS LIBRES - ESTUDIOS DE GÉNERO Y SUBJETIVIDAD

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y VIOLENCIAS. JÓVENES ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.

Castro, Marcela Alejandra & Gómez, María Marta.....743

CUERPOS PROPIOS – CUERPOS VIVENCIADOS: GIRO CORPORAL Y CONTEXTO DE ENCIERRO PUNITIVO.

Colanzi, Irma.....747

EL CONFLICTO EN LA ESCUELA. VOCES INSTITUCIONALES.

Fontana, Laura Marina.....750

LOS MEDIOS DE CONFESIÓN. SUJECIÓN, SEXO Y GÉNERO EN LA PRENSA ESCRITA NACIONAL

Laus, Ivonne; García, Diego; Contino, Martín & Roma, Sebastián.....754

SEPARACIÓN Y CONEXIÓN EN LA TEORÍA INTERSUBJETIVA DE JESSICA BENJAMIN: LA CRÍTICA DE ALLISON WEIR.

Martinez, Ariel.....758

NARRATIVAS DE JÓVENES UNIVERSITARIAS DE CÓRDOBA. SOBRE DERECHOS Y VIOLENCIAS

Rodigou, Maite; Puche Ivana & Monsó Camila.....766

CAMBIOS Y CONTINUIDADES: RELACIONES DE GÉNERO Y SUBJETIVIDAD EN EL MEDIO RURAL.

Salva, María Cristina; Lago, Gabriela; Salva, Liliana & Leguizamón, Marcela.....769

TRABAJO Y FORTALECIMIENTO COLECTIVO: UN ENFOQUE DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA “ELLAS HACEN” DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE REDES SOLIDARIAS ENTRE MUJERES.

Sciortino, Silvana.....772

TRABAJOS LIBRES – ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS Y NUEVOS DESARROLLOS

ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL DEL ENTORNO NATURAL WICHÍ: RESULTADOS PRELIMINARES.

Baiocchi, María Celeste & Taverna, Andrea Sabrina.....776

ADOLESCENCIA Y CULTURA ACTUAL: APORTES DESDE EL PSICOANÁLISIS Y LA EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD.

Bortolazzo, Antonela & Martínez, Mario Gustavo.....780

PERCEPCIONES DE LOS FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO: UNA EXPERIENCIA CON LOS TRABAJADORES NO DOCENTES DE LA UNLP.

Cassini, Julieta & Reguera, Ana Julia.....783

LA BIOÉTICA Y EL ROL DEL PSICÓLOGO.

Cataldo Rocí & Bogetti, Celeste.....791

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE ETIQUETAS DIAGNÓSTICAS: “TDAH”.

Del Manzo, María Belén.....801

APOSTAR A LA INVENCIÓN, DESDE UN PENSAR TRANSFORMADOR.

Estanga, Jorge Daniel.....804

KEN WILBER: HACIA UNA PERSPECTIVA MÁS INTEGRAL DE LA PSICOLOGÍA.

Fuster, Franco.....815

HACIA LA CONFORMACIÓN DE UN OBSERVATORIO DE SALUD MENTAL.

Hermosilla, Ana María; Losada, Cecilia Marcela; Cataldo, Rocío & Bogetti, Celeste.....824

SOBRE LA CONFECCIÓN DEL LISTADO DE LAS CAPACIDADES HUMANAS.

Maceri, Sandra.....834

EPISTEMOLOGÍA DE LA PSICOLINGÜÍSTICA EN AMÉRICA LATINA. APORTES TEÓRICOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA.

Martínez, Mario Gustavo.....844

RENDIMIENTO COGNITIVO Y PERIMENOPAUSIA. UNA PUESTA AL DÍA.

Martino, Pablo Luis.....847

EL LUGAR DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DE SALUD MENTAL EN LAS GUARDIAS DE LOS HOSPITALES GENERALES.

Mattioni, Mara; Peluffo, Ignacio; Suárez Ithurralde, Diego & Pujol, Silvia.....853

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE CATEGORÍAS DIAGNÓSTICAS: “LA DEPRESIÓN”.

Núñez, Estefanía Ivana..... 860

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN NEUROCOGNITIVA EN LA ESQUIZOFRENIA. ¿QUÉ FUNCIONES EVALUAR? ¿QUÉ INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZAR?

Palacios Vallejos, María Eugenia.....870

ESTUDIO DE LAS CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DE LA SINIESTRALIDAD VIAL SEGÚN CONDUCTOR Y PEATÓN, GÉNERO Y EDAD.

Petit, Luciano.....875

PSICOLOGÍA Y VIDA RURAL.

Ringuelet, Roberto & Rey, María Inés.....885

EL SENTIDO ÉTICO-NORMATIVO DE LA RESPONSABILIDAD EN INVESTIGACIÓN CON HUMANOS. UN ESTUDIO SOBRE ALUMNOS DE PSICOLOGÍA.

Sánchez Vázquez, María José; Borzi, Sonia Lilian & Barbero Juan Cruz.....888

LA PERSONALIDAD NARCISISTA PATOLÓGICA COMO FACTOR DE RIESGO DE DEMENCIA. ESTUDIO LONGITUDINAL.

Serrani, Daniel.....898

TRABAJOS LIBRES - EVALUACIÓN PSICOLÓGICA**VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LA MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE EN ESCOLARES DE MONTEVIDEO.**

Cuevasanta, Diego; Curione, Karina & Vásquez, Alejandro.....909

NIVEL SOCIOEDUCATIVO DEL HOGAR Y PRODUCCIÓN EN EL WISC-IV Y EN EL BENDER: UN ESTUDIO CORRELACIONAL PILOTO.

Labin, Agustina & Martínez, María. Laura..... 912

SENSIBILIDAD DIAGNÓSTICA DEL TEST PATTE NOIRE EN NIÑOS CON DÉFICIT INTELECTUAL: ALGUNOS RESULTADOS.

Maglio, Norma & Fatelevich, Marisa..... 920

PRIMEROS APORTES SOBRE LA ADAPTACIÓN DE LOS INVENTARIOS MAC ARTHUR-BATES AL ESPAÑOL REGIONAL.

Maglio, Norma & Luque, Adriana.....928

EL AFRONTAMIENTO RELIGIOSO POSITIVO Y NEGATIVO: RESULTADOS PRELIMINARES DE LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AFRONTAMIENTO RELIGIOSO "BRIEF-RECOPE" EN EL CONTEXTO ARGENTINO.

Mezzadra, Joaquín & Simkin, Hugo.....936

EL BIENESTAR SUBJETIVO Y SU RELACIÓN CON PERSONALIDAD Y AUTOESTIMA.

Olivera, Mercedes.....939

LOS MODOS COGNITIVOS CARACTERÍSTICOS DE LOS ESTUDIANTES Y GRADUADOS DE PSICOLOGÍA DE LA UCALP. ESTUDIO A TRAVÉS DEL MIPS.

Tonin, María Soledad; Elías, Diana & Urrutia María Inés.....942

TRABAJOS LIBRES - HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

MERCANTE Y LOS ALUMNOS DE LA SECCIÓN PEDAGÓGICA DE LA UNLP: LA FORMACIÓN DE DISCÍPULOS.

Aguinaga, María Cecilia.....951

JOSÉ INGENIEROS Y SU ANÁLISIS SOBRE UN CASO DE INFANTICIDIO EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX.

Ascaini, Irene.....963

LA REVISTA TRABAJO DEL PSICOANÁLISIS (1981- 1991): LAS TEORIZACIONES METAPSICOLÓGICAS DE SILVIA BLEICHMAR ACERCA DEL SISTEMA PRECONCIENTE-CONCIENTE.

Girón, Lucía.....965

CONCEPCIONES SOBRE EL CASTIGO INFANTIL A PRINCIPIOS DE SIGLO XX EN LA ARGENTINA. APORTES PARA UNA HISTORIZACIÓN DE LA TEMÁTICA VIOLENCIA EN LA FAMILIA.

González Oddera, Mariela.....976

EL MÉTODO ARQUEOLÓGICO DE FOUCAULT Y SU APLICACIÓN AL ESTUDIO HISTÓRICO DE LA PLURALIDAD DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LA PSICOLOGÍA.

Grassi, María Cecilia.....986

LA ENTRADA DE LACAN EN ARGENTINA POR OSCAR MASOTTA.

Herrera, Dorcas Lorena.....997

LA ASOCIACIÓN DE PSICÓLOGOS DE LA PLATA (APLP) DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA CÍVICO-MILITAR: LAS JORNADAS PLATENSES DE PSICOLOGÍA (1976 – 1980).

Kierbel, Valeria; Freston, Emilia & Degaudencio, Sofía.....1000

LA VIDA DEL NIÑO DESDE LAS CATEGORÍAS CIENTÍFICAS DE LA PSICOLOGÍA ARGENTINA A
COMIENZOS DEL SIGLO XX. PENSAMIENTOS, EMOCIONES, CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN
DESDE LAS CATEGORÍAS, LAS PRÁCTICAS Y LOS VALORES.

Malagrina, Julieta.....1009

HISTORIA DE LAS MEDICIONES DE INTELIGENCIA EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL
SIGLO XX. UNA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL.

Molinari, Victoria.....1021

EL EVOLUCIONISMO Y LAS CONCEPCIONES PSICOPATOLÓGICAS EN EL TRATAMIENTO DE
NIÑOS RETARDADOS: EL BOLETÍN DEL INSTITUTO PSIQUIÁTRICO DE ROSARIO, 1922-1944.

Molinari, Victoria.....1024

EL YO DEFENSOR: HERBART Y LA ESCUELA DE HELMHOLTZ.

Quintana López, Laura.....1033

LA VÍA ALTHUSSER EN LA RECEPCIÓN LACANIANA DE SZPILKA. 1970-1976.

Renovell, Estela Julia.....1043

LA CONSTITUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN BRASIL: DESDE LA COMPAÑÍA DE JESÚS A LA
REGULACIÓN DE LA PROFESIÓN.

Ruda, Caio.....1050

EL PERFIL CLÍNICO EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA (UNLP): EL INICIO DE LA DÉCADA DE 1970.

Vernengo, Luciana.....1060

NI SIN LACAN NI SOLO LACAN: EL POSLACANISMO Y SU RECEPCIÓN ARGENTINA.

Viguera, Ariel.....1070

TRABAJOS LIBRES - ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL

RECORRIDOS QUE VAN HACIENDO CAMINO.

Apicella, Luciana; Funes, Ana Paula & Hernández Hilario, Victoria.....1073

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN Y PERMANENCIA.
SERVICIO DE PSICOLOGÍA DE LA DIRECCIÓN DE POLÍTICAS DE SALUD DE LA UNLP.**

de Ortúzar, Victoria & Ruiz, María Eugenia.....1076

**EL CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA. DISPOSITIVO DE RECEPCIÓN Y
ORIENTACIÓN AL INGRESANTE.**

García, María Natalia.....1078

**UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES DE LOS INGRESANTES
DERIVADOS AL PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO EN 2011.**

Lubo, Facundo & Castignani, María Laura.....1081

**LO SINGULAR FRENTE AL IDEAL: UN MODO DE HACER ORIENTACIÓN EN EL ESCENARIO DE LA
EDUCACIÓN INFORMAL.**

Moya, Clarisa.....1092

**EVALUACIÓN PRELIMINAR DE ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN PARA DISMINUIR EL ABANDONO
UNIVERSITARIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES. PERÍODO 2012-2015.**

Urtizberea, Facundo.....1095

**15 ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN AL INGRESANTE EN LA “ESCUELA UNIVERSITARIA DE
OFICIOS”.**

Vailati, Yanina.....1099

**ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN DESTINADAS A DISMINUIR EL ABANDONO
UNIVERSITARIO EN LAS FACULTADES DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL Y CIENCIAS
ASTRONÓMICAS Y GEOFÍSICAS.**

Velasco, Mariana & Izurieta, María Rosario.....1103

TRABAJOS LIBRES – PSICOANÁLISIS

**EL INTERÉS DE J. LACAN POR DIFERENCIAR LA TRANSFERENCIA DE LA REPETICIÓN COMO
“EFECTO PSICOLÓGICO”.**

Alemán, Fátima.....1107

**DE LO INSISTENTE TRAUMÁTICO A LA NARRACIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DE INTERVENCIONES
SIMBOLIZANTES.**

Almagro, Florencia.....1117

SUJETO: DE LA FILOSOFÍA DE LA CONSCIENCIA AL PSICOANÁLISIS.

Alvarez, Iván.....1127

¿MODIFICA EL ANÁLISIS LA REPETICIÓN?

Avila, Mariela.....1138

LA ENSEÑANZA DEL CASO; PANIC-ATTACK.

Basualdo, Analía.....1140

APROXIMACIONES A UNA CLÍNICA DE LA PSICOSIS.

Birchmeyer, Jazmín.....1151

ADOLESCENCIA Y ACTING OUT: EL INTENTO DE SUICIDIO.

Blanco, Juan Manuel.....1160

SÍNTOMA Y DEMANDA EN UN DISPOSITIVO ASISTENCIAL.

Campodónico, Nicolás.....1170

**SÍNTOMA FÓBICO Y RASGOS PERVERSOS EN EL DESPERTAR SEXUAL DE UN NEURÓTICO
OBSESIVO: UN RECORTE CLÍNICO.**

Carbone, Nora Cecilia & Piazzese, Gastón Pablo.....1173

PSICOANÁLISIS AL DES-NUDO.

Caviglia, Felicitas.....1180

EL CONCEPTO DE VERDAD EN LA TEORÍA DE LACAN.

Centoira, Rocío.....1189

ACERCA DE LOS OBJETOS AUTÍSTICOS Y SU DIFERENCIA CON EL FORT-DA FREUDIANO.

De Cristófolo, Cecilia Mariana & Piro, María Cristina.....1192

INTERVENCIONES CLÍNICAS E INSTITUCIONALES SOBRE LA MATERNIDAD Y LA EXTERNACIÓN EN EL CAMPO DE LAS PSICOSIS EN UN ÁMBITO HOSPITALARIO.

Delfino, Juan.....1195

REFUNDACIÓN TÓPICA COMO VÍA REGIA A LA NEOGÉNESIS EN LO PSICOSOMÁTICO.

Di Stéfano, Nicolás.....1199

ADOLESCENCIA Y CONSUMO DE SUSTANCIAS: PRESENTACIONES DEL MALESTAR CONTEMPORÁNEO.

Fernández Raone, Martina.....1208

LA LÓGICA Y LA TOPOLOGÍA EN LOS PROBLEMAS CRUCIALES PARA EL PSICOANÁLISIS.

Franch, Héctor.....1212

EL ECLIPSE DEL SUJETO.

Franchina, Fabrizio.....1221

ADOLESCENCIA Y PSICOSIS: EL PASAJE AL ACTO COMO UNA SALIDA POSIBLE.

Freston, Emilia & Kopelovich, Mercedes.....1231

SABER OLVIDAR LO QUE SABE.

Giussi, Juan.....1234

PUNTUALIZACIONES SOBRE LA ANGUSTIA Y LA ANSIEDAD.

Gómez, Amparo.....1237

EXPERIENCIA, DUELO Y ESCRITURA: INCIDENCIAS EN EL QUEHACER DEL ANALISTA.

Goroyesky, Cecilia M......1240

LA URGENCIA DEL DESPERTAR PUBERAL.

Gutiérrez, Pablo Nicolás.....1243

VARIANTES DE LA ALTERACIÓN DEL YO.

Juchnowicz, Myriam.....1252

ALGUNAS POSICIONES SUBJETIVAS FRENTE AL SUEÑO DILUCIDADAS POR EL PSICOANÁLISIS.

Labaronnie, María Celeste.....1262

ADOLESCENCIA Y PSICOSIS: EL EMPUJE A LA MUJER.

León, María Florencia & Renard, Julieta.....1274

EL TOTEMISMO. LA NEUROSIS.

Maida Re, Madeleine.....1281

LA LÓGICA DEL SIGNIFICANTE: EL NOMBRE PROPIO.

Maida Re, Madeleine.....1289

INCIDENCIAS DE LO FEMENINO: UNA CUESTIÓN ADOLESCENTE Y DE LOCURA.

Martin, Julia & Machado María Inés.....1298

EL RECURSO A JOYCE EN LA ENSEÑANZA DE JACQUES LACAN (1975-76).

Martínez Methol, Juan Cruz.....1306

DE LOS ESTRAGOS...

Mayorga, Rocío & Bianchi, Roberta.....1311

LA DIMENSIÓN AMOROSA. UN RECORRIDO.

Mayorga, Rocío & Cejas, Natalia.....1314

ACTUALIDAD DEL PSICOANÁLISIS: LA CLÍNICA DE LO REAL Y EL RETORNO A LACAN.

Mineo, Gabriela.....1317

LA SATISFACCIÓN PULSIONAL DENTRO DEL DESARROLLO CULTURAL: PARADOJAS Y ANTAGONISMOS.

Miranda, Fabián.....1323

LA VERWERFUNG Y SUS DESTINOS: EL NUDO TRÉBOL.

Motto, Fabricio.....1326

COMUNIDADES EN TIEMPOS VIRTUALES (FBK, WAPP, TINDER): NARCICISMO E IDENTIFICACIÓN.

Pérez, Alma.....1336

BREVE INTRODUCCIÓN AL ENFOQUE METODOLÓGICO EN PSICOANÁLISIS SEGÚN EL PENSAMIENTO DE JEAN LAPLANCHE.

Praderio, Fernando.....1339

TRATAMIENTOS DE LA ENUNCIACIÓN EN LA PSICOSIS INFANTIL.

Romé, María.....1348

LA AGRESIÓN, LA GUERRA Y EL MANDAMIENTO DEL AMOR AL PRÓJIMO. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA PSICOANALÍTICA.

Salvatore, Giselle.....1351

AUTISMO Y CONSTITUCIÓN SUBJETIVA.

Sosa, Martín.....1361

PERSPECTIVAS ACERCA DEL AUTISMO: EL PROBLEMA DE LA RELACIÓN FENÓMENO-ESTRUCTURA.

Sosa, Martín & Gascón, María Constanza.....1364

PSICOANÁLISIS Y UNIVERSIDAD: REFLEXIONES EN TORNO A SU TRASMISIÓN EN CARRERAS DE GRADO.

Tarodo, Paula.....1367

LA INTRODUCCIÓN DE LAS NOCIONES DE “YO” Y DE “SUJETO” EN LA OBRA DE LACAN: UNA INTERPRETACIÓN DE SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD Y DE SUS PROBLEMAS SUBYACENTES.

Tolini, Diego.....1378

EL RASGO INVARIANTE COMO RESPUESTA SUBJETIVA EN EL AUTISMO.

Torres, Mónica.....1382

MEMORIA – HISTORIA Y PSICOANÁLISIS.

Vallejo, Nicolás.....1389

PROLONGACIONES DE LA ADOLESCENCIA, LA PRESENTACIÓN DEL SÍNTOMA Y LAS DIFICULTADES EN SU ABORDAJE TERAPÉUTICO.

Varela, Jésica.....1394

LA PERVERSIÓN EN LA CLÍNICA.

Volpatti, Juan Carlos.....1405

TIEMPOS DE IMÁGENES URGENTES.

Volpatti, Juan Carlos.....1409

TRABAJOS LIBRES - PSICOLOGÍA CLÍNICA

ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE LA ETIOLOGÍA DEL AUTISMO: FACTORES INNATOS Y AMBIENTALES.

Abal, Mauricio.....1413

LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA. UN INTENTO DE ORDENAMIENTO PARA SU ABORDAJE.

Bernardi, Ana & Emmerich, Analía.....1416

LA ADICCIÓN EN LAS MUJERES.

Bolpe, María del Pilar.....1420

COLECHO: PADRES QUE DUERMEN CON SUS HIJOS. UNA LECTURA PSICOANALÍTICA PARA UNA PRÁCTICA EN AUGE.

Emmerich, Analía & Finocchiaro, Julieta.....1425

EL DIBUJO COMO TRAMA NARRATIVA: SU LUGAR EN TIEMPOS DE CONSTITUCIÓN DE LA PSIQUE.

Gaudio, Roxana Elizabeth & Frison, Roxana.....1435

PRESENTACIONES ADOLESCENTES ENLOQUECIDAS E IDEAL DEL YO.

López, Adriana & Sajnin, Julieta.....1445

EL PROBLEMA DEL TIEMPO EN LA INFANCIA. DESARROLLO Y APRÈS-COUP.

Mirc, Andrea.....1452

VALORAR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS CON CÁNCER. UNA MIRADA INSTITUCIONAL.

Moser, Mariana.....1455

TRABAJOS LIBRE - PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

DATOS PARA PROGRAMA: (NOMBRE DEL TRABAJO: ARIAL 12, NEGRITA, SIN PUNTOS AL FINAL, INTERLINEADO MÍNIMO – AUTOR/ES: APELLIDO, INICIAL DEL NOMBRE, SIN NEGRITA– INSTITUCIÓN: SIGLA). CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO MADRE-HIJO: DEPRESIÓN POSTPARTO Y CREENCIAS MATERNAS COMO POSIBLES FACTORES DE RIESGO.

Curti, Julieta; Faas, Ana; Izquierdo, Melisa & Paolantonio, Patricia.....1458

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA DE PALABRAS CON CORRESPONDENCIAS INCONSISTENTES: INTERACCIÓN ENTRE CONOCIMIENTO LÉXICO Y SUB-LÉXICO.

Ferroni, Mariana; Diuk, Beatriz & Mena, Milagros.....1467

UNA APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA EN LOS VIDEOJUEGOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL NIÑO.

García Cernaz, Santiago.....1478

ESTUDIO DEL IMPACTO DEL AJEDREZ SOBRE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR.

Grau Pérez, Gonzalo & Moreira, Karen.....1483

HABLA PRIVADA, UNA ESTRATEGIA COGNITIVA EN LA ADOLESCENCIA.

Hontou, Cecilia & Moreira, Karen.....1487

INFLUENCIA DE CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS MATERNAS EN LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE EL DESARROLLO DEL BEBÉ.

Marasca, Roxana; Esquivel, Silvana; Herrero, María Inés & Nanzer, Carolina.....1497

LA GÉNESIS DE LA REPRESENTACIÓN EN PIAGET Y EN VIGOTSKY.

Yacuzzi, María Laura & Borzi, Sonia Lilian.....1506

APERCEPCIÓN Y TEMPORALIDAD EN LAS EXPERIENCIAS DE PEDIDOS, PRÉSTAMOS E INTERCAMBIOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UNA PSICOGÉNESIS DE LA EXPERIENCIA JURÍDICA INFANTIL.

Ynoub; Roxana.....1517

TRABAJOS LIBRES – PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL

PRODUCCIONES SUBJETIVAS EN UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN ECLESIAÍSTICA.

Agrazar, Jesuán & Ruani, María Pía.....1520

RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: ANÁLISIS INSTITUCIONAL SOBRE EL ABORTO.

Arecco, Agustín; Muñoz Muñoz, Ximena; Robledo, Mariana; Zabala, Florencia.; Cabrita Ribeiro, Valeria & Nuñez García, Cecilia.....1522

TRATA DE PERSONAS, PRODUCCIONES SUBJETIVAS Y VIOLENCIA DE GÉNERO. UN ANALIZADOR INSTITUCIONAL DE NUESTRA SOCIEDAD.

D'Agostino, Agustina & Ruiz, Celeste.....1530

GÉNERO E INSTITUCIÓN. UNA MIRADA SOBRE EL DISCURSO Y EL PODER DESDE UN HOGAR MATERNO INFANTIL OFICIAL.

Malacalza, Karina Susana.....1533

ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE ATENCIÓN EN SALUD MENTAL EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR.

Sosa, María Silvina.....1536

TRABAJOS LIBRES – PSICOLOGÍA JURÍDICO FORENSE

DERECHOS HUMANOS Y SALUD MENTAL: LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A LOS PRINCIPIOS DE LA LEY NACIONAL 26657.

Angelini, Silvio; Larrieu, Anahí; Cámara, C. Araceli & Solé, Hugo.....1540

EL SÍNDROME DE ALIENACIÓN PARENTAL: UN MITO CONSTRUIDO POR LA LÓGICA PATRIARCAL.

Bajar, Marien.....1543

SALUD MENTAL, JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL EN EL SERVICIO PENITENCIARIO BONAERENSE.

Bajar, Marien; D’Ovidio, Ana Clara & Urios, Romina.....1546

ENTRAMANDO VÍNCULOS CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES Y CON REDES COMUNITARIAS. VULNERABILIDAD Y PERSPECTIVA GÉNERO.

Denegri, Adriana; Aguirre, Agustina & Salinas, Verónica.....1556

FACTORES INTERVINIENTES DE MUERTES TRAUMÁTICAS EN PRISIÓN. UNA MIRADA CUANTITATIVA.

Dorati, Javier.....1560

PREVENCIÓN DE LAS VIOLENCIAS CONTRA LAS MUJERES DESDE LOS PRIMEROS NOVIAZGOS.

D’Ovidio, Ana Clara & Oñativia, Xavier Andrés.....1571

VIOLENCIA COLECTIVA PUNITIVA EN LA ARGENTINA ACTUAL. LAS REPRESENTACIONES DE LA “JUSTICIA POR MANO PROPIA” EN LA CIUDAD-PUERTO DE MAR DEL PLATA.

Muñiz, María Belén.....1580

APROXIMACIONES EMPÍRICAS AL ESTUDIO DE LA JUSTICIA SOCIAL: REPRESENTACIONES SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL EN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA MAR DEL PLATA ACTUAL.

Muñiz, María Belén & Azcarate, Josefina.....1582

ENCUESTAS DE VICTIMIZACIÓN.

Paladino, María Emilia & Oñativia, Xavier.....1585

LA ADOPCIÓN: NO ES (SOLO) JURÍDICO, ES SUBJETIVO.

Roitstein, Gabriela Lía; Orsatti, Belén & Pianforini, Inés María.....1588

ATRAVESAMIENTOS ÉTICO-LEGALES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DEL PSICÓLOGO INSERTO EN EL ÁMBITO DE LO FORENSE.

Urios, Romina.....1592

TRABAJOS LIBRES – PSICOLOGÍA LABORAL ORGANIZACIONAL

RIESGOS PSICOSOCIALES EN ENTORNOS LABORALES DE EXTENSIONISTAS EN LA ARGENTINA. COMPLEJIDAD, SUBJETIVIDAD Y SALUD.

Cacivio, Rossana.....1603

ENTRE EL ESTUDIO Y EL TRABAJO: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA. ANÁLISIS COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL TRABAJO.

Echaverría, Julieta.....1607

¿JUBILACIÓN Y TIEMPO LIBRE PUEDEN CONVERTIRSE EN UN FACTO DE VULNERABILIDAD?

Eguidazu, Sandra; Buschi, María & Ibañez, Alejandra.....1620

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE RENDIMIENTO LABORAL INDIVIDUAL DE KOOPMANS.

Gabini, Sebastián & Calzada, Carolina.....1623

RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO Y EL PAPEL DE LAS EMOCIONES.

Galeano, Patricia.....1633

CULTURA ORGANIZACIONAL Y SALUD EN EL ÁMBITO PÚBLICO: EL ROL DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES DEL TRABAJO.

Galeano, Patricia; Cárdenas Müller, María B; Di Luca, Pablo & Rolando, Noelia.....1637

LA SALUD LABORAL REVISITADA. EL CASO DE LOS TRABAJADORES PETROLEROS DE LA PATAGONIA AUSTRAL.

Guerra, Lía Gabriela.....1646

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y SUS EFECTOS EN TRABAJADORES ECUATORIANOS.

Heredia, Sonia.....1651

SENTIDOS DEL TRABAJO ACADÉMICO: MOTIVOS Y APORTES DE LA PARTICIPACIÓN NO RENTADA DE ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS.

Pacenza, María Inés & Echeverría, Julieta.....1655

APORTE AL ESTUDIO DE LA CULTURA, CLIMA ORGANIZACIONAL Y LA SALUD EN EL EMPLEO PÚBLICO.

Pereyra, Laura R; Cárdenas Müller, María B.; Di Luca, Pablo & Rolando, Noelia.....1667

IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES PARA FORTALECER LA COMPETENCIA DE LOS TRABAJADORES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS.

Ramírez, Oscar & Lóndero, Milena.....1672

CAMBIOS EN LOS SISTEMAS DE TRABAJO EN ARGENTINA: EL CASO DEL CORREO ARGENTINO. SALUD VS TRABAJO: DUALIDAD INSTITUIDA O LÓGICA CAPITALISTA.

Sans, Micaela Soledad & Moralejo, Magdalena.....1680

DISCAPACIDAD Y TRABAJO. REPRESENTACIONES SOCIALES DE TRABAJADORES/AS CON DISCAPACIDAD INCLUIDOS EN VIALIDAD DURANTE 2010.

Scharagrodsky, Carina.....1684

APORTES DE LA PSICOLOGÍA LABORAL, EN POS DEL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS EN FUTBOLISTAS PROFESIONALES.

Urtizberea, Facundo.....1688

TRABAJOS LIBRES – PSICOLOGÍA PREVENTIVA

“CONSUMO PROBLEMÁTICO DE SUSTANCIAS: FACTORES PSICOSOCIALES INTERVINIENTES EN PACIENTES QUE CONSULTAN EN LOS CPA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES”.

RESULTADOS PARCIALES DE INVESTIGACIÓN.

Barrenengoa, Pablo.....1693

DETERIORO COGNITIVO EN ABRA PAMPA, PROVINCIA DE JUJUY. AÑO 2013.

Bonanno, Daniela; Barrenengoa, Pablo & Yenerich, Marina.....1698

ESTUDIO LOCAL DE CONSUMOS PROBLEMÁTICOS DE SUSTANCIAS Y ACCESIBILIDAD: UNA EXPERIENCIA DE EPIDEMIOLOGÍA COMUNITARIA EN EL MUNICIPIO DE BERISSO.

Kierbel, Valeria Natalia & Maciel, Marilina.....1702

TRABAJOS LIBRES – PSICOLOGÍA SOCIAL

EL USO DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. UNA INVESTIGACIÓN CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UBA.

Cejas, Lisandro; Fernández, Omar.....1712

ESPIRITUALIDAD Y TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMÁTICO.

Cermesoni, Diego.....1716

LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LAS ADOLESCENTES EMBARAZADAS. UN ESTUDIO DE CASO EN UN COLEGIO SECUNDARIO DE LA PLATA.

Cordos, Guillermo Gabriel & Villarreal, José Manuel.....1719

FACTORES PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN EL COMPORTAMIENTO DEL MICROEMPRESARIO DE TUNJA (COLOMBIA) A LA HORA DE UTILIZAR LOS SERVICIOS FINANCIEROS.

García Pacheco, Nancy.....1727

DIMENSIONES MATERIAL E INMATERIAL DEL CUIDADO EN NIÑOS VÍCTIMAS DE MALTRATO.

Gueglio, Constanza & Seidmann, Susana.....1736

ESPIRITUALIDAD Y BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Nogueira, María Jimena.....1747

SUBJETIVIDAD EN RESISTENCIA: PRÁCTICAS DE CUIDADO Y AUTOCUIDADO CON PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE.

Seidmann, Susana; Abal, Yamila; Di Iorio, Jorgelina & Rigueiral, Gustavo Javier.....1751

CREENCIAS CIENTÍFICAS Y RELIGIOSAS: DIFERENCIAS ENTRE ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS.

Silva Bautista, José de Jesús; Corona Miranda, Rodolfo Hipólito; Herrera Escobar, Nallely Venazir & Martínez Berriozábal, Juan Crisóstomo.....1762

TRABAJOS LIBRES – PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

LA INFLUENCIA DE LA DANZA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS.

Carreño Rodríguez, Diana.....1766

APRENDIZAJE EXPANSIVO DE LOS PSICÓLOGOS EN UN PROYECTO DE EXTENSIÓN EN ESCENARIOS EDUCATIVOS.

Centeleghe, María Eugenia; Marder, Sandra; Casanovas Soledad & Pastrana Gladys.....1769

PRÁCTICAS DE ESCOLARIZACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL VALOR DEL TRABAJO RELACIONAL EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE.

D’Arcangelo, Mercedes & Erausquin, Cristina.....1774

EFICACIA LECTORA EN ESTUDIANTES USUARIOS DE REDES SOCIALES.

Del Cueto, Julio; Parellada, Cristian & Briolotti, Ana.....1778

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. MOTIVACION DE DOCENTES Y APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES.

Denegri Adriana; Espinel Maderna, Cecilia; Iglesias Irina & Scharagrodsky Carina.....1790

APRENDIZAJE EXPANSIVO Y SIGNIFICATIVIDAD DE LA EXPERIENCIA. PERSPECTIVAS, FUNCIONES, CONTRADICCIONES Y CAMBIO EN Y ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS.

Erausquin, Cristina; Barloqui, Daiana; Fernández Knudsen, Marianela & Scabuzzo, Antonela.....1801

SÍNTESIS DIALÉCTICA Y SENTIRES DE LA EXPERIENCIA: PERESHIVANIE EN VIGOTSKY Y SIGNIFICADOS APROPIADOS POR PSICÓLOGOS Y PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN Y ENTRE ESCENARIOS EDUCATIVOS INTER-AGENCIALES.

Erausquin, Cristina; García Labandal, Livia & Sulle, Adriana.....1805

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTEXTUALIZADA DESDE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES (PPP).

Ferreira, Yanina & Fornasari, Mónica.....1809

PERCEPCIONES DE PROFESORES ACERCA DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Flores, Fernando.....1813

TIPOS DE LECTURA Y METACOGNICIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA.

Frers, Natalia; Conte, Belén & Fernández, María Laura.....1817

INTERPELANDO A LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.

Gandini, Fiorella; Urdaniz, Florencia; Dias Brust, Nataly; Berutti, Carolina & Falco, Luciana.....1820

EL DISPOSITIVO DE PAREJA PEDAGÓGICA: VALORADO POR LOS PROPIOS ACTORES.

Llobet, Sebastián; Luna, María Eugenia & Palacios, Adriana.....1824

LA ESCUELA COMO CO-PRODUCTORA DE SUBJETIVIDAD.

López, Gilda Liliana.....1834

PERCEPCIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA. RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA TAREA.

Mandolesi, Melisa & Cattaneo, María Romina.....1837

REPRESENTACIONES SOBRE RESPONSABILIDAD EN LA ADOLESCENCIA.

Negrete, María Andrea.....**1846**

CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE Y LA COMUNIDAD ESCOLAR EN CHILE. EDUCACIÓN, ESTADO Y SOBERANÍA (1880-1920).

Peñaloza Aragonés, Pablo.....**1848**

APRENDIZAJE DE CONCEPTOS BIOLÓGICOS. UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE NIVEL INICIAL.

Raynaudo, Gabriela & Peralta, Olga.....**1852**

COMPROMISO DEL ESTUDIANTE EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE. ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA.

Rodríguez Contreras, Andrea.....**1859**

LA REFORMULACIÓN RESUNTIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS PARA SU ANÁLISIS.

Roldan, Luis Ángel & Zabaleta, Verónica.....**1863**

USO Y DESARROLLO DE APLICACIONES TIC PARA EL INCREMENTO DE LA RESILIENCIA.

Temporelli, Walter.....**1873**

LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL CICLO INICIAL: PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y SUS ESTRATEGIAS DE ESTUDIO.

Zabaleta, Verónica; Roldán, Luis Ángel; Aguinaga, Cecilia & Piatti, Vanesa Silvina.....**1877**

EL APOORTE DE LA INVESTIGACIÓN AL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Coordinadora: *Borzzone, Ana María.*

Autores: *Borzzone, Ana María; Marder, Sandra; Benítez, María Elena & De Mier, M. Vanesa.*

CIIPME-CONICET; CEREN-CIC/UNLP.

anaborzone44@gmail.com

Resumen General

Una de las principales problemáticas en los estudios sobre el fracaso escolar es el desarrollo de propuestas de enseñanza/aprendizaje que logren que aún niños considerados en situación de riesgo aprendan a leer y a escribir en el mismo tiempo que los niños que cuentan con un contexto alfabetizador desde edad temprana. Por su parte, en el caso de los jóvenes y adultos, si bien existen algunas investigaciones que ponen foco en el predominio de la estrategia fonológica durante el aprendizaje de la lectura y la escritura, en general se observa la ausencia de programas y/o planes sustentados en investigaciones empíricas. Ambas situaciones se traducen en dificultades desde etapas iniciales de la alfabetización y, posteriormente, en jóvenes y adultos expulsados del sistema por no haber atendido a sus dificultades desde un inicio y con una intervención sistemática e intensiva.

Con el objetivo de dar respuesta a estas problemáticas, en los trabajos que se presentan en esta mesa se articulan tres presentaciones que dan cuenta tanto de resultados de investigaciones como del desarrollo de programas de enseñanza. En primer lugar, Ana María Borzzone y Sandra Marder exponen las bases de un programa elaborado desde la perspectiva de la Respuesta a la Intervención (Leamos Juntos, 2015) a la vez que presentan los resultados de un estudio piloto que muestra el efecto de la implementación de la propuesta con niños de segundo y tercer grado de la escuela primaria. En segundo lugar, María Elena Benítez presenta también los resultados de una investigación en la que se analizaron los perfiles lingüísticos y cognitivos de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización (Benítez, 2013), da cuenta de los principales aportes de la psicología cognitiva y la neuropsicología para la elaboración de propuestas y desarrolla el diseño de un programa para revertir el analfabetismo. Finalmente, M. Vanesa De Mier aborda la problemática del desarrollo de la fluidez lectora en los primeros grados. Para ello, da cuenta de los resultados de un estudio empírico en el que se atendió a las definiciones actuales de fluidez, considerando las características del sistema de escritura del español, y se observó el peso de la prosodia como

un factor que debe ser considerado en el aprendizaje de la lectura y, por ende, en los programas de enseñanza.

Palabras clave: Alfabetización, Lectura, Escritura, Programas De Enseñanza.

Ponencia 1

PROGRAMA DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA “LEAMOS JUNTOS” EJEMPLO DE COLABORACIÓN ENTRE INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN, UNIVERSIDAD Y ESCUELAS.

Borzone, Ana María & Marder, Sandra.

anaborzone44@gmail.com, sandramarder@gmail.com

CIIPME-CONICET; CEREN-CIC/UNLP

Resumen

Durante más de cuarenta años se atribuyó el fracaso escolar y las dificultades para aprender a leer y a escribir que se observa particularmente en los niños de sectores desfavorecidos a diversos factores asociados al niño y a su entorno familiar. Los niños de sectores medios y altos ingresan al proceso de alfabetización tempranamente a través de las actividades que realizan con sus padres mientras que los niños de sectores desfavorecidos tienen pocas oportunidades de interactuar con la escritura fuera del ámbito escolar (Piacente, Marder, Resches, Ledesma, 2006). Sin embargo, experiencias realizadas en nuestro medio, muestran que aún los niños de 5 años en situación de riesgo por pobreza, pueden aprender a leer y a escribir en español cuando cuentan con una intervención adecuada y sistemática (Borzone, 1994; Marder, 2011, 2012). Por lo que es posible atribuir el fracaso a una enseñanza deficitaria, no sistemática y no fundamentada en la investigación. Con el objeto de superar esta falencia, se elaboró El programa “Leamos juntos” (Borzone, Marder & Sánchez, 2015) que comprende un cuadernillo para el alumno con 50 secuencias didácticas y una guía para docentes. Se fundamenta desde el paradigma cognitivo, sociohistórico y sociocultural (Vigotsky, 1964; Bruner, 1988; Rogoff, 1993). Dicho programa, que forma parte de un proyecto de investigación del Conicet, CIC y UNLP ha sido implementado por agentes de los equipos de orientación de las escuelas, que trabajaron con 100 niños de primer ciclo de enseñanza primaria que presentaban desfasaje en su desempeño en lectura y escritura de palabras en tres escuelas públicas de la ciudad de La Plata.

Los resultados evaluados en un estudio piloto de 30 niños de 2° y 3° año de primaria, de 7 años y 2 meses de edad promedio mostraron, que aún con una implementación de solo el 65 % del programa, muestran diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en relación con el grupo de comparación que no implementó el programa, en las medidas de reconocimiento del sonido-letra, escritura de palabras al dictado, vocabulario expresivo y comprensivo, comprensión oral de texto y recuperación de categorías narrativas en la re

narración de texto, no así en la prueba que evalúa fluidez en la lectura de palabras, ya que para que los alumnos lean con precisión y velocidad se hubiera necesitado una mayor frecuencia e intensidad de trabajo. Un efecto importante (effect size) de la intervención se ha constatado sobre todo en las habilidades ligadas al procesamiento fonológico y metafonológico como el conocimiento del sonido de las letras y la escritura de palabras, y por otro lado al semántico expresivo y comprensivo medido a través de una prueba de vocabulario. El efecto del impacto de la intervención ha sido mediano en las pruebas más ligadas a las funciones superiores como ser la comprensión y expresión oral de textos narrativos. Estudios realizados en España (Jiménez et al, 2010) coinciden en que la RAI es eficaz cuando se implementa en los primeros grados, que puede mejorar los resultados de aprendizaje en lectura, y que puede reducir la necesidad de educación especial en el futuro si se realizan las intervenciones adecuadas tempranamente. Es interesante destacar que en Argentina no se han implementado aún programas de este tipo a mayor escala, y son pocos aún los programas en español publicados en revistas académicas con los que podamos establecer comparaciones.

Palabras clave: Fracaso, Lectura, Escritura, Intervención.

**RESPONSE TO INTERVENTION PROGRAM IN READING AND WRITING “LET’S READ TOGETHER”
EXAMPLE OF A COLLABORATIVE EFFORT AMONG RESEARCH CENTERS, SCHOOLS AND
UNIVERSITY.**

Abstract

For more than forty years the failing performance at school and the difficulties present in the reading and writing processes observed mainly in disadvantaged children have been attributed to various factors associated with these children as well as with their home environment. Children from middle to upper classes are introduced to the literacy process at an early age through activities they perform with their parents while disadvantaged children have limited opportunities to be exposed to the writing process outside their school environment. (Piacente, Marder, Resches, Ledesma, 2006). However, fieldwork conducted in our area has shown that even five-year-old disadvantaged children can learn how to read and write in Spanish with the adequate and systematic intervention (Borzone, 1994; Marder, 2011, 2012), hence attributing the failing school performance to a type of education that is poor, non-systematic and not based on a sound research process. With the intent to overcome this significant problem, the program “Let’s Read Together!” (“Leamos Juntos”) was created (Borzone, Marder & Sanchez, 2015). This program consists of a child’s booklet with 50 learning units and a teacher’s guide. The booklet has been

developed based on a cognitive, socio-historic and socio-cultural model. (Vigotsky, 1964; Burner, 1988; Rogoff, 1993). This program, which is part of a research project carried out by the Conicet (National Scientific and Technical Research Council), the CIC (Scientific Research Committee), and the UNLP (National University of La Plata) has been implemented by the “school counseling teams” in three public schools in the city of La Plata

Key words: Failure, Reading, Writing, And Intervention.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

“El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva, y, si analizamos el dispositivo escolar como sistema de actividad, según la perspectiva de Engeström (Cole y Engeström, 2001), posiblemente sea funcional a algunas finalidades de la escolarización” (Terigi, 2009). En este sentido entendemos el riesgo educativo en términos de las relaciones que se establecen entre distintos grupos de sujetos y las condiciones usuales de la escolarización.

Son estas condiciones de escolarización (aulas precarias, pocos días de clase, docentes con baja motivación y capacitación) las que se suman a la falta de estrategias puestas en práctica con los niños que no aprenden. En el primer ciclo de la enseñanza estas estrategias consisten en la promoción automática al siguiente año sin ningún tipo de andamiaje (*Unidad pedagógica*), o bien la conformación de lo que actualmente se denominan “*agrupamientos flexibles*” que se llevan adelante en forma poco sistemática por los equipos de orientación escolar y algunos docentes en sus horas institucionales. Es posible pensar que la inadecuación de estas estrategias resulta de los supuestos que las sustentan y de un desconocimiento de los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura así como del proceso de desarrollo cognitivo y lingüístico en general.

Una vía para prevenir el fracaso y que ha sido explorada con muy buenos logros en diversos países son los programas de alfabetización temprana (ver revisión en Neuman y Dickinson, 2003). Sí como se señala en algunas investigaciones, las diferencias en habilidades y conocimientos precursores de la alfabetización entre niños de NSE bajo y medio son una de las causas del fracaso, una intervención pedagógica adecuada desde el inicio puede comenzar a achicar la brecha que se expresa ya desde los primeros grados. De hecho, las experiencias realizadas en nuestro país con el programa “*Ecos*” (Borzone & Marro, 1989) mostraron que los niños de 5 años pertenecientes a sectores vulnerables de la población, pueden aprender a leer y escribir a esa edad (Borzone, 1994; Marder, 2011)

Cabe señalar que desde la década del 70' se han desarrollado programas de recuperación en lectura en Australia y Nueva Zelanda, como el "Reading Recovery" de Mary Clay que fueron luego adaptados en otros países, como USA, para trabajar con niños de primer grado que a mitad de año no han alcanzado el nivel de lectura y escritura de sus pares. De las investigaciones sobre modelos de programas y su eficacia (Wassik & Slavin 1993) se desprende que la enseñanza temprana, sistemática, basada en la evidencia científica es un medio potencialmente eficaz para prevenir el fracaso en la lectura.

Podemos plantear, coincidiendo con los nuevos paradigmas, que el bajo rendimiento de los alumnos visualizados en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, como indicadores de calidad educativa de nuestro país (Rivas, 2015), refleja, más allá de los condicionantes sociales, una enseñanza ineficaz (Fuchs et al, 2003), por lo cual si sistematizamos la enseñanza tendremos más chances de que estos niños alcancen un buen desempeño. Este nuevo paradigma en el abordaje de los desfases y la intervención se conoce como "Respuesta a la Intervención" (RAI).

La RAI implica la observación de la respuesta del niño a la instrucción en las actividades planteadas, para luego seleccionar andamios y soportes (desde múltiples niveles de intervenciones cada vez más intensos, nivel 1 aula, nivel 2 grupos focalizados y nivel 3 enseñanza individualizada complementaria) que puedan ayudar a que el niño sea capaz de aprender con sus compañeros de clase. El objetivo es facilitar el desempeño y el aprendizaje del niño en lugar de esperar a que sea "diagnosticado" con dislexia cuando sus dificultades resultan de la mala enseñanza. El progreso del niño puede ser monitoreado por evaluaciones sistemáticas diseñadas para evaluar un avance adecuado en lectura. En general, las conclusiones de la investigación muestran que la RAI es eficaz cuando se implementa en los primeros grados, que puede mejorar los resultados de aprendizaje en lectura reduciendo la necesidad de educación especial si se realizan las intervenciones adecuadas tempranamente. En un estudio llevado adelante por la Conserjería de las Islas Canarias y la Universidad de La Laguna, España, (Jiménez et al, 2010) con 1123 niños de 14 colegios con un programa similar pero intensivo, los niños alcanzaron puntuaciones superiores al grupo control en habilidades de conciencia fonológica, conocimiento del sonido de las letras, fluidez en lectura de palabras en texto corto y comprensión oral, sobre todo en pre escolar y primer grado, no así en los grados superiores, donde el tamaño del impacto de la intervención fue menor.

Objetivos

En el trabajo que presentamos, llevado adelante a través de subsidios del Conicet, Cic y UNLP¹, detallaremos algunos resultados globales de una investigación, así como una síntesis de las características del programa implementado con 100 niños de 1° ciclo de primaria que ya presentaban desfases en el aprendizaje. Para poder organizar y apuntalar los procesos de aprendizaje se ha desarrollado un material original que modela el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura durante los primeros años de la escolaridad brindando a los docentes de grado y a los equipos de orientación de las escuelas públicas una herramienta práctica para su trabajo cotidiano.

El programa *Leamos juntos* (Borzone, A. M & Marder, S., 2015) se focaliza en los procesos involucrados en el desarrollo del lenguaje oral, las habilidades narrativas, el metaconocimiento lingüístico-fonológico, y la comprensión y producción de textos orales y escritos. Pero el Programa no solo atiende al desarrollo en el niño de estos procesos, sino que pone en primer plano el rol docente, y en este sentido resulta insoslayable mencionar los conceptos desarrollados por la psicología del desarrollo y la psicología educacional (Vigotsky, 1964; Bruner, 1988; Rogoff, 1993; Nelson, 1996), que nos proporciona nociones fundacionales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como los de *zona de desarrollo potencial*, *andamiaje*, *participación guiada* y *construcción en colaboración*. La perspectiva intercultural que adopta la propuesta –y que se manifiesta en la diversidad de temas y geografías de cada secuencia didáctica, apuntan a promover el diálogo y la comprensión entre los niños, destacando el valor de la diversidad y de la pluralidad de experiencias personales. Por su parte, de la psicología cognitiva hemos tomado también el entrenamiento de las funciones ejecutivas, particularmente el de la memoria operativa, por el papel relevante que desempeña en el proceso de comprensión y producción de textos.

El programa consta de 50 secuencias didácticas (SD). Se dispone de un cuadernillo de trabajo para los alumnos y de una guía para los docentes.

En éstas secuencias están siempre presentes textos interculturales que representan las voces de todos los niños de nuestro país, de diversos géneros (poesías, textos narrativos, textos expositivos, noticias, cartas, adivinanzas, chistes e historietas). Estos textos creados ad-hoc, se acompañan de situaciones de escritura, narración de experiencias personales, actividades de reflexión metalingüística, y actividades que ayudan a comprender.

¹ **Proyecto PICT-2010-2539:** Directora: Ana María Borzone. **Proyecto de Investigación CEREN-CIC.** Dra. Sandra Marder como investigador adjunto. **Proyecto PPIP:** Facultad de Psicología (UNLP). Directora: Dra. Sandra Marder.

Las actividades complementan lo contemplado por el *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires y los NAP del Ministerio de Nación*, pero con una lógica tendiente a que la enseñanza sea más sistemática y focalizada en algunos aspectos que los diseños no priorizan.

En las Secuencias didácticas se mantiene el siguiente esquema básico:

En primer lugar la activación de conocimientos del mundo y vocabulario específico sobre el texto que se leerá. Luego se relatan situaciones de la vida cotidiana que el docente escribe en el Diario Mural. Esta situación permite, a partir de una conversación, dar apoyo a la expresión oral y profundizar los conocimientos del docente sobre el niño y su contexto personal/social. (CONVERSAMOS). En un segundo momento el docente lee el texto deteniéndose para explicar palabras que el niño puede no conocer, realiza una segunda lectura y los niños leen en eco cada oración después del docente, mirando su propio texto.

El sentimiento de fracaso es difícil de revertir si se coloca al niño en situaciones difíciles para él, de ahí la importancia de la actitud positiva del docente, su afecto y el clima lúdico que genere en estas actividades. A medida que avanza, el niño va a comenzar a atender a la escritura y a leer en forma convencional. (¡A LEER!)

En un tercer momento se continúa con el trabajo oral y escrito de comprensión con actividades que apuntan a conocer y a aprender nuevo vocabulario y estrategias de comprensión. (APRENDO NUEVAS PALABRAS Y PARA COMPRENDER MEJOR)

En un cuarto momento se trabaja con los aspectos fónicos del lenguaje, a través de la realización de actividades con rimas, reconocimiento de sonido inicial, sonido final, y progresivamente la prolongación de los sonidos de las palabras para que los niños puedan deslindar los sonidos. Se atiende también a las letras, a las correspondencias fonema- grafema para la consolidación del principio alfabético a través de un juego denominado “cazasonidos”. Este momento se presenta en el cuadernillo como (¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!) Y (¡A ESCRIBIR!) Escriben palabras y oraciones en el marco de los textos leídos al comienzo de la Secuencia didáctica. Por último en (A MIRAR Y PENSAR) se desarrollan actividades que promueven la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio.

Metodología

En el proyecto de investigación llevado adelante en el 2014 han formado parte del programa 100 niños de 6 a 10 años, alumnos de 1°, 2° y 3° año de primaria de 4 escuelas primarias públicas de la ciudad de La Plata, y alrededor de 25 docentes entre maestros de grado y de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), de Instituciones que poseían el aval de las Inspectoras correspondientes de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y de Primaria. En

tres de las escuelas se llevó adelante el programa (75 niños que conformaron el GE) mientras que en una de ellas (25 niños) participaron de lo que se denomina grupo de comparación.(GC)

Tres de las escuelas están enmarcadas en lo que se puede considerar Nivel de Oportunidades Educativas (NOE) bajo y una NOE medio. Los niños que formaron parte del programa fueron seleccionados a partir de las entrevistas que mantuvimos con las docentes y finalmente se conformaron los grupos con aquellos que puntuaron debajo del percentil 10 en una prueba al dictado de 38 palabras (adaptación de una prueba de Sánchez Abchi, Diuk, Borzone y Ferroni, 2009 y Diuk et al, 2008).

Cabe destacar que un tercio de los niños participantes han repetido algún grado, pero no presentaban trastornos neurológicos o emocionales severos según lo indagado y aportados por la escuela y los padres de los niños., y estaban igualados en su inteligencia fluida, medido a través del Test Raven escala coloreada (Raven et al, 1993). A partir de la conformación de los grupos, se les administró en el mes de abril (pre) y en octubre (post) una serie de pruebas: Conocimiento de las letras y sonidos del abecedario -sub prueba del LEE – (Defior Citoler et al, 2006) sub prueba del SAL -fluidez en lectura de 20 palabras de complejidad creciente (Borzone, Rosemberg, 2009) sub prueba de vocabulario en imágenes del Test Woodcock-Muñoz (1996) , y una prueba experimental de comprensión oral y renarración de texto narrativo que consiste en la lectura de un cuento canónico corto (pre test “El León y el ratón” y en post test “ El gigante y el enanito”) por parte del experimentador, luego de lo cual se le solicita al niño la renarración y responder una serie de preguntas literales e inferenciales (Borzone & Marder, 2014)

Por otro lado se llevó adelante el seguimiento del programa realizado en tres escuelas observando la evolución de los niños y la implementación de la propuesta. Los docentes de los EOE trabajaban con los alumnos en pequeños grupos de 5/6 niños con una frecuencia de dos o tres veces por semana, una hora cada vez dentro del ámbito escolar, luego de haber sido formados en el lineamiento del programa.

Resultados

Se exponen a continuación los resultados generales obtenidos por ambos grupos antes y al finalizar la implementación del programa piloto en el GE. De este último grupo seleccionamos a los niños que completaron el 65% del programa, esto es, 20 niños, 16 de 2° año, y 4 de 3°, ya que el resto del grupo con el que se trabajó no alcanzó a cumplir esta meta. Los 10 niños del grupo de comparación parten con las mismas características de desfasaje inicial, nivelados en contexto social (índice de vulnerabilidad social de la DGE PBA), edad y nivel cognitivo. Promedio de edad GE

(7,5 años) GC (7,1), Prueba de Inteligencia fluida en ambos grupos (Raven) promedio perc. 20, sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Tabla: Desempeño promedio y DS de los niños del GE (n:20) y del grupo de comparación (n :10) en las pruebas administradas pre/post intervención y Tamaño del impacto (Effect size)

		G. Experimental		G. Comparación		T (sig bilateral)	d (Effect Size)
		M	DS	M	DS		
Conocimiento del Son-Letra	PRE	10,30	7,50	6,90	6,10	1,23 (.231)	1.25 (g)
	POST	19	5,13	11,50	6,73	3,31 (.003)**	
Escritura palabras	PRE	6,47	4,83	6,20	3,82	,155(.878)	1.02 (g)
	POST	25,05	9,18	14,30	11,58	2,73 (.011)*	
Lectura palabras en 1 minuto	PRE	7,63	4,50	4,70	3,94	1,81(.085)	0.54 (m)
	POST	17,89	8,35	13,40	8,07	1,37 (.180)	
Vocabulario s/dibujos	PRE	7,53	2,65	6	1,94	1,60 (.121)	0.81 (g)
	POST	8,22	1,73	6,70	2,00	2,10 (.045)*	
Comprensión oral textos	PRE	5,89	1,41	4,80	2,20	2,73 (.110)a	0.63 (m)
	POST	6,67	1,53	5,40	2,36	4,54 (.043) a*	
Recuperación Categorías narrativas	PRE	7,21	1,81	6,30	2,45	,505 (.483)a	0.67 (m)
	POST	8,50	2,00	6,60	3,43	3,95 (.057) a*	

Notas: *p<05 **p<005; a= F o prueba Levenne debido a que se asumen varianzas iguales en esos casos.

Cohen d (Effect size): g: tamaño del efecto grande (a partir de 0,8); m: tamaño mediano (0,5 a 0,7); p: tamaño pequeño (0,2 a 0,4). Conocimiento de Sonidos max. 29; Escritura de palabras max 30; Lectura max.20; Vocabulario (Edad equiv) max.14; comprensión oral textos max. 9; Recuperación categorías narrativas max.12.

Como puede observarse en la tabla los resultados (puntajes brutos de las pruebas) muestran diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en relación con el grupo de comparación en las medidas de reconocimiento del sonido-letra, escritura de palabras al dictado, vocabulario expresivo y comprensivo, comprensión oral de texto y recuperación de

categorías narrativas en la re narración de texto, no así en la prueba que evalúa fluidez en la lectura de palabras para lo cual se hubiera necesitado una mayor frecuencia de trabajo para que los alumnos se apropien en forma autónoma de la lectura con precisión y velocidad. Un “Effect size” (Cohen, 1988) de gran tamaño se ha constatado sobre todo en las habilidades ligadas al procesamiento fonológico y metafonológico como el conocimiento de la correspondencia sonido-letra, y la escritura de palabras, y por otro lado al semántico expresivo y comprensivo, como lo mide esta prueba de vocabulario. El efecto ha sido mediano en las pruebas más ligadas a las funciones superiores como ser la comprensión y expresión oral de textos narrativos.

Conclusiones

Tomando con precaución estos resultados debido al pequeño tamaño de la muestra y a las vicisitudes en la implementación del programa, coinciden con los hallados por estudios previos del grupo (Marder, 2012) y por Jiménez (2010) en su estudio con niños de 5 a 8 años, este autor y Vellutino (2008), plantean que la identificación temprana de los niños en riesgo y consecuente intervención reduce considerablemente el fracaso en el aprendizaje de la lectura. Por lo cual el desafío en futuras investigaciones consiste en aplicar el modelo de RAI sobre todo en lo que se conoce como nivel uno, o sea, a toda la población de escolares, y más aún si pertenecen a sectores con mayor vulnerabilidad social, en forma sistemática, temprana y basados en una enseñanza con evidencia científica, como alternativa para la mejora de los aprendizajes y en la búsqueda de una creciente inclusión con calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Borzone de Manrique, A. M. (1994). Leer y escribir a los 5. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A.M. & Marder, S. (2015) Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone, A.M., Marder, S., Sánchez, D. (2015). Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone de Manrique, A. M. y Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Borzone, A.m. & Rosemberg, C.R., (2009) Seguimiento del aprendizaje de la lectura (sal) Centro de estudios en políticas Públicas. San Luis.
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. París, PUF.

- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the Behavior Sciences*. (Second Ed) Mahwa, NJ: Lawrence EarlbaunAssociates.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-culturales de la cognición distribuida. es: G. Salomon (comp). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y Educativas 23-74*). Buenos Aires: Amorrortu. (Original en inglés: 1993).
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Diuk, B.; Borzone, A.M.; Sánchez Abchi, V.; Ferroni, M. (2008) *La Adquisición de Conocimiento Ortográfico en Niños de 1er a 3er Año de Educación Básica* Psykhé; Lugar: Santiago de Chile; vol. 18 p. 61 – 71.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*. 18 (3), 157–171.
- Jimenez, J.;Rodriguez, C.; Crespo, P.; González, D.; Artilles, C & Alfonso, M. (2010) Implementation of Response to Intervention Model in Spain. An example of a collaboration between Canarian Universities and the department of education of the Canary Islands. *Psichotema*. Vol 22 n°4 pp 935-942.
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Revista Interdisciplinaria*, 1, 28,159-176.
- ---(2012). Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales. Tesis doctoral publicada en biblioteca de humanidades de la F.H.y.C.E de la UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.734/te.734.pdf>
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind* New York: Cambridge University Press.
- Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds.) (2003). *Handbook of Early Literacy Development*, Volume 1. New York: The Guilford Press.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Nº 21, Vol. 1, 61-88. ISSN 1135-3848 (Internacional)
- Raven, J; Raven, J.C. & Court, J.H. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.

- Rivas, A. (2015) América latina después de PISA. Cippec. Buenos Aires. Natura.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires. Paidós.
- Sánchez Abchil, V; Diuk, B; Borzone, A.M. y Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria* [online], vol.26, n.1
- Terigi, F (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. n.º 50 (2009), pp. 23-39.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing*, 21, 437–480.
- Vigotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires. Lautaro.
- Wasik, B. A. y R. E. Slavin (1993) *Preventing Early Reading Failure with One-to-one Tutoring: A Review of Five Programs*. *Reading Research Quarterly*, 28, 2, 178-200. Newark, DE, International Reading Association.
- Woodcock, R. W., & Muñoz-Sandoval, A. F. (1996b). *Batería Woodcock-Muñoz: Pruebas de habilidad cognitiva—Revisada*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Ponencia 2

ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

Benítez, María Elena.

maria_ebenitez@yahoo.com.ar

CIIPME-CONICET.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados provenientes de una investigación desarrollada recientemente que centró su análisis en los perfiles lingüísticos y cognitivos de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización (Benítez, 2013) como también presentar los aportes provenientes de otros estudios desarrollados desde la psicología cognitiva y la neuropsicología en los cuales se aborda la problemática del analfabetismo.

En un trabajo reciente Rosa María Torres (2007) ha analizado diversas experiencias de alfabetización de adultos en América Latina y ha observado que la mayoría de ellas adolece de serias falencias como la ausencia de articulación entre la investigación en el campo de la lectura y la escritura y el diseño de planes y programas de alfabetización de jóvenes y adultos.

En este sentido, se espera señalar aquellos aportes más relevantes de distintos estudios con el fin de presentar los lineamientos de un programa de alfabetización fundamentado en investigaciones científicas actuales y sistemáticas.

Los estudios realizados con la población de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva no son numerosos. Un foco de interés ha sido proporcionar evidencia empírica sobre el proceso de alfabetización, particularmente sobre el papel de la conciencia fonológica como facilitador del aprendizaje de la lectura y de la escritura (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979, Carpio Fernández, Defior Citoler & Justicia Justicia, 2002; Greenberg, Ehri & Perin, 1997, 2002; Emme, 2011). En nuestra investigación de referencia (Benítez, 2013) se ha puesto el foco en las estrategias utilizadas por los jóvenes y adultos que están empezando a alfabetizarse y se ha podido identificar que el patrón de aprendizaje es similar al de los niños (Borzzone & Signorini, 1994; Borzzone de Manrique & Signorini, 2002, 2003) en los que hay un predominio temprano de estrategias fonológicas (Benítez y Borzzone, 2012).

Por otra parte, se han desarrollado estudios experimentales con el objetivo de comprobar la incidencia positiva del entrenamiento en habilidades fonológicas sobre la adquisición de la lectura y la escritura. Los resultados señalan la importancia de diseñar propuestas de intervención en las que se contemple el trabajo sobre dichas habilidades (Villa Carpio Fernández & Justicia Justicia,

2000; Landgraf et al., 2011; Eme, 2011).

Desde la Neuropsicología se ha puesto el foco en la incidencia a nivel cerebral y de funciones cognitivas de la ausencia de alfa-betización (Ver Revisión en Ardila et al., 2010). Estos estudios realizados a través de neuroimágenes permitieron identificar la incidencia de la alfabetización en la arquitectura cerebral, mostrando que las consecuencias no se limitan sólo a las habilidades relacionadas con el lenguaje sino que además afectan otros dominios cognitivos como la memoria y las habilidades viso-espaciales. En este sentido, algunos estudios experimentales han planteado la necesidad de incluir dentro de los programas de alfabetización para jóvenes y adultos el trabajo con las áreas de memoria verbal y espacial, habilidades de abstracción, atención y habilidades visoperceptivas (Ardila, Ostrosky & Mendoza, 2000; Rüsseler et al., 2012).

Atendiendo a estos resultados, se ha avanzado en el diseño de un programa de alfabetización que trabaja alrededor de 3 ejes: habilidades de procesamiento fonológico, habilidades discursivas y funciones cognitivas. Se ha diseñado una progresión en las actividades y los textos elaborada en base a los resultados observados en las investigaciones. Se propone el trabajo no sólo con los sonidos, la lectura y la escritura de palabras sino, sobre todo, con textos y relatos de distintos tipos desde el primer encuentro. Asimismo, se ha adoptado una perspectiva de la enseñanza centrada en las fortalezas y no en las debilidades de los educandos. Se propone un abordaje intercultural donde se reconocen los conocimientos y la cultura que los educandos poseen. Estos posicionamientos buscan atender a los procesos psicosociales y emocionales que tienen lugar en el proceso de alfabetización, estimulando el desarrollo de la autoestima, sentimiento indispensable para el sostenimiento de la experiencia por parte de los jóvenes y adultos.

Palabras Clave: Alfabetización de Jóvenes y Adultos, Procesamiento Fonológico, Desempeño Lingüístico, Habilidades Neuropsicológicas.

Abstract

The aim of this paper is to present the results from a recently developed research that focused its analysis on the linguistic and cognitive profiles of young people and adults with low level of literacy (Benitez, 2013) and also submit contributions from other studies developed from cognitive psychology and neuropsychology in which the problem of illiteracy is discussed.

In a recent paper Rosa Maria Torres (2007) it has analyzed different experiences of adult literacy in Latin America and it has been observed that most of them suffer from serious shortcomings as the lack of coordination between research in the field of reading and writing and the design of plans and programs for young and adult literacy.

In this sense, it is expected to point out the most relevant contributions of different studies in order to present the outlines of a literacy program based on current scientific and systematic research.

Studies with young people and adults with low literacy from the perspective of cognitive psychology are not numerous. A focus has been provide empirical evidence of the literacy process, particularly on the role of phonological awareness as a facilitator of learning to read and write (Morais, Cary, Joy & Bertelson, 1979, Carpio Fernández, Defior Citoler & Justice Justice, 2002; Greenberg, Ehri & Perin, 1997, 2002, Emme, 2011).

Keywords: Young and Adults Literacy, Phonological Processing, Linguistic Performance, Neuropsychological Skills.

Referencias bibliográficas

- Ardila, A., Bertolucci, P.H., Braga, L.W., Castro-Caldas, A., Judd, T., Kosmidis, M.H., Matute, E., Nitrini, R., Ostrosky-Solis, F & Rosselli, M. (2010). Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25, 689-712.
- Ardila, A., Ostrosky, F., y Mendoza, V. (2000). Learning to read is much more than learning to read: A neuropsychologically-based learning to read method. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 789–801.
- Benítez, M.E. y Borzone, A.M. (2012). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del IICE*, 31, 117-134.
- Benítez, M.E. (2013). *Perfiles lingüístico-cognitivos para la lectura y escritura de palabras en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Borzone de Manrique, A.M. y Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 6 (5), 29-48. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Borzone de Manrique, A.M. & Signorini, A. (1994). Phonological awareness and reading and spelling abilities in spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Eme, E. (2011). Cognitive and psycholinguistic skills of adults who are illiterate: Current state of research and implications for adult education. *Applied Cognitive Psychology*, 25 (5), 753-762.

- Greenberg, D., Ehri, L.C. & Perin, D. (2002). Do Adult Literacy Students Make the Same Word-Reading and Spelling Errors as Children Matched for Word-Reading Age? *Scientific Studies of Reading*, 6 (3), 221-243
- Greenberg, D., Ehri, L.C. & Perin, D. (1997). Are Word-Reading Processes the Same or Different in Adult Literacy Students and Third-Fifth Graders Matched for Reading Level? *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 262-275.
- Landgraf, S., Beyer, R., Hild, I., Schneider, N., Horn, E., Schaadt, G, Foth, M., Pannekamp, A. & van der Meer, E. (2011). Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15 (2), 129-138.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 7 (4), 323-331.
- Rüsseler, J., Menkhaus, K., Aulbert-Siepmeyer, A., Gerth, I. & Boltzmann, M. (2012). “Alpha Plus”: An Innovative Training Program for Reading and Writing Education of Functionally Illiterate Adults. *Creative Education*, 3 (3), 357-361
- Signorini, A. y Borzone de Manrique, A.M. (2003). Aprendizaje de la lectura y la escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 20 (1), 5-30
- Torres, R. M. (2007). *Acceso a la alfabetización y a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe*. Instituto Frónesis – CREFAL.
- Villa Carpio Fernández, M., Defior Cítoles, S.A. y Justicia Justicia, F. (2002). Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8, 179-218.
- Villa Carpio Fernández, M. y Justicia Justicia, F. (2000). Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neolectores. *Anales de Psicología*, 16 (1), 33-40.

Ponencia 3

EL DESARROLLO DE LA FLUIDEZ LECTORA EN LOS PRIMEROS GRADOS.

De Mier, Mariela Vanesa.

vandedmier@gmail.com

CIIPME-CONICET

Resumen

Problema y objetivos: La fluidez lectora ha recibido especial atención en los últimos años puesto que se ha observado que los niños que no alcanzan a leer con la velocidad necesaria tampoco logran comprender los textos que están leyendo (Breznitz, 2006; Daane 2005; Fuchs 2001; Torgesen, 2001). No obstante, a pesar de las numerosas investigaciones, aún no existe consenso sobre cómo definir la fluidez y, por ende, sobre cuáles serían sus indicadores.

Los trabajos actuales consideran que la fluidez daría cuenta de las habilidades de decodificación y la comprensión (Samuels, 2006) a la vez que sugieren que la velocidad, la precisión y la prosodia serían indicadores de que ambos procesos están ocurriendo al mismo tiempo (Kuhn et al., 2010). Los rasgos prosódicos, particularmente, organizan la secuencia de palabras en unidades de sentido por medio del parsing sintáctico de la cadena de habla y guían la atención del oyente hacia las palabras relevantes por medio del acento. En la lectura en voz alta, los lectores iniciales pueden encontrar dificultades para realizar un uso apropiado de la prosodia. En este sentido, la lectura prosódica puede ser considerada un indicador de fluidez.

Si bien existen trabajos sobre las relaciones entre las variables que intervienen en la fluidez en lectura, todavía no hay acuerdo sobre el rol que tiene la prosodia durante la lectura de textos (Miller & Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004; Veenendaal, Groen, & Verhoeven, 2014). Asimismo, en general, los trabajos se han realizado en inglés y son escasos los que proponen modelos explicativos sobre la fluidez en lectura considerando las características de una lengua de ortografía transparente (Baker et al., 2011). Por otra parte, se ha estudiado muy poco el interjuego entre las habilidades de reconocimiento automático y preciso de las palabras en texto y la prosodia durante la lectura en voz alta cuando los niños están desarrollando sus habilidades de lectura.

El objetivo de este trabajo es examinar el rol de la prosodia como indicador de la fluidez, por lo que proponemos un modelo que atiende a la relación entre el proceso de comprensión, el vocabulario, la memoria operativa y las habilidades de reconocimiento de palabras.

Metodología: Participaron 317 niños de segundo, tercero y cuarto grado de dos escuelas urbanas de la ciudad de Córdoba (rango de edad de 7.33 años a 11.08 años).

Se solicitó a los niños que respondieran a una serie de tests para medir memoria operativa, vocabulario y comprensión. Para la prueba de comprensión, se seleccionaron textos narrativos y expositivos de materiales escolares y se solicitó a los niños que los leyeran en voz alta y respondieran a una serie de preguntas sobre información literal e inferencial. Para medir la prosodia, se consideró la cantidad de pausas y el tiempo total de lectura de los textos. Se computó también la cantidad de palabras leídas en texto por minuto.

Para el análisis de los datos, se realizaron estudios de la correlación entre las variables, análisis MANOVA y ANOVA, y SEM (Structural Equation Modeling) de modo tal de dar cuenta de las relaciones propuestas en el modelo.

Resultados: El modelo explicó un 34% de la varianza en prosodia y se corroboraron las relaciones propuestas entre las variables. Tanto comprensión ($\beta = .54$) como palabras en texto ($\beta = .23$) incidieron de manera directa en la prosodia. Por su parte, las variables vocabulario y memoria explicaron un 41% de la varianza en comprensión. Vocabulario incidió también en la memoria para frases, de manera directa, y en la prosodia, indirectamente.

Discusión: Los resultados obtenidos en el modelo propuesto coinciden con estudios realizados en otras lenguas (Klauda & Guthrie, 2008; Miller & Schwanenflugel, 2008) y en español (Borzzone & Signorini, 1988) que observaron la relación entre comprensión y prosodia. En los primeros grados, leer en voz alta, es decir, articular y oír las palabras a medida que son percibidas visualmente, conduce a formar y consolidar las representaciones articulatorias y acústicas de las palabras en la memoria operativa (Chi, 1976). En efecto, el hecho de que tanto la comprensión como el reconocimiento de palabras contribuyan a explicar la varianza en la cantidad de pausas durante la lectura indica la relevancia de esta variable en el desarrollo de la fluidez. Asimismo, estos resultados permiten señalar que en los programas de fluidez se debería atender a la prosodia como una variable que facilita la construcción del significado de los textos que se leen.

Palabras clave: Fluidez Lectora, Reconocimiento De Palabras, Comprensión, Prosodia.

Abstract

BACKGROUND

Reading fluency has received special attention in recent years since it has been observed that children who fail to read fast also fail to understand the texts they are reading (Breznitz, 2006; Fuchs et al., 2001; Torgesen, Rashotte & Alexander, 2001). However, despite extensive research,

there is still no consensus on how to define fluency and, therefore, on which variables could be considered as indicators.

More recent definitions consider that, while reading, fluency could be define as decoding and comprehending at the same time (Samuels & Farstrup, 2006) and suggest that the rate, accuracy, and prosody are indicators that these processes are occurring (Kuhn et al., 2010). Prosodic features organize word sequences in meaning units by parsing the speech stream and guide the listener's attention to the relevant words by the accent. While reading aloud, beginning readers may find it difficult to make appropriate use of prosody. In this regard, prosodic reading could indicate fluency.

Although there is a growing literature on the relationship between variables, there is no agreement about the role of prosody during text reading (Miller & Schwanenflügel, 2008; Schwanenflügel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004; Veenendaal, Groen, & Verhoeven, 2014). Moreover, in general, studies are developed in English and there are a few explanatory models proposed to explain reading fluency considering the characteristics of a language with transparent orthography (Baker et al., 2011). Besides, the interplay between the ability to read words in text and prosody has been less studied when children's reading skills are still developing. The current study investigates the role of prosody as an indicator of fluency. We propose a model that addresses the relationship between the process of comprehension, vocabulary, working memory, and word reading skills.

Referencias bibliográficas

- Baker, D. L., Stoolmiller, M., Good III, R. H., & Baker, S. K. (2011). Effects of Reading Comprehension on Passage Fluency in Spanish and English for Second-Language Learners. *School Psychology Review*, 40, 331-351.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Borzone de Manrique, A. M. & Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 17, 95-117.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.

- Kluda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310-321.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43, 336-354.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. *Journal of educational psychology*, 96, 119.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34, 33-58.
- Samuels, S.J., & Farstrup, A.E. (2006). *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 521-536.

LA CATEGORÍA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LOS SABERES *PSI* DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA.

Coordinadora: *Briolotti, Ana.*

Autores: *Benítez, Sebastián Matías; Briolotti, Ana; Chávez, Jorge & Vicari, Pablo Martín.*

abriolotti@psico.unlp.edu.ar

UNLP, UDELAR, UNTREF.

Resumen General

Los estudios sobre la infancia reconocen sus orígenes en la década de 1960 con el trabajo del historiador francés Philippe Ariès *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. La tesis central de Ariès postulaba que la infancia es una construcción histórica y, por ello mismo, contingente y variable. Y si bien posteriormente algunas de sus hipótesis fueron cuestionadas, no es posible negar el carácter fecundo de su hallazgo. En efecto, los estudios que se ocupan de la infancia parten de dos supuestos tributarios del trabajo de Ariès: por un lado, se afirma que la categoría infancia no describe una fase natural de la vida, sino que se trata de una construcción cultural, histórica y política, sujeta a cambios y moldeada por relaciones sociales y de poder. Por otro lado, se asume que la manera en que los adultos ven a los niños y actúan con ellos da forma a la experiencia infantil.

En las últimas décadas el campo de los estudios sobre la infancia se ha desarrollado significativamente, incorporando nuevos interrogantes, líneas de trabajo y enfoques teórico-metodológicos. Al respecto, el aporte de disciplinas como el derecho, la antropología, la psicología, la sociología, entre otras, ha sido sustancial en la definición de una agenda de problemas propia del campo. En este contexto, muchas de las investigaciones sobre la historia de las disciplinas que tematizan lo psíquico en países de latinoamérica -que también se expandieron en décadas recientes- se han entrecruzado con los estudios sobre la infancia, enriqueciendo los abordajes. Así, numerosas indagaciones mostraron de qué modo la circulación de ideas y saberes expertos influyeron en las representaciones y prácticas sobre la infancia, contribuyendo a la construcción del niño como objeto de conocimiento e intervención y dejando incluso su marca en las identidades infantiles.

Retomando estos lineamientos, la mesa propuesta reúne una serie de trabajos que, desde una perspectiva histórica, indagan aspectos específicos del cruce entre las disciplinas *psi* y la categoría infancia. Al respecto, cabe destacar que entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, los saberes psicológicos no conformaban aún un campo disciplinar y profesional autónomo en la región rioplatense, razón por la cual fueron recepcionados e implementados por otras disciplinas y profesiones tales como la medicina, la educación, el derecho y la criminología. Las

diferentes ponencias que conforman la mesa exploran de qué modo los discursos y prácticas psicológicas fueron útiles en dos planos: por un lado, para comprender y dar solución a problemáticas diversas, tales como las dificultades en el aprendizaje escolar, los problemas de indisciplina, la delincuencia y demás fenómenos vinculados con la anormalidad infantil. En este marco, los saberes *psi* impulsaron y legitimaron numerosas intervenciones sobre la infancia, tanto en el ámbito educativo como en el plano de las políticas de bienestar y las prácticas de institucionalización.

Por otro lado, los discursos científicos sobre lo psíquico participaron activamente en la construcción de subjetividad y en la difusión de un modelo de niñez considerado normal y deseable de acuerdo con valoraciones propias de cada época. En ese sentido puede hablarse de un entramado que enlaza a los saberes psicológicos con proyectos políticos, económicos y sociales más amplios. Recuperando los desarrollos foucaultianos en torno a la biopolítica y su relación con la gubernamentalidad, es posible plantear que los saberes expertos sobre lo psíquico participaron en el proceso de descentralización del poder por el cual los estados liberales limitaron la coacción directa sobre los individuos y la sustituyeron por la regulación indirecta de sus conductas, deseos y aspiraciones, con el propósito de alcanzar fines socialmente valorados. En tanto discursos de subjetivación, las disciplinas de raíz *psi* formaron parte de las estrategias de poder que tomaron como objeto a la población actuando de manera calculada sobre las fuerzas, las acciones y las relaciones de los individuos. Así, desde fines del siglo XIX los saberes expertos sobre lo psíquico sustentaron numerosas intervenciones que contribuyeron a moldear la subjetividad de niños y niñas, promoviendo el desarrollo de la inteligencia, la educabilidad, la estabilidad emocional y demás rasgos funcionales a la lógica de las democracias liberales.

Palabras clave: Historia, Saberes *Psi*, Infancia, Subjetividad.

Ponencia 1

RELACIONES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA. EL LUGAR DEL NIÑO EN *EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN* (1900-1910)

Benítez, Sebastián Matías.

sbenitez.psi@gmail.com

UNLP.

Resumen

Este trabajo indaga el modo en que la familia es presentada como un factor ineludible en la educación de los niños a principios del siglo XX. En la publicación analizada, *El Monitor de la Educación Común*, se asiste a múltiples perspectivas en la relación Escuela-Hogar, pero en todas las fuentes indagadas ésta no deja de ser problemática. De este modo, tanto la familia como los educadores cumplirían roles fundamentales para la instrucción física, intelectual y moral de los niños aunque en distintas escalas y con diferentes herramientas.

Dentro de un marco naturalista y científico-racionalista, el valor atribuido a la racionalidad de la ciencia era el principio rector de las intervenciones psicológico-pedagógicas, siendo de particular importancia la observación de la conducta del niño así como la verificación empírica de los saberes psicológicos sobre el niño, la familia y la escuela. El desarrollo de los saberes psicológicos tuvo una justificación de su carácter científico entendido en el marco de las ciencias de la naturaleza y destacando su valor práctico para operar sobre un entramado social que precisaba del saber experto para su organización. Siguiendo estos lineamientos, la racionalidad era un ideal a seguir, pensada como un “positivismo en acción” en tanto era el sustento de la idea de un progreso asegurado en términos económicos, culturales y científicos sostenidos en la idea de las libertades individuales. El discurso científico proveniente del marco teórico evolucionista, permitió interpretar los conflictos sociales como manifestaciones patológicas del proceso de evolución social: evolución, progreso y normalidad se convirtieron en conceptos claves para interpretar la “cuestión social”.

Sobre estos pilares, la Psicología Pedagógica intentará dar cuenta de las posibilidades de la acción educativa así como las probabilidades de operar sobre las desviaciones producto tanto de las estructuras biológicas como del ambiente. Pero no sólo se pensaba esta relación en términos naturalistas sino también en términos prácticos: la labor realizada tanto en la escuela como por la familia era la que garantizaba las posibilidades de progreso de los niños así como su función en el proyecto de constitución de la ciudadanía argentina. Dentro de esta perspectiva, el niño se veía

afectado por los valores morales de la familia, erigiéndose como un sujeto plástico, y por lo tanto, plausible de múltiples intervenciones desde estos saberes. Las intervenciones sobre los niños, amparadas en los saberes psicológicos y pedagógicos de la época, también daban cuenta de una determinada concepción de familia. La inclusión de los niños en la escuela primaria, establecida como una política de estado, configuró una nueva figura: el niño-alumno. La misma se convirtió en el modelo a partir del cual se pensó el desarrollo físico, psicológico y moral del niño. En ese mismo sentido, pudo establecerse como el parámetro de normalidad de la infancia y, por lo tanto, en el criterio de demarcación para una infancia anormal. Por otra parte, el niño-alumno era pensado como una figura pasiva y receptiva que quedaba a merced de las instituciones de las que formaba parte: la familia en primer término, y la escuela después.

Conocer a los alumnos así como acercarse a las familias formaba parte de la tarea de los maestros. A su vez, la articulación entre el hogar, el trabajo escolar y la utilidad social era un requisito fundamental para pensar la acción educativa. Por otro lado, se pensaba que el trabajo de los padres, si bien fundamental, se daba de modo muy acotado. Siguiendo los parámetros de científicidad de la época, se planteaba que los padres debían instruirse en los preceptos de la pedagogía para poder trabajar coordinadamente con los maestros, quienes funcionaban como los padres pero con un sostén de legitimidad intelectual mucho mayor. El deber de los maestros no era sólo el de la instrucción formal sino el de estudiar el medio en que se movían sus alumnos, proponiendo estrategias que permitiesen coordinar esfuerzos entre las escuelas y las familias: desde actividades sociales, hasta la utilización de la escuela en horarios nocturnos para la realización de fiestas y encuentros.

Palabras clave: Psicología Pedagógica, Maestros, Padres, Utilidad.

Abstract

The aim of this work is to show how relevant the family is for the educational project of Argentina at the beginning of the XXth century. In the journal *El Monitor de la Educación Común*, the relationship between the family and the school as institutions that are occupied of the children's education seems to be really problematic, although it is clear that they both had an important part in this process.

Within a naturalistic and a scientific framework, the value on the rationality of science was the guiding principle of the pedagogical and psychological interventions. The observation of the child's behavior and the empirical verification of psychological knowledge on the child, family and school was the only way to achieve the goals of the production of knowledge. The development of psychological knowledge found its justification in the context of the natural sciences,

emphasizing its practical value to operate on a social field. Scientific discourse from an evolutionary framework, allowed seeing social conflicts as pathological manifestations in the process of social evolution: evolution, progress and normalcy became key concepts to interpret the "social issues" such as the new configurations of the cities and the process of constitution of the Argentinean nation.

On these pillars, Educational Psychology was able to intervene on both biological structures and the environment, as they were the causes of any development's abnormality: the work at school was as important as the one in the family. The familiar environment was the one who guaranteed the possibilities of children's progress. Within this perspective, the child was affected by the moral values of the family, a subject plausible of multiple interventions from this knowledge. Interventions on children, legitimated on psychological and pedagogical knowledge also accounted for a certain conception of family. The inclusion of children in primary school, established as a state policy, set a new figure: the child-student. It became the model from which the physical, psychological and moral development of children was thought. This figure was established as the parameter of normal childhood and, therefore, the demarcation criteria for the abnormality. On the other hand, the child-student was intended as a passive and receptive figure remained at the mercy of the institutions that formed part: his family at first, and then, the school.

The teachers should know the students and his families as the articulation between home, school work and social utility was a key requirement for educational activities. On the other hand, the parents' work, although basic, it was very limited. They should be instructed in the precepts of Pedagogy to work in coordination with teachers, who worked like them but with much greater intellectual legitimacy. The duty of teachers was not only formal instruction but to study the environment in which students moved, proposing strategies that would allow coordinate efforts between schools and families: from social activities, to the use of school night hours for the conduct of parties and meetings.

Keywords: Educational Psychology, Teachers, Parents, Utility.

Ponencia 2

EL PROBLEMA DEL HOSPITALISMO Y SUS REPERCUSIONES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO: UN APOORTE PARA EL ANÁLISIS DEL ROL DE LOS SABERES *PSI* EN LA SUBJETIVACIÓN DE LA INFANCIA (1933-1963)

Briolotti, Ana.

abriolotti@psico.unlp.edu.ar

SeCyT – UNLP.

Resumen

El trabajo pretende contribuir al estudio de la relación entre los saberes psicológicos, la práctica médica y la categoría infancia en tanto construcción sociohistórica y cultural moldeada en gran medida por los saberes expertos. En ese marco, y tomando como eje el problema del hospitalismo en el contexto local, se intenta dar cuenta de ciertos cambios en la concepción pediátrica del niño y su desarrollo que tuvieron lugar hacia la segunda mitad del siglo pasado.

Se analiza un corpus de fuentes primarias conformada por libros y artículos publicados entre 1933 y 1963, prestando particular atención a la circulación local de las ideas del psiquiatra y psicoanalista inglés John Bowlby en torno a los cuidados maternos y la salud mental del niño. Cabe destacar que si bien el trabajo de Bowlby -un informe solicitado por la OMS a comienzos de la década de 1950- no fue el primero en tematizar los efectos de la privación de los cuidados maternos, logró construir consenso en torno al tema enfatizando los puntos de acuerdo entre diversos investigadores y legitimándolos en base al respaldo recibido por la OMS.

Durante las dos primeras décadas del período estudiado es posible observar que las perturbaciones en el desarrollo suscitadas por la permanencia del niño en nosocomios e instituciones de crianza en común interesaban fundamentalmente por su vinculación con la morbilidad y mortalidad infantil, en un contexto en el cual subsistían las preocupaciones por el potencial despoblamiento de la nación. Las intervenciones de los médicos frente a los cuadros de hospitalismo procuraban fundamentalmente resguardar la vida del niño, para lo cual se extremaban las medidas higiénicas, se limitaba lo más posible la internación o bien, en el caso de niños huérfanos, se recurría a su colocación en una familia adoptiva. Ya en este momento es posible observar consenso en torno a la idea de que la carencia de estímulos psíquicos -también llamada "inanición psíquica"- era uno de los factores causales del hospitalismo. Sin embargo, el foco de la preocupación médica se hallaba en las repercusiones de dicha carencia en el desarrollo físico, dada su tendencia a provocar la disminución del apetito y, consecuentemente, la distrofia del desarrollo. En este contexto la mayoría de los autores destacaba la importancia del afecto y

los cuidados prodigados por la madre, sobre la base del indisoluble lazo biológico que la unía a su hijo.

A partir de la década del sesenta se observa un marcado énfasis en la necesidad de atender al pleno desarrollo del niño, priorizando su equilibrio emocional y la adquisición de su autonomía. Retomando las ideas planteadas por Bowlby en el informe antes mencionado, los autores locales señalaban que la adquisición de estos logros dependía de la ayuda del adulto que se ocupara del niño y estableciera con él un vínculo satisfactorio para ambos. Esto condujo a pediatras como Florencio Escardó a caracterizar al hospitalismo en términos de “carencia afectiva por mutilación institucional de la familia”, cuestionando duramente los efectos iatrogénicos de la institución y promoviendo la internación conjunta del niño con su madre.

El recorrido realizado pone de manifiesto que en el campo médico local el hospitalismo se presentó como una problemática a partir de la cual el estudio de los vínculos establecidos por el niño cobraría una importancia decisiva en relación con el desarrollo de su personalidad y su adaptación al entorno social. En ese sentido, la noción de “privación parcial de los cuidados maternos”, en virtud de la cual un niño podía padecer una separación estando físicamente cerca de su madre, promovió la consideración de los aspectos cualitativos del vínculo madre-hijo, otorgándose una relevancia creciente a la calidad por sobre la cantidad de atención brindada al niño. El nivel de impacto e irradiación alcanzado por la tesis central del informe de Bowlby, de acuerdo con la cual los cuidados maternos eran esenciales para la salud mental del niño, muestra la creciente “psicologización” del desarrollo infantil y el modo como ciertas ideas sobre lo psíquico incidieron en la concepción de infancia sostenida por los médicos y difundida a través de sus discursos y prácticas de intervención.

Palabras clave: medicina infantil, hospitalismo, desarrollo, salud mental

Abstract

The aim of this paper is to study the relations between psychological knowledge, medical practice and childhood as a social, historical and cultural construction, moulded by expert knowledge. By taking the problem of hospitalism in the local context, we try to show some changes in the Pediatric conception of the child and its development towards the second half of the last century. The sources are books and articles published between 1933 and 1963. Our analysis focuses on the local circulation of John Bowlby's ideas on maternal care and child's mental health. The report requested to Bowlby by the WHO at the beginning of the 1950s was not the first work on the effects of deprivation of maternal care. However, it managed to build consensus around the theme emphasizing the agreement point among different researchers and legitimizing them on the basis of the support received by the WHO.

During the first two decades of the period studied, it is possible to observe that the developing disturbance raised by the permanence of children in hospitals interest mainly for being linked to morbidity and mortality, in a context in which remained concerns by potential depopulation of the nation. Interventions of doctors in hospitalism cases sought to protect the life of the child, by hygienic prescriptions, limiting the internment or even, in the case of orphans, placing them in an adoptive family. Already at this time, it is possible to observe a consensus around the idea that the lack of psychic stimuli - also called "psychic starvation"--was one of the causal factors of the hospitalism. However, the focus of medical concern was the impact of this lack in physical development, due to its tendency to decreased appetite and, consequently, development dystrophy. In this context the majority of the authors highlighted the importance of care lavished by the mother, due to the biological tie that bound it to her son.

From the 1960s there is a strong emphasis on the need to cater to the full development of child, giving priority to its emotional balance and its autonomy. Returning to the ideas raised by Bowlby in the above-mentioned report, the local authors pointed out that the acquisition of these achievements depended on the adult support and its capacity to establish a satisfactory link for both. This led to pediatricians as Florencio Escardó to characterize the hospitalism in terms of "affective lack by institutional mutilation of the family", harshly questioning the iatrogenic effects of the institution and promoting the joint placement of the child with his mother.

The paper shows that in the local medical field the hospitalism was presented as a problem from which the study of the family bonds established by child would be very important for its personality development and its social adaptation. In that sense, the notion of "partial deprivation of maternal care", under which a child could suffer a separation being physically close to his mother, promoted consideration of the qualitative aspects of the mother-child bond, giving relevance to the quality of attention given to the child. The impact and irradiation level reached by the central thesis of the report of Bowlby, according to which maternal care were essential for the child's mental health, shows the "psychologization" of child development and the way certain psychological ideas influenced the medical conception of children and released through its discourses and practices.

Keywords: Child Medicine, Hospitalism, Development, Mental Health.

Ponencia 3

PSICOLOGÍA, CIUDADANÍA E INFANCIA: ARTICULACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN MODERNA.

Chávez, Jorge.

jorgechavez@psico.edu.uy

Facultad de Psicología- UdelaR.

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar algunos avances surgidos de la ejecución del proyecto de investigación: “Genealogía de las prácticas en el campo de la psicología y su relación con las tecnologías de gubernamentalidad en el Uruguay moderno”. El proyecto busca abordar los modos en que se articularon las prácticas psicológicas y las tecnologías de gobierno en la instalación del Estado Moderno tratando de reconocer los modelos subjetivos que se promovieron desde esta articulación.

En las primeras décadas del siglo XX el proceso de construcción del Estado en el Uruguay fue paralelo a la generación de condiciones para una ciudadanía moderna. La consolidación de un espacio público homologado al rol del estado se inscribió profundamente en la matriz subjetiva de la emergente nación. Las prácticas de gobierno; agenciadas a dos grandes campos de intervención: la educación y la salud; llegaron a los rincones más alejados del territorio y de la vida de la población.

Educación y salud se configuraron como dos ámbitos privilegiados de la construcción de ciudadanía, donde el foco principal se situó sobre la infancia.

Uno de los vectores del cuidado de la población se concentró fuertemente en la protección de la infancia. Ésta fue incluida en el debate sobre la ciudadanía como condición de posibilidad para construir una nación civilizada y moderna.

En el proceso “civilizador” fueron enrolados una diversidad de saberes y prácticas donde se incluye el saber y quehacer de la psicología. A partir de nuestro estudio visualizamos el recorrido del saber psi a través de las redes generadas en los ámbitos de la educación y la salud.

En primera instancia aparece como un saber incluido en los fundamentos pedagógicos de finales del Siglo XIX, específicamente a través del debate entre los planteos de Francisco Berra y Vaz Ferreira. Luego, como resultado del “devenir científico” de la psicología, es incluida en la formación magisterial.

El espíritu positivista, triunfante en el debate contra el espiritualismo, impregnó el accionar del gobierno invocando en su accionar a las ciencias del hombre. La psicología ingresó al escenario de

la ciencia a través de la cátedra de filosofía de Vaz Ferreira y la creación de un laboratorio (1898). Este espacio de experimentación a la vez que operó como ámbito de legitimación empírica de los desarrollos del saber psi, ubicó a nuestro país en el circuito de los avances regionales e internacionales en el campo de la psicología.

Luego, el saber psi es movilizado desde del debate pedagógico a la formación curricular de los estudiantes y del magisterio (1917). En la formación de los maestros normales la psicología será un aporte fundamental para delinear el contorno del nuevo sujeto educativo.

El niño como sujeto de construcción ciudadana fue moldeado en la escuela y modulado por el saber médico. La movilización de múltiples saberes son consecuencia, en gran medida, por el rol de la medicina en la codificación de la infancia. Desde la creación del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia en junio de 1927, los más destacados médicos vinculados a este Instituto ocuparon puestos de Dirección en Instrucción Primaria.

La fluida recepción de los desarrollos de la psicología y la constante participación en eventos internacionales aportaron a legitimar y consolidar la dimensión psicológica en el campo de la infancia y por ende, ocupó un lugar en la construcción de una infancia ligada al desarrollo de la nación.

El saber psi recorrió los circuitos de las redes de salud y educación, legitimaron habilidades y condiciones para el ejercicio, primero de la psicotecnia, y luego de los futuros expertos autorizados para el ejercicio de la psicología. Las conductas, la inteligencia, el aprendizaje comenzaron a habitar el discurso sobre la infancia, la medición, el diagnóstico y el cálculo se ensamblaron como procedimientos de la maquinaria del gobierno y aportaron a la construcción del ciudadano moderno.

Palabras clave: Gobierno, Psicología, Ciudadanía, Infancia.

Abstract

The aim of this communication is to present some results of the research project: "Genealogy of practices in the field of psychology and its relationship with governmentality technologies in modern Uruguay". The project analyses the ways in which psychological practices were articulated with government technologies during the installation of Modern State Government, trying to recognize the subjective models promoted from this joint.

During the first decades of the 20th century in Uruguay, the State construction was parallel to the creation of conditions for a modern citizenship. Governance practices were linked to two large fields of intervention: education and health. They were configured as two privileged areas of the construction of citizenship, where the main focus is placed on children.

The care of population was strongly concentrated on the protection of children. It was included in the debate on citizenship as a condition of possibility to build a modern and civilized nation.

In the "civilizing" process a diversity of knowledge and practices -including psychology- were enrolled. In our study we observe the circulation of psy knowledge through networks in the fields of education and health.

In the first instance it appears as a knowledge included in pedagogy of late 19th century, specifically through the debate between Francisco Berra and Vaz Ferreira. Then, as a result of the "scientific development" of psychology, it was included in teacher training.

Positivism permeated the Government actions by invoking in his actions the social sciences. Psychology entered the stage of science through the Chair of philosophy of Vaz Ferreira and the creation of a laboratory (1898). This space of experimentation which simultaneously operated as field of empirical legitimacy of the developments of psy knowledge, placed our country in the circuit of the regional and international developments in the field of psychology.

Psy knowledge then is mobilized from the pedagogical debate curriculum training of students and teachers (1917). In the formation of normal teachers psychology will be an essential contribution to delineate the profile of the new educational subject.

The child as a citizen was molded into the school and modulated by the medical knowledge. Since the creation of the International American Institute of Childhood Protection in June 1927, the most prominent doctors linked to this Institute occupied management positions in primary education.

The reception of psychological theories and the constant participation in international events contributed to legitimize and consolidate the psychological dimension in the field of childhood and therefore, it occupied a place in the construction of a childhood linked to nation development.

Psy knowledge toured health and education networks circuits, they legitimized skills and conditions for the exercise of psychotechnique and later the future experts authorized for the practice of psychology. Behaviour, intelligence, learning began to inhabit the discourse on childhood, measurement, diagnostics and calculation were assembled as the machinery of government procedures, and contributed to the construction of the modern citizen.

Keywords: Government, Psychology, Citizenship, Childhood.

Ponencia 4

RECAPITULACIONISMO, VALORES Y REPRESENTACIONES EN LAS EXPLICACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO. EL CASO DE *ELEMENTOS DE PSICOLOGÍA INFANTIL* (1911) DE RODOLFO SENET.

Vicari, Pablo Martín.

pablovicari@gmail.com

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen

El desafío de toda psicología del desarrollo ha sido siempre el explicar, y no solo describir, los cambios que se dan en el desarrollo psicológico. Para el caso de la psicología del desarrollo y educacional en la Argentina a principios del siglo XX encontramos un marco naturalista y evolucionista que promovió interpretaciones de los problemas psicológicos, en los cuales las cuestiones valorativas no se veían como tales, sino que se describían como propiedades naturales de los fenómenos psicológicos estudiados. Esta primera psicología se sostenía en un principio fundamental: el desarrollo psicológico era la de la recapitulación, *ontogenia* - desarrollo individual, repetía en forma abreviada la *filogenia*, -las etapas de desarrollo de la propia especie-. Dentro de este marco epistemológico general encontramos las investigaciones y enseñanzas de Rodolfo Senet quien, desde el seno del movimiento pedagógico y político normalista, busca consolidar una didáctica científica y masiva sostenida en los conocimientos psicológicos en torno al desarrollo y el aprendizaje del niño.

La evolución psicológica individual era considerada parte de la ontogenia funcional, y, en tanto tal, la tesis recapitulacionista servía para justificar que el sujeto revivía la psique de las generaciones anteriores. "... la ontogenia es la historia abreviada de la filogenia" (Senet, 1911: 9). La idea de que el desarrollo psicológico del individuo recapitulaba el desarrollo de la especie se usaba para justificar la manifestación de ciertas características conductuales que parecían típicas de ciertas etapas evolutivas. Rodolfo Senet consideraba, por ejemplo, que el período de megalomanía y el período belicoso en el desarrollo de los niños se explicaban como una repetición de tendencias ancestrales, producto de la herencia filogenética, tendencias que, sin embargo, podían verse atenuadas por formas de educación contrarias a las mismas.

Rodolfo Senet y otros autores argentinos que se dedicaron a investigar en temas de psicología del niño y del adolescente, intentaron acumular numerosos datos sobre diferentes variables del desarrollo. El uso de la inferencia inductiva para establecer los rangos propios de los fenómenos estudiados, se correspondía con la idea de un método científico objetivo, valorativamente neutro,

y que parecía cubrir el aspecto indeterminista del desarrollo, dentro de una concepción general determinista. La probabilidad interpretada como expectativa de futuro, como propensión, venía a confirmar las diferencias encontradas como diferencias de naturaleza.

La explicación del desarrollo normal y de sus problemas muestra el papel que jugaron los diversos contextos en los cuales se estudiaban y se definían esa normalidad y sus desviaciones. Esos contextos -la escuela, la familia, la calle, los institutos de menores, las comisarías y las prisiones, las colonias, el hospital- fueron portadores de valoraciones para definir la adaptación esperada, y por consiguiente, normal. Los estudios psicológicos no tematizaban el carácter construido de la normatividad que esos dispositivos sostenían, y tendían a verlos como ámbitos neutros, en los cuales se producía el desarrollo humano siguiendo las leyes universales de la naturaleza.

En la presente colaboración analizaremos los supuestos valorativos y representaciones sociales que operan en las explicaciones psicológicas que Senet propone a la hora de dar cuenta del desarrollo del lenguaje infantil. Analizaremos también cuáles son las consecuencias didácticas que de allí se derivan. Aquellas teorizaciones se llevaban a cabo en un contexto educativo particular en donde la formación del niño argentino era entendida como la formación patriótica que consolida “la identidad del pueblo”. En ese proceso formativo la adquisición y aprendizaje de la lengua valorada como la forma correcta de hablar y escribir se evidenciaba como una de las principales preocupaciones. Nuestro autor hace propuestas específicas para conducir tal proceso y lo fundamenta desde sus teorías psicológicas en donde el recapitulacionismo opera como hipótesis central.

Palabras clave: Recapitulación, Psicopedagogía, Rodolfo Senet, Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Nacional.

Abstract

The challenge of all developmental psychology has always been to explain, not only describe the changes that occur in the psychological development. In the case of psychology in Argentina -in the early decades of the twentieth century- we find a naturalist and evolutionary framework that promoted interpretations as if they were neutral. This first psychology was based on a fundamental principle: the psychological development was the recapitulation, ontogeny - individual development, repeated in abbreviated form phylogeny- the developmental stages of the species itself.

Senet Rodolfo theories appear within this general epistemological framework and in relation to the “*normalismo argentino*”. Senet seeks to consolidate a scientific theory of teaching that can be used massively and based on psychological knowledge of child learning.

In this collaboration we analyze the value assumptions and social representations that operate in psychological explanations, especially those dedicated to language development in children. These Senet's investigations are carried out in a particular educational context in which the formation of argentine child was understood as the patriotic education that strengthens "the identity of the people."

In this process, learning the language assessed as the correct way of speaking and writing was one of the main themes. Our author made teaching proposals that were grounded in psychological theories where recapitulacion operates as central hypothesis.

Keywords: Recapitulation, Psychopedagogy, Rodolfo Senet, National language.

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA: REFLEXIONES Y DESAFÍOS DESDE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA.

Coordinador/a: *Cardós Paula Daniela.*

Autores: *Cardós, Paula; García Labandal, Livia & Fabbi, María Victoria.*

pauladcardos@gmail.com

Facultad de Psicología. UNLP y Facultad de Psicología. UBA.

Resumen General

La convocatoria y conformación de la presente mesa se propone propiciar la comunicación e intercambio respecto a la enseñanza de la Psicología, considerando particularmente la formación para la misma tanto en la UNLP como en la UBA. Ello teniendo en cuenta las similitudes y diferencias en las propuestas de formación de profesores en psicología así como las reflexiones e investigaciones que en dichos espacios se vienen desarrollando. Asimismo se expondrán algunas reflexiones vinculadas a la enseñanza de la disciplina en el contexto actual y en los distintos niveles de enseñanza.

En lo que hace a la formación para la enseñanza de la psicología en la UNLP, se hará referencia particularmente a la experiencia desarrollada en el marco de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” durante las dos últimas décadas. Se focalizará en el dispositivo de formación que el desarrollo de la asignatura posibilita configurar, los estudios llevados a cabo en el marco del mismo, las conclusiones producidas así como las innovaciones propuestas, su análisis y reflexiones. Cobrará relevancia la relación entre Profesorado y Licenciatura a la hora de pensar los procesos de profesionalización de los Profesores en Psicología focalizando tanto en la configuración de su identidad profesional como en la construcción de conocimiento base para la enseñanza de la disciplina. Los procesos de reflexión en y sobre la propia práctica constituyen el eje de la propuesta formativa y el insumo para abordar los procesos de profesionalización mencionados.

Teniendo en cuenta que los procesos de formación docente de profesionales que se desarrollan actualmente son diversos en sus finalidades, contenidos y alcances, en el caso de la UBA se analizarán dispositivos de formación. Ello considerando que un dispositivo pedagógico es un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado. Asimismo se contemplará que dicho dispositivo plantea un predominio técnico, sin desatender otras dimensiones y dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje. Esto lo

convierte en portador de un organizador técnico en tanto dispone condiciones para su puesta en práctica y realización. Opera con lo aleatorio, lo incierto, y está pensado con posibilidad de modificación continua. El docente debe estar preparado para integrar lo nuevo con el objetivo de modificar o enriquecer la acción. Es un modo particular de organizar la experiencia formativa para generar situaciones experimentales donde los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. En función de lo planteado, es posible pensar en dos tipos de dispositivos en la formación de profesores en psicología: Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares y los dispositivos basados en narraciones que posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones.

La práctica de el/la Profesor/a en Psicología debe articular la complejidad del campo disciplinar con las finalidades propuestas para los diferentes niveles de enseñanza en los que tiene lugar. Enfrenta así el desafío de dar forma a los contenidos propuestos por los diseños curriculares para responder a la demanda de contribuir en la formación de un sujeto ciudadano que proviene de la enseñanza secundaria, y al requerimiento que deriva del nivel terciario no universitario y refiere a la construcción de herramientas teóricas que permitan comprender al sujeto en tanto sujeto del aprendizaje. En este último caso, el saber psicológico debe articularse con otros saberes provenientes de diversos campos disciplinares y reconocerse como un aporte más para el campo de la práctica docente, que es el que se configura como el principal protagonista en el espacio de formación.

Se plantean entonces múltiples interrogantes en torno a la Buena Enseñanza para cada nivel: qué temas trabajar y para qué hacerlo con este grupo y en este momento de su formación; qué contenidos jerarquizar, por qué y desde qué posicionamiento teórico; cuáles dejar por fuera; cómo articularlos con la futura experiencia profesional de los estudiantes, de qué manera lograr una articulación con los profesores de psicología que tienen a su cargo materias correlativas para maximizar el uso del tiempo de aprendizaje, cómo tejer redes con otras asignaturas de cursada simultánea sin perder de vista los objetivos de la propuesta programática; cómo construir una significatividad que traspase la comprensión de la propia realidad para transferirse con potencialidad operativa hacia los diferentes espacios que transiten nuestros estudiantes.

Entre estos cuestionamientos se enreda y desenreda el pensamiento analítico y el pensamiento reflexivo que sostienen la práctica profesional de todo profesor, en cada nivel, en cada curso, en cada situación, en cada instante.

Palabras clave: Psicología, Dispositivos, Formación docente, Enseñanza.

**THE TEACHING OF PSYCHOLOGY: REFLECTIONS AND CHALLENGES FROM SPACE TRAINING,
RESEARCH AND PRACTICE.**

Abstract

The call and the formation of the present table intends to promote communication and exchange regarding the teaching of psychology, particularly considering the training both in Buenos Aires and UNLP. This is taking into account the similarities and differences in the proposals for training of professors in psychology as well as the reflections and research that are being developed in these spaces. Some thoughts related to the teaching of the discipline in the current context and the different levels of education will also be displayed.

In regard to training for teaching psychology at UNLP, reference is made particularly to the experience developed in the framework of the subject "Didactic and Practical Planning of Psychology Teaching" over the past two decades. It will focus on the training device that enables development of the course set up, studies carried out under the same, conclusions and proposals produced innovations, analysis and reflections. It is important the relationship between of formation Faculty and Bachelor when thinking processes of professionalization of professors in psychology focusing both on the configuration of your professional identity and build knowledge base for teaching discipline. The processes of reflection on own practice and are the backbone of the training proposal and input to address the processes of professionalization mentioned.

Keywords: Psychology, Devices, Teacher training, Teaching.

Ponencia 1

PROFESIONALIZACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA: SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

Cardós, Paula.

pauladcardos@gmail.com

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

En lo que hace a la formación para la enseñanza de la psicología en la UNLP, se hará referencia particularmente a la experiencia desarrollada en el marco de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” durante las dos últimas décadas. Se focalizará en el dispositivo de formación que en el desarrollo de la asignatura se configura, los estudios llevados a cabo en el marco del mismo, las conclusiones producidas así como las innovaciones propuestas, su análisis y reflexiones.

El desarrollo de la asignatura, tramo final de la formación de grado de los Profesores en Psicología, propone un recorrido cuya intención es pensar la enseñanza de la psicología pensándose en relación a dicha intervención. En función de ello el eje para el desarrollo de la materia es la noción de profesionalización docente. La misma es definida como un proceso que supone las transformaciones en el *ser, estar y hacer* en la profesión, que promueve la configuración de la identidad docente y la construcción del conocimiento profesional e incluye tanto las instancias de formación inicial como las de socialización y actualización profesional.

La asignatura de carácter anual prevé la simultaneidad de las clases teóricas y trabajos prácticos durante el primer cuatrimestre e instancia de socialización pre-profesional y espacio grupal de reflexión y supervisión durante el segundo cuatrimestre. En cada una de estas instancias el conocimiento teórico cobra centralidad en tanto posibilita el análisis y reflexión sobre la propia práctica docente.

Las prácticas profesionales supervisadas o “prácticas de la enseñanza” desarrolladas en los niveles secundario y terciario de educación configuran la instancia de socialización pre-profesional.

El dispositivo de formación supone una serie de actividades: la observación y registro de clases en el curso que luego realizarán “las prácticas”, la planificación de la enseñanza correspondiente a las clases a su cargo, el desarrollo de las mismas y la autoevaluación narrada de su propio quehacer y la participación en el grupo de reflexión previsto en el marco de la supervisión de las prácticas.

La noción de dispositivo de formación a partir de la cual se organiza la cursada recupera la idea de red que vincula elementos heterogéneos en un juego de las relaciones de poder y de saber. Un dispositivo tiene carácter estratégico y su finalidad es la producción de fenómenos y de procesos dinámicos y por lo tanto tiene finalidad. Constituye 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. Finalmente, se considera su puesta a disposición para provocar disposiciones y aptitudes, convirtiéndose en espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente.

En síntesis, la propuesta recupera el enfoque reflexivo sobre la práctica, particularmente aquella perspectiva que concibe la reflexión como proceso de deliberación en el que el conocimiento informa la práctica a partir de la reconstrucción de la experiencia.

Algunos de los estudios llevados a cabo en el seno de la cátedra han permitido apreciar la relevancia que cobra la relación entre Profesorado y Licenciatura a la hora de pensar los procesos de profesionalización de los Profesores en Psicología focalizando tanto en la configuración de su identidad profesional como en la construcción de conocimiento base para la enseñanza de la disciplina.

La escasa visibilidad del Profesorado en relación a la Licenciatura pone en tensión la configuración de la identidad profesional desde el mismo proceso formativo afectando la toma de decisiones tanto formativas como de inserción laboral. En lo que respecta a la construcción del conocimiento profesional y la asunción del rol docente, la exploración en el marco de la socialización pre-profesional nos ha permitido apreciar que la observación de clases ajenas y propias a partir de registros narrativos y/o autoevaluación a modo de narrativa posibilita la “elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación, la reflexión sobre la práctica, a partir de la toma de distancia que la escritura posibilita.

Actualmente estamos abocados al estudio de la construcción de perspectivas sobre docencia en el marco de la formación de grado y también en el valor que la modalidad “pareja pedagógica” cobra a la hora de propiciar los procesos reflexivos y por ende la profesionalización durante esa instancia formativa.

Palabras clave: Formación, Profesores en Psicología, Socialización Pre-Profesional, Reflexión.

PROFESSIONALISM OF TEACHERS IN PSYCHOLOGY: SOCIALIZATION PRE-PROFESSIONAL IN THE TRAINING OF GRADE.

Abstract

In regard to training for teaching psychology at UNLP, reference is made particularly to the experience developed in the framework of the subject "Didactic and Practical Planning of Psychology Teaching" over the past two decades. It will focus on the training device that enables development of the course set up, studies carried out under the same, conclusions and proposals produced innovations, analysis and reflections.

The development of the subject, final of the degree training of in Psychology, offers a journey whose intention is to think the teaching of psychology thinking themselves in relation to that intervention. Accordingly the hub for the development of the matter is the notion of professionalisation. It is defined as a process that involves the transformation in being, be and do in the profession, which promotes the configuration of the teaching identity and the construction of professional knowledge and includes both instances of initial training as socialization and update professional

The course provides clases theoretical and practical work during the first quarter and instance of pre-professional socialization and group space for reflection and supervision during the second quarter in each of these instances the theoretical knowledge is focused as enables the analysis and reflection on own practice.

Keywords: Formation, Teacher of Psychology, Pre-Professional Socialization, Reflection.

Referencias bibliográficas

- Cardós Paula (2014). Profesionalización de Profesores en Psicología: seguimiento de egresados de la UNLP. *Revista de Psicología. Segunda Época*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología, volumen N° 13, 2013-2014, pp. 67-86. ISSN N° 0556-6274.
- Cardós Paula, Szychowski, Andrés, Izurieta Rosario y Guerrero Lautaro (2014). Profesionalización docente y perspectivas sobre docencia en profesores de psicología en formación. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Memorias, Tomo I, pp. 57-60. ISSN 1667-6750.
- Cardós, P., Arpone, S. y Fernández Francia, M. J. (2013). "Formación para la enseñanza de la psicología: la modalidad pareja pedagógica". 4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Conocimiento y

- práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales”. Memorias, Tomo I, pp.11-21. ISBN 978-950-34-1027-1.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la psicología: la observación como analizador. Memorias de las XI Jornadas de Investigación “Psicología, sociedad y cultura”. Facultad de Psicología de la U.B.A. Tomo I, pp. 200-202.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2006). Los contextos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor en psicología. XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 10,11 y 12 de agosto de 2006. Tomo I. pp. 191-193.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2006).Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. *Revista Praxis Educativa. Instituto de Ciencias para la Investigación Interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Año X, N°10, Marzo 2006*, pp.29-32.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional. Universidad Nacional de la Plata, Volumen N°7*, pp. 103-114.
- Compagnucci ,E. Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 4,5 y 6 de agosto de 2005 Tomo I pp. 203-205.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto,M., Barbier, J.M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. y Mazza, D. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas- Universidad de Buenos Aires (Coedición)

Ponencia 2

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN: TUTORES DE PRÁCTICAS Y PROFESORES EN PSICOLOGÍA NOVELES.

García Labandal, Livia.

livialabandal@gmail.com

Facultad de Psicología. UBA.

Resumen

Este trabajo presenta una investigación de tipo cualitativa desarrollada al interior de un PROINPSI. La misma procura identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que cursan Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en el Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, relevando y analizando la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas. Se indaga el desarrollo y manifestación de tres aspectos centrales en la intervención docente: los componentes competencial didáctico, evaluativo y metacognitivo.

La adquisición de competencias es un proceso complejo, que admite diversas interpretaciones y matices. Se escoge la noción de competencia como una manera de operacionalizar el saber. El desarrollo de competencias para enseñar, implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. A pesar de las limitaciones se trataría de un concepto integrador que permite superar otras conceptualizaciones más fragmentadas del tipo habilidades, destrezas, técnicas, actitudes, valores. Implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual.

La metodología utilizada es la de observación de clases con una Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes implementada por el observador, y una Entrevista Estructurada, Autoadministrada, para Futuros Profesores en formación. La población estuvo constituida por 325 sujetos.

Teniendo en cuenta que los procesos de formación docente de profesionales que se desarrollan actualmente son diversos en sus finalidades, contenidos y alcances, se focalizará en los dispositivos de formación y su relevancia en la misma. Ello considerando que un dispositivo pedagógico es un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado. Asimismo se contemplará que dicho

dispositivo plantea un predominio técnico, sin desatender otras dimensiones y dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje. Esto lo convierte en portador de un organizador técnico en tanto dispone condiciones para su puesta en práctica y realización. Opera con lo aleatorio, lo incierto, y está pensado con posibilidad de modificación continua. El docente debe estar preparado para integrar lo nuevo con el objetivo de modificar o enriquecer la acción. Es un modo particular de organizar la experiencia formativa para generar situaciones experimentales donde los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. En función de lo planteado, es posible pensar en dos tipos de dispositivos en la formación de profesores en psicología: Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares y los dispositivos basados en narraciones que posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones.

El dispositivo instaurado promueve en el estudiante la reflexión crítica sobre la propia intervención y se construyen y reconstruyen instrumentos para su revisión y ajuste. La figura del tutor es nodal como referente que propicia contextos y ofrece herramientas de mediación que contribuyen al desarrollo y mejora de habilidades de intervención práctica requeridas para la enseñanza.

Se espera contribuir al análisis de variables que influyen en la formación de competencias docentes, así como relevar dificultades o puntos críticos emergentes, estableciendo su relación con los dispositivos didácticos orientados a su desarrollo.

Palabras clave: Tutores, Competencias docentes, Dispositivos de formación, Profesores de Psicología.

TRAINING DEVICES: PRACTICE TUTORS AND NOVICE TEACHERS IN PSYCHOLOGY.

Abstract

This paper presents a qualitative type of research developed into a PROINPSI. It seeks to identify and characterize the teaching skills in training teachers enrolled in Psychology Teaching and Practice of Special Education Teachers in the School of Psychology, relieving and analyzing the presence of changes in teaching practices carried out.

The methodology used is based on class observation, made by the teaching practice tutor on students' classes with an Observation Guide for Tutor teaching practices, and a Structured Interview, self-administered, for Future Teachers in training. The population consisted of 325 subjects.

The device established promotes in the student critical reflection on the intervention itself and the instruments are constructed and reconstructed for review and adjustment.

Given that the process of teacher training of professionals who currently develop are diverse in their objectives, content and scope, in the case of the UBA analyze training devices. This considering that a pedagogic device is a device formed as instrumental complex combinatorial heterogeneous components that have availability to generate expected and unexpected developments and able to be designed, installed, performed and analyzed. Also it is contemplated that the device poses a technical predominance, without neglecting other dimensions and has varied and diverse components, based on a pedagogical purpose: to facilitate learning. This makes carrying a technical organizer has as conditions for its implementation and realization. Opera with randomness, uncertainty, and is designed with the possibility of continuous change. The teacher must be prepared to integrate the new with the aim to modify or enhance the action.

Keywords: Tutor, Skills Training, Devices teachers, Teachers of Psychology.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. 3era ed. Madrid: Ediciones Akal.
- Blanco, A. (2009) *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Cano, E. (2009) *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el Desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.
- Compagnucci E., Cardós P. y Ojeda G. (2002) "Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505N°7:7-24.
- Coronado, M. (2008) *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2009) *Competencias docentes para la tutoría en educación superior*. México: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007) "Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.

- Fraser, S. y Greenhalgh, T. (2001) *Coping with complexity: educating for capability*. BMJ, 323(6), 799-806.
- García Labandal L., González D. y Meschman C. (2014) *Praxis y formación docente: aportes de la Psicología Educativa para entamar trayectorias*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Publicación UBA CEP.
- González, E. M. (2007) *Fundamentos de totalidad y holismo en las Competencias para la investigación*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En Laurus, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 338-354. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111485017>
- IPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000); *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Informe de investigación. Buenos Aires. Dos vol
- Mastache, A. (2007) *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas*. Buenos Aires: *Novedades Educativas*.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Tedesco, J.C. (2008), *Profesionalización y capacitación docente*, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2.
- Toledo Pereira, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. En *Revista de Orientación Educativa* V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- 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
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2009) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Ponencia 3

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Fabbi, María Victoria.

victoriafabbi@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

La práctica de la enseñanza se despliega en el marco de la relación educativa, entiendo como tal a una relación intencional y orientada, asimétrica y temporal, que se presenta bajo una configuración triangular y se encuadra en un contrato didáctico, a partir de la cual se vincula el/la docente, el/la estudiante y el contenido.

En este contexto, la intencionalidad se vincula con el designio explícito de intervenir el proceso de aprendizaje y aquí radica también lo asimétrico de la relación, en tanto que el/la docente en función del mayor dominio sobre el campo del saber disciplinar y del saber pedagógico asume la responsabilidad de tomar decisiones en pos de organizar situaciones de enseñanza que promuevan los aprendizajes de los/las estudiantes.

En el marco de ese contexto decisional se presentan interrogantes, dudas, cuestionamientos, que tienen el propósito de darle sentido al por qué y al para qué de la enseñanza en cada nivel de formación.

En este sentido, la práctica del Profesor en Psicología debe articular la complejidad del campo disciplinar con las finalidades propuestas para los diferentes niveles de enseñanza en los que tiene lugar. Enfrenta así el desafío de dar forma a los contenidos propuestos por los diseños curriculares para responder a la demanda de contribuir en la formación de un sujeto ciudadano que proviene de la enseñanza secundaria, y al requerimiento que deriva del nivel terciario no universitario y refiere a la construcción de herramientas teóricas que permitan comprender al sujeto en tanto sujeto del aprendizaje.

En el primer caso, el saber psicológico se enfrenta al proceso de transposición didáctica para construir con los/las adolescentes herramientas que les permitan “pensar la propia realidad, en tanto construcción singular y en una situación que lo incluye” (Diseño curricular para la Educación Secundaria. Ciclo superior 4to año. Psicología. DGCyE). Más allá del consenso explicitado en el currículum formal, el/la profesional de la enseñanza debe poner en juego a la hora de pensar la práctica real y concreta sus conocimientos en relación a la especificidad del momento evolutivo que recorren los/las estudiantes. La enseñanza de la psicología con adolescentes conlleva la

posibilidad de acompañar a los sujetos a transitar este momento desde el aporte de sentido que brinda la teoría, y potencia la oportunidad de innovar en lo que a estrategias y recursos refiere a partir de la creatividad que los estudiantes suelen poner en juego en espacios pensados para tal fin.

En el caso de la enseñanza en el nivel superior, el saber psicológico debe articularse con otros saberes provenientes de diversos campos disciplinares y reconocerse como un aporte más para el campo de la práctica docente, que es el que se configura como el principal protagonista en el espacio de formación. La transposición didáctica debe tener en cuenta la necesaria integración de todos los saberes en situación de acción y considerar que las decisiones/elecciones tomadas se realizan en función de contribuir a la formación de un profesional para un futuro probable pero también deseable.

Se plantean entonces múltiples interrogantes en torno a la Buena Enseñanza para cada nivel: qué temas trabajar y para qué hacerlo con este grupo y en este momento de su formación; qué contenidos jerarquizar, por qué y desde qué posicionamiento teórico; cuáles dejar por fuera; cómo articularlos con la futura experiencia profesional de los estudiantes, de qué manera lograr una articulación con los profesores de psicología que tienen a su cargo materias correlativas para maximizar el uso del tiempo de aprendizaje, cómo tejer redes con otras asignaturas de cursada simultánea sin perder de vista los objetivos de la propuesta programática; cómo construir una significatividad que traspase la comprensión de la propia realidad para transferirse con potencialidad operativa hacia los diferentes espacios que transiten nuestros estudiantes.

Entre estos cuestionamientos se enreda y desenreda el pensamiento analítico y el pensamiento reflexivo que sostienen la práctica profesional de todo profesor, en cada nivel, en cada curso, en cada situación.

Palabras clave: Psicología, Transposición Didáctica, Educación Secundaria, Educación Superior.

TEACHING OF PSYCHOLOGY IN SECONDARY EDUCATION AND HIGHER EDUCATION

Abstract

The practice of the the teacher a Psychology must articulate the complexity of the disciplinary field with the proposed objectives for different levels of education in which it takes place. And faces the challenge of shaping the curricula proposed by responding to the demand to contribute to the formation of an individual citizen who comes from secondary education, and the requirement derived from the non-university tertiary level refers to the construction of

theoretical tools for understanding the subject as a subject of learning. In the latter case, the psychological knowledge must link up with other knowledge from various disciplinary fields and recognized as a contribution to the field of teaching practice, which is what is configured as the main protagonist in the training space.

Then many questions arise about the Good Teaching for each level: what issues to work and what do with this group at this point in their training; how to prioritize content, why and from what theoretical position; what to leave out; how articulate the future professional experience of students, how to achieve a joint with psychology professors who are responsible correlative materials to maximize the use of time learning how to build networks with other subjects simultaneously given without losing view the objectives of the proposed program; how to build a significance that goes beyond the understanding of reality itself to transfer to operational potentiality to different spaces transiting our students.

These questions become entangled and unravels analytical thinking and reflective thinking that support the practice of every teacher, at every level, in every way, in every situation, in every moment.

Keywords: Psychology, Didactic Transposition, Secondary Education, Higher Education.

Referencias bibliográficas

- Ageno, R. (1997). Enseñanza de la psicología en la escuela media. *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 3, Nº 16.
- Cazau, P. Notas para la construcción de una didáctica de la Psicología Cazau Buenos Aires. http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/artdid_notas.htm, sitio consultado en octubre de 2002.
- Compagnucci, E., Fabbi, M., Lescano, M., Palacios, A. y Szychowski, A. (2011). Las incumbencias profesionales del profesor en psicología en el marco de los nuevos diseños curriculares. Ficha Cátedra "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología". Facultad de Psicología. UNLP
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Poggi, M. (1996). (Comps) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Bs.As: Edit. Kapelusz.

EL LUGAR DE ÁNGEL GARMA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PSICOANÁLISIS EN LA ARGENTINA. CLAVES TRASNACIONALES Y LOCALES DE UN ARCHIVO PERSONAL.

Coordinador/a: *Cottone, Soledad & Allevi, José Ignacio.*

Autores: *Allevi, José Ignacio; Barrera, Melisa; Cottone, Soledad & Ferragutti, Guillermo.*

scottone@fpsico.unr.edu.ar; joseignacio.allevi@gmail.com

Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Rosario); Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina (CEHPA – UNR); Investigaciones Socio-Históricas y Regionales (ISHIR-CONICET).

Resumen General

La mesa que sigue se propone como un espacio de presentación pública y académica del trabajo de digitalización del archivo personal de Ángel Garma, emprendido y radicado en el Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina de la Facultad de Psicología de Rosario (CEHPA-UNR). Va de suyo que la figura de Garma posee su propio peso en el momento fundacional de un campo para el Psicoanálisis en la Argentina, y desde allí se piensa el foco de la discusión para este espacio. Entendemos que la digitalización y acceso público de dichos documentos, invaluable desde el punto de vista histórico y teórico, resulta no solo una tarea de preservación patrimonial, sino que también representa un punto de partida para abrir la obra de uno de los miembros fundadores de la Asociación Psicoanalítica Argentina a múltiples líneas de investigación que el CEHPA emprende como propias. De esta manera, este foro reúne y expone las propuestas que distintos miembros del CEHPA se encuentran abordando en el presente, así como las proyecciones que dicho centro se plantea institucionalmente en torno a una de sus líneas de trabajo, centrada en la obra recuperada del psicoanalista español.

Palabras clave: Historia Psi, Ángel Garma, Archivos, Digitalización.

Ponencia 1

EL ARCHIVO GARMA, O LA RIQUEZA DE UNA FIGURA. UN ESBOZO DE SU CONTENIDO.

Barrera, Melisa & Ferragutti, Guillermo.

ferragutti@ishir-conicet.gov.ar; melibarrera2@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR; ISHIR-CONICET/UNR.

Resumen

El Archivo del Dr. Ángel Garma, reconocido por su trayectoria como psicoanalista y fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), se constituyó en la conjunción de esfuerzos en común entre, por un lado, la Facultad de Psicología de la UNR, y por el otro, Investigaciones Socio-Históricas Regionales (ISHIR-CONICET/UNR), en un trabajo colaborativo y horizontal que se sintetizó en la constitución del Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina (CEHPA), para dar cuenta de los nuevos desafíos institucionales y de investigación abiertos por el material.

En función del ya finalizado trabajo de organización, digitalización y catalogación del Archivo Personal Garma, este proyecto abre nuevas bases para el ejercicio de futuras investigaciones y discusiones, tanto históricas, profesionales como institucionales, que permiten la recuperación y enriquecimiento de los debates interrumpidos por diversos procesos histórico-políticos. El mencionado material consta de cartas, notas, programas universitarios, documentos académicos, traducciones, producciones científicas y fotos. Un recorrido por los mismos permitirá dimensionar su relevancia para el campo de estudios de Historia del Psicoanálisis.

Del total del material, podemos trazar algunas características globales respecto de su contenido, de acuerdo al tipo de documentos que encontramos:

Correspondencia: Ángel Garma recibe y envía copiosa correspondencia desde y hacia diversos lugares del mundo con los principales referentes institucionales del psicoanálisis en Europa, Latinoamérica y Estados Unidos. Hay además copias carbónicas de la correspondencia que el propio Garma escribía, lo que permitiría reconstruir al menos parcialmente los intercambios establecidos. Entre los interlocutores más asiduos se encuentran, Lagache, Sandor Lorand, Melitta Sperling, Bryce Boyer, Paula Heimann, Barbara Lantos, Bertram Lewin, Clifford Scott, Solís, Turkel, Gillespie, Leo Rangell, etc., aunque también hacen aparición, Wulf Sachs, Ernest Jones, Theodor Reik, etc. También se encuentra correspondencia personal de antiguos pacientes que realizan consultas o envían saludos. En las copias de las cartas enviadas por Garma se observa una escritura en la que abundan las referencias psicoanalíticas para comentar todo tipo de

fenómenos, desde consideraciones personales hasta situaciones políticas, lo cual permite mostrar que en la figura de Garma, los conceptos psicoanalíticos se habían convertido en una actitud general, una forma de vida, una filosofía práctica.

Desempeño institucional: Se encuentra correspondencia y actas referidas a la labor de Ángel Garma en la APA. La documentación hallada puede servir para analizar con mayor profundidad su protagónico rol en el ejercicio institucional de la asociación. Se visualizan algunas polémicas respecto a la alternancia de autoridades y al modo en que debe legitimarse la toma de decisiones, así como no pocas referencias palaciegas, en la forma de rumores y secretos transmitidos a través de mensajes en cartas personales que Garma recibía a veces. En general, trasunta una preocupación por establecer modos institucionales de proceder ante las situaciones particulares que se vayan presentando, es decir, institucionalizar la práctica psicoanalítica. Los análisis didácticos tienen un interesante valor en este sentido, puesto que permiten visualizar cómo los procesos de admisión a la práctica psicoanalítica se establecían sobre la base de entrevistas que revestían el carácter de concursos evaluados, y donde entraban en consideración aspectos tales como un diagnóstico clínico del estado y la constitución espiritual del candidato, una valoración académica en relación a los conocimientos que el candidato demostraba, y hasta observaciones actitudinales y de vestimenta.

Documentos académicos: Se encuentran apuntes de clase, punteos y resúmenes, fichajes de textos, programas académicos, artículos, etc. Se puede percibir el trabajo sobre varias líneas de investigación, entre las que se encuentran, las tesis sobre el psicoanálisis de los sueños; el antisemitismo y la religión desde una perspectiva psicoanalítica; los problemas gástricos, en particular, la úlcera de duodeno, como síntoma de padecimiento espiritual. Mucha de la correspondencia contiene intercambios académicos, y puede detectarse un cuidado especial del propio Garma por difundir su trabajo, mediante envíos postales de sus producciones.

También se encuentran informes de calificación de curso, que contienen una interesante mixtura de valoraciones académico-clínicas, especies de análisis didácticos sobre estudiantes, personalizados y acompañados de una calificación numérica.

Palabras clave: Ángel Garma, Archivo, Documentación, Historia del psicoanálisis.

Abstract

The Archives of Dr. Ángel Garma –who was extensively recognized as a psycho-analyst and the main founder of the Argentine Psycho-analytical Association (APA)-, was formed by the joint efforts from, on the one hand, the Faculty of Psychology (UNR) and, on the other hand, from Regional Socio-historical Researches (ISHIR–CONICET/UNR). This represented a collaborative and

horizontal work synthesized in the constitution of the Centre of Studies for the History of Psychoanalysis in Argentine of the National University of Rosario (CEHPA-UNR), in order to give into account of the main research and institutional challenges opened by the significance of this material.

At the light of the already finished work of organization, digitization, and cataloguing of the Archive, there is an opening of new basis for the exercise of future research and discussions, both historical and institutional. This will also allow the return and enrichment of interrupted debates along the different historical and political processes. This material is composed by letters, notes, university programs, academic documents, translations, scientific productions and picture. A little tour around these will allow to size and measure its importance to the History of Psycho-analysis field of studies.

Keywords: Ángel Garma, Archive, Documentation, History of Psycho-analysis.

Ponencia 2

PUNTOS DE PARTIDA: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN POSIBLES A LA LUZ DE UN ARCHIVO POLIFACÉTICO.

Allevi, José Ignacio & Cottone, Soledad.

scottone@fpsico.unr.edu.ar; joseignacio.allevi@gmail.com

ISHIR-CONICET; Facultad de Psicología (UNR); CEHPA-UNR.

Resumen

En el marco de la constitución del Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina, la digitalización del Archivo personal de Ángel Garma se presenta como una oportunidad para abordar una miríada de tópicos que dan cuenta no sólo de la vastedad de su obra, sino también del carácter prolífico que reviste el campo de la historia *psi* hoy en día. En este trabajo nos interesa realizar una puesta al día sobre cuáles son dichas líneas de investigación que el Centro tomará como propias.

Cabe decir, en primer término, que la magnitud y riqueza cualitativa de la correspondencia de Ángel Garma ameritaría de por sí un estudio de las sociabilidades y círculos que dicho actor supo construir. Sin embargo, cierto es que la sistematización de la investigación obliga a demarcar una serie de problemas con los cuales acercarse a dicho material, y desde allí consideramos que un primer acercamiento puede pensarse distinguiendo entre aquellos intercambios que refieren a su etapa formativa y aquellos donde se observan discusiones teóricas sostenidas. En el primer caso, se destaca la correspondencia con Otto Reik -su maestro- así como aquellos intercambios con quienes fueron sus compañeros a lo largo de su estadía formativa en Berlín. En lo referido a las discusiones, merecen un lugar especial los intercambios sostenidos con Lagache, Boyer, Heinmann, Lorand, entre otros.

En lo referido a su producción teórica, aquí vale la pena destacar que el campo de abre no sólo sobre el abanico de sus producciones y su relevancia para la discusión en el campo general del psicoanálisis local y mundial, sino también en lo que podrían pensarse como las estrategias de promoción de sus obras y en la circulación emprendida por el propio Garma entre sus contactos más cercanos y otros con los cuales gestó el vínculo a partir de sus prácticas de difusión. En lo referido a la primera cuestión, vale la pena destacar tres grandes áreas donde su obra se desarrolla, a saber: su tesis sobre el análisis de los sueños; su producción en torno a la psicósomática y, por último y no menos importante, sus desarrollos sobre antisemitismo y judaísmo. Si observamos el otro plano que planteamos, veremos que la correspondencia de Garma en este sentido resulta especialmente fructífera en tanto fuente, dado que muestra el haz de

relaciones que el psicoanalista fue capaz de gestar tanto en sus etapas formativas como a la largo de su consolidación académica -y que serán abordados en un caso particular en un trabajo de esta mesa-.

En tercer término, un campo particularmente relevante se abre al focalizar en la relación de Ángel Garma con una serie de instituciones desde las cuales busco “promocionar” el psicoanálisis a nivel local y regional, así como su vínculo con aquellas que le servían de instancia legitimatoria para su praxis, como es el caso de las extensas -y en ocasiones mediadas- relaciones con la IPA y sus distintos miembros. En efecto, el archivo dispone de una serie de documentos que muestran los intentos del psicoanalista español para ingresar al campo universitario argentino -no siempre con éxito-, así lo referido a la constitución, organización y funcionamiento de la APA y los vínculos establecidos con Brasil.

Un cuarto enfoque que se desprende de lo anterior permite visitar algunas facetas de la APA como institución a la luz de algunos documentos de uno de sus miembros fundadores y analistas didactas en el período del cual se disponen los mismos. En este sentido, dos tópicos destacan con especial interés para el grupo, y oscilan alrededor de las entrevistas de admisión -en tanto mecanismo arbitrario de ingreso al campo psicoanalítico en construcción-, y la discusión sobre el voto secreto en la institución, las cuales marcaron especialmente a Garma por su resolución positiva.

A partir de lo expuesto, resta decir que las distintas líneas de investigación que el CEHPA toma para trabajo en el tiempo que sigue se posicionan desde un enfoque que entiende a Ángel Garma como un actor transnacional en la construcción de un campo para el psicoanálisis en la Argentina, y que dicha consideración resulta fundamental para pensar la especificidad de nuestro caso en el marco de la expansión del psicoanálisis a nivel mundial. Los distintos actores e instituciones en juego se tornan, así, en instancias de actualización y localización de un proceso que supera ampliamente fronteras nacionales, sumando a ello el carácter diaspórico de muchos de los representantes y teóricos más internacionalizados del campo.

Palabras clave: Historiografía, Epistolario, Instituciones, Circulación Transnacional de Saberes.

Abstract

This work intends to summarize the main research lines that the Centre of Studies for the History of Psychoanalysis in Argentine of the National University of Rosario (CEHPA-UNR) establishes according to the Angel Garma's private archive, recently digitalized. The mentioned archive opens a myriad of topics that allows us to analyse deeply into the history of psycho-analysis in Argentina from the perspective of one of its fundamental members. The main lines refer to its private

correspondence with different members of the international psycho-analytical movement, as well as his theoretical production on many topics and its reception outside the country. The third research field works on the institutionalization of the disciplinary field in Argentina, whereas another topic refers to the Garma's papers on the Argentinian Psycho-analytical Association. The approach that guides the research work on the Centre understand Garma's figure as a transnational actor who took part in the building of a field for the psy in Argentina, but taking into account the the process was no limited to national frontiers.

Keywords: Historiography, Collected Letter, Institutions, Transnational Circulation of Knowledges.

Ponencia 3

UNA OBRA TRANSNACIONAL. RECEPCIÓN Y CRÍTICAS DE “PSICOANÁLISIS DE LOS SUEÑOS”.

Barrera, Melisa.

melibarrera2@hotmail.com

Resumen

El trabajo que sigue se propone analizar la circulación, recepción y crítica transnacional de *“Psicoanálisis de los sueños”* (1940) del Dr. Ángel Garma a partir de sus intercambios epistolares al respecto. Nacido en Bilbao en 1904, exiliado por la Guerra Civil Española y formado en Berlín bajo la influencia del Dr. Reik, Garma fue, una vez radicado en la Argentina en 1938, miembro fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) y un activo promotor de la constitución del campo del psicoanálisis en nuestro país. Surgido en el marco de una prolífera actividad institucional, académica y teórica -y editado por El Ateneo (Buenos Aires)-, su libro contó con una segunda edición en el año 1948 de la Editorial Nova (Buenos Aires) y una tercera edición en 1956 de la misma editorial. Las últimas reediciones incluyeron el aporte de nuevo material teórico introducido bajo la forma de capítulos articulados con el material inicial, el cual fue cotejado y discutido en los cursos del Instituto Psicoanalítico de Buenos Aires y en diversas revistas nacionales e internacionales, así como la incorporación de abundante material gráfico a los fines de facilitar la comprensión onírica y el aporte de notas en las que se resalta la labor onirocrítica de autores modernos.

Esta pieza clave en su obra se ubica dentro de una vasta producción teórica de Garma, entre la cual vale la pena mencionar *“El Psicoanálisis, la Neurosis y la Sociedad”* (Librería Gutenberg, Madrid, 1936) *“El Psicoanálisis. Presente y Perspectivas”* (Aniceto López, Buenos Aires, 1942) *“Sadismo y Masoquismo en la Conducta”* (3era edición, Editorial Nova, 1952) *“La Psychanalyse des Rêves”* (Presses Universitaires, Paris, 1956) *“Génesis Psicosomática y Tratamiento de las Úlceras gástricas y duodenales”* (Editorial Nova, Buenos Aires, 1954), entre otras. *“Psicoanálisis de los sueños”* se desprende, así, de un intenso trabajo de investigación psicoanalítica en el cual Garma desarrolla la tesis que, luego de revalidar su título de médico, le permitió alcanzar su doctorado en la Universidad Nacional de La Plata, en agosto de 1940. Allí, el psicoanalista español confronta la hipótesis freudiana según la cual el sueño es la realización alucinatoria de una satisfacción de deseo, argumentando que en el origen de todos los sueños suele hallarse una situación desagradable para el sujeto, que el sueño intenta corregir, a la cual denomina situación traumática. Esto es, aquella situación que ocasiona en poco tiempo una intensidad tan grande de

excitaciones psíquicas que el sujeto no puede liberarse de ellas o elaborarlas adecuadamente. La situación traumática latente sería transformada en el contenido manifiesto del sueño en una situación agradable o al menos en una situación menos desagradable o indiferente. El deseo que se satisface no es sino simplemente un intento de disminución del desagrado psíquico originado por la fijación a la situación traumática.

Tal como se mencionó anteriormente, el presente trabajo -incluido en una investigación más amplia- se propone analizar la circulación, recepción y discusión de este libro del Dr. Ángel Garma, a partir de la correspondencia epistolar que este mantuvo con diversos interlocutores tanto locales como internacionales, entre los que se destacan las figuras de Sandor Lorand (Nueva York), Stewar Worf (Nueva York), Osvaldo Loudet (Argentina), Gregory Zilboorg (Nueva York), Bernhard Berliner (San Francisco California), Wulf Sachs (Johannesburg), R.W Pickford (Escocia), Sidney Kahr (Nueva York), Luis Giménez de Asua (Buenos Aires), Luis Manuel Morales (Puerto Rico), Therese Benedek (Chicago), Jule Eisenbud (Nueva York), Geza Roheim (Nueva York), Edmund Bergler (Nueva York), O. Spurgeon English (Filadelfia), Berta Bornstein (Nueva York), entre otros. Es a destacar la fluida correspondencia, en relación a este libro y lo que allí se trabaja, sobre todo con Estados Unidos en el año 1948.

En este significativo intercambio se observa el incesante trabajo del Dr. Ángel Garma de constituir un entramado de relaciones, con diversos colegas tanto locales como internacionales, lo cual, sostenemos, permitió dinamizar las discusiones psicoanalíticas, difundiendo su importancia e intentando reforzar lazos institucionales así como personales. Esta correspondencia se desarrolla, en algunos casos, con figuras con las que ya existía un lazo previo, incluso uno de tipo afectivo/personal, así como con figuras con las que se intentaba generar nuevos vínculos. A partir de un análisis de su tendido de relaciones, buscaremos observar la forma en que Ángel Garma se esforzó por contribuir al armado local e internacional del psicoanálisis como disciplina, con el claro objetivo de tender a su institucionalización y autonomización como campo. Entendemos, asimismo, que estas iniciativas lo ubican como una figura de relevante transcendencia en el ámbito psicoanalítico, dotando al psicoanálisis en Argentina de un cariz transnacional en el campo psicoanalítico local, regional e internacional.

Palabras clave: Ángel Garma, Circulación de Saberes, Epistolario.

Abstract

This work proposes to analyse the circulation, reception and international review of Dr. Ángel Garma's book "Psycho-analysis of Dreams" (1940), departing from his epistolary exchanges about this. Born in Bilbao, in 1904, exiled by the Spanish Civil War and formed in Berlin under the

influence of Dr. Reik, Garma was, once arrived to Argentina in 1938, a founding member of the Argentinian Psycho-analytical Association. He was also an active promoter of the constitution of psycho-analytical field in our country. In the context of a prolific institutional, academical, and theoretical activity, his book had a second edition in 1948 and a third in 1956. Last reeditions included new chapters of theoretical material, those of which were discussed in the courses of the Psycho-analytical Institute of Buenos Aires and in different national and international Journals. It also included abundant graphic material in order to facilitate the comprehension of dreams and many notes regarding the labour of modern authors about the subject

Keywords: Ángel Garma, Circulation of Knowledge, Collected Letters.

Ponencia 4

TRES AGUJAS EN UN PAJAR, Y EL PLANO DE LO INSÓLITO: CARTAS DE FREUD EN EL ARCHIVO DE GARMA.

Cottone, Soledad & Ferragutti, Guillermo.

scottone@fpsico.unr.edu.ar; ferragutti@ishir-conicet.gov.ar

Facultad de Psicología (UNR); ISHIR-CONICET.

Resumen

El trabajo que sigue se propone como objetivo el dar cuenta de un fenómeno acaecido durante las tareas de digitalización y catalogación del Archivo Personal de Ángel Garma, el cual constituye una verdadera serendipia. Se hallaron tres manuscritos originales de puño y letra del Dr. Sigmund Freud, padre del psicoanálisis. Se trata de dos cartas pequeñas y de una carta mayor, de dos carillas de extensión, con el membrete y firma característica. El hallazgo de estas cartas, aparentemente indescifrables, obligó a la puesta en marcha de una serie de estrategias en función de descubrir su contenido, su datación y su posible contexto. Un abanico de preguntas se abren en función de esto: ¿a quién estaban dirigidas? ¿Cómo llegaron a manos de Garma? La figura rutilante de Freud encandila todo análisis posible, teniendo, todavía en 2015, mucho por decirnos, en el largo proceso que concluyó con la traducción definitiva de las mismas.

Algunas coordenadas permiten comenzar a tejer líneas de análisis:

En principio, las cartas están escritas en un dialecto específico, y no en alguna lengua sajona o romance. Fue consultado, entonces, un reconocido germanista de la Universidad Nacional de Rosario que ha realizado estudios sobre Freud y en relación a la Escuela de Frankfurt quien, luego de examinarlas, confirmó que efectivamente estaban escritas en Sütterlin, a partir de lo cual su traducción devenía un problema más complejo. El Sütterlin es una modalidad caligráfica del alemán de los tiempos del imperio austro-húngaro, un estilo manuscrito entre el gótico y el latino realizado por un artista gráfico a pedido del imperio para todas sus letras públicas. Para 1915, este modo de escritura, se incorpora en la formación obligatoria y caracteriza al género epistolar formal del Imperio. Si bien su uso debe haber decaído francamente con la disolución del Imperio a fin de la Primera Guerra, en septiembre de 1941 Hitler ordena que la escritura de Sütterlin ya no se enseñe en las escuelas, a pesar de lo cual su uso siguió siendo databale en las generaciones mayores que sobrevivieron a la Segunda Guerra Mundial.

Finalmente para realizar la traducción fue necesario contactar con Austria y en un esfuerzo conjunto se logró traducirlas casi en su totalidad. En lo que refiere al estilo es muy cortés y con el

encanto que caracteriza al lenguaje freudiano.

Otra coordenada para su análisis está dado por las fechas de las cartas: 1911, 1916 y 1917. Esto permite descartar que sean destinadas a Ángel Garma abriendo el interrogante sobre su posesión. Si se pone en relación los años de las cartas con el proceso de institucionalización del psicoanálisis, las mismas están comprendidas en un tiempo caracterizado por la expansión de la doctrina freudiana en el extranjero y por los disensos y exclusiones que se juegan paralelamente al trabajo unificador de la asociación Psicoanalítica Internacional (IPA). El hecho de que las cartas estén escritas en Sütterlin permite despejar que es una correspondencia que se circunscribe a los países que comprendieron el imperio Austro-Húngaro.

Finalmente, las tres cartas son respuestas a modo de consejos a consultas realizadas. En dos cursos de invierno de 1915-1916 y de 1916-1917 Freud dictaba, en la Universidad de Viena, lo que se llamó Conferencias de Introducción al Psicoanálisis ante un auditorio mixto de médicos y legos de ambos sexos. En relación al contexto no es de extrañar que se produjeran consultas espontáneas del auditorio.

Entendemos que el hallazgo de las cartas constituye un aporte más a la construcción de lo que ha sido el hombre, Freud, y su obra. Aún queda mucho por decir.

Palabras clave: Freud, Correspondencia, Archivo, Ángel Garma.

Abstract

Along the work of digitization and cataloguing of the Ángel Garma's Personal Archive, a real serendipity occurred. Three original manuscripts written by Dr. Sigmund Freud -father of psychoanalysis- were found. At first analysis, the only thing that could be assured was the author's identity. Everything else remained completely indecipherable. This all forced us to put in work a series of strategies in order to discover its contents, its date, and its impossible context. A spectrum of many questions spreads up: Who were these addressed to? How did they get to the hands of Angel Garma? The bright figure of Sigmund Freud dazzles every possible analysis we can make. He has, still in 2015, much to say, in the long process that concluded in the definitive translation of the letters.

Keywords: Freud, Correspondence, Archive, Angel Garma.

EL PROBLEMA DEL TRAUMA EN LA CLÍNICA Y EN LO SOCIAL.

Coordinador/a: *Damiano, José María.*

Autores: *Battistessa, Florencia; Piovano, Ana Laura; Sánchez, Mariela; Suárez, Eduardo & Zanguelini, María Luz.*

josedamiano@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata.

Resumen General

Los trabajos presentados en esta Mesa Autoconvocada, se enmarcan en las tareas de investigación que realiza la Cátedra de Clínica de Adultos de la UNLP hace ya más de dos años, en torno al problema del trauma en la clínica y en lo social.

En ellos se destaca con nitidez la preocupación constante y creciente de los psicoanalistas en sostener una práctica de la escucha de la singularidad en cada uno de los dispositivos sociales e institucionales en los que son convocados, en donde la seriedad no es enemiga de la eficacia y en donde la elaboración de saber acompaña un quehacer que resulta útil para aliviar un sufrimiento excesivo sin promesas de paraísos del ser.

Se trata por ejemplo – en el trabajo de la Lic. Florencia Battistessa - de Intervenir en la urgencia de un sistema de emergencias telefónicas, en donde la desesperación de un sujeto hace imposible su asistencia y hay que inventarse recursos porque si no manda la burocracia anónima.

A propósito de ello y por si hiciera falta sacar a la singularidad de un discurso vacío de consecuencias, se adentra en el tema por la vía de la disciplina de Nombre Propio ¿Qué palabra más autorizada a amalgamarse con el cuerpo en el ser hablante que el Nombre Propio? En el desorden simbólico que resulta de la desesperación, el sujeto comienza a organizarse a partir de que su nombre es pronunciado por el Otro.

En el caso clínico presentado por la Lic. Mariela Sánchez y el Lic. Eduardo Suárez se testimonia de esa orientación a lo real singular y al singular real de cada uno yendo en la dirección de la cura del síntoma al trauma, sencilla y fundamental enseñanza freudiana. Lo traumático es el accidente del Otro rechazado. Nos enseña que restituir lo contingente en un sujeto resulta curativo. Pero los tiempos no son los de los relojes.

Finalmente, la Lic. Ana Piovano, nos presenta pulido y precisado, un rasgo de la subjetividad de nuestra época: el cinismo. Se atreve a considerarlo como respuesta al trauma y a interrogarlo como síntoma social en nuestra civilización donde el deseo de cada quien se olvida y se aplasta contra la satisfacción del objeto plus de gozar.

Palabras clave: Cinismo, Urgencia, Elaboración, Trauma.

Ponencia 1

EL PODER DE LA PALABRA EN LA URGENCIA.

Battistessa, Florencia.

florbattistessa@hotmail.com

UNLP.

Resumen

En el presente trabajo se intentará investigar el poder de la palabra en situaciones de urgencia. Particularmente, en base a una viñeta, se indagará si el uso del nombre propio puede postularse como una herramienta posible de utilizar -en el marco de un cada vez- en tales situaciones.

Viñeta

Un hombre llama a una central de emergencias telefónicas. Desesperado, apurado y un tanto desorganizado al hablar, pide que la ayuda se dirija a la casa de su padre anciano. Relata un inminente robo allí y que además su padre se encontraba solo.

Un vecino del padre lo había llamado por teléfono, comunicándole que se estaban metiendo unos jóvenes por la parte trasera de la casa del anciano. Ocurría que el llamante se encontraba en otra ciudad, por lo cual se presentaba muy urgido y no respondía a preguntas básicas como “¿Localidad?, ¿calle?, ¿entre calle?”, etc. (datos básicos a conseguir para que la ayuda policial pueda acudir al lugar).

No había manera de conseguir la dirección. Este llamante que posiblemente desconocía que la institución atiende llamadas de varios lugares de la región, estaba muy nervioso y parecía no oír las preguntas. Se me ocurre preguntarle el nombre e intento volver a preguntarle los datos pero nombrándolo: “¿pablo en qué localidad esta tu papá?” y ocurre que puede bajar la ansiedad inicial y aportar correctamente los datos.

Que lo ideal no obstruya lo posible

Desde el psicoanálisis de orientación lacaniana, ¿se puede plantear no retroceder ante un sujeto en situación de urgencia?

Se entiende por urgencia “un padecimiento sin velo, sin trama (...) donde el tiempo apremia y hay prisa” (Delgado, 2005, p.79) pero además implica algo abrupto para el equilibrio psíquico de la persona que la atraviesa.

En la viñeta presentada y en muchas situaciones similares, seguir la modalidad de abordaje propia de la institución (protocolo de un manual), se presentaba como un obstáculo en personas verborrágicas y desbordadas por la situación de urgencia. En ese marco, donde el “para todos” fracasa, llamar a una persona por su nombre permitía singularizar algo del abordaje y cambiar el curso de una situación. Greiser (2012) sostiene que si bien “hay un auge de los manuales que es

subsidiario de la época de la regulación y la evaluación, al mismo tiempo este fenómeno constituye la posibilidad de que el psicoanálisis aloje a esos sujetos que el manual rechaza” (p. 45-46). Así es como hacer uso del nombre propio, se trata de una apuesta por marcar algo de lo singular; apuesta que parece resultar posibilitadora/pacificadora en tales situaciones.

Laurent (2000) sitúa al analista ciudadano como aquel que ayuda a impedir que se olvide la particularidad de cada uno y que ayuda a convertir ese recorte en algo útil. En este sentido, el recurso del nombrar, nace como una apuesta a que algo del orden del “uno por uno” tenga lugar. ¿Es posible que personas en situación de extrema vulnerabilidad puedan llegar a vivenciar una cierta “pacificación” cuando se los llama por su nombre? Es una pregunta a sostener, pero en los hechos nombrar eliminaba tensiones y establecía un clima de confianza.

Se trata entonces de pensar si es posible hacer algo ahí, cuando lo real golpea. Farías (2009), en esta línea, dice que la eficacia del psicoanálisis actúa sobre un sujeto y se alcanza con la presencia de los analistas en distintos ámbitos institucionales (aunque allí no hablen en nuestra lengua). Quizá el psicoanálisis tenga algo que decir, algo que aportar para abordar tales situaciones, aunque no tenga que decirlo todo.

Finalmente, la temática del nombre propio y la nominación es abordada por Lacan en varios de sus seminarios, siempre dándole importancia. Temática que se vuelve crucial retomar y trabajar en los distintos registros. El fin será arribar a una aproximación de lo que se cifra en un nombre, para así establecer un aporte concreto y posible de ser usado en situaciones de urgencia.

Palabras clave: Urgencia, Psicoanálisis, Singularidad, Nombre propio.

Abstract

In this paper, the power of the word will be investigated in urgency.

Based on a vignette, it is necessary to establish whether the use of the proper name is a tool to use-in the context of an ever- in such situations.

Perhaps psychoanalysis has something to say, to contribute to approach such situations, even if it does not say everything.

It is then thought, from psychoanalysis of the Lacanian orientation, if you can not bring back to a subject in urgency situations and if possible to do something there when the real hits.

Laurent (2000) places the analyst as who helps to prevent forget the particularity and to transform it into something useful. So the use of the name, borns from a bet for the singularity and appears to have effects.

So the research will initially consist of a bibliographic review by the Lacanian and post-Lacanian work to make an approach of the proper name and the nomination in the different registers. The

aim will arrive at an approximation of what codes to a name, establishing a particular and may be used in urgencies contribution.

Keywords: Urgency, Psychoanalysis, Singularity, Proper Name.

Bibliografía

- Delgado, O., (2005), *Angustia y Trauma*. En Belaga, G., *La urgencia generalizada 2*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Farias, F., (2009), *El psicoanalista ante el desamparo social*. En Lombardi, *Singular-particular-singular*. Publicación de la cátedra I de Clínica de Adultos. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Greiser, I (2012) *Psicoanálisis sin diván*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J (1961-62) Seminario 9, *La identificación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Lacan, J (1974-75) Seminario 22, *RSI*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Lacan, J (1975-76) Seminario 23, *El Sinthome*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Laurent, E. (2000) *El analista ciudadano*. En *Psicoanálisis y Salud Mental*. Buenos Aires , Argentina: Tres Haches Ediciones.

Ponencia 2

LA ELABORACIÓN POR EL SÍNTOMA.

Sánchez, Mariela; Suárez Eduardo & Zanguelini, Luz.

suareznestore@gmail.com

UNLP.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo abrir a la conversación a partir de la investigación de un caso donde consideramos se despliega la dimensión del trauma.

Este caso nos ha dejado algunas enseñanzas respecto del tiempo que es menester esperar para que aquello pudiera decirse y permitiera la elaboración del trauma. Los tiempos son subjetivos. Es mejor estar advertidos para intervenir en el juego paradójico de la urgencia.

Tomamos una referencia de Lacan (2012) que nos aporta una orientación precisa: al analista le conviene la posición de aguardar sin esperar nada. Estar dispuesto a encontrar algo sin esperarlo. Una disposición que orienta, sobre todo en la clínica del trauma donde el sujeto que se topa con algo que nunca hubiese aguardado, para finalmente llegar por esa misma vía a encontrar un poco más de satisfacción para su vida.

Palabras clave: Trauma, Elaboración, Síntoma, Urgencia.

Abstract

After a year of interviews we proposed this case for the investigation that we realize in the Chair "The subjective elaborations of the trauma in the psychoanalytic clinic ". Before this time the dimension of the trauma had not spread out. This case has left some educations us respect of the time that is necessary to wait in order that that one could say and allowing himself the production of the trauma. The times are subjective. It is better to be warned to intervene in the game paradójico of the urgency.

We take a reference of Lacan (2012) that us contributes a precise orientation: there is convenient for the analyst the position to wait without waiting for anything. Be ready to find something without waiting for it. A disposition that it orientates, especially in the clinic of the trauma where the subject that runs up with something that had never waited, finally to manage for the same route to find a bit more of satisfaction for his life.

Key words: Investigation, Trauma, Production, Symptom.

TRABAJO COMPLETO

Después de un año de entrevistas propusimos este caso para la investigación que realizamos en la Catedra “Las elaboraciones subjetivas del trauma en la clínica psicoanalítica”. Antes de ese tiempo no se había desplegado la dimensión del trauma.

La consulta es motivada por una dificultad académica que la paciente viene padeciendo desde hace años. Al final de la primera entrevista me informa acerca de un accidente de su pareja que lo ha hecho depender absolutamente de ella. Se presenta como una chica que hace “de todo y todo”, menos eso que quiere.

Durante este año trae al análisis su problema con los lazos familiares, recortando su relación con el Otro, caracterizada fundamentalmente por su dificultad para poder plantarse frente a los otros: “Tengo una facilidad de que lo que yo quiero puede esperar, lo del otro es urgente, lo mío nunca es importante”. Como telón de fondo, su llanto. Mientras tanto, cuando aparece la cuestión del accidente las intervenciones se orientan a quitarle consistencia a su posición de “única”.

Al indagarla sobre lo sintomático en el estudio, puede precisar que no se puede concentrar. Se agota en búsqueda de argumentos sólidos para sus afirmaciones, se preocupa enormemente por todo aquello que no puede resolver. Finalmente rinde un examen, se siente aliviada por haber podido pasar por la situación, por sentir que pudo hacerlo, aun habiendo desaprobado. Una nueva precisión sobre el síntoma inicial: lo que la distrae, son sus pensamientos que se disparan, hacia qué necesita él. Cuando cae en la cuenta, se enoja: “eso es darse con el látigo, castigarse, me siento culpable”.

Es en ese punto que aparece el relato del evento traumático: “tengo una fuerte cosa ligada con él, por más que lo piense racionalmente siento culpa de su accidente, en lo concreto él estaba trabajando, yo le decía que dejara de trabajar y que esté más conmigo, le insistí siempre, él no quería y vino, se tiró a la pileta y la siguiente cosa que veo es sangre... yo estoy ahí, se me viene todo el tiempo mi insistencia, no es algo que sucedió solo... las cosas que deseo son peligrosas”.

A lo largo de la investigación hemos despejado en el trauma 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.

Siguiendo a M. Bassols, en el trauma lo que retorna, no es tanto lo que ocurrió y que podemos recordar, sino aquello que no podemos dejar de repetir sin recordar, lo que no llegó a suceder un momento antes. Aquello que no cesa de no escribirse. En este caso ella dice “, él no quería y vino, se tiró a la pileta y la siguiente cosa que veo es sangre”

Cuando Mariana se culpa por el accidente del novio, diciendo: “es que le insistí...” le otorga un sentido a lo que irremediamente es *contingente*.

Si el trauma está dado por estructura, se actualiza por la vía de lo contingente, y la respuesta se formula bajo la forma del síntoma.

En la elaboración que ella realiza no hay lugar para el accidente: lo que le pasó al novio es su culpa. No obstante, al pasarlo por el tratamiento se revela que esa operación es imposible. En efecto, una vez localizada la culpa, Mariana plantea que luego del accidente algo cambió: “El modo en que siento la vida. El tiempo se me escapa, se me va. No puedo disfrutar de nada”. Ahora el destino de la contingencia se dirige al síntoma: “Me cambió la manera de ver las cosas, me la paso haciendo de todo, no paro de llenarme de cosas”. La lógica de su vida aparece en un sueño y acota que observa pero que no puede hacer nada. “Aridez por doquier, así me defino, si bien hago cosas, nada de lo que hago lo termino, las cosas quedan ahí, muertas, son acciones que no llevan a nada”.

El caso nos indica algo fundamental para la dirección de la cura, el camino que va del trauma al síntoma.

Cuando la intervención de la analista se orienta a parar el “llenarse de cosas”, aparece su insistencia y las insistencias del pensamiento, la del tener que hacer todo, la de tener que sortear todos los obstáculos. Estando en eso, llega a situar por primera vez un recuerdo que a partir de allí será para ella una referencia: la satisfacción que sentía cuando vivía en su pueblo de andar en bicicleta “sin planificación”. “No pensaba por dónde ir. Tampoco cómo volver.”

Como bien sabemos lo que podría significar para una histérica la caída de su hombre, este caso nos ha enseñado que es menester esperar el tiempo en que aquello pudiera decirse y permitiera la elaboración del trauma. Los tiempos son subjetivos. Es mejor estar advertidos para intervenir en el juego paradójico de la urgencia.

Ante la experiencia traumática, a veces queremos hacer hablar al sujeto, hay allí una especie de empuje “al decir”, hemos escuchado en muchas ocasiones: “tiene una enfermedad pero no lo dice”, “está en silla de rueda pero no se implica”, “sufrió un accidente pero de eso no habla” etc, diferentes modos de decir que la dirección a la elaboración es que *se nombre eso* que creemos causa el sufrimiento.

La orientación analítica nos enseña una posición ética que tiene sus consecuencias clínicas, claro que coincidimos que se trata de *un decir* pero esto no es sin aceptar que existe lo imposible de decir de entrada, la imposibilidad de dar cuenta de ese real.

Hay una referencia de Lacan (2012) que tiene una gran utilidad para la orientación clínica: al analista le conviene la posición de aguardar sin esperar nada. Estar dispuesto a encontrar algo sin esperarlo. Una disposición que orienta, sobre todo en la clínica del trauma donde el sujeto se topa

con algo que nunca hubiese aguardado, para finalmente llegar por esa misma vía a encontrar un poco más de satisfacción para su vida.

Nos parece fundamental, para concluir, la importancia de esa espera, y del sostenimiento del trabajo de elaboración para rodear ese imposible de decir. Se trata de crear un espacio en el cual lo contingente pueda producirse, entendiendo por contingente, tal como lo formula Lacan, *como aquello que cesa de no escribirse*.

Referencias bibliográficas

Lacan, J. "Tyche y Automaton" en su Seminario XI, Paidós, Buenos Aires, 1984.

Lacan, J. "Joyce el síntoma" en Otros Escritos, Paidós, Buenos Aires, 2012.

Ponencia 3

DEL CINISMO HELÉNICO Y EL NUESTRO.

Piovano, Ana Laura.

anapiovano@gmail.com

UNLP.

Resumen

Si de elucubrar un saber respecto de la práctica se trata, sostenemos como condición de posibilidad para hacerlo el esfuerzo por estar a la altura de la subjetividad de nuestra época.

La represión no alcanza a dar cuenta del malestar en la cultura en el capitalismo de consumo actual.

Nos interesa situar en la hipermodernidad el rasgo de cinismo, de desprecio por el Otro, de denuncia al semblante, en tanto que obstáculo para nuestra intervención.

Habiendo situado ya la posición cínica como una más de las respuestas posibles frente al trauma, en esta ocasión, abordaremos su manifestación actual en su diferencia radical con la otrora Escuela filosófica griega.

Para el abordaje del cinismo antiguo realizamos una indagación bibliográfica que privilegia “Vidas y anécdotas de los filósofos cínicos” de Diógenes Laercio incluida en “La secta del perro” de Carlos García Gual.

En tanto, para efectuar el contrapunto con el cinismo actual nos serviremos de la tesis doctoral de Peter Sloterdijk “Crítica de la razón cínica” de 1984 y del más reciente “Cinismos” del polémico filósofo francés Michel Onfray.

Debemos a Peter Sloterdijk, una distinción para nosotros fundamental, que reserva el término “quinismo” para aquellos pensadores provocadores y subversivos del idealismo platónico que perseguían una sabiduría práctica en una ética singular (Sloterdijk, 2014, p.175)

Para diferenciarlo, en un guiño, el alemán retoma a Gottfried Benn, destacado portavoz de la moderna estructura cínica, “ha dado la fórmula del siglo sobre el cinismo, lúcida y desvergonzada “ser tonto y tener trabajo, eso es la felicidad” (Sloterdijk, 2014, p. 42)

En este punto se articula al consumo. Ahí donde había Ideal, en el orden de hierro ocupa su lugar el objeto sin velo. Promovido el plus de gozar, el consumidor es un hedonista. Ahora bien, consumidor consumido en la pasión por lo nuevo, nos encontramos con otra vestidura de la pulsión de muerte. Las adicciones se multiplican: al juego, a las sustancias -legales o ilegales-, al alimento, al trabajo.

El sujeto, en una suerte de bulimia extendida, consume sin parar, se asquea, vomita, se vacía. A la toxicidad del goce: ¿Qué suma esta época? Que no hay desecho. Que no se pierde nada. Más

bien, que lo que se reduce a desecho es el otrora consumidor. Basta pensar en el carácter mortal del paco. La pasta base de cocaína, es el desecho mismo hecho consumo. Nada se pierde para el productor de drogas, hasta con el resto se produce un objeto. Mezclado hasta con vidrio. Sabemos quién queda en el lugar del resto y los estragos sociales que se producen cuando son los individuos el objeto real del consumo y sus cuerpos los que caen.

En su “Proposición del 9 de octubre de 1967” Jacques Lacan afirmaba “Nuestro futuro de mercados comunes encontrará su balanza en una extensión cada vez más dura de los procesos de segregación” (Lacan, 2012, p. 276). Pasaron casi cinco décadas, medio siglo.

No pecamos de ingenuos. La segregación se constituye (en lo que Eric Laurent ha llamado en el año 2002 “la civilización del trauma” <http://virtualia.eol.org.ar/006/default.asp?notas/elaurant-01.html>) en la inequívoca manifestación social de un tiempo en que lo distinto se aniquila, reduciéndose a desecho.

Las patologías con las que nos encontramos en los distintos ámbitos en donde practicamos el psicoanálisis no son tanto las neuróticas como las que nacen del impulso al todo. Hablamos de nuevos síntomas, también nuevas angustias. El empuje al goce se verifica con solo prestar atención a las publicidades. Para Nike “just do it”, para Adidas “impossible is nothing” . Sólo hazlo, nada es imposible. Slogans de época.

El presente trabajo se pretende preliminar. En relación al proyecto “Las identificaciones en la era digital” (que aborda las respuestas al trauma en la época, de la clínica en lo social) y también a la investigación–acción intercátedra “Adicciones: construcción de redes y dispositivos comunitarios”.

Palabras clave: Clínica, Ética, Cinismo, Síntoma social.

Abstract

When it comes to devising knowledge regarding practice, we hold as a condition of possibility for the making the effort to be up to scratch with the subjectivity of our times.

Repression fails to take into account the "cultural malaise" in the present consumer capitalism.

We are interested in locating the trait of cynicism, of contempt for the Other, in 'hyper modernism'.

At this point it articulates around consumption. There, where there was an ideal the “object a” unveiled takes its place. Addictions are multiplied: gambling -to legal or illegal substances- to food, to work. The subject, in a sort of extended bulimia, endlessly consumes, is sickened, vomits, and is empty.

In his "Proposition of 9 October 1967 " Lacan said " Our future as common markets will find its equilibrium in a harsher extension of the processes of segregation".

Segregation establishes itself in the unmistakable social manifestation of a time when what is different is annihilated, reduced to scrap. The pathologies that we encounter in the different areas where we practice psychoanalysis are not so much neurotic but the ones that are born of the impulse to the whole.

Key words: Cynicism, Ethic, Clinical, Social Symptom.

TRABAJO COMPLETO

Si partimos de lo que se constata en esa elucubración de saber respecto de la práctica que constituye la clínica, hallaremos un hiato entre la coyuntura que hizo posible el nacimiento del psicoanálisis (ya trabajado junto a Stella López en "La familia freudiana y la nuestra") y el capitalismo de consumo actual.

Nos interesa situar en la subjetividad hipermoderna el rasgo de cinismo, de desprecio por el Otro en virtud de las consecuencias que esto tiene en tanto que obstáculo para nuestra intervención.

En esta ocasión, abordaremos el cinismo actual en su diferencia con el cinismo que surgiera como escuela filosófica cuatro siglos antes de Cristo.

Para el abordaje del cinismo antiguo nos serviremos de los aportes hallados en "Vidas y anécdotas de los filósofos cínicos" de Diógenes Laercio y "La secta del perro" de Carlos García Gual. En tanto, para efectuar el contrapunto con el cinismo actual abordaremos la tesis doctoral de Peter Sloterdijk y el más reciente "Cinismos" del polémico francés Michel Onfray.

Desde su monumental obra "Crítica de la razón cínica" de 1983, el alemán Peter Sloterdijk afirma "El malestar en la cultura ha adoptado una nueva cualidad: ahora se manifiesta como un cinismo universal y difuso" (2014, p.37) declarando su deseo de escribir una "ontología de nosotros mismos" (Sloterdijk, 2014). No recurrimos a él por eso.

Le debemos, entre otras cosas, echar mano a una distinción indispensable que el alemán provee entre Kinismus y Zinismus para separar del vulgar cinismo de hoy, que el Diccionario de la Real Academia reduce a un "mentir descaradamente" a la posición ética que nace en la antigüedad helénica. Así, podemos reservar Kinismus (con K de perro, Kyon "can") para aquellos pensadores provocadores y subversivos del idealismo platónico que perseguían una sabiduría práctica en una ética singular. Bastándose a sí mismo con rigurosa disciplina, el ser humano, clarifica Sloterdijk, paradójicamente goza y sufre lo que tiene de animal, requiriendo para alcanzar algo de felicidad libertad de acción y expresión, autosuficiencia y desapego.

Para ilustrar de qué hablamos cuando hablamos de quinismo, volvamos a la Grecia Antigua.

Dos hombres. Uno, con no más de una treintena de años, educado por Aristóteles, es el hacedor de uno de los más grandes imperios conocidos. El otro, ya anciano, sin patria y sin familia, suele recorrer las calles a plena luz del día con una linterna buscando un hombre verdadero y pasa su vida masturbándose, en una vieja tinaja. Sólo anhela poder satisfacer su hambre del mismo modo, frotando su panza.

El séquito militar se acerca al sitio en donde se halla tendido al sol, para ofrecerle todo cuanto el filósofo quisiese. Con desprecio infinito, la respuesta del viejo se hace oír: “Córrete, con tu sombra me tapas el sol”.

Ante la burla de su guardia el joven conquistador sentencia “Pues yo, a no ser Alejandro, de buena ganas fuera Diógenes”.

La escena que recreamos es el encuentro de Alejandro Magno y Diógenes de Sinope, el Cínico. Claro está, los tiempos eran jóvenes. De un lado, el gran Amo antiguo. Del otro, el cínico, desapegado de los semblantes y dedicado a hacer caer una tras otra las máscaras de una cultura esclavista, represora y retórica.

Narcisismo y cinismo, disyuntos. Ágrafos, irónicos y sutiles, ellos cultivaban la libertad de ideas y de acción. Entre esos quínicos, cuyo predecesor había sido Antístines de Atenas (que enseñaba donde vivían los excluidos, en el gimnasio Cynosarges) sobresale Diógenes. Nacido en Sinope, hoy Turquía, en el año 413 a.C. sabemos de él por otro Diógenes, Diógenes Laertes, que cinco siglos después escribió un clásico “Vidas y anécdotas de los filósofos ilustres”

Vivía en una tinaja, más bien un tonel y era nombrando por Platón como “Sócrates enloquecido”. Diógenes se había consagrado a develar el carácter de semblante de las normas en tanto que producto de un consenso mayoritario cuyo fin no era otro que el de la opresión de minorías.

Admirador de Nietzsche, hombre de izquierdas, Peter Sloterdijk distingue en su tesis al cínico antiguo, empeñado en la denuncia de los semblantes del Amo, con el cínico actual.

En “Crítica de la razón cínica” se describe y denuncia nuestro nuevo cinismo, que en la increencia de las normas obras permite obrar a conveniencia, segregando al diferente. Sloterdijk define a este cinismo como “falsa conciencia ilustrada” (Sloterdijk, 2014, p. 40) despliegue irónico y desesperanzado: la de los desengañados que a sabiendas de la caída de las máscaras, no hacen nada.

En un guiño, el filósofo alemán afirma: “Gottfried Benn, él mismo uno de los destacados portavoces de la moderna estructura cínica, ha dado la formulación del cinismo, lúcida u desvergonzada “Ser tonto y tener trabajo, he ahí la felicidad” (Sloterdijk, 2014, p.42)

Generalizado, desencantado, resignado, el cinismo actual se tiñe de funcionalidad. En una sociedad abierta y permisiva, la segregación acalla cualquier crítica.

En oposición, del mismo modo que el psicoanálisis, nacido unos 2500 años después en lo que Musil llama “los últimos días de la Humanidad” (Musil, 1973), el quimismo había surgido como el revés del discurso del amo.

Diógenes invalida los valores y los cambia por otros (incesto y canibalismo son para él solo errores de apreciación) cultivando una virtud: la parresia, libertad de ideas y de acción.

Los quínicos, proponen un alegre saber insolente y una sabiduría práctica, eficaz. Subrayamos esto: eficaz en relación a la búsqueda de la felicidad. De la felicidad de cada uno.

Con implacable voluntad de lucidez, en detrimento de la grandilocuencia eligen la réplica sagaz, proponiendo una ética que no se pretende universal con una impresionante economía de palabras. Aborrecen el blablablá. Famosa es la crítica de Diógenes a Platón, a quien denunciaba por haberse dedicado toda la vida a filosofar, sin haber inquietado nunca a nadie.

En las antípodas, enmarañados en las redes capitalistas de producción, lejos están de aquella posición ética los vulgares cínicos actuales.

De retórica engañosa, subordinan la acción al éxito; ¡es que el fin siempre justifica los medios!

Dicho en términos aggiornados: las leyes de mercado justifican los medios. Claro está, los medios siempre tienen que ver con goces parciales.

Ningún despreciar los bienes. En la increencia de las caretas, nuestros cínicos, los de nuestra época, saben que detrás del montaje no hay más que ansia de poder, fama, dinero. Pero, lejos de retirarse, bien se adaptan a la ficción.

Es más, de estar en el lugar de Diógenes los cínicos vulgares de hoy bien hubieran usufructuado de la sombra de Alejandro. Desengañados, en el mercado de los bienes engañan, en un lugar de excepción, justifican su acción con la eficacia del éxito. En un paréntesis, P. Sloterdijk lo dice con todas las letras “Y cuando los poderosos, por su parte, empiezan a pensar quínicamente; cuando conocen la verdad sobre si mismos y , a pesar de ello, continúan obrando de cualquier manera, entonces completan de una manera *moderna* de cinismo” (Sloterdijk, 2014, p. 177)

Quizás hoy la distinción “izquierda/derecha” del Lacan que dicta el Seminario VII “La Ética del Psicoanálisis” resulte anticuada, pero lo cierto es que lo que constituía para él en 1960 una patología hoy es epidemia, que se sirve a su vez de la evaluación y las clasificaciones.

Del lado del cínico, via la bufonería, payasada, Lacan ubicaba la “tontera” (foolery) del intelectual de izquierda, de cuya boca salen verdades que funcionan (verdades alumbradas con claridad a plena luz del día) y del otro lado, el de la canallada, la “knavery” (la maldad astuta) la jugada ventajera, tramposa, que le sirve para retratar al intelectual de derecha.

Queda claro que así como puede virarse en un paso de la izquierda a la derecha, puede trocarse el cinismo en canallada. ¿Cuándo? Cuando en nombre del bien, de la felicidad común, se propone cualquier fórmula como máxima aplicable para todos.

Por eso adquiere valor que Lacan afirme taxativamente que Freud no era ni un canalla ni un tonto. Dice que era un *humanitario no progresista*. Humanitario, “por más desacreditado que esté el término por la canalla de derecha”, pero *no un progresista*, dado su “escaso optimismo acerca de las perspectivas abiertas por las masas” (Lacan, 1959-60).

Dijimos sirviéndonos del encuentro entre Alejandro Magno y Diógenes que en la Antigüedad había una clara disyunción entre el Amo y el cínico.

Por el contrario, hoy nos encontramos con una amalgama. Para dar cuenta de esto, Colette Soler acuña el término *narcinismo* (2001, p. 68) neologismo que encarna la soldadura entre narcisismo y cinismo que caracteriza una posición ética actual producto del discurso capitalista, que se diferencia de los otros cuatro discursos por deshacer el lazo social.

Hace poco más de 10 años, la Asociación Mundial de Psicoanálisis habíase reunido para efectuar su cuarto congreso bajo la consigna “La práctica analítica, sin estándares pero no sin principios”. Allí, Jacques Alain Miller dicta una conferencia que lleva por título “Una fantasía” y entre otras cosas transmite allí cómo el psicoanálisis podría constituirse en su propia víctima.

Conocemos la intervención, disponible en la web.

<http://www.congresoamp.com/es/template.php?file=Textos/Conferencia-de-Jacques-Alain-Miller-en-Comandatuba.html>

En ella, pone a prueba, lo que supone no va de suyo, el discurso hipermoderno: “el plus de gozar comanda, el sujeto trabaja, las identificaciones caen reemplazadas por la evaluación homogénea de las capacidades, mientras que el saber se activa en mentir y en progresar también, sin duda” (Miller, 2004) Da un paso más sostener su separación y -en el mismo movimiento- cómo sólo el psicoanálisis puro puede ordenarlos en un discurso.

Sin nostalgias paternas, no se trata (por si hiciera falta aclararlo) de meter en la cabeza de los analizantes desbrujulados los significantes de la tradición. Entonces, retomando al Lacan de 1977 desafía: “existe la práctica Lacaniana o más bien, existirá, pues se trata de inventarla.” (Miller, 2004)

Esta invención, en el surco trazado por el último Lacan, parte del “eso falla”, fracasa, excluye la noción de éxito. Por ende, en el mercado, en la sociedad de consumo, no tiene valor...de cambio. Ante las muecas desdichadas en el auditorio, recuerda entonces Miller que el viejo Lacan, aunque enigmático, no había retrocedido antes eso cuando afirmara un cuarto de siglo antes, en el seminario XXIV: “se trata de que el psicoanálisis sea una práctica sin valor” (Lacan, inédito)

Causa y efecto a la vez del malestar en la cultura, el psicoanálisis en su éxito, hace que la práctica (lacaniana) tenga que vérselas con las consecuencias.

Si la declinación de la imago paterna, como demostramos oportunamente, no es nueva, vale la pena investigar las consecuencias de la feminización del mundo.

Partiremos de la hipótesis de la toxicomanía generalizada, que sitúa un eje político de la hipermodernidad con los cócteles infinitos de drogas ofrecidos a la medida del consumidor, para subrayar la multiplicación incesante de las adicciones: al juego, al consumo, al alimento, también (¿por qué no?) al trabajo.

No hay goce que no sea tóxico. ¿Qué suma esta época? Que no hay desecho. Que no se pierde nada. Más bien, que lo que queda reducido a desecho es el otrora consumidor. Basta pensar en el paco. La pasta base de cocaína, desecho mismo hecho consumo. Nada se pierde para el productor de drogas que con el resto produce un nuevo objeto. Mortal. Mezclado hasta con vidrio.

Sabemos los estragos sociales que se producen cuando son los individuos el objeto real del consumo y sus cuerpos los que caen.

En su “Proposición del 9 de octubre de 1967” Jacques Lacan afirmaba “Nuestro futuro de mercados comunes encontrará su balanza en una extensión cada vez más dura de los procesos de segregación” (2012, p. 276)

Segregaciones renovadas como efecto del avance de las tecnociencias.

De aquella afirmación a hoy, corrió mucho agua debajo del puente. Y casi medio siglo.

La caída real de los cuerpos nada tiene de azarosa: es el envés real de la integración de los mercados. Somos a la vez consumidores y objetos del consumo. Expuestos al omnivoyeurismo de las pantallas, nos hacemos mirar por ellas. El consumo se encuentra tan globalizado como la soledad. Así soledad globalizada es solidaria del consumo globalizado, portamos nuestros gadgets que desde aquella afirmación de Lacan a nuestros días se han multiplicado exponencialmente.

La risa del capitalista, tampoco es cosa nueva. Analizada por Marx en la sección tercera de El capital libro I y retomada por Lacan en el Seminario “De un Otro al otro”, es aquella manifestación de satisfacción en el cuerpo que se produce cuando él se encuentra con el valor excedente, con la plusvalía que obtiene al vender sus productos en el mercado. Marx destaca que lo que está en juego para el capitalista cuando fabrica sus productos, no es el valor de uso, sino el valor de cambio.

Es importante hacer esta precisión, ya que, cuando se sostiene que para el cínico, que cree sólo en el goce, no existe el Otro, se está aludiendo a Antístenes y sus discípulos, es decir aquellos que rechazan venalmente al Otro del poder, pero si damos un paso más diremos que desde la posición cínica se rechaza al Otro que construye el fantasma. Por eso es tan importante la distinción que nos brinda el filósofo alemán.

Es que es cinismo vulgar el que puede, contingentemente, virar a la canallada, con la consecuente inmunidad a la división. No somos ajenos a las justificaciones de la segregación. En lo que Eric Laurent llama la civilización y su trauma, se va en línea directa contra el cuerpo del otro. La

intervención, posterior a la caída de las Torres Gemelas está disponible en <http://virtualia.eol.org.ar/006/default.asp?notas/elarent-01.html>

Si todo el cinismo de hoy está animado por el temor a la falta de consistencia del orden social, es preciso yendo contra el título del presente trabajo poner en cuestión el “nuestro”.

La ética del psicoanálisis, niega la generalización del cinismo que la época favorece. Opera a contrapelo del cinismo de mercado, promueve otra cosa. Forzando la alienación a su extremo, provoca una elección forzada, de tal modo que sea el mismo recorrido el que cause la separación, la caída del Otro, a fin de que advenga allí la máxima singularidad.

No quedamos los psicoanalistas a salvo del cinismo, en tanto podríamos ser nosotros mismos víctimas de la sospecha que se instala cuando no se produce la creencia en la hipótesis del inconsciente. Afirma Jacques Alain Miller “Los semblantes que el psicoanálisis produjo: el padre, el Edipo, la castración, la pulsión, etc., también se pusieron a temblar” (Miller, 2006)

En la misma conferencia, subrayamos, dentro de un congreso mundial dedicado a discutir sobre la práctica analítica sin estándares pero no sin principios, ante el asombro de sus interlocutores insiste en ir hacia el invento de una "práctica sin valor"... de cambio. Claro, está utilizando y recordando una referencia de Jacques Lacan en la clase 11 del seminario XXIV “L'insu que sait de l'une- bévue s'aile a mourre”, inédito.

Ajena a la noción de éxito, solidaria de la invención de un significante nuevo carente de sentido, sigue tratándose para nosotros de inventar (el psicoanálisis en extensión ofrece una irresistible oportunidad para esto) una práctica que halle para cada quien el modo de fallar de la buena manera.

Más allá de los semblantes del psicoanálisis mismo ¿cómo operar con su temblequeo, sin ser denunciados como Platón por Diógenes? ¿Cómo con la palabra tocar lo Real?

Quizás sea la ética del bien decir un buen modo de ir, con algo del cinismo helénico, contra el vulgar cinismo actual.

Claro está, jamás podrá haber sido sin amor al inconsciente que se pueda saber y hacer arreglárselas... con el síntoma.

Con el síntoma de cada quien, aclaramos.

Con la solución de cada quien, insistimos.

Esa es nuestra apuesta.

En el consultorio, sí, pero también en los CPA, en las escuelas, en las cárceles, en las unidades sanitarias y en los hospitales.

Una apuesta nada despreciable, en los tiempos que corren.

Nada más y nada menos.

Referencias bibliográficas

- LACAN, J., El Seminario. La ética del Psicoanálisis, “El amor al prójimo” Editorial Paidós, Bs. As., 1988
- LACAN, J., Radiofonía y Televisión en Otros Escritos, Paidós 2012.
- LACAN, J., El Seminario XXI “Les non dupes errent”,19-3-74, inédito.
- LACAN, J. Proposición del 9 de Octubre de 1967, Otros Escritos, Paidos, 2012, p. 276.
- LAERCIO, D “Vida y anécdotas de los filósofos ilustres” Edit. Alianza.
- LAERCIO, D. “Vidas de los filósofos cínicos” Ed. Alianza.
- LACAN, J. (1976-77) El Seminario. Libro No 24: “L’insu que sait de l’une- bévue s’aile a mourre”, inédito
- LAURENT, E “El revés del trauma” en <http://virtualia.eol.org.ar/006/default.asp?notas/el Laurent-01.html>
- GARCIA GUAL, C. “La secta del Perro” Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- MARX, C.: El Capital, Libro 1, en Obras maestras del pensamiento contemporáneo, Madrid, Planeta-Agostini, 1994.
- MILLER, J-A “Una fantasía” en <http://www.congresoamp.com/es/template.php?file=Textos/Conferencia-de-Jacques-Alain-Miller-en-Comandatuba.html>
- SLOTERDIJK, P. Crítica de la razón cínica Edit. Siruela, 2014.
- SOLER, C. Declinaciones de la angustia, Letra Viva, 2001.

LAS PSICOSIS EN FREUD: TRANSFERENCIA E INCONSCIENTE.

Coordinador/a: *De Battista Julieta.*

Autores: *Agrazar, Jesuán; De Battista, Julieta; Martín, Marina; Maugeri, Nicolás; Varela, Jesica & Zamorano, Silvia.*

julietadebattista@gmail.com

UNLP- CONICET.

Resumen General

La cátedra de Psicopatología I de la Universidad Nacional de La Plata viene transmitiendo una psicopatología orientada por el psicoanálisis a los estudiantes de cuarto año desde hace más de treinta años. La evaluación de esta experiencia ha arrojado dos dificultades mayores en la transmisión: la introducción a la clínica de las psicosis y la lectura de la obra freudiana. En el primer caso se trata de contenidos que se trabajan por primera vez en esta materia, en el segundo se incluye la dificultad de articular los conceptos psicoanalíticos que ya trabajaron en segundo año con la experiencia clínica. Es en este contexto que surgió el interés por trabajar las distintas formulaciones freudianas sobre las psicosis, cuyas relecturas y reinterpretaciones posteriores dieron lugar a diferentes aplicaciones prácticas cuyo impacto persiste en nuestros días. No obstante, habitualmente las formulaciones freudianas no han sido retomadas y quedan eclipsadas por la afirmación taxativa de la incapacidad de establecer transferencias en las psicosis que parece cerrar todo posible acceso a este campo.

El **objetivo** de esta mesa de trabajo es recuperar y discutir las distintas concepciones de las psicosis en la obra freudiana, con especial hincapié en los desarrollos fundamentales y los obstáculos a los que condujeron. En esta mesa se considerará especialmente la cuestión del inconsciente en las psicosis y las distintas concepciones de la transferencia. El **problema** de investigación podría formularse en los siguientes términos ¿hay inconsciente en las psicosis? ¿Cuál es su funcionamiento? ¿Cómo impacta esta noción en el planteo de la transferencia?

Se trata de un tema que ha sido muy poco trabajado, dado que se trata de referencias no tan extensas como las que corresponden a las neurosis y que, por lo tanto requieren de un trabajo de comentario crítico para su transmisión. Por otra parte, es necesario aclarar que la producción freudiana sobre las psicosis ha sido muy frecuentemente reducida a la contra-indicación del tratamiento psicoanalítico en estos casos, aplastando detrás de este postulado la riqueza de problemas y distinciones que Freud puso en tensión. Habitualmente, los comentaristas se han abocado a los desarrollos que surgieron posteriormente en los discípulos de Freud. Este debate se propone recuperar los problemas freudianos en torno a las psicosis para así poder avanzar en el establecimiento de una clínica propiamente analítica de las psicosis.

La **metodología** de trabajo elegida para esta investigación es la revisión bibliográfica de fuentes primarias: artículos freudianos, epistolarios y actas de trabajo, en función del rastreo de los siguientes operadores conceptuales: transferencia e inconsciente. Con respecto a los **resultados** podemos avanzar en el primer trabajo de la mesa que el estudio de las psicosis fue crucial para la definición freudiana de la distinción entre la conciencia y el inconsciente. De hecho Freud sólo puede arribar a esa distinción incluyendo el análisis de las psicosis. En un inicio de la obra el funcionamiento de las psicosis queda homologado al del sueño y las primeras parecen definirse como un “sueño dichoso” cuyo modelo es la satisfacción alucinatoria del deseo en la primera vivencia de satisfacción. Esta suerte de equivalencia luego sufrirá modificaciones. Freud situó cierta especificidad en el acceso en tanto se trata de un inconsciente que parece aparecer en la superficie o incluso desinvertido, señalando que el mecanismo defensivo que operó difiere del de la represión.

El segundo trabajo aborda un caso problemático que nos permite interrogar los conceptos planteados en el trabajo anterior. Se trata del caso del Hombre de los lobos a propósito del cual se ha instalado un debate diagnóstico en la actualidad. El trabajo aborda especialmente la cuestión de la alucinación y señala las particularidades transferenciales que llevaron a que este caso se convierta en una suerte de estandarte del psicoanálisis.

En el tercer trabajo a discutir en la mesa se retoma el inconsciente y cómo repercute en la transferencia que sólo parcialmente demuestra su inaccesibilidad en las psicosis, en tanto la mentada incapacidad coincide con el desasimiento provocado por el proceso patológico, pero no coincide con los intentos de restitución.

Concluimos entonces en que transferencia e inconsciente son conceptos operativos para pensar la clínica de las psicosis y proponemos **discutir** las versiones que adjudican a las psicosis un carácter deficitario por su comparación con las neurosis.

Palabras clave: Freud, Psicosis, Inconsciente, Transferencia.

Ponencia 1

LA IMPORTANCIA DE LAS PSICOSIS PARA LA DEFINICIÓN DE LO INCONSCIENTE.

De Battista, Julieta, Agrazar, Jesuán & Martín, Marina

Julietadebattista@gmail.com

UNLP-CONICET.

Resumen

El **objetivo** de este trabajo es revisar la concepción freudiana del inconsciente en la particularidad de las psicosis. El interés de tal trabajo radica en que si bien para Freud era un concepto central para pensar la experiencia de la clínica de las psicosis, posteriormente las relecturas que se hicieron de su obra tendieron a diluirlo al punto de llegar a proponer que no habría inconsciente en las psicosis. La formulación de Lacan con respecto a Joyce “desabonado del inconsciente” parece haber ganado cierta generalidad en el sentido antes explicitado y dificulta pensar modalidades del inconsciente en las psicosis.

El **problema** que nos interesa explorar es el de las razones por las cuales para Freud la interrogación de las psicosis fue crucial para definir al inconsciente en sus diferencias con el funcionamiento consciente y pre-consciente. Una segunda problemática es la de la especificidad de la modalidad de funcionamiento del inconsciente en las psicosis.

Para abordar este problema avanzaremos **metodológicamente** realizando una revisión bibliográfica que abarca artículos freudianos desde el año 1894 hasta 1922, privilegiando los dos tempranos artículos sobre las neuropsicosis de defensa, los manuscritos en que los mismos se gestaron incluyendo el Proyecto de Psicología para neurólogos, el capítulo VII de La interpretación de los sueños, los artículos metapsicológicos “Lo inconsciente” y “Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños”. Retomaremos también formulaciones más tardías volcadas en “Sobre los mecanismos neuróticos en los celos, la paranoia y la homosexualidad.” El operador conceptual principal es el de inconsciente en su articulación con el deseo, la defensa, los mecanismos de formación de síntomas y la transferencia.

Con respecto a los **resultados** hemos podido delimitar un primer momento en las concepciones freudianas que se caracteriza por la homologación de la psicosis con el funcionamiento del sueño, vía regia de acceso al inconsciente. Uno de los primeros intentos de conceptualización freudiana de la psicosis partió del ensayo de comprender la psicosis alucinatoria a la luz de la primitiva experiencia de satisfacción que Freud definió como fundante del aparato psíquico. Este supuesto planteaba que inicialmente el aparato alucinaba la satisfacción de las necesidades siguiendo el modelo de una primera experiencia donde la satisfacción se había logrado. De esta manera se

instala en la obra freudiana la idea de que la psicosis rechazaría una parte de la realidad para crear otra más acorde a los deseos vía la alucinación. No obstante esto no resuelve qué es lo que daría su especificidad al tipo de retorno sintomático en las psicosis.

Posteriormente, la clínica de la esquizofrenia le permitirá cernir la especificidad del funcionamiento inconsciente: las representaciones de cosa. Es en este segundo momento que el material brindado por el análisis de la esquizofrenia se vuelve primordial, dado que en este “tratar las palabras como cosas” propio del dicho esquizofrénico Freud logra delimitar la diferencia de funcionamiento entre las representaciones de cosa inconscientes y la investidura de las representaciones de palabra que les corresponden en el proceso pre-consciente. El funcionamiento restitutivo psicótico queda entonces definido por una sobre-investidura de las representaciones de palabra que parece resultar secundaria al desasimiento o desinvestidura de las representaciones de cosa. Entendemos entonces que es en este sentido que puede abordarse ese “no querer saber nada” del inconsciente más radical y enérgico que la represión. En un tercer momento esta hipótesis parece confirmarse al redefinir Freud la defensa paranoica en términos de una sobreinvestidura del inconsciente del otro, a expensas del propio.

Concluimos entonces que, lejos de abogar en favor de la inexistencia del inconsciente en las psicosis, Freud avanzó en la dirección de establecer un juego de fuerzas que le es diferencial y que por momentos puede desinvertir el inconsciente propio para sobreinvertir el ajeno. Resta **discutir** los alcances que tal concepción podría tener en la dirección de la cura, que Freud esbozó tardíamente en términos de “sustracción de investidura de las ideas delirantes”, alejándose así de las opciones que intentan corregirlas en función de una supuesta realidad objetiva.

Palabras clave: Freud, Esquizofrenia, Paranoia, Inconsciente.

Abstract

The aim of this paper is to review the Freudian concept of the unconscious in the particularity of psychosis. The interest of this work is that although in Freud it was a central concept to think the experience of the clinic of psychosis, which later became the rereading of his work tended to dilute it to the point of proposing that there would not be unconscious in psychoses. The formulation of Lacan regarding Joyce "unsubscribed from the unconscious" seems to have gained some generality in the sense used explicit and difficulty thinking patterns of the unconscious in psychosis.

The problem that interests us is to explore the reasons for Freud the question of psychosis was crucial to define the unconscious in his differences with the performance conscious and pre-conscious. A second problem is the specificity of the operating mode of the unconscious in

psychosis.

To address this problem will move methodically conducting a literature review covering Freudian items since 1894-1922, favoring two early articles on neuropsychosis defense manuscripts in which they were developed including the Project for Scientific Psychology, chapter VII of *The Interpretation of Dreams*, the metapsychological articles "The unconscious" and "metapsychological supplement to the doctrine of dreams". We will return later formulations also overturned in "On the neurotic mechanisms in jealousy, paranoia and homosexuality." The main conceptual operator is unconscious in its articulation with desire, defense mechanisms and symptom formation, transfer.

Keywords: Freud, Schizophrenia, Paranoia, Unconscious.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1894) Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias.) En *Obras Completas*, Vol. III. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 41-68.
- Freud, S. (1895) Proyecto de psicología. En *Obras Completas*, Vol. I. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 323-441.
- Freud, S. (1896).Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa. En *Obras Completas*, Vol. III. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 157-184.
- Freud, S. (1898). Fragmentos de la correspondencia con Fliess (1950 [1892-99]). En *Obras Completas*, Vol. I. Buenos Aires: Amorrortu, 2011, p. 211-322.
- Freud, S. (1900) La interpretación de los sueños. En *Obras Completas*, Vol. V. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 504-598.
- Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 65-98.
- Freud, S. (1915) Lo inconsciente. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 163-207.
- Freud, S. (1917) Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 215-234.
- Freud, S. (1922 [1921]). Sobre algunos mecanismos neuróticos en los celos, la paranoia y la homosexualidad. En *Obras Completas*, Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 213-226.

Ponencia 2

EL PROBLEMÁTICO CASO DEL HOMBRE DE LOS LOBOS.

Zamorano, Silvia & Varela, Jesica.

silzamo@hotmail.com

UNLP.

Resumen

En el siguiente trabajo nos ocuparemos del emblemático caso de “El hombre de los lobos”, uno de los casos más controvertidos de la obra freudiana por los numerosos tipos de síntomas que presenta, la duración de los tratamientos, la técnica empleada, las numerosas recaídas y crisis subjetivas del paciente, así como también por la singularidad del lazo transferencial establecido con Freud. El trabajo tiene como **objetivo** extraer los argumentos freudianos que podrían fundamentar un diagnóstico de psicosis a partir de un comentario del episodio de la alucinación del dedo.

El episodio paranoico-hipocondríaco, centrado en una dismorfofobia posterior a la cura con Freud, la existencia de una alucinación en la infancia, así como también un episodio paranoico con los rusos, nos plantean interrogantes clínicos dando lugar a múltiples discusiones en torno al diagnóstico diferencial, tanto en el seno del psicoanálisis como en el marco de otras disciplinas. El **problema** que se plantea es si esos fenómenos permitirían fundamentar una modificación del diagnóstico de neurosis obsesiva inicial y en qué coherencia se insertan con respecto al lazo transferencial. **Metodológicamente** se trabajó realizando una revisión bibliográfica del caso freudiano y de referencias posteriores, orientada por estos ejes de lectura: alucinación, transferencia, mecanismo.

Recordemos que el propio paciente, antes de dirigirse a Freud, había consultado a varios médicos reconocidos de la época, impulsado por la existencia de una situación emocional “crítica”, en la que los principales síntomas eran el aislamiento y un sentimiento de irrealidad que se traducían en la incapacidad de establecer un lazo social. Por esta razón había sido diagnosticado por Kraepelin de locura maniaco depresiva.

Sin embargo, el fundador del psicoanálisis considera que este caso se trata de una neurosis obsesiva mal curada, diagnóstico que mantuvo a lo largo de toda su obra y concibió sus recaídas como episodios patológicos que provenían, por un lado, de restos transferenciales no elaborados de carácter paranoico y por otro, de fragmentos de su historia infantil que se exteriorizaron con efecto retardado.

Posteriormente a Freud, diferentes autores se han ocupado del caso para plantear toda clase de diagnósticos. Por su parte, Lacan en diferentes momentos de su enseñanza se ha servido del hombre de los lobos para hablar tanto de “episodio psicótico”, “potencialidad psicótica” como de “caso borderline”. Otros autores como Maleval y Clastres han retomado este caso para plantear la existencia de una neurosis “atípica”. Asimismo hay quiénes como Quinet, Aflalo y Miller, se pronuncian por el diagnóstico de estructura psicótica o lo inscriben en la nueva categoría de “psicosis ordinaria”, atendiendo a las particularidades de los hallazgos clínicos que se producen en el curso del tratamiento con Freud.

En esta oportunidad nos interesa especialmente abocarnos a un fenómeno, ocurrido en la infancia del paciente y recordado durante el análisis con Freud: la llamada “alucinación del dedo cortado”. Al respecto el padre del psicoanálisis, se refiere a este acontecimiento en dos ocasiones, considerándolo como un fenómeno que demuestra la relación del sujeto con la castración. Así, un primer abordaje de este fenómeno lo realiza en *La Fausse reconnaissance* (Freud, 1914) considerándolo como un recuerdo encubridor, un espejismo alucinatorio frecuente dentro el ensamblaje del complejo de castración.

Nos interesa señalar que este episodio es nuevamente retomado en el historial clínico para señalar que es el resultado de la operación del mecanismo de la desestimación (*verwerfung*), como un modo de no querer saber nada de la castración en el sentido de la represión. (Freud, 1918)

De este modo, Freud infiere la existencia de tres posiciones subjetivas del joven ruso frente a la castración. Por un lado, la más antigua, que desestima la castración y no hace un juicio sobre su existencia, luego una revuelta frente a la castración y una aceptación final de la misma.

A lo largo de este trabajo, nos interrogamos acerca de qué estatuto darle a este fenómeno clínico, centrándonos en el problema del mecanismo actuante. Es decir, intentaremos dilucidar de qué tipo de retorno se trata y cuál es contexto clínico en el que se inscribe. Para alcanzar este objetivo, realizaremos una revisión y análisis crítico de diferentes textos poniendo en tensión los argumentos señalados por los diferentes autores.

Veremos que para Freud, este hecho no impide que la angustia de castración subsista al modo del funcionamiento del inconsciente. A diferencia de esta posición, Lacan hará uso del término freudiano de *Verwerfung*, para elaborar el mecanismo específico de las psicosis, que no daría alternativa de una nueva inscripción de la castración. Si ésta no se inscribe en lo simbólico, reaparecerá en lo real, siendo ésta la lógica que da cuenta del fenómeno de la alucinación.

Consideramos que el caso nos plantea un interrogante central para la cura que merece **discusión** ¿es posible hablar de una aceptación de la castración como un trocambio a partir de la existencia de un rechazo inicial?

Palabras clave: Alucinación, Castración, Desmentida, Diagnóstico Diferencial.

Abstract

In this paper, we address the emblematic case of "The Wolf Man", one of the most controversial cases of Freud's work by the many types of symptoms presented, the duration of treatment, the technique used, the number of relapses and subjective crisis of the patient as well as the uniqueness of the transference link established with Freud. The paper aims to extract the Freudian arguments that could substantiate a diagnosis of psychosis from an episode commentary finger hallucination.

The paranoid-hypochondriac episode focused on a post-cure with Freud dismorfofobia, the existence of a hallucination in childhood, as well as a paranoid episode with the Russians, we raise questions leading to multiple clinical discussions on the differential diagnosis both within psychoanalysis and in the context of other disciplines. The problem that arises is whether these phenomena allow support a modification of obsessional neurosis initial diagnosis and how coherence with respect to transference loop is inserted. Methodologically he worked conducting a literature review of Freud's case and subsequent references, guided by these axes reading: hallucination, transfer mechanism.

Recall that the patient, before heading to Freud, had consulted several doctors recognized in the period, driven by the existence of an emotional situation "critical", in which the main symptoms were isolation and a feeling of unreality resulted in the inability to establish a social bond. For this reason he had been diagnosed manic depressive insanity Kraepelin.

Keywords: Hallucination, Castration, Denied, Differential Diagnosis.

Referencias bibliográficas

- Aflalo, Agnés (1999) *Réévaluation du cas de l'homme aux loups*. En *La Cause Freudienne* 10, n 43, 1999. p.63-87.
- Clastres, G (1988) "Paranoia" de transferencia. En *Clínica diferencial de la psicosis*. Buenos Aires. Manantial. 1988, p.299-305.
- Freud, S. (1912). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras Completas*, Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 93-106.
- Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 65-98.
- Freud, S. (1915). Sobre un caso de paranoia que contradice la teoría psicoanalítica. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 259-272.

- Freud, S. (1916-1917). Conferencias de introducción al psicoanálisis. Parte III. Doctrina general de las neurosis. En *Obras Completas*, Vol. XVI. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- Freud, S (2010) *Acerca de la fausse reconnaissance en el curso del trabajo psicoanalítico*. En *Sigmund Freud Obras Completas. Tomo XIII*. Buenos Aires, Amorrortu . Texto original 1914.
- Freud, S (1918) De la historia de una neurosis infantil (el 'Hombre de los lobos'). En *Sigmund Freud Obras Completas. Tomo XVII*. Buenos Aires, Amorrortu. Texto original 1918 [1919]. Pp 1-112.
- Freud, S. (1924). El yo y el ello. En *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p.
- Freud, S. (1937). Construcciones en el análisis. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 255-270.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 211-254.
- Lacan, J (2003) De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En *Escritos 2*. Buenos Aires. Siglo XXI .Texto original 1958.p.509-557.
- Lacan, J (2012) Respuesta al comentario de Jean Hippolyte sobre la Verneinung. En *Escritos 1*, Buenos Aires, Siglo XXI. Texto original 1954. Pp. 363-378.
- Lacan, J (2003). *El seminario, Libro 3*. Buenos Aires. Paidós. Texto original 1955-56
- Lacan, J (2010) Los escritos Técnicos en Freud. El seminario, Libro 1 .Buenos Aires, Paidós. Texto original: 1953-54p. 231-309.
- Maleval, J (1992) *Du rejet de la castración chez l'Homme aux loups*, en Actes de l'E.C.F, 2, p29-33.
- Miller, J (1913) *13 Clases sobre el hombre de los lobos*. Buenos Aires, Tyché. UNSAM Editores. 1988-89.

Ponencia 3

VAIVENES DE LOS ENSAYOS TERAPÉUTICOS Y LA TRANSFERENCIA.

Maugeri, Nicolás.

nicomaug@hotmail.com

UNLP.

Resumen

El **objetivo** de este trabajo es situar la perspectiva freudiana respecto de la problemática de la transferencia en la psicosis y por lo tanto, su posición respecto de la cura. La **hipótesis** que quisiéramos poner a discusión es que la posición de Freud tiene vaivenes en lo que respecta al tratamiento de los pacientes psicóticos, y no es tan taxativa como a primera vista pareciera.

Metodológicamente se realizó una relectura de textos freudianos de los años 1896- 1937 a partir del eje conceptual de las particularidades que adquiere la transferencia en las psicosis.

Una revisión breve de los **resultados** arroja que inicialmente, el ensayo terapéutico con los pacientes psicóticos le parece posible a Freud. En el contexto de su elaboración sobre las “neuropsicosis de defensa” atiende con el “método de Breuer”, es decir el método catártico, a dos pacientes (Freud, 1896; 1950 [1892-99]). En ambos casos, el empeño de Freud se encuentra con obstáculos que interrumpen la cura. En el primero de ellos, se trata de una “resistencia” de la paciente al método. En el segundo, de un agravamiento de su estado tal que debe ser hospitalizada. A diferencia de lo que sucede por ejemplo con el historial del caso Dora, Freud no analiza el vínculo entre obstáculo en el tratamiento y método. Nos preguntamos: ¿Se debe a que aún no tiene conceptualizado al fenómeno de la transferencia?

Años después, Freud (1911; 1914; 1916-17) desaconseja taxativamente la propuesta analítica para los psicóticos, quedando, a diferencia de los neuróticos, por fuera del campo de lo analizable, lo cual no le quita méritos como objeto de investigación (1916-17). Pero ¿Por qué sería inanalizable la psicosis para Freud? En la medida en que por un lado los psicóticos no tienen la “capacidad para transferencia”, o a lo sumo tienen unos “restos insuficientes de ella” (Freud, 1916-17). Y que por otro lado, como es en el caso de los paranoicos, la transferencia se establece en lo esencial como “negativa” (Freud, 1912). El concepto que viene a explicar este estado de cosas es la fijación al narcisismo propia del tipo clínico (Freud 1914). Pero debiéramos preguntarnos cuándo sería “suficiente” la transferencia, y que sería una transferencia “esencialmente negativa”.

Sea como fuere, lo cierto es que, por esta misma época, algunos discípulos de Freud atendían a pacientes psicóticos (Freud, 1911). Inclusive él mismo los atendía, como puede verse en alguna de

sus publicaciones (Freud, 1915; 1922). Por otro lado, no resigna su optimismo en cuanto al tratamiento con psicóticos, puesto que piensa que el fruto de las investigaciones con ellos es susceptible de transformarse en un “poder hacer terapéutico” (Freud, 1916-17). Asimismo, esta formulación de los avatares de la libido a partir de los fragmentos clínicos de casos de psicosis que Freud nos presenta, permitiría pensar que el desasimiento libidinal postulado siempre es parcial. Ya en el historial de Schreber tenemos una advertencia: “No se puede afirmar, escribe Freud, que el paranoico, aun en el apogeo de la represión, haya retirado por completo su interés del mundo exterior...” (1911, p.69). En consecuencia, este desasimiento al que Freud atribuye la incapacidad de establecer transferencia alude sólo a un momento del proceso psicótico. Y en uno de sus últimos artículos, Freud (1937) deja sentadas algunas bases para el tratamiento con psicóticos. Sostiene que el reconocimiento del núcleo de “verdad histórico-vivencial” que le da al delirio su empuje podría, tanto evitar los vanos intentos por rectificarlo, como permitir el desarrollo de una cura.

Por otra parte, avanzada la obra de Freud, se ponen en cuestión las condiciones de análisis. El “más allá del principio del placer”, que da razones al hecho clínico de la “reacción terapéutica negativa (Freud, 1924), así como la “roca” de la castración explicitada y desarrollada en *Análisis terminable e interminable* (1937), evidencian que toda experiencia analítica, y no sólo la que pudiere realizarse con psicóticos, tiene un límite. Por lo tanto, podemos concluir y someter a **discusión** la hipótesis de que lo inanalizable de las psicosis es, en definitiva, un inanalizable entre otros.

Palabras clave: Psicosis, Analizabilidad, Transferencia, Libido.

Abstract

The objective of this work is to put the Freudian perspective on the issue of transfer in psychosis and therefore its position on the cure. The hypothesis we wanted to put discussion is that Freud's position has swings with respect to the treatment of psychotic patients and is not as exhaustive as it first seems. Methodologically a reinterpretation of Freudian texts of the years 1896- 1937 was made from the conceptual axis of the particularities of the transfer acquires psychosis.

A brief review of the results reveals that initially, the therapeutic trial with psychotic patients Freud seems possible. In the context of its production on "defense neuropsychosis" caters to the "Breuer method", ie the cathartic method, two patients (Freud, 1896, 1950 [1892-1899]). In both cases, the efforts of Freud encounters obstacles that disrupt the cure. In the first, there is a "resistance" of the patient to the method. In the second, a worsening of their condition so that it should be hospitalized. Unlike what happens for example with the case history of Dora, Freud does not analyze the link between obstacle in the treatment method. We ask: Is it because you

have not conceptualized the phenomenon of transfer?

Years later, Freud (1911, 1914, 1916-17) exhaustively recommended analytical proposal for psychotic, being, unlike the neurotic, outside the field of the analyzable, which does not detract as under investigation (1916 -17). But why would unanalyzable psychosis to Freud? To the extent that on the one hand psychotics do not have the "ability to transfer," or at most have a "insufficient remnants of it" (Freud, 1916-17). And on the other hand, as is in the case of the paranoid, transfer is established essentially as "negative" (Freud, 1912). The concept that comes to explain this state of affairs is fixing to own narcissism of clinical type (Freud 1914). But we should ask when the transfer would be "enough", and it would be "essentially negative" transfer. Anyway, the fact is that for this same time, some followers of Freud tended to psychotic patients (Freud, 1911). Even he himself attended, as shown in its publications (Freud, 1915; 1922). On the other hand, it does not resign his optimism as to treatment with psychotic, since he thinks the result of research with them is likely to become a "can do therapeutic" (Freud, 1916-17). Also, this formulation of the vicissitudes of the libido from fragments of clinical cases of psychosis that Freud presents us would think that the libidinal detachment postulate is always partial. Already in the history of Schreber we have a warning: "No one can say, Freud writes that the paranoid, even at the height of repression has completely withdrawn its interest from the outside world ..." (1911, p.69). Accordingly, this detachment Freud attributed to the able to transfer only refers to a time of psychotic process. And in one of his last articles, Freud (1937) leaves sitting some basis for treating psychotic. It argues that recognition kernel "experiential historical truth" that gives his delirium could push both avoid vain attempts to rectify it, and allow the development of a cure. Moreover, advanced the work of Freud, are called into question the analysis conditions. The "Beyond the Pleasure Principle", which gives reasons to clinical fact "negative therapeutic reaction (Freud, 1924), as well as the" rock "of the explicit and developed in Analysis terminable and interminable (1937) castration show the whole analytic experience, and not only that may be performed with psychotic, has a limit. Therefore, we can conclude and submit to discussion the hypothesis that unanalyzable of psychosis is, in short, a unanalyzable among others.

Keywords: Psychosis, Analyzability, Transfert, Libido.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1896). Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa. En *Obras Completas*, Vol. III. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 157-184.
- Freud, S. (1912). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras Completas*, Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 93-106.

- Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 65-98.
- Freud, S. (1915). Sobre un caso de paranoia que contradice la teoría psicoanalítica. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 259-272.
- Freud, S. (1922 [1921]). Sobre algunos mecanismos neuróticos en los celos, la paranoia y la homosexualidad. En *Obras Completas*, Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 213-226.
- Freud, S. (1937). Construcciones en el análisis. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 255-270.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 211-254.

DIFERENTES APORTES PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LA TÉCNICA DE RORSCHACH EN NIÑOS.

Coordinadora: *Elías, Diana.*

Autores: Elías, Diana; Urrutia, M. Inés; Tonin, María Soledad; D'Alessio Vila, Sebastián; Silva Acevedo, Verónica; Palacios Vallejos, Eugenia; Albisu, Martina; Barrera, Erica Romina & Cocirio, María Fernanda.

dianaeliasm@hotmail.com

Facultad de Psicología de la UNLP.

Resumen

Dentro del marco de programas de incentivos de la SECRETARIA de POLITICAS UNIVERSITARIAS del Ministerio de Educación de la Nación, en la FACULTAD DE PSICOLOGIA de LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, desde la cátedra de Psicodiagnóstico, se está llevando a cabo un proyecto de investigación, llamado “Construcción de las normas locales en niños, para el Sistema Comprehensivo de Rorschach, Exner”, bajo la dirección de la profesora Diana Elías.

En las memorias digitales del 4 Congreso Internacional de Investigación en Psicología, en esta facultad de la Universidad Nacional de La Plata, publicamos un trabajo acerca de ESTUDIOS PRELIMINARES SOBRE LINEAMIENTOS TEÓRICOS ENTRE RORSCHACH Y LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA. Iniciábamos en esa oportunidad una interesante búsqueda de nexos teóricos que nos permitieran justificar y observar las respuestas al Rorschach, en niños. Hoy seguimos en esa búsqueda, pero al organizar una muestra piloto, nos planteamos nuevos interrogantes relativos a la administración propiamente dicha. Considerar que tipo de consigna administrar como la modalidad en realizar la encuesta para codificar las respuestas, no es tarea sencilla. Si bien los niños de edad escolar tienen adquirido el lenguaje, podría pensarse que la administración es similar al adulto, pero no lo es. Muchas variables entran en juego, el problema de describir el modo en que los niños se vuelven capaces de responder al Rorschach puede ser visto como un trazado complejo de patrones y etapas. Es así que nos propusimos compartir temáticas como impacto e influencia de la tecnología actual, posibilidades de consenso, grado de organización de las respuestas, recursos. Planteamos mirar al niño desde todos los puntos de vista: evolutivo, patológico y normal. Entenderlo como una personalidad en formación, con un yo inmaduro pero que posee una organización definitiva dentro de su correspondiente etapa evolutiva. Inmerso en una realidad compleja, donde las redes sociales y los equipos tecnológicos, tablets, play stations, celulares crean y recrean permanentemente la realidad vincular.

Metodología: Presentación de una muestra obtenida con características de muestra piloto. Formada por 25 niños de 6 a 12 años de edad, de. Se trabaja con cada uno de los protocolos y cada una de las respuestas obtenidas.

Los integrantes presentan sus aportes según las temáticas planteadas: administración, consenso cultural, respuestas al color, nivel evolutivo, características de la muestra y análisis estadístico de las variables.

Resultados: Cada expositor presenta sus resultados.

Discusión de resultados: Se integran los datos en una síntesis final. Los niños difieren considerablemente en cómo se aproximan a la prueba y en los registros que se producen de sus respuestas. Algunos adoptan una aproximación predominantemente perseverativa, mientras que otros adoptan una forma de aproximación confabulatoria sin que esto se considere anormal.

Conclusión: Se cierra el espacio con una conclusión compartida con los participantes. Aunque hay edades en las que los patrones de rendimiento para la prueba emergen tal como se ve en ejemplos, las etapas son definidas por estos patrones no por la edad. Además, los sujetos de cualquier edad no necesitan presentar características puras de una etapa, pueden presentar una mezcla. El concepto de etapas, es un recurso heurístico previsto para clarificar cuestiones teóricas, a saber, los pasos en el proceso de desarrollo; preguntas de sí y de qué manera se aplica el concepto a un niño o grupo de niños, son cuestiones empíricas que la delimitación de las etapas abre a la exploración. Las etapas son construcciones utilizadas para situar las características que conforman los procesos de desarrollo en un momento determinado, siendo de forma cualitativamente diferente unas de otras.

Palabras claves: Aportes, Administración, Rorschach (SC), Niños.

Ponencia 1

LA ADMINISTRACIÓN DEL RORSCHACH EN NIÑOS: SUS PROBLEMÁTICAS.

Elías, Diana; Palacios Vallejos, Eugenia; Silva Acevedo, Verónica & Tonin, María Soledad.

soledadtonin@gmail.com

Facultad de Psicología de la UNLP.

Resumen

En el marco de nuestro proyecto de investigación *Construcción de normas locales para Rorschach en niños*, nos enfrentamos con diferentes problemáticas. En esta oportunidad, este trabajo tiene por finalidad transmitir distintas variables a tener en cuenta en la administración del Rorschach en niños. Partimos de la idea que el Rorschach es un test de percepción- apercepción, cuando se le presenta al sujeto el estímulo (lámina) junto con la consigna (*¿qué podría ser esto?*), se genera una situación de resolución de problemas, en la cual el sujeto (niño o adulto), pone en marcha una serie de mecanismos psicológicos, cognitivo-perceptivos, para tomar una decisión, es decir, para dar una respuesta. (Exner, 1994)

La mayoría de los autores e investigadores del Rorschach acuerdan en que si bien no se precisan normas de administración específicas, es necesaria una preparación previa cuando se trabaja con niños o adolescentes, para lograr establecer un contacto adecuado. Por otro lado, Zoila Rossel (1987), sostiene la necesidad de considerar las limitaciones propias de la niñez como la comprensión, la fluidez verbal y la habilidad introspectiva para realizar algunas modificaciones en la administración del Rorschach en los niños, Klopfer y Beck (1954), plantean la necesidad de utilizar una consigna estándar para todos los casos, es decir niños y adultos, pero con una variación del lenguaje en el caso de los niños. Por su parte, Hertz (1960) sugiere utilizar láminas de manchas de ensayo, previamente al test, su "Trial Blot".

Respecto del interrogatorio para lograr la comprensión de las respuestas y su respectiva codificación, Klopfer sostiene que a partir de los 6 años de edad la encuesta se aplica una vez concluida la administración de las diez láminas, tal como se realiza en la administración de adultos. Sin embargo otros autores, señalan que es importante administrar y encuestar a la vez cada respuesta del niño, en especial en niños muy pequeños o con claros signos de desorganización. Rapaport (1978) plantea que no es importante la edad considerando que encuestar de manera inmediata no varía ni ejerce influencias en las respuestas posteriores en las subsiguientes láminas.

En nuestra experiencia, con el fin de organizar una muestra piloto, las dificultades surgieron no tanto en la fase de administración propiamente dicha, sino en la encuesta, en particular en

aquellas respuestas donde parece estar involucrados determinantes que se relacionan con el claroscuro.

Metodología: Administramos el Rorschach según SC a 20 niños cuyas edades oscilan entre 6 y 12 años, todos escolarizados en EPB de instituciones públicas que no presentan al momento de la evaluación ningún antecedente de enfermedad neurológica ni antecedentes psicopatológicos.

Resultados: Encontramos algunas dificultades en lo concerniente a poder precisar la localización utilizada y en el interrogatorio de determinantes de claroscuro y sombreado.

Conclusiones: Los resultados arrojados en este comienzo de nuestra investigación sobre una muestra piloto resultan interesantes a los fines de analizar y discutir las dificultades encontradas en la administración del Rorschach a niños y, a partir de ellas, pensar en variaciones para obtener protocolos válidos y confiables.

Palabras clave: Rorschach, Administración, Prueba piloto, Niños.

Abstract

As part of our research project Construction of Rorschach standards for children, we are faced with different problems. This time, this work aims to convey different variables to consider in administering the Rorschach in children. We start from the idea that the Rorschach test is a perception- apperception , when it comes to subject the stimulus (sheet) with the slogan (what could this be?) , A situation of problem solving is generated in the which the subject (child or adult) , launched a series of psychological , cognitive- perceptual mechanisms , to make a decision ,it ie to respond. (Exner, 1994)

We explore different situations relating to housing management and interrogation in order to present our housing management difficulties in children

Methodology

Administer the Rorschach as 20 children aged between 6 and 12 years, all enrolled in public institutions EPB not present at the time of evaluation no history of neurological disease or psychopathological background

Results

We found some difficulties with regard to aid in locating and used in the interrogation of chiaroscuro and shading determinants

Conclusions

The results obtained in this beginning of our research on a pilot sample are interesting in order to analyze and discuss the difficulties encountered in the administration of Rorschach children and, from them, think of variations to obtain valid and reliable protocols.

Keywords: Rorschach, Administration, Pilot test, Children.

Ponencia 2

RELACIÓN ENTRE LINEAMIENTOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA INFANTIL Y RESPUESTAS CROMÁTICAS DE RORSCHACH (SC).

Elías, Diana; Urrutia, M. Inés; Albisu, Martina; Barrera, Erica Romina & Cocirio, María Fernanda.

albisumar_005@hotmail.com, fercocirio@live.com.ar, eriibarrera@hotmail.com

Facultad de Psicología de la UNLP.

Resumen

En calidad de alumnas auxiliares en investigación, participamos en un proyecto con dirección de la profesora Diana Elías, denominado *Construcción de las normas locales en niños, para el Sistema Comprehensivo de Rorschach, Exner*. Este proyecto, pertenece al programa de incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Participar en esta actividad, nos permite entre otras cosas, investigar diferentes temáticas relacionadas con las etapas evolutivas de los niños. De esta manera surgieron nuestros primeros trabajos: “Estudios preliminares acerca de los lineamientos teóricos de la Psicología Infantil en articulación con la técnica de Rorschach”, presentado en VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, UBA 2014 y también “Acerca de las posibilidades de pensar al Rorschach como un juego para el niño”, presentado en XVIII Congreso Internacional de Psicodiagnóstico, ADEIP 2014.

En esta oportunidad, retomamos algunos aspectos teóricos del desarrollo evolutivo, como la sociabilidad y la posibilidad de establecer vínculos pero además consideramos, la tecnología como herramienta fundamental del contexto que rodea a los niños. Por lo que es a partir de esta postura, que intentamos por medio de la aplicación de Rorschach, extraer aquellas respuestas en las que aparece el color, para establecer correspondencia con el enfoque teórico planteado. Resulta interesante y necesario realizar alguna referencia sobre la actualidad y el uso de la tecnología en lo cotidiano, nos referimos a artefactos que van desde teléfonos celulares, teclados electrónicos, tablets, iphone, ipod y toda una variedad de artefactos digitales, como así también las redes sociales, juegos en red y portales electrónicos, a los cuales el niño tiene acceso.

En consecuencia, nos preguntamos si esta modalidad de juego, influye en la forma de vincularse de los niños como así también en sus maneras de percibir y significar el mundo que los rodea.

Esperamos que las respuestas obtenidas en la muestra de niños, de cuenta de estas circunstancias que los atraviesa.

Objetivo:

Encontrar relaciones entre los conceptos de la psicología del desarrollo propuestos por Lowenfeld, Piaget y Freud, S y las hipótesis que subyacen a las respuestas cromáticas en Rorschach. Cómo así también evaluar el grado de incidencia de la tecnología en las respuestas obtenidas.

Metodología:

Administramos el Rorschach según SC. a 20 niños cuyas edades oscilan entre 6 y 12 años, todos escolarizados en EPB de instituciones públicas que no presentan al momento de la evaluación, ningún antecedente de enfermedad neurológica ni antecedentes psicopatológicos.

De esta manera, a los fines de aplicar la técnica Rorschach en niños y evaluar las dificultades en su administración, organizamos la muestra piloto.

Se recortan conceptos de la psicología del desarrollo. Se seleccionan las respuestas cromáticas en Rorschach obtenidas de cada uno de los protocolos Se establecen lineamientos teórico-observables.

Resultados y conclusiones:

Se darán a conocer las relaciones encontradas entre las respuestas cromáticas, en Rorschach y líneas teóricas de la Psicología Evolutiva, con el fin de acceder a una mayor comprensión de las etapas evolutivas que atraviesan los niños recolectados.

Palabras Clave: RORSCHACH S.C., Color, Desarrollo-Niños. **Relationship between theoretical guidelines of child psychology and color responses Rorschach (SC).**

Abstract

On this occasion, we return some theoretical aspects of evolutionary development, as sociability and potential linkages but also consider the technology as a fundamental tool of the context surrounding children. So it is from this position, which tried through the application of Rorschach, extract those answers in which the color appears to establish correspondence with the theoretical approach raised

It is interesting and necessary to make any reference to the present and the use of technology in everyday life, we mean devices ranging from cell phones, electronic keyboards , tablets , iPhone, iPod and a variety of digital artifacts , as well as the social networking , network games and electronic portals, to which the child has access .

Therefore, we wonder if this type of game, influences the way of linking children as well as their ways of perceiving and mean the world around them. We hope the answers obtained in the sample of children, of those circumstances that traverses

Methodology:

We administer the Rorschach as SC. 20 children aged between 6 and 12 years, all enrolled in public institutions EPB not present at the time of evaluation, no history of neurological disease or psychopathological background.

Thus, for purposes of applying the Rorschach technique in children and evaluate the difficulties in its administration, we organized the pilot sample.

Concepts of developmental psychology are cut. Rorschach chromatic responses obtained from each of the protocols are established guidelines theoretical observables are selected.

Results and conclusions:

They will be announced the relationships found between color responses in Rorschach and theoretical lines of evolutionary psychology, in order to access a greater understanding of the developmental stages that children go through collected.

Key words: Rorschach SC, Color, Children, Developing.

RELACIÓN ENTRE LINEAMIENTOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA INFANTIL Y RESPUESTAS AL RORSCHACH (SC) RELATIVAS AL COLOR.

Introducción

Formar parte como alumnas auxiliares de investigación en el proyecto “Construcción de las normas locales en niños, para el Sistema Comprehensivo de Rorschach, Exner”, bajo la dirección de la Profesora Diana Elías, nos ha permitido entre otras cosas, realizar una relectura crítica de diferentes autores clásicos que abordan la Psicología del desarrollo y de esta manera profundizar en sus conceptos. Entre dichos autores podemos mencionar a J. Piaget, V. Lowenfeld. En base a ello, realizamos diferentes investigaciones que nos permitieron profundizar nuestros conocimientos.

El presente trabajo retoma algunos desarrollos enunciados en nuestro trabajo sobre “Estudios preliminares acerca de los lineamientos teóricos de la psicología infantil en articulación con la técnica de Rorschach”, al que le sumamos, en esta oportunidad, el análisis de las respuestas al Rorschach, obtenidas en una muestra de niños de 6 a 12 años. Nuestro objetivo es establecer correspondencia entre autores clásicos y la actualidad, considerando las respuestas al color dadas por los niños de la muestra.

Cuando decimos actualidad, hacemos referencia al contexto actual caracterizado por el uso de artefactos tecnológicos en lo cotidiano. Nos preguntamos si esta modalidad influye en la forma

de vincularse que tienen los niños como en la manera de percibir y significar el mundo que los rodea. Esperamos que las respuestas obtenidas en la muestra de niños, de cuenta de estas circunstancias que los atraviesa.

Desarrollo

Hablar de actualidad implica considerar el contexto actual caracterizado por el uso de la tecnología en todas las áreas de comunicación dentro de la vida cotidiana, desde teléfonos celulares, teclados electrónicos, tablets, iphone, iphod y toda una variedad de artefactos digitales, como así también redes sociales, juegos en red y portales electrónicos. Sabemos hoy en día gran cantidad de niños desde temprana edad, tienen acceso a estos, pero no sabemos hasta qué grado esa tecnología los afecta. Nos planteamos trabajar con el concepto de Hipótesis Proyectiva, elaborado por Rappaport. En él establece que cada acción y respuesta manifiesta los rasgos característicos de la organización psíquica individual; donde las representaciones internas son plasmadas en el exterior, moldeando la realidad.

La técnica de Rorschach es una técnica proyectiva que explora la personalidad y la estructura de cada sujeto. Consta de 10 láminas de mancha de tinta que se muestran al sujeto, con la consigna: ¿Qué podría ser esto? (Exner, 1994). El sujeto, puede organizar una respuesta tomando algún aspecto de la lámina. Uno de ellos es el color, en sus variedades cromáticas o acromáticas.

Dentro del color cromático encontramos:

- Respuestas al color puro C: basadas solamente en el color, en donde no se utiliza la forma.
- Respuestas de Color-Forma CF: utilizan principalmente las características del color cromático de la mancha, y los rasgos formales con características secundarias.
- Respuestas de Forma-Color FC: Basadas principalmente en la forma, donde se usa el color cromático, pero secundariamente.
- Respuestas de Color Nominal Cn: Cuando los colores de la mancha son identificados por su nombre.

Dentro de los Colores Acromáticos:

- Color acromático Puro C': respuestas que se basan en las características grises, negras o blancas de la mancha, y no se utiliza la forma.
- Respuestas de color acromático- Forma C'F: Respuestas creadas a partir de las características negras, blancas y grises de la mancha, donde los rasgos formales son secundarios.
- Respuestas de Forma-Color acromático FC': respuestas basadas principalmente en la forma e incluye rasgos acromáticos pero de importancia secundaria.

Esto implicó trabajar con respuestas al Rorschach. El equipo de investigación del proyecto nos facilitó parte de la muestra piloto, trabajamos con 20 (veinte) protocolos de niños de 6 a 12 años.

Respecto del análisis evolutivo tenemos en cuenta los estadios propuestos por Piaget y las etapas de Lowenfeld del desarrollo del dibujo y así establecer correspondencia.

Resultados

El primer estadio abordado de Piaget, el Preoperatorio, de 2 a 6 años, se caracteriza esencialmente por la aparición de la “función semiótica” que permite evocar un objeto o acontecimiento ausente mediante su representación a través de un “significante” diferenciado y que solo sirve para esa representación. La aparición de esta función permite, en primer lugar, la situación de Rorschach, justamente porque implica una demanda a la construcción de significantes a partir de las láminas.

En este periodo preoperatorio, tiene lugar el comienzo de la descentralización. Progresivamente, la posición egoísta inicial del niño se deja de lado, si bien hay actitudes todavía egocéntricas. Las cuales se pueden vislumbrar en el alto índice de respuestas Color Forma (CF) y de respuesta al Color puro (C). Las interpretaciones de este determinante, indican sujetos más egocéntricos y menos adaptados a la realidad social.

Tomamos el Caso M (6 años), para ilustrar CF:

L.IX: 19): “Esta es la misma parte del sol. *Porque el sol es naranja y amarillo*”.

Como ejemplo de respuesta al Color Puro tenemos en el mismo caso:

L X 26) “Parte del agua o el cielo. *Porque es azul y celeste*”

27) “La parte del pasto. *Porque es verde*”

28) “La parte de la sangre. *Por lo rojo*”

Según los aportes de Lowenfeld, los niños en esta edad corresponden a la etapa pre-esquemática donde no hay todavía relación entre el color y el objeto. El niño puede llegar a dibujar un perro azul, por ende, siguiendo la hipótesis proyectiva, no debería sorprendernos la presencia del determinante Color Forzado establecido por Klopfer.

Como lo vemos en el caso anteriormente citado:

L. III 3) “Esto parece un esqueleto en un museo y alguna persona lo quería poner rojo. *Es esqueleto porque tiene desarmadas las partes y partes rojas*”

Según los autores, el niño no va a dibujar lo que exactamente ve, sino, lo que puede representar mediante una perspectiva egocéntrica.

El segundo estadio de Piaget es el de las operaciones concretas de 7 a 10 años. La gran novedad aquí es el surgimiento de las primeras operaciones.

En esta edad, aparece el denominado realismo visual y también la etapa esquemática establecida por Lowenfeld. Se empieza a establecer una relación entre objetos y colores, ahora el niño ya no pinta sin discriminar, usa los colores de manera selectiva, teniendo en cuenta la realidad que lo rodea. Esto se traduciría en uso adecuado del color en las respuestas frente a las láminas.

Así lo demuestra el Caso B (9 años):

L: V 15): “Un murciélago, *por las patitas, orejitas y alas, son como medios violetitas con negro.*”

Caso C (10 años):

L: II 4): “Una mariposa. *Por la cabeza, alas, antenas y acá tiene más rojo, manchas.*”

Y finalmente Caso K (10 años):

L: X 15): “Pajaritos. *Acá pajaritos amarillos*”.

El tercer estadio es el de las operaciones formales, abarca niños desde 10 años en adelante.

Las operaciones se empiezan a desligar progresivamente de lo concreto, posibilitando el acceso a un razonamiento hipotético-deductivo, el cual es extratemporal.

En el dibujo, se sigue manteniendo el realismo visual, la falta de transparencias y la relación entre color y objeto. Retomando a Lowenfeld llamamos a esta etapa, la etapa de la pandilla, la misma incluye edades desde los 9 a 12. Coincide con Piaget al decir que, en este momento, el niño se aleja de lo concreto y comienza a utilizar conceptos más abstractos.

Hay un descentramiento del pensamiento egocéntrico característico de las etapas anteriores, debido a que el niño empieza a considerarse un miembro de la sociedad. En el Rorschach esto se observa a través de la disminución del determinante color forma y el aumento del contenido humano y de movimiento humano con características activas y de cooperación.

Ilustramos Caso L (12 años):

L III 5): “Dos hombres, ah no, dos niños jugando juntos a la hamaca. *En un sube y baja*”

El niño empieza, a tener en cuenta las opiniones de los demás y toma como preferencia la compañía de pares del mismo sexo.

Veamos Caso L (12 años):

L. VII 10) “Dos mujeres bailando.”

Encontramos respuestas de Forma Color (FC) esperable para dicho periodo: Caso V (10 años)

LIII 12) “Moño. *Porque tiene la forma de un moño y es rojo, porque es un moño!*”.

Además encontramos respuestas de Forma Color Acromáticas, también adecuadas al periodo evolutivo:

LI: 1) “Murciélago. *Porque tiene la forma de murciélago y la figura es negra. No se me ocurre nada más.*”

En el siguiente ejemplo, podemos ver la confirmación de una adecuada relación entre el color y el objeto, a pesar de que el niño usa el color para delimitar la figura, entiende y aclara que sabe que no existe la relación de ese color con el contenido. Veamos:

LVIII: 44) “Elefante. *Por la forma que tiene, y aunque sé que no hay elefantes verdes, por el color también.*”

Conclusión

Basándonos en lo anteriormente planteado y los resultados recogidos de los protocolos recolectados podemos afirmar que las respuestas al color aparecen como esperables en cada momento del desarrollo del niño, expresando la manera en el que éste se vincula con sí mismo y con los otros. Esta observación concuerda con lo establecido por Piaget y Lowenfeld.

Por otro lado, teniendo presente la interacción del niño con el mundo tecnológico que lo rodea y en el cual se desenvuelve de manera más naturalizada que los adultos, no se observaron influencias significativas en el procesamiento de las respuestas a la técnica de Rorschach.

Entendemos y asumimos la importancia de seguir investigando.

Referencias bibliográficas

- AMES, L. B. y OTROS. (1972). *El Rorschach Infantil*. 2da Edición. Bs. As.: Paidós.
- COLL, C. Y GUILLERRÓN, CH. (1984). Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. En A. MARCHESI, M. CARRETERO y J. PALACIOS (Comp.), *Psicología Evolutiva, Tomo 1*. Madrid: Alianza.
- EXNER, J. E (1994) *El Rorschach. Un Sistema Comprehensivo. Volumen 1: Fundamentos Básicos* (3ª ed.). Madrid: Psimática
- EXNER, J. E. (2008). *Manual de Codificación del Rorschach. Para el Sistema Comprehensivo*. Madrid: Psimática.
- LOWENFELD y BRITAIN. (1975). Cap. 6 “Primeros intentos de representación. La etapa preesquemática: de 4 a 7 años”; Cap. 7 “La obtención de un concepto de forma. La etapa esquemática: de 7 a 9 años”; y Cap. 8: “El comienzo del realismo. La edad de la pandilla: de 9 a 12 años” en *Desarrollo de la capacidad creadora*. Bs.As.: Kapelusz.
- LUNAZZI, H. GARCIA DE LA FUENTE, M. ELIAS, D. (2002). *Ampliando nuestro estudio del Rorschach, nuevos aportes y ejercitación*. La Plata: EDULP.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1984). Cap. 3: La función semiótica o simbólica en *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Ponencia 3

“EL CONSENSO COGNITIVO Y SOCIAL EN NIÑOS A TRAVES DE LAS RESPUESTAS POPULARES AL TEST DE RORSCHACH (S.C.). UN ESTUDIO PRELIMINAR”¹.

D’Alessio Vila, Sebastián Domingo; Elías, Diana & Urrutia, María Inés.

lic.sddv@gmail.com

Facultad de Psicología de la UNLP.

Resumen

Las culturas y grupos presentan distintas modalidades de pensar y actuar (expresar sus emociones, tolerar las desigualdades, canalizar la agresividad, etc.) que definen lo consensuado dentro del grupo, lo igual a sí y lo diferente respecto de otros grupos. Las respuestas populares (RP) constituyen una variable dentro del Test de Rorschach que permite conocer el grado de adherencia del sujeto al consenso cognitivo de su grupo de pertenencia. Asimismo, al verse enfrentado a una serie de manchas ambiguas como estímulo, el sujeto ignora como adecuar sus respuestas a la deseabilidad social, siendo entonces un método indirecto para conocer las formas de pensar y sentir de un sujeto.

Son respuestas dadas con una frecuencia muy alta a un área particular de la mancha. H. Rorschach entendía por éstas, respuestas que aparecen en al menos uno de cada tres protocolos. Exner, para el Sistema Comprensivo, también adoptó este último criterio. Hay acuerdo acerca de que las RP indican la presencia de un fuerte consenso cognitivo en la población, en otras palabras, la capacidad del sujeto de ver el mundo, y de reaccionar, como los demás miembros de su grupo.

Importantes rorschachistas coinciden en que las RP varían siguiendo el medio cultural, la edad, el sexo y la educación. Y que la frecuencia de RP aumenta conforme lo hace la edad del individuo.

Se plantea la cuestión, entonces, sobre si el aumento de las RP con la edad constituye un correlato de los cambios evolutivos del niño y de su gradual inserción en el mundo extrafamiliar. A este respecto, con el surgimiento del Superyó el niño podrá desarrollar un sentido moral, roles e instituciones sociales. Lo cual se profundizará en los años próximos. La represión del interés sexual (periodo de latencia) permitirá que el sujeto despliegue toda su actividad consiente y preconsciente. En esta época se esbozan las características sociales del sujeto. Esto favorece la salida exogámica. La gradual inserción en el ambiente social implica la progresiva separación de los padres y la conexión con otros adultos y pares que se transforman en nuevas influencias.

Lo anterior se profundizará llegada la pubertad, cuando el joven se incline por el establecimiento de ídolos e ideales.

Proponemos que el paulatino crecimiento de la frecuencia de las RP en los protocolos de niños conforme aumenta la edad es un indicador del ingreso del niño-joven al consenso socio cultural de su grupo de pertenencia.

Objetivos

1. Precisar conceptualmente la noción de respuesta popular en el Test de Rorschach y sus hipótesis interpretativas.
2. Situar evolutivamente al niño de 6-12 años a fin de interpretar contextualmente la implicancia de la producción de RP en protocolos de sujetos de tal edad.
3. Comprobar empíricamente la ocurrencia de las respuestas populares (argentinas) en una muestra de niños (6-12 años).
4. Contribuir a la elaboración inicial de una tabla de respuestas populares argentinas para niños.

Metodología

1. Indagación bibliográfica para precisar la conceptualización de la respuesta popular y su aparición en protocolos de adultos y niños de argentina y otros países del mundo.
2. Indagación bibliográfica acerca de las particularidades psicológico - evolutivas del niño de 6 a 12 años (niño normativo).
3. Estudio de la ocurrencia de respuestas populares en una muestra de niños de 6 a 12 años (20 protocolosⁱⁱ).

Resultados

Se observa un aumento progresivo del número de RP a medida que avanza la edad. Particularmente el incremento más marcado se produce a eso de los 8 años, coincidiendo con la consolidación de la etapa de latencia. Luego, si bien tiende a aumentar la media de RP dadas, los protocolos alcanzan, usualmente, el número de RP esperado para adultos.

Conclusiones

Habría RP dadas con una frecuencia mucho mayor y desde una edad menor. Otras, en cambio, no suelen producirse habitualmente en protocolos de niños pequeños (hasta 9 años). La latencia sexual y los progresos cognitivos logrados correlacionan con el aumento de las RP. Lo que sugiere

que el incremento de las RP está dado por la creciente inserción del niño en el mundo extrafamiliar, siendo las RP un indicador de esto último.

Palabras clave: Respuesta Popular, Consenso Social, Rorschach, Etapa de Latencia.

"COGNITIVE AND SOCIAL CONSENSUS ON CHILDREN THROUGH THE POPULAR RESPONSES TO

Abstract

The popular response (PR) are a variable within the Rorschach that allows to know the degree of adherence of the subject's cognitive consensus of the group they belong.

They are responses to a very high frequency to a particular area of the ink blot.

The RP vary according to the cultural background, age, sex and education.

We propose that the gradual increase in the frequency of RP in the protocols of children with increasing age is an indicator of the child's entry to the socio-cultural consensus.

Methodology

1. Bibliographic inquiry to clarify the conceptualization of PR.
2. Literature Inquiry about the psychological peculiarities - evolutionary child of 6-12 years.
3. Study of the occurrence of PR in a sample of children aged 6-12 years (20 protocols).

Results

A progressive increase in the number of RP as you age is observed.

Conclusions

It would have given RP with a much higher frequency and from a younger age. Sexual latency and cognitive progress correlate with increased RP. Suggesting that the increase in RP is given by the increasing participation of children in the world outside the family.

Keywords: Popular Response, Social Consensus, Rorschach, Latency Stage.

"EL CONSENSO COGNITIVO Y SOCIAL EN NIÑOS A TRAVES DE LAS RESPUESTAS POPULARES AL TEST DE RORSCHACH (S.C.). UN ESTUDIO PRELIMINAR"ⁱⁱⁱ.

I – Introducción.

Conocer y estudiar las características propias de nuestra cultura es fundamental para realizar una práctica contextualizada en materia de salud que resulte eficaz. Las respuestas populares (RP) son un indicador simple y rápido que permite conocer el grado en el que un sujeto comparte las significaciones sociales características de su grupo. Tomando en cuenta el transitar evolutivo del niño, creemos, las RP permiten informarnos sobre cómo va ingresando en un mundo cada vez

más social y extra familiar; si se va constituyendo como un ser aislado, adaptativo o sobreadaptado (Lunazzi, 2006a, b).

Las respuestas populares en el Test de Rorschach.

Las RP son respuestas dadas con una frecuencia muy alta a un área particular de la mancha. Hermann Rorschach se refirió a ellas en un artículo póstumo de 1923 llamándolas “respuestas vulgares” (citado por Lunazzi 2006; Rorschach, 1955). Entendía por éstas, respuestas dadas por aproximadamente un tercio de los sujetos normales, es decir respuestas que aparecen en al menos uno de cada tres protocolos.

Los continuadores de su obra tomaron diferentes criterios para definir a una respuesta como popular según fuera la frecuencia esperable de su aparición. Piotrowski esperaba una frecuencia de una cada 4 protocolos, Hertz una cada 6 o Klopfer una cada 3 (Exner, 1994). Exner, para su Sistema Comprensivo (Exner 1994, 2001) también adoptó este último criterio de al menos una aparición cada 3 protocolos.

Se ve así que el número y tipo de populares varía de sistema en sistema y de población en población, habiendo actualmente distintas listas de populares según sea uno y otra.

Hay acuerdo en que las RP indican la presencia de un fuerte consenso cognitivo en la población. En este sentido Exner (1994) sostiene que solo cuando las diferencias culturales son sustanciales hay una variación significativa en las populares. Exner sostiene que las propiedades distales de algunas de las manchas influyen decididamente para que sean mucho más fáciles de desidentificar y producir una RP. Más allá de esto reconoce que la edad y el género introducen diferencias (aunque por él tomadas como sutiles) a la lista de RP. Otros importantes representantes de distintas escuelas de Rorschach (Rauch de Traubenber, 1970; T. Alcock, 1962; Piotrowski, 1957, citados por Campo, 2008; y Klopfer, 1942) coinciden en que las RP varían siguiendo el medio cultural y la edad. Este último autor sostiene incluso diferencias según sexo (al igual que Exner, 1994) y educación.

Más allá de haberse comprobado que existen RP específicas de cada cultura, en general son respuestas añadidas a una lista básica.

Respuestas populares argentinas. A nivel local un equipo dirigido por la Dra. H. Lunazzi constituyó, para el Sistema Comprensivo, una lista de RP argentinas en base a 506 protocolos demográficamente representativos. La misma es la que se tiene en cuenta en el presente estudio para determinar si una respuesta es popular (Lunazzi, 2006b).

Las RP como indicador. La hipótesis interpretativa de las RP es, para distintos expertos, bastante uniforme: indican la capacidad del sujeto de ver el mundo como los demás (Lunazzi, 2006); una manera de reaccionar semejante a los modos de reacción habitual para el grupo social al que pertenece el sujeto, lo que supone una adaptación a lo convencional sin grandes esfuerzos

creativos (Campo, 2008). Revelan la habilidad para participar en el pensamiento común o popular del grupo o la conformidad del pensar de esos sujetos con la del grupo (Beck, 1945, citado por Campo, 2008; Piotrowski, 1957, citado por Campo, 2008). Para Rapaport, Gill y Schafer (1953, citado por Campo, 2008) exigen para su producción poca riqueza asociativa o flexibilidad perceptual; un alto número de RP implica que el sujeto posee un adecuado sentido común siendo, entonces, suficientemente sensible a los significados obvios de las situaciones cotidianas. Hermann Rorschach (1923, citado por Exner 1994; 1955) sugirió que representaban la capacidad de percibir y reaccionar de modo convencional (es decir, un modo de actuar semejante al del común de la gente) ante los rasgos de las manchas.

La falta de contacto con la realidad objetiva y social o el desinterés en ésta reducen la frecuencia de RP. Al contrario, éstas aumentan conforme lo hace la preocupación por el conformismo y la docilidad pasiva (Rauch de Traubenberg, 1970, citada por Campo, 2008).

Para el Sistema Comprehensivo (Exner 1994, 2001) una frecuencia baja de RP en un adulto (4 o menos RP) refleja la incapacidad o la reticencia del sujeto a expresar las respuestas que pueden considerarse como más obvias. No necesariamente va a indicar un contacto pobre con la realidad, sino que por algún motivo el sujeto ha producido respuestas menos típicas de lo esperable. Ahora, un sujeto puede tener respuestas con una adecuada calidad formal y un número inferior a lo esperado de RP. Es este el caso de un sujeto que ha optado por respuestas menos convencionales y/o menos económicas en cuanto a recursos cognitivos empleados. Ello puede mostrar desde una grave patología (como ser una tendencia fuertemente paranoide) hasta una propensión a reaccionar de modo idiosincrático y original.

El niño de 6 – 12 años.

Ahora bien, al trabajar con protocolos de niños se torna necesario revisar brevemente las características psicológico - evolutivas del niño normativo.

Es un niño que ha arribado a las operaciones concretas (Piaget & Inhelder, 1997). En lo referente a la organización sexual infantil, el niño ingresa aproximadamente a los 6 años (y hasta aproximadamente los 12 años), al período de latencia sexual (Freud, 1905). Durante este período la pulsión sexual es desviada y aplicada a metas socialmente valoradas gracias a los mecanismos de sublimación y formación reactiva. Surge la moral, el asco, la vergüenza y, el sentir y actuar del niño van adecuándose progresivamente a lo consensuado y reglado por el grupo. Algunos autores (Uribarri. Ficha) dividen a este período en dos fases: la Latencia temprana (6-8 años) y latencia tardía (a partir de aproximadamente los 7-8 años). La primera está ligada principalmente al control pulsional por parte del yo y a limitar la descarga. Entre otras cosas, los niños comienzan a establecer prohibiciones (a otros niños menores, hermanos) en lo cual se observa una identificación con el censor y una internalización de mandatos. En la latencia tardía

se profundiza la socialización secundaria y la distancia respecto de la familia. La represión del interés sexual permitirá que el sujeto despliegue toda su actividad consciente y preconscious, y adquiera los conocimientos necesarios para desenvolverse en la vida. A este respecto, las sublimaciones son importantes porque, entre otras cosas, en esta época se esbozan las características sociales del sujeto (Dolto, 1986). La castración edípica permite la adaptación del niño a todas las situaciones de la sociedad; las pulsiones reprimidas experimentan una reestructuración y el deseo, cuyo fin inicial fue prohibido, aborda su realización por nuevos medios, sublimaciones, o sea la simbolización de las pulsiones hacia la búsqueda de nuevos objetos conformes a las leyes del grupo social (Freud, 1905; Uribarri. Ficha; Dolto, 1986; Laplanche, 1987). El niño comienza el aprendizaje de conocimientos y técnicas, busca el reconocimiento por medio de la producción de cosas y el cumplimiento de metas. Esto favorece la salida exogámica (Laplanche, 1987; Uribarri. Ficha; Rodulfo, 1992; Berenstein, 1976). La gradual inserción en el ambiente social implica la progresiva separación de los padres y la conexión con otros adultos y pares que se transforman en nuevas influencias. La salida exogámica significa, de este modo, poblar un espacio público regido por normas sociales y lograr la capacidad para desprenderse de la familia de origen en pos de un proyecto propio (Rodulfo, 1992).

Sin embargo, a pesar de que progresivamente el mundo social (extra familiar) va ganando terreno en la vida del niño, es recién con la adolescencia que el primero cobra mayor importancia. La mirada está centrada en los ideales del grupo (Rodulfo, 1992). Al decir de Aulagnier (1991.) para seguir avanzando en su construcción identificatoria el ideal del yo, que responde al deseo materno, deberá ser parcialmente abandonado, y el yo deberá irse modificando producto de las relaciones de objeto resinificadas y las identificaciones con otros significativos (sustitutos de las figuras parentales); los enunciados identificatorios fundamentales en este momento serán los provenientes del discurso social.

Las respuestas populares en los protocolos de niños.

Los estudios que incluyen protocolos de Rorschach producidos por niños son mucho más escasos que los de adultos, tal como sucede en la mayoría de los campos de la psicología. Destacados Rorschachistas coinciden en que la frecuencia de RP varia con la edad, aumentando conforme esta lo hace (Klopfer, 1942; Rauch de Taubenberg, 1970, citada por Campo serymp 8; Ames et al., 1971, citado por Exner, 1994; Exner, 1994). Exner (1994) encontró en su muestra normativa (no pacientes) para el Sistema Comprensivo una media de 7 RP para los adultos, siendo esperables entre 5 y 7. En cuanto a los niños (no pacientes, de entre 5 y 16 años) se verifica que la media de RP aumente con la edad de los protocolos. Además, se observa que entre los 7-8 la cantidad de populares en los protocolos de niños se aproxima a lo esperado para los adultos. Entre los 5 y los 6 años entre el 7 y el 10 % de los protocolos registra menos populares de

las esperadas ($P < 4$). Este porcentaje cae bruscamente al 3 % a los 7 años para luego mantenerse o decrecer en años superiores.

A partir de lo anterior pensamos que **el paulatino crecimiento de la frecuencia de las RP en los protocolos de niños conforme aumenta la edad es un indicador del ingreso del niño-joven al consenso socio cultural de su grupo de pertenencia.**

II – Estudio empírico.

La muestra piloto sobre la que se trabajó consistió en una muestra fortuita, es decir formada de modo casual por los sujetos que la componen (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010). Se trató de 25 protocolos que fueron recolectados por el equipo de la investigación de donde se desprende el presente trabajo. Está constituida por un 60 % de no pacientes y un 40 % de pacientes. Respecto a estos últimos son pacientes atendidos en consultorio privado por diversos malestares que no configuran trastornos de la estructuración psicológica. Las edades van de los 5 a los 13 años, habiendo un 60 % de varones y un 40 % de mujeres.

Resultados.

El número de RP en niños pequeños (5-7 años) es bajo (1 a 3 RP).

Se observa un aumento progresivo del número de RP a medida que avanza la edad. Particularmente el incremento más marcado se produce a eso de los 8 años. Luego, si bien tiende a aumentar la media de RP dadas, los protocolos alcanzan, usualmente, el número de RP esperado para adultos.

Con una frecuencia mucho más alta se han registrado las RP pertenecientes a las láminas VIII (dada en la casi totalidad de los protocolos) y la lámina V (65 % de los protocolos). Luego siguen las RP dadas a las láminas I, IV y VII (alrededor del 50 % de los protocolos). Y aparecieron con una frecuencia mucho menor las RP a las láminas II, III y X. Mientras que fue casi nula la presencia de RP a la lámina VI.

Discusión y conclusiones.

El incremento marcado de RP se produce conjuntamente con la consolidación de la etapa de latencia, o con el ingreso a lo que algunos autores llaman segunda latencia (Uribarri. Ficha). Un incremento similar se registró en la muestra normativa de Exner (1994) entre los 6 y 8 años. Durante el periodo de latencia sexual el niño irá reaccionando ante las situaciones de modo cada vez más parecido a como se espera que lo haga, desde el consenso social. Durante este período los mecanismos de sublimación y formación reactiva permiten que la energía de la pulsión sexual sea desviada de su uso sexual y sea aplicada a metas socialmente valoradas (arte, estudio, investigación, etc.). Se erigen los llamados diques anímicos: la vergüenza, el asco y la moral van coincidiendo progresivamente con el sentir adulto (Freud, 1905; Laplanche, 1987; Dolto, 1986,

Erikson, 1959). Siguiendo a Uribarri este mayor control pulsional por parte del yo y limitación de la descarga forman parte de lo que denomina latencia temprana (6-8 años). A este momento le sucede la latencia tardía, en el cual se profundiza la socialización secundaria. Aumenta la distancia de los padres y adquiere cada vez mayor importancia el grupo de pares. El niño desarrolla la capacidad de trabajar en equipo lo que implica la posibilidad de interiorizar roles y diferenciar lugares y funciones. Las actividades se vuelven más organizadas, compartidas y socializadas.

Se comprueba empíricamente que hay RP producidas con una frecuencia mucho más alta y desde una edad menor. Otras, en cambio, no aparecen habitualmente en protocolos de niños pequeños (6-9 años). De las RP más frecuentes a edades bajas, las correspondientes a las láminas VIII y V, pertenecen a la lista de RP que Mons (1950, citado por Campo, 2008) consideró como RP absolutas. Constituyen esta lista las figuras humanas en la L. III, el “animal volador” en la L. V y el “animal lateral” en la L. VIII. Estas son, para el autor, RP más constantes que otras en muestras de diversas latitudes. En estos casos puede suceder, tal como sostiene Exner (1994), que las propiedades distales de estas manchas influyan decididamente para que sean mucho más fáciles de desidentificar y producir una RP, no viéndose tan afectadas por las particularidades socio – culturales.

Asimismo, nuestros hallazgos son compatibles con la idea acerca de la existencia de una lista de RP que se mantienen en diferentes grupos culturales y edades (Leighton & Kluckholm, 1947; Honingamm, 1948; Joseph & Murray, 195.....; Bourguignon & Nett, 1955; Hallowell, 1956; Fried, 1977. Citados por Exner, 1994).

La latencia sexual y los progresos cognitivos logrados correlacionan con el aumento de las RP. Lo que sugiere que el incremento de las RP está dado por la creciente inserción del niño en el mundo extrafamiliar, lo cual alcanzará su máximo a partir de la adolescencia (Rodulfo, 1992). Es durante la adolescencia que lo extra familiar (es decir el mundo social) deviene por primera vez más importante que lo familiar. Si bien durante la latencia se desarrolla y toma importancia lo extra familiar (por ejemplo a través de las amistades), no llega a superar en primacía a lo familiar. En efecto, durante el proceso adolescente se produce la salida exogámica (Berenstein, 1976; Erikson, 1959; Uribarri. Ficha) que implica pasar de una forma de vida predominantemente familiar a un espacio público ligado a normas sociales.

Incluso se puede pensar que las RP que registran menor frecuencia de aparición en edades inferiores, o sea las dadas a las láminas II, III, X y, fundamentalmente, VI, poseen un poder mayor a la hora de discriminar el ingreso del niño al consenso social adulto.

La progresiva aparición de las RP en los protocolos conforme avanza la edad nos estaría indicando que el sujeto va haciendo suya la mirada social de su grupo y su capacidad de ver el mundo como los demás. El progresivo crecimiento de la frecuencia de las RP en los protocolos de niños

conforme aumenta la edad se presenta como un fiel indicador del ingreso del niño-joven al consenso socio cultural de su grupo de pertenencia.

De modo mucho más tentativo se puede anticipar que la lista de RP en niños probablemente no difiera sustancialmente de la lista para adultos. Una próxima indagación esclarecerá si hay RP características de nuestros niños.

Las conclusiones del presente trabajo deben ser tomadas como preliminares y provisorias. Serán puestas a prueba, corregidas y ampliadas a partir de una muestra mayor.

Referencias bibliográficas

Aulagnier, P. (1991). Los dos principios del funcionamiento identificatorio: permanencia y cambio.

En: *Cuerpo, historia e interpretación*. Bs. As.: Paidós.

Berenstein, I. (1976). El Complejo de Edipo. Estructura y Significación. Bs. As.: Paidós.

Campo, V. (2008). Cultura y Rorschach. Las Respuestas Populares. *Revista de la Sociedad Española del Rorschach y Métodos Proyectivos (Serymp)*, (21), 25-38.

Dolto, F. (1986). *Imagen inconsciente del cuerpo*. Bs. As.: Paidós.

Erikson, E. (1959). *Infancia y sociedad*. Bs. As.: Paidós

Exner, J. Jr. (1994). *El Rorschach. Un Sistema Comprehensivo*. Volumen 1: Fundamentos básicos.

Madrid: Psimática

Exner, J. Jr. (2001). *Manual de codificación del Rorschach para el Sistema Comprehensivo*. Madrid:

Psimática

Freud, S. (1984). Tres ensayos para una teoría sexual. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud (Vol. VII)*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1905)

Hernández, Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación (10ma. Ed.)*. Madrid: McGraw Hill.

Klopfer, B. (1942). *Técnica del Psicodiagnóstico de Rorschach*. Bs. As.: Paidós

Laplanche, J (1987). *La sublimación. Problemáticas III*. Bs. As.: Amorrortu

Lunazzi, H. Elías, D. García de la Fuente, M. & otros (2006b). Comparaciones interculturales respecto del conformismo cognitivo y social. *Psicodiagnosticar*, 61-70. ISSN 0328-2104.

Lunazzi, H. Elías D. García de la Fuente, M. (2002). *Ampliando Nuestro Estudio del Rorschach. Nuevos Aportes y Ejercitación*. La Plata: Edulp Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Lunazzi, H. Elías D. García de la Fuente, M & otros (2006a). *El Rorschach en sujetos no pacientes: tablas normativas*. Madrid: Psimática

Lunazzi, H. (2009). *Qué dice el método Rorschach de los argentinos*. Buenos Aires: Akadia.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata

Rodolfo, R. (1992). *Estudios clínicos*. Bs. As.: Paidós.

Rorschach, H. (1955). *Psicodiagnóstico*. Bs. As.: Paidós

Sambucetti, A., Passalacqua, A., Simonotto, T., Mussoni, A., Polidoro, A. y Zuccolo, S. (2014). *Los efectos psíquicos de la migración en niños: un estudio comparativo con Rorschach*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Uribarri, R. Replanteos sobre el período de latencia. CEP. Ficha.

¹ Esta comunicación se desprende del Proyecto: “Construcción de normas locales en niños, para el Sistema Comprehensivo de Rorschach, Exner”. Director: D. Elías. Fac. de Psicología. UNLP. Código del Proyecto: S036.

Ponencia 4

ELABORACIÓN ESTADÍSTICA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA DE VARIABLES.

Urrutia, María Inés.

Urrutia@cespi.unlp.edu.ar

Facultad de Psicología de la UNLP.

Resumen

Este trabajo tiene la finalidad de plantear la modalidad estadística en el manejo de variables relativas a la organización de una muestra piloto. Las variables a relevar en cada uno de los protocolos donde se registra la información del niño, a saber:

- Edad
- Género
- Organización familiar
- Nivel socio – económico

Con estos datos se generará una base para almacenar la información y posteriormente realizar la evaluación de las variables relevadas.

Se procederá al análisis de las variables realizando cortes por grupo etario, género y nivel socio económico, a fin de evaluar la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos contrastados.

Con la información obtenida de las variables que surgen del S.E. se generará una base de datos para evaluarlas estadísticamente.

Las medidas estadísticas que se calculan para todas las variables son:

Medidas de posición: media, mediana y moda.

Medidas de dispersión: Desvío estándar, mínimo y máximo.

Medidas de forma: asimetría y kurtosis.

Se calcularán para cada caso las frecuencias y porcentajes respectivos.

Palabras claves: Variables, Estadística, Muestra Piloto, Niños.

Abstract

This paper is intended to raise the statistical method in the handling of variables related to the organization of a pilot sample. Relevance variables in each of the protocols where the child's information is recorded are:

Age

Gender

Family Organization

Socioeconomic level

With this data base is created to store the information and then make the evaluation of the surveyed variables. It will proceed to the analysis of the variables making cuts by age group, gender and socio-economic level, to assess the presence or absence of significant differences between contrasted groups.

Keywords: Children Variables, Statistics, Pilot Shows.

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LA UNLP. RESPUESTAS E INTERROGANTES.

Coordinación: *Gavilán, Mirta*

Autores: *Cha, Rita Teresita; Quiles, Cristina; Di Meglio, Mariela; Tejo, Mabel; Quiroga, Malena; García, María Natalia & Lubo, Facundo.*

gavilanmirta@gmail.com

UNLP/SECyT; CIN-UNLP.

Resumen general

La mesa que presentamos corresponde a los avances de nuestra actual investigación: *Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos formativos*, (11/ S 035) que llevan a cabo las cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica.

Hemos tratado de realizar el recorte metodológico dentro de las unidades académicas que fueron seleccionadas en nuestra anterior investigación: *Abandono universitario: estrategias de inclusión* (S 014) (Ingeniería, Ciencias Veterinarias, Ciencias Jurídicas, Psicología, Físico Matemáticas).

En la presente investigación hemos llevado a cabo, para un mejor desarrollo de la tarea de campo, cuatro niveles de análisis y de intervención dentro de la UNLP, de las diferentes estrategias de inclusión. Así, se han diferenciado las *estrategias pedagógicas* (cursos introductorios, programas de fortalecimiento, de comprensión de textos, hábitos de estudio, tutores, alumnos, etc.) de las *estrategias sociales* (comedor estudiantil, la casa del estudiante, guarderías para hijos de estudiantes, y diversas becas de apoyo económico).

Merece una mención especial el lugar que, en este proyecto, ocupan, las estrategias que se implementan desde la comunidad universitaria para incluir a los alumnos con discapacidad.

Los cuatro niveles de análisis e intervención son:

1. *Rectorado* y sus articulaciones Facultades, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, Dirección Gral de escuelas y Cultura y otras dependencias gubernamentales que incluyen diferentes políticas públicas.

2. *Facultades*

3. *Centro de Orientación Vocacional Ocupacional*, de la Facultad de Psicología: a través de dos programas: a) Reorientación y b) Seguimiento de alumnos provenientes de poblaciones vulnerables.

4. *Consulta con los alumnos* promoción 2014-2015 de las facultades seleccionadas.

En esta etapa, estamos en la administración de una encuesta a la citada población, para averiguar el conocimiento que tienen los alumnos de las diferentes estrategias que se implementan desde su unidad académica y rectorado, (el uso de las mismas, las que le brindaron mayores herramientas, la modalidad con la que obtuvo la información, su grado de participación y aportes para la continuidad de sus estudios, entre otras) Es el lugar de la palabra del alumno.

Una mención aparte merece el tema de la evaluación, ya que continúa teniendo un lugar fantasmagórico, fundamentalmente en algunas instituciones y se acrecienta con los cambios de gestión.

Resulta difícil entender a la evaluación como una situación de aprendizaje en la cual estamos inmersos todos, evaluados y evaluadores; y poder entender a la evaluación como un proceso para poder mejorar las actividades y tomar decisiones al respecto. Nuestra investigación no se propone evaluar instituciones, ni personas, ya que todos formamos parte del colectivo universitario

El objetivo de esta investigación será transferir los conocimientos que nos brinde la misma, socializando a la totalidad de las unidades académicas los resultados, a los efectos de modificar, optimizar, adecuar o crear las más apropiadas estrategias según dificultades detectadas, contribuyendo a aumentar la permanencia o incluir en otros contextos educativos formativos a los jóvenes que abandonan el sistema universitario.

En esta presentación contaremos con los aportes de los siguientes investigadores:

Esp. Rita Teresita Chá - Psic. Cristina Quiles: *Orientación Y Seguimiento. Posibilidad de Inclusión y Permanencia.*

Esp. Mariela Di Meglio. *La Reorientación como Estrategia de Inclusión: Estudio de Casos, Facultad de Ingeniería.*

Psic. Mabel Tejo- Lic Mariela Quiroga. *Estrategias sociales e inclusión; en la Facultad de Ciencias Exactas.*

Lic. María Natalia García - Becario: Lic Facundo Lubo: *Evaluación de estrategias de inclusión en la Facultad de Psicología.*

Ponencia 1

ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO. POSIBILIDAD DE INCLUSIÓN Y PERMANENCIA.

Chá, Rita Teresita & Quiles, Cristina Haydeé.

ritateresitacha@yahoo.com

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.

Resumen

En el marco de la Investigación “Evaluación de Estrategias de Inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos-formativos”, se analizan los primeros hallazgos correspondientes al año en curso, de un Programa de Seguimiento personal y académico, que se realiza a jóvenes que ingresan a distintas carreras de nuestra Universidad, y que han sido beneficiarios del Programa de Extensión Universitaria “Equidad y Orientación, el desafío de una propuesta”, con ámbito de aplicación en escuelas secundarias de gestión estatal que atienden poblaciones vulnerables de La Plata y zona de influencia.

El programa de seguimiento mencionado cuyos resultados fueron insumo fundante para el planteamiento de las dos últimas investigaciones que este equipo desarrolló/desarrolla, vinculadas al problema del Abandono universitario: Estrategias de inclusión, se ha realizado en forma sistemática y sucesiva a partir del año 2010.

Desde una perspectiva teórica en general encontramos cinco grandes categorías para clasificar los enfoques sobre deserción y retención, según el énfasis asignado a las principales variables explicativas: personales, familiares, institucionales y sociales.

Estos enfoques son: psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacción

Todos ellos forman parte de la posibilidad de una explicación integral sobre las posibilidades de inclusión y permanencia en el sistema universitario, y una vez más, se refuerza la importancia de una mirada desde estas distintas perspectivas o enfoques teóricos

Este trabajo considerará aspectos de cada uno de estos enfoques, dado que en el análisis que venimos realizando sobre este grupo de ingresantes, se presentan claramente como indicios de permanencia durante este primer semestre, factores de índole psicológica como características personales, la intensidad del deseo por la carrera elegida, fuertes intenciones iniciales y actitud frente al mundo académico; económicos vinculados a posibilidades individuales y familiares, ayudas por parte de la Universidad tanto en el plano pedagógico, como en el económico, a través de las diferentes becas de la propia Institución y/o articulando con otros planes gubernamentales de ayuda económica, sociológicos en tanto posibilidades de integrarse al otro y encontrarle un sentido a lo que hacen; organizacionales, como características de la Unidad académica a la que

ingresaron, la calidad de los docentes y las experiencias en las primeras asignaturas; y por último entre otras las de Interacción como experiencias de integración en el ámbito académico y social.

Motivos diversos contribuyen a reelaboraciones y adecuaciones permanentes tanto de la intervención orientadora como de la estrategia de seguimiento posterior a los alumnos, que proveen de materiales empíricos de mucho valor a los efectos de hacer un análisis en el marco de nuestra investigación actual.

El presente trabajo intenta plantear algunas hipótesis explicativas respecto a diferencias sustanciales con años anteriores en que se ha trabajado con esta metodología de acompañar el primer año de egreso del nivel secundario a los jóvenes que ingresan al nivel superior de formación, y que resultan particularmente interpelativas para el equipo de investigación en el presente período.

Se hará referencia específicamente a un grupo de 30 jóvenes sobre un total de 124 bajo seguimiento, que se encuentran en este momento incluidos en carreras de la UNLP, habiendo superado satisfactoriamente el primer semestre dentro de las mismas y con buen pronóstico en relación a su continuidad, de acuerdo a entrevistas en profundidad que se mantienen con los mismos. Más allá que nuestro especial interés, es analizar y evaluar las estrategias de inclusión para permanecer en el ámbito universitario, es importante señalar como dato no menor que hay además 24 jóvenes que se encuentran insertos y con el mismo pronóstico en el nivel de enseñanza superior no Universitaria, lo cual también e indirectamente formará parte de nuestras propuestas interpretativas al respecto.

Se deja constancia que el programa de seguimiento “Equidad y Orientación: El desafío del seguimiento de los jóvenes egresados”, viene precedido del proyecto de Extensión: “Equidad y Orientación: el desafío de una propuesta” (Gavilan, M & Chá, T).

Se valora altamente positiva la intervención del equipo de seguimiento para esta población de ingresantes y se consolida la idea de la importancia de los procesos de contención y acompañamiento iniciales necesarios para los que inician los estudios en la Universidad.

Palabras claves: Inclusión, Estrategias, Seguimiento, Ingresantes.

Ponencia 2

LA REORIENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN: ESTUDIO DE CASOS, FACULTAD DE INGENIERIA.

Di Meglio, Mariela.

mariela.dimeglio@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación que evalúa las estrategias de inclusión tendientes a disminuir el abandono universitario. En este caso en especial en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de La Plata.

En esta presentación se tomara la experiencia de la facultad de ingeniería, que trabaja de manera sistemática y sostenida para la retención e inclusión, con estrategias tanto al ingreso, como de acompañamiento en el recorrido académico, articulándola con la experiencia del Programa de reorientación vocacional a estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad e insatisfacción frente a la opción de carrera elegida inicialmente.

Este programa, denominado Volver a Mirar, tiene tres años de desarrollo, está subsidiado por la Secretaría Académica de la UNLP, si bien han participado jóvenes universitarios de las facultades que hemos incluido en nuestra investigación, se hace extensivo a todas las unidades académicas y articula con el Proyecto de Contención y Permanencia de nivel central de nuestra Universidad.

En función de nuestra investigación se ha comenzado a analizar las características de los alumnos de la facultad de Ingeniería en relación al contexto de la totalidad de los alumnos de diferentes unidades académicas que se incluyen en la propuesta. Se tendrá en cuenta las consultas recibidas desde el comienzo del programa, las facultades de las cuales provienen su distribución porcentual, con especial énfasis y profundidad en los alumnos que provienen de la facultad de Ingeniería, los recorridos que han hecho hasta el momento, sus interrogantes, el grado de conocimiento de las estrategias que se implementan desde lo pedagógico y social en el ámbito de la unidad académica, como del Rectorado y su posible grado de articulación.

El proceso de reorientación permite relacionar deserciones, tener algunas respuestas y varios interrogantes en relación a la práctica, adecuándolo a las necesidades de los alumnos, pero también, en la posibilidad de evaluar estrategias de inclusión y permanencia. Este programa es un espacio donde se consideran además las dificultades emergentes que permanentemente hay que considerar, para de esta manera sostener, enriquecer y desarrollar el camino de acompañamiento a los alumnos y las instituciones.

El análisis de los mencionados recorridos serán motivo de la exposición en el presente simposio.

Palabras claves: Reorientación, Acompañamiento, Seguimiento, Inclusión.

Ponencia 3

ESTRATEGIAS SOCIALES E INCLUSIÓN: EN LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS.

Tejo, Mabel & Quiroga, Mariela.

mabi22@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la investigación, acreditada por la SECYT, “Evaluación de Estrategias de Inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos-formativos”, implementada por las Cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la UNLP.

En esta ponencia se intentará analizar diferentes estrategias denominadas sociales destinadas a los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Exactas, con el objetivo de promover la equidad social y la igualdad de oportunidades, que favorezcan la inclusión y la permanencia. Estas estrategias se articulan en el marco de la política que lleva adelante la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Por lo tanto se plantea evaluar el impacto del Programa de “Igualdad de Oportunidades para estudiar” que otorga la UNLP, a través de la Pro-secretaría de Bienestar Universitario, destinado tanto a estudiantes avanzados como a ingresantes, cuyo objetivo es garantizar el acceso, la permanencia y la culminación de la carrera de grado. El programa posee los siguientes recursos: becas de ayuda económica, becas para estudiantes inquilinos, becas para alumnos discapacitados, becas de jardín materno-infantil, becas de transporte, beca de Albergue Universitario, becas de comedor universitario y asistencia sanitaria.

Se evaluarán además los recursos propios de la Unidad Académica de referencia, el alcance y cobertura de: becas de apuntes y de buffet que otorga el Centro de Estudiantes. Otros aspectos relevados que consideramos de importancia para analizar son: cuáles son los canales de información de la existencia de las becas, los criterios para acceder y mantener las becas, los formularios de presentación a las mismas y la relación demanda/cobertura

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas a informantes claves: Decano, Directora de Gestión Educativa, Secretario de Asuntos estudiantiles y Tutores, además se administraron encuestas a los alumnos de primer y segundo año para relevar qué conocimientos tienen en relación a los recursos socioeconómicos ofertados por la UNLP y la Facultad de Ciencias Exactas y cuáles son las estrategias comunicacionales para acceder a esa información.

Palabras claves: Evaluación, Estrategias, Becas, Inclusión.

Ponencia 4

EVALUACION DE ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

Lubo, Facundo & García, María Natalia.

nataliag.orientacionvocacional@gmail.com; facundolubo@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.

Resumen

Esta ponencia se enmarca en la investigación que se describe en esta mesa autoconvocada denominada: “Evaluación de Estrategias de Inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos-formativos”. Nuestro trabajo se propone analizar descriptivamente el grado de recepción y las representaciones sociales que los estudiantes de la Facultad de Psicología tienen (se incluye a la Licenciatura y al Profesorado) acerca de las estrategias sociales y pedagógicas destinadas a disminuir el abandono universitario, promovidas tanto por la Facultad de Psicología en particular, como por la Universidad Nacional de La Plata en general.

Partimos de la hipótesis de que el grado de información con que cuentan los estudiantes sobre estas estrategias -ya sea preciso o distorsionado, suficiente o insuficiente- y la apropiación y el uso que hagan de ellas, incide positiva o negativamente en la permanencia durante los primeros años. En el presente simposio intentaremos indagar, con un objetivo más bien descriptivo, cuál es esa información y cuáles son las representaciones sociales que de ellas tienen los ingresantes a estas carreras.

Otros aspectos relevantes que se analizarán en este trabajo se vinculan con los canales de información para la difusión de la existencia de las becas, sus criterios de acceso y mantenimiento, los formularios que deben presentar los alumnos para acceder y la relación entre la demanda y la cobertura de las vacantes.

El instrumento principal para la recolección de datos ha sido un cuestionario semiestructurado confeccionado para tal fin, administrado a los alumnos de los dos primeros años de ambas carreras. Su objetivo central, entre otros, nos ha permitido indagar el grado de conocimiento y las representaciones sociales emergentes en relación a las estrategias tanto pedagógicas como sociales a nivel *Rectorado* y a nivel *facultad*. En este caso especial la Facultad de Psicología y sus diferentes programas de contención, en especial el Programa de Ingreso, Inclusión y permanencia (PROPER), el que se propone promover la igualdad de oportunidades para garantizar el acceso, la permanencia y la culminación de todo su alumnado.

En cuanto a la administración, los cuestionarios fueron administrados en 7 (siete) comisiones de la asignatura *Psicología I*, correspondiente a primer año; y 3 (tres) comisiones de la asignatura *Psicología II de segundo año*. Ambas materias son troncales respecto a los primeros años debido a su lugar dentro del Plan de Estudios. De ahí que sean opciones de cursada prioritarias.

El objetivo último de esta investigación será transferir los conocimientos para contribuir a la evaluación de las estrategias integrales de prevención de la Facultad de Psicología y de la Universidad Nacional de La Plata, para la más adecuada inserción de los alumnos que ingresan y también para la reorientación educativa ocupacional de aquellos que abandonan, a los efectos de que puedan implementar otros proyectos educativos, laborales, personales y sociales.

Palabras claves: Ingresantes, Inclusión, Evaluación, Estrategias.

NEUROCIENCIA ACTIVA: DIVULGACIÓN, INVESTIGACIÓN Y TRANSDISCIPLINA.

Coordinador: Manzini, Fernando.

Autores: *Scazzola, María Andre; Manzini, Fernando; Milillo, Yasmín; Sameghini, Sebastián; Veneziano, Mauro & Scazzol, María Andrea.*

manzini_unlp@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen general

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 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 varios meses de trabajo con los alumnos-autores, revisando su proceso, corrigiéndolos, debatiendo muchas veces 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 expondrá los resultados preliminares de un proyecto de investigación oficial en curso del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UNLP, el cual intenta 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 se lleva cabo por docentes y alumnos (ayudantes alumnos y adscriptos a la docencia) de Psicología Experimental, Neuroanatomía y Neurofisiología y Estadística Aplicada a la Psicología. Los resultados sugieren un mejor desempeño en la variable “planificación” por parte de los ajedrecistas, al tiempo que insinúa la relativa independencia de esta variable con respecto a la “inteligencia

general” de los sujetos. Se postula que la práctica de ajedrez incidió sobre la capacidad planificadora y sobre su potencial transferibilidad hacia contextos no ajedrecísticos.

El segundo de los trabajos refiere a una revisión bibliográfica exhaustiva realizada por una auxiliar-alumna de la cátedra de Neuroanatomía y Neurofisiología. Dicha revisión se centró en investigaciones científicas referidas a las incidencias de la ingesta de alcohol durante el embarazo en el niño, poniendo el foco en los trastornos neurocognitivos y neurocomportamentales provocados (entre ellos, retraso mental, déficit atencional y de memoria y dificultad en la socialización). Los productos de esta revisión bibliográfica se consideran necesarios y valiosos tanto por su impacto divulgativo como por la necesidad de prevención de este tipo de trastornos en un país (el nuestro) que suma más de quinientos nuevos casos de Síndrome de Alcohol Fetal por año.

La tercera ponencia está enmarcada en el Proyecto de Investigación *“Diseños de Investigación Cualitativa en Psicología: caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s”* (UNLP, 2015-2016), dirigido por María José Sánchez Vázquez. Este trabajo de revisión bibliográfica busca recopilar datos obtenidos a través de los estudios empíricos llevados a cabo con el cerebro post mortem de Albert Einstein. Se toman estas investigaciones como Estudios de Caso Único (ECU) por los cuales se intenta llegar a una correlación entre la estructura cerebral del cerebro de Einstein y su genialidad. A partir de un análisis metodológico de los estudios realizados, se concluye que no existe una comprobación precisa de la correlación planteada entre la neuroanatomía cerebral y la genialidad de Einstein.

La cuarta exposición constituye un sub proyecto de investigación de la cátedra de Neuroanatomía y Neurofisiología centrado en el examen de los posibles puntos de encuentro entre los modelos teóricos que sostienen tanto psicoanalistas como neurocientíficos sobre la naturaleza del sueño, desde un punto de vista fisiológico así como específicamente referido a la interpretación del contenido onírico. Resultará de esta investigación un exhaustivo estado del arte que propondrá posibles avances y nuevas líneas de sentido a construir (así como puntos de entrecruzamiento sin salida) entre los dos marcos teóricos mencionados.

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

JUGAR AJEDREZ: ¿AYUDA A PLANIFICAR MEJOR? INFORME DE AVANCE DE UNA INVESTIGACIÓN EN AJEDRECISTAS EXPERTOS DE LA CIUDAD DE LA PLATA.

Manzini, Fernando; Sameghini, Sebastián; Veneziano, Mauro & Scazzola, María Andrea.

manzini_unlp@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.

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, todos dependientes de los lóbulos prefrontales (Tirapu Ustárroz y col., 2008). 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 en jugadores expertos, sugiriendo un nivel más alto de razonamiento y una mejor utilización de la memoria experta. La transferencia cognitiva 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. Dos investigaciones empíricas relativamente recientes han enfocado el problema de la transferencia cognitiva de la práctica de ajedrez hacia una FE específica: la planificación (Unterrainer y col, 2006; 2011). No obstante, ninguno de estos trabajos ofrece conclusiones válidas debido a errores metodológicos y técnicos (las muestras controles y

experimentales no fueron debidamente niveladas en sus variables intervinientes y se utilizó como técnica de recolección de datos un instrumento deficiente para medir el extenso gradiente de la variable en cuestión). Partiendo de estos antecedentes, el presente trabajo tuvo por objetivo corregir las mencionadas falencias de diseño investigando la transferencia cognitiva de la capacidad de planificación con pruebas eficientes y muestras equilibradas en las variables intervinientes de relevancia. Para ello, se utilizaron como técnica de recolección de datos a la Torre de Hanoi y al Test de Raven, ambas válidas y objetivas para la medición de las FE y de la inteligencia 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 evaluó tanto el tiempo empleado como el número de movimientos necesarios en la resolución. El test de Raven, por otro lado, mide 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). Los test fueron aplicados a una muestra de sujetos de 21 a 55 años de la ciudad de La Plata. La muestra fue dividida en dos grupos: Ajedrecistas (Aj: N=20) y no Ajedrecistas (NoAj: N=20). Los grupos fueron nivelados en las variables “edad”, “sexo” y “nivel de estudios”. Luego del análisis de 30 sujetos evaluados (quince por cada grupo), los resultados preliminares nos dicen que los grupos Aj y NoAj demostraron desempeños equivalentes en el test de Raven (M=58,625 para el caso de los ajedrecistas y M=50,555 para el de los no ajedrecistas), pero diferencias significativas en los errores cometidos en la Torre de Hanoi (M=19,33 errores para los Aj y M=99,11 para los NoAj). Dichos resultados sugieren un mejor desempeño en la variable “planificación” por parte de los ajedrecistas, al tiempo que insinúa la relativa independencia de esta variable con respecto a la “inteligencia general” de los sujetos. Se postula que la práctica de ajedrez incidió sobre la capacidad planificadora y sobre su potencial transferibilidad hacia contextos no ajedrecísticos.

Palabras claves: Práctica de Ajedrez, Transferencia Cognitiva, Planificación, Inteligencia.

Abstract

This research project will attempt to investigate the presence of cognitive transfer of executive functions (FE) trained for the systematic practice of chess to chess not performing cognitive tests as the Tower of Hanoi , the Hotel Test and Test of Raven, all valid and effective for the objective measurement of FE and general mental ability . To meet this objective , the performance will be compared in these three tests of 35 chess subjects (concurrent regulars Chess Club La Plata , university students and professionals received from 21 to 55 years old) , with 35 subjects not comparable to chess chess group in the variables "age" and " education level " . We expect to find a positive correlation between the condition of chess practice and level of performance in the three tests mentioned.

Keywords: Chess Practice, Cognitive Transfer, Planning, Intelligence.

Ponencia 2

EFFECTOS NEUROCOMPORTAMENTALES Y NEUROCOGNITIVOS DEL CONSUMO LEVE Y AGUDO DE ALCOHOL DURANTE EL EMBARAZO. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA.

Scazzola, María Andrea & Manzini, Fernando.

Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Psicología

Resumen

El etanol es el agente teratógeno más utilizado por la población mundial. Este trabajo recabó investigaciones sobre las incidencias de la ingesta de alcohol durante el embarazo en el niño. Gran parte de las mujeres desconoce que la ingesta de etanol aún en dosis moderadas provoca daños neurocognitivos y neurocomportamentales en sus futuros hijos (entre ellos, retraso mental, déficit atencional y de memoria y dificultad en la socialización). El Espectro de Desórdenes de Alcoholismo Fetal (FASD), que engloba todas las presentaciones de este síndrome, es la principal causa prevenible de retraso mental. El objetivo que persigue esta reseña bibliográfica es el de divulgar esta problemática que afecta al 1% de la población.

Palabras claves: Alcohol, Teratogenia, Embarazo, FASD.

Abstract

Ethanol is the most used teratogenic agent by world population. This work collected researches about alcohol consumption impacts during pregnancy on the child. A big part of the women doesn't know that ethanol ingestion, even in moderate portions, causes neurocognitive and neurocomportamental damages on their future children (among them: intellectual disabilities, attention and memory deficit, and socialization difficulties). The Fetal Alcohol Spectrum Disorders (FASD), which includes all the presentations of this syndrome, is the main preventable cause of intellectual disability. The aim of this bibliographic review is to disseminate the problem that affects 1% of the population.

Key Words: Alcohol, Teratogenic, Pregnancy, FASD.

Trabajo completo

Introducción

El alcohol es un agente teratógeno, es decir, su consumo por parte de embarazadas incide directa y negativamente sobre el ser en gestación, dando lugar a anomalías congénitas tanto estructurales como funcionales (Cruz Landeira et al., 2006). El cuadro clínico denominado Espectro de Desórdenes de Alcoholismo Fetal (FASD) engloba bajo sí todas las presentaciones que tienen como causante último la exposición temprana a dicho tóxico. Específicamente, en el campo de la Psicología, nos encontramos con sujetos que padecen de retraso mental, déficit de memoria y aprendizaje; de las funciones ejecutivas; hiperactividad; pobre capacidad de abstracción; déficit atencional; retraso psicomotor; perturbaciones del sueño; trastornos cognitivos que no califican de retardo mental (de las habilidades matemáticas y lingüísticas); del comportamiento (autoagresivos y heteroagresivos); alteraciones en el desarrollo de la socialización, con dificultad para la relación con pares (Abel, 1984; Streissguth, Bookstein, Sampson & Barr, 1993). En las siguientes páginas, se realizará una revisión bibliográfica acerca de FASD, con el fin último de divulgar esta problemática que, pese a su importancia y gravedad, permanece desconocida para gran parte de la población. Entendemos a la prevención como uno de los pilares fundamentales al momento de abordar una modalidad de malestar que afecta a 1 de cada 100 nacidos vivos (Barr, 2001).

En 1957, Rouquette describió por primera vez el cuadro que presentaban los hijos de mujeres que habían consumido alcohol durante al menos algún período del embarazo. Pero fueron Jones y Smith (1973) quienes estudiaron en detalle a 8 niños y sugirieron la clasificación de Síndrome de Alcoholismo Fetal (SAF) para englobar los síntomas neurocognitivos, comportamentales y dismórficos que vieron en ellos (Jones, Smith, Ulleland & Streissguth, 1973). En 1978 se describieron hijos de madres alcohólicas que no presentaban todas las características del SAF; este cuadro incompleto se denominó Efecto del Alcohol Fetal (FEA), —también llamado SAF incompleto, Trastornos Congénitos Relacionados con el Alcohol (ARBD) o Trastornos del Neurodesarrollo Relacionados con el Alcohol (ARND) —. Dicho trastorno consiste, básicamente, en la presentación de daño en el Sistema Nervioso Central sin el dimorfismo facial característico del SAF (Clarren, Smith, 1978). Este trabajo opta por la nomenclatura de FASD (por sus siglas en inglés, Fetal Alcohol Spectrum Disorders), que engloba a los SAF puros y a los ARBD y los ARND (Evrard, 2010).

La placenta

Es folklórica la creencia de que la placenta es una especie de barrera protectora del ser en desarrollo. Investigaciones científicas modernas han logrado derribar este mito. Aquellas sustancias con un peso molecular igual o inferior a 600 daltons (Da) logran atravesarla sin dificultad. Las drogas de abuso y los fármacos suelen tener entre 250 y 400 Da., por lo que la evitan fácilmente, siendo luego ingeridas e inhaladas por el neonato junto al líquido amniótico (Beckman, Fawcett, Brent, 1997).

La sangre del feto tiene un pH ácido en comparación a la de la madre y su metabolismo es más lento, lo que contribuye a que la concentración de drogas en sangre alcancen niveles más altos (Crouch, 2003). Las sustancias teratógenas en general, y el alcohol en particular, pueden también actuar directamente sobre la placenta, dificultando el pasaje de nutrientes y oxígeno, induciendo, entre otros, a la desnutrición e hipoxia (falta de oxígeno en un tejido), lo cual, explicaría el bajo peso y tamaño que presentan los niños con FASD y algunas malformaciones neurológicas (March, Miranda Morales, 2009)

Etanol

Por ser una molécula pequeña y liposoluble (que se disuelve en grasas), se incorpora muy rápidamente al torrente sanguíneo y atraviesa barreras lipídicas, como la placenta y la hematoencefálica que protege al Sistema Nervioso Central. Sólo entre el 2 y el 10% del etanol se elimina por orina; el 90 a 98% restante debe ser oxidado al interior del organismo (Lago, Castro García, 2006).

Consumo actual

Según el informe presentado por las Naciones Unidas en el 2005, cerca del 40% de la población mundial consume abusivamente alcohol (unas 15 veces más que las otras sustancias) (Vargas, Castaño, Poveda, 2003).

Incidencias del alcohol sobre el desarrollo embrionario

Podemos diferenciar tres tipos de anomalía que caracterizan el cuadro de SAF completo (Stratton, How, Battaglia, 1996):

- Retraso del crecimiento pre y postnatal (2 desvíos estándares por debajo de la media).
- Dismorfismo facial: apertura ocular pequeña, labios superior fino con surco nasolabial aplanado, frente pequeña por microcefalia, nariz corta con orificios pequeños y puente nasal bajo. Estas

características pueden no ser marcadas al momento del nacimiento, y desaparecer en la adolescencia.

- Trastornos del neurodesarrollo: Las áreas cerebrales más afectadas son los ganglios basales, el cuerpo calloso y el cerebelo. Esto trae como consecuencia retraso mental; déficit de memoria y aprendizaje; de las funciones ejecutivas; hiperactividad; pobre capacidad de abstracción; déficit atencional; retraso psicomotor; perturbaciones del sueño; trastornos cognitivos que no califican de retardo mental (de las habilidades matemáticas y lingüísticas); del comportamiento (autoagresivos y heteroagresivos); alteraciones en el desarrollo de la socialización, con dificultad para la relación con pares (Abel, 1984; Streissguth, Booktein, Sampson & Barr, 1993).

Es importante destacar que, en lo que respecta a su incidencia, el SAF es la tercer causa de retraso mental mundial (antecedido por trisomía del par 21, síndrome de Down, y defectos de tubo neural, como la espina bífida); siendo, a la vez, la primer causa prevenible en cantidad de casos (Landeira et al., 2006). Se estima que 2 de cada 1000 nacidos vivos presentan SAF, mientras que 1 de cada 100 presenta FASD, muchos de los cuales pasarían desapercibidos por ser alteraciones menores, sin recibir diagnóstico ni tratamiento adecuado (Barr, 2001). Streissguth, Booktein, Sampson y Barr (1993), testearon a niños con SAF, encontrando un promedio de 65 puntos de CI, con un rango de 16 a 105 puntos.

A la vez, existen una gran cantidad de anomalías congénitas inducidas por el etanol, las cuales sólo se enumerarán por sobrepasar los propósitos de esta reseña. Ellas son: cardíacas; esqueléticas; renales; oculares; auditivas; digestivas; respiratorios; dismorfismo genital; entre otras. Resumidamente, el alcohol puede provocar deformidad en prácticamente todos los órganos del neonato (Schilgen & Loeser, 1994).

Se ha comprobado, también, que el consumo de alcohol durante el embarazo aumenta las probabilidades de sufrir abortos espontáneos y Síndrome de Muerte Súbita del Lactante, tanto para los hijos de quienes ingieren de manera aguda como moderada (Klime et al., 1980).

Cantidad inocua de consumo

Otra creencia que circula entre jóvenes y adultos, es la que sugiere la existencia de una cantidad de consumo inocuo para el feto y que sólo la ingesta abusiva generaría daños permanentes. Esto es falso. Los efectos nocivos del alcohol en el neonato no son sólo consecuencia de un consumo prolongado del tóxico. Ha sido demostrada la eficacia que posee un sólo episodio elevado de ingesta para producir una muerte neural masiva (Calvo Botella, 2004). Toda exposición al feto a un agente

teratígeno deja marca, por lo cual, el consumo de cualquier droga es contraindicado a toda mujer que no descarte estar o quedar embarazada (Brent, Beckman & Landel, 1993).

Resonancias según el período de gestación

Podemos diferenciar los siguientes estadios del desarrollo, los cuales se corresponden con daños específicos ante la exposición de etanol:

1.- Embriogénesis (1-14 días después de la concepción). En este momento es improbable que se generen malformaciones. Las células que aún son pluripotenciales (células madre) tienen la capacidad de reproducirse y especializarse de diversas maneras, reparando el daño. El principal peligro en este momento es el aborto espontáneo, en caso de que las células madres se vean demasiado afectadas. Entre el 2 y el 3% de los nacidos vivos presentan malformaciones, mientras que el 50% de los abortos precoces (12 días de gestación) tienen su causa en el consumo de drogas (Rousseaux & Blakley, 1991).

2.-Organogénesis (15-60 días). Es el período de mayor vulnerabilidad del embrión, cuando se causan los daños anatómofisiológicos más groseros. Las células, más diferenciadas, conforman los órganos y van perdiendo su capacidad de reparación (Peters & Garbis-Berkvens, 1996). El alcohol interfiere en los mecanismos de proliferación, diferenciación y migración celular, causando malformaciones estructurales que conllevan a las funcionales. También contribuye a un proceso de apoptosis (muerte celular programada) mayor al normal (Rovasio, 2005). El dismorfismo facial es característico del consumo en esta etapa, el cual puede llegar a darse sin deterioro neurocognitivo (American College of Obstetricians and Gynecologists, 1994)

3.-Fetal (60 días al final del embarazo). Esta etapa se caracteriza por el rápido crecimiento y maduración celular, sobre todo en el Sistema Nervioso Central. El etanol reduce la proliferación neuronal, alterando los procesos de migración y de diferenciación; desregulando genes; dificultando el crecimiento dendrítico y causando, nuevamente, un incremento en la apoptosis. Aunque los agentes teratógenos afectan al Sistema Nervioso Central en todas las etapas de desarrollo, es esta la que se caracteriza por presentar mayor importancia en la causa de retraso mental; del crecimiento; microcefalia; y las alteraciones conductuales descritas párrafos atrás (Ikonomidou et al., 2000). El consumo en esta etapa podría no provocar anomalías anatómicas visibles (Rovasio, 2005).

Estudios diacrónicos

De Vries y McCann (1996) realizaron un estudio con niños y adolescentes con FASD de entre 1 y 17 años. Encontraron común a todas las edades el retraso mental, el déficit en la expresividad de emociones y la dificultad en la relación con pares. A la vez, los adolescentes se caracterizaban por conductas anti-sociales, problemas legales y consumo abusivo de sustancias. En un estudio reciente (Faas et al., 2012), se observó que bebés con SAF preferían el olor del alcohol a otros estímulos olfativos. Según esta investigadora, el etanol era recordado con un contenido hedónico, lo cual podría explicar la mayor vulnerabilidad de los adolescentes al consumo.

Lactancia

Durante la lactancia, es igualmente importante abstenerse de consumir. El alcohol ingresa en la glándula mamaria y es recibida por el bebé a través de la leche, provocando daños en los órganos que siguen desarrollándose, alterando en los ritmos de sueño-vigilia y dando lugar a deficiencias en la maduración psicomotriz (Rovasio, 2005).

Discusión

Como se ha intentado demostrar en las páginas anteriores, el consumo de etanol en cualquier dosis tiene un impacto negativo en el neonato y el lactante. Los daños neurocognitivos y neurocomportamentales del FASD son totalmente prevenibles, pero, una vez causados, se convierten en permanentes. Es por esto que es de suma importancia la concientización tanto en mujeres como en hombres, como pilar de una política preventiva. Estudios recientes indicarían que la presencia de alcohol en sangre en el hombre durante el momento de concepción potenciaría el daño neuronal, en caso de que la mujer también se encontrara alcoholizada (Molina, 2003, comunicación oral). Aunque el hombre no tendría la capacidad de generar un cuadro de FASD por sí solo, podría agravarlo. De confirmarse estos datos preliminares, las campañas de prevención deberán incluir a ambos sexos en sus objetivos.

No hemos encontrado estudios realizados en adultos con FASD. Creemos que sería importante conocer con qué otras patologías correlaciona. A la vez, nos resulta de sumo interés cuestionarnos sobre de las posibilidades de los sujetos para trascender sus propias limitaciones. Entendiendo que ninguna discapacidad determina a un sujeto, sería importante investigar la disponibilidad de estrategias que, a través de la voluntad y la perseverancia, permitan superar (o por lo menos paliar) el déficit adquirido.

Referencias Bibliográficas

- Aros, S. (2008), Exposición fetal al alcohol. *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 79.
- Bríñez Horta, J. (2000), Efectos fetales del alcohol, sobre la ejecución sensoriperceptual, en escolares entre 7-15 años de edad. *Acta colombiana de psicología*.
- Cruz Landeira, A., Bouzas Montero, C., Concheiro Guisán, M., de Castro Ríos, A., Quintela Jorge, O., Bermejo Barrera, A., Pereiro Gómez, C., (2006), Drogas y teratogenia. *Adicciones*, vol. 18.
- Echeverría Lecuona, J. (2003), Drogas en el embarazo y morbilidad neonatal. *Anales de pediatría*.
- Evrard, S. (2009), Criterios diagnósticos del síndrome alcohólico fetal y los trastornos del espectro del alcoholismo fetal. *Sociedad Argentina de Pediatría*.
- Faas, A. (2012), Alcohol y desarrollo temprano: ¿Clave sensorial o teratógeno conductual? *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Córdoba.
- Gómez Alcalde, M., *El Síndrome Alcohólico Fetal: Epidemiología, Diagnóstico y Tratamiento*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Lago, L., Castro García, A. (2006), Alcohol y sistema nervioso. *Revista adicciones*, vol. 18.
- March, S., Miranda Morales, R. (2009), Problemas relacionados con el alcohol: Bases Neurobiológicas del consumo de alcohol y modelos animales desarrollados para el abordaje de estas problemáticas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*.
- Manzini, F., Bender, C. (2007) Daño cerebral provocado por alcohol: una revisión de estudios en humanos y en animales de experimentación. *Cordobensis: Programa de divulgación científica de la Agencia Córdoba Ciencia, Gobierno de la Provincia de Córdoba*.
- Pascale, A., Consumo de drogas durante el embarazo. *Revisión*.
- Romera Modamio, G, Fernández López, A., Jordán García, Y., Pastor Gómez, A., Rodríguez Miguélez, J., Botet Mussons, F., Figueras Aloy, J. (1997) Embriofetopatía alcohólica. Casuística neonatal propia en los últimos doce años. *Anales españoles de Pediatría*, vol. 47
- Rovasio, R. (2005). *Los riesgos del alcohol en el embarazo*. Cordobensis.
- Streissguth, A.P., Bookstein, F.L., Sampson, P.D. & BARR, H.M. (1993) *The Enduring Effects of Prenatal Alcohol Exposure on Child Development, Birth Through 7 Years: A Partial Least Squares Solution*. University of Michigan Press.
- Vargas, J., Castaño, L., Poveda, K., (2003). Síndrome Alcohólico Fetal, Efectos de Alcohol Fetal y Trastornos del Espectro Alcohólico producto del alcohol prenatal. VI Congreso Nacional y I Internacional de Innovaciones en Psicología y Salud Mental, Colombia.

Ponencia 3

EL DISEÑO DE CASO ÚNICO EN INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS: ANÁLISIS METODOLÓGICO DEL “CASO EINSTEIN”.

Milillo, D. Yasmín

yas.milillo@gmail.com

Facultad de Psicología U.N.L.P.

Resumen

Enmarcado en el Proyecto de Investigación *“Diseños de Investigación Cualitativa en Psicología: caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s”* (UNLP, 2015-2016), dirigido por María José Sánchez Vazquez, este trabajo recopila datos bibliográficos acerca de los estudios empíricos llevados a cabo con el cerebro post mortem de Albert Einstein. Se toman estas investigaciones como Estudios de Caso Único (ECU) por los cuales se intenta llegar a una correlación entre la estructura cerebral del cerebro de Einstein y su genialidad. A partir de un análisis metodológico de los estudios realizados, se postula la conclusión de que no hay una comprobación entre la relación neuroanatomía cerebral y la genialidad de Einstein.

En relación a los ECU, diversos autores han mencionado que se puede formular una generalización de los resultados si hay sistematización y rigurosidad en los diseños de investigación implementados para esos casos. Estos estudios pueden ser realizados no sólo en investigación cuantitativa sino también en cualitativa y en diseños triangulados. Hay diversos ECU presentes en psico-neuroanatomía, tales como el caso H.M o Phineas Gage, a partir de los cuales se llegaron a descubrimientos cognitivos de gran relevancia para las disciplinas involucradas. En el caso particular de genialidad humana como lo fue el famoso físico Albert Einstein, se quiso determinar una anatomía cerebral diferencial que permitiera vislumbrar esa marcada inteligencia, intentando demostrar que las características de genialidad dependen de la neuroanatomía cerebral.

Las investigaciones mencionadas en el presente trabajo se desarrollaron principalmente a partir de comparaciones de fotografías del cerebro post mortem de Albert Einstein con diversos grupos control. Entre los hallazgos principales se encuentran diferencias de tamaño en la corteza somatosensitiva primaria izquierda, así como también en la corteza motora primaria izquierda y corteza prefrontal, siendo todas de mayor volumen en el cerebro de Einstein. Además, se halló un mayor grosor en la parte anterior del cuerpo calloso del cerebro en cuestión.

En base a dichos resultados, se pudo dar cuenta de la falta de información esencial dada a conocer, acerca de muchos de los cerebros usados como grupos control, a saber: edad, clase social, nacionalidad, y otros factores que pueden influir en el desarrollo del cerebro en la vida de una persona. También puede verse que, si bien el cuerpo calloso del cerebro de Einstein presenta mayor grosor en su parte anterior, esto no sería un indicador directo de la inteligencia adscripta al caso en cuestión.

Por otra parte, se observa que a partir de estudios sobre el mismo tema y exactamente el mismo cerebro, los resultados pueden ser incluso contradictorios. Esta situación se da en dos estudios donde en uno se postula la ausencia del giro supra marginal y en otro, su presencia.

Del estudio bibliográfico realizado, concluimos que han existido falencias metodológicas en los estudios analizados. Esto nos permite pensar en que no hay una corroboración de la postulada correlación entre la genialidad de Albert Einstein y su estructura cerebral; y que esto podría servir para futuras investigaciones que estudien la misma hipótesis acerca de la inteligencia de este físico.

Por último, retomando el ECU en investigación cuantitativa puede verse que es de gran importancia llevar a cabo metodologías rigurosas para poder, desde un caso, llegar a conclusiones generalizadas sobre temáticas tan controversiales como pueden ser la inteligencia humana y sus modalidades. Si bien el ECU comporta un diseño de investigación con grandes potencialidades para fenómenos poco comunes tales como la genialidad de Einstein, el cambio en las emociones de Phineas Gage o la amnesia anterógrada post quirúrgica de H.M., podemos sostener que las bondades del mismo se minimizan si los procedimientos utilizados son poco fiables y carecen de rigor metodológico (validez interna).

Palabras clave: Investigación, Diseño de Caso Único, Einstein, Genialidad.

Abstract

This paper presents a bibliography compilation about empiric al research on ducted in Albert Einstein's post-mortem brain. There were plenty of studies carried to determinate a correlation between the genius of this Physicist and his brain structure. Taken as an example of unique case study (UCS) in research in Science, these studies couldallow to corroborate the mentione dhypothesis. The main results of these researches are: differences in size in the left primary somato sensory cortex, as well as in the left prefrontal cortex and primary motor cortex, all with a mayor of volume in Einstein'sbrain.

On the basis of these results, it was possible to account for the lack of essential information given, about some of the brains used as control groups, such as: age, social class, nationality, and other factors that may influence brain development in a person's life.

In conclusion, after all the methodological analysis, it is not possible to declare a correlation between Einstein's brain's and his genius.

Keywords: Investigation, Unique Case Study, Einstein, Genius.

TRABAJO COMPLETOⁱ

Esta presentación forma parte del Proyecto actual denominado: *“Diseños de Investigación Cualitativa en Psicología: caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s”* (UNLP, 2015-2016), llevado a cabo por la profesora María José Sánchez Vazquez y su equipo. El mismo reúne el análisis bibliográfico sobre los diseños de Estudio de Caso/s (EC) utilizados por las distintas investigaciones en Psicología. De modo específico, se retoma aquí la problemática del denominado Estudio de Caso Único (ECU), de enfoque cuantitativo, a partir del análisis del caso sobre la estructura cerebral y genialidad de Albert Einstein.

A partir del análisis metodológico de las distintas investigaciones sobre el caso mencionado, se intenta llegar a la conclusión de que las diferentes estrategias (técnicas) utilizadas para el tratamiento del caso no permiten afirmar la comprobación entre la genialidad de Einstein y su estructura cerebral.

El Diseño de ECU. Aproximaciones teóricas y en debate

El ECU conforma un caso particular de los diseños de EC, tanto en perspectivas cualitativas, cuantitativas o trianguladas. Un punto de discusión vigente gira en torno a la posibilidad o no de usar modelos universales creados a partir de los hallazgos que proporcionan los ECU. Algunos autores han afirmado que la generalización es viable (Montero y León, 2002; Jones, 1993) y que ello es posible si se busca una mayor sistematización y cuidado de los diseños implementados; en especial, en el uso de las técnicas de recolección de datos y análisis posterior. La preocupación por la estandarización del diseño del EC en Psicología surge a partir del enfoque investigativo seguido de intereses cognoscitivos nomotéticos y de las estrategias metodológicas utilizadas. En ámbitos de la psico-neuroanatomía podemos encontrar, por ejemplo, al ECU conocido como el caso *“Phineas Gage”*, paciente con daño cerebral severo y bastante inusual, el cual llevó a los investigadores a entender las bases neuronales de la emoción, identificando la corteza órbito-frontal como el lugar donde los juicios cognitivos sobre

el ambiente se traducen a respuestas emocionales (Carlson, 1996). Asimismo, el ECU llamado “caso *H.M.*”, paciente epiléptico con amnesia anterógrada postquirúrgica, condujo a los psicólogos a pensar las áreas afectadas (lóbulos temporales medios) como el sitio del cerebro donde los nuevos aprendizajes se consolidan a largo plazo (Ferrerres, 2005), obteniendo resultados importantes para el estudio de los niveles de memoria humana. Ambos casos parecen haberse convertido en instrumentales en el contexto de las investigaciones llevadas a cabo, por las conclusiones a las que permitieron arribar.

Presentación y análisis de los estudios sobre el caso único “genialidad de Albert Einstein”

Se han realizado diversos estudios empíricos para establecer una posible correlación respecto de la genialidad de Albert Einstein (1879-1955), quien demostró un CI (Coeficiente intelectual) de 160.

A partir de investigaciones llevadas a cabo con el cerebro post-mortem de este famoso físico y comparándolo con grupos controles, distintos investigadores llegaron a conclusiones diversas acerca de las particularidades anatómicas y fisiológicas del cerebro estudiado y la correlación con su inteligencia.

En primer lugar, tomamos en cuenta los estudios empíricos realizados por Witelson et al. (1999), donde se compararon las medidas exteriores del cerebro de Einstein con las de un grupo control de 35 cerebros masculinos y 56 femeninos. Además se llevó a cabo una comparación de esos grupos control con las fotografías del cerebro de Einstein sacadas inmediatamente después de su muerte por su patólogo Thomas Harvey. Los resultados obtenidos mostraron que la anatomía del cerebro de Einstein era similar a los del grupo control con excepción de los lóbulos parietales; en cada hemisferio, la morfología de la cisura de Silvio fue encontrada única en comparación con los 182 hemisferios de los del grupo control. Por otra parte, la porción terminal posterior de la cisura de Silvio se halló en una relativa anterior, cuestión quizá asociada con una ausencia de opérculo parietal. En esa misma región, el cerebro resultó ser un 15% más ancho que los controles. Además, se postuló que la compactación del giro supra marginal dentro del lóbulo parietal inferior del cerebro analizado podría reflejar una gran expansión de corteza altamente integrada dentro de una red funcional. Esto podría llevar a la especulación de que habría una gran conectividad de axones en esa área, lo que podría explicar la genialidad de Einstein.

Ahora bien, si pensamos en la comparación de los cerebros *in vivo* del grupo control con las fotografías tomadas al cerebro de Einstein luego de su extracción *post mortem*, podemos decir que las fotografías no son elementos completamente fiables para una comparación exhaustiva. Si bien no

hubo oportunidad para poder compararlo *in vivo*, ya que fue separado en distintas partes luego de sacarles las fotos, no podemos dejar de lado que la técnica del análisis de fotos difiere en precisión con las estrategias que permiten examinar *in vivo* el cerebro del caso. Por otra parte, si bien se aclara que los cerebros del grupo control tienen un CI promedio de 116, no se especifican en este estudio las edades de los cerebros de los grupos control, con excepción de los 8 cerebros de 65 años o más. Creemos que es un dato muy relevante tener conocimiento de esta cuestión, ya que el cerebro cambia su estructura a lo largo de la vida.

Como segundo tratamiento tomamos los estudios realizados por Noe et al. (2013). Se compararon las 14 fotografías de la estructura anatómica del cerebro de Einstein con 60 cerebros descriptos por otro autor anteriormente (Conolly, 1950) y 25 ya descriptos por Ono et al. (1990). Noe et al. infirieron que, como el estudio de Onno había sido hecho en Zurich, los cerebros analizados eran en su mayoría de europeos; por su parte, de los cerebros descriptos por Connolly, la mitad eran de alemanes blancos adultos y la otra mitad de americanos negros adultos; se reportaba sexo y etnia pero no la edad específica. Luego de realizar las comparaciones, se encontró que había una extraordinaria expansión de la corteza somatosensitiva primaria izquierda y de la corteza motora primaria izquierda en el cerebro de Einstein, lo que podría explicar su gran desarrollo cognitivo. Al contrario de los resultados postulados por Witelson et al. (1999) Noe et al. afirmaron que se encontraba la completa presencia del giro supra marginal en las fotos de la corteza cerebral de Einstein: las partes laterales del giro están expandidas y operculizan la rama ascendente posterior de la cisura de Silvio.

En este estudio podemos ver cómo se infiere que, si los anteriores experimentos habían sido realizados en Zurich, entonces los cerebros debían ser de europeos, y esto no tiene por qué ser así. Además, no se aclara ni clase social ni edad, con lo que podría haber diferencias por diversos factores ambientales, de salud, etc.; posibles variables que pudieron influenciar los resultados y que no tuvieron en cuenta.

Por último, tomamos en cuenta las investigaciones realizadas por Men et al. (2013), quienes propusieron que el gran desarrollo cognitivo de Albert Einstein se debía a una estructura única del cuerpo calloso. A partir de dos de las catorce fotos del cerebro de este famoso físico, se hicieron comparaciones con imágenes de las resonancias magnéticas (MRI) *in vivo* de un grupo control formado por cerebros de 15 hombres diestros de entre 70 y 80 años, que no tenían demencia y que habían sido graduados universitarios; y con otro grupo control formado por MRIs de 52 hombres de entre 24 y 30 años, caucásicos. El cerebro de Einstein fue separado en los dos hemisferios, lo que distorsionó a sus cuerpos callosos; para reducir esos errores, ambos fueron medidos múltiples veces y

sus resultados fueron promediados. Se encontró que el cuerpo caloso de Einstein era más grueso en la mayoría de las subregiones comparadas con el cuerpo caloso del grupo control de más edad; y en cuanto al grupo más joven, era más grueso en el rostro, genu, cuerpo medio, istmo y especialmente el esplenio. Con todo esto, estos autores afirmaron que los dones intelectuales de Einstein estaban no sólo relacionados con las especializaciones de la corteza y citoarquitectura en ciertas áreas del cerebro sino también con la gran comunicación entre ambos hemisferios cerebrales por medio del cuerpo caloso único.

En este trabajo se afirma que un cuerpo caloso más grande que los de los grupos control da cuenta de una mayor comunicación entre los hemisferios cerebrales y por ende una genialidad única. Como postula TerreneHimes (2014), hay una posible correlación entre el cuerpo caloso y la inteligencia pero en las secciones posteriores, no anteriores como se encontraron en el cerebro de Einstein. Con lo que este estudio tendría que profundizarse en pos de convalidar las hipótesis afirmadas o, en su defecto, refutarlas.

Conclusiones

Luego de presentar y analizar los resultados de los estudios llevados a cabo con el cerebro *post mortem* de Albert Einstein, podemos decir que es de gran dificultad realizar este tipo de estudios *post facto* a partir de fotografías y no con el cerebro *in vivo*. Las falencias metodológicas encontradas, tales como obviar información primordial para tener en cuenta en los grupos controles, o comparar fotografías con cerebros o MRI *in vivo*, pueden deberse a especulaciones de los investigadores, conjeturas no confirmadas en el proceso metodológico implementado, que no alcanzan el nivel de precisión y fiabilidad necesario. En relación a esto, dependiendo del punto de vista de los distintos autores y las expectativas de encontrar variables neuroanatómicas con lo cual poder explicar la genialidad de este gran físico, los investigadores encontraron diversos resultados los que muchas veces hasta se oponen entre sí, como es el caso de la presencia o no del giro supra marginal.

Recordamos las potencialidades metodológicas de los ECU, tal como las sintetiza Roussos (2007): (1) capacidad de generar hipótesis, (2) capacidad de establecer la naturaleza y condiciones de una posible relación causa-efecto, y (3) capacidad de trabajo con situaciones atípicas, constituyendo entonces un abordaje metodológico que permite el estudio de fenómenos extraños o trastornos poco comunes. En este sentido, y en relación a las conclusiones arribadas sobre el estudio bibliográfico presentado, podemos sostener que las bondades del ECU se minimizan si los procedimientos

utilizados son poco fiables y carecen de rigor metodológico (validez interna). Esto último iría, por tanto, en contra de su potencial inferencial.

Referencias Bibliográficas

- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de Psicología Fisiológica*. México: Pearson.
- Connolly, J.C. (1950). External morphology of primate brain. Springfield, Il: C. C. Thomas.
- Diamond, M.C.; Scheibe, I. A.B.; Greer, M.M. & Harvey, T. (1985). On the brain of a scientist: Albert Einstein. (1998) *Exp. Neurology*; 88: 198-204. 10. Himes T. Further on Einstein's brain. *Exp Neurology*; 150: 343-4.
- Falk, D.; Lepore, F.E. & Noe, A. (2013). The cerebral cortex of Albert Einstein: a description and preliminary analysis of unpublished photographs. *Brain*. 136; 1304-1327. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3613708/>
- Ferrerres, A. (2005). *Cerebro y Memoria. El caso HM y el enfoque neurocognitivo de la memoria*. Buenos Aires: Tekné.
- Jones, E. (1993). Introduction to Special Section: Single-Case Research in Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 3, 371-372.
- Hines, T. (2014). Neuromythology of Einstein's brain. *Brain and Cognition*. 88: 21-25. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24836969>
- Men, W. et al. (2013). The corpus callosum of Albert Einstein's brain: another clue to his high intelligence? *Brain*. 1-8. Disponible en: <http://brain.oxfordjournals.org/content/brain/137/4/e268.full.pdf?ijkey=pEjWKCBzsquyNc&keytype=ref>
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 503-508.
- Roussos, A. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVI, 3, pp. 261-270. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921790006>
- Witelson, S. et al. (1999). The exceptional brain of Albert Einstein. *The lancet*, Vol 353: 2149-2153. Disponible en: http://www.bic.mni.mcgill.ca/users/elise/Alberts_brain.pdf

Ponencia 4

SUEÑO, NEURONAS E INCONCIENTE: UNA ARTICULACIÓN NEUROPSICOANALÍTICA DE LOS PROCESOS ONÍRICOS.

Sameghini, Sebastián.

s.sameghini@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El proyecto de investigación anticipado aquí examinará los posibles puntos de encuentro entre los modelos teóricos que sostienen tanto psicoanalistas como neurocientíficos sobre la naturaleza del sueño, desde un punto de vista fisiológico así como específicamente referido a la interpretación del contenido onírico. Psicoanálisis y neurociencia son disciplinas separadas en muchos aspectos: la primera es esencialmente hermenéutica y la segunda experimental; aquélla funda sus conocimientos casi exclusivamente en la clínica, ésta en diferentes investigaciones controladas (histológicas, conductuales, por neuroimágenes, etc.); una nació a principios de siglo XX y la otra a fines del mismo –con factores tecnológicos e histórico-culturales que canalizaron perspectivas epistemológicas en creciente distanciamiento–; para la primera rige un principio de confidencialidad clínica que filtra toda experiencia analizable por la comunidad a través del testimonio del analista; la segunda somete sus investigaciones a los cánones de revisión y crítica pública al interior de la comunidad científica. Estas condiciones fueron originando en el pensamiento psicoanalítico líneas interpretativas singulares, ricas y diversas, pero por lo mismo tangenciales unas respecto de otras y, hasta cierto punto, incompatibles entre ellas, aunque todas tengan por raíz común a la teoría freudiana. Distinto es el devenir de la neurociencia, configurado como campo de múltiples áreas específicas concomitantes. Dada esta circunstancia, la teoría del sueño psicoanalítica a abordar en este trabajo será adepta a su formulación por Freud, buscando un lugar común entre las diferentes escuelas de la disciplina.

El entendimiento que actualmente hay sobre el sueño es inconcluso, teniendo la neurociencia y el psicoanálisis mucho para decir sobre el mismo y dando una imagen total controvertida, merced a la poca iniciativa de ambos campos para investigar conjunta y transdisciplinariamente.

Haciendo caso de las premisas principales que dan marco a cada concepción del sueño al interior de ambos campos, y trabajando bajo el supuesto epistemológico de que es posible confrontar teorías

con paradigmas tan disímiles —en oposición a la postura kuhneana de la inconmensurabilidad epistémica—, este trabajo buscará articular dichas concepciones a partir de sus fundamentos, explicitando convergencias cuando las haya y elaborando los contrapuntos entre aquellas premisas que resulten divergentes. Para esto se sostendrá una posición de realismo ontológico y constructivismo epistemológico, que entiende que toda comunidad científica construye sus modos de aproximarse a la realidad; realidad una y modos varios, particulares y por eso parcialmente objetivos y sesgados, pero referentes a objetos no del todo inconmensurables. La interdisciplina buscará este salto epistémico hacia un mismo objeto; la transdisciplina alertará sobre lo relativo de concebir un "mismo objeto" y la necesidad de entender los constructos en sus marcos respectivos.

El presente análisis partirá de una revisión bibliográfica de autores de referencia en el tema, habiendo ya investigaciones cuyo propósito es esta misma articulación. Las producciones de Sigmund Freud, Allan Hobson, Neil Carlson y Eric Kandel serán las principales fuentes teóricas para tal fin. Se recuperarán dichos aportes críticamente, con la consecuente ubicación histórica de sus autores, en pos de favorecer el discernimiento de las nociones trabajadas.

Respecto de estas últimas, serán de relevancia: “sueño”, “proceso onírico” y “trastorno del sueño”. Serán situadas como unidades de análisis comunes a ambas disciplinas pero tratadas diferentemente: según se las conciba a partir de los mecanismos neurofisiológicos que les servirían de basamento o en tanto procesos psicodinámicos pertenecientes al aparato psíquico freudiano.

Resultará de esta investigación un somero estado del arte. Éste no buscará asentarse allí sino que, a modo de debate final, propondrá posibles avances, nuevas líneas de sentido a construir (así como puntos de entrecruzamiento sin salida) que obstaculicen la deliberación o la oscurezcan, con tentativas conjeturas sobre las causas de las mencionadas aporías.

Palabras clave: Sueño, Psicoanálisis, Neurociencia, Transdisciplina.

Abstract

This work will examine possible points of encounter between the theoretical models held by psychoanalysts and neuroscientists, regarding dream's nature; from a functional point of view as well as specifically referred to it's content. Psychoanalysis and neuroscience are separated disciplines over many aspects: theoretically, methodologically, epistemologically and even with respect to the evolution of their scientific communities. The actual understanding of dreaming is pretty much unfinished, having the neuroscience and the psychoanalysis a lot to say about this issue and giving a

controversial global picture, due to the lack of initiative on both fields in order to research jointly from transdiscipline.

Paying attention to the main premises of both fields that give frame to each dream conception, and supporting the assumption about the epistemological compatibility of these theories, this work seeks to assemble those conceptions, comprising convergences and counterpoints. This analysis will be based on a bibliographic review of reference authors and will turn out to a status of the issue, that will be recovered in the discussion looking for possible avances and obstacles.

Key words: Dream, Psychoanalysis, Neuroscience, Transdiscipline.

ⁱAgradezco a la Prof. M.J. Sánchez Vazquez, directora del Proyecto de Investigación en curso, y al Prof. Fernando Manzinila corrección del presente manuscrito.

LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS ESCUELAS.

Coordinador/a: *Marder, Sandra Esther.*

Autores: *Manrique, María Soledad; Plana, María Dolores; Cerasari, Melina; Castrioti, Rosana; Rodríguez, Ayelén; Casanovas, María Soledad; Basigalup, Micol; Centeleghe, María Eugenia; Simiele, María Eugenia & Lescano Aimé.*

sandramarder@gmail.com

CIIPME-CONICET. Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen General

Habida cuenta de las enormes dificultades que se visualizan en nuestro país en relación al desempeño en lectura, escritura y comprensión por parte sobre todo de los niños de sectores vulnerables que asisten en su mayoría a la escuela pública, nos remite una y otra vez a las características y paradigma del Diseño curricular que sustenta las prácticas de los maestros, y al mismo tiempo a la formación y el ejercicio de los docentes que llevan adelante dichas prácticas en contextos que de por sí detentan de muchas problemáticas sociales añadidas.

Es por ello que los cuatro trabajos que se presentan en esta mesa contribuyen a reflexionar sobre modelos teóricos, resultados de investigaciones de campo, y estrategias de trabajo plausibles de ser replicadas y de mejorar la calidad de la enseñanza y como consecuencia el aprendizaje de los alumnos.

En el trabajo de la Dra Maria Soledad Manrique se plantea la pregunta nodal sobre la formación docente: ¿Cómo se puede favorecer el cambio en las prácticas pedagógicas en docentes que tienen años de ejercicio en el aula? Y al mismo tiempo ¿cómo acercarlos los resultados de las investigaciones que pueden fundamentar la necesidad de este cambio en sus prácticas sin que resulten externos y sean vividos como un ataque a sus propias modalidades de interpretar su entorno y a su modo de actuar? Para ello se analiza El dispositivo de formación VERSE PARA ENSEÑAR A COMPRENDER Y A RELATAR UNA EXPERIENCIA. Su análisis combina el *Análisis multirreferenciado de clases escolares con el método comparativo constante* que permite amalgamar lo teórico, lo práctico y lo técnico, lo procedural y lo declarativo.

En segundo lugar, la Dra Dolores Plana presenta los resultados de un estudio realizado en el marco de la teoría de la *Mente Mediada y del Modelo del Lenguaje en Uso* que permite reflexionar respecto de las estrategias de intervención apropiadas para favorecer el desarrollo de la comprensión de cuentos en niños pequeños. Participaron del estudio 135 niños de 3 a 5 años de distinta procedencia socioeconómica NSE medio y NSE bajo, habiendo administrado cuatro

relatos de ficción y un test estandarizado de vocabulario receptivo. A partir de los resultados obtenidos se demuestra el peso que tiene la experiencia en el desarrollo narrativo infantil y se genera una escala de factores de dificultad en ascenso en función de la edad de los niños para la selección de la lectura de cuentos en el aula. Por otro lado las diferencias observadas entre niveles socioeconómicos marcarían de qué manera el contexto social, al restringir lo que el niño puede experimentar, incide en su desempeño cognitivo y discursivo, no obstante lo cual si se interviene temprana y adecuadamente se pueden revertir significativamente las diferencias en las competencias iniciales entre niños de distinta procedencia social.

En tercer lugar las psicólogas en formación *Melina Cerasari* y *Maria Soledad Casanovas*, la fonoaudióloga *Rosana Castrioti* y la Lic en Psicología *Ayelén Rodriguez*, en una línea similar al trabajo anterior, analizan el impacto de la aplicación del programa “Leamos juntos” (Borzzone & Marder, 2015) en el desarrollo de habilidades narrativas y del vocabulario en alumnos del primer ciclo de primaria, contrastando los resultados obtenidos con 20 niños con los que se aplicó el programa en pequeños grupos por el equipo de orientación escolar de la escuela, y comparándolo con los resultados obtenidos con 10 niños de un GC equiparado en diferentes variables. Ambos alumnos de escuelas públicas pertenecientes a un medio vulnerable. Se analizaron la cantidad y tipo de enunciados narrativos de la estructura del texto base que eran recordados y expuestos por los niños antes y después de la implementación del programa así como los resultados en una prueba estandarizada de Vocabulario. Los resultados son alentadores en cuanto a las diferencias significativas que se observan entre los grupos en la cantidad de enunciados narrativos recuperados y en el tipo de categorías enumeradas desde *el Modelo de la Gramática de las narraciones*, que dan cuenta de una mayor comprensión y coherencia de los relatos de los niños del GE. **Por último, en la 4° ponencia**, las alumnas y becarias *Micol Bacigalup*; *María Eugenia Centeleghe*; *Maria Eugenia Simiele* y *Aimé Lescano*, presentan en primer lugar los resultados obtenidos con la administración de una prueba de escritura de palabras a una muestra de 438 niños de primer ciclo de primaria de 4 escuelas públicas de La Plata en vistas a obtener datos que pueden servir de guía en futuras investigaciones. En segundo lugar participaron y analizaron la implementación del mismo programa (Leamos Juntos) con niños que presentaban desfase en su desempeño, pero centrándose en la enseñanza y aprendizaje de la escritura de palabras, comparando las producciones cuanti y cualitativas de los alumnos con los que se trabajó frente a las de un grupo control. Los resultados si bien plantean una evidente diferencia en cuanto a los mecanismos fonológicos utilizados en ambos grupos y a favor del GE, sugieren que para el uso de estrategias ortográficas se requiere de una mayor intensificación en la frecuencia e intensidad de trabajo dentro de la escuela.

Ponencia 1

UN ENFOQUE PROCEDURAL PARA COMPRENDER LOS PROCESOS COGNITIVOS Y DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

Manrique, María Soledad.

solemanrique@yahoo.com.ar

CIIPME (CONICET) - UBA

Resumen

¿Cómo se puede favorecer el cambio en las prácticas pedagógicas en docentes que tienen años de ejercicio en el aula? Y más concretamente cómo acercarles a los docentes los resultados de las investigaciones que pueden fundamentar la necesidad de este cambio en sus prácticas sin que resulten externos y sean vividos como un ataque a sus propias modalidades de interpretar su entorno y a su modo de actuar? El presente trabajo busca responder a estas preguntas mostrando parte del proceso que tuvo lugar en un taller grupal que formaba parte de un dispositivo de formación para docentes de nivel inicial que trabajan en escuelas en situación de vulnerabilidad social. Se trata de docentes que pudieron, en el curso de 4 meses, transformar en cierta medida sus prácticas y sus modos de comprender su intervención en ellas. (Manrique, 2012; Manrique & Borzone, 2012; Manrique, 2014; Manrique & Sanchez Abchi, 2015; Manrique & Mazza, 2015).

El dispositivo de formación VERSE PARA ENSEÑAR A COMPRENDER Y A RELATAR UNA EXPERIENCIA tenía como objetivo promover en las docentes participantes la construcción de estrategias que promovieran el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en actividades áulicas relacionadas con la narrativa como lo son la lectura de cuentos y los relatos de experiencias personales. Fue diseñado y llevado a la práctica en el marco de un proyecto de investigación – acción con base en CONICET, en que se analiza la profesionalización docente (Ardoino, 2005).

Para este trabajo se seleccionaron dos de los siete talleres grupales que tuvieron lugar en el marco de este dispositivo, en los que se empleó una estrategia que nos interesa focalizar: se trata de instalar a los docentes en el rol de alumnos, para que experimenten lo mismo que sus alumnos experimentan, y desde allí lo comprendan y puedan construir estrategias para acompañar ese proceso. Para su análisis se combinó el análisis multirreferenciado de clases escolares (Souto, 2010) con el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

Los resultados muestran como características principales de estos talleres:

- Que se parte de un proceso real que las participantes llevan a cabo, que es isomórfico con el proceso que se espera lleven a cabo los niños durante la actividad.
- Las docentes ocupan el lugar o rol del niño y la formadora el lugar de las docentes.

- El referir a actividades que se están realizando en el mismo momento con las maestras, le otorga un anclaje fuerte a la explicación de conceptos complejos, que resulta, pues, fácil de comprender.
 - Las dificultades que surgen en la actividad que se propone a las docentes permiten ejemplificar las posibles dificultades que pueden enfrentar los niños.
 - Los momentos de análisis, de metacognición y de acción -de realización de actividades - se alternan espiraladamente dando lugar a la posibilidad de reflexión como vuelta sobre la propia acción bajo dos formas posibles: la metacognición o el análisis. En ambas instancias de reflexión la formadora aporta conceptos que funcionan como herramientas heurísticas para poder comprender y dar cuenta de la situación sobre la que se reflexiona.
 - Las estrategias que se espera que las docentes empleen para andamiar el desarrollo infantil no se presentan, pues, como una norma o como una serie de consejos, sino que tiene lugar una argumentación en el sentido de un intento por parte de la formadora de mostrar a las docentes los efectos del empleo de ciertas estrategias, haciendo que las mismas se experimenten, en lugar de enunciarlas. Las estrategias, toman aquí el sentido de herramientas de acción, de alternativas posibles que deben ser evaluadas a la luz de sus efectos pragmáticos, es decir de su capacidad para favorecer determinados procesos en los niños en cada contexto concreto.
- Nuestra hipótesis general es que este modo de presentación del conocimiento permite amalgamar lo teórico, lo práctico y lo técnico, lo procedural y lo declarativo. Y que en este entramado las docentes pueden valorar sus propios conocimientos basados sobre todo en la experiencia y dar lugar a los nuevos aportados por la teoría, apropiándose de ellos como herramientas para analizar su acción.

Palabras clave: Formación, Transformación, Conocimiento Procedural, Conocimiento Declarativo.

Abstract

The following paper focuses on the way knowledge is presented at a teacher education course. Spreading from the question about the best way to promote access to theoretical knowledge to in-service teachers we analyzed a course that focused on teacher intervention in personal narrative telling and story telling in kindergarten. The course was based on a reflection- on- action process. 2 of the 7 group meetings that were part of the course were analyzed employing the Multireferenced Analysis (Souto, 2010) and the Process of Constant Comparison (Glaser & Straus, 1967). The results showed the features this way of presenting knowledge assumed, particularly related to the possibility of experiment situations instead of just talking about them.

The stages of analysis, metacognition and activities performed alternate in a spiraled way allowing the possibility to reflect. The concepts work as heuristic tolls that help understand the

experimented situations. The strategies that are expected to be employed by the teachers to scaffold children's development are not presented as advice or a norm, but they are deduced from the experience of the activity in which teachers take the part of children and the teacher educator the part of the teachers.

Keywords: Teacher Education, Transformation, Procedural Knowledge, Declarative Knowledge.

TRABAJO COMPLETO

¿Cómo se puede favorecer el cambio en las prácticas pedagógicas en docentes que tienen años de ejercicio en el aula? Y más concretamente cómo acercarles a los docentes los resultados de las investigaciones que pueden fundamentar la necesidad de este cambio en sus prácticas sin que resulten externos y sean vividos como un ataque a sus propias modalidades de interpretar su entorno y a su modo de actuar? El presente trabajo busca responder a estas preguntas mostrando parte del proceso que tuvo lugar en un taller grupal que formaba parte de un dispositivo de formación para docentes de nivel inicial que trabajan en escuelas en situación de vulnerabilidad social. Se trata de docentes que pudieron, en el curso de 4 meses, transformar en cierta medida sus prácticas y sus modos de comprender su intervención en ellas. (Manrique, 2012; Manrique & Borzone, 2012; Manrique, 2014; Manrique & Sanchez Abchi, 2015; Manrique & Mazza, 2015).

El dispositivo de formación VERSE PARA ENSEÑAR A COMPRENDER Y A RELATAR UNA EXPERIENCIA tenía como objetivo promover en las docentes participantes la construcción de estrategias que promovieran el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en actividades áulicas relacionadas con la narrativa como lo son la lectura de cuentos y los relatos de experiencias personales.

Fue diseñado y llevado a la práctica en el marco de un proyecto de investigación – acción con base en CONICET, en que se analiza la profesionalización docente (Ardoino, 2005) desde tres dimensiones: la dimensión de las transformaciones subjetivas, la dimensión de las transformaciones en las prácticas de enseñanza, la dimensión del dispositivo de investigación-formación mismo y sus características. Este trabajo se centra particularmente en esta última.

Conceptos marco – La formación como transformación y el dispositivo de formación

Se partió de una **concepción de formación** que designa simultáneamente dos procesos: del lado del sujeto en formación un proceso de transformación subjetiva singular (Ferry, 1997); del lado del formador el apoyo o intento de acompañar y favorecer esta transformación, a partir de constituirse en mediador de este proceso de desarrollo personal. Partimos asimismo de algunos supuestos teóricos, entre los cuales es fundamental mencionar los siguientes: la formación es un

proceso que dura toda la vida. La “profesionalización” (Ardoino, 2005) es una de las formas que puede asumir la formación en el caso de docentes en ejercicio. La profesionalización involucra siempre una transformación subjetiva que responde a un interés personal - aunque no siempre consciente - que tendrá un correlato en la modificación de las prácticas de enseñanza que no es lineal.

De este supuesto se desprenden dos consecuencias: En primer lugar, la relación entre formación y prácticas docentes no puede ser pensada como una relación de causa – efecto. La transformación subjetiva es, pues, necesaria pero no suficiente para que tenga lugar un cambio en las prácticas.

En segundo lugar, la formación no puede ser planteada como algo externo, que se le “ofrece” al docente sino que debe de alguna manera responder a sus inquietudes, a sus preguntas, a sus necesidades. Esta concepción de formación pone el acento en la necesidad de formación identificada por el propio sujeto en formación y convertida en demanda, lo cual implica que como formadores no tendrá mucho sentido impartir conocimientos que los sujetos en formación no consideran necesarios o importantes. En este sentido, en el caso sobre todo de docentes en ejercicio, quienes ya cuentan con herramientas que les permiten desempeñar sus tareas con relativa asiduidad, la primera tarea para nosotros como formadores es que los docentes identifiquen sus propias necesidades de formación. Estas inquietudes no podrán entonces provenir simplemente de los resultados que las investigaciones han arrojado, por más interesantes que estos sean. Es decir que la formación como mediación del desarrollo profesional docente no consistirá en un proceso de transmisión de información sino más bien en el de favorecer la capacidad de reflexionar sobre el propio quehacer y lo que este genera en términos de oportunidades de aprendizaje para los niños, y a partir de esa reflexión construir otros modos posibles de hacer.

La reflexión sobre el propio desempeño es entendida aquí como una tarea que involucra procesos cognitivos, meta-cognitivos y emocionales ligados al cuestionamiento personal cotidiano en situaciones concretas a partir de preguntas como: ¿Qué pretendo lograr en términos de aprendizaje en esta actividad? ¿Lo consigo? ¿A qué responde esto que estoy haciendo, en qué se fundamenta? ¿A quién sirve este aprendizaje? ¿Para qué le sirve? ¿Hay otras formas posibles de lograrlo?

Desde el punto de vista del sujeto en formación, el desarrollo de la competencia profesional entendida como un saber hacer, un saber ser y un saber, que involucra información pero no de modo exclusivo, implica un aprendizaje procedural y no solo declarativo que es posible a través de la reflexión.

Ahora bien, cualquier tipo de reflexión implica, además de la toma de distancia, la posibilidad de hacer foco en determinadas cuestiones, que por ser desconocidas o inoportunas pueden quedar

totalmente invisibilizadas para la persona. Es decir, parte del reflexionar implica ubicar una serie de preguntas que seleccionan aquello que se observa, apuntan a determinados contenidos y ocultan otros. En este sentido decimos que la reflexión sobre la propia acción se asienta en categorías, es decir conceptos. Estos conceptos pueden provenir de la experiencia, del sentido común y de teorías científicas. Cada persona puede ser más o menos consciente de los conceptos de los que se vale para interpretar el ambiente que la rodea.

La reflexión sobre la acción tal como la entendemos implica, pues, dos tipos de procesos diferentes. Por un lado el darse cuenta de cuáles son los supuestos que subyacen a las interpretaciones del mundo que cada uno está empleando para leer su entorno. Por otro lado la posibilidad de hacerse preguntas acerca de aspectos de esa realidad que se está interpretando y pensar posibilidades o alternativas de acción en esos escenarios.

En relación con este segundo proceso aparece la necesidad de ampliar el repertorio de preguntas que cada uno instala sobre el propio quehacer. Y es allí donde los conocimientos que la investigación proporciona pueden resultar un aporte para ampliar la mirada y sostener otros modos posibles de acción.

Para promover la formación tal como fue definida hasta aquí e investigar acerca de ella en el marco del proyecto de investigación – acción mencionado, se diseñó e implementó el **dispositivo de formación “VERSE: para enseñar a comprender y a relatar una experiencia”** en 2011 con dos grupos de docentes de Jardines de Infantes que atienden a niños en situación de vulnerabilidad social, en provincia de Bs. As, Argentina.

En el presente trabajo se analizan dos encuentros que formaron parte del taller grupal de formación para mostrar la modalidad de presentación de conocimiento que tomó el dispositivo y parte del proceso que las docentes llevaron a cabo. Interesó particularmente este aspecto que resulta una alternativa a la transmisión de información realizada de modos más tradicionales.

Metodología

Dispositivo de formación

La instancia individual se basa en la “clínica de la actividad”, técnica desarrollada por Clot (2007) que conlleva la visualización por cada uno de los participantes de una clase propia filmada en video y el posterior análisis de esa clase observada que se lleva cada participante transcripta.

La instancia grupal acompaña y complementa la individual y se realiza en paralelo. Consiste en un grupo de reflexión quincenal de una hora y media en el que:

-Se observan en video y se analizan clases a cargo de otros docentes.

-Se realizan actividades de entrenamiento metacognitivo para desarrollar la habilidad de explicitar los propios procesos psicológicos que se ponen en juego cuando se llevan a cabo las actividades. -

-Se realizan actividades de role- play para experimentar nuevas técnicas y anticipar y discutir posibles dificultades.

Recolección y análisis

Participaron voluntariamente del dispositivo 6 docentes y 2 directivos de un Jardín de Infantes situado en una zona urbano – marginadas de la Provincia de Buenos Aires.

Se grabaron y transcribieron en detalle los 7 encuentros grupales de formación de los que se seleccionaron únicamente 2, en los que se empleó una estrategia que nos interesa focalizar: se trata de instalar a los docentes en el rol de alumnos, para que experimenten lo mismo que sus alumnos experimentan, y desde allí lo comprendan y puedan construir estrategias para acompañar ese proceso.

Para su análisis se combinó el análisis multirreferenciado de clases escolares (Souto, 2010) con el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

Resultados y discusión

Se resumen las características que toma la presentación del conocimiento en el transcurso de los dos talleres seleccionados:

1) Se parte de un proceso real, un hacer, que las participantes llevan a cabo allí, que es isomórfico con el proceso que se espera lleven a cabo los niños durante la actividad.

La consigna en el encuentro 3 que se focaliza en los relatos de experiencias personales consiste en que las participantes relaten una experiencia. En el encuentro 5 deben escuchar la lectura de un cuento que realizara la formadora. En ambos casos se trata de llevar a cabo el mismo proceso que se espera de los niños durante esas actividades.

2) La formadora diseña una actividad isomórfica a la realizada por las docentes con los niños, en la cual coloca a las docentes en el lugar o rol del niño y ocupa ella el lugar de las docentes. Como tal ubicada, explicita sus procesos. Al hacerlo modela la tarea metacognitiva de las docentes. Por ejemplo: *“C -(Luego de haber leído el cuento a las docentes) Entonces yo puedo empezar a leer esto así nomás, pero no es lo mismo si yo introduzco el cuento. Porque yo aca pensé “el cuento habla de la ficción”, voy a hablar de qué es la ficción antes de leerlo, así se forman ciertas expectativas de lo que van a escuchar y eso les va a ayudar a comprender. Igual les pasa a los nenes.”*

3) Por otra parte, el referir a actividades que se están realizando en el mismo momento con las maestras, le otorga un anclaje fuerte a la explicación de conceptos complejos, que resulta, pues, fácil de comprender.

“M (renarrando el cuento leído)- Decidió bajar a hacerse...”

C - ¿Cómo sabés que decidió bajar? Porque no dice "decidió bajar": ¿qué dice?

M - Decidió hacerse hombre.

C - *"Decidió hacerse hombre" pero miren el procedimiento que están haciendo ustedes, porque dice, dice "iré allá, dijo la alta voz, entre ellos veré mejor lo que sucede" (lee). O sea, no dice que "voy a bajar, ni dice decidió hacerse hombre; dice "iré allá".*

M - *Claro, pasa que uno supone que si es dios, está arriba.*

C - *Eso que estas diciendo "uno supone" se llama hacer una inferencia y lo hacemos todo el tiempo para comprender un cuento.*

En este fragmento la formadora pone en visibilidad los procesos que llevan a cabo las docentes para comprender el cuento, los identifica, los organiza y les "pone nombre".

4) Las dificultades que surgen en la actividad que se propone a las docentes permiten ejemplificar las posibles dificultades que pueden enfrentar los niños. Algunas de estas dificultades surgen de modo espontáneo:

La formadora había leído el cuento de modo tradicional.

M - *Igual cuando lees y yo escucho, se me va la mente para otro lado.*

C - *Osea, vos te distraés, y entonces no retenés lo que pasa. Bien. Ahora, podemos hacer un experimento ¿qué pasa si yo por ejemplo hago esto?, decime si te distraés igual, porque a muchos nenes les puede pasar lo mismo.*

La formadora lee el cuento formulando preguntas con un estilo dialógico y se compara ambas formas de lectura para ver si la docente se distrajo menos con la segunda forma de lectura.

C - *¿Porque lo habré leído así? ¿Qué querré que pensemos?*

5)- Se explicita la intencionalidad pedagógica y la finalidad que se persigue con cada actividad. Todo el dispositivo es puesto en transparencia. Esto se realiza de dos formas: Como en el fragmento anterior, volviendo sobre la actividad realizada de modo recursivo, como se hace en la última pregunta. O también anticipando la lo que se va a hacer y con qué finalidad como en este otro ejemplo:

"Traje un cuento para leerles, pero lo voy a leer de maneras distintas. Vamos a hacer varias cosas con este cuento el día de hoy ... (las enumera) para pensar entre todos acerca de lo que significa comprender un cuento y qué tipo de trabajo se puede hacer."

6- En este ejercicio de explicitación de la finalidad de las actividades que se proponen a los docentes, aparecen también explícitos los valores de la formadora y la relatividad del conocimiento que presenta. Es decir, este conocimiento es presentado como un producto de la elaboración teórica, como una posible elaboración más entre otras, que la formadora estaría seleccionando.

“C- De los montones de personas que han estudiado qué usos se les pueden dar a los cuentos en el aula, se ha puesto el foco en diferentes aspectos. Pero el que a mí particularmente me va a interesar en función de desarrollar el lenguaje de los chicos y su capacidad de narrativa es pensar el cuento no como algo que empieza y termina, y se acabó, se cierra y chau, sino como un motor para contar experiencias personales, para relacionar con la propia vida, para pensar, para ahondar en el significado que tiene el cuento. O sea, que el cuento sea como un principio de toda una tarea intelectual compleja.”

7) Los momentos de análisis, de metacognición y de acción -de realización de actividades - se alternan espiraladamente dando lugar a la posibilidad de reflexión como vuelta sobre la propia acción bajo dos formas posibles: la metacognición o el análisis. En ambas instancias de reflexión la formadora aporta conceptos que funcionan como herramientas heurísticas para poder comprender y dar cuenta de la situación sobre la que se reflexiona.

En el encuentro sobre relatos se parte de la acción de relatar una experiencia (realización de una actividad), se intentan explicitar luego los procesos que fueron puestos en juego al realizar esa actividad (metacognición), luego se los compara con los procesos que realizan los niños (análisis). Tanto en la segundo como en la tercer instancia se ponen a jugar conceptos teóricos que la formadora aporta para ayudar a “nombrar” aquello que las docentes van pudiendo visualizar del propio proceso y de lo que implica este proceso para los niños.

Este conocimiento teórico permite a cada docente ampliar la fundamentación acerca de su quehacer (el por qué) y de las estrategias puestas en juego, tanto para modificar aquellas que no parecen promover el proceso esperado, como para sostener las que sí funcionarían en cada caso particular. En este caso habría dos tipos de conocimiento, uno más conceptual que permite comprender y nombrar los procesos y otro más procedural que implica la incorporación de la metodología de autoobservarse para intentar comprender la demanda de la tarea para el niño y poder proporcionar el andamiaje necesario.

8) Las preguntas que se formulan son reales, es decir no tienen una respuesta que se pueda anticipar y cada participante las responde desde la propia experiencia. En este sentido se trata de situaciones que se alejan de cierta ficción que es propia de lo pedagógico en muchos casos. Por ejemplo: *“¿Cómo seleccionaste esa experiencia para relatar?, ¿Porqué contaste esa y no otra?”*

9) Se proponen actividades que permiten a las participantes explicitar su posicionamiento emocional e ideológico en relación con la actividad en cuestión y los procesos que llevan a cabo

los niños. Al explicitarlos se produce una toma de conciencia por parte de las maestras de aspectos que en general se muestran opacos para el propio actor en las prácticas docentes.

“M-Me doy cuenta de que yo no lo hago así porque me da fiaca. Ni tampoco pensé que fuera tan importante darles la oportunidad de hablar.”

El conocimiento que se pone en juego aquí no es tanto conceptual, sino más bien un saber hacer, las docentes pueden a través de esta actividad incorporar un nuevo modo de vincularse con su tarea instalando una serie de preguntas acerca del para qué de su quehacer, se trata de un trabajo sobre el propio enfoque epistemológico y ético personal. En términos teóricos se estaría contribuyendo con la explicitación de los esquemas de percepción valoración y acción que constituyen los modelos mentales de cada docente (Jones, et. al., 2011).

10- Las estrategias que se espera que las docentes empleen para andamiar el desarrollo infantil no se presentan, pues, como una norma o como una serie de consejos, sino que tiene lugar una argumentación en el sentido de un intento por parte de la formadora de mostrar a las docentes los efectos del empleo de ciertas estrategias, haciendo que las mismas se experimenten, en lugar de enunciarlas. Las estrategias, toman aquí el sentido de herramientas de acción, de alternativas posibles que deben ser evaluadas a la luz de sus efectos pragmáticos, es decir de su capacidad para favorecer determinados procesos en los niños en cada contexto concreto.

Reflexiones finales

Nuestra hipótesis general es que esta modalidad que asume la presentación del conocimiento que hemos intentado caracterizar lo acerca a las docentes en varios sentidos. En primer lugar, al proponerse situaciones reales que las maestras son invitadas a transitar desde el lugar de los niños, produce un dislocamiento que ilumina el objeto observado desde otro ángulo diferente del habitual. Por otra parte, el conocimiento toma el sentido de una serie de categorías que permiten instalar preguntas sobre la propia acción en el aula y cómo la misma es experimentada desde el lugar de los niños. Es decir que el conocimiento declarativo apuntala en cierta medida el conocimiento procedural, se trata de un saber que alimenta un saber hacer, y no es ya experimentado como algo externo. Se trata en términos de Edwards (1997) de conocimiento significativo, que interpela al sujeto y puede ser, como tal apropiado por este.

Por otro lado, el saber no se concentra solamente en la formadora, sino que todos los docentes son reconocidos como portadores de capacidades experiencias y conocimientos válidos que se invita a compartir. El conocimiento que aportan las teorías se entrelaza con el saber de la experiencia de los docentes, sin colocarlo en un lugar subsidiario. El saber de la experiencia es alojado en el discurso erudito y reformulado por los conceptos teóricos que permiten ponerle

nombre a aspectos y procesos del quehacer y en muchos casos y visibilizarlos, reorganizarlos y complejizarlos. De tal modo lo teórico, lo práctico y lo técnico, usualmente disociados, quedan amalgamados. Nuestra hipótesis es que esta capacidad de alojar el discurso docente y entramarlo con el discurso teórico estaría colaborando desde la perspectiva psíquica para que el discurso teórico no sea rechazado o atacado por las docentes en sus diversas formas (evitación o ataque).

Referencias bibliográficas

- Arduino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Bs. As: Novedades Educativas.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: Evaluación y Análisis*. Bs. As: Novedades Educativas. Serie Formación de formadores.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Río de Janeiro: Vozes.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell, E. (Ed.) *La escuela cotidiana*. Cap. 5 (págs. 145-172). México. Fondo de Cultura Económica.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de formadores. No 6. Bs.As: Ed. Novedades Educativas.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P. & Leitch, A. (2011). Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society* 16(1), 46.
- Manrique, M. S & Sanchez Abchi, V. (2015). Teacher's practices and mental models. Transformations through reflection on action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32.
- Manrique, M. S. & Mazza, D. (2015). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. Vol VII. IELES.
- Manrique, M. S. (2014). Relatos de experiencias personales en el Jardín de Infantes potenciados por un dispositivo de formación docente. *Revista Panorama* 8(14), 20-32
- Manrique, M.S. y Borzone, A.M. (2012). La formación transforma. El caso de una madre cuidadora. *Revista Educere*, 16 (53), 171-186.
- Manrique, M. S. (2013). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. Una práctica que se transforma. *Revista del IICE* 30, 163-182
- Souto, M. (2010): La investigación clínica en Ciencias de la Educación, *IICE*, año XVII, 29, 57-74.

Ponencia 2

LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS EN NIÑOS PEQUEÑOS.

Plana, María Dolores.

doloresplana@gmail.com

CIIPME-CONICET

Resumen

El objetivo del presente trabajo es presentar los resultados de un estudio realizado en el marco de la teoría de la *Mente Mediada* (Nelson, 1996, 2007) y del *Modelo del Lenguaje en Uso* (Tomasello, 2003) y que permite reflexionar respecto de las estrategias de intervención apropiadas para favorecer el desarrollo de la comprensión de cuentos en niños pequeños.

Una dificultad que se plantea para el estudio del desarrollo de la comprensión lectora es la de determinar y delimitar los diversos procesos que ésta involucra (Bianco, Megherbi, Sénéchal & Colé, 2014). Asimismo se intenta determinar cuáles son las relaciones durante el curso del desarrollo entre los diversos componentes involucrados (decodificación, identificación de palabras, vocabulario, morfología, análisis sintáctico y semántico de oraciones, inferencias) y cómo estos se relacionan con factores no verbales (eficiencia cognitiva, memoria de trabajo), motivación experiencia, enseñanza.

Participaron en este estudio 135 niños hablantes de español de 3, 4 y 5 años de distinta procedencia socioeconómica: 45 niños de NSE medio y 90 niños de NSE bajo. Se administraron cuatro relatos de ficción y un test estandarizado de vocabulario receptivo (Dunn & Dunn, 1986). Se construyeron cuatro relatos canónicos de ficción controlando que respondieran a las categorías de la gramática de las narraciones (Stein & Glenn, 1979) y que todos contaran con el mismo número de unidades de información (28). Los cuatro cuentos estaban formados por dos episodios. Dos de los cuentos estaban estrechamente relacionados con un guión de la vida diaria de los niños. Para cada cuento se realizaron cinco dibujos que correspondían a las mismas categorías estructurales. Asimismo se crearon tres preguntas de comprensión para cada cuento.

Los resultados observados señalan que si bien el desempeño de los niños varía en función de la edad y el NSE, también lo hace en función del tipo de relato -relacionado o no con un guión- y del tipo de input proporcionado por el relato. A partir de estos datos, se generó una escala de factores de dificultad en ascenso en función de la edad de los niños para la selección de la lectura de cuentos en el aula. Asimismo, los resultados obtenidos muestran el peso que tiene la experiencia en el desarrollo narrativo infantil. Si bien se observó que el guión y la experiencia personal pueden favorecer la comprensión y producción de historias de ficción, es decir que existe una continuidad entre representaciones más sencillas y otras de orden más complejo, la

experiencia con el género específico marca diferencias en las habilidades narrativas de los niños (Duke, 2000). Estas observaciones remarcan la gran importancia que tiene el trabajo sistemático con textos de ficción en el aula. Al acceder a variadas experiencias con cuentos, el niño está comprendiendo el mundo de otra manera, dado que, como señala Nelson (1996) cada movimiento hacia otro nivel resulta de nuevas experiencias sociales que revelan nuevas formas de actuar y de interpretar el entorno que lo rodea. Es decir que las diferencias observadas entre niveles socioeconómicos marcarían de qué manera el contexto social, al restringir lo que el niño puede experimentar, incide en su desempeño cognitivo y discursivo.

Cabe señalar, como se ha mostrado en diversos estudios (Borzzone, 1997, 2005; Rosemberg, 1994), que las diferencias entre niños de distinta procedencia socioeconómica no son irreversibles ni tampoco indicadores de un déficit de los niños. Por el contrario, se considera que una intervención pedagógica adecuada y sistemática, centrada en proporcionar variedad de experiencias con el lenguaje oral y escrito desde temprana edad, puede revertir significativamente las diferencias en las competencias iniciales entre niños de distinta procedencia social.

Estas observaciones señalan que la escuela tiene una responsabilidad particular en el fenómeno del fracaso y de las dificultades de aprendizaje de los niños de sectores desfavorecidos y por ello debe constituirse en un ámbito legítimo de intervención si se quiere mejorar la suerte de dichos sectores, ya que es, para muchos niños, la única vía de acceso a la alfabetización. En este sentido, los resultados permiten identificar una serie de lineamientos sobre la tarea docente en relación a la selección y progresión de textos.

Palabras clave: Niños, Comprensión, Cuentos, Selección.

Abstract

The aim of this paper is to present the results of a study to reflect on the appropriate intervention strategies to promote the development of narrative comprehension in young children.

135 Spanish-speaking children of 3, 4 and 5 years-old of different socioeconomic background participated in this study. Four accounts of fiction and a standardized test of receptive vocabulary (Dunn & Dunn, 1986) were administered. Three comprehension questions for each story were also created.

The observed results indicates that although the performance of children varies depending on age and Socioeconomic level, so does depending on the type of story -related or not to a script- and the type of input that the story provides. From these data, it was generated a scale depending on the age of the children for the selection of the stories in the classroom. Furthermore, the results

show the importance of the systematic work in the classroom because of the crucial role of the experience in the narrative child development. They also helped identify a set of guidelines on the educational task in relation to the selection and progression of texts.

Key-words: Children, Comprehension, Story, Selection.

Referencias bibliográficas

- Bianco, M., Megherbi, H., Sénéchal, M & Colé, P. (2014). Reading comprehension development: Presentation of the special issue. *L'Année psychologique*, 114, 613-621.
- Borzone de Manrique, A. M. (1997). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Borzone, A.M. (2005). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Revista Psykhe*, 14(1), 193-209.
- Duke, N.K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Dunn, L., Padilla, E. & Lugo, D. (1986). *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Adaptación hispanoamericana del *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Minnesota: American Guidance Service Publisher.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007) *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosemberg, C.R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, 95-123.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Vol. 2 (pp. 53-120). Norwood, N.J. Ablex.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: a Usage-Based*

Ponencia 3

EL DESARROLLO DE HABILIDADES NARRATIVAS Y DEL VOCABULARIO EN NIÑOS COMO PARTE DE LOS RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN.

Cerasari, M. (a).; Castrioti, R.(b); Rodríguez, A.(c) & Casanovas, M.S.(a - d).

melicerasari@hotmail.com

(a) Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

(b) H.Z.G.A. Hospital Mi pueblo, Florencio Varela.

(c) EP N°1 Berazategui.

(d) Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones científicas de la provincia de Bs As (CIC-PBA).

Resumen

Este trabajo pretende demostrar el impacto de la aplicación del programa “Leamos juntos” (Borzone & Marder, 2015) en el desarrollo de habilidades narrativas y del vocabulario. Las investigaciones en este terreno sustentan que la adquisición de la estructura de relatos de relatos de experiencias personales facilitan a los niños el futuro dominio de operaciones de comprensión y producción más complejas como las que demanda la historia de ficción, incrementando a su vez sus habilidades de razonamiento causal.

El programa se implementó con 99 niños de primer ciclo de Educación primaria (EP) (edad promedio 7 años 2 meses) que presentaban desfasaje en la escritura de palabras y estaban considerados en “riesgo” de fracaso escolar. 70% de ellos formaron parte del grupo experimental y 30% pasó a formar parte del grupo control.

Para el análisis de las narrativas de los niños a partir de la lectura de un texto narrativo canónico se utilizaron las categorías elaboradas por “La gramática de la narración” de Stein & Glenn (1979) por tal motivo se seleccionaron 2 textos con la misma estructura, uno fue presentado antes de la implementación del programa (T1) y el segundo al finalizar la misma (T2). Se analizó la cantidad de enunciados narrativos que coincidían con la superestructura del texto base que eran narrados por los niños.

Para el análisis del vocabulario se administró la Sub Prueba de vocabulario en imágenes (comprensión y producción) de la Bateria Woodcock- Muñoz en español (2005) que mide el desarrollo expresivo del lenguaje oral y el reconocimiento de palabras mediante la visualización de imágenes. En forma complementaria se contabilizaron la cantidad y el tipo de palabras utilizadas por los niños en forma espontánea durante la re narración. En cuanto a los Resultados se observan diferencias significativas entre el GE y el GC en el T2 en la cantidad de enunciados

narrativos recuperados que se corresponden con la superestructura del texto, sobre todo en las categorías: *intento de las acciones, consecuencia y reacción interna de los personajes*. Para futuras investigaciones es necesario ahondar en el estudio de las redes causales de las narrativas y extender el estudio a una muestra mayor con la exposición al mismo Programa habida cuenta de la estrecha relación existente entre el desarrollo de las competencias lingüísticas y discursivas necesarias para enfrentar con éxito el proceso de alfabetización.

Palabras clave: Discurso Narrativo, Vocabulario, Intervención, Alfabetización.

Abstract

This work aims to demonstrate the impact of the implementation of the program "Let's read together" (Borzone & Marder, 2015) in the development of narrative skills and vocabulary. The program was implemented with 99 children from the first grades (the average age was 7 years and two months old) who had mismatch in spelling and were considered "at risk" of school failure. 70% of them were part of the experimental group (EG) and 30% became part of the control group (CG).

For the analysis of the narratives text the "theory of narrative grammar" (Stein & Glenn, 1979) for this reason two texts with the same structure were selected, one was presented before the implementation of the program (T1) and the second at the end of implementation (T2). The amount of narrative statements that were remembered and reported by children in both the T1 and T2 were analyzed.

For analysis of the vocabulary the Picture Vocabulary Test (comprehension and production) Woodcock-Muñoz battery (2005) was used by displaying administered images. In a complementary manner, the amount and type of words used by children were recorded spontaneously during re narrative.

The results showed that the children in the E.G. had increased their narrative skills especially in the categories of actions attempt, consequence and internal reaction of the characters, unlike the children in C.G. Further research is needed to go deeper into the study of causal narratives networks and extend to a larger sample by the exposure to the same program considering the close relationship between the development of linguistic and discursive skills needed to cope with successful literacy process.

Key words: Narrative, Vocabulary, Speech, Literacy.

Trabajo Completo

Diversas investigaciones coinciden en señalar que el avance en la comprensión y producción de narrativas y la edad en que estas aparecen están relacionados con el habla de los adultos sobre los eventos presentes, pasados y futuros y con la frecuencia de la lectura de cuentos y el intercambio que se genera durante y después de esta actividad (Nelson, 1996; Wells, 1988; Trabasso et al., 1992; Sénechal, Le Fevre, Hudson & Lawson, 1996). Trabasso y Stein (1997). Los autores consideran que los niños, al codificar con frecuencia eventos, particularmente durante la lectura de cuentos y comprenderlos con apoyo de un adulto, adquieren conocimientos sobre las acciones como resultado de planes con un objetivo que les permite identificar, describir y explicar aspectos de la localización, tiempo, objetivos, personas, estados subjetivos, acciones y resultado de las acciones.

Las narrativas son uno de los tipos textuales que más se utiliza en el ámbito de la enseñanza, Hudson y Shapiro (1991) distinguen tres géneros narrativos: relatos de guiones, de experiencias personales e historias. Como todos los géneros discursivos, el narrativo desempeña funciones cognitivas, esto es, permite desarrollar procesos mentales vinculados a la adquisición y la construcción del conocimiento, y por esta misma razón la falta de dominio de este género deriva en la dificultad para producir las tareas que este discurso viabiliza. Entre estos tres géneros narrativos se reconoce la existencia de un proceso evolutivo (Nelson, 1996) es decir, la adquisición de la estructura de relatos de guiones y de relatos de experiencias personales facilita el futuro dominio de operaciones de comprensión y producción más complejas como las que demanda la historia de ficción. Ya alrededor de los 3 años, la mayoría de los niños puede contar algo que le pasó, es decir, producir un relato de experiencia personal. Por su parte, los relatos de ficción son más complejos, y si a los niños no les han leído cuentos con frecuencia, no pueden “inventar” un cuento y pueden tener dificultades para comprenderlos (Plana, Borzone y Benitez, 2012).

Atendiendo a la diferencia entre los niños que poseen diferentes oportunidades en cuanto a sus experiencias previas en el hogar, y habida cuenta de investigaciones que manifiestan un grado de avance importante en el discurso narrativo de los niños cuando un adulto interviene potenciando este desarrollo, en el Programa *Leamos juntos “L.J.”* (Borzone y Marder, 2015), programa andamiado para el aprendizaje de la escritura, lectura y la comprensión, se presentan cuentos bien estructurados cada vez más extensos y complejos, cuya organización responde a la estructura canónica o prototípica de este tipo textual. Asimismo, como en los cuentos los eventos están desplegados en el tiempo y relacionadas causalmente (ej.: “al lobo le salió un chichón porque el bloque de hielo le golpeó la cabeza”) los niños aprenden a ordenar y relacionar los eventos, incrementando sus habilidades de razonamiento causal.

En el programa “L.J” los textos son leídos la primera vez por el docente, y previamente se narran eventos personales y se activan los conocimientos necesarios para la comprensión de ese texto, siendo el docente quien se ofrece como modelo “de narrador” para luego solicitar a los niños la narración de relatos de eventos personales.

Si bien los niños antes de los 6 años pueden producir historias con algún episodio basado en un objetivo (Stein & Albro, 1996), sólo después de los 8 años pueden recuperar los objetivos en forma similar a los adultos (van den Broek, 1989). El patrón evolutivo se caracteriza por el desarrollo gradual de la habilidad para reconocer múltiples relaciones causales y para reconocer las causas psicológicas de los personajes (van den Broek, 1997).

Vale decir que los niños no solo aprenden sobre personas o mundos de ficción cuando atienden a un texto, sino también sobre aspectos como la conducta intencional, que les resulta difícil comprender. Así, por ejemplo, en la SD nº 38, del Programa “L.J.” el cuento “El mono engañó al yacaré” presenta una problemática frecuente en los relatos: el engaño. Al no tener una comprensión en profundidad de las intenciones, a los niños pequeños les resulta muy complejo comprender el engaño ya que deben atribuirle una “teoría de la mente” al personaje para entender su mentira.

A su vez el lenguaje descontextualizado (Snow, 1983) y el desarrollo del vocabulario suelen relacionarse en los estudios con el desempeño escolar como factor predictor (Sénéchal, Oulette, & Rodney, 2006) debido a los probados efectos directos y a largo plazo en tercer y cuarto grado de la escuela. La mayoría de los estudios acerca del desarrollo del vocabulario de los niños en el momento de su ingreso a la escuela (6 años) parecen indicar que conocen el significado de alrededor de 2500 palabras y los incrementan a una velocidad de alrededor de 1000 palabras por año, en las etapas de la primaria y de 2000 en la secundaria por año, según Harris (1966). Asimismo, investigaciones en Entre Ríos, Argentina, han contribuido a comprobar a través de programas de intervención familiar, que el desarrollo de un vocabulario amplio conlleva una base de conocimientos configurada por representaciones con significado flexibles, precisos y fácilmente recuperables (Rosemberg, Stein y Menti, 2011) que obviamente impactan en el procesamiento de la lectura. Por este motivo, en el presente trabajo nos proponemos contribuir al conocimiento sobre las habilidades discursivas y de vocabulario a través de la implementación de un programa de alfabetización temprana llevado adelante con niños de primer ciclo de primaria que ya presentaban desfase en su desempeño académico a temprana edad.

METODOLOGÍA

Participantes: Participaron del proyecto de investigación 4 escuelas públicas de la ciudad de La Plata a donde acuden niños de familias con vulnerabilidad social. El programa se implementó con

99 niños que presentaban desfase en la escritura de palabras y estaban considerados por sus docentes en “riesgo” de fracaso escolar. De estos niños, el 70% *formó* parte del grupo experimental (*GE*) en tres escuelas donde se desarrolló el programa *Leamos Juntos*, y el 30% *formó* parte del grupo control (*GC*). Este grupo fue emparejado en todas las variables evaluadas (índice de vulnerabilidad escuela, inteligencia fluida, escritura, lectura de palabras) y han recibido la enseñanza oficial relativa al Diseño curricular de la D.G.E.(1) de la provincia de Bs As, pero pasarán a formar parte en otro tramo del año de la implementación del programa.

Para este estudio tomamos los datos promedio en la prueba de vocabulario y el corpus de las renarraciones de texto pre-post intervención a 20 alumnos de 2° y 3° que cumplieron gran parte del programa y lo contrastamos con 10 niños del grupo control. Los niños tenían una edad promedio de 7 años y tres meses.

En forma complementaria analizamos cualitativamente 20 de éstas producciones, 10 narraciones de alumnos del G.E. (7 niñas y 3 varones de 7 años, 5 meses de edad promedio) y 10 del G.C. (3 niñas y 7 varones de 7 años, dos meses de edad promedio) pre-post intervención. El grupo total estuvo conformado por 16 niños de 2° año y 4 niños de 3° año EP.

Instrumentos para el análisis:

Para el análisis de las narrativas de los niños a partir de la lectura de un texto se utilizaron las categorías elaboradas por “la gramática de la narración” de Stein & Glenn (1979) quienes describen la superestructura de los relatos de ficción. Los autores plantean que el conocimiento de las historias canónicas está organizado en forma de reglas que contienen el saber sobre la estructura de la historia, y enumeran:

Escena (*setting*) donde se introduce al protagonista y contiene información social, física, temporal, en donde transcurre la historia.

Las historias suelen dividirse en episodios y cada uno contiene las siguientes partes:

Evento inicial: Una acción, evento interno o físico que sirve para iniciar una historia, o es la causa para que el protagonista responda emocionalmente y formule una meta

Respuesta interna: Reacción emocional y objetivo, incluye pensamientos del protagonista que lo inician en la acción.

Intento: Reacciones que se llevan a cabo al servicio de la meta.

Consecuencia: Un evento o acción que marca el cometido del protagonista, al servicio de la meta.

Reacción: Respuesta interna que se observa a través de los sentimientos del protagonista. Resulta del cumplimiento de la meta.

Por tal motivo se seleccionaron dos textos canónicos adaptados con la misma estructura, uno fue presentado a los niños antes de la implementación del programa (T 1) “El León y el Ratón”, fábula de Esopo adaptada, que está estructurado en dos episodios con un total de 284 palabras. El otro

texto, “El gigante y el enano”, cuento popular también estructurado en dos episodios con 229 palabras, fue leído a los niños al finalizar la implementación del programa (T2). El contenido de ambos textos es similar, ya que se presentan dos personajes (animales en el primero y personas en el segundo) en desigualdad de condiciones físicas, donde en el primer episodio el más “débil” logra que el “más fuerte” lo deje en libertad, y en el 2° episodio, el personaje aparentemente débil con su astucia le retribuye el favor cuando el “fuerte” se encuentran en problemas. (En el anexo 1 se presenta la superestructura de ambos textos).

Se analizaron la cantidad de enunciados narrativos de la estructura del texto base que eran recordados y expuestos por los niños tanto en el T1 como en el T2, contabilizando un punto si la categoría estaba expresada, tanto en uno como en varios enunciados, y si la categoría estaba ausente en los enunciados se contabilizaba 0.

Para el análisis del vocabulario se administró la Sub Prueba de vocabulario en imágenes (comprensión y producción) de la Batería Woodcock- Muñoz en español (2005) que mide el desarrollo del lenguaje oral y el reconocimiento de palabras mediante la visualización de imágenes, tomando la edad equivalente. En forma complementaria se contabilizaron la cantidad y el tipo de palabras utilizadas por los niños en forma espontánea durante la re narración.

Procedimientos

Las evaluaciones de los alumnos fueron realizadas por personal del equipo de investigación (2) en sesiones individuales en la biblioteca de la escuela. Para la re narración el examinador utiliza una consigna ecológica, en el sentido de ser funcional a las actividades que suelen realizar cotidianamente. Les dice a los niños que les leerá un cuento al que deben prestar atención porque luego se lo deberán contar a sus compañeros, y para eso deberán practicarlo, y grabar para luego escucharse. El examinador lee entonces el cuento (texto sin imágenes) en forma pausada, enfatizando los diálogos de los personajes, pero sin explicaciones antes, durante o después del mismo, y procede luego a reiterar la consigna para la renarración. Al finalizar la misma se proseguía con la prueba experimental de comprensión oral del texto (Marder y Borzone, 2014) y la sub prueba de Vocabulario, y el resto de la hora con la administración de pruebas de lectura, memoria e inteligencia fluida que se analizan en otros trabajos.

En cuanto a la implementación del Programa *Leamos Juntos*, el mismo se desarrolló en el horario escolar, con grupos de 5 niños homogéneos por edad y desempeño, coordinados por integrantes del EOE⁽³⁾ los que se capacitó previamente. Se trabajó durante cuatro meses, en la segunda parte del año, con una frecuencia de 2 veces por semana, en sesiones de trabajo de una hora de duración.

Resultados

A partir del análisis de las narrativas de los niños se extrajeron los puntajes medios y los desvíos

Grupos	Escen	Episodio Primero					Episodio Segundo				
		Even inicia	Respues Interna	Inten	Consecue	Reacci	Even inicia	Respues Interna	Intent	Consecuen	Reacci
GE T1	50%	80%	10%	50%	50%	0%	60%	0%	0%	70%	40%
GE T2	60%	100%	30%	80%	100%	40%	90%	20%	60%	100%	70%
Dif	10%	20%	20%	30%	50%	40%	30%	20%	60%	30%	30%
GC T1	60%	90%	10%	70%	60%	30%	70%	0%	0%	100%	70%
GC T2	60%	70%	20%	70%	60%	20%	80%	10%	40%	80%	70%
Dif		>20%	10%			>10%	10%	10%	40%	>20%	

en cada uno de los tiempos y de los grupos. Los niños del GE (n 20) pasaron de tener una media de recuperación de 7 categorías sobre 12 antes del programa, a una media de 8,5 sobre 12, mientras que el G.C. (n 10) permanece sin cambios en una media de 6,20 a 6,60 de un tiempo a otro. Las diferencias entre ambos grupos fueron significativas ($t= 3,95$ $p<,057$) y el d (effect size) ha sido medio (0,67). Pero es más interesante aún analizar cuáles de los enunciados, que dan cuenta de la presencia en la mente del niño de la categoría narrativa, se han incrementado a partir de la implementación del programa. En la Tabla 1 pueden visualizarse los porcentajes de los alumnos que recuperan cada una de las categorías en cada uno de los tiempos (pre-post) y de los grupos (experimental y control). Tal como se observa, el objetivo (intento) de los personajes y las consecuencias sus actos, así como las reacciones emocionales que permiten conectar causalmente los eventos, son los ítems que han demostrado mayores diferencias del T1 al T2 en el GE. Solo se observa este avance en el “intento” del segundo episodio en el GC del T1 al T2, y en el resto es evidente un retroceso debido a que el 2° texto es un poco más complejo.

Tabla 1: Porcentaje de niños de cada grupo que presentan categoría narrativa pre post intervención y diferencias porcentuales entre ambos tiempos.

A continuación mostramos ejemplos de narrativas comparativas entre el T1 y del T2 de dos niños de diferentes grupos.

Tiziana (2° año EP) GC

Relato pre test	Relato post test
Coso, se hicieron amigos y se fueron a pasear y después se fueron a pasear muy lejito. Para que no se peleen, le dijo, te ayudare para que salgas de esa cueva y le ayudo después lo saco	Le dio la llave para que le abra la jaula y se fueron caminando, él estaba durmiendo y para rescatarlo a él, el más grande abrió la puerta y se fueron a caminar para allá, el señor estaba

y se fueron a pasear.	durmiendo. Iban abrazados.
-----------------------	----------------------------

En Tiziana encontramos que solo está presente en ambos casos el segundo episodio. En el primer relato la niña no explicita los personajes, tampoco las acciones que cada uno realiza, lo que dificulta hacerse una idea general de lo que sucede en la historia, solo se explicita parte del intento del ratón y la consecuencia. En segundo cuento se reitera la falta de precisión al mencionar las acciones que realiza cada personaje, ya que no se logra comprender si es el gigante el que ayuda al enanito a salir de la jaula o a la inversa. Tampoco describe los sucesos del primer episodio, ni resulta coherente la relación causal que une los eventos que la niña logra recuperar.

Benjamín (2° EP. GE)

Me acuerdo cuando el león estaba hambriento y que agarro el ratón y el ratón lloraba porque no quería que se lo coman y el león soltó sus garras, y coso, si necesitas ayuda y el león dijo “como voy a necesitar tu ayuda...no necesito tu ayuda ve a jugar” ...después a la noche coso, escucho algo (¿Quién escucho) el león, fue a investigar y me parece que vio un león salvaje que no sé, y el ratón se asustó... y después lo salvo a el león porque muerde como siempre muerde como un queso y después lo salvó a el león y después no sé lo que pasó.	Al enano le encantaba jugar, tiró una piedra en la ventana del gigante, le agarró, le quería pegar y el chiquito estaba temblando de miedo y luego dijo que lo suelte y le dio lastima al gigante cuando lo soltó se fue y le dijo si necesitas ayuda yo voy, y luego encerraron al gigante y gritaba furioso y gritaba y el enanito le sacó la llave al vecino y se la dio al gigante y abrió la puerta y luego se fueron a la noche solos, a pasear.
---	--

Antes de la intervención Benjamín produce un relato de difícil comprensión, donde los episodios no se encuentran bien delimitados. Realiza una descripción de acciones, logra relatar evento inicial, RI y consecuencia del primer episodio. En el segundo episodio en cambio el relato se vuelve confuso, solo se hace hincapié en que el ratón salva al león. Luego, en el cuento del enanito y el gigante vemos en Benjamín un avance dado que hay una coherencia interna mayor que permite comprender el relato, en el que los dos episodios están claramente delimitados y causalmente conectados. Si tenemos en cuenta ambos episodios, el niño describe todas las

categorías pudiendo establecer una vinculación entre ellas, así como también las respuestas internas que motivan a cada uno de los personajes a realizar las diferentes acciones.

En cuanto al desarrollo del vocabulario también aparecen diferencias significativas entre ambos grupos con la prueba administrada, solo en el T2 (GE= Edad equivalente es igual a 8,2 años y GC EA= 6,7 años) aunque partiendo de diferentes EA con diferencias no significativa a nivel estadístico. Tomando el crecimiento de un tiempo al otro el Effect size es grande con un valor de d : 0,81.

El incremento de las palabras enunciadas durante el relato de las narrativas muestra un pasaje de 516 a 873 palabras para el GE, frente a un incremento de 626 a 639 del GC, sin embargo el porcentaje del tipo de palabras utilizadas (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones, etc) son equivalentes.

DISCUSIÓN

Por lo expuesto pensamos que el tipo de actividades planteadas en el Programa LJ, así como el paradigma que sustenta las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se promueven pueden facilitar la elaboración de narrativas, tal como se ha probado en investigaciones previas (Borzzone, 2005) donde al finalizar el nivel inicial los alumnos habían incrementado sus habilidades narrativas, podían producir historias de ficción en las que recuperaban las categorías de la superestructura narrativa y organizaban la información en episodios bien estructurados como en las formas narrativas más complejas. En nuestro estudio, con el análisis realizado a partir del *Modelo de la gramática de las narraciones* se observan diferencias entre el GE y el GC en el T2 en la cantidad de enunciados narrativos recuperados que se corresponden con la superestructura del texto, sobre todo en las categorías: intento de las acciones, consecuencia y reacción interna de los personajes.

Queda pendiente la realización de un análisis más exhaustivo para poder establecer las redes causales de las narrativas y extender el estudio a una muestra mayor con la exposición al mismo programa habida cuenta de la estrecha relación existente entre el desarrollo de las competencias lingüísticas y discursivas necesarias para enfrentar con éxito el proceso de alfabetización (Graves, Juel & Graves, 2001), desde la temprana *alfabetización emergente* (Whitheurst & Lonigan, 2000) hasta los procesos más tardíos de comprensión y producción de textos complejos, procesos actualmente entendidos en términos de *alfabetización avanzada* (Resches, Granato & Piacente, 2005).

NOTAS

- (1) D.G.E. (Dirección General de Escuelas)

- (2) Este trabajo forma parte de un Proyecto PPIP de la Facultad de Psicología (UNLP). Directora: Dra. Sandra Marder período (2014-2015) del cual las autoras son integrantes.
- (3) E.O.E.: Equipos de orientación escolar: conformados por orientadores sociales, educativos y orientadores de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Borzone, A.M (2005) La lectura frecuente de cuentos y el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas para la producción de relatos. *PSYKHE* 2005, Vol. 14, Nº 1, 192 - 209
- Borzone, A.M.; Marder, S. & Sánchez, D. (2015) *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Cuadernillo del alumno. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone, A.M. & Marder, S. (2015) *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Guía del docente. Bs As. Argentina. Paidós.
- Graves, M. F.; Juel, C.; & Graves, B. B. *Teaching Reading In The 21st. Century*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
- Hudson, J.A. & Shapiro, L.R.(1991). Children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp.89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew, & Mather (2005). Spanish version of the Woodcock-Johnson® III (WJ III®) (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001). *The Bateria III Woodcock-Muñoz (Bateria III)*. Riverside Publishing.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plana, D. ; Borzone, A.M. & Benitez, M.E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de "hacer que leen un cuento" *Revista de Psicología*. Año 2012. Vol. 8. Nº 15, pp. 97-117
- Resches, M.; Granato, L. & Piacente, T. (2005). Análisis de las competencias discursivas infantiles y sus relaciones con el estrato social de procedencia. En: M. A. Mayor, B. Zubiauz & E. Díez-Villoria (Eds.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. Pp. 463-483
- Rosemberg, C.; Stein, A. & Menti, A. (2011) Orientación Educativa Sobre el vocabulario y el Acceso a la Alfabetización: Evaluación del Impacto de las Naciones Unidas. *Orientación y sociedad*. [en línea] vol.11, pp. 00-00.
- Sénechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

- Sénéchal, M., Oulette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 173–182). New York : The Guilford Press
- Snow, C (1983): “Literacy and Language: Relationships during the Preeschool Years”. *Harvard Educational Review*, vol 53, Nº 2, 165-189
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (1996). Building complexity and coherence :Children’s use of goal-structured knowledge in telling good stories. En M. Bamberg (Ed.), *Learning how to narrate : New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary schoolchildren. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Vol. 2: *Advances in discourse processes*. Norwood, NJ: Ablex.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992) The development of goal plans of action in the narration of picture stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T. & Stein, N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En P.W. van den Broek y P.J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp.237-270). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van den Broek, P.W. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, 60, 286-297
- van den Broek, P. (1997). The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P.W. van den Broek y P.J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp.321-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Wells, G.(1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Whitehurst, G. & Lonigan, Ch. (2000) *Emergent Literacy: Development from Pre-readers to readers*. En: Newman, S.; Dickinson, D. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford, 11-29.

ANEXO 1

Estructura del texto utilizado en T1:

Escena: Un ratón y un león vivían en la selva

Episodio 1:

Evento inicial: El león atrapa al ratón

Respuesta interna1: El ratón siente miedo

Intento: El ratón le pide que lo suelte y le dice que algún día lo va a ayudar

Consecuencia: El león siente lástima y lo suelta

Reacción: El ratón le da las gracias y le dice que lo puede ayudar. Se va.

Episodio 2:

Evento inicial: El león queda atrapado en una red

Respuesta interna: El león esta triste

Intento1: El león ruge y llora

Consecuencia 1: El ratón lo escucha y acude a salvarlo

Intento 2: El ratón roe la red

Consecuencia 2: El ratón libera al león

Reacción: El ratón y el león se van caminando como buenos amigos

Estructura del Texto utilizado en T 2:

Escena: Un gigante y un enanito viven en el bosque

Episodio 1:

Evento inicial: El enanito tira una piedra y el gigante atrapa al enanito

Respuesta interna: El enano siente miedo porque el gigante le iba a pegar

Intento: El enanito le pide que lo suelte porque es gigante, y que algún día lo va a ayudar

Consecuencia: El gigante siente pena y lo suelta

Reacción: El enano agradece y se va feliz

Episodio 2:

Evento inicial: El gigante queda atrapado en una jaula

Respuesta interna: El gigante está desesperado

Intento 1: El gigante grita furioso

Consecuencia: El enano lo escucha y acude a salvarlo,

Intento 2: El enano le roba la llave al vecino y se la da al gigante

Consecuencia 2: El gigante abre la jaula y le agradece al enanito.

Reacción: El enano y el gigante se van caminando como buenos amigos

Ponencia 4

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE PALABRAS EN NIÑOS DE 1° CICLO DE PRIMARIA. EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA *LEAMOS JUNTOS*.

Basigalup, Micol (b) Centeleghe, María Eugenia(a,b), Simiele, María Eugenia (c) & Lescano Aimé (b) .

micol.basigalup@gmail.com

(a) Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones científicas de la provincia de Bs As (CIC-PBA).

(b) Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

(c) Escuela Liceo Víctor Mercante de la UNLP.

Resumen

Este trabajo se propone ampliar los conocimientos acerca de las estrategias léxicas y fonológicas que utilizan los niños en las tareas de escritura y lectura de palabras en español, durante los primeros años de escolaridad. Según Alegría y Carrillo (2014), la cantidad de trabajos publicados sobre la escritura es muy inferior a la de los publicados sobre la lectura. Cuando se trata de escribir una palabra, la actividad cognitiva del que escribe está bajo su control y debe tomar conscientemente decisiones, primero en relación a la correspondencia fonema- grafema, y luego sobre las reglas ortográficas.

En nuestro país no hay referencias a nivel del Diseño Curricular acerca de lo qué y cómo se espera que escriba el niño en el primer año de su escolaridad. Según una evaluación regional realizada en el nivel primario por el LLECE-UNESCO, el 25% de alumnos de tercer grado del país no accede a los aprendizajes mínimos en lengua (Rivas, 2015).

A partir de la consideración de los datos precedentes, desde hace algunos años y como parte de un equipo de investigación más amplio, se ha elaborado El Programa *Leamos juntos* (Borzone & Marder, 2015). El mismo surge como un intento, fundado en numerosas investigaciones, de recuperar la enseñanza temprana, sistemática y efectiva de la lectura y de la escritura. Diversas disciplinas como la psicología cognitiva, cultural, evolutiva, la sociolingüística interaccional, la lingüística textual, han proporcionado valiosa evidencia empírica, capaz de orientar nuevas propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura. Los avances de estas disciplinas, avalados por los instrumentos actuales que proveen las neurociencias, señalan que todos los niños y las niñas pueden aprender a leer y a escribir a edad temprana, sobre todo en una lengua transparente como el español si se les enseña con una metodología adecuada.

Con el fin de tener un mayor conocimiento acerca del dominio del sistema de escritura por parte de los niños del primer ciclo de escolaridad primaria, en el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en una adaptación de la Prueba de escritura de palabras de diferente complejidad, longitud y frecuencia (Abchi, Diuk, Borzone, y Ferroni, 2009; y Diuk, 2003). Dicha prueba se administra a una muestra de 438 niños de primer ciclo de primaria de 4 escuelas públicas de la zona de City Bell y Villa Elisa (La Plata) y se establecen de este modo datos que pueden servir de guía en futuras investigaciones. En una segunda parte del trabajo, se analiza el impacto que ha tenido en la escritura de palabras la implementación del programa *Leamos Juntos* en un grupo pequeño de niños de 2° grado con un diseño test - re test, visualizando buenos resultados en la eficacia de la escritura comparado con el grupo control, resultados que deben replicarse con muestras más grandes para extraer conclusiones fehacientes.

En síntesis, los resultados del presente estudio sugieren que los mecanismos fonológicos son fundamentales en la primera etapa de aprendizaje de la escritura y que los léxicos son más tardíos pero necesitan de él, y que dichos mecanismos deben ser enseñados en forma focalizada e intensiva para que las diferencias y diversidad inicial no se conviertan en deficiencias en el desempeño lector a futuro.

Palabras clave: Escritura De Palabras, Escuela, Intervención, Enseñanza.

Abstract

This paper aims to enlarge knowledge about lexical and phonological strategies used by children at reading and spelling acquisition in Spanish, during the early years of schooling. When it comes to spelling, the writer must take decisions consciously considering, first, the phoneme-grapheme conversion, and then about whether to write "c" or "s", with or without "h".

The *Reading Together program* (Borzone y Marder, 2015) emerges as an attempt to recover early, systematic and effective teaching of reading and spelling acquisition. Diverse disciplines, point out that all children can learn to read and write early, especially, in a transparent language like Spanish if they are taught with an appropriate methodology.

In order to this, it was administrated an adapted spelling test (Abchi, Diuk, Borzone & Ferroni, 2009; Diuk, 2003) in a sample of 438 children at public schools of La Plata. The impact that the Reading Together program had on an small group of 2nd graders on spelling, in a test re-test design, displayed good results comparing to control group.

In summary, the results of this study suggest that phonological mechanisms are essential at first stages of spelling, so that they should be taught in a focused and intensive way in order to avoid difficulties in future reader performances.

Keywords: Spelling Acquisition, School, Intervention, Education.

TRABAJO COMPLETO

INTRODUCCIÓN

La tarea de aprender a leer y escribir es muy compleja, ya que Intervienen factores sociales, cognitivos, lingüísticos, culturales, motrices, así como también factores biológicos. En tanto enseñar a leer y escribir tampoco es sencillo, dado que los docentes deben atender varios problemas al mismo tiempo, además de los mencionados anteriormente, los relativos a poder seleccionar las actividades apropiadas para un grupo de niños determinado, que traen consigo diferentes conocimientos y usos respecto del lenguaje oral. Sabemos que no todos los niños llegan a la escuela con los mismos conocimientos, y aunque así fuera, no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo. Motivo por el cual la evaluación tiene la función de que el docente reflexione acerca de sus estrategias de enseñanza y las estrategias que utilizan los alumnos para desarrollar las actividades, y en este sentido creemos que además de la evaluación constante, en proceso, que se realiza por medio de diferentes actividades en el aula, se debe contar con algún instrumento que sea capaz de evaluar en diferentes tiempos la escritura de palabras de diferente complejidad, hecho que nos revela el procesamiento cognitivo y meta lingüístico que hace el alumno de las palabras para poder escribirlas.

Por otro lado debemos tener en cuenta que en nuestro país según una evaluación de lengua regional realizada en el nivel primario por el LLECE-UNESCO, 1 de cada 4 alumnos de tercer grado no accede a los aprendizajes mínimos en lengua, un 20% de los alumnos de primaria y un 38% de los alumnos de secundaria presentan sobreedad, y estos porcentajes no han mejorado desde el año 2000 (Cippecc, 2015), por lo cual consideramos que las currículas y la forma de enseñar debería ser revisada, ya que el fracaso que se le atribuye al alumno desde 1° grado va condicionando negativamente el resto de su trayectoria escolar.

Estos datos se agudizan si hablamos de alumnos que provienen de sectores “vulnerables” de la población, dado que experimentan un desajuste entre el uso del lenguaje que traen del hogar y lo esperable en la comunidad educativa, lo cual los hace proclive a fracasar, si no se instrumenta una enseñanza que acompañe y que focalice en la enseñanza de la lectura (Borzzone & Rosemberg, 2000).

Ahora bien, para poder leer y escribir en una lengua transparente como el español se requiere que los sonidos de la lengua hablada se correspondan con las grafías que los representan en nuestro sistema alfabético de escritura y que este proceso de escritura de palabras se automatice de forma tal que los procesos cognitivos superiores puedan utilizarse para la producción textual.

Aprender a escribir supone la existencia de una doble vía: la ruta fonológica, indirecta y subléxica, que usa los mecanismos de conversión de fonemas en grafemas e implica poder analizar la estructura sonora de las palabras, tal como describimos anteriormente, y por otro lado, la ruta ortográfica, directa y léxica, que implica desarrollar una memoria a largo plazo que almacene la forma escrita de las palabras en un léxico ortográfico de salida. Los dos procesos de escritura operan de manera simultánea, aunque con prevalencia inicial de la ruta fonológica, (previo pasaje por una etapa logográfica muy corta en nuestra lengua y no siempre presente), como lo señalan autores como Ehri (1992) y Frith (1985) para la lectura, y Ball & Blachman (1991) para la escritura. Para poder lograr esto desde la pedagogía se plantearon diversos métodos, los más conocidos son el método fónico, opuesto al método global, y el derivado del descubrimiento de la conciencia fonológica. En la década de 1960, un investigador soviético, Daniil Borisovich Elkonin (discípulo de Vigotsky) acuñó el término de conciencia fonológica como una vía para promover la inducción de las correspondencias sonido/letra. La conciencia fonológica está compuesta por diversos procesos que se inician con el despliegue del lenguaje oral y sientan las bases para el acceso al lenguaje escrito; algunos de estos procesos se desarrollan de manera inconsciente sin necesidad de instrucción (reconocimiento de sílabas), otros pueden ser trabajados más explícitamente ya que son facilitadores (reconocimiento de rimas, sonido inicial y final de las palabras), otros requieren de un aprendizaje formal y son paralelos (segmentación de fonemas), y por último aquellos que son consecuencia de la enseñanza de la lectura (elisión). Cuando el niño aprende a deslindar los sonidos que forman una palabra y ve la palabra escrita, puede comenzar a inducir las correspondencias sonido/letra de una manera rápida y sencilla.

Desde los primeros planteos de Elkonin (1973) se han realizado numerosos estudios con resultados coincidentes: las habilidades en conciencia fonológica facilitan el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Investigaciones recientes de las neurociencias confirman estas observaciones que muestran los cambios profundos que produce la alfabetización en nuestro cerebro (Dehane, 2014).

¿Por qué los niños no se dan cuenta de que las palabras están formadas por sonidos? Porque cuando hablamos, no pronunciamos sonido por sonido, *m-e-s-a* sino que articulamos al mismo tiempo los sonidos que forman una sílaba o la otra: “me” “sa” donde al pronunciar la “s” los labios ya toman la forma para decir la “a”, por ejemplo. Cuando los niños no pueden deslindar los sonidos y darse cuenta de que en “*plata*”, por ejemplo, “*pl*” son dos sonidos, solo escriben “p” que es el sonido que perciben mejor. La omisión de letras es un indicador de habilidades de conciencia fonológica poco desarrolladas. En las investigaciones se identificaron distintos niveles de habilidades en conciencia fonológica que van desde darse cuenta que dos palabras riman, que

pueden ser segmentadas, hasta decir qué queda si se le quita a una palabra el sonido inicial (pala = ala) (Rueda, 1995).

Otro hecho fundamental, que a veces no se tiene en cuenta en la formación de los docentes es la especificidad del objeto que van a enseñar, la lengua española. El alfabeto español tiene 30 grafemas para representar 22 fonemas. Es decir, que tiende a la homofonía heterográfica, lo que significa que hay fonemas que pueden representarse por más de un grafema (/s/ se puede representar por s,c,z, por ejemplo), lo que trae aparejado las dificultades ortográficas. Esto implica que hay más inconsistencias para la escritura que para la lectura, por lo que el dominio de la escritura es más complicado que el de la lectura, aunque al inicio los niños puedan escribir muchas más palabras que las que pueden leer (Marder, 2011).

El Diseño Curricular vigente en nuestro país (2008) cuyo paradigma de base es *el Constructivismo* basado en el “*whole language*”, sostiene un posicionamiento teórico en el cual promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y metalingüísticas separadamente de las actividades de comprensión en la enseñanza. Sin embargo, el informe del National Reading Panel (2000), entre otros informes, da cuenta que es necesario trabajarlas en paralelo. En este sentido es que el Programa *Leamos juntos* (Borzzone & Marder, 2015) es una metodología que tiene un formato capaz de abarcar en forma global todos los componentes del proceso de alfabetización; que cuenta de un guía para el docente y un cuadernillo para el alumno con 50 secuencias didácticas.

OBJETIVOS

Con el fin de tener un mayor conocimiento acerca del dominio del sistema de escritura en español en el primer ciclo, se llevó adelante la administración de una Prueba de Escritura de Palabras de diferente complejidad; a partir de la cual se seleccionó a los niños que puntuaban por debajo de un desvío de la media, y eran considerados en “riesgo” por sus docentes. Se implementó con ellos un programa de andamiaje y enseñanza de la lectura y la escritura (Leamos Juntos). Se presentan en este trabajo los resultados de un diseño pre post intervención en escritura de palabras, contrastando con un grupo control (1).

METODOLOGIA

Sujetos: Se confeccionó una muestra de 438 niños de primer ciclo de primaria de 4 escuelas públicas de la zona de City Bell y Villa Elisa (La Plata) provenientes de familias con un índice de vulnerabilidad social medio-bajo para la administración de una prueba de escritura de palabras. Dichos alumnos no eran repitentes y no manifestaban problemas neurológicos ni de aprendizaje. Los niños seleccionados para conformar el grupo “en riesgo” a partir de esta prueba presentaban valores inferiores a un desvío estándar, y de hasta menos 3 desvíos; sumado a la preocupación

docente por el desempeño escolar que presentaban. Integraron este grupo 99 alumnos de las 4 escuelas (ver Tabla 1). El 70% de este grupo, formaron parte del grupo experimental, el 30% (1 escuela) del grupo control. Debido a que sólo un grupo pequeño de alumnos del grupo experimental (12 niños de 2° grado) completaron el 70% del programa, la comparación de los resultados de las pruebas se realizará entre este grupo y los niños de la misma edad del grupo control (8 niños de 2° grado). En ambos grupos hay un 30% de niñas y 70% de niños. Ambos igualados en inteligencia fluida, medida a través del test de Raven (1993), con una media percentilar de 20.

Pruebas

Con el fin de medir cantidad y grado de completamiento de las escrituras, se utilizó una prueba de escritura de palabras al dictado, formada por 38 palabras distribuidas en 5 series controladas por frecuencia, extensión y complejidad silábica, basada en las prueba de escritura de Abchi et al (2009) y Diuk (2003). Las primeras dos series de palabras cortas más y menos frecuentes y sin complejidad, se acompañaron de imágenes para no sobrecargar la memoria de trabajo de los niños. Se contabilizaron la cantidad de palabras escritas correctamente con criterio fonológico, y se utilizó la escala evolutiva de Ball y Blachman (1991) adaptada por Piacente y Marder (2012) que analiza el grado de completamiento de las escrituras, discriminando desde secuencias de letras sin relación fónica con la palabra estímulo (estrategias pre analíticas), hasta el nivel más alto en el que la palabra presenta una ortografía correcta (VER ANEXO). Otras de las pruebas que se administraron fue una prueba de reconocimiento de los sonidos de las letras de la sub prueba del Test LEE (Defior Citoler et al, 2006) que contabiliza la cantidad de letras y/o de fonemas que conoce el alumno. Se contabilizó por separado el nombre de las letras de los sonidos de las mismas, ya que en general tiene una correlación significativa con lectura y escritura.

Procedimientos

Los niños fueron evaluados en forma grupal en sus aulas, con la prueba de escritura de palabras y a los niños en riesgo en forma individual, en la sala del equipo de orientación escolar junto con otras pruebas que no se analizan en el presente trabajo. Todos los niños contaron con el consentimiento informado de sus padres para las evaluaciones y la participación en el proyecto. El Programa *Leamos Juntos* se implementó en el horario escolar, con grupos de 5 niños de grupos homogéneos en cuanto a edad y desempeño coordinados por integrantes del EOE (2) a los que se capacitó previamente. Se trabajó durante cuatro meses durante la segunda parte del año, con una frecuencia de 2 veces por semana, en sesiones de trabajo de una hora. El grupo “control” recibió la enseñanza habitual con la metodología del Diseño Curricular provincial. Los datos

	GSR (n)	Edad promedio	M y DS	GCR (n)	Edad promedio	M y DS	T
1° grado (julio)	123	6,3	10,97 (7,00)	38	6,1	1,79 (1,29)	,000**

fueron analizados con el programa SPSS obteniendo estadísticos descriptivos, análisis de tendencia central y estudios correlacionales.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Como se observa en la Tabla 1 los niños de 1° grado, en la mitad del año podían escribir en promedio 11 palabras, sobre todo de las series 1, 2 a y 2 b, utilizando una estrategia pre analítica y/o analítica incompleta. Los de 2°, al inicio de año, podían escribir en general la serie 1 (palabras bisílabas de uso frecuente y de alternancia C.V.) y el 50% de las series 2 y 3 (palabras con estructura silábica más compleja, bi sílabas y trisílabas con diptongo, grupo consonántico y algunas con sílaba CVC) utilizando una estrategia analítica pero sin conocer todas las correspondencias sonido-letra, o sea, con omisiones. Los alumnos de 3°, escribían con criterio fonológico un 85% del total de las palabras (5 series), utilizando una estrategia analítica completa pero sin el manejo de la norma ortográfica. Si bien este desarrollo es el esperable, lo significativo es que la brecha que se produjo en 1° año a mediados de año entre los niños con y sin riesgo, va creciendo con mucha intensidad, y lo que aparece sólo como < 1 desvío de la media en 1°, se convierte en < 1,5 DS en 2° y en < 3 DS a inicios de 3° año de EP.

Tabla 1: Puntaje promedio (M) y Desvío estándar (DS) en la prueba de Escritura según grupo sin riesgo (GSR) baremo / con riesgo (GCR) experimental y Diferencias (puntaje t).

2° grado (abril)	143	7,0	21,20 (12,64)	35	7,11	4,17 (3,08)	,000**
3° grado (abril)	172	7,9	32,42 (7,27)	26	9,0	8,15 (5,63)	,000**
Total	438			99			

**p<,001

En la tabla 2 se presentan los resultados de la Prueba de Escritura de palabras y de reconocimiento de los sonidos de las letras administrada antes y después de la implementación del Programa en un grupo de niños de 2° grado (grupo experimental) comparado con el grupo de referencia (control).

Tabla 2: Puntaje promedio (M) y Desvío estándar (DS) en la prueba de Escritura y en Reconocimiento del sonido de las letras pre y post programa según grupo (experimental /control)

Grupo	N	Edad	Escritura palabras pre	Escritura palabras post	Sonido/letra Pre	Sonido/letra Post
			M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
Exp.	12	7,1	5 (4,60)	22,83 (9,70)	8 (5,77)	19,36 (4,80)
Control	8	6,9	5 (2,82)	12,25 (11,08)	6,38 (5,99)	10,25 (5,77)

*p<,05 en el post entre GE y GC en Escritura de palabras, y **p<,005 en el post entre GE y GC en reconocimiento de sonidos de letras. No hay diferencias significativas entre los grupos en el pre test.

Como puede observarse, a inicios del Programa ambos grupos de niños de 2° grado en abril del 2014 podían escribir en promedio 5 palabras, de estructura simple y de alta frecuencia como las de la serie 1; y en octubre de ese año, los niños del grupo experimental, sin haber completado el Programa en su totalidad, pudieron alcanzar niveles superiores en el desempeño respecto de los niños del grupo control. Tal como se observa en la última columna, los participantes del Programa podían escribir un promedio de casi 23 palabras (logrando el promedio obtenido por los niños de 2° de la muestra general de escuelas), en contraposición al grupo control que, en promedio, escribía 12; siendo las diferencias significativas a nivel estadístico. Estos resultados se relacionan con el desarrollo de la conciencia fonológica y el reconocimiento de las correspondencias fonema –grafema en los niños como variable predictora. Los resultados que se observan en la tabla y que dan cuenta del incremento importante de esta variable en los niños del GE coinciden con un

estudio realizado por Diuk & Ferroni (2013) en donde también los niños en riesgo a fin de primer grado presentaban una media de reconocimiento de 9 letras frente a las 20 de promedio en el grupo sin riesgo. En el post-test del siguiente estudio se constató una alta correlación entre el conocimiento de las letras y la escritura de palabras (.032).

Por último, tal como se observa en la tabla 3, los niños del grupo experimental utilizan en mayor medida estrategias analíticas completas en las serie de nueve palabras complejas (bisílabas, sin correspondencia bi unívoca y con complejidad silábica) pero no manifiestan aún un dominio de la norma ortográfica.

Tabla 3: Porcentaje de alumnos que utilizan estrategias analíticas incompletas y completas en la serie 4 de la prueba de escritura post programa según grupo

Análisis Cualitativo Series de palabras complejas	Grupo experimental (n12) Post %	Grupo control (n8) Post %
Serie 4: 1 solo una letra con valor sonoro en la palabra	17	37,5
Serie 4 : estrategia analítica incompleta	41,3	50
Serie 4: todos los fonemas representados	41,3	12,5

CONCLUSIONES y DISCUSIÓN

Los resultados parecen coincidir con la importancia atribuida a la mediación fonológica para el alcance de estrategias analíticas. Éstas no son suficientes para el logro de una escritura ortográfica correcta, que requiere la recuperación de la norma ortográfica de la memoria a largo plazo; hecho que se produce a partir de las reiteradas ocasiones en las que una palabra es leída.

Si bien en este trabajo no se presentan resultados de la evaluación de lectura, cabe destacar que con el corto tiempo de intervención y práctica los mismos no han sido alentadores. Consideramos que la falta de fluidez es un factor que ha contribuido a la falta de apropiación del conocimiento ortográfico. Por último, destacamos la importancia de la evaluación y la intervención temprana en lectura y escritura para que las brechas manifestadas al inicio de sólo 1 desvío de la media a mitad de 1° año, no se conviertan en déficits casi instalados (como los <3 desvíos de la media visualizados en 3° año) reproduciendo el conocido “Efecto Mateo en la lectura” (Stanovich, 1986) que condena al fracaso a muchísimos niños si no median las acciones de enseñanza adecuadas.

Anexo: Prueba de Escritura de palabras

Serie 1: papá, mamá, oso, sol, mesa

Serie 2 a: gato, casa, nudo, cine, pomo / Serie 2 b: auto, flor, bolsa, limón, jefe

Serie 3: pelota, moneda, milanesa, fantasma, gallina, cucaracha, televisión.

Serie 4: yegua, queso, año, cena, lluvia, perro, clase, yerba, nariz

Serie 5: frasco, peine, cable, bomba, bailarina, micrófono, brújula.

NOTAS

- (1) Este trabajo forma parte de un **Proyecto PPIP** de la Facultad de Psicología (UNLP). Directora: Dra. Sandra Marder período (2014-2015) del cual las autoras son integrantes.
- (2) E.O.E.: Equipos de orientación escolar: conformados por orientadores sociales, educativos y orientadores de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alegria, J. & Carrilo, M.S. (2014) Mechanisms involved in the spelling of words in Spanish. *Aula*, 20, pp. 45-64. Ediciones universidad de salamanca
- Ball, E.W. & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Borzone, A.M.; Marder, S. y Sánchez, D. (2015) *Leamos juntos*. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone, A.M. & Marder, S. (2015) *Leamos juntos*. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone De Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique
- Cipec (2015). <http://cippec.org/habladeeducacion/blog/ciclo-lectivo-2015-7-datos-claves-sobre-educacion>
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Dehane, S. (2014) *El Cerebro Lector*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Diuk, B (2003). *El Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. U.N.L.P., La Plata. Buenos Aires. Argentina

- Diuk, B. y Ferroni, M. (2013) Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. Volume 16, Número 2. Julho/Dezembro de 2012: 209-217.
- Elkonin, D. (1973) USSR. En J. Downing (ed.), *Comparative Reading*. New York: Macmillan.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp. 67 – 84). London: Erlbaum
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volúmen 1 / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Ley de Educación de Provincial N° 13.688/07.
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Revista Interdisciplinaria, 1, 28,159-176*.
- National Reading Panel (2000). Enseñar a los niños a leer: Una evaluación basada en la evidencia de la investigación científica sobre lectura y sus implicaciones para la enseñanza. NICHD (EE.UU.)<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> (consultado en nov. 2014).
- Raven, J; Raven, J.C. & Court, J.H. (1993). Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Buenos Aires: Paidós.
- Rueda, M. (1995) *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Sánchez Abchi, V; Diuk, B.; Borzone, A.M., y Ferroni, M (2009) “El desarrollo de la escritura de palabras en español: interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico”. *Interdisciplinaria, 26, 1, 95-119*.
- Stanovich, K.E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, vol.21, 360-407.

PRESENTACIÓN DE LA MESA SOBRE JAMES JOYCE.

Coordinador: *Napolitano, Graziela T.*

Autores: *Napolitano, Graziela T.; Montezanti, Miguel A.; Sosa Córdoba, Graciela C. & Volta, Luis.*

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen general

La mesa se caracteriza por la inclusión de un invitado especial, el Dr. Miguel Montezanti, (docente de la UNLP, especializado en Literatura Inglesa y en Traducción (temas que aborda apasionadamente) poeta también con sus propias palabras, autor de numerosas obras y galardonado con importantes premios. A él le hemos pedido que ubicara a James Joyce en el contexto de la Literatura Moderna, analizando los motivos por los cuales su aparición en el mundo literario produce un quiebre que, justamente, da lugar al modernismo. Nuestra invitación responde entonces a que queremos que él nos relate el por qué del impacto que su forma de renovar la escritura tuvo en la literatura actual. No se trata del análisis particular de un libro u otro sino de explicarnos, justamente, el por qué logra Joyce "dar trabajo a los académicos durante 300 años". Lacan dice que, gracias a la literatura, Joyce "se hizo un Nombre". En efecto, Lacan ha invertido con Joyce la pregunta de por qué alguien desencadena un estado psicótico. La transformará en: "¿por qué alguien puede evitar desencadenarlo?" Su hipótesis es que su producción literaria (y el reconocimiento mundial de su valor) lo salvaron de la locura, produciendo una suplencia en los nudos, que grafican los últimos desarrollos de su enseñanza, y le permiten remendar fallas estructurales. Mediante esta sutura obtiene los mismos efectos que el Nombre del Padre. Como analistas, enfrentados a estructuras psicóticas, el camino abierto por Joyce puede servirnos para orientar la cura de estructuras de este tipo.

El primer trabajo, "¿Por qué Joyce, el síntoma?" de Graziela Napolitano y Luis Volta versa, sobre las relaciones entre psicoanálisis y literatura en la enseñanza de Jacques Lacan, que son complejas y variadas. Bajo diversas modalidades, que van desde el despliegue y el análisis minucioso, hasta la "referencia relámpago", pasando por el apólogo ejemplar, la mayor parte del tiempo se sirvió de las producciones literarias en un camino que lo condujo a interrogar y a dar cuenta de problemáticas teórico-clínicas específicas según las preguntas fundamentales que orientaban cada momento de su enseñanza. Sin embargo, y sin abandonar las preguntas relativas a la práctica analítica, sólo en dos oportunidades se dedicó a estudiar la creación literaria en función de sus vinculaciones con el escritor mismo: André Gide (1869 – 1951) y James Joyce (1882 – 1941). En este trabajo nos referiremos a este

último “caso”, a quien Lacan le dedicara un año completo de su seminario (1975 – 1976) y un escrito posterior, tratando de seguir el procedimiento de búsqueda que él mismo calificara de “dar vueltas en círculos” (Lacan, El sinthome, p. 89), y que lo condujera a concluir “Joyce, el síntoma”. El segundo trabajo, de Graciela Sosa Córdoba, titulado “El tema de las epifanías en Joyce” se hace más particular, se localiza en el núcleo de la inspiración Joyceana: las llamadas epifanías. En él se nos relata el origen de la palabra, conocida desde la antigua Grecia como dando cuenta de una manifestación, una revelación de un “más allá”, que puede tener un carácter filosófico, religioso o bien estético. Joyce ha hecho uso, para inspirarse, de pequeños indicios, banales para otros, tales como sonidos, palabras, trozos de conversaciones oídas al pasar o incluso momentos evanescentes. Los ha recogido minuciosamente y los ha engarzado, como piedras preciosas, en su producción literaria. Esto produce un efecto novedoso, distinto, a veces tan extraño como un acertijo. Joyce era consciente de la extrañeza que su obra producía e incluso se permitió predecir que preocuparía con ella a generaciones actuales y futuras de intelectuales.

Palabras clave: Joyce, Lacan, Literatura, Psicoanálisis.

Ponencia 1

¿POR QUÉ JOYCE, EL SÍNTOMA?

Napolitano, Graziela & Volta, Luis.

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Las relaciones entre psicoanálisis y literatura en la enseñanza de Jacques Lacan son complejas y variadas. Bajo diversas modalidades, que van desde el despliegue y el análisis minucioso, hasta la “referencia relámpago”, pasando por el apólogo ejemplar, la mayor parte del tiempo se sirvió de las producciones literarias en un camino que lo condujo a interrogar y a dar cuenta de problemáticas teórico-clínicas específicas según las preguntas fundamentales que orientaban cada momento de su enseñanza. Así es que las obras de Poe, Maupassant, Shakespeare, Carroll, Claudel, Breton, Duras, Wedekind, Chéjov, y tantos otros supieron encontrar en sus manos el ángulo de análisis apropiado para esclarecer problemas ligados a la repetición, la angustia, la función del padre, la transferencia, el duelo, la despersonalización y otros conceptos centrales del psicoanálisis demostrando con ello la posibilidad de hacer converger de manera fructífera la práctica de la letra con el uso del inconsciente. Sin embargo, y sin abandonar las preguntas relativas a la práctica analítica, sólo en dos oportunidades se dedicó a estudiar la creación literaria en función de sus vinculaciones con el escritor mismo: André Gide (1869 – 1951) y James Joyce (1882 – 1941). En este trabajo nos referiremos a este último “caso”, a quien Lacan le dedicara un año completo de su seminario (1975 – 1976) y un escrito posterior, tratando de seguir el procedimiento de búsqueda que él mismo calificara de “dar vueltas en círculos” (Lacan, *El sinthome*, p. 89). Para esto tomaremos tres vías simultáneas:

En primer término, seguiremos el camino recorrido por Joyce mismo en su trabajo desde atendiendo a las transformaciones de su técnica y su estilo. Contrastaremos en particular los cambios operados desde sus trabajos iniciales como “Dublineses” y “Retrato del artista adolescente”, hasta su consagración con el “Ulises” y su intraducible “Finnegans Wake”. Haremos hincapié en la progresiva abolición del sentido en la que su “work in progress” se llevó a cabo.

En segundo término, prestaremos atención a los trabajos de sus principales biógrafos. Tendremos en cuenta la estrecha relación existente entre la vida de Joyce y el contenido siempre irlandés de sus escritos y personajes a pesar del autoexilio impuesto. La biografía realizada por su propio hermano Stanislaus, tanto como las escritas por Richard Ellmann, y Brenda Maddox constituyeron entre otros, puntos de apoyo esenciales en la elaboración lacaniana.

En tercer término, y fundamentalmente discutiremos los principales argumentos esgrimidos por Lacan que –habiéndole soltado la mano a Freud - , se toma de Joyce para extraer conclusiones acerca del modo en que los registros RSI se anudan gracias a un lazo sinthomático. Tres de ellos retienen nuestra atención: a) la importancia acordada por Lacan a las denominadas “palabras impuestas”, cuando destaca el quiebre y la descomposición que Joyce le impone al lenguaje mismo en una forma de escritura en la que la ausencia de sentido impide toda forma de resonancia en el inconsciente del lector. b) El “episodio de la paliza” que figura en el “Retrato del artista adolescente”, del que Lacan enfatiza la casi-ausencia de afecto en reacción a la violencia física padecida y la puesta a distancia del cuerpo. Se trata de un episodio autobiográfico que permite introducir un peculiar deslizamiento de lo imaginario y un nuevo modo de pensar los fundamentos de la relación atributiva del parlêtre con el cuerpo. c) la pregunta ¿Joyce estaba loco? Lacan sigue la pista por la que Joyce se construye a sí mismo como un redentor. Vía ligada a la importancia del nombre propio y a la trascendencia del escritor frente a futuras generaciones de universitarios por la que habría logrado compensar la dimisión paterna. Estos argumentos, se anudan finalmente en la elaboración de un ego de suplencia que sin evitar la interpenetración de los registros de lo simbólico y lo real, logró sin embargo sostener el nudo del escritor. En Joyce entonces, el ego no se sostiene en la imagen del cuerpo sino en el escabel que lo iza su original escritura. Por esta convergencia inédita entre el psicoanálisis y la literatura, Lacan podrá concluir en “Joyce, el síntoma”.

Palabras Clave: Escritura, Ego, Cuerpo, Joyce.

Referencias bibliográficas

Ellmann, R., “James Joyce”, Anagrama, Barcelona, 1991.

Lacan, J. El Seminario, Libro 23, El sinthome, (1975 – 1976), Paidós, 2008.

Lacan, J. “Joyce, el síntoma” (1979), en Otros Escritos, Paidós, 2012.

Ponencia 2

EL TEMA DE LAS EPIFANÍAS EN JOYCE.

Sosa Córdoba, Graciela.

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

La epifanía, del griego “manifestación”, es un concepto ligado a acontecimientos religiosos, tales como revelaciones interpretadas por profetas, chamanes o brujos que veían en ellas una evidencia del “más allá”. En el cristianismo se otorga un carácter epifánico, por ejemplo, a la visita de los Reyes de Oriente al Niño Jesús recién nacido, revelando así tempranamente su carácter divino y también al primer milagro realizado por Jesucristo cuando transforma el agua en vino en las bodas de Canaán.

En la Edad Media la epifanía abarca también a la producción del objeto artístico, que reflejaba el orden aristotélico del Universo. Dirá Umberto Eco, en 1998, “Si quitamos el Dios trascendente del mundo simbólico medieval, tenemos el mundo de Joyce”. El tema de las epifanías en Joyce tiene un carácter de revelación estética y se abre a dos lecturas, obviamente diferentes, si lo vemos desde la Literatura o bien lo hacemos desde una clínica psicoanalítica. Ambas nos han sido necesarias para abarcar la excepcionalidad de este escritor, que produce un quiebre en el mundo literario, inaugurando un nuevo enfoque en la escritura. Su inspiración parte de significantes sueltos, palabras, trozos de conversaciones escuchadas al azar, sonidos, percepciones triviales, que de pronto se transforman en iluminaciones, revelaciones, adquiriendo un carácter extraordinario y enigmático, un símbolo viviente de un “algo más”, que trasciende al mero fenómeno. Ese material, que cuidadosamente recoge en una enorme cantidad de cuadernos, es equiparable para él a preciadas gemas. El engarce de esas gemas, será la tarea casi obligada y necesaria del “artista”; allí donde el hombre común sólo ve trozos descartables, él logrará, uniéndolos, construcciones estéticas originales, a veces extrañas al punto de ser casi ininteligibles y hasta curiosamente musicales, como prolongando un sello que caracterizaba a su familia: la musicalidad. Sus obras finales, *Ulises* y *Finnegan’s Wake*, son casi un acertijo, un desafío, que Joyce lanza a los universitarios, a través del tiempo, desde sus días hacia adelante, 300 años en el futuro. Un desafío que, efectivamente, no ha dejado de convocarlos hasta el presente. Lacan, siempre siguiendo freudianamente la intuición privilegiada del artista, a quien el psicoanalista debe seguir, mirará a Joyce, en la última parte de su enseñanza como a alguien que “se hace un Nombre” a partir de su obra. Considera a Joyce como teniendo una estructura lábil, aunque subyaciendo a conductas muy estructuradas. Jung, analista de

su hija esquizofrénica (telépata para su padre) ha dicho que él nadaba donde su hija se hundía, atribuyendo a ambos una patología en común. La hipótesis de Lacan es que esta estructura se anuda y sostiene mediante la producción de su obra y el reconocimiento mundial que esta le produce. A partir de su encuentro con la obra de Joyce, Lacan invierte la pregunta de por qué se desencadena una psicosis, para transformarla en: ¿qué arreglos pueden ser creados para que ésta no desencadene? Nos preguntamos qué sutiles índices clínicos han llevado a Lacan a hacer en Joyce tal diagnóstico de estructura y si podemos equiparar las epifanías con el fenómeno de “palabras impuestas” con que lo real se impone a la psicosis.

Palabras clave: Epifanía, Inspiración, Psicosis, Desencadenamiento.

Referencias Bibliográficas

- Eco, U. Las Poéticas de Joyce, Lumen, Barcelona, 1993.
- Ellmann, R., James Joyce, Anagrama, Barcelona, 1991.
- Joyce, J., Los Muertos. Ed. Digital Riverrum, 1994.
- Joyce, J., Retrato del Artista Adolescente, Ed. Lumen, Barcelona, 1986.
- Joyce, J. Finnegans Wake, PenguinBooks, EEUU, 1999.
- Lacan, J. El Seminario, Libro 23, El sinthome, (1975 – 1976), Paidós, 2008.
- Teruggi, Mario E., El Finnegans Wake por dentro. Tres Haches, Bs.As., 1995.

LAS VARIEDADES DE LA FOBIA.

Coordinador/a: *Napolitano, Graziela.*

Autores: Martin, Julia; Machado, María Inés; Blanco, Juan; Bolpe, Pilar; Erbetta, Anahí; González Bauer, Natalia; Volta, Luis; Napolitano, Graziela; Maugeri, Nicolás; Lozano, Diana & Ochoa de la Maza, Selika.

juliamartin17@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata.

Resumen General

Es de nuestro interés presentar los avances de la investigación en curso “LAS FOBIAS: ¿SÍNTOMA Y/O ESTRUCTURA? FUNCIÓN DE SUPLENCIA Y NOMINACIÓN” (Directora: Dra. Napolitano, Programa de Incentivos, UNLP). Los interrogantes planteados en el curso de la obra freudiana concernientes a la naturaleza, estructura y función de la fobia se han mantenido en el campo del Psicoanálisis hasta la actualidad. La enseñanza de Lacan abre el camino a considerar ciertos aspectos de este problema, recuperando el costado de solución que todo síntoma entraña. El estatuto de las fobias en el niño, el púber y el adulto son ocasión de revisión de la bibliografía y puesta a punto de la casuística. En esta oportunidad los trabajos versarán sobre la función de la fobia en diversos contextos. Comenzaremos por situar los problemas conceptuales ligados a la fobia escolar, y su peculiar entramado en la encrucijada desarrollo-estructura en la entrada a la pubertad (Martin y Machado). Luego, proseguiremos con las denominadas fobias sociales y su lógica diferencial en neurosis y psicosis (Blanco, Bolpe, Erbetta, González Bauer y Volta). Finalmente, analizaremos e interrogaremos las relaciones entre estructura y función de los síntomas fóbicos en las psicosis. A este respecto se analizarán casos problemáticos, bajo los ejes de las relaciones entre síntoma y estructura por un lado, y el eje de la noción de “suplencia” según la enseñanza de J. Lacan (Napolitano, Maugeri, Lozano, Ochoa de la Maza).

Palabras clave: Fobia escolar, Fobia social, Psicosis, Suplencia.

Ponencia 1

PROBLEMAS CONCEPTUALES EN TORNO A LA FOBIA ESCOLAR: DEL TRASTORNO AL SÍNTOMA.

Martin, Julia & Machado, María Inés.

juliamartin17@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Diversos trabajos han señalado la frecuencia de la fobia escolar en el tiempo prepuberal, motivando la pregunta por su relación con el segundo despertar sexual. Situaremos el uso del término en diferentes contextos semánticos, y el aporte que la enseñanza de Lacan puede hacer al brindar coordenadas para formalizar la encrucijada estructura-desarrollo.

Desde que Johnson acuñara el término en 1941, su definición fue problemática. Para la psiquiatría no constituye un trastorno específico de la niñez y adolescencia, vinculándose con el trastorno por ansiedad de separación. Esta perspectiva señala la afinidad, pero también su diferenciación, con el trastorno por ansiedad de separación. Otros autores las consideran un artificio que alberga un heterogéneo grupo creado por la necesidad de tratar a los niños que no cumplen con su obligación legal de ir a colegio y que al mismo tiempo tienen un trastorno emocional o afectivo. La teoría cognitivo-conductual sí propone su especificidad. De este modo, los enfoques categoriales no consideran el aspecto económico que el psicoanálisis subraya. Tampoco la Teoría del Apego de Bowlby, de actual resurgimiento.

En el campo de los desarrollos psicoanalíticos, no podemos dejar de mencionar al caso Emma, el que Freud presenta dentro de la Segunda parte del “Proyecto de una Psicología para neurólogos”. Se trata del abordaje de lo que Freud denomina “compulsión histérica”, cuya génesis logra establecer. Aquí el maestro vienés muestra las dificultades en la conceptualización de la fobia, en la medida en que se trata de una joven descripta como no pudiendo entrar sola en una tienda, perturbación que responde a las características fenomenológicas de la fobia y no de una compulsión. Pero nos interesará más bien subrayar que si bien no se trata de una fobia escolar, es una fobia relacionada con un espacio, y que conoce su aparición en el tiempo del segundo despertar sexual. El caso nos enseñará sobre lo que puede venir a suplir una fobia en este peculiar tiempo. Asimismo, no desconoceremos el problema de las denominadas “fobias típicas” que Freud propone en 1894, de las cuales la agorafobia constituye un paradigma, ya que la fobia a una situación como puede ser la escolar se emparentaría más a las neurosis actuales tal como se conceptualizan en este momento iniciático de su obra. Como vemos, desde el inicio en Freud el estatuto de las fobias, su lugar en la nosografía, será tema de difícil resolución.

Dentro del postfreudismo, revisaremos las perspectivas de Anna Freud y de Melitta Sperling. La primera considera que la fobia escolar sería una respuesta frente al temor a la pérdida del amor de los pares, como desplazamiento del amor a los padres, desde una perspectiva evolutiva. La segunda alcanza a subrayar las dificultades que puede traer abordar esta fobia directamente como una neurosis, sin hacer una lectura más singular. Se señalarán los problemas de una orientación meramente evolutiva.

Contrariamente, las coordenadas que se desprenden de la enseñanza de Lacan permiten leer a la fobia escolar como respuesta subjetiva y localizar su función. Presentaremos la viñeta de una niña que produce una fobia escolar en la entrada de la pubertad, entramada a una peculiar versión de sus Otros primordiales y a un nuevo estatuto del cuerpo, mostrando el trabajo de la fobia sobre la categoría del espacio.

De este modo, se vuelve necesario reintroducir el tratamiento que la fobia puede hacer de lo real del cuerpo. Las operaciones subjetivas juveniles están ligadas al reconocimiento del Otro sexo, como exigencia de simbolización. Proponemos entonces que las fobias pueden ser un modo de responder a este esfuerzo de trabajo que la pubertad impone. Siendo la escuela un representante del Otro Social, y por lo tanto, de una posible salida exogámica, proponemos que la lectura de la fobia escolar incluya esta dimensión de un cuerpo que se genitaliza, la respuesta a la ausencia de proporción sexual, a diferencia de otros paradigmas que la reducen a un trastorno.

Palabras clave: Fobia escolar, Pubertad, Síntoma, Trastorno.

Abstract

This work has its origin in the clinical fact already underlined by Sperling: the high frequency of school phobias during prepuberty period. We will describe actual perspectives in Psychiatry and Psychology which leave behind the economical aspect involved in school phobias: its dimension as a solution to what puberty demands in the sexual awakening. In these orientations, school phobia is taken as a disorder. Also, we will take the debate between authors from different orientations in Psychoanalysis in order to determine the obstacles of a libido evolution perspective that ignores structure. In that sense, we will work the Freudian case of Emma, in which a phobia is produced in the context of puberty. Finally, the work of Jacques Lacan will allow us to read school phobias under this different angle, recovering Freud's perspective of symptom as a solution, and we will add with Lacan, to the absence of sexual proportion.

Keywords: School phobia, Puberty, Symptom, Disorder.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona: Masson.
- Birraux, A. (1995). "La fobia, estructura originaria del pensamiento". Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Nº 99.
- Birraux, A. (2004). "Historia de las fobias". Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Vol (99), 101-131.
- Cameron, N. (1994). Desarrollo y psicopatología de la personalidad. Un enfoque dinámico. (2ª Edición). México: Trillas.
- De Ajurriaguerra, J. y Marcelli, D. (1996). Psicopatología del niño. (3ª Edición). Barcelona: Masson.
- Dio, E. (1998). Temores y fobias. Condiciones de génesis en la infancia. Barcelona: Gedisa.
- Fenichel, O. (1999). Teoría psicoanalítica de las neurosis. México: Paidós.
- Freud, S. (1895/1981). "Obsesiones y Fobias". Obras completas. Tomo I. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1893-1895). "Estudios sobre la histeria". Obras completas. Tomo I. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1895). "Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de neurosis de angustia". Obras completas. Tomo I. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Heiliger, A. (1977). La angustia y el miedo en el niño. México: Roca.
- Lacan, J. (1955-1956). El Seminario Libro 3, Editorial Paidos, Bs. As., 2005
- Lacan, J. (1957-1958). "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis", en Escritos II. Edit Siglo XXI, Bs As, 2002
- Lacan, J. (1974). "El despertar de la Primavera". Intervenciones y textos 2. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Mallet, J. Von Gebattel, Fenichel, O. y Sauri, J. (1984). Las fobias. Argentina: Nueva Visión.
- Sperling, M. (1967). School phobias. Classification, dynamics, and treatment. Psychoanal Study Child. 1967; 22:375-401

Ponencia 2

DIVERSIDAD CLÍNICA DE LAS LLAMADAS FOBIAS SOCIALES.

Blanco, Juan; Bolpe, Pilar; Erbetta, Anahí; González Bauer, Natalia & Volta, Luis.

anahierbetta@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Este artículo, derivado de la investigación “La fobia en psicoanálisis: síntoma – estructura, función de suplencia y nominación”, intentará avanzar sobre la temática de las fobias sociales.

En tanto se trata de un agrupamiento sindrómico más que de una estructura clínica, se analizará en primer término el lugar que ha tenido la problemática en la clínica psiquiátrica clásica, así como su inscripción nosográfica en la psiquiatría actual. La clínica psiquiátrica actual hablará de “trastornos de ansiedad”, y la fobia social constituye un subtipo, descrito a partir de la evitación de las situaciones sociales. Se analizarán también las perspectivas críticas, que desestiman la supuesta actualidad del agrupamiento, y recurren a la psiquiatría clásica para rastrear sus antecedentes.

Luego se situará el estatuto de estos síntomas en relación a la fobia como término psicoanalítico, que incluye un objeto específico, atendiendo particularmente a la estructura y función de la misma. Se tendrá en cuenta que la fobia social refiere al evitamiento de una “situación”, más que de un objeto, afectando así los lazos sociales.

De esta manera, se establecerá en qué medida estos síntomas se presentan en las estructuras clínicas. Tratándose de una categoría transnosográfica, se establecerán las coordenadas que permitan situar los rasgos diferenciales que posee la fobia social en la psicosis y la neurosis.

En primer lugar, situaremos la problemática del lazo social común a las psicosis, como fundamental para el ocasionamiento de las fobias sociales en dicha estructura. La función de la fobia social aquí será la de defensa ante lo real del encuentro con el Otro. Se conceptualizará este real a partir de la emergencia del objeto mirada, ya trabajado por Lacan en relación a la psicosis. Dicha emergencia lleva las marcas de la estructura en tanto implica la aparición de un objeto no coordinado con la castración, reduciendo al sujeto a un lugar de objeto ante el goce del Otro. La respuesta fóbica en la psicosis no implica el síntoma coordinado a la metáfora y el significante, sino la maniobra sobre el sujeto mismo, su desaparición, ante la amenaza de caer en un lugar pasivizado frente al Otro. Siguiendo a Pierre Naveau, consideraremos la fobia social en la psicosis como un intento de defensa frente a un lazo social amenazante, que busca borrar la enunciación del sujeto.

En el caso de las neurosis, la discusión se centrará en el estatuto que se les otorgará a las

manifestaciones llamadas fobias sociales, apelando a la distinción freudiana entre inhibición, síntoma y angustia. En tanto no implica una mera respuesta automática, sino una respuesta singular del sujeto, se situará a la fobia social como un síntoma y se procurará establecer cuál es el objeto en juego. Partiendo de la angustia fundamental para todo síntoma, se apelará a las relaciones esenciales de esta con el deseo del Otro, en tanto este deseo del Otro abre un enigma en el sujeto, quién se ve conminado a responder. Para realizar el pasaje desde esta condición estructural de angustia frente al deseo del Otro a la condición particular de miedo y evitación de los otros, apelaremos nuevamente, como en la psicosis, al objeto mirada. En la neurosis, sin embargo la particularidad es que los objetos aparecerán velados por una imagen, que les confiere consistencia. En el caso de las fobias sociales, hipotetizaremos que se trata de una mirada que momentáneamente escapa al velo neurótico, reintroduciendo la angustia frente al deseo del Otro, interpelando al sujeto a que dé una respuesta. Aquellos llamados fóbicos sociales, son quienes han respondido por la vía de la evitación de los otros para huir a aquella mirada.

Palabras clave: Fobia social, Neurosis, Psicosis, Mirada.

Abstract

This article, derived from the investigation “The phobia in psychoanalysis: symptom- structure, function of substitution and nomination”, will make progress on the topic of social phobias.

As it is a syndromic grouping rather than a clinical structure, it will be discussed not only the place that the topic has had in classical psychiatric clinic and current psychiatry, but also the differential features that social phobia has in psychosis and neurosis.

In psychosis, the social phobia's function will be the defense against the real of the meeting with the Other. This real will be conceptualized from the emergency of the glaze object, already worked by Lacan in relation to psychosis. In agreement with Pierre Naveau, we will consider social phobia as an attempt to defend against a threatening social bond, which seeks to erase the subject's enunciation.

In neurosis's case, the discussion will be focus on freudian distinction among inhibition, symptom and anguish. We will hypothesize that it is also about a glaze that it escapes from neurotic veil momentarily, reintroducing the anguish before the Other's desire, addressing the subject, which has to give an answer.

Keywords: Social Phobia, Neurosis, Psychosis, Glaze.

Referencias bibliográficas

Alvarez, J.M; Ramon, Esteban; Sauvagnat Francois. (2004) Fundamentos de psicopatología psicoanalítica. Madrid: Editorial Síntesis.

- Asociación Americana de psiquiatría (1995) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 4ta edición. Barcelona; MASSON.
- Billiet, Lieve (2004). *Traitement du regard et construction d' un corps. La Cause freudienne* (69) Paris; Navaris.
- Collet, Serge (1989). Síntomas fóbicos en la histeria y en la neurosis obsesiva. *Viscitudes de la histeria*. Buenos Aires; Manantial.
- Feixas, G. y Miró, M. (1995). *Aproximación a la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S (1973) Obsesiones y fobias. En S. Freud, *Obras completas tomo I* (pp 178-182) Madrid; Biblioteca nueva.
- Freud, S. (1973) Tótem y tabú. En S.Freud, *Obras completas Tomo II* (pp 1745-1810) Madrid; Biblioteca nueva.
- Freud, S. (1973) *Psicología de las masas y análisis del yo*. En S.Freud, *Obras completas Tomo III* (pp 2563-18102603) Madrid: Biblioteca nueva.
- Freud, S. (1984). Inhibición, síntoma y angustia. En Sigmund Freud *Obras Completas Vol. 20* (pp. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1984). La represión. En Sigmund Freud *Obras Completas Vol. 14* (pp.135-152). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jacquemin, T. (2014). Luces altas frente a un hikikomori. En *La cause du désir, Revue de psychanalyse* (88) 119-122.
- Janet, P. (1904) *Les obsessions et la psychasthénie*. Paris, Francia ; Alcan.
- Lacan, Jacques (2013) *Seminario I Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques (2013) *Seminario X La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques (2013) *Seminario XI Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques (S-F). *Seminario XX RSI*. Buenos Aires: Paidos.
- Lacan, Jacques (2014) *Posición del inconsciente*. En Lacan, J. *Escritos II* (pp 789-808). Buenos Aires; Siglo Veintiuno editores.
- Merlet, Alain (2004). La cara oculta de las fobias sociales. *La cause Freudienne* (58) 11-21. Paris: Navarin
- Napolitano, G. (2010). *Las obsesiones en neurosis y psicosis*. La Plata, Argentina: La Campana.
- Narvaez Villalobos, Ricardo (S-F) *La inanata sociabilidad del hombre. (Ensayo sobre el instinto gregario)*. Universidad Santo Tomas, Chile.
- Ojeda, Cesar. (2003) *Historia y re descripción de la angustia clínica*, *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, versión On-line ISSN 0717-9227

Ponencia 3

ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LOS SÍNTOMAS FÓBICOS EN LA PSICOSIS.

Napolitano, Graziela; Maugeri, Nicolás; Lozano, Diana & Ochoa de la Maza, Selika.

graelanapolitano@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar e interrogar las relaciones entre estructura y función de los síntomas fóbicos en las psicosis. A este respecto se analizarán casos problemáticos, bajo los ejes de la relaciones entre síntoma y estructura por un lado, y el eje de las noción de “suplencia” según la enseñanza de J. Lacan.

Si bien la fenomenología de la fobia es anterior Psicoanálisis, es cierto por otro lado que con Freud se establece su articulación a un mecanismo psíquico específico. La fobia como “parapeto psíquico” en el campo de la realidad del sujeto, está íntimamente vinculada a la represión y al mecanismo de sustitución. El caso paradigmático a este respecto es Juanito, del cual no debemos olvidar que se trata de una fobia infantil, y, fundamentalmente, de una fobia en análisis. Sin embargo, notemos que Freud sostiene asimismo el carácter problemático de la posición de las fobias en las neurosis, en donde ve cierta “indeterminación” (1909).

En la actualidad asistimos muchas veces a presentaciones clínicas de “tipo fóbico”, pero que no se avienen al modelo fenomenológico del “parapeto”. Por lo tanto hay a nivel de la envoltura formal del síntoma ya un problema. De allí que no concluiríamos de inmediato sobre su estructura y su función en la economía del sujeto. De esta forma el problema de cierta “indeterminación” de la fobia parece redoblar. Analizaremos a este respecto dos casos de presentaciones “fóbicas”. Por un lado, un artículo de P. Sidon (1999) en el que expone el caso de una mujer que sufre de una existencia restringida a causa de una “contaminación” que la amenaza, y que se extiende cada vez hasta el punto de provocar su hospitalización. La propia paciente se llama a sí misma “fóbica”. Y el autor abordará el problema del diagnóstico diferencial que el caso suscita a partir analizar sus enunciados en relación a la modalidad de la enunciación. Define a la estructura de la fobia como metonímica, en un intento de llenar el vacío forclusivo. Nos preguntamos aquí sobre la función de la fobia para esta paciente, dado que, si bien por un lado viene a dar respuesta a un agujero que se abre en la significación, por otro no logra localizar el goce del Otro, siempre presente en su existencia restringida. Por otro lado, P. La Sagna (2009) nos presenta el caso de una paciente afectada por lo que él denomina una “fobia singular”. En este caso por un lado la fenomenología se presenta con un temor que llega hasta el pavor sobre objetos poco comunes e, inclusive, lo que

el autor llama una “fobia al hablar”. Nuevamente aquí, la estructura se revela a partir del análisis de las relaciones entre enunciado y enunciación, en donde la palabra llega a experimentarse como un “parásito”. Aunque en este caso, el recorrido del análisis parece haberle posibilitado un arreglo distinto a la paciente.

A partir del análisis de estos casos, cabe preguntarse si estas variedades de la “fobia”, vinculadas con las psicosis, pueden tener la función de “suplencia” en la economía del sujeto, así como la fobia de Juanito suple la carencia paterna, según el contexto de la clínica estructural de J. Lacan (1954-1955). A este respecto, A. Aflalo (1999) vuelve sobre caso freudiano del Hombre de los lobos. Puntualiza allí que tanto la fobia del hombre de los lobos, así como el “pseudo-fetichismo” que rige su vida amorosa, constituyen una suplencia: “el padre sintomatizado de la fobia suple a la forclusión del Nombre del Padre (P_0) y el pseudo-fetichismo a la ausencia de simbolización del significante fálico (Φ_0)” (1999, p. 106). Lo cual no deja de ser problemático sea al menos porque el caso no ha cerrado aún su discusión en cuanto al diagnóstico. Por otro lado, Aflalo habla de una fobia “atípica” en el caso del joven ruso, en oposición a Juanito. Pero ¿Qué es lo “atípico” de una fobia? ¿Puede hablarse de una fobia típica? Por otro lado, es necesario subrayar que se trata de una fobia infantil. Dadas estas complicaciones, nos interrogamos sobre la posibilidad de una suplencia de tipo “fóbica” en las psicosis. Más aún, sobre si es pertinente inclusive hablar de “fobia” cuando se trata de temores o miedos en las psicosis. De esta manera, no solo la diferenciación síntoma-estructura nos resulta de importancia capital en la perspectiva del diagnóstico, sino asimismo la estructura misma del síntoma y la función que cumple nos abren el camino para establecer la orientación del tratamiento.

Palabras clave: Fobia, Psicosis, Estructura, Suplencia.

Abstract

The aim of this work is to analyse relations between structure and function of phobic symptoms in psychosis. For that purpose, problematic cases will be analyzed according to two dimensions: on one hand, relations between symptom and structure; on the other hand the lacanian concept of “replacement”.

The description of phobic symptoms is previous to psychoanalysis. Freud articulates them to a specific psychic mechanism. Phobia as a “psychic parapet” In the reality of the subject, is intimately related to repression and substitution mechanism. The paradigmatic case that illustrates this is Juanito, which we must not forget that it is an infantile and psychoanalyzed phobia. However, Freud also establishes the problematic feature of phobia: he sees in phobia a certain indetermination.

Nowadays, there are clinical presentations of a “phobic” aspect, which do not assemble to the “wall” type. To approach this problem we will analyze two phobic presentations. First, we’ll consider an article by P. Sidon (1999) in which he describes a case of a woman who suffers a restricted existence due to a threatening “contamination”, which expands until she ends up hospitalized. The patient calls herself “phobic”. The author approaches the problem of differential diagnose by analyzing relations between enunciate and enunciation. He describes phobia structure as metonymic. In effect, phobia gives a response to a hole in signification. However, it fails to locate the jouissance of the other. Secondly, P. La Sagna describes the case of a patient who suffers a “peculiar phobia”. Here, as well, we find that phenomena respond to psychoses structure, although in this case, her psychoanalysis seemed to enable some sort of different solution.

After analyzing these cases, we ask ourselves if these varieties of phobia can have a function of replacement for a subject. Aflalo tries to solve this problem by analyzing the case of “The man of wolves”. He states that the phobia of the patients has a function of replacement. It replace the function of The Name of the Father. However, this response is problematic. First of all, discussion on differential diagnose is yet not over. Secondly, the author refers to a “non-typical” phobia. But, what does the adjective “non-typical” mean? Is there a typical phobia? Finally, we must remark that it is the case of an infantile phobia. Given this complications, is it possible a phobic replacement in psychosis? Moreover, is it right to use the term “phobia” when we refer to fears in psychosis? This way, it is important to distinguish symptom and structure in order to diagnose. Nevertheless, it is also important to determine the structure of the symptom and its function. Both conditions are necessary to orientate psychoanalytical treatment.

Keywords: Phobia, Psychosis, Structure, Replacement.

Referencias bibliográficas

- Aflalo, A. (1999). Réévaluation du casa de l’Homme aux loups. En La Cause Freudienne n° 43. Paris: Navarin / Seuil.
- Freud, S. (1915). Lo inconciente. En Obras Completas, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 153-214.
- Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En Obras Completas, Vol. X. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 1-118.
- Freud, S. (1918 [1914]). De la historia de una neurosis infantil. En Obras Completas, Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 1-112.

- Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia. En Obras Completas, Vol. XX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 71-164.
- Lacan, J. (1956-1957). La relación de objeto. En J. Lacan, El Seminario de Jacques Lacan, tomo IV. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2013.
- Lacan, J. (1975-1976). El sinthome. En J. Lacan, El Seminario de Jacques Lacan, tomo XXIII. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2012.
- La Sagna, P. (2009). Une phobie singulière. En La Cause Freudienne n° 71. Paris: Navarin Ed.
- Miller, J.-A. (1987-1988). 13 clases sobre El Hombre de los Lobos. Buenos Aires: UNSAM Edita; Pasaje 665, 2010.
- Sidon, P. (1999). Sans l'ombre d'un doute. En L'essai, n°2, julio de 1990. Paris: Université de Paris VIII - Département de Psychanalyse, p. 33-40.

LA FOBIA INFANTIL EN EL PROCESO DE LA CURA ANALÍTICA.

Coordinadora: *Napolitano, Graziela.*

Autores: *Lozano, Diana; Napolitano, Graziela; Romé, María; Soengas, Estela & Sosa Córdoba, Graciela.*

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen general

En el marco de la investigación denominada “La fobia en psicoanálisis: síntoma - estructura. Función de suplencia y nominación”, llevada a cabo desde el año 2013 por el equipo de investigadores de la cátedra de Psicopatología I bajo la dirección de la Dra. Graziela Napolitano, a continuación presentaremos una mesa que hemos titulado “La fobia infantil en el proceso de la cura analítica”, conformada por tres trabajos.

En el primero, titulado “Enunciación y nominación en la fobia infantil”, las autoras proponen analizar el estatuto del síntoma fóbico en la infancia a la luz de dichas categorías, que resultan centrales para orientar el diagnóstico y la dirección de la cura analítica. Para ello tomarán como punto de partida algunas viñetas clínicas extraídas del historial del pequeño Hans, tratando de precisar el estatuto del síntoma fóbico en función de las modelizaciones del decir. Tomando como referencia dos modelos teóricos correspondientes a diferentes momentos de la enseñanza de Lacan, el grafo del deseo (que Lacan elabora a fines de los años cincuenta presentando su última versión en los años sesenta), y el nudo borromeo (que trabaja hacia el final de su enseñanza en los años setenta), se tratará de formalizar la función y la estructura del síntoma fóbico poniendo el acento en sus transformaciones en el transcurso del tratamiento, así como en su resolución curativa. Tales modelos teóricos permitirán analizar la lógica de la cura, ubicando las permutaciones de los elementos que conforman la estructura. Asumiendo entonces el desafío de sostener la tensión entre la dimensión histórica y la dimensión estructural, se tratará de precisar en qué sentido la fobia de Juanito constituye un síntoma que se inscribe en una “estructura inacabada”, tomando el término que propone Lacan en su Seminario VI.

En línea con lo anterior, considerando a la fobia como el paradigma de la neurosis infantil, en el segundo trabajo de esta mesa se propone la revisión de un caso de Donald Winnicott, conocido como “la pequeña Piggie”: se trata de una niña de tan solo dos años de edad, que presenta una marcada angustia que no llega a constituirse en lo que llamamos, siguiendo los desarrollos freudianos del caso Juanito, una “fobia típica”. Partiendo entonces de una lectura orientada por las elaboraciones lacanianas acerca de la fobia infantil, se tratará de precisar el estatuto de los

temores de esta niña, su relación con el lenguaje y los problemas clínicos que este caso revela, prestando particular atención a la resolución curativa.

Por último, el tercer trabajo de esta mesa propone una lectura crítica del recurso a los “datos históricos” en la revisión de la producción freudiana, desde una perspectiva orientada por la enseñanza de J. Lacan. Se trata de analizar ciertos trabajos de autores que, partiendo de pruebas objetivables, pretenden poner en cuestión la fiabilidad del edificio teórico freudiano. Es así como, desde un enfoque empirista, tratan de cuestionar la veracidad de las elaboraciones del psicoanálisis, desconociendo sus particularidades epistemológicas y su metodología específica. De esta manera se esfuerzan por refutar las teorizaciones de Freud sobre el caso del pequeño Hans, cuestionando al mismo tiempo la eficacia del tratamiento.

De esta manera, a través del análisis de dos casos de fobia infantil (Juanito y Piggle) y la lectura crítica de dichas perspectivas históricas sobre el caso del pequeño Hans, esta mesa propone como horizonte señalar ciertas particularidades epistemológicas de la lectura de la fobia infantil propuesta por Jacques Lacan, precisando su concepción de la articulación entre la dimensión histórica y la dimensión estructural, así como de la noción de curación.

Ponencia 1

ENUNCIACIÓN Y NOMINACIÓN EN LA FOBIA INFANTIL.

Romé, María & Lozano, Diana.

mariarome83@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Teniendo en cuenta el carácter problemático que presenta la fobia infantil respecto al diagnóstico de estructura, el propósito de este trabajo es interrogar el estatuto del síntoma fóbico en la infancia a la luz de las nociones de enunciación y nominación, categorías fundamentales para orientar el diagnóstico y la dirección de la cura analítica. Con este fin partiremos del análisis de viñetas clínicas extraídas del historial del pequeño Hans tratando de ubicar allí las particularidades que presentan dichas categorías, así como sus transformaciones en el transcurso del tratamiento. Con respecto a la fobia infantil cabe preguntarse ¿qué estatuto tiene la nominación? Interrogante cuyo abordaje resulta indisoluble de la posición del sujeto fóbico con respecto a sus enunciados, es decir de la localización del sujeto de la enunciación. Tomando como referencia al *grafo del deseo*, se tratará de formalizar la posición que adopta Hans en los diferentes momentos de constitución de su fobia. Así también, en las elaboraciones míticas que constituyen su resolución, dando cuenta de las transformaciones de la “estructura permutativa” (Miller, 1993). De esta manera, se tratará de pensar la lógica de la cura en función de la dialéctica entre un eje diacrónico y un eje sincrónico, sosteniendo la tensión entre la dimensión histórica y la dimensión estructural. Partiendo entonces de tales referencias, propondremos localizar la fobia de Juanito en sus diferentes presentaciones *entre los dos pisos del grafo*: un primer piso, en el que el sujeto recibe su propio mensaje del Otro en forma invertida retornando la significación de manera velada bajo la forma de síntoma fóbico; y un segundo piso, que implica el encuentro con la opacidad del deseo del Otro, y la puesta en práctica por parte del sujeto de un saber hacer absolutamente singular. La lógica de la cura de Hans podría resumirse entonces, a la luz del grafo del deseo, como la transformación correlativa de un proceso de simbolización sobre el falo (Miller, 1993). Si en un primer tiempo el significante caballo posibilita una primera nominación de la angustia, operando así como suplencia del Nombre-del-Padre desfalleciente, las sucesivas elaboraciones míticas que se producen en transferencia posibilitan al pequeño Hans experimentar diferentes aproximaciones a un punto imposible de nombrar.

Es entonces en términos de “solución de lo imposible” que Lacan trabaja la resolución curativa de la fobia del pequeño Hans, tras haber pasado por la permutación de un número finito de significantes alrededor del cristal significante de la fobia. Tal “solución” implica un nuevo

posicionamiento del sujeto de la enunciación, en virtud de haber descubierto nuevos modos posibles de instrumentalizar la función de la nominación.

En la Clínica Borromea la nominación adquiere un renovado estatuto. Delimitada en el Seminario XXII (1974-1975) como cuarto eslabón que anuda los registros real, simbólico e imaginario, resulta un antecedente de lo que Lacan formalizará en el Seminario XXIII (1975-1976) como Sinthome. Entendida como reparación del lapsus del nudo, la nominación adquiere diversas formas plausibles de suplencia en la pluralización del Nombre del Padre. Es decir, el padre es pluralizado ofreciéndonos diversos modos de compensación: la nominación de lo simbólico como síntoma, la nominación de lo real como angustia y la nominación de lo imaginario como inhibición. En este sentido se produce un pasaje del Nombre del Padre al *padre que nombra*, acto de nominación que introduce un orden y agujerea. Es en ese dar-nombre donde reside la suplencia, aquello que responde al desfallecimiento del Otro.

Respecto al caso Hans, en la nueva clínica el síntoma fóbico puede pensarse como un anudamiento por la vía del síntoma (Schejtman, 2002). En el Seminario IV, afirma Lacan, la fobia de Juanito es considerada como aquello que viene a remediar la función real del padre carente. Allí donde el padre no lo muerde bien Juanito debe inventarse un caballo que muerda en su lugar. Por eso la suplencia es creación que permite atemperar la invasión del goce manteniendo una relación con la huella de lo que suple (Maleval, 2002). Entonces, en Juanito localizamos la falla en la no operación del padre real, mientras que lo que viene a funcionar como reparación, como suplencia, supone lo simbólico de la metáfora-fóbica. Por lo tanto, el síntoma fóbico permite metaforizar esa x del deseo materno dándose un nombre. En este sentido, podría pensarse, constituye un más allá de Nombre del Padre que no deja de tenerlo como referencia central.

Ahora bien, si el síntoma del pequeño Hans posibilita el anudamiento, nos encontramos con otras fobias, como la del Hombre de los Lobos, donde se acentúa la vertiente metonímica que priva al sujeto del efecto de captura. Procederemos entonces al estudio del estatuto del síntoma fóbico en ambas presentaciones, considerando la función y estructura del síntoma como la solución que el mismo conlleva.

Palabras clave: Enunciación, Nominación, Fobia infantil, Caso Juanito.

Referencias Bibliográficas:

Lacan, J. (1956-1957): Seminario IV La relación de objeto. Ed. Paidós, Bs. As.

Lacan, J. (1957-1958): Seminario V Las formaciones del inconsciente. Ed. Paidós, Bs. As.

Lacan, J. (1958-1959): Seminario VI El deseo y su interpretación. Ed. Paidós, Bs. As.

Lacan, J. (1961-1962): Seminario IX La identificación. Ed. Paidós, Bs. As.

Lacan, J. (1974-1975): Seminario XXII RSI. Ed. Paidós, Bs. As.

Lacan, J. (1974-1976): Seminario El sinthome. Ed. Paidós, Bs. As.

Miller, J-A. (1993): Introducción a la lógica de la cura del pequeño Hans, según Lacan. En Conferencia de apertura a las II Jornadas anuales de la EOL. Ed?

Maleval, J-C. (2002): La forclusión del Nombre del Padre. Ed. Paidós, Bs. As.

Schejtman, F. (2008): Síntoma y sinthome. En revista Ancla 2, Ancla ediciones, Buenos Aires, pp. 15-62.

Ponencia 2

EL CASO PIGGLE, DE D. WINNICOTT: UNA RESOLUCIÓN CURATIVA DE LA ANGUSTIA.

Soengas, Estela & Sosa Cordoba, Graciela.

gsosacordoba@yahoo.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Dentro de la investigación que esta llevando a cabo desde 2013 la cátedra de Psicopatología I, titulada: “La fobia: ¿síntoma o estructura?”, nos ha parecido pertinente revisar los desarrollos psicoanalíticos posteriores a Freud. Partiendo de que se ha tomado a la fobia como el paradigma de la neurosis infantil, consideramos justificada la revisión de casos de aquellos posfreudianos que se dedicaron a los niños o los incluyeron en su práctica. Es así que en este trabajo desarrollaremos las particularidades de un caso clínico tratado y detalladamente descripto por Donald Winnicott, y que fuera publicado en 1971, luego de su muerte. Se trata del caso conocido como “La pequeña Piggie”, niña de solo 2 años de edad que es llevada a la consulta precedida por la fuerte transferencia materna hacia esta figura del psicoanálisis. Son los padres quienes se contactaran con Winnicott a través de una carta, en la que le presentaran a la niña y las dificultades que ésta está atravesando. Luego de esto, Piggie viajará a Londres para resolver sus temores en 16 discontinuas sesiones, que se llevarán a cabo durante 2 años a demanda de la niña. Luego de este período la niña sale del tratamiento, dejando tras de si un monigote hecho con una bombilla de luz. Dice que está muy usado y es horrible, es su analista. El desciframiento del síntoma marca para la ahora llamada Gabrielle, la salida de una marcada angustia, que no llegará a coagular en lo que llamamos, una fobia típica. Luego de un periodo de celos angustiosos muy manifiestos, estos se acallan dando paso a la aparición de los síntomas: Piggie no puede conciliar el sueño y llama a los gritos a sus padres. Dice tener un papa y una mama negros y circunstancialmente aparece una Piggie negra. Muy angustiada le pide a su papá que traiga pasas a la “mamá negra” para que no se la coma a ella. Otra fantasía que la angustia mucho es “el babacar”, cada noche grita: “Háblenme del babacar, dígame todo del babacar”. A esto se agrega que durante un tiempo se araña el rostro todas las noches. Estos dos significantes que aparecen sueltos, no emparejados con un significado, son sin duda la causa de su angustia y el motivo por lo que apela a otro que les otorgue sentido. Es así que estos vocablos serán progresivamente metaforizados por el analista, a través de interpretaciones que estarán inspiradas en la teoría kleiniana. Nos preguntamos en relación este caso paradigmático, ¿cuál es el estatuto de los temores de esta niña, los problemas clínicos que su caso presenta, la relación con el lenguaje, la

respuesta al deseo del Otro materno y particularmente analizaremos la resolución curativa que el caso presenta. Nos interroga particularmente: ¿qué hace que se alejen los temores de Piggie y no sea necesario el pasaje por lo que podemos llamar; siguiendo los desarrollos Freudianos del caso Juanito "una fobia típica"? En qué medida los efectos del tratamiento psicoanalítico han reposado en las intervenciones de su analista, fuertemente enraizadas en los postulados kleinianos e innegablemente coloreadas por la fuerte impronta personal de Winnicott. O bien han sido un efecto de estructura producido por la instalación de una instancia que permitió liberar a la niña de los efectos de una confrontación dual con su madre.

Palabras Clave: Fobia, Angustia, Síntoma, Winnicott.

Referencias Bibliográficas

- Georges, N. (2015) "Piggie, Winnicott et nous: un partenariat symptomatique" *Ornicar digital* 2-4-2015.
- Lacan, J. "Nota sobre el niño" en *Otros Escritos*. Buenos Aires. Paidós (2012).
- Soler, C. "Lo que Lacan dijo de las mujeres. Estudios de Psicoanálisis". Buenos Aires. Paidós. (2006).
- Solano Suárez, E. (1996) "Les interprétations de la petite "Piggie" en, *La Lettre Mensuelle de L'E.C.F.A.C.F.* número 150, junio de 1996 (pp 7-11).
- Winnicott, D.W. (1977) "Psicoanálisis de una Niña Pequeña (The Piggie). Barcelona. Gedisa. (1977).

Ponencia 3

EL CASO JUANITO: CRITICA A ALGUNAS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS DEL PSICOANÁLISIS.

Napolitano, Graziela.

grazielanapolitano@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El levantamiento de la restricción de lectura que pesaba sobre algunos documentos que permanecían guardados en los archivos Freud en el Congreso de Estados Unidos en Washington, ha dado lugar a la producción de numerosos artículos que se apoyan en las novedades que aportan para un análisis histórico de la obra freudiana. Entre estos documentos se encuentran los reportajes a Max Graf, padre de Herbert Graf, nombre del paciente que Freud llamó Juanito en su historial de 1909, reportaje realizado por K. Eissler en 1952, así como una segunda entrevista con el mismo Herbert en 1959. Uno de los autores que se ha detenido en el valor de estos documentos es Jerome C. Wakefield, de New York, quien pone en tensión el artículo “Reminiscencias del profesor Sigmund Freud” de Max Graf, publicado en *Psychoanalytic Quarterly* en 1942, con la entrevistas posterior, que revela nuevos datos omitidos previamente. El autor revisa los datos aportados en el primer artículo y subraya la relación marcadamente personal de los participantes de los primeros momentos de construcción de la obra freudiana, y especialmente el contexto histórico en el que Freud realizó primero, y más tarde escribió la cura de Juanito.

En una dirección diferente, notablemente crítica con respecto a la fiabilidad del relato de Freud, podemos mencionar asimismo el artículo de Josiane Praz, psicóloga suiza, de la Universidad de Ginebra, que se ocupa de reconstruir particularmente los antecedentes biográficos de la familia Graf, sobre todo los de la madre de Juanito, desprendiendo ciertas conclusiones en las que le otorga un papel fundamental en la problemática que afectó a su hijo. El propósito de J. Praz es realizar una reconstrucción histórica reconocida como incompleta, pero que le resulta de importancia para apreciar “que el entorno familiar en el cual Juanito ha crecido era muy diferente de aquel que Freud nos ha presentado.” Se refiere especialmente al desacuerdo conyugal de sus padres, silenciado por Freud, provocado en parte por el carácter de la esposa y la nostalgia del esposo por amores pasados. La autora concluye, que de acuerdo a este contexto familiar, la infancia de Juanito no resulta tal como Freud la había descripto, en la medida que infiere a partir de la desavenencia familiar relatada en la entrevista de 1952 de Max Graf con Eissler, que Juanito no podía vivir feliz en esa constelación familiar tan particular. La misma

inferencia forzada realiza cuestionando el éxito terapéutico de este primer análisis de niños, cuando se basa en la negativa de Graf de decir algo sobre el Juanito adulto, sobre todo ciertos datos que lo ubicarían fuera de la “normalidad”, porque no tiene el permiso de su hijo. La autora concluye: “Freud se apoyó en el caso de Juanito para demostrar lo bien fundado de su teoría de la sexualidad infantil, así como había buscado en el caso de su paciente Olga Hoenig (madre del niño) elementos susceptibles de dar validez a su teoría de la seducción. Estas dos teorías no habían surgido de la experiencia clínica de Freud, como se lo cree todavía demasiado frecuentemente. Los fundamentos teóricos frágiles y la metodología discutible de Freud han sido objetos de numerosos trabajos, muy edificantes en cuanto a la validez del edificio teórico freudiano.” Desde una perspectiva exterior al Psicoanálisis, la autora se ubica en una posición empirista, que desconoce tanto el método como el valor de los hallazgos de la práctica psicoanalítica en su progresiva construcción en el curso del tiempo en que se fue produciendo el edificio teórico freudiano. Por eso sostiene “Todo el clima afectivo y de relación en el cual el niño ha crecido nos es presentado en un aspecto que no corresponde a la realidad.” Sus últimas palabras, en consonancia con lo anterior son:” Resulta que el caso Juanito ha sido considerablemente oscurecido por su narrador. Espero que los datos históricos presentados aquí permitan aclararlo un poco, tanto en el plano clínico como en el plano teórico.”

J. Praz no parece interesada en la lógica interna del historial del Juanito, y lo podemos constatar en su absoluta negligencia de lo singular del relato del caso, sus secuencias y las producciones del niño, que culminan en la resolución terapéutica. En una perspectiva diferente, pero también centrándose en lo que considera la “personalidad límite” de la madre de Juanito, Harold Blum se propone realizar una reconstrucción histórica a partir de la nueva información obtenida. Revisión que atiende a la relación de esta antigua paciente de Freud con su segunda hija, Hanna, caracterizada por la falta de amor y el rechazo permanente. El autor con audacia intenta cuestionar las tesis freudianas a partir de este “dato” cuando sostiene “Se puede ver ahora que el embarazo, el nacimiento, la negligencia y el maltrato para Hanna, han podido determinar la fobia de Juanito.” Freud habría dejado de lado el trauma exterior, los conflictos y las conductas de los padres, en provecho de los conflictos edípicos y de los fantasmas inconscientes del niño. La orientación del autor en el campo psicoanalítico se pone de manifiesto cuando señala que Freud se interesaba en los conflictos de Juanito, y su interpretación dejaba de lado la interacción padres-niños. El mismo enfoque empirista, e interaccionista propios del Psicoanálisis americano, sirve aquí para forzar ciertos datos históricos y modificar el valor específico del documento provisto por Freud en los primeros momentos de su intervención. Más aún, en el primer intento de psicoanálisis de un niño, de acuerdo a las condiciones que permitieron su gestación.

El trabajo se propone un análisis crítico del recurso a los “datos históricos”, en la revisión de la producción freudiana, desde una perspectiva orientada por la enseñanza de J. Lacan. Se destacará la influencia de aquellas orientaciones teóricas que se proponen contribuir a la historia del Psicoanálisis utilizando los hallazgos, archivos, u otro tipo de materiales como “pruebas” o “hechos”, que podrían desmontar una construcción teórica utilizando la oposición verdad-falsedad, olvidando que esta oposición se inscribe no en términos de adecuación, sino en términos de una construcción y reconstrucción progresiva en la historia de una práctica y una teoría. El análisis de los historiales freudianos merece ser sometido a crítica permanente, con el fin de aprender de los errores de Freud, desde una perspectiva que respete la especificidad del campo en el cual se producen los hechos, y el momento de elaboración que enmarca tanto el método de indagación como las conclusiones alcanzadas en el curso de su desarrollo.

Palabras clave: Fobia Infantil, Historia Psicoanálisis, Psicoanálisis con Niños, Contexto Familiar.

Referencias Bibliográficas

- Blum, Harold Le petit Hans: une critique et remise en cause centenaire. *Topique* 2007. (n° 98) Paris. Éditeur L'Esprit du Temps. Pp. 135-148
- Gougoulis, N. La méthode de l'écriture de l'histoire dans l'œuvre de Paul Roazen. *Topique* 2007 obra citada PP. 149-158.
- Graf, Max Reminiscencias del Profesor Freud. *Fort-Da revista digital* Número 10 de noviembre 2008. Artículo original 1942.
- Eissler, K. Reportaje a Max Graf obra citada. Artículo original 1952
- Freud, S. Análisis de la fobia de un niño de cinco años. *Obras Completas V. II*. Madrid Editorial Biblioteca Nueva 1948. Pp. 566-624. Artículo original 1909.
- Lacan, J. *Le Seminaire IV. La relation d'objet* (1956-1957) Paris, Editions du Seuil. 1994
- Lacan, J. Note sur l'enfant *Autres Écrits* Paris Éditions du Seuil. 2001. Pp. 373-374
- Praz, J. El pequeño Hans y su familia: datos históricos y biográficos. *Fort-Da* obra citada.

LO PSICOTERAPEUTICO EN LA EPOCA DE LA RELIGIOSIDAD CIENTIFICA.

Coordinador: *Peresson, Flavio.*

Autores: *Giussi, Juan; Gomez, Amparo; Goroyesky, Cecilia; Mineo, Gabriela; Aleman, Fátima; Martinez Methol, Juan Cruz & Acuña, Enrique.*

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen general

Las intervenciones psicológicas que se presentan como psicocurativas muestran dos enfoques predominantes, por una parte tenemos lo que podríamos llamar *los modernos remedios psicológicos*, sumatoria de procedimientos que proclaman subsanar un multifacético estado mental/afectivo/somático, dando por supuesto que el mismo acompaña a todo hecho humano. Los *expertos* en los *remedios psicológicos* han encontrado su legitimación en un sector del público consumidor aquejados de excesos o carencias, que aceptan que para ser subsanados se deben someter a algunos procedimientos que les permitan recuperar el equilibrio y la armonía perdida, y de esa manera regresar a la *normalidad social*.

Si consideramos el tema desde el punto de vista más específico, que sería el de aquellas intervenciones que se autodefinen como *psicoterapias científicas*, nos vamos a encontrar con dos hechos sobresalientes, primero la recurrencia a modelos teóricos de relativa validez en sus campos específicos, (que por otra parte poco tienen que ver con la psicología), pero que la coyuntura discursiva presenta en forma rimbombante como el paradigma científico por excelencia, y en segundo término la adopción forzada de los mismos, desde una precaria epistemología, que lleva a que algunas nociones teóricas se transformen en piezas psicológicas que termina dando lugar a entidades tales como: hombre psicológico cibernético, hombre psicológico neuronal, o el relanzamiento de esa primitiva entidad llamada el hombre psicológico conductual. Estas peculiares combinaciones ponen de manifiesto que el hombre psicológico puede tener tanto de maquina como de animal, pero siempre tratando de negar lo que salta a la vista: que lo único peculiar es que el hombre es el animal que habla.

Nos podríamos preguntar qué es lo que termina validando a las intervenciones psi.?, las respuestas se encuentran de manera manifiesta en algunas de las representaciones más estandarizadas que se presentan en la opinión pública: se trata de obtener algún tipo de mejoría o de alivio a una serie de padecimientos, catalogados y clasificados, con el fin de que los afectados puedan estar a la altura del

imperativo insignia de la época: gozar cada vez mas. Este requerimiento plantea el problema de saber cuál es la medida justa del goce, por lo tanto poder indicarle, si fuera posible, a cada sujeto cuanto le es conveniente gozar y ofrecerle la ilusión de que es posible una muy buena adaptación a los mandatos de la época, esto es vivir sin angustia, sin fallas, en fin, sin síntomas, sería uno de los afanes que persiguen los administradores de las intervenciones psi.

No es casual que las psicoterapias más publicitadas han encontrado el sustento que las legitima en los indicadores de eficacia que proporciona el mercado de la salud mental. Basta tomar como dato ilustrativo de la subordinación de las psicoterapias a los requerimientos del mencionado mercado, lo siguiente: la/s psicoterapia/s al ofrecerse como reparadoras a los portadores de los así llamados “trastornos”, lleva que a medida que la diversidad de “trastornos” aumenta en número, (en los manuales llamados DSM edición tras edición los trastornos terminan siendo casi incontables) correlativamente aumenta el número de las psicoterapias. De esta manera las mismas terminan avalando erigir un sujeto humano fragmentado en trastornos como objeto de la diversidad de psicoterapias, sólo preocupadas en responder, por supuesto siempre rápidamente, a las demandas instituidas.

Es muy probable que por estas razones el principio freudiano del síntoma/malestar, en tanto acontecimiento irreductible que caracteriza al sujeto, y que entre otras cosas dio lugar a una perspectiva inaudita en lo atinente a la problemática del sufrimiento humano, (las identificaciones y los ideales de normalidad es de aquello que el sujeto se va curando) sea tajantemente rechazado por todas y cada una de la/s psicoterapia/s.

Ponencia 1

“TERAPIAS ALTERNATIVAS”: LOS REMEDIOS PSICOLÓGICOS FRENTE AL MALESTAR EN LA ÉPOCA.

Gómez, Amparo & Giussi, Juan.

juanmg1874@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Las llamadas terapias alternativas constituyen prácticas discursivas de fuerte presencia en el campo de lo psicoterapéutico en la actualidad. Nuestro punto de interés no reside en su mera existencia (de antigua tradición en algunos casos) sino en su proliferación, y la pregnancia que han cobrado en las últimas décadas respecto del tratamiento del malestar subjetivo, tanto desde la multiplicidad de ofertas cuanto de las demandas variables que les son dirigidas por sus usuarios.

Sin pretender un análisis exhaustivo de las mismas, intentaremos encontrar algunos denominadores comunes a nivel discursivo, así como interrogar los motivos de su presencia en la escena psicoterapéutica contemporánea.

En 1891 Freud sienta las bases de lo que denomina “tratamiento anímico”, ubicando el papel de la expectativa y el influjo causado por la palabra, para suscitar las condiciones anímicas más favorables a la curación, presentándolo como el modo de tratamiento más antiguo de la humanidad. Creemos que las prácticas que intentamos analizar se sostienen en las premisas planteadas por Freud para definir su “tratamiento desde el alma”.

Las mismas se valen la eficacia simbólica de la palabra, ya sea para introducir un ordenamiento del cuerpo, cuanto para producir un aplacamiento de la angustia por vía del sentido. De esta manera, aún las prácticas denominadas corporales se subtienden de usos sugestivos de la palabra, valor performativo del significante que Freud atribuía al ensalmo.

Podríamos nominar estas prácticas en términos de remedios psicológicos, en tanto no se legitiman de manera sustancial, al modo de las psicoterapias, en el campo científico académico. Su proliferación constituye un fenómeno que puede enmarcarse en lo que algunos autores consideran como la sobrevaloración del discurso psicológico en la época, vale decir la referencia a un supuesto saber psicológico, pasible de prescribir modos de “buen vivir”.

La Modernidad introduce una concepción de lo humano atravesada por una serie de escisiones: el dualismo mente- cuerpo, individuo -sociedad, hombre-naturaleza. Dichas escisiones constituyen

condiciones de posibilidad de la producción del saber científico. En relación al tema que nos ocupa, dicha separación permite la constitución de la enfermedad como entidad aislable y estudiable, instalando la desubjetivación como rasgo fundante del discurso médico.

En este sentido, podemos atribuir un carácter en cierto modo pre-moderno a las prácticas que nos proponemos abordar, en tanto hacen de la integración de dichos planos un ideal de su acción, entendiendo que entre el hombre, su cuerpo y la naturaleza existe una supuesta armonía perdida, pero susceptible de ser recuperada.

Podemos poner en tensión esta propuesta con la posición freudiana del Malestar en la Cultura, basada en el desarreglo estructural con el cuerpo, con el otro y la naturaleza. Se trata de concepciones del sujeto y el padecimiento contrapuestas, que implican modos de intervención radicalmente diferentes.

¿Cómo puede pensarse su articulación con las formas particulares que cobra el malestar en la cultura de nuestra época? ¿Cuál su relación con el auge del cientificismo que reduce el tratamiento del padecimiento psíquico a una empresa estadística protocolizada?

Por otra parte, ¿qué sentido podemos otorgarle al término “alternativas”? Algunos autores sostendrán que lo que está en juego en estas prácticas es una reapropiación de los discursos legitimados por el saber científico (Psicología, Medicina), en relación al padecimiento y su resolución, ubicándose de este modo en una relación de complementariedad más que de oposición respecto de dichos saberes.

Los ejes que tomaremos para nuestro análisis incluyen el abordaje del sentido, los modos de tratamiento del cuerpo y la relación con los ideales de eficacia terapéuticos de la época.

Asimismo, si pensamos al cientificismo y las terapéuticas alternativas como modos de tratamiento de lo real ¿cómo entender la especificidad del psicoanálisis en tanto propuesta que, sin desentenderse de la eficacia terapéutica, apunta a un más allá?

Ponencia 2

LA EFICACIA TERAPÉUTICA DEL PSICOANÁLISIS Y SU MÁS ALLÁ.

Goroyesky, Cecilia & Mineo, Gabriela.

cmgoroyesky@gmail.com

Resumen

El escrito se propone plantear algunos interrogantes e hipótesis acerca del postulado freudiano relativo a que el analista debe abstenerse tanto de su afán pedagógico como del terapéutico, tomando en consideración asimismo que para Lacan eso se especifica indicando que la dirección de la cura depende de que el analista en función se abstenga de ser sujeto ahí y de la pretensión de hacer el bien.

¿Es que el psicoanálisis no provoca efectos terapéuticos? ¿Es que no los promueve en forma inmediata? ¿En qué se cifra su eficacia? Los efectos terapéuticos rápidos, ¿son efectos analíticos?

Distinguimos el propósito de eliminar el síntoma (propio del paradigma médico), del ansia reeducadora de las psicologías de la conducta; pero más aún de la epistemología del psicoanálisis, campo en el cual el síntoma es interpretable, y en el que mediante la efectuación rigurosa de la experiencia en transferencia, la cura advendrá “por añadidura”; nunca como resultado de un cierto “*furor curandis*”. Recordemos que de la cura no hay un modelo; es caso por caso.

Pero: si hay un más allá del síntoma, y del alivio sintomático, ¿es por un “cambio de posición subjetiva”? ¿De qué se trata entonces en un análisis? De un cambio con respecto al saber, el goce y la verdad, que requiere diversas operaciones en el vínculo transferencial: la constitución de un Sujeto supuesto al Saber, a quien se le habla en un inicio; la función del analista en tanto soporte del “a” como causa en un segundo momento; el pulido de las demandas imperativas del Otro, su tachadura; y finalmente la caída de ese lugar. Implica un cambio allí en tanto que cae este Otro garante a la vez que se disuelve la sujeción que dejaba al sujeto como objeto en la neurosis de transferencia. Y eso no es sin efectos en la calidad de vida del hablante.

Llamamos a ese paso “*atravesamiento*”... del plano de la identificación, del fantasma, de la angustia... *atravesamiento* que si es realizado con éxito conduce a (o implica) un saber hacer ahí con el síntoma. Saber hacer que va más allá del Otro en la medida en que se trata de una invención del sujeto. Va del síntoma al *sinthoma*.

Entonces, más allá del síntoma, en el análisis se trata del fantasma y su atravesamiento. De la resolución de la “querella neurótica” al Otro. Otro que no existe (es un puro hecho de discurso) pero que tuvo necesidad lógica para que el hablante se constituyera.

Dicho atravesamiento... ¿podría producirse espontánea o autónomamente, sin hacer la experiencia de un análisis? No. Es imposible.

Afirmamos ahora que hay enlace entre experiencia y eficacia, la que se prueba sosteniendo el discurso como analizante primero y como analista luego, a la escucha de un decir no dicho, en la intensión, en ese lazo social inédito.

¿Cómo verificar alguna eficacia ligada a la práctica con *lalengua*? Es preciso *que se diga*, ya que la eficacia está ligada al hecho de decir. Y si *lalengua* sólo es eficaz por pasar a lo escrito, diremos que la eficacia se liga al decir y al pase a lo escrito. El escrito que se produce en análisis, el producido por lo inconsciente es escritura que anuda la historia del sujeto con la estructura. Y el analista enseña al sujeto a leer, a leer de otro modo. Acceder a ese modo otro de leer hace a la eficacia específica de la práctica del análisis.

¿Qué ocurre entonces con los efectos terapéuticos obtenidos con otros procedimientos que se ofrecen para tratar el malestar, como por ejemplo, la sugestión? Consideramos importante poder leer la lógica que subyace a la relación entre las intervenciones y los efectos que ellas producen.

Sobre estas cuestiones, en nuestra opinión, es interesante formular algunas objeciones e interrogar las variadas conclusiones que provienen del desconocimiento y/o de las resistencias al discurso del psicoanálisis. Los invitamos a comenzar a trabajarlas.

Ponencia 3

TCC y NEUROCIENCIAS: EL PARADIGMA DEL HOMBRE MAQUINA.

Alemán, Fátima & Martínez Methol, Juan Cruz.

fataleman@gmail.com

Bajo el tema propuesto abordaremos en qué consiste el paradigma del “hombre máquina”, paradigma que puede extraerse de la concepción que sostienen las terapias cognitivo-comportamentales y de las Neurociencias, haciendo la salvedad que no existe necesariamente una superposición de ambos campos. Apoyándonos en el argumento sostenido por Eric Laurent en su libro *Lost in cognition* (Colección Diva, 2005) es posible afirmar que “las TCC no forman parte del programa cognitivo” pues “en el establecimiento del nuevo paradigma de la cognición nunca hay referencia alguna a algo aprendido de la clínica o de una técnica cognitivo-comportamental. En cambio, sería en vano buscar referencias precisas al programa cognitivo en estas técnicas que se consideran cognitivas”.

Por otro lado, partiremos del planteo cartesiano del “hombre máquina”, presente en el *Tratado del hombre* (1633), donde Descartes define al cuerpo como una máquina reducible en su totalidad a partes extensas que conectan entre sí mediante movimientos. Sin embargo, el hombre no solo es cuerpo sino también alma. El cuerpo-máquina se conecta entonces con el alma, localizada para Descartes en la glándula pineal del cerebro, y a su vez el alma está unida conjuntamente a todo el cuerpo por medio de “conectores”, portadores de movimientos.

Esta partición cuerpo/alma introduce una serie de paradojas que tanto la Medicina (sobre todo la Neurología) como el Psicoanálisis han intentado explicar. Por ello tomaremos también como texto de referencia una conversación mantenida con el neurólogo francés Jean Pierre Changeux por parte de J.-A. Miller, E. Laurent, A. Grosrichard y J. Bergés, titulada “El hombre neuronal” (Revista *Ornicar?*, 1981), donde gracias a los avances de la ciencia Changeux puede afirmar que “todas las operaciones del sistema nervioso son desempeñadas por la neuronas, desde el reflejo más elemental hasta la actividad mental más elaborada”, y que es la “función sináptica el modelo único” que permite explicar dicho proceso, sobre todo en términos de “aprendizaje”. Retomando la dualidad cartesiana cuerpo-alma, Changeux explica que los “conductos” de Descartes son ahora los nervios, la sinapsis o las neuronas, y que el aprendizaje o la información “es el rastro material que deja en el sistema nervioso un estado particular de actividad”. Sin embargo, toma distancia del innatismo supuesto en la

teoría cartesiana del animal-máquina, pues afirma que “Descartes no niega que haya una acción de lo circundante sobre el sistema, un aprendizaje. Si todo fuese innato, no habría aprendizaje, y eso es por otra parte lo que ciertos lingüistas suponen actualmente, Chomsky y Fodor por ejemplo”.

Apoyándonos en este debate entre neurólogos y lingüistas, recurriremos también a una referencia más actual, trabajada por el lingüista francés J.-C. Milner, sobre la consideración desde una perspectiva crítica de la noción de *órgano mental*, presente en su libro *Introducción a una ciencia del lenguaje* (Manantial, 2000). Tomando como punto de partida a la escuela de Cambridge, que considera al lenguaje como un objeto *íntegramente* pasible de biología, Chomsky y sus alumnos van más allá del estudio del aspecto biológico del lenguaje y del paradigma estructuralista y, apoyándose en las ciencias cognitivas y el programa de investigaciones neo-darwinistas, adoptan la tesis según la cual 'el lenguaje es un órgano mental'. Milner analiza la pertinencia de la palabra órgano aplicada al lenguaje y demuestra la inconsistencia de tal tesis, revisando la noción de 'órgano mental', que adquiere un valor analógico respecto del órgano somático en los seres vivos, siendo insuficiente su definición y por lo tanto exigiendo ser definida en detalle. A su vez, el autor indaga en la problemática de la noción funcional de órgano preguntándose por la relación órgano/función en las tentativas de la teoría cognitiva, para concluir que el defecto de la proposición 'el lenguaje es un órgano' radica en que excede toda experiencia científica, manifestando oscuridad conceptual y operacional.

Por ello, retomaremos la propuesta del psicoanálisis, desde los fundamentos freudianos de un cuerpo erógeno, atravesado por la pulsión como concepto límite al dualismo cartesiano cuerpo/alma, y los planteos de J. Lacan sobre la libido concebida como “un órgano-instrumento” (Lacan, Seminario 11) y la crítica a la tesis chomskiana del lenguaje como órgano y lo real genético (Lacan, Seminario 23), a partir de sostener una tesis anti-biológica del lenguaje articulada con la práctica analítica, donde el lenguaje no tiene uso ni es un mensaje y se sustenta en la función de ser un agujero en lo real.

LAS IDENTIFICACIONES Y EL CUERPO EN LA ÉPOCA DE LAS IMÁGENES Y EL MUNDO VIRTUAL.

Coordinador/a: Pérez Abella, Alma.

Autores: *López, Stella; Piro, María Cristina & Suárez, Eduardo.*

almaperezabella@yahoo.com

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen general

Los contextos cambian, y esto exige que los analistas tengamos que investigar las consecuencias de esos cambios para poder leer los síntomas e interpretarlos. En definitiva, el presente y el futuro del psicoanálisis dependen de que los analistas investiguemos, a partir de la clínica, para intervenir en consecuencia.

Uno de los cambios más notable es el modo en que los sujetos hacen lazo, sobre lo cual surgen varias preguntas: ¿qué supone afirmar que en la actualidad los lazos son lábiles? ¿Qué cuerpo es el que está en juego cuando el sujeto sólo hace lazo a través de las redes? ¿Qué cuerpo es el del autismo?

Freud fue el primero en describir y formalizar lo que implica la identificación, y la ubicó como un concepto clave para explicar la constitución del aparato psíquico, la cuestión de los ideales y el lugar del padre. Luego, analizó desde allí los fenómenos de masas, o grupos.

J. Lacan, siguiendo el hilo freudiano, dedica todo un seminario al concepto de identificación, lo que en sí mismo es un indicador de la importancia de estos fenómenos. Las identificaciones están en la base sobre la que se asienta la lógica de los discursos. Discursos a partir de los cuales se hace lazo con el propio cuerpo y con otros al interior de cada cultura.

Si partimos de la idea freudiana de que la identificación promueve, propicia, está en la base del lazo social ¿de qué manera se producen actualmente las identificaciones, teniendo en cuenta que hay un claro predominio de lo imaginario? Prevalencia de lo imaginario que nos indica cierta debilidad de lo simbólico para hacer con lo real, con el trauma. Lazos en los que se aprecia una gran reducción del lenguaje. Y es en reemplazo del lenguaje que se multiplican las imágenes a partir de las cuales los sujetos buscan respuestas.

En esta mesa nos proponemos presentar estados de trabajo que giran alrededor de las cuestiones que se refieren al cuerpo que le interesa al psicoanálisis, al caso de una paciente autista, caso paradigmático que se sirve de la tecnología, e inventa una máquina que impide que el cuerpo se le desarme y así hacer lazo. Las identificaciones en el caso del fanatismo y la feminización del mundo.

En la clínica nos encontramos con sujetos alienados a lo que se propone desde el discurso de la ciencia y la tecnología. Discursos que trabajan para eliminar lo que Lacan describió como “lo real”. En los síntomas que padecen los sujetos, en los discursos que sostienen los lazos, se verifica la influencia de la tecnología digital y todas sus pantallas por las cuales miran el mundo e identificarse.

Es a partir de los cambios mencionados (sociales, culturales, en los síntomas clínicos) que, como dijimos al principio, estamos obligados a preguntarnos si las identificaciones operan del mismo modo, ¿o es necesario revisar cuáles son los límites del concepto de identificación en su versión clásica, ligada a los ideales, el padre y el discurso amo?

Estas son las cuestiones que abordan los tres trabajos de esta mesa, cada uno lo hace desde perspectivas diferentes, pero comparten entre sí una orientación común al momento de abordar los temas que investigan.

Palabras clave: Psicoanálisis, Identificaciones, Cuerpo, Lazo Social.

Ponencia 1

CLÍNICA PSICOANALÍTICA: ¿QUÉ CUERPO?

López, Stella.

stelopez@fibertel.com.ar

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

¿Cuál es el cuerpo que el psicoanálisis tiene que conocer? No se trata del cuerpo humano escaneado del cerebro que las neurociencias plantean, ni el que aporta el genoma humano, ni el de la idealización que las reglas del mercado imponen.

El psicoanálisis opera con la palabra, estas afectan de un modo u otro al cuerpo. Por lo tanto, este ocupa un lugar privilegiado en psicoanálisis; desde las perturbaciones de sus funciones en el inicio de la clínica freudiana, hasta la definición del *sinthome* en la última enseñanza de Lacan. En el comienzo de su enseñanza, Lacan en su *jardín a la francesa*, plantea el Estadio del espejo, en el cual la fijación a la imagen no se relaciona a la cualidades estéticas de la misma, articulación de lo imaginario incipiente del cuerpo y esa presencia del Otro que con sus palabras definen al niño. Es en el júbilo presente delante del espejo donde leemos la inyección de satisfacción en el cuerpo del infante. Los desórdenes de la especularidad constituyen una constante en la clínica de la psicosis en sus presentaciones más clásicas.

Las funciones corporales no vienen dadas por la condición de viviente, verificamos su disyunción con el cuerpo, en los fenómenos de separación del cuerpo. Es aquí donde el caso Juanito, en la lectura que Jacques Lacan nos propone, es orientador, en la irrupción de su fobia, él tiene sus órganos sexuales, mas no conoce qué función cumplen más allá de las del organismo. Los fenómenos histéricos señalan con frecuencia la indiferencia del sujeto con su cuerpo, al mismo tiempo que se fascina por el cuerpo de la Otra. En una de las presentaciones de enfermos Lacan menciona la “enferma de la mentalidad”, que no tiene la menor idea del cuerpo, que tiene que meter bajo ese vestido, no hay nadie para habitar la vestimenta. Sin duda es en la esquizofrenia, donde la separación más aguda se constata entre sus órganos y sus funciones, a tal punto que habitualmente el sujeto inventa recursos varios para poder hacer uso de su cuerpo y de sus órganos.

El sujeto que va al análisis sufre por las palabras que ha recibido del Otro, ciertos enunciados le han dejado marcas en el cuerpo instalando un modo de gozar. El lenguaje otorga al sujeto el cuerpo como un atributo, da una unidad de artificio. Las parálisis histéricas enseñan lo que implica la cizalla del lenguaje. De modo que la alteración de la relación del sujeto con el lenguaje tendrá como consecuencia un trastorno en la asunción del cuerpo como propio. El cuerpo y el

significante les resultan inicialmente al ser humano ajenos y extraños; es por la operatoria del nombre del padre que se anudan en una significación compartida. El neurótico dice qué hacer con su cuerpo merced al discurso.

La satisfacción es uno de los términos que nos autoriza a aprehender la relación de las palabras y el cuerpo. Satisfacción es uno de los elementos de la pulsión. La imagen narcisista de unidad encubre una fragmentación, siendo su fuente los agujeros del cuerpo situados en la superficie, la pulsión fragmenta el goce del cuerpo. Los síntomas de los pacientes tienen que ver con una satisfacción que caracterizamos de paradójica, ya que este padecer no es sentido como tal. Baste recordar que a pesar de las diferentes propuestas dadas por Lacan del análisis, se trata que el sujeto se reconozca en algo que le es ajeno y rechazado por él. Es por este penar de más en el inicio de una demanda de análisis, que se justifica nuestra intervención.

Sin dejar de calibrar la dimensión imaginaria, la del espejo, ni la simbólica de las significaciones, el cuerpo que el psicoanálisis resalta es el de la sede de un goce.

Palabras clave: Clínica, Imaginario, Simbólico, Satisfacción.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1893/1990): Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas. En Obras completas, Tomo I, pp. 193-210. Bs. As. Ed Amorrortu.
- Freud, S. (1905/1990): Fragmento de análisis de un caso de histeria. En Obras completas, Tomo VII, pp. 3-107. Buenos Aires: Ed Amorrortu.
- Freud, S. (1909/1990): Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En Obras Completas, Tomo X, pp. 1-118. Buenos Aires: Ed Amorrortu.
- Freud, S. (1909/1990): A propósito de un caso de neurosis obsesiva. En Obras Completas, Tomo X, pp. 119-263. Buenos Aires: Ed. Amorrortu
- Freud, S. (1911/1990): Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente. En Obras Completas, Tomo XII, pp. 3-76. Bs. As. Ed Amorrortu.
- Lacan, J. (1946/2002): Acerca de la causalidad psíquica. En Escritos Tomo I, pp.142-183. Buenos Aires: Ed Siglo XXI.
- Lacan, J. (Primavera 97) Joyce, el síntoma. En Revista Uno por uno 45.pp9-14: Paidós
- Miller, J.A. (2012): Lo real en el S XXI, no es más lo que era ¿Qué consecuencias para la cura? Bs. As. Grama Ediciones.
- Soler, C. (2006): Los ensamblajes del cuerpo. Medellín. Editorial de la Asociación Foros del Campo Lacaniano.

Ponencia 2

AUTISMO: TECNOLOGÍA Y RECURSOS DIGITALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN LAZO POSIBLE.

Piro, María Cristina.

maquipiro@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

En 1943, Leo Kanner distinguió un síndrome compuesto de dos síntomas esenciales: la extrema soledad y la inmutabilidad. En este trabajo, nos interesa particularmente el primero de ellos. Desde el estudio de sus casos clínicos, lo designado como patognomónico era la inaptitud para establecer relaciones normales con las personas y reaccionar normalmente a situaciones desde el comienzo de la vida. Contemporáneamente, Hans Asperger describe un síndrome que se manifiesta tempranamente y que se caracteriza por un contacto perturbado pero superficialmente posible en niños inteligentes que no aceptan nada de los demás y cuya manifestación relevante se sitúa en una limitación de las relaciones sociales que permanece durante toda la vida del sujeto. Ambos sentaron las bases fenoménicas a partir de síntomas específicos entre los que se destacaban la actitud de retraimiento respecto de sus semejantes, una peculiar dificultad para tolerar los cambios del medio, una atracción excepcional por los objetos, trastornos persistentes del lenguaje y una aparición precoz de estos fenómenos.

De sus desarrollos, surgieron sucesivas y contrastantes aproximaciones clínico-teóricas que se fueron enriqueciendo y matizan las polémicas actuales en torno al diagnóstico y abordaje terapéutico del autismo. En este contexto, el psicoanálisis de orientación lacaniana se ha planteado que es necesario acoger el dirigirse del sujeto autista y no únicamente educarlo. Así, entendemos al autismo como un modo particular de funcionamiento subjetivo a explorar. Sin embargo, incluso al interior de la perspectiva psicoanalítica, la cuestión del establecimiento del lazo no ha sido suficientemente indagada y se ve permanentemente interpelada por una serie de aportes autobiográficos contemporáneos producidos por sujetos autistas que, a modo de testimonio, brindan nuevas claves para la discusión del tópico.

El presente trabajo tiene como propósito tomar dos casos de autismo, que constituyen testimonios excepcionales: el de Temple Grandin y el de Tito Rajarshi Mukhopadhyay. El propósito de esta selección es señalar, en primer lugar, el modo en que Grandin se construye, a partir de una invención tecnológica (Máquina de Estrechar), un objeto para regular sus estimulaciones excesivas. Esta “trampa de contención”, borde dinámico que regula su energía

vital, estaba inspirada en la observación del sufrimiento y temor que los animales sentían al ser encerrados en una trampa para ganado, y de la constatación del alivio que experimentaban cuando los terneros se apretaban entre ellos. A partir de esta máquina reguladora, objeto autístico complejo, Grandin construye una realidad que se estructura por derivación metonímica. Se abordan, como consecuencia de su invención, cuestiones tales como su producción bibliográfica, su inserción laboral en el mundo industrial, y su reconocimiento académico mundial, el cual incluye el dictado de seminarios y conferencias, además de la obtención de múltiples Doctorados Honoris Causa y premios de estatuto similar.

En segundo lugar, se recurre al análisis del testimonio de Tito RajarshiMukhopadhyayen su libro *TheMindTree*, donde se pone de manifiesto el valor que el uso de los soportes digitales ofrecen a un sujeto en la creación progresiva de un Otro de signos que le habilita un singular acceso a una forma de lazo social. Resulta interesante el modo en que el niño escribe, entre los 6 y los 11 años, diversos textos sobre su propia vida, y solicita a su madre y cuidadores que le prometan que gestionarán la publicación de los mismos. Para lograr este objetivo, decide incursionar en el mercado editorial, eligiendo como empresa editora y distribuidora a *Amazon Ltd.*, reconocida firma digital multinacional de alcance global. La inserción de su producción testimonial en este circuito electrónico, pone de manifiesto un tratamiento del lenguaje, al que logra regular mediante el reordenamiento de signos y la garantía de la distancia de la presencia enunciativa del Otro, circunscribiendo un campo de intercambios controlables. Esto no sólo le permite adquirir cierta capacidad dinámica y apertura hacia el vínculo social. Su libro, éxito de librería, supone alcanzar digitalmente una audiencia de millones de personas en tan solo unos pocos instantes.

Sostenemos que, en ambas presentaciones, se ponen de manifiesto los alcances de ciertos funcionamientos subjetivos que han logrado trascender el extremo aislamiento inicial descrito por Kanner en la configuración del síndrome. En función de ello, parecería que la patología que fuera caracterizada como la más separada de toda comunicación está dando lugar a formas de comunicación variadas, extrañas y multiformes, cuestión que merece un análisis pormenorizado y que relanza la cuestión de pensar el autismo, y de escuchar a los sujetos para acompañarlos en el armado de una invención singular a través de la cual encontrar una salida que le sea propia.

Palabras clave: Autismo, Tecnología, Medios Digitales, Lazo.

Referencias bibliográficas

- Asperger, H. (1991). "Autistic psychopathy" in childhood. En U. Frith, *Autism and Asperger Syndrome* (pp.37-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grandin, T. (1997). *Atravesando las puertas del autismo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2 (217250) [Trad. T. Sanz Vicario, publicado en *Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero*].
- Lacan, J. (1967/2012). Alocución sobre las psicosis del niño. En *Otros Escritos* (pp.381-391). Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, E. (2011). *El sentimiento delirante de la vida*. Buenos Aires: Colección Diva.
- Maleval, J.C. (2009/2011). *El autista y su voz*. Madrid: Gredos.
- Miller, J.A. et al. (2014). *Estudios sobre el autismo*. Buenos Aires: Colección Diva.
- Mukhopadhyay, R. (2000/2011). *The Mind Tree*. New York: Arcade Publishing.

Ponencia 3

EL FANATISMO Y LA FEMINIZACIÓN DEL MUNDO.

Suárez, Eduardo.

suareznestore@hotmail.com

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

El presente trabajo se inscribe en la investigación que llevamos adelante en la cátedra de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes sobre el tema “Las elaboraciones subjetivas del trauma”. En ella, uno de nuestros aportes será el de explorar sus variaciones en el lazo social, a través del análisis de fenómenos como el terrorismo, el racismo y la segregación en la época.

Feminización del mundo

Tal como lo ha indicado J- A Miller (2006) con su expresión la feminización del mundo¹, entramos en una era donde los hechos que explora el psicoanálisis toman el carácter del no-todo lacaniano. Este régimen se caracteriza lógicamente por la caída de los conjuntos universales y la aparición de las series infinitas, y se manifiesta en lo político por los procesos de globalización que rompen las fronteras entre los estados, en lo subjetivo, por el frenesí de los consumos y, en el plano social, por los agrupamientos a partir de modalidades de goce.

Un caso paradigmático: Malala.

Analizaremos el caso de Malala Yousafzai, estudiante y activista pakistaní quien a los 17 años, en 2014, fue ganadora del Premio Nobel de la Paz. Junto a Patricia McCormick (2014) cuenta en su libro “Malala”², los sucesos acaecidos en ocasión de la instalación del régimen talibán en su ciudad natal con sus consecuencias sociales y subjetivas.

El libro destaca, por una parte, cómo el régimen hace uso de la angustia del pueblo, a causa del terremoto más terrible que sufrieron en su historia, para instalar la interpretación del castigo de divino e imponer la Sharia, el modo de vida más estricto y totalitario que se conozca en el orden musulmán. Por otra, cómo en función de ello, el régimen considera a la mayor parte de los derechos ciudadanos de los que se gozaba en esa sociedad, prácticas blasfemas; en particular, el derecho de las niñas a estudiar, derecho que más atención recibe en el libro. Malala se hará conocida mundialmente por sus publicaciones en la web y será perseguida hasta finalmente sufrir un intento de homicidio. A partir de allí deberá exiliarse para siempre y se volverá una luchadora decidida por los derechos de las mujeres en el mundo islámico.

¹ Miller, J.-A., y Laurent, E., (2006) “El Otro que no existe y sus comités de ética”, Buenos Aires, Paidós, p. 27.

² Yousafzai, M.y McCormick, P., (2014) “Malala”, Madrid, Alianza editorial.

Fanatismo

“Abreviemos diciendo que lo que vimos emerger para nuestro horror, hablando del holocausto, representa la reacción de precursores con relación a lo que se irá desarrollando como consecuencia del reordenamiento de las organizaciones sociales por la ciencia y, principalmente de la universalización que introduce en ellas. Nuestro porvenir de mercados comunes será balanceado por la extensión cada vez más dura de los procesos de segregación.”³ (p. 22)

Como vemos según J. Lacan el correlato de la globalización es la segregación. Ahora bien, eso que se segrega y produce nuevos racismos, siguiendo su enseñanza, es el goce mismo. Los modos de gozar que se manifiestan en los modos de vivir consisten para el psicoanálisis esencialmente en maneras de vivir la pulsión. Es en este punto que podemos considerar el retorno de los fanatismos más variados en la época: la pulsión segregada se recicla en el mundo como identidad reivindicada. Sí para el Lacan de los *Escritos* es el deseo del Otro el que determina las identificaciones: *“(…) que las identificaciones se determinan allí por el deseo sin satisfacer la pulsión”*⁴ (p. 832), a la luz de su última enseñanza y de los fenómenos considerados, precisamente en el fanatismo, es posible considerar una nueva alianza entre pulsión e identificación. La pulsión segregada por la globalización se vuelve identificación que así no puede presentarse de otro modo más que bajo la forma del fanatismo.

Palabras clave: Psicoanálisis, Lazo Social, Fundamentalismo, Época.

³ Lacan, J., (1987) "Proposición del 9 de octubre de 1967", Buenos Aires, Manantial.

⁴ Lacan J., (1976) "Del Trieb de Freud y del deseo del psicoanalista", *Escritos 2*, México, Siglo XXI editores.

PRÁCTICAS PROFESIONALES Y PROCESOS FORMATIVOS DE LOS PSICÓLOGOS/AS: ATRAVESAMIENTOS HISTÓRICOS Y SOCIOPOLÍTICOS. AYER Y HOY.

Coordinador/a: Pérez, Edith Alba.

Autores: Veloz, Julieta & D'Agostino, Agustina María Edna.

perezruizmoreno@yahoo.com.ar

Secretaría de Ciencia y Técnica- Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Investigaciones en Psicología.

Resumen General

Es propósito de este espacio de diálogo, compartir reflexiones en torno a la formación de grado de psicólogos/as en la Universidad Nacional de La Plata y su articulación con las políticas públicas, con énfasis en las sociales, a través de la indagación en tres ejes de las mismas: salud, justicia y desarrollo social. Estas reflexiones surgen de un proyecto de investigación: *'Los psicólogos en el ámbito público.: ayer y hoy'*- que se encuentra en su última etapa de ejecución. A modo de complemento, en tanto expresan sentidos que circulan por la comunidad, hemos indagado las significaciones imaginarias de estudiantes de los últimos años de la carrera acerca de la profesión, la disciplina, las prácticas y las políticas sociales.

Desde su creación a la fecha, han existido en nuestra institución universitaria los planes de estudio de los años 1958-fundacional-, 1971, 1972 y 1984, en vigencia actualmente. Este último es el plan con el que se produce la reapertura de la carrera de licenciatura, luego del cupo cero impuesto por la dictadura cívico militar, que se instaló en el país en el año 1976 y se encuentra vigente hasta hoy en su diseño y organización. Se realizó una modificación en el año 2012, que incluye el trabajo integrador final y las prácticas profesionales supervisadas.

Los procesos formativos de psicólogos/as están atravesados por el tiempo histórico y los escenarios sociopolíticos en los que se produce: quienes los piensan, quienes los escriben y quienes los ejecutan no pueden prescindir de sus propias implicaciones porque su subjetividad está puesta en juego. Hegemonías disciplinares, significaciones sociales sobre la profesión, dimensiones político-culturales llegan a los planes de estudio a través de los actores académico-institucionales que los construyen. Se leen en cada uno de los planes de estudio las marcas de la época en que fue pensado, se trazan las líneas de los ámbitos para las prácticas profesionales, subyace a ellos un proyecto de país y sujetos históricos sociales, así como un modelo y forma de Estado lo hace a las políticas públicas.

El discurso del Desarrollismo transversalizó el nacimiento de las carreras de Psicología y estuvo presente en la significación del psicólogo como agente de un cambio social que integrara al país

en el mundo de las naciones desarrolladas. El segundo y tercer plan, surgidos al calor de las luchas populares y por la apertura democrática libradas en los inicios de la década del setenta, profundizó el eje socio-comunitario de la disciplina, en coherencia con las formaciones discursivas y las prácticas técnicas de ese momento. En 1984 se elabora un plan de estudios que, evoca la formación básica de los anteriores pero despliega en más ampliamente la formación clínica, refugio que alojara a los psicólogos/as durante la dictadura.

Los años noventa estuvieron signados por el neoliberalismo y las significaciones en torno a la valoración de lo privado y la devaluación de lo público marcaron las ideas pero también las prácticas profesionales. En términos de Foucault, podemos afirmar que constituyó una estrategia biopolítica, a nuestro criterio de dominación, que vulnerabilizó amplias poblaciones y produjo modos de subjetivación, aún presentes en nuestros discursos, en nuestras prácticas y en una construcción ética fundada en el individualismo posmoderno. La clínica muestra las patologías prevalentes de la época y las adicciones, “el consumo”, es el clima epocal. Sin un nuevo plan, la ausencia de contenidos en las asignaturas que prepararán para las prácticas en el ámbito de las políticas públicas fue la manifestación de esas subjetividades profesionales.

El nuevo siglo se iniciará con movimientos de expresión de la protesta social en el país, consecuencia de la aplicación de las políticas neoliberales: siempre existen las resistencias y las líneas de fuga que originarán los cambios políticos y, por consiguiente de los programas y proyectos sociales. Las interrogaciones y cuestionamientos inducirán a nuevos contenidos en algunas asignaturas.

Finalmente, la última década, a la luz del paradigma de restitución de derechos, abrirá a reformas legislativas que dará lugar a políticas sociales que demandan de, no sólo otros contenidos sino que requerirán de nuevas subjetivaciones sobre las prácticas profesionales.

Palabras clave: Elucidación, Genealogía, Prácticas Profesionales, Formación.

Ponencia 1

DIVERGENCIAS Y CONVERGENCIAS ENTRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PSICÓLOGOS/AS EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN LOS AÑOS 70' 80' Y 90'.

Veloz, Julieta.

velozjulieta@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Investigaciones en Psicología.

Resumen

En el presente trabajo nos centraremos en las prácticas profesionales en ámbito de las instituciones públicas para la niñez y adolescencia, en la Provincia de Buenos Aires, y nos proponemos construir unas primeras líneas de análisis respecto a las articulaciones que se han producido en los distintos cortes temporales, entre los saberes transmitidos en la Facultad de Psicología, las normativas y las prácticas profesionales que se producen en dicho ámbito.

En otras palabras, en las entrevistas realizadas a psicólogos/as egresados en los años 70', 80' y 90', que se incorporaron como profesionales en los equipos técnicos de las instituciones de la secretaria de niñez y adolescencia del estado provincial, se han desplegado líneas que visibilizan diversos modos de articulaciones, o anudamientos entre los saberes transmitidos en la Facultad de Psicología, las prácticas profesionales que producen y las políticas públicas.

Es a fines de los 60' y principios de los 70' cuando los y las primeras psicólogas se integran como profesionales en los equipos técnicos de las instituciones que alojaban a los 'menores'. En esa coyuntura histórica estaba en vigencia la Ley denominada del Patronato. En las entrevistas y producciones teóricas de la época, se evidencia un singular anudamiento entre la formación, la tarea prescrita por la institución, dicho anudamiento producía unas prácticas profesionales 'contrainstitucionales', implementaban grupos y asambleas, a la vez que había una reciprocidad entre las experiencias profesionales en dicho ámbito y la enseñanza en la universidad.

Los psicólogos/as entrevistados que ingresaron a trabajar en el ámbito de las instituciones de 'menores' y que egresaron en los años 80', en el periodo denominado, en la carrera de Psicología de la UNLP 'cupo cero', relatan tensiones entre la formación recibida en la facultad y las prácticas profesionales en las instituciones, mientras la formación estaba orientada a las técnicas de evaluaciones diagnósticas vía los test, ellos y ellas diseñaban e implementaban prácticas en dispositivos grupales y asamblearios, de orientación psicoanalítica, con herramientas de los grupos operativos y psicodramáticas, para lo cual se formaban en grupos de estudios por fuera de la universidad.

Por otro lado se evidencian en los relatos, disputas tanto con integrantes del Poder Judicial como con personal jerárquico del poder ejecutivo respecto a las normativas jurídicas e instituciones que regulaban los modos de intervención.

En las entrevistas realizadas a psicólogos/as egresados en los años 90' y que ingresaron a trabajar en la secretaria de Niñez y Adolescencia fines de los 90' y principios del 2000, se presenta un modo de pensar la práctica profesional reducida al dispositivo individual de cura, un movimiento de lectura en clave psicopatológica y con una fuerte 'culpabilización' de la 'familia', los padres (siempre ausentes) y las madres (siempre estragantes). Las dimensiones socio-históricas, políticas, económicas no son pensadas como elementos que operan en la construcción de la niñez y adolescencia, a la vez que se evidencian ciertos grados de desconocimiento de las normativas que regulan los modos de intervención.

En el actual momento histórico co-existen en las instituciones de la Secretaria de Niñez y Adolescencia modos heterogéneos de prácticas profesionales, heterogeneidad que, pensamos, se vincula con los modos de producción de subjetivación profesional de cada momento socio-histórico.

Palabras clave: Infancias, Prácticas Profesionales, Derechos, Instituciones.

Abstract

In this paper we focus on professional practices within public institutions for children, in the Province of Buenos Aires, and we intend to build a first line of analysis regarding the joints that have occurred in different courts temporary, between knowledge transmitted in the School of Psychology, regulations and professional practices that occur in this area. In the current historical moment co-exist in the institutions of the Ministry of Children and Adolescents heterogeneous modes of professional practices, heterogeneity that we think is linked to the modes of production of professional subjectivity of each socio-historical moment.

Keywords: Childhoods, Human Rights, Institutions.

Referencias bibliográficas

- Fernández, A. M. (1996). La Psicología como profesión: de la salud de la formación a la formación para la salud (inédito).
- García Méndez, E. & Vitale, G. (2009). Infancia y Democracia en la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Editores del Puerto

Ponencia 2

SALUD MENTAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS Y LAS PSICÓLOGOS/AS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

D'Agostino, Agustina María Edna.

dagostinoag@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

Resumen

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación¹, cuyo objetivo consiste en conocer las significaciones imaginarias sociales que sostienen los estudiantes del ciclo superior de la Carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), acerca del ejercicio profesional del psicólogo en el campo en las políticas públicas sociales.

Durante los últimos años, en Argentina, se han presentado un conjunto de políticas públicas sociales que buscan garantizar la intervención del Estado e intentan revertir situaciones de vulnerabilidad ante problemáticas sociales emergentes (Veloz, 2014). Estas políticas repercuten en el ejercicio profesional, suponen competencias y participaciones específicas para los y las psicólogos/as y evidencian la compleja relación entre necesidades sociales, problemáticas emergentes y respuestas profesionales (D'Agostino & Pérez, 2014).

Las explicaciones teóricas, conceptuales, los modos de abordaje y las prácticas características campo disciplinar acerca del género, las infancias y la salud mental, convergen hoy en textos legislativos que establecen para los profesionales deberes y obligaciones acordes a normas internacionales. El psicólogo se ubica en el centro de esta compleja trama de relaciones entre lo público, la concepción del Estado presente en cada momento histórico, las legislaciones vigentes y la conceptualización que desde el Estado se tiene acerca de las políticas sociales y las problemáticas sobre las cuáles se intervendrá. Pensamos que esta situación podría significar un desafío respecto al "saber-hacer" profesional (Fernández, 1999).

Si uno de los espacios privilegiados donde se construye la identidad profesional de forma colectiva, es en la formación de grado, se torna significativo pensar como se produce la subjetividad del psicólogo desde ese mismo momento. Nos preguntamos qué herramientas específicas se brindan desde la Facultad para pensar un campo de políticas públicas sociales y si las mismas, pueden pensarse en relación a este campo complejo.

En esta oportunidad, nos centraremos en el caso de la salud mental. Profundizaremos en características de las Políticas Sociales en Salud Mental, que entendemos, presentan un desafío respecto a la manera tradicional de concebir la salud desde un punto de vista exclusivamente organicista, como un peligro, una desadaptación necesaria de controlar, disciplinar, aislar,

proteger y medicar. Observaremos las novedades que implican en este sentido, la Ley Nacional N° 25.657 de Derecho a la Protección de la Salud Mental y el Plan Nacional de Salud Mental, entendiendo los mismos como instrumentos de política pública social, bases para la elaboración de planes, proyectos, programas y acciones en la temática.

Detallaremos algunas características que refieren a la salud mental de manera integral, considerándola desde su aspecto social y entendida como un Derecho Humano fundamental. También describiremos algunas formas de su abordaje, que implican planteos comunitarios y territoriales, que consideran la des-institucionalización, los abordajes locales e involucran a la familia e instituciones de referencias de quién se encuentra en situación de padecimiento mental, intervención que implica el dominio de herramientas para el trabajo en interdisciplina, en equipo y con grupos e instituciones.

En un segundo momento, analizaremos en qué medida estas características acerca de la salud mental, se encuentran presentes en los Programas de estudio de las Asignaturas correspondientes al Ciclo Profesional de la carrera de Licenciatura en Psicología, en la Universidad Nacional de La Plata. Como hipótesis de trabajo, planteamos que aún sin haberse producido en la carrera de Licenciado en Psicología observada, ninguna modificación del Plan de Estudio (vigente desde el año 1984), podría observarse, en los programas actuales de las diferentes asignaturas que componen el Plan de Estudio, referencias a contenidos de salud mental, en consonancia con la Ley Nacional mencionada.

Palabras Clave: Imaginario Social, Estudiantes, Políticas Sociales, Formación.

Abstract

In this paper we analyze the main features of the National Law No. 25,657 on the Protection of Mental Health and the National Mental Health Plan Act. We consider the interdisciplinary approach, the Human Rights perspective, addictions, community, prevention, social inclusion and social policies.

In a second step, we will analyze the presence and absence of the features mentioned in the curricula. We observe the programs for the Professional Cycle Bachelor in Psychology at the UNLP, 2013-2014.

How propose hypotheses that could be seen in the current programs of different subjects that make up the Curriculum, contained references to mental health, consistent with the National Law said.

Keywords: Social imaginary, Students, Social Policy, Psychology.

Notas

¹ Imaginarios estudiantiles sobre las prácticas del psicólogo en políticas públicas. Un estudio en la Facultad de Psicología, UNLP. Beca de Finalización de doctorado, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Directora: Pérez, Edith Alba.

Referencias bibliográficas

D'Agostino, A. M. E. & Pérez, E. A. (2014). *Imaginarios estudiantiles y políticas públicas*. En XV Congreso Argentino de Psicología. En H. Abelleira; G. Cantú. & O.D. Avelluto (Eds.), XV Congreso Argentino de Psicología, Los atravesamientos en la salud mental. Intervenciones de la psicología en los contextos actuales. Santa Cruz: Argentina.

Fernández, A.M. (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.

Veloz, J. (2014). Reflexiones sobre las prácticas profesionales y las normativas en materia de niñez y adolescencia en situación de vulneración de derechos. En E. A. Pérez (Comp.). *Psicología e institución, un campo de problemas* (pp.201-207). Buenos Aires: Edulp.

Fuentes

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010). Disponible en:

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

Plan Nacional de Salud Mental. (2013). Disponible en:

http://www.ms.gba.gov.ar/ssps/Residencias/biblio/pdf_tsocial/2013-10-08_plan-nacional-salud-mental_1.pdf

COMPETENCIAS MENTALISTAS EN EL DESARROLLO INFANTIL.

Coordinador/a: *Querejeta, Maira.*

Sebastián, Julián; Picot, Carla; Gutiérrez, Pilar; Romanazzi, María Justina; Fachal, Julieta; Brandi, Lucila; Herrera, Micaela; Laguens, Ana & Soloaga Piatti, Natalia.

mairaquerejeta@gmail.com

CENTRO DE ESTUDIOS EN NUTRICIÓN Y DESARROLLO INFANTIL (CEREN) DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (CIC) – FACULTAD DE PSICOLOGÍA (FaPsi) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP).

Resumen General

La presente mesa temática autoconvocada agrupa un conjunto de ponencias que se derivan de una línea de investigación referida a las habilidades mentalistas en la infancia, aprobada por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires y la Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Estos trabajos se inscriben en el campo de estudios de la Teoría de la Mente (TM), que se ha convertido en uno de los más pujantes y fructíferos en las indagaciones sobre el desarrollo psicológico infantil.

En esa perspectiva, la capacidad para atribuir deseos y creencias a uno mismo y a los demás, y de usarlas para predecir acciones, corresponden a una de las competencias “fundacionales” de la cognición humana. Tanto es así, que su desarrollo se ve modificado en el caso de los trastornos del espectro autista.

En un principio, los investigadores sostenían que la TM implicaba un salto evolutivo que se expresaba en la comprensión de la falsa creencia entre los cuatro y los cinco años de edad. Progresivamente, fue adoptándose un enfoque más gradualista que amplió la noción de TM a una serie de adquisiciones conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles para explicar la conducta humana. Esto trajo aparejada la evaluación de la TM en diferentes franjas etáreas y en el desarrollo infantil con y sin trastornos.

En relación con ello en esta mesa se hará referencia a diferentes temas que han sido de interés en esta perspectiva teórica: el modo en que se ha operacionalizado la TM, la TM como un continuo de habilidades de diversa dificultad, las relaciones entre la TM y otras dimensiones del desarrollo como el lenguaje y la inteligencia, y por último, la ampliación del concepto de TM a niños mayores y adolescentes. Se abordarán estas temáticas, intentando debatir sobre las distintas posiciones adoptadas al respecto.

Palabras clave: Desarrollo, Infancia, Sociocognición, Evaluación.

Ponencia 1

LOS ABORDAJES METODOLÓGICOS EN EL ESTUDIO DE LA TEORIA DE LA MENTE.

Sebastián, Julián; Picot, Carla & Gutiérrez, Pilar.

sejuli@hotmail.com

FACULTAD DE PSICOLOGÍA (FaPsi) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP).

Resumen

El propósito de este trabajo es sistematizar el desarrollo de las tareas experimentales que se han elaborado para la evaluación de las habilidades mentalistas infantiles. Para ello, se realizará un estudio bibliográfico de las líneas de investigación más representativas de la perspectiva de la Teoría de la Mente (TM). Los avances en el conocimiento del razonamiento sobre los estados mentales en los niños, se registran tanto a nivel teórico como metodológico. En los primeros años, se privilegió el estudio de las creencias; sin embargo, progresivamente el estudio de otros estados mentales como la comprensión de los deseos y de las emociones ha ido ganando camino. A inicios de los años 80, Wimmer y Perner (1983) crearon una tarea experimental (“Maxi y el chocolate”) que marcaría el punto de partida del uso de las situaciones de falsa creencia (FC), para investigar los orígenes y el desarrollo de la capacidad de los niños de comprender estados mentales. Esta década fue especialmente productiva en el desarrollo de estudios basados en FC con diferentes versiones de la tarea original. Las modificaciones de estas situaciones se crearon debido a las críticas que surgieron en parte de la comunidad científica sobre la consistencia de las demandas reales de lenguaje y memoria (Roncancio Moreno, 2010). A partir de la década de los '90, se diseñaron nuevas tareas para examinar los estados mentales y se realizaron estudios de comparación de dos estados mentales, por ejemplo, las creencias y los deseos. Así, en el año 1989 aparece el primer estudio en comprensión de deseos (Bartsh & Wellman, 1989), que será replicado y perfeccionado al año siguiente (Wellman & Wooley, 1990). Esta investigación proponía una tarea en la cual el niño debía predecir la acción y la reacción emocional del personaje basándose en el conocimiento de la satisfacción del deseo de éste. Se comparó el desempeño de los niños de 3 años en la tarea de deseos y en una tarea similar pero que involucraba falsas creencias. Los resultados evidenciaron que los niños fueron exitosos en la tarea de deseos y fallaron en la de FC, probablemente debido a la complejidad en la estructura de ésta última en comparación con la primera. Es interesante destacar que se logró establecer cómo la comprensión de los deseos aparece con un año anterior de diferencia a la emergencia de la comprensión de las creencias. Este estudio es pionero en demostrar la simplicidad de la

comprensión de los deseos versus la complejidad de los estudios de FC. Otro tipo de tareas en comprensión de deseos fue diseñado

a partir de modificaciones de tareas de FC. Los investigadores tenían la hipótesis que el niño no daba cuenta de las FC debido a que usaban los deseos para predecir el comportamiento de los personajes (Bartsch & Wellman, 1995; Cassidy, 1998; Moses, 1993). De esta forma, la comprensión del deseo parecía ser un obstáculo. Es así como se diseñaron algunas tareas con fines específicos para determinar si ese razonamiento que el niño hace en base a los deseos interrumpe el razonamiento en base a las creencias. En la década siguiente, los estudios estuvieron destinados fundamentalmente a examinar las relaciones entre la comprensión de estados mentales, especialmente creencias y deseos, y el lenguaje (Ferres, 2003; Hughes, Lecce & Wilson, 2007; Wellman, Phillips & Rodriguez, 2000), y entre el deseo y la emoción (Bradmetz & Schneider, 2004; Rieffe, Meerum Terwogt, Koops, Stegge & Oomen, 2001; Wertz & German, 2007). Ya finalizando la década, hacia el 2009, se comienzan a realizar estudios desde las Neurociencias (Liu, Melzoff & Wellman, 2009), interesados en examinar el compromiso del funcionamiento cerebral en la comprensión de los estados mentales. Finalmente, algunos investigadores se han esforzado por diseñar tareas estandarizadas -es decir, no sólo evaluaciones “experimentales” sino baremadas y tipificadas para la población local- para evaluar TM de primer y segundo orden. Tal es el caso de Wellman y Liu (2004), quienes han elaborado la “Escala de Teoría de la Mente”, un instrumento compuesto por una batería de siete tareas, la cual incluye dos tareas estándar de comprensión de creencia falsa, más tareas que evalúan comprensión de deseos, conocimiento y emociones. El interés de este trabajo ha sido presentar el estado de la cuestión respecto de la evaluación de la TM y elaborar, a modo de conclusión, un inventario de tareas mentalistas válidas y plausibles de ser traducidas y adaptadas a nivel local.

Palabras clave: Evaluación, Teoría de la Mente, Falsa Creencia.

Abstract

The aim of the present work is to systematize the advances in experimental tasks which have been elaborated for the evaluation of young children mental abilities. For this reason, a bibliographic review of the most representative lines of research in Theory of Mind (ToM) will be carried out. In the early 80s, Wimmer and Perner designed the classic false-beliefs task (FB) with the objective to investigate the origins and the development of the capacity to understand mental states in young children. This decade was particularly productive in the development of studies based on FB with different versions of the original task. A critical view with respect to the exclusive use of FB tasks for the study of the ToM development has been adopted progressively.

A more gradual approach of the ToM has been adopted and new tasks for examining other mental states such as desires and emotions have been proposed. In conclusion, an inventory of the main ToM tasks which are valid and plausible of being translated and adapted to the local area is been made.

Keywords: Assessment, Theory of Mind, False Beliefs.

Ponencia 2

LA TEORÍA DE LA MENTE COMO UN CONTINUO: SU EVALUACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES.

Romanazzi, María Justina.

mariajustina.r@hotmail.com

CENTRO DE ESTUDIOS EN NUTRICIÓN Y DESARROLLO INFANTIL (CEREN) DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (CIC) – FACULTAD DE PSICOLOGÍA (FaPsi) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP).

Resumen

Este trabajo tiene como propósito indagar la atribución de estados mentales a sí mismos y a los otros en niños preescolares, tomando en consideración la hipótesis de la Teoría de la Mente (TM) como un continuo de habilidades de diversa dificultad que se van logrando en forma gradual y progresiva. Dicha habilidad sociocognitiva para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás que nos permite comprender, predecir y explicar las conductas tanto propias como ajenas, se considera crucial para el desarrollo cognitivo y ha sido profundamente estudiada desde hace tres décadas convirtiéndose en un importante constructo teórico que realiza aportes significativos a la Psicología del Desarrollo y a la Psicopatología infantil. Las primeras décadas de la investigación en el área estuvieron atravesadas por una concepción de la TM como capacidad unitaria que podía ser evaluada en términos de “todo o nada”. Consecuentemente, la metodología utilizada para su indagación estuvo inscripta en el paradigma de la “falsa creencia” (FC) (Benavides Delgado & Roncacio Moreno, 2009). La tarea clásica de FC, diseñada por Wimmer y Perner (1983), tenía por objetivo contrastar la competencia de los niños en la atribución de estados mentales a través de la capacidad de estos para predecir el comportamiento del protagonista de la tarea. Para ello era necesario que pudiesen reconocer que éste tenía una creencia que era falsa. En los últimos años se adoptó una mirada crítica respecto de la utilización exclusiva de las tareas de FC para el estudio del desarrollo de la TM así como un enfoque más gradualista de esta última. La TM comenzó a conceptualizarse como un conjunto de habilidades cuya adquisición sigue una secuencia predecible. Investigadores como Wellman y Liu (2004) diseñaron instrumentos de evaluación comprensivos que pretenden superar las limitaciones de las tareas de FC para operacionalizar esa secuencia. Tales instrumentos suelen adquirir formato de escalas. A partir de estas consideraciones surgió el interés de realizar un estudio no experimental transeccional que pudiera examinar las habilidades mentalistas en preescolares. La muestra quedó conformada por 40 niños de ambos sexos, con una media de edad de 4 años 4 meses, quienes concurrían al primer año de educación inicial obligatoria en instituciones

educativas de La Plata, las cuales reciben poblaciones de diferente procedencia sociocultural. Se tomaron como criterios de inclusión que fuesen: 1) niños sin patología demostrada del lenguaje, retardo mental u otras patologías asociadas al desarrollo del lenguaje; 2) niños escolarizados de acuerdo a la edad considerada. Se utilizó una adaptación de la Escala de Tareas de Teoría de la Mente de Wellman y Liu (2004). Los niños fueron examinados individualmente en las escuelas a las que concurrían, durante el segundo semestre de 2014. Se solicitó el consentimiento de los padres y se les garantizó la confidencialidad de los datos. Entre los resultados más relevantes, se destaca que ninguno de los niños examinados logró resolver la totalidad de la escala de TM. El mayor porcentaje de niños (30%) respondió correctamente hasta cuatro tareas (de un total de siete tareas); luego le sigue el 27,5%, que logró pasar sólo dos tareas. En cuanto al desempeño en cada una de las tareas, se advirtió que los niños lograban resolver fácilmente las primeras pruebas de la escala. A diferencia de lo sostenido por la literatura especializada, un porcentaje importante de niños de 4 años no pudo resolver las tareas de Falsa Creencia de contenidos y explícita: 77,5 y 75%, respectivamente. Por otra parte, discrepando con Wellman y Liu (2004), las tareas de Falsa Creencia resultaron más difíciles que la de Creencia-Emoción: el 45% de los niños resolvió sin dificultades ésta última tarea. Tales resultados se vuelven de interés tanto en relación con el orden de progresión de las habilidades mentalistas, dada su importancia en el ámbito del diagnóstico de los trastornos del desarrollo, como por la insuficiencia de respuestas satisfactorias en las tareas mentalistas que evalúan las habilidades sociocognitivas que denota que un porcentaje importante de niños necesita de estrategias de intervención para mejorar su desempeño actual. Por otra parte, este estudio ha permitido corroborar el valor de la escala propuesta por Wellman y Liu (2004) como instrumento de evaluación de la TM.

Palabras clave: Teoría de la Mente, Evaluación, Desarrollo Cognitivo, Prescolares.

Abstract

This study aims to investigate the attribution of mental states both themselves and to others in pre-school children, considering the hypothesis of the Theory of Mind (TM) as a continuum of different difficulty skills that children achieve gradually and progressively. A critical look on the exclusive use of the False Belief (FB) tasks for the study of the TM's development as well as a gradualist approach of the latter was adopted in recent years. As Wellman and Liu (2004), researchers designed comprehensive assessment instruments that aim to overcome the limitations of FB tasks to operationalize that sequence. The interest of a non-experimental cross-section study that could examine such skills in preschool children arose from these considerations. Sample consisted of 40 children of either sex, with a mean age of 4 years 4

months, who attended the first compulsory education year in educational institutions of La Plata, which receive people from different socio-cultural backgrounds. We used an adaptation of the Wellman and Liu's Theory of Mind Scale (2004). Our results become interesting both in relation to the skills progression order and a lack of satisfactory answers denoting that a significant percentage of children need intervention strategies to improve its current performance.

Keywords: Theory of Mind, Assessment, Cognitive Development, Preschoolers.

Ponencia 3

LENGUAJE Y TEORÍA DE LA MENTE.

Querejeta, Maira.

miraquerejeta@gmail.com

CENTRO DE ESTUDIOS EN NUTRICIÓN Y DESARROLLO INFANTIL (CEREN) DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (CIC) – FACULTAD DE PSICOLOGÍA (FaPsi) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP)

Resumen

El propósito de esta presentación es examinar las posibles relaciones entre el desempeño lingüístico, particularmente el caudal de vocabulario de palabras concretas y abstractas, y la atribución de estados mentales en niños de 4 años. En los últimos años, los estudios de la Teoría de la Mente (TM) se han centrado en explicar las diferencias individuales en el desarrollo de la comprensión social, a partir de las relaciones entre la emergencia de la TM y otros procesos evolutivos, en especial las capacidades lingüísticas (Devilliers, 2005; Milligan, Astington & Dack, 2007). Existen dos grandes líneas de investigación de las relaciones entre lenguaje y la TM. La primera sostiene la existencia de un factor común, de naturaleza cognitiva, responsable del desarrollo simultáneo de las habilidades lingüísticas y sociocognitivas durante la edad preescolar. La segunda, plantea una relación de implicación directa entre el lenguaje y la TM (Resches et al., 2010). Respecto de la primera línea de investigación, Malle (2001) propone al respecto la tesis de que una de las facultades haya emergido primero en forma primitiva facilitando a la vez el surgimiento de una forma también primitiva de la otra y que rápidamente ambas se hayan sumergido en una carrera en la cual los avances en una permitieran los avances en la otra y viceversa, sucesivamente. En cuanto a la segunda línea de investigación, existen estudios que proporcionan evidencia acerca de la coincidencia en los comienzos del desarrollo de la TM y del lenguaje, y a su vez, de que el período de mayor desarrollo en TM es al mismo tiempo el período de desarrollo y consolidación de las capacidades lingüísticas. Esto permitiría sostener algún tipo de influencia recíproca (Resches *et al.*, 2010). De este modo, se hace necesario el estudio más detenido de las relaciones de implicación entre lenguaje y TM. Las perspectivas que se han pronunciado por una formulación causal entre lenguaje y TM, son las que cuentan con mayor apoyo empírico por parte de los investigadores, pero al mismo tiempo han suscitado debates teóricos acerca del papel que le cabe al lenguaje en la emergencia y desarrollo de la TM (Astington & Baird, 2005). Del conjunto de estas consideraciones surge el interés en examinar las relaciones entre el desarrollo del lenguaje y la emergencia de la TM. En función de ello este trabajo está orientado por los siguientes interrogantes: ¿Qué características presenta el

desempeño lingüístico de los niños de 4 años de la ciudad de La Plata? ¿Existen diferencias en el caudal léxico a los 4 años, según se trate de palabras concretas o abstractas? ¿La disponibilidad léxica de palabras abstractas se relaciona más fuertemente que la de palabras concretas con el desempeño en tareas de atribución de estados mentales? Para ello se examinaron 40 niños de 4 años de edad, de diferente procedencia sociocultural, sin dificultades específicas del lenguaje, retraso mental u otras patologías asociadas. Se utilizaron pruebas de lenguaje general (WPPSI III) y tareas de atribución de estados mentales (Escala de Wellman y Liú, 2004). En cuanto a los resultados encontrados, se advierten diferencias según se trate del vocabulario productivo o receptivo y de las palabras concretas o abstractas. Las dificultades más importantes se observan en el vocabulario productivo, es decir en la capacidad de recuperar el significado de la palabra. Esto se traduce en altos porcentajes de niños que obtienen puntajes verbales por debajo de lo esperable para su edad. Por otra parte, no se registraron respuestas que indiquen una buena comprensión de las palabras abstractas, a diferencia de lo sucedido con las palabras concretas. En cuanto a las habilidades mentalistas, los niños examinados pudieron resolver mayoritariamente hasta cuatro tareas. No se relevó algún caso que lograra responder exitosamente la totalidad de las pruebas. Además aparecen diferencias en cuanto al orden de emergencia esperable de las habilidades mentalistas. La prueba sobre creencia-emoción, es resuelta por un porcentaje mayor de niños que las de falsa creencia. Se hallaron asociaciones moderadas entre ambas variables. Esta línea de investigación se presenta promisoriosa por dos razones: la primera, proporciona evidencia acerca de dónde se ubican las dificultades lingüísticas que presentan los niños que provienen de poblaciones consideradas de riesgo. La segunda, permite indagar si el desempeño respecto de las palabras abstractas y concretas incide en la comprensión de las tareas que ponen a prueba la atribución de estados mentales a otros, tomando en consideración la importancia de ambas variables en el desarrollo lingüístico-cognitivo infantil.

Palabras clave: Teoría de la Mente, Lenguaje, Preescolares.

Abstract

The aim of this paper is to examine the relationships between linguistic performance, particularly the vocabulary of concrete and abstract words, and the attribution of mental states in 4 years-old children. For it, 40 children from 4 years old, without specific language difficulties, mental retardation or other pathologies associated to language development were examined. General language test (WPPSI III) and mental state attribution tasks (Wellman and Liu scale, 2004) were used. In the results, differences are noted depending on whether productive or receptive vocabulary, and concrete or abstract words. Regarding the mentalist skills, the examined children

could solve mostly up to four tasks. Differences in the expected order of emergency in the mental skills also appear. Moderate associations were found between the two variables. This research line provides evidence about the linguistic difficulties presented by children coming from considered populations of risk, and inquire whether the performance in abstract and concrete words incises in the comprehension of tasks of Mind Theory.

Keywords: Theory of Mind, Language, Preschoolers.

Ponencia 4

LA INFLUENCIA DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE.

Fachal, Julieta.

Julieta_fachal@hotmail.com

CENTRO DE ESTUDIOS EN NUTRICIÓN Y DESARROLLO INFANTIL (CEREN) DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (CIC) – FACULTAD DE PSICOLOGÍA (FaPsi) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP)

Resumen

El propósito del presente trabajo es examinar la relación entre las capacidades cognitivas y la Teoría de la Mente (TM). Dicho trabajo se incluye en un proyecto aprobado por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires y llevado a cabo en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) desde abril de este año. El mismo se centra en la importancia del estudio más detenido de las relaciones de implicación entre dichas variables en niños preescolares con desarrollo normotípico. Se enmarca dentro de los estudios de la TM entendida como la habilidad para predecir y explicar el comportamiento de los demás, haciendo referencia a sus conocimientos, intenciones y creencias (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, & Pelegrín-Valero, 2007). Esta habilidad es de suma importancia para el conocimiento y control de sí mismo, la interacción social y los logros culturales. En los últimos años las investigaciones se han centrado en explicar las diferencias individuales en el desempeño en las tareas mentalistas, a partir de las relaciones entre la TM y otros procesos psicológicos, particularmente las capacidades cognitivas y el lenguaje general (Devilliers, 2005; Milligan, Astington & Dack, 2007). La relación entre el nivel intelectual y las competencias mentalistas en niños con desarrollo normal no ha sido suficientemente delimitada, ya que la mayoría de las investigaciones se han orientado a examinar sujetos con alteraciones significativas en el desarrollo (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Down), sin el objetivo específico de analizar la relación entre TM e inteligencia (López Leiva, 2007). Los estudios existentes, que evaluaron el desarrollo de las competencias mentalistas en niños con retraso mental, sostienen que éstos presentan un desempeño mentalista por debajo del que manifiestan las personas con desarrollo habitual. Estos datos muestran cómo la capacidad cognitiva general influye en el desarrollo de la TM. López Leiva (2007) considera en primer lugar, que el funcionamiento mentalista está relacionado con la capacidad cognitiva general pero no es ni se puede explicar totalmente por ella. En segundo lugar, que se relaciona con las competencias socioemocionales, mediando éstas la relación entre el funcionamiento mentalista y la adaptación social. Para

analizar la asociación entre estas variables, en este trabajo se ha realizado un estudio transeccional correlacional. Se evaluaron 40 niños de 3 años 6 meses a 4 años 6 meses, de modo individual en sus establecimientos escolares, considerando como criterios de inclusión: a) niños sin patología demostrada de dificultades específicas del lenguaje, discapacidad intelectual u otras patologías asociadas al desarrollo psicológico; b) niños escolarizados de acuerdo a las edades consideradas. Se utilizaron dos instrumentos de evaluación: 1) para examinar la atribución de estados mentales, la Escala de Tareas de Teoría de la Mente [Scaling of Theory-of-Mind Tasks] (Wellman & Liu, 2004) que incluye tareas que examinan diferentes aspectos, de diversa dificultad, que componen la Teoría de la Mente tales como a) Deseos Diferentes, b) Creencias Diferentes, c) Acceso al Conocimiento, d) Falsa Creencia de Contenidos, e) Falsa Creencia Explícita, f) Creencia-Emoción y g) Emoción Real-Aparente ; 2) para explorar la capacidad cognitiva general, la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI III) (Wechsler, 2009). Entre los primeros resultados se observó que los niños evaluados resolvieron las tareas más simples de TM que implican diferenciar deseos y creencias propias de las ajenas sobre un mismo objeto o predecir el conocimiento que puede tener el otro sobre un objeto. No lograron responder de manera correcta a la tarea de falsa creencia, es decir no pudieron reconocer que una persona puede tener una creencia distinta de la realidad y por lo tanto falsa. Respecto del desempeño intelectual, las puntuaciones ponderadas obtenidas en el WPPSI III, particularmente el CI verbal y el CI total, se sitúan en la zona de normalidad pero por debajo de la media. Por último, se hallaron correlaciones moderadas entre la actuación en las tareas de Teoría de la Mente y el desempeño en las tareas del WPPSI III. El análisis de estos resultados permitirá arribar a un conjunto de consideraciones referidas a si la TM está determinada por la capacidad cognitiva general o si se trata de habilidades de dominio específico referidas, en este caso, a las personas y sus mentes.

Palabras clave: Infancia, Teoría de la Mente, Inteligencia.

Abstract

The aim of this paper is to explore the relationship among the cognitive skills and the theory of mind (TM) in preschool children with normal development. It centers within studies of the TM understood as the ability to predict and explain the behavior of others, referring to their knowledge, intentions and beliefs. Most of the investigations have been oriented to examine children with significant alterations in the development, without the specific purpose of analysing the relationship between TM and intelligence. To analyze the association between these variables, in this work evaluated 40 children with normal development from 3 years 6 months to 4 years 6 months. Two assessment tools were used: 1) the Scaling of Theory-of-Mind Tasks

(Wellman & Liu, 2004) which includes tasks that examine different aspects of the TM ; 2) to explore the general cognitive ability, were used the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-III) (Wechsler, 2009). The results show moderate correlations between the performance in theory of mind tasks and the performance on the WPPSI III tasks. The analysis of these results will allow to arrive at a set of considerations concerning whether the TM is determined by general cognitive ability or if it deals of specific domain abilities.

Keywords: Childhood, Theory of Mind, Inteligence.

Ponencia 5

AVANCES EN LA EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES MENTALISTAS AVANZADAS.

Brandi, Lucila; Herrera, Micaela; Laguens, Ana & Soloaga Piatti, Natalia.

lucilabrandi@hotmail.com

FACULTAD DE PSICOLOGÍA (FaPsi) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP).

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar la traducción y adaptación de dos tareas experimentales que evalúan las habilidades mentalistas avanzadas en niños mayores: tarea de historias extrañas (Frith, Happé, Hill & White, 2009; Happé, 1994) y tarea de reconocimiento de “metidas de pata” (Baron-Cohen, Jones, O’Riordan, Plaisted & Stone, 1999). A partir del supuesto que sostiene la Teoría de la Mente como un continuo, es decir como una serie de adquisiciones conceptuales cada vez más elaboradas y flexibles que se constituyen a lo largo del desarrollo psicológico infantil, la evaluación de la Teoría de la Mente se amplió a niveles más complejos del funcionamiento mentalista. Particularmente, ha resultado de interés examinar las habilidades mentalistas avanzadas en niños mayores y adolescentes con y sin trastornos en el desarrollo y con altas capacidades cognitivas. Las habilidades mentalistas avanzadas se caracterizan por a) reflejar el funcionamiento mentalista del adulto con desarrollo normotípico, b) referirse a situaciones de la vida cotidiana que requieren el uso de estrategias de inferencias mentalistas, c) incluir la comprensión del lenguaje figurado (metáforas) y la detección del sarcasmo, el engaño y la ironía. A partir de la segunda mitad de la década de los ´90 se han diseñado tareas experimentales cuyo objetivo ha sido evaluar este tipo de habilidades. Pueden sistematizarse dos líneas generales: por un lado, el desarrollo de instrumentos que evalúan la comprensión de estados emocionales complejos a través de expresiones faciales y por otro, el diseño de instrumentos que presentan historias de la vida cotidiana que contienen expresiones no literales e implican la comprensión de estados intencionales. En este trabajo se presentan dos tareas experimentales que responden a la segunda línea mencionada más arriba, ampliamente reconocidas por la literatura especializada. Ambas han sido traducidas y adaptadas al medio local, y probadas en un grupo muestral de 30 niños escolares de 10 años de edad. La primera, es una adaptación (Frith *et al.*, 2009) de la original de Francesca Happé (1994) “Tarea de historias extrañas”. Consiste en cinco grupos (a- Historias sobre estados mentales; b- Historias físicas; c- Nuevas historias humanas/físicas, d- Historias de animales; e- Historias sobre estados físicos naturales) de ocho historias cada uno y un cuestionario de “frases desvinculadas”. Al finalizar cada historia, se le pregunta al sujeto por qué un personaje dice algo que no es literalmente cierto. Se otorga un puntaje de acuerdo a la

exactitud de la respuesta proporcionada por el sujeto. La segunda, fue elaborada por Baron-Cohen y colaboradores (1999) y se compone de diez historias grabadas en audio que incluyen “metidas de pata”. Se considera “metida de pata” cuando un hablante dice algo sin considerar que lo que está diciendo puede no ser deseado o conocido por otra persona, generando consecuencias negativas que el hablante no pretendió tener. En las historias se usan las siguientes preguntas para evaluar la comprensión del niño: 1) pregunta de reconocimiento: “En la historia, ¿alguien dijo algo que no debería haber dicho?”, 2) pregunta de identificación: “¿Qué han dicho que no debería haber dicho?”, 3) pregunta integral, esta pregunta difiere en cada historia, 4) pregunta Falsas Creencias: “¿Ellos lo saben/ recuerdan?”. La primera pregunta evalúa si el niño detecta si hubo una metida de pata. La segunda, en qué consistió la metida de pata (qué dijo el hablante que no debería haber dicho). La tercera pregunta asegura que el niño ha entendido la historia y que presta atención, de modo que la falla en la pregunta referida a la metida de pata no podría haber ocurrido debido a problemas de comprensión verbal o distracción. La pregunta final comprueba que el niño comprendió que la metida de pata fue una consecuencia de la falsa creencia del hablante en lugar de haber realizado una acción con mala intención. Los niños reciben un punto por cada metida de pata que identifiquen correctamente. Los resultados obtenidos en la administración de las pruebas evidencian que las traducciones y adaptaciones de estas tareas experimentales resultan adecuadas para la evaluación de los niños de nuestro medio, en las edades consideradas. Esto permitirá la disponibilidad de instrumentos de evaluación de dominio específico que servirán tanto a la investigación como a la práctica profesional.

Palabras clave: Evaluación, Teoría de la Mente, Habilidades Mentalistas Avanzadas.

Abstract

The purpose of this paper is to present the translation and adaptation of two experimental tasks evaluating advanced mentalist skills in older children: test of strange stories (Frith, Happé, Hill & White, 2009; Happé, 1994) and recognition task of "faux pas" (Baron-Cohen, Jones, O’Riordan, Plaisted & Stone, 1999). Based on the assumption that holds the Theory of Mind as a continuum, as a series of increasingly elaborate and flexible conceptual acquisitions are along the child's psychological development, the Theory of Mind evaluation expanded to more complex levels of functioning mentalist. In particular, it has been of interest to examine the advanced mentalist skills in older children and adolescents with and without developmental disorders and high cognitive abilities. In this work two widely recognized experimental tasks are presented by the literature. Both have been translated and locally adapted and tested on a sample group of 30

school children 10 years of age. The results obtained in tests administration demonstrate that such adjustments are appropriate for assessing children in our midst, in the ages considered.

Keywords: Assessment, Theory of Mind, Advanced Mentalist Skills.

PSICOANÁLISIS Y CRIMINOLOGÍA CRÍTICA: TENSIONES Y DEBATES EN CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN.

Coordinador/a: *Roitstein, Gabriela Lía.*

Autores: *Tarodo, Paula; Manso, María José; Sánchez, Mariela & Rayes, Astrid.*

Gabrielaroitstein@gmail.com

Resumen General

La Práctica de la Psicología se encuentra atravesada por acontecimientos y realidades sociales que se visibilizan en las instituciones, los grupos y los sujetos. Situaciones diversas y complejas que requieren para su abordaje de estrategias de intervención y posiciones teóricas y éticas que den cuenta de la propia complejidad y problematización.

Es por este motivo que decidimos convocarnos entre diferentes Profesoras y Graduadas de la Facultad, que trabajamos e investigamos en ámbitos similares, a debatir y realizar una puesta en común sobre los abordajes-intervenciones-conceptos teóricos-posicionamientos éticos en espacios complejos como son las instituciones del Sistema Penal, con sujetos privados de la libertad.

La convocatoria se sostiene en el convencimiento que las prácticas e intervenciones de la Psicología no se compartimentalizan según las asignaturas de la Carrera de Grado; sino que el quehacer cotidiano de la práctica psicológica requiere de abordajes de diferentes posiciones y conceptos teóricos donde, más allá de las teorías y discursos que sostiene cada cátedra, podemos acordar y/o disentir en espacios de profunda discusión académica.

Las Licenciadas invitadas son:

María José Manzo: Licenciada en psicología (UNLP). Magister en criminología y sociología jurídico-penal (UNMdP-Universidad de Barcelona). Perito Psicóloga en el Poder Judicial de la Pcia. de Bs As., desempeña funciones en la UFI 14 (delitos contra la integridad sexual) Depto. Judicial de San Martín. Se desempeñó como psicóloga en el Servicio Penitenciario Bonaerense (Instituto de Clasificación, a cargo de la División Antropología Criminal).

Astrid Rayes: Licenciada en psicología (UNLP). Conformo el EQUIPO DE ABORDAJE PSICOSOCIAL, del Programa Provincial de Prevención de Violencia en Cárcel. Unidad 9. Auxiliar Docente Cátedra Psicología Forense.

Mariela E. Sánchez: Ayudante diplomado Ordinario desde el año 2009, participando desde el año 2003 Cátedra Clínica de Adultos. Facultad de Psicología UNLP. En el Servicio Penitenciario cumple funciones de Psicóloga Área Sanidad desde 2007

Paula Tarodo, Docente e investigadora de esta casa de estudios. Auxiliar Docente de Teoría Psicoanalítica. Co directora de Proyectos de Extensión universitaria. Psicóloga de la Sección Clasificación de una Unidad Hospitalaria del SPB.

Tomamos ciertos conceptos básicos de esta convocatoria: estas instituciones fueron creadas con un sentido disciplinador y de control. Donde el sujeto destinatario será reprimido/controlado con un objetivo normalizador (en el mejor de los casos), Como diría Michel Foucault la modernidad fabrica las cárceles no con el objetivo de castigar a los cuerpos sino, ahora, de docilizar y corregir a las almas, como una gran empresa del bio poder y la Ortopedia Social.

Así, tomando una posición crítica a la Criminología Positivista, entendemos que estas instituciones se constituyen en un entramado de Poder que procura a través del Sistema Penal legitimar y reproducir un status quo. Utilizando como objeto/clientes del sistema a sujetos, que, desde la Criminología Crítica se entiende que son mayoritariamente personas que por el propio sistema de selectividad del Sistema Penal requiere ser pensadas desde la exclusión, marginalidad, carencias, pérdidas, privaciones, desamparo, fracasos y déficits que dejaron marcas de precariedad de recursos personales, simbólicos y recursos sociales.

La institución privativa de la libertad representa un poder y violencia que busca controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez “dóciles y útiles”. La vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, son una manera de someter, dominar y de manipular a las personas y sus almas.

Es en este ámbito donde se interviene y se convoca a los Psicólogos, en una práctica que es emplazable en la lógica disciplinaria del Sistema Penal. Demanda institucional que remite a Intervenir sobre sujetos a evaluar, docilizar, readaptar y castigar.

Es en esta dinámica donde repensamos la actividad del Psicólogo quien desarrolla su tarea sobre ciertos obstáculos como la propia contradicción entre la demanda institucional y la respuesta laboral/profesional procurando que no sea una intervención fallida por la dificultad en la relación. Dificultad que también atraviesa y complejiza la posición ética profesional al cuestionarnos desde donde actuar, como responder y con quien intervenir.

El Psicoanálisis desde su ética del caso por caso, con la técnica clínica básica de la escucha, irá por los intersticios institucionales hacia lo singular de cada sujeto privado de su libertad.

Será interesante compartir entre las presentes como cada una planteará modalidades de intervención allí desde donde son convocadas y las respuestas posibles. Respuestas que no apuntan a resolver los conflictos propias del Sistema Penal sino que interpelan al propio sistema y buscan en el Psicoanálisis herramientas teóricas que apunten al sujeto, a aquel que esta privado de su libertad, en su singularidad. Singularidad desde el hecho delictivo, de su historia de vida, de su vulnerabilidad Psicosocial, de su pasaje por la institución.

Invitamos a escuchar y debatir!!

Palabras clave: Criminología Crítica, Psicoanálisis, Ética, Intervención Profesional.

Ponencia 1

EVALUACIÓN, PSICOANÁLISIS, CRIMINOLOGÍA: ¿UNA RELACIÓN POSIBLE?

Manzo, María José.

mjmanzo@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se tratará de situar algunas prácticas demandadas dentro del sistema penal -y su articulación con discursos “psi”, fundamentalmente psicoanálisis. ¿Que se demanda a estos profesionales allí? –en este escrito nos referiremos a la cárcel-. Entre otras suelen solicitarse evaluaciones, textos escritos que cobran la forma de informes, sobre las cuales se supone deberán tomarse decisiones de cierta relevancia para la vida de los sujetos. Por este motivo se considera que las practicas psicológicas desplegadas el interior de las instituciones previamente mencionadas requieren ser estudiadas y analizadas, así como sus categorías, si el posicionamiento profesional será desde un marco teórico psicoanalítico; tal como lo plantean Silvia Elena Tendlarz (2008) y Juan Dobon (2006). Por los motivos mencionados se considera que cabe la pregunta acerca de la responsabilidad y ética profesional en el desempeño de la tarea “evaluativa”. Si bien y a modo de *conjetura*, creemos que sería posible el quehacer de un analista en instituciones del sistema penal, no se puede desconocer que existen objeciones y obstáculos al respecto. Cabe mencionar que varios autores locales coinciden en que será prioritario y central apuntar a la *escucha del sujeto* (Tendlarz, 2008) (Dobón, 2001) y (Greiser, 2012). Entre otros elementos que serán desplegados a lo largo del presente trabajo. Ahora bien, se trata de prácticas desarrolladas al interior de una institución, cuya indagación histórica pautó la existencia de una herencia positivista respecto de este ámbito, siendo aun en el presente un condicionante de las mismas (Rosa del Olmo, 1992) y (Lila Caimari, 2004). Resulta interesante la alusión a este tipo de instituciones como “laberintos de obediencia fingida” (Dobon 2001: 26). De manera contundente García Borés citando a Pavarini (Garcia Bores 1995: 99) afirma que “...el hecho que el indicador de una buena evolución sea un buen comportamiento traduce la practica resocializadora en un instrumento de control disciplinario...buen comportamiento a cambio de mejores condiciones de vida o de mayores márgenes de libertad cabe considerarlo como un chantaje institucional. La pretensión resocializadora pasa a engrosar las exigencias de la disciplina y convertirse en el eje rector del devenir de los presos...”. El asunto sería ¿cómo no reproducir las lógicas mencionadas como profesional? Coincido con este en que el profesional siempre tiene un margen de elección en su acción, la cuestión es si su labor profesional queda reducida a lo instituido, para salir de ello es necesario una posición crítica y reflexiva, una lectura crítica de nuestros actos allí implicados,

una lectura crítica del sistema, renunciando al ideal de la rehabilitación. Es indudable que lo que no va a hacer es cambiar la institución. Así es que se considera que a tal fin resulta relevante poseer otros saberes, tales como lo atinente a la criminología. Ello podría permitir un desempeño profesional advertido de la presencia de concepciones morales e ideológicas, teniendo en cuenta el múltiple atravesamiento discursivo que se pone en juego en este tipo de prácticas. En cuanto a los discursos criminológicos –subrayo el plural- si bien su surgimiento se ha dado en diferentes momentos, muchos de estos son contemporáneos, no siendo eliminados por los que surgen en un momento posterior (Anitua,2005,2006,2010) cabe agregar que dicho autor menciona que existen controversias acerca de mantener la denominación “criminología”, nombrando autores como Baratta o Bergalli, quienes optarían por aludir al campo de la sociología jurídico penal, o sociología del control penal. Anitua plantea que defenderá la denominación pensamientos criminológicos o criminología tomando la definición del libro “Principios de criminología” de Edwin Sutherland (1955) “la criminología es el cuerpo de conocimiento que observa al delito como un fenómeno social. Incluye dentro de sus objetos, los procesos de hacer leyes, de quebrar leyes y de reaccionar contra quien ha quebrado leyes” (Anitua 2010: 4).

Se trabajara un caso, cuyas entrevista fueron efectuadas en el marco de una investigación, en la que se entablaron encuentros con mujeres detenidas por estar acusadas de la muerte de un hijo. Se efectuará un recorrido por algunos aspectos jurídicos de los denominados infanticidio y filicidio (Tendlarz, 2014). Se apuntara a mostrar una forma de intervención posible, efectuando contrapuntos con las evaluaciones que constan en su legajo. Se partió de generar encuentros, ofreciendo un espacio de escucha, apostando a lo novedoso que pudiese surgir de los dichos de las entrevistadas. La pregunta por el lugar del psicoanalista estuvo presente. Se apostó a subrayar la singularidad de estos casos.

Palabras claves: Evaluación, Cárcel, Psicoanálisis, Criminología.

Ponencia 2

CLÍNICA DE LA VULNERABILIDAD EN CÁRCEL.

Rayes; Astrid Flavia.

astrid_rayes@yahoo.com.ar

Resumen

Pensar proyectos al interior de la cárcel implica conocer minuciosamente las coordenadas que allí establecen lo que efectivamente puede funcionar y lo que no. Sin este conocimiento, muchas ideas perfectamente elaboradas y bien intencionadas pueden caer rápidamente en la serie de fracasos y consiguientes frustraciones que esta institución suele conllevar. Me refiero tanto a tratamientos psicológicos, como a proyectos en general.

A partir de la experiencia de mi trabajo en el Programa Provincial de Prevención de Violencia en Cárcel, sostengo que toda iniciativa tiene mayor probabilidad de ser exitosa si se pone en marcha a través de lo que llamamos Clínica de la Vulnerabilidad. Ubicamos la Clínica de la Vulnerabilidad como aquella que se enmarca en la Criminología Crítica. Esta última amplía su objeto de estudio ya no solo al delito y al delincuente sino también a todo el personal que compone el Sistema Penal (estudiando los procesos de deterioro de la identidad que allí suceden), así como a los factores que constituyen o constituyeron la vulnerabilidad socio penal (en este caso) del un sujeto.

Al interior de la cárcel, puede realizarse el mismo diagnóstico de vulnerabilidad que es pertinente indagar en el exterior. Es sabido que según contempla la nuestra Constitución, la pena debe circunscribirse al tiempo sentenciado de privación de libertad. Todos los demás Derechos, deben garantizarse. Así, los internos deben contar con acceso a salud, educación y trabajo como mínimo.

La sola presencia de estas posibilidades no implica el verdadero acceso a las mismas dentro de un penal. Veamos un ejemplo:

Un interno, a partir del trabajo terapéutico decide comenzar a estudiar. Esta trascendente decisión, no depende para su realización, como podría suponerse, sólo de que el sujeto se responsabilice de sí mismo y realice las acciones pertinentes para iniciar los estudios. Como dije anteriormente, muchas coordenadas, entre ellas, códigos propios de la cárcel son determinantes. No cualquier interno puede acceder al sector de escuela. Las rivalidades que se dan entre diversos pabellones implican medidas preventivas de seguridad que dificultan el acceso real. En este sentido, tampoco la sola palabra del interesado ante las autoridades será suficiente, dada la experiencia de “palabras mentirosas”. Es aquí entonces, donde resulta determinante la acción

concreta de otros actores que intentan reducir vulnerabilidad, por ejemplo, apoyando este pedido desde el profesional interviniente.

Asimismo, sucede que el interno vuelve desanimado al encontrarse con la inconsistencia de la enseñanza por parte de algunos maestros. “Se que eso que nos dan no es lo que enseñan en la escuela afuera. No sabemos nada. Esto no nos va a servir afuera”. Esto no se debe necesariamente a que el docente subestime al alumno. Muchas veces el maestro decide no exigir demasiado porque conoce las circunstancias del pabellón y considera que de ese modo beneficia al interno. Nuevamente, resulta prioritario el acompañamiento activo del profesional que articule interdisciplinariamente para favorecer el real acceso a derecho. En este caso, la comunicación entre los agentes intervinientes produciría un renovado interés en el sujeto que a su vez encamina a la autogestión en el afuera.

En este sentido parafrasearé al Lic. Domínguez Lostaló cuando habla de “tratamiento” o “miento el trato” Cuando las propuestas son ensimismadas en su ciencia o disciplina, pensando por ejemplo solo el consumo problemático de sustancias, y no los ingresos económicos familiares, pensando solo en cumplir una curricula y no en el deseo del sujeto. Y sobre todo, situando el saber en la disciplina sin dar lugar a la interdisciplina que aportará el conocimiento integral y fundamentalmente la palabra del involucrado que permitirá pensar las posibilidades reales de autogestión en el afuera. Es decir: reducir la vulnerabilidad socio penal.

Palabras clave: Clínica de la Vulnerabilidad, Interdisciplina, Acompañamiento Activo, Autogestión.

Trabajo Completo

CLINICA DE LA VULNERABILIDAD EN CARCEL.

Planificar proyectos al interior de la cárcel implica conocer minuciosamente las coordenadas que allí establecen lo que efectivamente puede funcionar y lo que no. Sin este conocimiento, muchas ideas perfectamente elaboradas y bien intencionadas pueden caer rápidamente en la serie de fracasos y consiguientes frustraciones que esta institución suele conllevar. Me refiero tanto a tratamientos psicológicos como a proyectos en general.

A partir de la experiencia de mi trabajo en el Programa Provincial de Prevención de Violencia en Cárcel, sostengo que toda iniciativa tiene mayor probabilidad de ser exitosa si se pone en marcha a través de lo que llamamos Clínica de la Vulnerabilidad.

Ubicamos la Clínica de la Vulnerabilidad como aquella que se enmarca en la Criminología Crítica. Esta ultima amplia su objeto de estudio ya no solo al delito y al delincuente sino también a todo el personal que compone el Sistema Penal (estudiando los procesos de deterioro de la identidad

que allí suceden), así como a los factores que constituyen o constituyeron la vulnerabilidad (socio penal ,en este caso) de un sujeto. La Criminología Crítica, considerará al sujeto de su estudio ya no como bio-psico-social sino socio-bio-psicológicamente determinado. Esto implica entonces, que el “tratamiento” posible a la hora de abordar una persona en conflicto con la ley penal, debe establecerse considerando todos los factores que intervinieron y pueden aun intervenir en la construcción de subjetividad.

Por lo antedicho, desde la perspectiva de la Teoría Crítica del Control Social, no alcanzará con examinar Y/o evaluar las características del aparato psíquico en cuestión, sino considerar la vulnerabilidad psicosocial, pasada, actual y futura del mismo.

Cabe entonces, recordar cómo define Dominguez Lostaló (1999) el concepto de Vulnerabilidad. Entendiendo la misma como la posibilidad de ser dañado por no poder acceder al efectivo cumplimiento de los Derechos Humanos.

La vulnerabilidad psicosocial refiere por lo tanto a la fragilidad psíquica que una persona tiene como consecuencia de no haber recibido la atención de las necesidades psico-sociales básicas más fundamentales. Como señala el autor, dos importantes áreas se ven gravemente afectadas por esta desatención: a) Empleo o inserción laboral, b) Vínculos o inserción relacional. Veremos más adelante un ejemplo sobre la inserción laboral.

Es aquí donde considero que el dispositivo de Derechos Humanos, cuyos ejes metodológicos son la interdisciplina y la grupalidad, vuelve a resultar imprescindible para vehicular o consolidar los cambios de posición subjetiva que pueda propiciar el tratamiento psicológico. El acompañamiento activo del interno por parte de los profesionales resulta nodal al interior de la cárcel.

Es sabido que según contempla la nuestra Constitución, la pena debe circunscribirse al tiempo sentenciado de privación de libertad. Todos los demás Derechos, deben garantizarse. Así, los internos deben contar con acceso a salud, educación y trabajo como mínimo.

Pero veremos a continuación cómo la sola existencia de estas posibilidades no implica el verdadero acceso a las mismas dentro de un penal:

Ejemplo I

Como es posible corroborar en las cárceles de nuestro país, la inmensa mayoría de sus pobladores se ha visto afectado en la inserción laboral. Esta carencia, es verdaderamente inhabilitante, dado que al indagar sobre la temática, los internos señalan que la búsqueda de empleo resulta siempre frustrante, cuando no humillante. Refieren que además de los factores que en cualquier persona son implícita o explícitamente excluyentes (edad, características físicas etc.), encuentran que la no inserción laboral en el momento “socialmente” considerado oportuno (fin de escuela secundaria

o universitaria) genera desconfianza. El lenguaje, también cercenado, de la cárcel, constituye, según los internos, otro de los factores que evaporan las posibilidades laborales en el afuera. (Sin mencionar, claro está, los antecedentes penales)

Un interno en análisis (brindado por el área de sanidad), se aviene a intentar insertarse laboralmente a su salida. No puede (por las razones antes mencionadas) esperarse a la misma para confirmar fracasos. Tampoco alcanza con reenviar al interno a que averigüe las opciones que brinda el penal y elija una de ellas.

Por lo tanto: ¿cómo reducir la vulnerabilidad? ¿Cómo hacer clínica de la vulnerabilidad en el interior mismo de la cárcel?

El interno que no ha asistido a la escuela y que tampoco pasó por diversos deportes, o actividades extra curriculares al estilo de muchos niños con mayor acceso a Derechos; desconoce por completo sus intereses tanto como sus potencialidades. Por otro lado, el acceso a las propuestas que la Institución provee no siempre resulta sencillo.

En el corriente año, por ejemplo, se llevó a cabo en la Unidad 9 un proyecto de Extensión de la UNLP que proveía orientación ocupacional- vocacional para los internos. El acompañamiento activo que propongo a efecto de reducir la carencia laboral, implica aquí establecer las conexiones que lo faciliten. El interno, si se entera de esta propuesta, no puede representarse de qué se trata. Por otro lado, además de la explicación sobre el proyecto, es necesario que sea inscripto y se facilite la asistencia al mismo. Esto significa que deben estar en conocimiento los oficiales encargados de la seguridad. Se desprende de lo ejemplificado la importancia de la comunicación de los diferentes agentes institucionales y del interno.

Ejemplo II:

Un interno, a partir del trabajo terapéutico decide comenzar a estudiar. Esta trascendente decisión, no depende para su realización, como podría suponerse, sólo de que el sujeto se responsabilice de sí mismo y realice las acciones pertinentes para iniciar los estudios. Como dije anteriormente, muchas coordinadas, entre ellas, códigos propios de la cárcel son determinantes. No cualquier interno puede acceder al sector de escuela. Las rivalidades que se dan entre diversos pabellones implican medidas preventivas de seguridad que dificultan el acceso real. En este sentido, tampoco la sola palabra del interesado ante las autoridades será suficiente, dada la experiencia de “palabras mentirosas”. Es aquí entonces, donde resulta determinante la acción concreta de otros actores que intentan reducir vulnerabilidad, por ejemplo, apoyando este pedido desde el profesional interviniente.

Asimismo, sucede que el interno vuelve desanimado al encontrarse con la inconsistencia de la enseñanza por parte de algunos maestros. “Sé que eso que nos dan no es lo que enseñan en la escuela afuera. No sabemos nada. Esto no nos va a servir afuera”. Esto no se debe

necesariamente a que el docente subestime al alumno. Muchas veces el maestro decide no exigir demasiado porque conoce las circunstancias del pabellón y considera que de ese modo beneficia al interno. Nuevamente, resulta prioritario el acompañamiento activo del profesional que articule interdisciplinariamente para favorecer el real acceso a derecho. En este caso, la comunicación entre psicólogo, oficial de seguridad y director de la escuela produciría un renovado interés en el sujeto que a su vez encamina hacia la autogestión en el afuera.

En este sentido parafrasearé al Lic. Domínguez Lostaló (1999) cuando habla de “tratamiento” o “miento el trato” Cuando las propuestas son ensimismadas en su ciencia o disciplina, pensando por ejemplo solo el consumo problemático de sustancias, y no los ingresos económicos familiares, pensando solo en cumplir una curricula y no en el deseo del sujeto. Y sobre todo, situando el saber en la disciplina sin dar lugar a la interdisciplina (que aportará el conocimiento integral); fundamentalmente, la palabra del involucrado que permitirá pensar las posibilidades reales de autogestión en el afuera. Es decir: reducir la vulnerabilidad socio penal. Entendiendo por vulnerabilidad socio penal, aquella que posee una persona desatendida en sus Derechos fundamentales y alcanzada a su vez, por el estereotipo de criminal que promueve la Criminología Mediática.

Sostengo que al interior de la cárcel puede realizarse un diagnostico similar al que se realiza en el exterior. Domínguez Lostaló (1998) señala, en el abordaje del niño o adolescente en conflicto con la ley penal, como uno de los primeros pasos del diagnostico de vulnerabilidad, la evaluación psicológica, pedagógica y socio-ambiental del mismo. Veremos que es posible realizar este estudio en una persona privada de la libertad y resulta absolutamente relevante también para determinar un tratamiento pertinente. Tal como los mismos internos refieren, la celda es su “casa” y el grupo de convivencia “su familia o rancho”. De modo que un estudio socio-ambiental del interno, implica conocer sus condiciones de vida tanto materiales como vinculares actuales.

Este estudio inicial permite ofrecer o acercar al interno a los proyectos vigentes en un penal. Realizar esta primera aproximación diagnostica implica, por ejemplo, considerar si el pabellón donde fue alojado oportunamente es propicio para el desarrollo personal del interno en función su deseo.

Si bien los vínculos que se forman en el contexto de encierro son muchas veces lábiles, lo cierto es que son absolutamente necesarios para permanecer en cualquier pabellón. La pertenencia a un “rancho” no es solo una cuestión de afinidad sino de supervivencia. Por lo tanto, es aquí pertinente establecer las cuatro dimensiones que indagamos respecto a la familia en el afuera:

1- cuáles son los roles y las normas que tiene este grupo de personas que constituye su “familia o rancho”. Esto es muy importante porque la experiencia demuestra que el mismo interno modifica

groseramente su conducta en un pabellón o en otro. Debido precisamente a las normas y roles que allí circulan;

2- cuál es la identidad del grupo. En este sentido diferirá por ejemplo un pabellón Universitario de uno Evangélico. Determinando la vehiculización o no para ciertas actividades

3- la estabilidad;

4- el tipo de mensaje. Por ejemplo, si el tipo de mensaje que circula en un pabellón (que generalmente se replica en cada “racho” o grupo de personas más allegadas) es un mensaje que enaltece el delito, no suele comulgar con el estudio académico formal. Por lo tanto, si se corroborase esta hipótesis (que es necesario corroborar justamente porque podría suceder que algún o algunos internos sin manifestarlo no acuerden por completo con este mensaje) no sería recomendable un proyecto presentado como “académico”.

La clínica de la vulnerabilidad entonces, nos reenvía a un proceder activo. Movimiento, en tanto actividad concreta en el acompañamiento de gestión con el interno; así como también, responsabilidad ética.

Las autoras Abelleira y Delucca, N.: (2004) sitúan que la voluntad ética no es estanca. Señalan que se formula y transforma de acuerdo al contexto. Y en este sentido mencionan lo que a su criterio son las responsabilidades éticas del psicólogo forense. Tomaré una de ellas. La responsabilidad de conocer el contexto institucional. No solo sus fines y objetivos manifiestos y latentes, sino las reglas de funcionamiento. Complejo funcionamiento que cambia según diversas estratificaciones y cruces entre las mismas.. Por ejemplo profesional, de personal de seguridad o de los internos entre sí y sus intersecciones.

Esto significa saber qué y cómo trabajan los demás actores de la institución, qué leyes atraviesan el funcionamiento institucional, qué y cómo se produce el interjuego de relaciones entre todos los actores del mismo según el lugar y momento en el que surgen.

Considero relevante esta descripción de responsabilidad ética, porque sin ella la práctica es autista. Del mismo modo que un imperativo ético como el de Derechos Humanos es vacío sin una práctica que lo vuelva un Dispositivo técnico: La Clínica de la Vulnerabilidad

Trabajar desde la Clínica de la Vulnerabilidad no sólo permite o fortalece el encuentro del interno con los Derechos Humanos que le son inherentes, sino que reduce la vulnerabilidad socio penal del mismo. No solo encamina hacia el objetivo manifiesto de la cárcel, como inserción social de las personas allí encerradas, sino que contribuye a la seguridad humana, y por tanto de todos y todas, dentro y fuera de los muros de un penal.

Referencias bibliográficas

- Abelleira, H; Delucca, N.: (2004) *Acerca de las cuestiones éticas* (Cap. VII). En *Clínica Forense en Familias*. Lugar Editorial.
- Aniyar de Castro, Lola: (1987) *Conocimiento y orden social: Criminología como legitimación y Criminología de la liberación*. Editorial de la Universidad de Zulia, Maracaibo. Venezuela.
- Domínguez Lostaló, Juan Carlos: (1998) Diagnóstico de Vulnerabilidad Psicosocial. Disertación en ONU. Ficha de Cátedra. Psicología Forense. Facultad de Psicología. UNLP.
- Domínguez Lostaló, Juan Carlos: (1999) *Derechos Humanos en la Administración de Justicia de Menores: de la clínica de la peligrosidad a la clínica de la Vulnerabilidad*. En *Revista Alternativas al Control Social*. Año 1 Nº 1. 1999. Ediciones Cuadernos del Caleuche. Revista Latinoamericana de la Cátedra de Psicología Forense UNLP
- Domínguez Lostaló, Juan Carlos: (1999) *Vulnerabilidad*. Ficha de Cátedra. Psicología Forense. Facultad de Psicología. UNLP.
- Wacquant, Löic: (2000) *Las Cárceles de la Miseria*. Segunda Parte. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- Zaffaroni Eugenio Raúl: (1997) *Criminología: aproximación de un margen* (Capítulo 1: La problemática existencia de la criminología). Colombia. Edit. Temis.
- Zaffaroni, E. (2012) *La cuestión criminal*. Buenos Aires: Planeta.

Ponencia 3

FRUCTÍFERO: UN NOMBRE PARA LA ESCRITURA.

Sánchez, Mariela E.

marielaeduarda@yahoo.com.ar

Resumen

El título de la mesa nos invita a decir algo respecto primero de la intervención, con lo cual me remite a mi lugar de trabajo y la función que allí ocupo dentro de la Institución Penitenciaria. Mi trabajo es brindar Asistencia Psicológica a sujetos privados de su libertad. La demanda puede ser realizada por el Juez o directamente a pedido del interno en la Sección Sanidad.

El inicio de ese trabajo nos llevó a pensar si hay la posibilidad de un lugar étimo para interrogarnos por el límite legítimo y el alcance de nuestra intervención como psicoanalistas en estas condiciones particulares. Que posibilidades de intervención analítica encontrábamos en un dispositivo no analítico. Pudimos revisar en este recorrido algunas puntuaciones precisas de Lacan respecto de cuál pudiera ser el aporte que el psicoanálisis le hiciera a la criminología. Me parece interesante que ya nos marque una orientación en términos de “aporte”.

Conocemos un texto clásico de Lacan, muy trabajado, Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología de la década del 50' y voy aprovechar esta convocatoria para tomar una discusión posterior a ese Informe, publicado por J.A. Miller en el 2012 en los Otros Escritos: “Premisas para todo desarrollo posible de la criminología” de 1951.

La extracción de los conceptos que se desarrollaran nos permite pensar en la responsabilidad del sujeto por su acto intentando despejar ¿Cómo pensar la responsabilidad? Que no termine por ser un tratamiento de la voluntad yoica donde el estribillo que gusta escuchar es “Estoy arrepentido”. Para el psicoanálisis es importante ubicar que la responsabilidad del sujeto vendrá por añadidura. Extraer un sujeto de la masa puede abrir a una experiencia que permita el despliegue de un decir singular y que connote su modo de gozar.

A partir de lo desprendido de allí pensaremos una experiencia clínica que nos ilumina sobre los efectos que puede producir que el culpable comparezca o preste su testimonio en beneficio de no ser separado de la humanidad responsable. Para la orientación del tratamiento es necesaria la búsqueda de las causales subjetivas del delito y en la medida en que el sistema penal apunta a responsabilizar al sujeto del acto transgresor.

Las citas extraídas de los escritos de J. Lacan nos permiten pensar desde nuestra disciplina que las sanciones, penas o imputaciones que se aplican judicialmente requieren asimismo de un proceso por el cual se impute un sujeto a un hecho delictivo y no lo contrario; lo contrario sería creer que porque un individuo es objeto de una imputación penal, basta ello para que se responsabilice

subjetivamente del hecho. En ningún caso se considera que la tarea sea sencilla ni pueden darse garantías a priori, lo que sí puede aseverarse es en qué condiciones ciertos delitos no pueden ser procesados, elaborados, ni asumidos por los autores de los mismos. En definitiva, se corre el riesgo de que sanción y acto permanezcan desanudados. En tal caso, aquellas determinaciones en que se hubiese podido intervenir, conservarán toda su fuerza eficaz, dejando al sujeto condenado a la repetición, es decir a la reincidencia.

E estaba detenido hacía 6 años y quien demanda el espacio de Asistencia es el Juez de su causa. Lo primero que me aclara es que no pudo comparecer en el momento del Juicio, y que más allá de haberse declarado culpable “la tortura insiste”. Es considerado responsable jurídicamente de un delito sexual y la pena asignada es de 11 años y 6 meses. Así mismo, el caso nos lleva a interrogarnos sobre la importancia de que “el culpable comparezca”, tome la palabra o finalmente dé su testimonio a un psicoanalista, quien toma el lugar vacante donde al discurso jurídico se le produce un agujero, ya sea en el saber, ya sea por lo insoportable de la verdad revelada.

Trabajo completo

El título de la mesa nos invita a decir algo respecto primero de la intervención, con lo cual me remite a mi lugar de trabajo y la función que allí ocupó dentro de la Institución Penitenciaria. Mi trabajo es brindar Asistencia Psicológica a sujetos privados de su libertad. La demanda puede ser realizada por el Juez o directamente a pedido del interno en la Sección Sanidad.

El inicio de ese trabajo nos llevó a pensar si hay la posibilidad de un lugar ético para interrogarnos por el límite legítimo y el alcance de nuestra intervención como psicoanalistas en estas condiciones particulares. Que posibilidades de intervención analítica encontrábamos en un dispositivo no analítico. Pudimos revisar en este recorrido algunas puntuaciones precisas de Lacan respecto de cuál pudiera ser el aporte que el psicoanálisis le hiciera a la criminología. Me parece interesante que ya nos marque una orientación en términos de “aporte”.

Conocemos un texto clásico de Lacan, muy trabajado, Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología de la década del 50’ y voy aprovechar esta convocatoria para tomar una discusión posterior a ese Informe, publicado por J.A. Miller en el 2012 en los Otros Escritos: “Premisas para todo desarrollo posible de la criminología” de 1951.

A partir de lo desprendido de allí pensaremos una experiencia clínica que nos ilumina sobre los efectos que puede producir que el culpable comparezca o preste su testimonio en beneficio de no ser separado de la humanidad responsable.

Lacan nos dice (2002) “ni el crimen, ni el criminal son objetos que se puedan concebir fuera de su referencia sociológica” es decir, son categorías propias del discurso imperante en cada momento histórico, habría que establecer como se estructura el discurso amo del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) teniendo en cuenta la relativa influencia de los Derechos Humanos y su uso concreto en la actualidad, en una institución donde aún se reservan marcas del terrorismo de estado, siendo necesario despejar las consecuencias subjetivas de ello.

Agrega, que toda sociedad, manifiesta la relación entre el crimen y a ley a través de castigos y que más allá de sus modos, estos exigen un asentimiento subjetivo, el que resulta necesario para la significación del castigo. Es decir, si algo no se inscribe subjetivamente como sanción, no tendrá efecto de sanción. Para Lacan esto es lo que el psicoanálisis puede aportar a la criminología: este sentido de responsabilidad como asentimiento subjetivo del castigo, que va más allá de la clasificación psicopatológica del criminal. Luego plantea que en una “civilización cuyos ideales sean cada vez más utilitarios, comprometida como está con el movimiento acelerado de la producción, ya no se puede conocer nada de la función expiatoria del castigo” (*J. Lacan, 2002*) más aun al haber sido reabsorbida en un fin correccional.

Por lo mismo, afirma que ninguna ciencia de las conductas puede reducir la particularidad de cada devenir humano y que no puede suplirse la verdad subjetiva bajo ningún esquema. “La verdad a la que el psicoanálisis puede conducir al criminal no puede ser separada del fundamento de la experiencia que la constituye, y este fundamento es el mismo que define el carácter sagrado de la acción médica, a saber, el respeto por el sufrimiento del hombre” (*J. Lacan, 2012*).

¿Cómo pensar la responsabilidad? Que no termine por ser un tratamiento de la voluntad yoica donde el estribillo que gusta escuchar es “Estoy arrepentido”. Es importante ubicar que la responsabilidad del sujeto vendrá por añadidura. Extraer un sujeto de la masa puede abrir a una experiencia que permita el despliegue de un decir singular y que connote su modo de gozar.

Caso E:

E estaba detenido hacía 6 años y quien demanda el espacio de Asistencia es el Juez de su causa. Lo primero que me aclara es que no pudo comparecer en el momento del Juicio, y que más allá de haberse declarado culpable “la tortura insiste”. Es considerado responsable jurídicamente de un delito sexual y la pena asignada es de 11 años y 6 meses. Al momento de ser detenido convivía con su mujer y dos sobrinos que se criaron con ellos desde los 4 años de vida. Ambos, tanto la niña como el niño sufrían de una enfermedad neurológica severa. Esta situación la relata como invasiva de entrada “la amargura y la angustia que se fue instalando poco a poco. Yo cambiaba cuando llegaba a mi casa. Al ver a mi señora y los dos chicos enfermitos. Me era Insoportable, los gritos... No sabía qué hacer ni qué decisión tomar”.

Da su testimonio, se toma bastante tiempo en relatar sus últimos 20 años hasta la concreción del aberrante acto criminal del que fuera protagonista: “Fue algo que fue creciendo, no fue una morbosidad... no era yo el que gobernaba mi cuerpo”.

El acto delictivo fue concretado pasados 15 años de la convivencia, la joven tenía 18 años: “Y el problema fue cuando la chica empezó a desarrollarse... yo no quería ver esas cosas. El diablo se me metió en la cabeza... mi mujer me rechazaba. Una cosa horrible me pasaba. En ese momento ya no era yo. Me maquinaba la cabeza... a la noche escuchaba ruidos... no sé cómo explicarlo... le pedía a Dios que me saque esos pensamientos. Como si me poseyera el diablo”.

El efecto de esta primera entrevista propicio el despliegue delirante y el inicio de la escritura de su “autobiografía” produciéndole un alivio en los recuerdos que lo torturaban: “al decir eso dejó de ser un secreto, ya es compartido. Pienso que hubo una causa y que por algo fue... tuve que venir acá y empecé a leer la Biblia. También empecé a hablar con Dios... pero me faltaba el humano, equilibrado, para armar como una especie de triángulo: Dios, humano y paciente. Uno trata de esconderlo eso. Pero no puedo ser falluto, cómo puedo hablar a la noche con Dios y decirle a usted otra cosa. No puedo, sería un cínico. Ahora estoy escribiendo mi autobiografía”.

A partir de allí, me dice que puede compartir espacios con otros, que puede mirar a los ojos y que se siente en paz, que se le han impuesto unas palabras enviadas por Dios a partir de las cual comienza a escribir: “concupiscencia” es la primera. Participa en los talleres de escritura que realizamos con la Cátedra en el marco de las Prácticas-Pre-

Profesionales publicando en la revista PALABRAS QUE ABREN PUERTAS producto de la actividad. Eligió un seudónimo: **Fructífero**. Los títulos de **sus obras publicadas: Buscando el Camino; El gordo, el Guada y su bastón extraterrestre; Cree y serás salvo**. Hasta el día de su muerte nombraba a **“la escritura como una forma de tratamiento para el dolor”**.

Termino con una cita maravillosa de Lacan. Me resuenan sus palabras como una especie de campanada en el medio de un absorto silencio, son las boyas que me aportan *“una medida esencial” (J. Lacan, 2012): “Las significaciones que revela en el sujeto culpable no lo excluyen de la comunidad humana. Hace posible una cura en la que el sujeto no está alienado a sí mismo, y la responsabilidad que restaura en él responde a la esperanza, que palpita en todo ser repudiado, de integrarse a un sentido vivido” (J. Lacan, 2012).*

Palabra clave: investigación- discurso jurídico- psicoanálisis- responsabilidad subjetiva.

Referencias bibliográficas

- Lacan, J. “Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología”. En Escritos I. Buenos Aires, 2002.
- Lacan, J. “Premisas para todo desarrollo posible de la criminología” En Otros Escritos, Buenos Aires, 2012.

Ponencia 4:**CONSTRUCCIONES DE UN OFICIO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL:
CONSIDERACIONES DESDE LA CRIMINOLOGÍA CRÍTICA Y EL PSICOANÁLISIS.**

Tarodo, Paula Verónica.

paulavtarodo@hotmail.com

UNLP.

Resumen

El autor del escrito se desempeña en una unidad penal del Servicio Penitenciario Bonaerense y refiere que el presente es efecto de algunas reflexiones de dicho hacer. También es docente e investigador de esta casa de estudios, marco que le ha brindado oportunidades de estudio y discusión sobre varios tópicos que desplegará.

El eje del trabajo se despliega a la luz de un caso. La cuestión central que aborda es el modo en que el psicólogo se posiciona ante la escucha de los sujetos y ante los lugares que el sistema penal le otorga. Se trata de lugares que se despliegan en instituciones del ámbito público. Coyuntura que configura una trama compleja signada por diferentes cuestiones: la función que la institución pública debe cumplir (la mayoría de los actores sostienen concepciones de las más diversas), el lugar que se otorga a los psicólogos (y las demandas que hace recaer sobre él) y por último está aquello que el psicólogo –en el acotado espacio de autonomía- puede efectivamente realizar.

Se parte de la consideración que aquello que cada psicólogo logra configurar sobre el último aspecto será consecuencia no sólo de las características institucionales (y del sistema penal en general), sino de su posición en torno a su función definido por su ética y efecto de los enfoques teóricos que adopta.

Si bien se recorren algunas aristas de la labor del psicólogo en el engranaje del sistema penal, sostiene que este sistema suele convocarlo en labores heterogéneas. Estas últimas guardan elementos en común signados por los sentidos que se otorgan a la sanción penal y al detenido. El presente entiende que tales sentidos son construcciones históricas que responden a intereses sociales más amplios (Danziger, 1979, 1984). En consecuencia, se ofrece una postura crítica que lejos de naturalizarlos, contribuye a la elucidación de su construcción y de sus transformaciones concomitantes con las transformaciones propias de los seres humanos y las sociedades a lo largo del tiempo (Smith, 1997). Con este propósito se ofrece una breve aproximación histórica crítica sobre tales sentidos zambulléndose así en la criminología focalizando en la línea crítica latinoamericana. Sobre esta línea se tomarán en cuenta los aportes de Lola Aniyar de Castro (1981; 1987), Rosa del Olmo (1976; 1979; 1992) y Eugenio Zaffaroni (1998/1989; 1996; 2012).

Se pone de manifiesto que la criminología a lo largo de su historia ha brindado diferentes explicaciones sobre la conducta delictiva. Pero se subraya que se ha mantenido constante en dos aspectos: logra consolidarse como saber válido en su contemporaneidad y se constituye como fundamento científico del control social punitivo formal. De esta característica central queda exceptuada su línea crítica.

Seguidamente, luego de presentar un caso, el escrito sostiene algunas conjeturas en función de los dichos de un sujeto que se encuentra detenido. Las mismas ofrecen una mirada compleja, atendiendo a la perspectiva de la criminología crítica pero al mismo tiempo señalando sus límites. En tales límites es por donde se realiza el ingreso de la perspectiva psicoanalítica. Se toman algunas formulaciones de Sigmund Freud (1908; 1914; 1920) y de Jacques Lacan (1956; 1957-1058; 1960; 1965; 1969-1970)

Por razones de espacio y atendiendo a la propuesta de la mesa, el escrito se estructura del siguiente modo. Primero se realiza una breve aproximación histórico crítica de la criminología focalizando el modo en que ha sido pensado el detenido y el sentido que se ha otorgado a la sanción penal. Seguidamente presenta el caso y continúa con algunas conjeturas que tienen por objeto reflexionar sobre la complejidad ante la que está inmersa la escucha y la praxis del psicólogo.

Palabras Claves: Sujeto, Psicólogo, Psicoanálisis, Criminología Crítica.

Trabajo completo

CONSTRUCCIONES DE UN OFICIO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: CONSIDERACIONES DESDE LA CRIMINOLOGÍA CRÍTICA Y EL PSICOANÁLISIS.

Introducción

Este trabajo se propone recorrer algunas aristas de la labor del psicólogo en el engranaje del sistema penal. Labores heterogéneas que guardan elementos en común signados por los sentidos que se otorgan a la sanción penal tanto como al autor de un hecho ilícito.

Nos proponemos problematizar el modo en que el psicólogo se posiciona frente a los lugares que el sistema penal le otorga: qué cuestiones orientan sus intervenciones y cuáles son los fundamentos en los que podrían basarse sus decisiones.

Consideramos que aquello que este profesional logra efectivamente realizar será consecuencia no sólo de las características institucionales (y del sistema penal en general), sino de su posición en torno a su función. El presente se detendrá en este aspecto, es decir, en el modo en que el psicólogo se posiciona allí donde es convocado tanto como en aquello donde no se lo convoca.

Los sentidos otorgados a la pena tanto como aquellos que recaen sobre el autor de un ilícito son construcciones históricas que responden a intereses sociales más amplios (Danziger, 1979, 1984). Por razones de espacio obviaremos abordar de modo explícito una aproximación histórica sobre la criminología pero la misma orientará de modo implícito nuestra escritura. Atendiendo a la propuesta de la mesa, primero vamos a realizar una aproximación a las nociones centrales de la criminología crítica, focalizando en la línea latinoamericana. Seguiremos presentando las palabras de un sujeto en tiempos que atravesaba su detención para verter sobre ellas algunas conjeturas con el objeto de reflexionar sobre los tópicos que nos propone la mesa: psicoanálisis y criminología crítica, tensiones en contextos de intervención. Finalizaremos con una suerte de visibilización de la complejidad ante la que está inmersa el oficio de psicólogo.

La pena, el delito y su autor: aproximación histórica crítica

La criminología, a lo largo de su historia, ha brindado diferentes explicaciones sobre la conducta delictiva. Se ha mantenido constante en dos aspectos: adquiere la forma de saber válido en su contemporaneidad y se constituye como fundamento científico del control social punitivo formal. Entre 1960 y 1970 surge en el marco de la **Criminología Crítica** una respuesta latinoamericana. En nuestro “margen” tenemos a uno de sus máximos exponentes: Eugenio Zaffaroni (1998/1989; 1996; 2012), también podemos considerar los aportes de un profesor de la casa, Juan Carlos Domínguez Lostaló y otros intelectuales tales como Lola Aniyar de Castro (1981; 1987) y Rosa del Olmo (1976; 1979; 1992).

Esta línea de pensamiento se inspira en ideas marxistas, considera que la conducta delictiva sólo puede ser explicada a partir del análisis del modo de producción capitalista y considera que el sistema penal opera garantizando los intereses de sectores privilegiados.

Zaffaroni (1998/1989; 2012) sostiene que el delincuente es una creación del sistema penal que interviene sobre los marginados del proceso de producción. Incluye la participación de un otro en la creación del “criminal” (con una formulación similar a la sostenida por el interaccionismo simbólico) pero también devela los procesos estructurales que operan. Sostiene que la conducta delictiva no es efecto de una libre elección sino resultado de la portación de estigmas. El hecho delictivo es pensado como efecto de un proceso de criminalización que previamente recayó sobre su autor. Tal proceso se caracteriza por producir un efecto deteriorante en los sujetos, se funda en su vulnerabilidad e invade su identidad. Este proceso no avanza de modo azaroso, recae sobre aquellos que han sido vulnerados en sus derechos desde el principio de sus vidas. Estos sectores excluidos del acceso a los derechos básicos se constituyen en blanco de las agencias no judiciales (como la policía).

Esta línea criminológica representa un giro copernicano dentro de la criminología. Quita el foco del autor, se detiene en procesos macro estructurales invisibilizados¹, explicita la ideología sobre la que se funda y sostiene como ética a los DDHH. No es casual que esta línea de pensamiento no haya logrado hegemonizar el sistema penal como otros enfoques.

En lo que hace a la labor del psicólogo, enfoques como la criminología crítica podrían conducir a otros problemas. El psicólogo tendría el saber sobre los avatares centrales que habrían precipitado a que un sujeto se constituya en blanco del sistema penal. El decir de los sujetos sería leído a partir de los sentidos que porta quien escucha. Entendemos que se corre el riesgo de poner en escena un ejercicio de poder. Cuestión que fácilmente ingresa en aquellas coordinadas pensadas por Foucault (1998/1975) bajo el par: poder-saber en el marco de su conceptualización del poder disciplinario. Por tal razón, nos preguntamos de qué modo la criminología crítica posibilita alojar lo subjetivo, la novedad, aquello que no se aviene a la explicación que se sostiene. Pensamos que los psicólogos que participan en la maquinaria penal deben estar advertidos sobre las lógicas que signaron la construcción de este sistema dado que retorna de modo feroz en lo instituido. En un sinnúmero de oportunidades –y con diferentes pedidos- serán convocados en calidad de técnicos para evaluar, asistir, tratar a los sujetos detenidos etc. En esa coyuntura no carece de importancia que la intervención se funde en una mirada histórica y estructural. A la par, deben reconocerse los límites de este enfoque dado que, en la labor clínica se corre el riesgo de obturarnos la escucha y de conducirnos a un ejercicio de poder.

Aquello que se hace oír tras las rejas

Miguel tiene 21 años de edad, lleva casi cuatro años detenido, refiere haber comenzado a robar a los 13 años.

En el momento de la entrevista se encuentra cumpliendo una condena penal prolongada (11 años). Está alojado en una Unidad Hospitalaria y se inicia el encuentro con él con el objeto de invitarlo a participar de un espacio de lecturas y escritura (se trata de un espacio que tiene por propósito alejar a los internos de la rutina del pabellón).

En el encuentro, luego de hablar sobre su estado de salud, refirió que le quedan unos cuantos años más de condena. Le pregunto por qué está detenido y refiere ser co autor del delito de robo agravado por uso de armas de fuego (en el expediente legal se caratula el delito como “robo

¹ Su tesis central se aviene sin mayores dificultades a la verificación. En países más equitativos con bajos índices de pobreza el índice de delincuencia le es proporcional (es ínfimo). Tal es el caso de los países nórdicos como Finlandia, Noruega, etc...

agravado por uso de armas de fuego con la intervención de menor de edad reiterado en cuatro oportunidades y portación ilegal de arma de fuego de uso civil”).

Cuenta que siendo menor estuvo detenido por varios delitos, el último lo habría conducido a un “enfrentamiento” con “la metropolitana”. En ese entonces logra una prisión domiciliaria sobre la que dice no haber cumplido con las condiciones. Refiere provenir de una villa, vivía con su papá, su mamá y tres hermanos, al respecto agregó “yo soy el más chico, mi hermano mayor está detenido, él como yo o yo como él”.

Le pregunto de qué manera empieza a vincularse con este tipo de hechos y dice: “Empecé de chico, me crié con gente delincuente, me crié con ellos, me gustó...nunca lastimé a nadie voy por todo o nada”. Pregunto qué sería “todo o nada” y dice: “me voy con plata, 100 mil pesos o quedo tirado en el asfalto. No iba a robar un quiosco. Éramos un grupo que andábamos secuestrando, sé que hice daño psicológico, jamás lastimé ni pegué. Sí hacía sentir miedo, ahora estoy acá”.

Seguidamente retomo sus palabras “me gustó”, y agrega: “me gusta, se siente una adrenalina...arriba de un auto, con algo en la mano (alusión al arma)... de chico que vengo acá adentro (se refiere al encierro)”

Me detengo en “adrenalina”, refiere no encontrar palabras para describir eso que se siente. Entonces le propongo que describa alguna situación donde aparece esa sensación. Empieza así “suponga que su marido está entrando el auto a su casa y luego ingresa a la casa con alguien que le apunta en la cabeza...imagine que Ud. está cenando con sus hijos y vé eso...(hace gestos en su rostro). Después los separamos, la mujer en un lugar y el hombre en otra parte de la casa. Trato de que los chicos no vean.

Después le preguntamos al marido los nombres de personas de la familia. Luego le decimos a la mujer que “tal persona” pasó la información “te vendió”. Al principio no dicen nada, sostengo la mirada y hablo tranquilo...miro fijo y hablo despacio...esa mirada de miedo es lo más... cuando dice lo que tiene... es una sensación...ahí mi cabeza se vuela, y más si me dice que tiene mucho más de lo que imaginé. Pienso en todo lo que voy a hacer con eso. Siempre tranquilo, sin gritar, hablo al oído y lo fundamental es hablar a los ojos... Casi siempre debo controlar a mis compañeros que quieren gritar o pegar, no los dejo”.

Seguidamente le pregunto por su devenir en el encierro y dijo “Acá es diferente, acá vengo cobrando, no voy bien, los pabellones no son todos iguales. Acá hay que sobrevivir. Cada uno defiende su vida y demuestra lo que sabe hacer. A veces no se puede. No es nada lindo. Las cosas pasan por algo, vine acá adentro por enviarme. Yo tenía casa, auto, moto. No me faltaba nada. Tenía plata pero quería adrenalina, es difícil bajarse, no es fácil esta vida. A la noche pienso en mi familia, mi casa... pienso en la calle, quiero una vida por delante, no pienso morir acá adentro.”

Cierro el encuentro preguntando si le interesa participar del espacio de lectura y escritura (luego de comentarle sobre el encuadre de trabajo) y dice que no, que teme ir y que frente a alguna diferencia “vaya a las piñas”.

¿Le pregunto qué pasa con la palabra? Y dice “Acá hay que resolver las cosas de otra manera”.

La posición del sujeto y su determinación: Conjeturas sobre un modo de gozar y las tramas de su posición social

En este momento del escrito se torna preciso señalar que estamos realizando este ensayo con el objeto de transmitir la incidencia de los enfoques teóricos en la posición de los psicólogos. Configuran el campo de intervención, cuestión que nos interesa destacar toda vez que somos convocados en espacios públicos.

En contextos de intervención no sólo se trata de optar/considerar/tomar marcos teóricos que nos aporta la formación sino que también se trata de tomar posición frente a los lugares que el sistema penal nos ubica (que nos realiza demandas de las más diversas).

Retomando el caso presentado quisiéramos agregar algo más. Quien conversó con Miguel solicitó colaboración al abogado para revisar su legajo; quería conocer qué se había dicho en la sentencia sobre la modalidad de robo. El abogado comentó que en la condena se consideraron tres hechos, en las tres oportunidades robó del mismo modo. El letrado agregó que siempre, luego de robar en el interior de los domicilios, Miguel se retiraba con el auto de las víctimas. La última vez lo interceptó la policía y se produjo un “tiroteo”, razón que condujo a que ingrese al sistema con varios proyectiles en su cuerpo.

Cuando Miguel habla sobre su modalidad de robo, entendemos que despliega algo más que el efecto de un proceso de criminalización. Miguel parece haber nacido en el seno de un grupo que tuvo dificultades para acceder a derechos básicos. Explícitamente dice “nacé en una Villa”, habla de su hermano detenido, de sus “detenciones de menor”, de su “enfrentamiento” con fuerzas policiales y así podemos continuar con la siniestra coyuntura que lo envuelve tanto como del proceso que continuará –por mucho tiempo más- erosionando su subjetividad.

Las cuestiones antes señaladas son posibles de sostener a modo de conjetura y siguiendo el enfoque de la línea crítica de la criminología. Pero hay algo que Miguel expresa en términos de “adrenalina”, en su decir refiere que “ya estaba empachado”, alude a que tenía varios objetos a los que aspiraba, pero algo más lo conduce a robar. Allí es donde delimitamos ciertos límites de la criminología crítica, consideramos que el psicoanálisis puede aportarnos algo.

Orientados por el psicoanálisis entendemos que aquello que bordea la “adrenalina” remite a su condición de ser hablante. La “adrenalina” parece ser ubicada en el lugar de aquello que lo impulsa, parece estar tomado por una escena que no cesa de repetir.

Freud aborda la noción de repetición en 1914 en escritos abocados a la técnica analítica, escritos donde otorga una significación especial a la noción de transferencia. Al respecto expresa “tenemos que estar preparados para que el analizado se entregue a la compulsión de repetir, que le sustituye ahora el impulso de recordar, no sólo en la relación personal con el médico, sino en todas las otras actividades y vínculos simultáneos de su vida” (Freud, S. 1993/1914:153). Freud invita a leer un modo de retorno que no sigue la lógica del recuerdo, de la rememoración, sino que aparece bajo la forma de repetición. Enfoque que nos abre la posibilidad de pensar el modo en que Miguel presenta la descripción de la escena; recordemos que comienza con “suponga que su marido está entrando el auto a su casa”. En su decir envolvía a quien escuchaba, algo de su fantasía parecía actualizarse.

Quien escuchaba no se posicionó en el registro intersubjetivo (yo-yo), sobre el relato de la escena intentó leer algo cifrado o que intentaba cifrarse. La escucha se orientó por los significantes desplegados sabiendo que no todo se reduce a lo simbólico (Lacan, J, 1988/1956; 1987/1957-1958)² y desplazando el acento de la dimensión del sentido.

El fundador del psicoanálisis, con el giro de los años 20, dijo algo más acerca de la repetición. Agudizó la connotación de la dimensión pulsional y habló de la compulsión de repetición. Inscribe a la repetición en una lógica que está por fuera de la del principio de placer pero que supone una satisfacción de otro orden. Lacan llamará goce a esa satisfacción “La repetición tiene cierta relación con lo que, de este saber, está en el límite y se llama goce” (Lacan, J; 2012/1969-1970: 13).

Si bien Miguel supuso que emitía un mensaje a su receptor, quien escuchaba entendía que en su decir era hablado. Entendía que se plasmaba una dimensión de no saber en aquello que decía. En el relato de la escena se escabullía algo que parecía bordear el terreno de la verdad subjetiva asociada a su modo de gozar. Lacan (1997/1960; 1997/1965) otorga a la verdad un estatuto diferente al del saber, la verdad es definida como un agujero en el saber.

La otra cuestión a señalar es que no apareció en el decir de Miguel, al menos en este primer encuentro, ningún registro de angustia. Poco dijo de su castración, de su fragilidad. Nada dijo de los daños en su cuerpo (producto de varios “enfrentamientos” con la policía). Lo más próximo a la dimensión fallida, lo expresó en torno a sus experiencias en el encierro.

² Nos referimos a la distinción de Real, Simbólico e Imaginario que Lacan ha trabajado a lo largo de su dilatada producción. De modo retrospectivo podemos decir que uno de los primeros esquemas que Lacan utiliza para comenzar a diferenciar los registros fue el Esquema L que presenta *En el seminario de la carta robada* (1988/1956) y retoma al año siguiente en *De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis* (1987/1957-1958).

Lo más complejo de la escucha ha sido el relato acerca de su modo de gozar, parece gozar con la mirada de terror de sus víctimas. Entendemos que delitos contra la propiedad pueden cometerse de diferentes modos. Miguel elige el “cara a cara con sus víctimas” y parece buscar esa mirada de terror. Parece posicionarse buscando la división del otro y sabiendo sobre el goce. Algo de esto también pareció actualizarse en el relato de la escena cuando identifica a quien lo estaba escuchando con el lugar de la víctima. Sabe sobre su satisfacción, si bien intenta ponerle un nombre (adrenalina), destaca su imposibilidad de nombrarla.

Entendemos que esta modalidad de goce no es pasible de ser explicada por una posición social desigual ni por un proceso de criminalización. Pero al mismo tiempo nos preguntamos de qué modo afecta su posición social en el modo en que eso se despliega. Es decir, esta modalidad de goce que sostenemos como conjetura bien puede desplegarse en otros contextos. Miguel lo canaliza a través de robos contra la propiedad.

Sobre estas cuestiones Freud expresa algunas ideas que nos permiten avanzar en la problematización que nos hemos propuesto “Quien a consecuencia de su indoblegable constitución, no pueda acompañar esa sofocación de lo pulsional, enfrentará a la sociedad como ‘criminal’, como ‘outlaw’ (fuera de ley), toda vez que su posición social y sus sobresalientes aptitudes no le permitan imponerse en calidad de grande hombre, de héroe” (Freud, S; 1993/1908: 168). Interesante es el modo en que visibiliza las valoraciones culturales tanto como la incidencia de otros factores (posición social) que llevarían a sancionar a un individuo como héroe u “outlaw”. Si bien pone de relieve las valoraciones culturales (que podrían variar) no deja de poner el foco en el factor pulsional.

Ofrecer conjeturas sobre las palabras de un sujeto detenido no sólo requiere que quien escuche recorra sus puntos ciegos: nos referimos a aquello que tanto Freud como Lacan sostienen como el análisis del analista. Entendemos que también se trata de recorrer saberes sobre el sistema en el que se está inmerso. Hay determinaciones históricas que exceden a la subjetividad de quien escucha y de quien habla (o es hablado); se trata de productos de la historia social y cultural.

Conclusión

Las conjeturas que hemos vertido sobre las palabras de Miguel de ningún modo pretenden proponerse como explicaciones pasibles de ser generalizables. De modo inverso, nos interesa que se generalice en la labor del psicólogo la escucha de lo singular sin que esto sea en desmedro de una mirada compleja. Este escrito intentó poner de manifiesto la incomodidad intelectual frente a la que está expuesta el oficio del psicólogo en contextos de intervención signados por la vulnerabilidad social. La construcción del oficio en tales contextos requiere del sostenimiento de una mirada compleja, superadora de cierta lógica disyuntiva que suele presentarse ante los

enfoques considerados: criminología crítica y psicoanálisis. Tal lógica disyuntiva podría resultar válida en contextos académicos. Los contextos de intervención e investigación (más aún si transcurren en escenarios públicos) nos confrontan con algo diferente. Con la necesidad de conocer en profundidad los aportes y los límites de los enfoques, y con el ejercicio de sostener ante un caso una mirada compleja.

No quisiéramos transmitir que de lo que se trata es poder cargar de sentidos (explicación) aquello que nos interpela; también pasa por poder sostener ante un caso³ (o coyuntura de intervención) lo no entendido y lo no conocido.

La toma de posición también incluye a los enfoques teóricos, interesante es poder delimitar – como efecto de una rigurosa operación de lectura- sus límites y potencialidades. Por lo tanto, las consideraciones vertidas líneas arriba no dejan de ser fruto de una operación de lectura nutrida de una praxis.

Nos parece muy valiosa la conformación de esta mesa ya que no sólo nos brinda la posibilidad de pensar con otros, sino también de introducir cierta interpelación a la academia en tanto es la formadora de “futuros técnicos”. Formamos parte de esta última (como docentes e investigadores), invito a la interpelación de nuestra praxis en este ámbito y la necesidad de poner en centro de la escena la complejidad inherente a nuestro oficio.

Referencias bibliográficas

- Aniyar de Castro, Lola (1981) *Conocimiento y orden social. Criminología como legitimación y criminología de la liberación*. Maracaibo: Ed. del Instituto de Criminología de la Universidad del Zulia.
- Aniyar de Castro, Lola (1987) *Criminología de la liberación*. Maracaibo: Ed. del Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia
- Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (ed.). *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). New York: Irvington Publishers. [Traducción al castellano de Hugo Klappenbach (1994): Los orígenes sociales de la psicología moderna. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.]

³ Al respecto, Carlos Escars refiere “El caso, *un caso*, para nosotros, es aquello que siempre, en parte, descompleta la teoría, que no permite que cierre del todo, que pone en cuestión la brújula (la regla) con la que nos manejamos” (2011: 156). Este autor señala el modo en que el psicoanálisis aloja lo no entendido e invita a una escritura regida por la lógica del ensayo.

- Danziger, K. (1984). Towards a conceptual framework for a critical history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), 99-107. [Traducción al castellano de Laura María Fernández (1996): *Hacia un marco conceptual para una historia crítica de la psicología*. Cát. I de Historia de la Psicología, Bs. As.: Facultad de Psicología, UBA.]
- Del Olmo, Rosa (1976) “*Sobre una criminología propia de América Latina*”, en *Anales Internacionales de Criminología*, 15/1/1976, París.
- Del Olmo, Rosa (1979) *Ruptura criminológica*, UCV: Ediciones de la Biblioteca.
- Del Olmo, R. (1992) *Criminología Argentina. Apuntes para su reconstrucción histórica*. Buenos Aires: Depalma.
- Escars, C. (2011) Investigación y psicoanálisis en *La trama de la interpretación*. Buenos Aires: Letra Viva
- Foucault, M. (1998/1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freud, S (1993/1908) La moral sexual ‘cultural’ y la nerviosidad moderna En *Obras completas*, Tomo IX, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S (1993/1914) Recordar, repetir, reelaborar En *Obras completas*, Tomo XII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S (1993/1920) Más allá del principio de placer En *Obras completas*, Tomo XVIII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1988/1956) El seminario sobre *La carta robada*. En *Escritos 1* Buenos Aires: Siglo XXI
- Lacan, J. (1987/1957-1958) De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En *Escritos 2* Buenos Aires: Siglo XXI
- Lacan, J. (1997/1960), Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano, en *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1997/1965), La ciencia y la verdad, en *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Lacan, J. (2012/1969-1970) El reverso del psicoanálisis, Libro 17. *El seminario*. Buenos Aires: Paidós.
- Zaffaroni, E. (1996) “Violencia policial y sistema penal”. En *El caminante*, Buenos Aires.
- Zaffaroni, E (1998/1989) *En búsqueda de las penas perdidas*. Buenos Aires: Ediar
- Zaffaroni, E. (2012) *La cuestión criminal*. Buenos Aires: Planeta

PSICOLOGÍA SOCIAL: APORTES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA COMUNIDAD EN SITUACIONES DE CRISIS.

Coordinador: *Simkin, Hugo.*

Autores: Azzollini, Susana; Becerra, Gastón; Bozzano, Horacio; Nepomneschi, Martha; Simkin, Hugo & Voloschin, Clarisa.

hugosimkin@psi.uba.ar

UBA - UNLP - CONICET.

Resumen General

La Psicología Social representa una de las áreas de la Psicología que más se ha dedicado al trabajo en la comunidad, diseñando e implantando estrategias para favorecer la salud mental de la población. En la presente mesa se exponen cuatro trabajos que aportan herramientas para fortalecer la investigación y extensión de la universidad en situaciones de crisis.

En primer lugar, la Dra. Clarisa Voloschin y el Lic. Gastón Becerra exponen los resultados del Proyecto de Investigación PRII R13-260 relativos al impacto de diferentes problemáticas psicosociales en el desarrollo de la autoestima durante la infancia, adolescencia y juventud. Luego de una revisión bibliográfica, se identifican diferentes problemas entre los cuales se destacan el acoso escolar, la violencia en el noviazgo o el fracaso escolar. A partir de un estudio correlacional, se observa que la autoestima se encuentra asociada en población de adolescentes y jóvenes a la violencia en el noviazgo, el desempeño académico, la práctica deportiva y la percepción de etiquetamiento escolar y el acoso escolar. Sin embargo, uno de los obstáculos reportados ha sido la escasez de instrumentos de evaluación psicológica validados en el contexto local que permitan relevar el impacto de la experiencia de situaciones o eventos traumáticos en el desarrollo del Self y de la Autoestima.

En este sentido, La Dra. Susana Azzollini y el Mg. Hugo Simkin exponen los avances preliminares de la validación de *la Centrality of Event Scale*, un instrumento desarrollado para evaluar el modo en que las experiencias traumáticas forman parte central de la identidad de las personas, facilitando u obstaculizando su capacidad de afrontamiento. Por otra parte, se planifica utilizar dicha escala en personas que han sufrido una situación de catástrofe para determinar las diferencias con la población general.

En tercer lugar, en cuanto a las estrategias de intervención comunitaria, siguiendo la presentación del Dr. Horacio Bozzano, la lectura en clave de Inteligencia Territorial y su perspectiva focalizada en la investigación-acción, se presenta como un marco interdisciplinario que posibilita la articulación de diferentes disciplinas con el propósito de contribuir tanto al bienestar y la

inclusión social, como a mejores formas de relacionamiento de cada sujeto con los demás y con su lugar, su ambiente, su territorio.

Finalmente, la Mg. Martha Nepomneschi, Profesora Consulta de la Universidad de Buenos Aires, junto a la Dra. Clarisa Voloschin sintetizan las principales herramientas de investigación y extensión en Psicología Social, así como la relevancia de la transferencia de tales experiencias en docencia, desarrolladas su amplia trayectoria al frente de la asignatura Psicología Social en la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave: Psicología Social, Investigación, Extensión, Crisis.

Ponencia 1

PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES Y AUTOESTIMA: APORTES PARA EL ESTUDIO DEL IMPACTO EN LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.

Voloschin, Clarisa & Becerra, Gastón.

cvoloschin@sociales.uba.ar

Universidad de Buenos Aires (UBA).

Resumen

La autoestima ha sido considerada tradicionalmente un componente evaluativo del concepto del sí mismo por el cual los sujetos evalúan su propia imagen a partir de la retroalimentación que reciben de los otros en sus roles sociales diversos. Por este motivo, se han identificado diferentes problemáticas psicosociales, como el acoso escolar, la violencia en el noviazgo, el fracaso escolar, o las adicciones, que inciden sobre la autoestima de niños, adolescentes y jóvenes. Con el objeto de explorar la relación entre la percepción de tales problemáticas psicosociales y la autoestima en esta población, en el presente estudio se trabajó con un diseño *ex post facto*, en una muestra no probabilística, incidental, por cuotas de sexo y estudios en curso, compuesta por 750 estudiantes secundarios y universitarios de diversos colegios y universidades con edades comprendidas entre los 13 y los 30 años. Se administraron diversas técnicas de evaluación psicológica para relevar las variables Autoestima, Acoso Escolar, Desempeño Académico, Violencia en el Noviazgo y Personalidad, incluyendo un cuestionario de datos personales. En primer lugar, luego de una revisión bibliográfica en las bases de datos PsycInfo, ERIC, Pubmed, CAIRN, CLASE, Scielo, Dialnet, Lilacs y Redalyc, se relevaron en la literatura las principales problemáticas psicosociales asociadas a la autoestima en la infancia, adolescencia y juventud, entre las que se identificaron: (1) Autoestima y aspecto físico en la infancia y adolescencia, (2) Autoestima e iniciación sexual en la adolescencia, (3) Autoestima, noviazgo y violencia en la adolescencia y juventud, (4) Autoestima y embarazo en la adolescencia y juventud, (5) Autoestima y bullying en la infancia y adolescencia, (6) Autoestima y maltrato en la infancia y adolescencia, (7) Autoestima y trabajo en la Infancia, adolescencia y juventud, (8) Autoestima y desempeño académico en la infancia, adolescencia y juventud, y (9) Autoestima y adicciones en la infancia, adolescencia y juventud. En los antecedentes, se ha destacado como uno de los principales problemas la autoestima basada en la autoeficacia. Esto puede deberse a que la ética protestante y la creencia en la autosuficiencia se encuentran asociadas a la idea de meritocracia, a partir de la cual las personas obtienen lo que se merecen en base al esfuerzo individual en detrimento de la riqueza o los vínculos familiares. En

conjunto, estas ideas conducen a las personas a la conclusión de que su valor como personas no es algo dado, sino que debe ganarse en base al esfuerzo individual, la autoeficacia y, por ende, la aprobación del entorno social. Además, de la revisión de la literatura, se observó que la relación entre las problemáticas psicosociales y la autoestima se encuentran moduladas por los rasgos de la personalidad y la capacidad de autotranscendencia espiritual, que supone comprender la naturaleza efímera de las relaciones, los roles, los éxitos, que crean un sentido sustancial del self, permitiendo desapegarse de las definiciones externas del self.

De manera consistente con la literatura, los resultados permitieron constatar que la autoestima se encuentra asociada en población de adolescentes y jóvenes a la violencia en el noviazgo, el desempeño académico, la práctica deportiva, la percepción de etiquetamiento, el acoso escolar y los rasgos de la Personalidad. A partir de la revisión y los estudios desarrollados se ha trabajado en el diseño e implementación de talleres para el trabajo con población adolescente y joven sobre estas temáticas.

Palabras clave: Autoestima, Infancia, Adolescencia, Juventud.

Abstract

Self-esteem has traditionally been considered an evaluative component of the concept of self whereby subjects evaluated his own image from the feedback they receive from others in their different social roles. For this reason, we have identified different psychosocial problems, such as bullying, dating violence, school failure, or addiction, which have an impact on the self-esteem of children, adolescents and young people. In order to explore the relationship between the perception of such problematic psychosocial and self-esteem in this population, in the present study are worked with a design ex post facto, in a sample not probabilistic, incidental, quota of sex and ongoing studies, composed by 750 secondary and university students from different colleges and universities aged between 13 and 30 years. Various techniques of psychological assessment administered to relieve the variables self-esteem, academic performance, bullying and violence in courtship and personality, including a questionnaire of personal data. First, after a review of the literature in the databases PsycInfo, ERIC, Pubmed, CAIRN, class, Scielo, Dialnet, Lilacs and Redalyc, was relieved in the literature the main psychosocial problems associated with self-esteem in childhood, adolescence and youth, among which were identified: (1) self-esteem and physical appearance in childhood and adolescence, (2) self esteem and sexual initiation into adolescence, (3) self esteem, dating and violence in adolescence and youth, (4) self-esteem and pregnancy in adolescence and youth, (5) self esteem and bullying in childhood and adolescence, (6) self esteem and abuse in childhood and adolescence, (7) self-esteem and work on childhood,

adolescence and youth, (8) self-esteem and academic performance in children adolescence and youth, and (9) self-esteem and addiction in childhood, adolescence and youth.

Keywords: Self-esteem, Childhood, Adolescence, Youth.

Ponencia 2

LA CENTRALIDAD DE LAS SITUACIONES TRAUMÁTICAS EN EL DIAGNÓSTICO DEL TEPT: RESULTADOS PRELIMINARES DE LA VALIDACIÓN DE LA CENTRALITY OF EVENT SCALE.

Azzollini, Susana & Simkin, Hugo.

susana1060@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires (UBA) / Consejo Nacional De Investigaciones Científicas Y Técnicas (CONICET).

Resumen

Recuerdos personales altamente accesibles y vivos ayudan a dar sentido y estructura a nuestros relatos de vida, contribuyendo a anclar y estabilizar nuestras concepciones de nosotros mismos. Un guion de vida convencional (al menos en nuestra cultura) contiene el recuerdo de una mayor cantidad de eventos positivos que negativos; los acontecimientos positivos son a menudo acerca de eventos culturalmente esperados vinculados a las transiciones de rol, como una graduación o una boda. Sin embargo, si los recuerdos de traumas forman “puntos de giro” para la organización de las experiencias podrían constituir un componente central de nuestra identidad personal, cuyo resultado es probablemente nocivo para la salud mental. Entre las consecuencias más frecuentes se observan rumiaciones, preocupaciones innecesarias, e intentos compulsivos de evitar hechos similares en el futuro. Con el propósito de evaluar la centralidad del evento traumático en la vida de las personas que experimentan este tipo de situaciones se desarrolló la Centrality of Event Scale. El presente trabajo se propone presentar los avances en la validación y adaptación de la escala en el Contexto Argentino. Por este motivo, con autorización de los autores originales, se llevó a cabo una retrotraducción de los 23 ítems que componen el instrumento, siguiendo los estándares propuestos por la International Test Commission (ITC) para una adaptación correcta de un instrumento de un contexto idiomático a otro. De acuerdo con la literatura, se consideró una dimensión a la vez, estudiando la definición de cada dimensión, para luego traducir los ítems correspondientes de modo de respetar tanto el contenido original de cada ítem como a la vez de representar el constructo original. De esta manera, la traducción no se realizó de manera literal, palabra por palabra, sino que priorizó mantener el sentido psicológico del aspecto a indagar. Luego de traducidos los ítems al castellano, fueron traducidos nuevamente al inglés por dos traductores que no tuvieran vinculación con la escala. Se compararon ambas versiones en inglés. Se tradujeron nuevamente los ítems que presentaran diferencias significativas con la versión original. Posteriormente, se administró la prueba en una muestra de 253 estudiantes

universitarios y se analizaron los datos empleando el software estadístico SPSS 20.0 y el EQS 16. Los análisis arrojaron propiedades psicométricas aceptables en cuanto a la confiabilidad y validez, aunque para la validación final se espera explorar sus propiedades en una muestra mayor. La versión argentina cuenta con 23 ítems, de manera similar a la original.

Palabras clave: PTSD, Retrotraducción, Validación, Escala de Centralidad del evento.

Abstract

Highly accessible and vivid personal recollections help to give structure and meaning to our life stories, contributing to anchor and stabilize our conceptions of ourselves. A dash of mainstream life (at least in our culture) contains the memory of a greater number of positive events than negative; positive developments are often about culturally expected events linked to the transitions from role, such as a graduation or wedding. However, if the memories of trauma are "turning points" for the Organization of the experiences they could constitute a central component of our personal identity, whose result is probably harmful to mental health. The most common consequences are observed ruminations, unnecessary concerns, and compulsive attempts to prevent similar events in the future. The Centrality of Event Scale was developed with the aim of assessing the centrality of the traumatic event in the life of people who experience this type of situation. The present work intends to present advances in the validation and adaptation of the scale in the Argentine context. For this reason, with the permission of the original authors, took out a retrotraducción of the 23 items that make up the instrument, according to the standards proposed by the International Test Commission (ITC) for a correct adaptation of an instrument of one language learning context to another.

Keywords: PTSD, Retrotraducción, Validation, Centrality of Event Scale.

Ponencia 3

INTELIGENCIA TERRITORIAL: APORTES DE LA GEOGRAFÍA A LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL.

Bozzano, Horacio.

hbozzano@fahce.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) / Consejo Nacional De Investigaciones Científicas Y Técnicas (CONICET).

Resumen

En la actualidad, se han identificado numerosos problemas psicosociales que presentan un fuerte impacto en la salud física y mental de las personas, tales como la pobreza y el desempleo, el acceso a la salud y la educación. En una revisión reciente se han identificado problemáticas relativas además a la iniciación sexual en la adolescencia, a la violencia de género, el embarazo adolescente, el bullying, el maltrato infantil, el fracaso escolar, o las adicciones. Esta situación impacta negativamente en la autoestima de los individuos, definida como la dimensión evaluativa del sí mismo. En los últimos años se ha destacado la relevancia de construir estrategias de investigación e intervención interdisciplinarias que puedan integrar perspectivas y herramientas de instituciones académicas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como a los diferentes actores sociales involucrados. En este sentido, la lectura en clave de Inteligencia Territorial y su perspectiva focalizada en la investigación-acción, se presenta como un marco interdisciplinario que posibilita la articulación de diferentes disciplinas con el propósito de contribuir tanto al bienestar y la inclusión social, como a mejores formas de relacionamiento de cada sujeto con los demás y con su lugar, su ambiente, su territorio. Una nueva Geografía abierta a la interdisciplina y a la investigación-acción se va haciendo camino en las últimas décadas. El objetivo del presente trabajo ha sido revisar y problematizar el impacto de problemáticas psicosociales en la autoestima de las personas y visibilizar métodos y herramientas de la Inteligencia Territorial para el trabajo con la comunidad, así como identificar en ello, algunos diálogos con la Geografía. Luego de una búsqueda bibliográfica en bases de datos, se observa que los proyectos de investigación y/o investigación-acción unidisciplinares tienden a encontrar la particularidad que en el marco de los grupos de investigación, las instituciones y los colectivos implicados, ineludiblemente se enfrentan a sendas parcelizaciones, científicas y disciplinares, afectando directamente los procesos de intervención y transformación. Enfoques psicologicistas, por ejemplo, han reducido el problema de la baja autoestima a la falta de aptitudes de los individuos por procurarse los medios y las herramientas que posibiliten alcanzar sus objetivos.

Esta perspectiva excluye miradas más amplias que posibilitan visibilizar tanto las diferencias sociales que excluyen a numerosos sujetos de desarrollar tales aptitudes, pero también resulta insuficiente para comprender hasta qué punto los propios objetivos de cada sujeto no representan parte de la “naturaleza” del hombre, sino que resultan de la compleja red de relaciones propias del entramado social. De esta manera, el objetivo del trabajo en estos temas no consiste en disolver el millar de ciencias, ni los organigramas de miles de gobiernos, sino en particular, promover la solidaridad, la cooperación con pares de diversas disciplinas y de cada institución pública. Durante los últimos años se ha tejido y entretejido el compartimentado presente, pero, a efectos de destejer esta madeja cristalizada, antes que enfrentar estructuras parcelizadas, es importante trabajar al interior de cada uno de los pilares de la regulación – Estado, mercado, comunidad- así como de otros – el mundo académico y científico, los mass media, la cooperación internacional y otros- con aquellos actores dispuestos a hacer algo. En tanto sea posible interpretar críticamente, traducir y brindar respuestas a problemas, identidades, necesidades y sueños de las personas más postergadas y de los lugares en peores condiciones a través de los sujetos que conscientemente desean protegerlos, será posible estar desarrollando investigaciones científicas que despierten interés en los sujetos del objeto y que se propongan también el logro de numerosas micro-transformaciones en conciencias, en espíritus, en miradas, en acciones y en objetos. Esta situación se repetiría en cada sujeto individual, en cada sujeto colectivo y en cada sujeto en relación más armónica con su territorio. Aunque pueda evidente, reconocer el sentido común de cada sujeto de nuestro objeto nos puede dar mucha más luz que estar investigando teóricamente alejados de la realidad guiándonos sólo por estadísticas o textos científicos interpretativos de un proceso, estructura, sistema o modelo social, económico, cultural, político u otro. A pesar del esfuerzo colectivo, aún queda mucho por aprender de cada uno de los saberes que durante siglos fueron minimizados o literalmente negados por la ciencia moderna

Palabras clave: Inteligencia Territorial, Intervención, Psicología Social, Universidad.

Abstract

Currently, we have identified numerous psychosocial problems that have a strong impact on the physical and mental health of people, such as poverty and unemployment, access to health and education. In a recent review related problems have been identified in addition to sexual initiation into adolescence, to gender violence, bullying, child abuse, teen pregnancy, school failure, or addictions. This situation has a negative impact on the self-esteem of individuals, defined as the evaluative dimension of itself. In recent years, the relevance of build

interdisciplinary research and intervention strategies that integrate perspectives and tools of academic institutions, has stood governmental and non-governmental organizations as well as to the different social actors involved. In this sense, in terms of Territorial Intelligence reading and your perspective focused on action research, is presented as an interdisciplinary framework that allows for the articulation of different disciplines in order to contribute to the well-being and social inclusion, as to better ways of relationship of each subject with each other and with their place, their environment, their territory. A new geography open to interdisciplinarity and action research is becoming way in recent decades. The aim of the present work has been to review and discuss the impact of psychosocial problems in the self-esteem of people and make visible methods and tools of Territorial Intelligence to work with the community, as well as identify it, some dialogue with geography.

Keywords: Territorial Intelligence, Intervention, Social Psychology, University.

Ponencia 4

PSICOLOGÍA SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES: PASADO, PRESENTE Y FUTURO EN DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES.

Nepomneschi, Martha & Voloschin, Clarisa.

marthanepo@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (UBA).

Resumen

El presente trabajo se propone revisar retrospectivamente la trayectoria de las Cátedras de Psicología Social en la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires desde 1958 a la actualidad.

En 1958 al legitimarse la Carrera de Sociología en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras también se aprueba el primer postgrado en Ciencias Sociales: Introducción a la Psicología Social. El tema predominante en la Universidad de Buenos Aires y las expectativas que se crearon alrededor de la inauguración de la Carrera de Sociología confluyen en tres corrientes de igual peso: la primera, radica en la trascendencia que tuvo en el primer mundo la finalización de la segunda mundial, generándose múltiples investigaciones tendientes a investigar cómo fue posible que un fenómeno como el holocausto tuviese lugar. El segundo soporte, se vinculó con las expectativas de los partidos políticos de izquierda y su necesidad de una disciplina científica que avalara sus propuestas políticas. La tercera estuvo relacionada con el interés por generar dentro de nuestro mercado laboral la concepción de la sociología como una profesión científica, dado que hasta ese momento los conocimientos en sociología eran implementados por profesionales de otros campos disciplinares, como la medicina o la ingeniería. Por otra parte, la ubicación de la Psicología Social como materia de postgrado implicó la promoción de actividades de participación y de intervención que suponían una formación exhaustiva en metodología de la investigación en Ciencias Sociales.

En la medida en que la facultad fue intervenida por gobiernos militares se limitaron los desarrollos mencionados. Sin embargo, por fuera de la Universidad de Buenos Aires, diferentes grupos profesionales comenzaron a preguntarse y resolver algunas de las cuestiones que generaron conflictos entre las diferentes clases en nuestro país desde un enfoque psicosocial, como en el caso de la participación política, los prejuicios de género, entre otros. Una vez que se generó a nivel social un apoyo a las instituciones privadas de Psicología Social, emergen interrogantes en torno al estudio de la subjetividad humana. Finalmente, desde el regreso de la democracia en

1983 se comienzan a profundizar algunos de los conceptos psicosociales anteriores a la última dictadura cívico-militar. Entre estos, se destacan las implicancias de los grupos operativos en la intervención comunitaria, o en la formación de recursos humanos. Desde 1984 en la Facultad de Ciencias Sociales, recientemente creada, se concursa la materia Psicología Social a cargo de la Prof. Martha Nepomneschi. Como docente de la Carrera a las nuevas vicisitudes institucionales tales como presión de los partidos políticos, las características propias de la investigación en la academia promovieron una suerte de división en el área de la Psicología Social. Hacia fines de 1990 se identifican tres Cátedras de Psicología Social. A partir de 2010 se fortalece la comunicación entre las carreras o dentro mismo de la Facultad de Ciencias Sociales junto a otras Cátedras de Psicología Social, de forma tal de dar cuenta de una mirada común sobre los eventos comunitarios y de la psicología de la vida cotidiana en la Ciudad de Buenos Aires. Por ejemplo, en los últimos años, se han promovido convenios entre la Facultad y escuelas medias para intervenir sobre problemáticas tales como el bullying, las adicciones y el fracaso escolar, en población adolescente. En particular, desde una mirada institucional, la investigación en Psicología Social creció considerablemente a partir del surgimiento de la Programación UBACyT y del Programa de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales, lo que promovió que numerosos investigadores, profesores y docentes pudieran contar con un marco formal y un financiamiento para desarrollar sus tareas investigativas. Además, en el área de extensión universitaria, la programación UBANEX, como el Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales contribuyeron a fortalecer los lazos entre la Universidad y la comunidad. En conjunto, estas herramientas habilitaron transferir en docencia los conocimientos y los abordajes desarrollados en Investigación y Extensión. Finalmente, las políticas públicas en materia de financiamiento de becas de maestría, doctorales y postdoctorales, contribuyó favorablemente en el desarrollo del área promediando la primera década del nuevo milenio.

Palabras clave: Psicología Social, Investigación, Docencia, Extensión.

Abstract

The present work intends to retrospectively revise the path of Professor of Social Psychology in the career of sociology, Faculty of social sciences at the University of Buenos Aires from 1958 to the present day.

In 1958 to legitimize themselves the career of Sociology within the framework of the Faculty of philosophy and letters also approves the first postgraduate program in social sciences: introduction to Social Psychology. The predominant theme in the University of Buenos Aires and the expectations that were created around the opening of the career of Sociology converge in

three streams of equal weight: the first, lies in the transcendence that was the of the second world, generating multiple research aimed at investigating how it was possible that a phenomenon like the Holocaust took place in the first world. The second stand, was linked to the expectations of the political parties of the left and their need for a scientific discipline that endorse their policy proposals. The third was the interest generated within our labour market the conception of sociology as a scientific profession related, given that so far the knowledge in sociology were implemented by professionals from other fields disciplinary, like medicine or engineering. On the other hand, the location of Social Psychology as a postgraduate involved the promotion of participation and intervention activities posed a thorough training in methodology of social science research.

Keywords: Social Psychology, Research, Teaching, Extension.

LAS PSICOSIS EN FREUD: REALIDAD Y MECANISMO.

Coordinador/a: Soengas, Estela.

Autores: Soengas, Estela; Varela, Jesica; Moreno, María Luján; Torres, Mónica; *Bolpe, Pilar; Dinamarca, Mariana; Oporto, María Sol; Kopelovich, Mercedes; Blanco, Juan & Hoggan, María Ester.*

estelasoengas@hotmail.com

UNLP.

Resumen general

El **objetivo** de esta mesa es recuperar las distintas concepciones de las psicosis en la obra freudiana, haciendo especial hincapié en los desarrollos fundamentales y los obstáculos a los que condujeron. En esta mesa se considerará especialmente la cuestión de la realidad en las psicosis y las distintas concepciones del mecanismo de la defensa y de la formación de síntomas. El **problema** de investigación podría formularse en los siguientes términos ¿cuál es la relación del psicótico con la realidad? ¿qué mecanismos propone Freud para pensar la conformación subjetiva psicótica?

Se trata de referencias no tan extensas como las que corresponden a las neurosis y que, por lo tanto requieren de un trabajo de comentario crítico para su transmisión. Por otra parte, es necesario aclarar que la producción freudiana sobre las psicosis ha sido muy frecuentemente reducida a la contra-indicación del tratamiento psicoanalítico en estos casos o a la tesis de la pérdida de la realidad, aplastando detrás de este postulado la riqueza de problemas y distinciones que Freud puso en tensión. Habitualmente, los comentaristas se han abocado a los desarrollos que surgieron posteriormente en los discípulos de Freud. Este debate se propone recuperar los problemas freudianos en torno a las psicosis para así poder avanzar en el establecimiento de una clínica propiamente analítica de las psicosis.

La **metodología** de trabajo elegida para esta investigación es la revisión bibliográfica de fuentes primarias: artículos freudianos, epistolarios y actas de trabajo, en función del rastreo de los siguientes operadores conceptuales: realidad y mecanismo.

Con respecto a los **resultados** podemos avanzar que el primer trabajo de la mesa se propone esclarecer el proceso de construcción de la oposición neurosis-psicosis en la obra de Freud. El trabajo plantea que esta distinción no proviene de la psiquiatría ni se encuentra en las primeras formulaciones freudianas sino que se constituye en un momento preciso de la obra en el cual las diferencias de funcionamiento del dispositivo con pacientes psicóticos llevan a Freud a plantear un mecanismo defensivo diferencial.

El segundo trabajo aborda el caso Schreber que se constituyó en el paradigma para pensar las psicosis desde un punto de vista freudiano. La comunicación aborda especialmente la constitución de la hipótesis novedosa de Freud en este momento: el papel de la homosexualidad y el narcisismo en la causación de la paranoia. De esta manera aparece una primera respuesta que resuelve la especificidad de la etiología sexual bajo la forma de una fijación al narcisismo. No obstante, el obstáculo que queda sin resolver es cuál sería la especificidad del mecanismo defensivo, que no puede agotarse en el desasimiento y del mecanismo de formación de síntomas, que no se resuelve en la proyección.

Este problema se interroga en el tercer trabajo, que deja a un lado lo discutido en el anterior con respecto a la etiología sexual y se aboca a tensionar los distintos nombres que cobraron las formulaciones freudianas sobre el mecanismo operante en las psicosis: rechazo, represión por proyección, desmentida, escisión. El trabajo subraya especialmente las dificultades que estas variaciones presentan con respecto al diagnóstico diferencial no sólo con respecto a las neurosis sino en su relación con la perversión.

Por último, el cuarto trabajo de esta mesa propone interrogar las distintas formulaciones freudianas con respecto a la relación con la realidad. Cobran entonces especial relevancia en el desarrollo los avatares señalados anteriormente sobre el mecanismo pero también la noción de alteración del yo que gana peso en la última parte de la obra de Freud. De este modo, la cuestión no queda reducida únicamente a la supuesta pérdida de realidad que especificaría a las psicosis sino especialmente a los efectos sobre el yo de las modalidades de restitución que le son propias.

Concluimos entonces en que la perspectiva freudiana sobre el mecanismo y la realidad en las psicosis continúa resultando operativa para pensar la clínica de las psicosis y proponemos **discutir** las versiones que adjudican a las psicosis un carácter deficitario por su comparación con las neurosis, adjudicando por ejemplo la pérdida de realidad únicamente a las psicosis.

Palabras clave: Psicosis, Freud, Mecanismo, Realidad.

Ponencia 1

LA CONSTRUCCIÓN DE LA OPOSICIÓN NEUROSIS –PSICOSIS EN LA OBRA DE FREUD.

Soengas, Estela; Bolpe, Pilar & Dinamarca, Mariana.

estelasoengas@hotmail.com

UNLP.

Resumen

El **objetivo** de esta presentación es desglosar la oposición Neurosis-Psicosis en la obra de Freud, al considerar las distinciones que establece con respecto al mecanismo y la relación con la realidad. Para esto partiremos de la **hipótesis** de que esta diferenciación no parte del campo de la Psiquiatría, sino que se trata de un proceso de construcción que es posible reconocer en la obra freudiana y cuyos hitos pretendemos localizar. Veremos cómo al principio de los desarrollos freudianos esta distinción no está presente, sino que neurosis y psicosis se oponen juntas (Freud las llama neuropsicosis) a las llamadas “neurosis actuales” justamente porque en las primeras opera un mecanismo psíquico y en las segundas no. Posteriormente será el criterio inherente al dispositivo analítico, o sea la capacidad o no de establecer una transferencia lo que constituirá la diferencia estructural, que se mantiene en la actualidad.

Desde el punto de vista **metodológico**, y a los fines de establecer los desarrollos freudianos en relación a esta diferenciación Neurosis-Psicosis, revisaremos los textos escritos por Sigmund Freud entre los años 1894 a 1925, con el fin de localizar los fenómenos clínicos como también la elaboración teórica de la que se valió el autor para dar cuenta así de los factores que subyacen a las nosografías que fueron edificadas en los distintos momentos de su obra. Veremos cómo con el paso de los años las producciones de Freud dieron lugar a novedosos desarrollos organizados en torno a: los mecanismos psíquicos, el descubrimiento del Inconsciente, sus efectos tanto en la génesis de los fenómenos patológicos como en la normalidad y el papel de la sexualidad en torno de los cuales organizará el campo de la neurosis y la psicosis.

Con respecto a los **resultados** podemos decir que si bien los intereses de Freud y sus producciones teóricas muestran inicialmente un perfil claramente organicista, este biologismo inicial fue dando lugar a un despliegue teórico en el que los síntomas adquirieron un estatuto de relevancia, articulándose con mecanismos psíquicos que daban cuenta de ellos.

Dividiremos en tres partes las nosografías freudianas y veremos en ellas el desarrollo de su conceptualización sobre este tema, las que serán permanentemente cuestionadas y revisadas en relación a los avances teóricos que se producen. Un primer período de las nosografías freudianas

corresponde al modelo que encontramos en el artículo “Las neuropsicosis de defensa” que data del año 1894, trabajo que completará dos años más tarde con su artículo “Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa” (1896). A este primer modelo le sigue otro marcado por la oposición Neurosis de transferencia y Neurosis narcisísticas, oposición que desarrolla en su texto de 1911 “Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente”, más conocido como “El caso Schreber”. El tercer y último modelo estará organizado a partir de la segunda tópica freudiana, donde indaga los conflictos entre las instancias psíquicas y la génesis de las patologías a las que ellos dan lugar. A partir de esto la neurosis será entendida como el resultado de un conflicto entre el Yo y el Ello, mientras que la psicosis será el resultado de una perturbación entre el yo el mundo exterior.

En los años 1923 y 1924 Freud escribirá “Neurosis y Psicosis” y “Pérdida de realidad de la neurosis y de la Psicosis”, textos vinculados con “El Yo y el Ello” (1923), en los que abordará la diferencia en cuanto a la génesis de la Neurosis y de la Psicosis, en función del conflicto que está en la base de los fenómenos particulares y las reacciones diferenciales. En este momento considera especialmente la distinción de posición entre neurosis y psicosis con respecto a la realidad y las distintas maneras en que se puede producir una pérdida de esta.

Freud desde el inicio de sus investigaciones se pregunta cuál es el mecanismo específico de la psicosis, pregunta esta que no terminará de responder. Será nuestra intención someter a discusión nuestra **conclusión**: la conocida distinción Neurosis-Psicosis, que hoy nos parece tan natural, no es un punto de partida, sino de llegada del pensamiento freudiano.

Palabras clave: Psicosis, Freud, Neurosis Narcisísticas, Nosologías.

Abstract

The objective of this presentation is to break down the opposition Neurosis-Psycho Freud's work, considering the distinctions established with the mechanism and the relationship with reality. For this we start from the assumption that this differentiation is not part of the field of psychiatry, it is a building process that can be recognized in Freud's work and whose aim locate landmarks. We'll see how the early Freudian developments this distinction is not present, but neurosis and psychosis are opposed together (Freud calls neuropsychosis) calls "neuroses" precisely because in the early psychic mechanism operates and the latter not. Subsequently it is inherent to the analytical test device, or the ability or not of a transfer set which constitute the structural difference, which remains at present.

From the methodological point of view, and in order to establish the Freudian developments regarding this differentiation Neurosis-Psycho, review the written texts by Sigmund Freud in the

years 1894-1925, in order to locate the clinical phenomena as the development Theoretical he earned the author and to account for the factors underlying the nosographies that were built at different times of his work. We'll see how over the years the productions of Freud led to novel developments organized around: the psychic mechanisms, The Discovery of the Unconscious, its effects on both the genesis of pathological phenomena as normal and the role of sexuality around which organized the field of neurosis and psychosis.

Keywords: Psychosis, Freud, Narcissistic Neurosis, Nosologies.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1894) Las neropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias.) En *Obras Completas*, Vol. III. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 41-68.
- Freud, S. (1896).Nuevas puntualizaciones sobre las neropsicosis de defensa. En *Obras Completas*, Vol. III. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 157-184.
- Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 65-98.
- Freud, S. (1924) Neurosis y psicosis. En *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 151-160.
- Freud, S. (1924) La pérdida de realidad en neurosis y en psicosis. En *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 189-198.

Ponencia 2

LA HOMOSEXUALIDAD INCONSCIENTE Y EL NARCISISMO EN LA CAUSACIÓN DE LA PARANOIA.

Varela, Jesica & Oporto, María Sol.

jesica.v.varela@hotmail.com

Psicopatología I, Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El presente trabajo se propone como **objetivo** delimitar las relaciones entre la paranoia, la homosexualidad y el narcisismo en el caso Schreber de Freud, abordando así el **problema** que introduce la hipótesis de la homosexualidad inconsciente en la particularidad de la paranoia. Esta hipótesis conoció relecturas posteriores cuestionadas por su impacto en las intervenciones clínicas.

Hemos constatado que la temática de la homosexualidad y su participación en la constitución de las enfermedades nerviosas es tempranamente abordada por Freud, para referir a cómo el sujeto responde al retorno de una corriente homosexual inconsciente, brindándole un estatuto diferencial según se trate de neurosis, psicosis o perversión. Así en el análisis del caso Dora, señala la importancia que tuvo para el tratamiento haber descuidado la corriente homosexual que toma por objeto a la señora K en la constitución de la histeria; en el Hombre de los lobos esta temática es abordada en relación a la posición libidinal con respecto al padre; y en el caso Leonardo Da Vinci, al analizar su homosexualidad pasiva. Sin embargo, es en la paranoia donde la homosexualidad inconsciente adquiere un estatuto privilegiado, al otorgarle Freud un valor causal. En esta dirección, la lectura de las “Memorias de un enfermo nervioso” (1903) del Dr. Schreber, le sirvió para publicar su hipótesis y demostrar, mediante el análisis de este caso paradigmático, el valor etiológico de la vida sexual. Es interesante señalar que esta conceptualización que incluye a la homosexualidad en la etiología sexual le valió a Freud la enemistad de Jung y Bleuler en un contexto en el cual Freud se mostraba interesado en lograr una proyección internacional del psicoanálisis en el campo de la psiquiatría. No obstante y a pesar de la ruptura con Jung, su discípulo máspreciado, nunca retrocedió frente a su hipótesis publicada en 1911, en el historial del caso Schreber y a la cual reafirmó tres años más tarde al presentar “Un caso de paranoia que contradice la teoría psicoanalítica” (Freud, 1915).

Desde el punto de vista **metodológico** realizamos una revisión y análisis de los textos que permiten evidenciar las vicisitudes freudianas en torno a esta conceptualización, deteniéndonos en diferentes momentos de su elaboración, situando no sólo los avances en relación a este tema

sino también los obstáculos y reformulaciones. Este trabajo realizará una revisión bibliográfica exhaustiva del caso Schreber y de referencias al mismo en la obra freudiana, a privilegiar los operadores conceptuales del mecanismo operante y la relación con la realidad.

En función de este análisis pudimos resaltar en los **resultados** cómo en la paranoia, el punto central del conflicto patológico reside en la defensa contra el deseo homosexual, punto en el cual los paranoicos fracasan; dando lugar a todos los síntomas patológicos. Por otra parte, en un intento de buscar el factor predisponente en lo referente al retorno de la moción homosexual, las investigaciones de Freud lo llevaron a postular un nuevo concepto en la teoría de la libido: el narcisismo, considerado como un estadio de la evolución de la libido, intermedio entre el autoerotismo y el amor de objeto. Este concepto reviste gran importancia para el fundador del psicoanálisis, y lo conducirá, más tarde, a modificar su teoría del dualismo pulsional así como también su nosografía. La fijación al narcisismo es considerada entonces como “el factor disposicional”, la condición de la regresión que se produce en la paranoia. La acumulación de la libido narcisista se torna insoportable para el sujeto, estancándose y volviéndose patológica, situación que es posible constatar según Freud, en las manifestaciones del desencadenamiento de la psicosis.

Para finalizar y como propuesta de **discusión** veremos cómo el avance de estas formulaciones lo llevan a preguntarse acerca del mecanismo de defensa “peculiar” que opera en la paranoia al mismo tiempo que obstaculiza que la libido vuelva a investir objetos del mundo exterior. El establecimiento de las tres fases de la represión le permite inicialmente responder a este interrogante, aunque esta respuesta le resulta insuficiente, ya que no se trata sólo de la represión de la libido como único elemento patógeno en la paranoia sino que es necesario también considerar la aplicación de la libido que ha regresado al narcisismo. Es esta característica del proceso patológico lo que lo lleva a formular una incapacidad de establecer transferencias en ese momento. A partir de aquí, un nuevo problema del que se ocupará Freud consistirá en intentar precisar un mecanismo de formación de síntoma “específico” para la paranoia.

Palabras clave: Paranoia, Homosexualidad, Narcisismo, Freud.

Abstract

This paper aims to demarcate the relationship between paranoia, homosexuality and narcissism in Freud Schreber case, thereby addressing the problem introduced by the hypothesis of unconscious homosexuality in the particularity of paranoia. This hypothesis met rereading later questioned its impact on clinical interventions.

We have found that the issue of homosexuality and its participation in the formation of nerve

diseases is early approached by Freud to refer to how the subject responds to the return of an unconscious homosexual current, providing a differential status under the case of neurosis, psychosis or perversion. Thus in the case analysis Dora said how important it was to treat homosexual neglecting current takes aim at Mrs. K in the constitution of hysteria; in Man of wolves this issue is addressed in relation to the libidinal position relative to the parent; and if Leonardo Da Vinci, to analyze passive homosexuality. However, it is in the unconscious paranoia where homosexuality acquires a privileged status to give Freud a causal value. In this direction, reading the "Memoirs of a nervous illness" (1903) Dr. Schreber, helped him publish his hypothesis and demonstrate, by examining the paradigmatic case, the etiological value of sexual life. Interestingly, this conceptualization that includes homosexuality in the sexual etiology earned the enmity of Jung Freud and Bleuler in a context in which Freud was interested in achieving international projection of psychoanalysis in the field of psychiatry.

Keywords: Paranoia, Homosexuality, Narcissism FREUD.

Referencias bibliográficas

- Freud, S (2010) *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Demencia Paranoides) descrito autobiográficamente*. En *Obras Completas*, Tomo XII, Buenos Aires Argentina, Amorrortu, Texto original 1911. Pp 1-92
- Freud, S (2009) *Introducción la narcisismo*. En *Obras Completas*, Tomo XIV, Buenos Aires Argentina, Amorrortu, Texto original 1914. Pp. 65-98
- Freud, S (2009) *26 conferencia: La teoría de la libido y el narcisismo*. En *Conferencias de introducción la psicoanálisis. Parte III. Doctrina general de la neurosis*. En *Obras Completas*, Tomo XVI, Buenos Aires Argentina, Amorrortu, Texto original 1917. Pp. 375-391
- Freud, S (2009) *Un caso de paranoia que contradice la teoría psicoanalítica*. En *Obras Completas*, Tomo XIV, Buenos Aires Argentina, Amorrortu, Texto original 1915. Pp. 259-272.
- Freud, S (1999) *Sobre algunos mecanismos neuróticos en los celos, la paranoia, y la homosexualidad*. En *Obras completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, Texto original 1922. Pp 213-226
- Freud, S (1999) *Una neurosis demoníaca en el siglo XVII*. En *Obras completas*. Tomo XIX. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, Texto original 1923. Pp67-106
- Freud, S (1999) *Neurosis y psicosis*. En *Obras completas*. Tomo XIX. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, Texto original 1924. Pp151-161
- Freud, S (1980) *Correspondance 1927-1939*. Paris, Gallimard. Texto original 1973
- Schreber, P (1985) *Memorias de un enfermo nervioso*. España, Argot, Texto original 1903.

Ponencia 3

EL PROBLEMA DE LA ESPECIFICIDAD DEL MECANISMO DE LA PSICOSIS.

Moreno, María Luján & Kopelovich, Mercedes.

marialujanmoreno@hotmail.com

UNLP.

Resumen

El interés de Freud por cernir los resortes causales de las psicosis aparece tempranamente en su obra y denota un esfuerzo por situar sus hipótesis explicativas trascendiendo el mero supuesto del paralelismo psicofísico -dominante en la Psiquiatría de la época-, que fijaba una etiología orgánica en el origen de las enfermedades mentales. Se abre así un capítulo fundamental del psicoanálisis freudiano, el de la metapsicología, vertebrado por la búsqueda del *mecanismo* propio de cada constelación sintomática, en su articulación con el factor sexual. Lejos de un interés solamente teórico, dicha búsqueda estaba sustentada por la premisa de que la etiología se traducía en la morfología de los síntomas, y por la idea de que de ese conocimiento etiológico se derivaban indicaciones terapéuticas. El establecimiento del mecanismo adquiere de ese modo toda su importancia, en la medida en que determina, junto con la etiología sexual, tanto la envoltura formal específica del síntoma que permite realizar distinciones nosográficas, como la manera -o la posibilidad- de abordarlo en el dispositivo.

Ahora bien, el camino emprendido por Freud respecto de estos problemas no es sencillo ni lineal, sino que está sesgado por sucesivos cambios de perspectiva, vacilaciones y obstáculos que redundan, ora en una relación de oposición de las psicosis con otros cuadros clínicos, ora en una relación que por momentos parece de continuidad. El **objetivo** del presente trabajo es, pues, seguir el derrotero freudiano relativo a la construcción conceptual acerca del *mecanismo* de las psicosis, ubicando sus hitos centrales y los obstáculos encontrados por el maestro a la hora de delimitar su especificidad. El **problema** que guía el recorrido es el de la multiplicidad de propuestas que Freud esboza al respecto, muy alejadas de las perspectivas actuales donde cada estructura clínica parece estar comandada por la operatoria de un solo mecanismo. En Freud conviven el rechazo con la desmentida, la revuelta, la proyección, la escisión y alteración del yo. **Metodológicamente** se realizará una revisión bibliográfica de la obra freudiana de acuerdo al operador conceptual del mecanismo, al intentar situar los distintos matices que intervienen en su formulación.

Con respecto a los **resultados**, examinaremos, en primer lugar, el señero abordaje que hace del tema en sus primeros escritos psicoanalíticos, en donde agrupa a las psicosis con la histeria y la

obsesión, mancomunadas por la operación de lo que llama el “mecanismo psíquico de la defensa”. Esta generalización, no le impide, sin embargo, introducir matices que encontrarán su cabal formalización en tiempos posteriores, como sucede con el planteo del mecanismo “más energético” en el caso de la confusión alucinatoria, o el de la “represión por el camino de la proyección” en el caso de la paranoia. Tales consideraciones iniciales, con consecuencias clínicas en lo que atañe a la relación con la realidad y al modo de retorno de lo reprimido, son retomadas en subsiguientes elaboraciones, como lo demuestra el magistral estudio sobre el caso Schreber, en donde, a la luz del narcisismo, el mecanismo de la proyección deja de ser patognomónico de la paranoia para ser redefinido y resituado en el marco de la dilucidación de los tres tiempos de la represión, cuyos aspectos diferenciales con respecto a la neurosis alcanzan su máximo desarrollo. La expresión “lo cancelado dentro retorna desde afuera” parece ser aquí la brújula que permite dividir las aguas entre neurosis y psicosis paranoica, e inaugura un movimiento que se afianza en el denominado “giro de los años `20”, cuando vuelve sobre el problema del mecanismo, esta vez con la referencia de la segunda tópica del aparato psíquico. Allí, en un intento de aprehender la ensambladura causal que determina el modo de relacionarse con la realidad en la neurosis y en la psicosis recurre a la operación de la “desmentida” para explicar las diferencias entre ellas. Ese mecanismo, que supone un desconocimiento de la realidad objetiva en el caso de la psicosis, es distinto al “no querer saber” de ella característico de la neurosis, y permite presumir el establecimiento de una relación de oposición entre ambas. A pesar de ello, resulta sorprendente hallar, en textos posteriores, enunciados que van en la línea contraria. En efecto, en el “Esquema del psicoanálisis” de 1938, por ejemplo, señala la existencia de una clase de neuróticos, emparentados con los psicóticos por la “gravedad” de sus síntomas, en quienes supone la intervención de causas y mecanismos patogénicos “idénticos o por lo menos muy análogos”. La afirmación, enigmática para quienes acostumbramos a abogar por la especificidad del mecanismo psicótico, invita a repensar y **discutir** la posición freudiana sobre el tema y a renovar el interrogante sobre los aspectos de su doctrina -colmados de derivaciones clínicas y terapéuticas- que evidencian escollos para una completa resolución. Por lo demás, y volviendo a los textos de los años `20, la apelación a la desmentida como propia de la psicosis redobla el problema en otro plano -sobre el que también ahondaremos en nuestro trabajo, a saber, el de los nexos entre ésta y ciertas formas de la perversión, habida cuenta de que también interviene en el proceso de constitución del objeto fetiche.

Palabras clave: Psicosis, Desmentida, Mecanismo, Rechazo.

Abstract

Freud's interest springs sift grounds for early psychosis appears in his work and denotes an effort to locate their explanatory hypotheses transcending the mere assumption of psychophysical parallelism -dominant in psychiatry of the period, which established an organic etiology in origin of mental illness. This opens a fundamental chapter of Freudian psychoanalysis, metapsychology of vertebrate for the pursuit of self mechanism of each symptomatic constellation, in its articulation with the sexual factor. Far from only theoretical interest, the search was supported by the premise that the etiology resulted in the morphology of the symptoms, and the idea that knowledge of the etiologic therapeutic indications are derived. Setting mechanism thereby acquires all its importance, as it determines, along with sexual etiology, both formal envelope specific symptom that allows distinctions nosographic like manner, or the possibility-of address it in the device.

Now, the path taken by Freud on these problems is not simple or linear, but is biased by successive changes of perspective, hesitations and obstacles that result, sometimes in an adversarial relationship of psychosis with other medical conditions, sometimes in a relationship that seems to get continuity. The aim of this study is therefore to follow the road map on the Freudian conceptual construction on the mechanism of psychosis, placing its main milestones and obstacles encountered by the developer when defining their specificity.

Keywords: Psychosis, Denied, Mechanism, Rejection.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1894) Las neropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias.) En *Obras Completas*, Vol. III. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 41-68.
- Freud, S. (1896).Nuevas puntualizaciones sobre las neropsicosis de defensa. En *Obras Completas*, Vol. III. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 157-184.
- Freud, S (1911) *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Demencia Paranoides) descrito autobiográficamente*. En *Obras Completas*, Tomo XII, Buenos Aires Argentina, Amorrortu, Texto original 1911. Pp 1-92
- Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 65-98.
- Freud, S. (1924) Neurosis y psicosis. En *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 151-160.

- Freud, S. (1924) La pérdida de realidad en neurosis y en psicosis. En *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 189-198.
- Freud, S. (1927) Fetichismo. En *Obras Completas*, Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 141-150.
- Freud, S. (1938) Esquema del psicoanálisis. En *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 133-207.
- Freud, S. (1938) La escisión del yo en el proceso defensivo. En *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 271-278.

Ponencia 4

LA REALIDAD EN LAS PSICOSIS.

Torres, Monica; Blanco, Juan & Hoggan, María Ester.

monicamiriamtorres@hotmail.com

UNLP.

Resumen

La concepción de la psicosis en la obra freudiana se encuentra atravesada por el afán de Freud por delimitar un mecanismo específico que dé razón de las particularidades de las alteraciones del yo que conocemos bajo la noción de “pérdida de la realidad”. Tanto es así, que podríamos enunciar que el interjuego entre el problema del mecanismo psíquico que le subyace y los vínculos entre el yo y la realidad ha oficiado como el orientador a la luz del cual Freud elaboró, revisó y corrigió en distintas épocas de su teorización, toda su producción en torno a la psicosis. No vamos a adentrarnos en las consideraciones filosóficas ni epistemológicas que subyacen a la concepción freudiana de la realidad. Sólo mencionaremos que la realidad ha cobrado distintas versiones a lo largo de su obra. En este sentido, se hallarán referencias a la realidad -así a secas-, a la realidad exterior percibida (Realität), a la realidad exterior objetiva, realidad efectiva (Wirklichkeit), realidad material; finalmente, a la realidad psíquica. A su vez, la “alteración del Yo” es también un concepto problemático de cernir. Presentado inicialmente por Freud en el Manuscrito K, como el “estado de modificación del yo” que comienza, en la paranoia, con el “delirio de asimilación” que intenta explicar los síntomas del retorno de lo reprimido, - esto es, la producción alucinatoria -, evoluciona cada vez más hacia la remodelación completa del yo. Este trabajo retoma el **problema** de la realidad en las psicosis a partir de una interrogación del mecanismo actuante para Freud. El **objetivo** es explorar las distintas formulaciones freudianas al respecto con el fin de identificar las propuestas freudianas y ubicar las desviaciones que se produjeron en las relecturas de Freud.

Llamativamente, a pesar de desarrollar nuevas hipótesis sobre la pérdida de la realidad en la psicosis tanto en el caso Schreber como en la Metapsicología por un lado, y en los textos sobre la pérdida de la realidad de 1924 por el otro, las consideraciones en relación a la alteración del yo sólo serán retomadas mucho más tardíamente, y desde otra perspectiva, en dos textos, Análisis terminable e interminable y el Esquema del psicoanálisis, de 1937 y 1938 respectivamente. **Metodológicamente** entonces el trabajo realizará una revisión exhaustiva de estos artículos de acuerdo al eje de la relación con la realidad en las psicosis.

Con respecto a los **resultados** podemos ubicar que en estos desarrollos, la alteración del yo estará vinculada con los diferentes mecanismos de defensa inconscientes del yo que tienen como función defenderlo de los peligros que le genera la pulsión, desconociéndola o devolviéndola al ello inconsciente: "Cada persona normal lo es sólo en promedio, su yo se aproxima al del psicótico en esta o aquella pieza, en grado mayor o menor, y el monto del distanciamiento respecto de un extremo de la serie y de la aproximación al otro nos servirá provisionalmente como una medida de aquello que se ha designado, de manera tan imprecisa, "alteración del yo" (Freud, 1937). Cuando los mecanismos de defensa se rigidizan, generan diversos tipos de producciones alteradoras del yo. Entre ellas, se ubicarán en serie los rasgos patológicos de carácter, la patología narcisista en general, desde las perversiones homosexuales (cuando la fijación se basa en la desmentida de las diferencias sexuales), hasta los fenómenos de restitución psicótica. Queda de manifiesto que, en torno al tema, la postura de Freud no ha sido ni homogénea ni exenta de contradicciones a lo largo de su obra. En este trabajo intentaremos situar ciertos momentos paradigmáticos del abordaje freudiano de la psicosis, a los fines de dilucidar, a partir de ellos, los conceptos que subyacen al problema de la realidad, su pérdida y lo que adviene en la psicosis al lugar de dicha pérdida bajo el concepto de "alteraciones del yo". Recorreremos entonces: la perspectiva de la primera clínica freudiana, el caso Schreber y los conceptos de la meta psicología y por último las conceptualizaciones posteriores a 1920, en los textos de La pérdida de realidad, de 1924.

Palabras clave: Psicosis, Realidad, Alteración del Yo, Freud.

Abstract

The concept of psychosis in Freud's work is crossed by the desire of Freud define a specific mechanism that makes sense of the particularities of the disturbances I know that under the notion of "loss of reality". So much so, we could state that the interplay between the problem of the psychic mechanism underlying it and the links between self and reality has officiated as the guiding light which Freud developed, revised and corrected at different times of his theorizing , all their production around psychosis. We will not delve into the philosophical or epistemological considerations underlying the Freudian conception of reality. Only we mention that reality has become different versions throughout his work. In this regard, references to reality -so secas-, to external reality perceived (Realität), to objective external reality, actuality (Wirklichkeit), material reality will be found; finally to the psychic reality. In turn, the "altered ego" is also a problematic concept of sifting. Initially introduced by Freud in the Manuscript K, as the "state of modification to the" beginning, paranoia, with the "delirium of assimilation" which attempts to explain the

symptoms of the return of the repressed - that is, the hallucinatory production - evolving increasingly towards complete remodeling of self. This work takes up the problem of reality in psychosis from an interrogation of the acting mechanism for Freud.

Keywords: Psychosis, Reality, Altered Self, Freud.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1894) Las neropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias.) En *Obras Completas*, Vol. III. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 41-68.
- Freud, S (1911) *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Demencia Paranoideas) descrito autobiográficamente*. En *Obras Completas*, Tomo XII, Buenos Aires Argentina, Amorrortu, Texto original 1911. Pp 1-92
- Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 65-98.
- Freud, S. (1924) Neurosis y psicosis. En *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 151-160.
- Freud, S. (1924) La pérdida de realidad en neurosis y en psicosis. En *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 189-198.
- Freud, S. (1937). Construcciones en el análisis. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 255-270.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 211-254.
- Freud, S. (1938) Esquema del psicoanálisis. En *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 133-207.
- Freud, S. (1938) La escisión del yo en el proceso defensivo. En *Obras Completas*, Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 271-278.

INTENSIÓN Y EXTENSIÓN EN CLÍNICA PSICOANALÍTICA.

Coordinador/a: *Suárez, Néstor Eduardo.*

Ballesteros, Daiana; Bracco, Anabela; Garbet, Antonela; López, Stella; Moreno, Victoria & Suárez, Néstor Eduardo.

suareznestore@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen General

La extensión del síntoma en lo social genera nuevos campos donde confluyen diferentes prácticas. Es necesario por lo tanto explorar las variantes del nudo intención extensión de cada una de ellas, en nuestro caso, la clínica psicoanalítica.

A través del análisis de problemáticas como el trauma, la noción de víctima y la guerra como ámbitos de una clínica posible, trataremos de extraer enseñanzas que colaboren con la continuación del diálogo del psicoanálisis con otros discursos y otras perspectivas afines.

Palabras clave: Psicoanálisis, Socia, Trauma, Víctima.

Ponencia 1

PSICOANÁLISIS Y SALUD MENTAL: EL LUGAR ÉXTIMO DEL ANALISTA EN LAS INSTITUCIONES.

Ballesteros, Daiana; Bracco, Anabela & Garbet, Antonela.

dai_797@hotmail.com

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

Un interrogante atraviesa el presente trabajo: ¿Cuál es el quehacer del analista en dispositivos institucionales? Interrogante este que se formula en función de la inserción y la práctica clínica de psicoanalistas en diversas instituciones no analíticas: hospital general, hospital de día, comunidad terapéutica, unidad carcelaria. Pero fundamentalmente esta pregunta se desprende de los escollos con los que, en ocasiones, se encuentran los practicantes del psicoanálisis.

En el marco institucional la coexistencia de diferentes discursos provoca, en algunos momentos, que el analista se encuentre desbrujulado, desorientado en su práctica. Interrogar la demanda recibida e interpretarla, antes de responder a ella, logrando distinguir quién demanda y qué se demanda, es el modo en que debe orientarse el analista.; sin embargo, para ello es necesario que ocupe un lugar conveniente.

En este sentido es que se piensa al analista en una posición éxtima, en tanto no se está ni adentro ni afuera, en la que no se es ni íntimo ni ajeno.

El analista éxtimo no desconoce que habita un dispositivo institucional y que está atravesado por las reglas y las normas propias de esa institución y de sus discursos; sin embargo, al mismo tiempo mantiene cierta distancia, cierta ajenidad con respecto a las mismas, buscando, cada vez, un modo particular de hacer con ellas.

En la práctica institucional el discurso de los derechos, los protocolos evaluativos, las ilusiones científicas de la época como los ideales del humanismo o los delirios de normalidad, no solo pueden forcluir al sujeto, sino también al profesional. En el afán de hacer funcionar “el para todos por igual”, pueden provocar un efecto de segregación y rechazo, suprimiendo de esta manera las diferencias a nivel del deseo y del goce, lo más singular del sujeto.

A lo largo del trabajo y a través de algunas viñetas clínicas se intentara dar cuenta de cómo podría intervenir un analista desde su especificidad frente a estos universales, dejando en claro por otra parte que el analista en tanto tal y como ciudadano está comprometido con los derechos humanos y las democracias. Cuestión esta que no lo invalida a analizar y cuestionar, desde su lugar éxtimo, de borde, los fundamentos de esos universales.

La lectura analítica debe ir más allá del protocolo de normalidad, de los ideales de las buenas intenciones, así como también del sentido común. El objetivo de este escrito será diferenciar la especificidad del discurso analítico de los otros discursos que con él conviven.

Desde esta perspectiva puede enunciarse que la práctica analítica es sin estándares, pero no sin principios; principios de orden ético. El operador o principio ético fundamental que posibilita la extensión de la clínica psicoanalítica hacia nuevos dispositivos, es el deseo del analista. Su eficacia en dispositivos institucionales, siempre es por la vía del uno por uno y no se puede aplicar a la masa; de esta manera es que el discurso analítico apunta a reintroducir al sujeto rechazado y segregado.

Lo que orienta la dirección de la cura es el síntoma, en tanto invención particular de cada quien, síntoma con el que cada sujeto debe arreglárselas. El síntoma es para el discurso analítico la herramienta de trabajo y no aquello que se intenta eliminar.

Valiéndose entonces de su práctica clínica y del encuentro del analista con otros discursos distintos al suyo, se intentara dar respuesta al interrogante original, interrogante que como se dijo ha surgido de la experiencia misma en dispositivos no estrictamente analíticos.

Palabras clave: Psicoanálisis, Salud Mental, Instituciones, Extimidad.

Abstract

One question pass through this work: what is the analyst assignment in institutional devices?

A question formulated in terms of the insertion and the clinical practice of psychoanalysts in various non-analytical institutions: general hospital, day hospital, therapeutic community, prison unit. But, fundamentally, this question emerges from the hurdles that, sometimes, the practitioner of psychoanalysis has to face up with.

In the institutional scenario the coexistence of different discourses causes, at times, a desorientation in the analyst practice. To interrogate the received request and interpret before meet the demand, being able to differentiate who request and what is requested, is how the analyst could orient himself. However, to occupy a proper place is necessary.

In that sense we conceive the analyst position as an extimacy, therefore he is not inside or outside, it is not an intimate or an odd position.

The analyst extimacy does not ignore that he inhabits in a institutional device, and that the institutional rules, regulations and discourses are crossing his practice. However, at the same time he keeps some distance, some foreign position, from that regulations and look for one particular way of doing with them.

In the institutional practice the legal speech, evaluation forms, scientificity dreams of this time, like humanism ideals or normality delusions, can make the subject and the professional get foreclosed, blocked. In the eagerness to apply the legal statement “the same for every one of us”, could cause a segregation and rejection effect, suppressing this way the differences so far as desire and joy is concerned, the most unique thing with regard to subject.

Along this study and through some clinical vignette we will try to show how can an analyst intervene from his specificity facing these universal ideas, being clear about the fact of his commitment as an analyst and as a citizen to human rights and to democracies.

These fact don't invalidates to analyze and question, from his extimacy border place, the fundamentals of those universals.

The analytical lecture should go beyond the normality protocol, the ideals of good intentions, as well as common sense. The aim of this paper is to differentiate the specificity of the analytic discourse of the others speeches that coexist with it. From this perspective it can be stated that the analytic practice is without standards, but not unprincipled; ethical principles.

The operator or fundamental ethical principle that allows the extensión of the psychoanalytic clinic to new media, is the desire of the analyst.

Its effectiveness in institutional arrangements, is always by way of one by one and can not be applied to the mass; in this way it is that the analytic discourse aims to reintroduce the rejected and segregated subject.

What guides the direction of the treatment is the symptom as a particular invention of everyone, symptom which each individual must cope. The symptom is, for the analytic discourse the working tool, and not that you are trying to remove. Availing the clinical practice and other different analysts discourses, It attempts to answer the original question, an interrogant that has arisen from experience not strictly analytical.

Keywords: Psychoanalysis, Mental Health, Institutions, Extimacy.

Trabajo Completo

El presente escrito nuclea un interrogante que como practicantes del psicoanálisis en diferentes instituciones nos atraviesa: ¿Cuál es el quehacer del analista en dispositivos institucionales?

En este trabajo se intentará dar cuenta cómo el psicoanálisis opera en las instituciones en coexistencia con otros discursos, considerando que la posición que conviene al analista es una posición de extimidad, es decir, no estar ni adentro ni afuera, sino en los bordes. El analista no está totalmente integrado al lazo social que se determina desde las normas institucionales. Si bien está atravesado por dichas normas, inventa –cada vez- un modo de hacer con ellas.

Lacan introduce el término extimidad en el seminario sobre la ética, término que no se encuentra en el diccionario sino que resulta ser una invención realizada por él. En psicoanálisis la cuestión ética se presenta “como una lucha precisa contra el ideal, acompañada por un uso y no por un desprecio de la regla” (Laurent, 2000, 85).

Jaques Alain Miller retoma el concepto y define a lo éxtimo como lo que está más próximo, lo más interior, sin dejar de ser exterior. Se trata entonces de una formulación paradójica. Este concepto anula la distinción entre el adentro y el afuera, en tanto conforma un topos allí donde no hay dos caras sino un pasaje de una a otra, alojando una extranjería en una intimidad.

Pensar al analista como éxtimo implica aceptar la existencia de los determinantes institucionales, al mismo tiempo que poder hacer un uso particular de ellos.

Lacan (1975) formalizó cuatro modos de lazo social en términos de discurso, planteando la lógica inherente a cada uno. En el marco institucional estos discursos coexisten; dicha coexistencia provoca, en algunos momentos, que el analista se encuentre desbrujulado, desorientado en su práctica. Interrogar la demanda recibida, e interpretarla, antes de responder a ella, es el modo en que debe orientarse.

Lacan plantea que no se trata de que como analistas hagamos lo contrario a lo que el discurso amo propone, sino de situar el reverso, la verdad que dicho discurso oculta. Laurent (2009) lo expresa diciendo que nuestra tarea es denunciar las mentiras de la civilización, haciendo referencia a las ilusiones científicas y a los delirios de normalidad. El discurso analítico como reverso del amo no supone al analista ni como rebelde ni como contestatario sino en una posición que subvierte la del amo.

Por otro parte, el paradigma contemporáneo de las burocracias sanitarias se sostiene en el discurso universitario. El saber es el que manda, la Ley es el saber. No se trata de un saber particularizado, sino que al ubicarse en el lugar del mando, se posiciona como un saber absoluto. Así, la salud mental y los derechos se apoyan en el supuesto de que se sabe que es lo mejor para un sujeto; se busca promover el bienestar, extendiendo su campo de acción hasta abarcar a todos por igual. El ideal sanitario busca regular el malentendido entre los sexos con protocolos que posibiliten lazos normales, acordes a los criterios de salud mental. Laurent (2009) llama a esto “delirio de normalidad”, el cual va de la mano del furor curandis y de la regulación de todo aquello que escapa a la norma.

En esta línea, la Ley de Salud Mental, sancionada en el año 2010, tiene un espíritu progresista y se organiza a partir de considerar a la salud mental como un derecho; se produce un cambio de paradigma: los pacientes pasan así de ser objetos de asistencia a ser sujetos de derecho. En este nuevo marco legal los dispositivos como Hospital de Día son privilegiados en la línea de evitar las internaciones crónicas y favorecer el lazo del sujeto con la comunidad.

Toda Ley supone – necesariamente- un nivel en el que está en juego lo universal, el “para todos” en cuanto a la posibilidad del acceso a ciertos derechos. Quedarse solamente en este plano tiene el riesgo de anular las diferencias, lo singular y, contrariamente a lo que se busca, dejar al paciente nuevamente en el lugar de objeto. Sostener entonces la tensión entre lo universal y lo singular es un desafío de quienes trabajan en estos dispositivos en el marco de la salud pública.

Eric Laurent (2000) sostiene que no hay regla sin una interpretación viviente de la misma. En este sentido las instituciones de salud mental deberán dar lugar a la particularidad, evitando tomar al sujeto en masa por identificación.

Una viñeta clínica nos permitirá reflexionar al respecto:

Hernán, un paciente de hospital de día, no quiere hacer la actividad de macramé, taller en el que ha elegido incluirse desde hace unos meses. Llega y prepara el mate. La tallerista insiste –una y otra vez- en que realice la actividad. La analista interviene diciendo que “él puede ser el cebador de mate”, como una forma de acotar esta insistencia que puede convertirse en una exigencia persecutoria que lleve al paciente a abandonar el espacio, el cual cumple una función muy importante, ya que apacigua ciertos fenómenos de su psicosis que lo hacen padecer.

Luego del taller, conversa con la tallerista para explicarle el por qué de su intervención. Ésta se basa en que, a diferencia de lo que ocurre con otros pacientes - para quienes algo de la actividad específica que se realiza en macramé les permite hacer lazo con los otros- para Hernán no es la actividad en si lo que importa en este taller, sino el compartir con otros, lo cual hace que no escuche las voces que si lo mortifican fuera del hospital.

La viñeta ilustra como los dispositivos que apuntan a la inclusión -en el marco de los nuevos derechos –sin una lectura clínica que rescate las singularidades de quienes los habitan- pueden constituirse en algo persecutorio y expulsivo.

En la práctica institucional el discurso de los derechos no solo puede forcluir al sujeto, sino también al profesional. Por momentos, los protocolos gobiernan. En nombre del derecho a la salud, se entra en un terreno ilimitado que incita a los profesionales a protegerse de los posibles juicios por mala praxis. Esto trae aparejada la angustia, imposibilitando el ejercicio de su acto; el empuje al protocolo va acompañado de una clínica policial basada en evaluaciones. Develar esa mentira, es la respuesta que debe dar el analista reintroduciendo así al sujeto que los protocolos y los derechos “para todos” rechazan y ocultan.

El servicio de traumatología de un hospital general pide una interconsulta a salud mental; el pedido es por un paciente al que tienen que hacerle una amputación y se niega a realizarse dicha intervención. Al llegar al servicio se busca al médico tratante, un residente que acaba de entrar hace 10 días. Refiere que él está a cargo de la cama pero que no puede decidir, que las decisiones las toman los de planta. Varios de sus compañeros se van sumando a nuestra conversación con él:

lo que se escucha es una gran confusión. No se sabe quién es el médico del paciente, ni ellos se ponen de acuerdo respecto de la intervención. En su discurso se deja deslizar que un médico de planta dijo que “habría que hacer la amputación” pero no dio tal indicación. Por otra parte, se desliza el hecho de que es una operación riesgosa que nadie quiere hacer y que ni siquiera hay certezas de que eso detenga la infección. Estas contradicciones e inconsistencias se ocultan bajo la forma de “el paciente tiene derecho a decidir. Nosotros contra eso no podemos hacer nada.” El trabajo analítico que se realiza en esta interconsulta consiste en restituir al médico en su función. Se apunta a elucidar como el discurso de los derechos les impide realizar el acto de decidir si la intervención es pertinente o no y, en caso de serlo, indicarla.

El analista está comprometido con los derechos humanos y con las democracias, pero intenta – cada vez- analizar los fundamentos de esos universales en función de criterios clínicos. Querer realizar el ideal del uno totalizante conlleva al exterminio de la diferencia, provocando síntomas que llaman al analista a intervenir.

Por eso frente al delirio de normalidad, el psicoanálisis responde alojando la locura singular de cada uno, porque no cree que exista un bienestar ideal para todos por igual. En ese sentido el psicoanálisis es el reverso del discurso amo ya que intenta ubicar las mentiras del amo jurídico, asistencial o sanitario, orientado por la subjetividad.

El deseo del analista es el operador que permite extender la clínica analítica hacia nuevos dispositivos; su eficacia en dispositivos comunitarios, siempre es en el uno por uno y no se puede aplicar a la masa. Lo que orienta la dirección de la cura es el síntoma con el que cada sujeto debe arreglárselas, el síntoma es la herramienta de trabajo y no aquello que se intenta eliminar. “La hipótesis freudiana del inconsciente implica que la particularidad no se alcanza solamente respetando los derechos de la persona, lo que es una cuestión previa necesaria, sino dejando hablar al sujeto; en principio es necesario no hablarle o sujetarlo a la regla, aunque sea la mejor” (Laurent, 2000, 142).

El analista étimo es aquel que está atravesado por las reglas pero al mismo tiempo mantiene cierta distancia, cierta ajenidad con respecto a las mismas. Establece una continuidad entre el discurso jurídico y el discurso del sujeto en tanto “la regla no es independiente de una práctica regular de la misma. No está en el cielo de las reglas y la práctica por otro lado” (Laurent, 2000, 140). Esta continuidad favorece que en cada espacio institucional, constituido por nuevas determinaciones, lo que oriente sea la existencia del inconsciente, lo que marca la falla de cada uno y no la identificación común.

Referencias bibliográficas

- Greiser, I. (2012). *Psicoanálisis sin diván*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Lacan, J. (1988). *El Seminario, Libro 7: La ética del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1975). *El Seminario, Libro 17: El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Laurent, E. (2000). *Psicoanálisis y Salud Mental*. Buenos Aires. Editorial Tres Haches.
- Laurent, E. (2009). “El delirio de normalidad” en *Virtualia* #19. <http://virtualia.eol.org.ar/019/template.asp?dossier/laurent.html>
- Miller, J. (2011). *Extimidad, Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Milller*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- [Derezensky](#), E. (2008). “Segregación y Racismo” en *Virtualia* #17. (<http://virtualia.eol.org.ar/017/default.asp?miscelaneas/derezesky.html>)

Ponencia 2

VARIACIONES PSICOANALÍTICAS SOBRE LA NOCIÓN DE VÍCTIMA.

Ballesteros, Daiana; Moreno, Victoria & Suárez, Eduardo.

dai_797@hotmail.com

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

La noción de víctima adopta en la actualidad un gran número de sentidos operativos al utilizarse para nombrar a todo aquel que ha sufrido un perjuicio o daño. Víctimas, entonces, son aquellos que enfrentan las consecuencias de hechos de naturaleza infinitamente variable. Esto da lugar a un verdadero campo en el que confluyen una serie de discursos y prácticas heterogéneas que convergen o difieren sobre qué, para qué y cómo intervenir con aquellos a quienes se designa como víctima.

Además de su uso corriente, podemos encontrar un ámbito específico para este término en el saber científico. En su origen, la victimología concibe a la víctima como objeto de estudio en sí misma y a lo largo de su historia irá adoptando distintas formas, hasta llegar a su expresión colectiva: un modo de organización social de las víctimas reunidas en torno al rasgo identificador grupal.

El Otro social- encarnado en la figura del Estado- sanciona derechos con el fin de proteger y establecer garantías que regulen tanto a nivel de lo individual como de lo colectivo. Desde esta perspectiva, el individuo, se constituye como una referencia ineludible. El psicoanálisis, por su parte, tiene como referencia ética al sujeto y su responsabilidad.

Nuestro trabajo intentará precisar cuál es el lugar para esta noción en el Psicoanálisis de Orientación Lacaniana al concebir y abordar esta cuestión. Apostamos a un diálogo fecundo con otros discursos sobre esta problemática compleja que nos interpela por su actualidad y su alcance.

Tomar la noción de víctima para referirse a la posición de un sujeto, nos lleva a considerar el aporte de Miquel Bassols, actual presidente de la Asociación Mundial de Psicoanálisis: La discriminación entre las posiciones de victimización primaria, “la del objeto víctima del acontecimiento traumático o delictivo” y victimización secundaria, “cuyo origen está en la relación del sujeto con esta misma experiencia, con el discurso familiar, social y jurídico y con los distintos modos de intervención del aparato del Estado en su tratamiento” permite concebir un trabajo que necesariamente deja en suspenso la cristalización de la mirada del Otro social (que va

de la mano de la compensación o reparación) para dar lugar a la responsabilidad del sujeto ante su posición de objeto.

Desde la práctica del psicoanálisis, entonces, partimos de la premisa fundamental de que no hay “La víctima”, en un sentido general sino casos singulares que la adoptan como referencia o posición. Habrá algunos en los cuales ser una víctima podrá ser una solución pragmática, que separa al sujeto del lugar del desecho. Víctima del Otro en lugar de desecho puede ser una solución de sentido que el sujeto elige. En otros constituye una elección y una solución que el analista no intentará conmovier.

En otros, aún, en los que la consistencia imaginaria de la posición de víctima obtura la posibilidad de que el tomar la palabra abra a su paso por un camino singular, se apuntará a devolverle al sujeto la dignidad del decir, para que pueda encontrarse con su responsabilidad y su posición en aquello que ha vivido.

Intentaremos ilustrar lo antes dicho con algunos testimonios -como el de Estela de Carlotto- en los cuales, al tomar la palabra, el sujeto da cuenta de su elección en lo vivido-, toma posición y asume las consecuencias de sus actos.

El testimonio de Estela, Presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo, ilustrará como el encuentro con la palabra podrá ser ocasión para inventar a partir de lo inesperado, sorteando, en su caso, una posición detenida en el horror convertido en un todo.

Palabras clave: Psicoanálisis, Víctima, Derechos, Sujeto.

PSYCHOANALYTIC VARIATION IN THE NOTION OF VICTIM.

Abstract

Currently, the notion of victim has a number of meanings that are used to refer to any person who has suffered harm or injury. Therefore, victims are those who face the consequences of acts of an infinitely variable nature. This gives origin to a vast field which includes a number of heterogeneous discourses and practices that converge or differ on what, why and how they interact with those who are defined as victims.

Apart from the common use of this term, we can also trace it in the scientific environment. In its origin, victimology conceives the victim as the object of study in itself and throughout its history it takes different forms until it gets its collective expression: a mode of social organization of the victims gathered around an identifying group trait.

The social Other—embodied in the figure of the State—sanctions rights with the goal of protecting and establishing guarantees that govern the individual and the collective. From this perspective,

the individual is established as an essential reference. Psychoanalysis, meanwhile, has as its ethical reference the subject and their responsibility.

This paper will try to specify the place for this notion in the Psychoanalysis of Lacanian Orientation. We are committed to a fruitful dialogue with other discourses on this complex issue that challenges us with its relevance and scope.

Taking the notion of victim to refer to the position of the subject leads us to consider the contribution of Miquel Bassols, current President of the World Association of Psychoanalysis: Discrimination between the positions of primary victimization, "the object victim of a crime or traumatic event" and secondary victimization, "whose origin is in the relation of the subject with this experience, in family, social and legal discourse and with the various modes of intervention of the State apparatus in their treatment" allows us to conceive a work which necessarily suspends the crystallization of the gaze of the social Other (which goes hand in hand with compensation or reparation) to give rise to the subject's liability regarding its object position.

Therefore, we base the practice of psychoanalysis from the fundamental premise which states that there is no "victim" in the general sense but in particular cases, which adopts this as reference or position. There may be some cases in which being a victim could be a pragmatic solution that separates the subject from a disposal place. Victim of the Other instead of disposal could be a solution of sense that the subject chooses. In other cases it constitutes a choice and a solution that the analyst will not try to affect.

In other cases in which the imaginary consistency of the victim position narrows the possibility that taking the floor opens a path in a singular way, the aim will be to return to the subject the dignity of saying so as they will be able to find their responsibility and position regarding what they have lived.

We will attempt to illustrate the above mentioned with some testimonies -such as Estela de Carlotto's - in which, by taking the floor, the subject accounts for their choice in what they have lived – they take a position and take responsibility for their acts.

The testimony of Estela, President of Mothers of Plaza de Mayo, will illustrate how the encounter with the word can be an occasion to invent from the unexpected, avoiding, in its case, a position stopped in horror become a whole.

Key words: Psychoanalysis, Victim, Rights, Subject.

Referencias bibliográficas

- Bassols, M. (2015). "Victimología" en *Pipol News*. <http://www.pipolnews.eu/es/los-paradigmas-de-la-victima-es/victimologia-2/>

- Greiser, I. (2012). *Psicoanálisis sin diván*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1988). *El Seminario, Libro 7: La ética del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1975). *El Seminario, Libro 17: El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Laurent, E. (2000). *Psicoanálisis y Salud Mental*. Buenos Aires. Editorial Tres Haches.

Ponencia 3

GUERRA Y CLÍNICA DEL TRAUMA.

López, Stella Maris.

stelopez@fibertel.com.ar

Facultad de Psicología. UNLP

Resumen

La guerra ha sido el principal laboratorio de la clínica del trauma. Freud y Lacan se han dejado enseñar por ella.

Confinada la patología traumática inicialmente a los hospitales militares, las primeras descripciones científicas se remontan a las enseñanzas que dejó la guerra civil norteamericana.

Las sucesivas guerras introdujeron una mayor información de fenómenos, lo que definió el rol del psiquiatra militar.

La clase médica encuentra en la Primera Guerra Mundial, principios clínicos y teóricos que explican el origen psicógeno de los trastornos en el psicoanálisis. En el quinto congreso de la Asociación Internacional de Psicoanálisis, realizado en septiembre de 1918, en Budapest, la guerra que lleva ya más de 4 años centra el interés de los debates, y el psicoanálisis adquiere un lugar en las disciplinas médicas de la época.

Así, para la Primera Guerra Mundial, la neurosis de guerra se encontraba diferenciada de la histeria y de las neurosis traumáticas de los periodos de paz.

Un núcleo constante de sueños repetitivos reproduce la escena traumática.

En “De guerra y de muerte. Temas de actualidad”, Freud constata que los hombres tienden a matarse por un goce oscuro.

Si bien en “¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud 1932)” Freud afirma que “todo lo que promueve el desarrollo de la cultura, trabaja contra la guerra”, rápidamente atisba como la civilización no alcanza para frenar la guerra.

En 1920, en su artículo “Más allá del principio del placer”, Freud introduce la pulsión de muerte, cambio que si bien no se lo puede exclusivamente atribuir a la guerra, obedece a: ¿por qué recordar de forma compulsiva, con pesadillas repetidas, una situación hartamente desagradable?

Lacan en su artículo del año 1947, “la psiquiatría inglesa y la guerra” hace un desarrollo, en el cual se puede entender lo que posteriormente formalizó en un análisis de discurso y en relación a lo real del goce.

Opone dos versiones frente a la Segunda Guerra Mundial: la francesa y la inglesa. A la primera versión, le adjudica el “modo de irrealidad”, comparándolo con la neurosis, en un “no quiero saber nada”; incluso, en una colaboración activa con el delirio paranoico, sobre el que se apoyó el

nazismo, los datos de la historia no dejan de confirmar algo diferente. Mientras que a los ingleses, a los cuales va a observar en el marco del presente artículo, en particular al trabajo de los psiquiatras y psicoanalistas que trabajaron junto a los combatientes, les reserva “una relación con lo real mas verídica”, propio de la ideología utilitarista. Esto implica, no adaptarse, sino, hacer ahí con, es un modo de uso, de hacer algo con eso.

El modo en que los neuróticos (versión francesa) se defienden de la angustia, señala Lacan, es un destino que se transmite a través de las generaciones. El síndrome del superviviente reservado inicialmente a los que se salvaron de los campos de concentración y de las bombas largadas sobre Hiroshima y Nagasaki, se ha extendido en la segunda y hasta tercera generación de sobrevivientes.

La guerra implica siempre al cuerpo y a la destrucción del organismo humano. No hay guerra sin la puesta en juego de los cuerpos. Se pensó, que al poner los cuerpos más alejados del campo de batalla, no habría efectos subjetivos, se evitaría el encuentro entre el sujeto y su horror íntimo. Vana ilusión, por lo que se ha comprobado, en relación a los pilotos que manejan los drones.

No hay guerra sin discurso, cuando el significante amo no comanda el discurso, las guerras vienen a organizar el “comercio interhumano”.

El trauma es específico, diferente para cada sujeto, aunque se comparta un hecho traumático colectivo y común.

Palabras clave: Guerra, Trauma, Clínica, Psicoanálisis.

Abstract

War has been the main laboratory of trauma's clinic. Freud and Lacan have learned from it.

After the traumatic pathology was confined to military hospitals, the first scientific descriptions date back to the teachings left by the American civil war.

The subsequent wars introduced more information about phenomena, which defined the role of the military psychiatrist.

The medical class finds, during World War One, clinical and theoretical principles which explain the psychogenic origin of disorders in psychoanalysis. During the fifth congress of the International Psychoanalysis Association, which took place on September of 1918, in Budapest, the already 4-year-old war catches the interest of the ongoing debates, and psychoanalysis earns a spot among the medical disciplines of the era.

In this way, by the First World War, war neurosis was differentiated from hysteria and traumatic neurosis from the periods of peace.

A steady core of repetitive dreams replays the traumatic scene.

In “Thoughts for the Times of War and Death”, Freud notes that men tend to kill each other driven by a dark joy.

Even though in “Why War (Einstein and Freud 1932)” Freud claims that "everything that promotes the development of culture, works against the war", he quickly brings forward the fact that civilization is not enough to stop the war.

In 1920, in his article “Beyond the Pleasure Principle”, Freud introduces the death drive; a change that cannot only be attributed to the war, but that responds to the following principle: why remembering compulsively, with repeated nightmares, an unpleasant situation?

Lacan, in his article from 1974, “British Psychiatry and the War” makes a development in which is possible to infer what later formalized into an analysis of discourse and regarding the real aspect of joy.

He contrasts two versions facing the Second World War: the French and the English. To the first version, he awards the “mode of unreality”, comparing it with neurosis, in an “I don't want to know anything”. In addition, history data, in an active collaboration with paranoid deliriums, in which Nazism was sustained, keeps confirming something different.

Whilst to the English, whom he will see in the framework of the present article (with special attention to the work of psychiatrists and psychoanalysts who worked along with the soldiers), he reserves a “truer relationship with Reality”, typical of utilitarian ideology.

This entails not adapting, but doing something along, in a mode of use, doing something with that.

The way in which the neurotic (French version) defend themselves from anguish, according to Lacan, is a fate that is passed down from generation to generation.

The Survivor's Syndrome, originally reserved for survivors from concentration camps and the bombs dropped on Hiroshima and Nagasaki, has spread through the second and even the third generation of survivors.

War always involves the body and the destruction of the human organism. There is no war without bodies at stake. It was believed that, by putting those bodies which were farther away in the battlefield, there would be no subjective effects, and that the encounter between the subject and its intimate horror would be avoided. Vain illusion, since it has been proven otherwise when it comes to pilots who operate the drones.

There is no war without discourse. When the Master-Signifier does not command the discourse, wars come to organize the “inter-human” trade.

The trauma is specific and different for each subject, although a common and collective traumatic event is shared.

Keywords: War, Clinic, Trauma, Psychoanalysis.

Trabajo Completo

La guerra ha sido el principal laboratorio de la clínica del trauma. Podemos afirmar que tanto Freud como Lacan, se han dejado enseñar por ella.

Los hospitales militares fueron, durante mucho tiempo, el confín de la patología traumática. Las primeras descripciones de perturbaciones psíquicas, como plantea Belaga, se remonta a “los casos de nostalgia” que hoy “diagnosticaríamos de depresión o ataques de pánico”¹ de la guerra civil norteamericana.

Al ser retirados los soldados del campo de batalla, su número era tan importante que la consecuencia de hizo sentir de inmediato. Resulta un antecedente de la construcción social de una categoría psiquiátrica. Lo que implicó que estos cuadros fueran catalogados, como rasgo de debilidad, problema moral y en vez del hospital se le conminara un trato firme y represivo. Reducidas las licencias, un desplazamiento sintomático se produjo, caracterizado por síntomas somáticos, dolor pectoral, palpitaciones, vértigo, que se denominó “corazón de soldado”.

Las sucesivas guerras introdujeron una mayor información de fenómenos, estados confusionales, excitaciones histéricas, irritabilidad, retraimiento e inestabilidad y otra consecuencia, es al psiquiatra al que hay que acercar al frente para menguar estos efectos.

La clase médica encuentra en la primera guerra mundial, principios clínicos y teóricos que explican el origen psicógeno de los trastornos en el psicoanálisis. En septiembre de 1918 en Budapest sede del 5to congreso de la Asociación Internacional de Psicoanálisis, la guerra que data de más de cuatro años centra el interés de los debates. Para la primer Guerra Mundial, la neurosis de guerra se encontraba diferenciada de la histeria y de las neurosis traumáticas de los periodos de paz. “La neurosis de guerra es una defensa contra el peligro tanto interior como exterior, que amenazan la vida. El conflicto psíquico reside en el mismo súper yo, escindido entre el yo guerrero primitivo y el yo heredero de los ideales culturales y educativos transmitidos por el Otro”².

El síndrome traumático de guerra caracterizado por un núcleo constante: durante largos periodos y sin remedio de sueños repetitivos que reproducen la escena traumática con despertares angustiados, contrastando con actividad de vigilia que puede o no estar afectada. Al sueño lo acompañan imágenes y recuerdos recurrentes e involuntarios (flashbacks), que llegan a dominar la vida cotidiana del sujeto traumatizado, en un intento de dominar, por un lado, las secuelas del traumatismo junto a la imposibilidad de desprenderse del mismo. Este tema de las secuelas fue el fomentado por los anti belicistas, tras la guerra de Vietnam con el objetivo de reinsertar a sus excombatientes en una sociedad que no los había recibido favorablemente. En nuestra lectura, es el puntapié inicial de una de las extensiones del síndrome de estrés postraumático.

El síndrome traumático de guerra, evidencia del fracaso del principio del placer, fundamento de la hipótesis de la pulsión de muerte. En “De guerra y de muerte. Temas de actualidad”³, dice *“Trasgrede todas las restricciones...no reconoce prerrogativas. Arrasa todo cuanto se interpone a su paso. Destroza los lazos comunitarios entre los pueblos empeñados en el combate y amenaza dejar como secuela un encono que por largo tiempo impedirá restablecerlos”*.

En 1920 en “Más allá del principio de placer” introduce la pulsión de muerte, cambio que si bien no se lo puede endilgar exclusivamente a la guerra obedece a: ¿por qué recordar de forma compulsiva, con pesadillas repetidas una situación harto desagradable? que los neuróticos de guerra plantean. Freud constata que los hombres no tienden a matarse ni por placer, ni por sadismo, sino por un goce oscuro. Existe un placer mortífero, la pulsión de muerte, antagónica y complementaria de la pulsión de vida. Más allá de los velos de lo bello se esconde lo sombrío de cada uno “todo lo que promueve el desarrollo de la cultura, trabaja contra la guerra”⁴ Freud por que la guerra). Aunque, rápidamente atisbó como la cultura y su civilización, no alcanzan para frenar la guerra, evidenciando la neurosis de guerra, el fracaso frente a un goce mortífero que los semblantes de heroísmo, coraje y deber no pueden revestir. Freud, testigo de su época conoció no solo la primera guerra mundial, sino también el avance del nazismo, fue analista consciente del malestar de la civilización.

Lacan, psiquiatra en los años '47, en su artículo “la psiquiatría inglesa y la guerra” hace un desarrollo en los cuales podemos avizorar lo que posteriormente formalizo en un análisis de discurso y en relación a lo real del goce. Él va como representante de la revista francesa “La evolución psiquiátrica” a observar como los psicoanalistas y los psiquiatras ingleses trabajaron durante la guerra con las tropas, los ejércitos, en el momento que Londres estaba festejando aun el triunfo. Así explicita: *“La guerra me había dejado un vivo sentimiento del modo de irrealidad bajo la cual la colectividad de los franceses había vivido de principio a fin”* Mientras que para la coyuntura de la guerra su posición es de elogio.

Opone dos versiones frente a la Segunda Guerra Mundial: la francesa y la inglesa. Para la primera versión, les reserva el “modo de irrealidad” comparándolo en el “desconocimiento sistemático del mundo de cada uno”, con la neurosis en un “no quiero saber nada”, como si estuvieran todos dormidos en esa especie de defensa colectiva. Incluso, en una colaboración activa con el delirio paranoico sobre el que se apoyó el nazismo. Basta recoger algunos datos de la historia para establecer el rol, bastante penoso, que tuvieron en la guerra: los alemanes conquistaron el norte de Francia, Hitler se pasea 3 hs por París en junio de 1940, un día después que Francia firmara un armisticio con Alemania, Vichy devino la capital de un régimen autoritario entre 1940 y 1944 de carácter colaboracionista con la Alemania nazi.

Mientras que, a los ingleses condujeron la guerra hasta el triunfo atravesando todas las dificultades, *"la intrepidez de su pueblo"* les adjudica *"una relacion con lo real más verídica"*. Propia de la ideología utilitarista, que no es adaptarse, sino hacer ahí con, es un modo de uso de hacer algo con eso, una relacion más verídica con lo real. Lo real es del goce, tomando distancia de las defensas, ser incauto de lo real. La guerra reenvía a concepciones diferentes de lazo social. El modo en que los neuróticos (versión francesa) se defienden de la angustia, sella, sostiene Lacan, un destino que se transmite a través de las generaciones. El síndrome del superviviente que se ha extendido, por la intervención del discurso de los padres y del encuentro con un real inadmisibile, simbolizado en la segunda y hasta tercera generación. Este síndrome, reservado inicialmente a los supervivientes de los campos de concentración y de las bombas largadas sobre Hiroshima y Nagasaki, se caracteriza por un cortejo de síntomas tales como depresión, ansiedad elevada hacia la muerte, culpa por la muerte de otros, búsqueda de culpables.

La guerra implica siempre al cuerpo y la destrucción del organismo humano. Asunto de cuerpo, regreso del cuerpo fragmentado. Es una de las modalidades del lazo social. No hay guerra sin la puesta en juego de los cuerpos, de ahí que se pensó que si se ponía a los cuerpos más alejados, al no haber compromiso físico de los combatientes, no habría efectos subjetivos, se evitaría el encuentro entre el sujeto y su horror íntimo. El sueño de la guerra a distancia, el no encuentro con el enemigo. Vana ilusión, se ha comprobado que los pilotos que manejan los drones han manifestado dificultades cuando vuelven a su casa, la imagen de los pixeles en su computadora los persiguen, aunque estas se localicen a miles de kilómetros, hablan de miles de personas que han muerto.

No hay guerra sin discurso, cuando el significante amo no comanda el discurso, las guerras vienen a organizar el "comercio interhumano".

El trauma es específico, diferente para cada sujeto, en función de un ordenamiento singular, aunque se comparta un hecho traumático colectivo y común.

Referencias bibliográficas

- Belaga, G "La urgencia generalizada. Ciencia, política y clínica del trauma" en "La urgencia generalizada 2", 2005, pp. 9-29, Grama Ediciones, Buenos Aires.
- Delahaye, AG "1914-1918: laboratorio de psicoanálisis" en "El psicoanálisis a la hora de la guerra", 2015, p. 153, Edit. Tres Haches.
- Freud, S "De la guerra y muerte. Temas de actualidad", 1915, pp.273-303, en "Obras completas" TXIV, Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S "¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud)", 1933, p. 178, en "Obras Completas" TXXII, Edit. Amorrortu, Buenos Aires.

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA Y DEMANDAS SOCIALES.

Coordinadora: *Talak, Ana María* (UNLP).

Expositores: *Bertolotto, Analía; Castro Ferro, Gabriela; Farruggio, Liliana & Schejter, Virginia.*

UNLP – UBA - Universidad Nacional de La Matanza - Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Resumen general

La mesa se propone aportar a la reflexión sobre la formación que se está brindando en las carreras de psicología en relación a las demandas que plantea la comunidad. Con este fin, se toma la Ley de salud mental promulgada en 2010 como un referente y analizador para repensar la formación en psicología, entendiendo a la vez que esta pregunta va más allá de lo planteado por la mencionada ley. El primer trabajo, narra la experiencia que llevó a la conformación de un espacio de encuentro entre profesionales de la salud de diversas cátedras, carreras e instituciones relacionadas con la salud mental, con el objetivo de promover la reflexión y el acuerdo sobre cambios a promover en la formación de grado en diversas carreras. El segundo trabajo, analiza la experiencia de trabajos prácticos realizados en la cátedra de Psicología Institucional que toma como eje el análisis de las prácticas instituidas y la importancia de la producción de conocimiento al servicio de la comunidad de la que la universidad forma parte. El tercer trabajo reflexiona acerca de las múltiples demandas sociales que convergen en el campo de la salud mental comunitaria, pensando estas cuestiones desde una perspectiva que privilegia los acontecimientos que promueven los abordajes grupales. El cuarto trabajo expone diferentes e innovadoras modalidades de enseñanza de la Psicología desarrolladas en la Carrera de Medicina del Departamento de Salud de la Universidad de La Matanza, y en las Licenciaturas en Organización y Asistencia de Quirófanos; y en otras carreras de la Universidad Arturo Jauretche de Florencio Varela.

Ponencia 1

PENSAR COLECTIVAMENTE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO Y SU RELACIÓN CON LAS DEMANDAS SOCIALES.

Schejter, Virginia.

virginiaschejter@gmail.com

Universidad de Buenos Aires.

Resumen

El trabajo apunta a narrar la experiencia que llevó a la conformación de un espacio de encuentro entre profesionales de la salud de diversas cátedras, carreras e instituciones relacionadas con la salud mental. Este espacio, llamado con el tiempo *Encuentro Intercátedras*, tuvo sus primeras reuniones a fines de 2011, en las cuales fueron participando diversas instituciones y se organizaron algunas actividades con el objetivo de promover la reflexión y el acuerdo sobre cambios a promover en la formación de grado. Más específicamente, en estos encuentros se identificaron déficits en la formación en psicología en la perspectiva de grupos, en las intervenciones en barrios y en situaciones de crisis. Se señaló la necesidad de promover cambios en: el imaginario de los perfiles profesionales, el posicionamiento de los profesionales, los dispositivos de intervención, los modos de hacer docencia (cómo se enseña y qué hace falta para ejercer estas prácticas profesionales), el valor del trabajo interdisciplinario, la construcción de espacios diferentes al hospital, repensar la clínica teniendo en cuenta lo colectivo, lo grupal y la interdisciplina, la identificación de los contenidos que van contra de la ley de salud mental (2010). La promulgación de la Ley de salud mental en 2010, se consideró como un punto de apoyo para reflexionar sobre la formación y las prácticas en psicología. No obstante, se propone también recuperar los saberes y producciones elaboradas en las experiencias que se venían realizando desde antes de la promulgación de la ley. Se considera que estamos en un momento de transición en el que en todas las instituciones –educativas, asistenciales y en las normativas del estado–, se siguen sosteniendo prácticas ligadas a la lógica manicomial y coexisten otras que se apoyan en otros paradigmas de salud. La formación actual y la dificultad para seguir aprendiendo y reformulando los modos de hacer y pensar frente a los desafíos que plantea la realidad, así como la infraestructura y la organización de las instituciones de salud, no facilitan los cambios. Se reconoce que muchos de los temas planteados desde la salud exceden este campo, ya que se refieren a un paradigma más amplio que busca entender la sociedad desde la inclusión y el respeto por la diversidad.

Ponencia 2

SOBRE LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO DOCENTE EN PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL.

Castro Ferro, Gabriela.

gcastroferro@gmail.com

Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Nos proponemos compartir con ustedes algunas reflexiones elaboradas a partir de la experiencia en Comisiones de Trabajos Prácticos de la materia Psicología Institucional. Estas reflexiones y esta experiencia se enmarcan en un trabajo de cátedra que toma como eje el análisis de las prácticas instituidas y la importancia de la producción de conocimiento al servicio de la comunidad de la que la universidad forma parte.

La presentación se realizará a partir del relato de dicha experiencia en el marco de la materia mencionada, Psicología Institucional, a lo largo de siete cuatrimestres en los que se trabajó con una temática específica. En este caso se trabajó con la temática: “Desmanicomialización”. Se realizaron trabajos de campo con grupos de estudiantes en diferentes organizaciones de la comunidad vinculadas a la salud mental y los derechos humanos. La modalidad de realización de los mencionados Trabajos de Campo fue variando a lo largo de los cuatrimestres de acuerdo a los requerimientos de las organizaciones, las preguntas de los estudiantes y las reformulaciones que se fueron produciendo a partir de la revisión continua de la práctica docente, teniendo en cuenta la propuesta de prácticas reales y contextualizadas que tengan sentido para todos los actores involucrados: integrantes de las organizaciones, estudiantes y docentes.

Nos proponemos detenernos en el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje, en el trabajo del vínculo con las organizaciones incluyendo los diferentes armados que se fueron realizando del espacio de intercambio final con las mismas. Se presentarán los obstáculos, preguntas y reformulaciones en la experiencia docente a lo largo de los cuatrimestres.

Así mismo, se compartirán los lineamientos que se desprenden de esta experiencia: perspectiva de derechos humanos en la transmisión; generación de continuidad en el trabajo con las organizaciones, en la formación de los estudiantes y en la práctica docente; integración de saberes y experticias; protagonismo y participación, desarrollo de experiencias de cooperación, revisión del rol profesional.

Ponencia 3

DEMANDAS SOCIALES /DISPOSITIVOS GRUPALES /COMUNITARIOS.

Farruggio, Liliana.

lifarruggio@hotmail.com

Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Nos proponemos reflexionar acerca de las múltiples demandas sociales que convergen en el campo de la salud mental comunitaria, pensando estas cuestiones desde una perspectiva que privilegia los acontecimientos que promueven los abordajes grupales. Los modos en que los equipos de salud pensemos la diversidad de problemáticas allí en juego, definirá los diseños de dispositivos grupales y comunitarios con los cuales se responde, en esa comunidad determinada en la que desarrollan sus prácticas. La interdisciplinariedad y la intersectorialidad son herramientas indispensables desde donde proponer espacios colectivos de construcción y encuentro para abordar las temáticas específicas e inespecíficas que constituyen cada realidad local. Los centros de salud y espacios barriales pueden considerarse lugares privilegiados desde donde generar mejores condiciones de vida, al tiempo que contribuyen a la descentralización de la oferta socio-sanitaria. Se propone pensar aquellos que transitan algún tipo de padecimiento mental, junto con sus entornos familiares y comunitarios como destinatarios y actores involucrados en la articulación de recursos socio-culturales que enriquecen las acciones posibles de desarrollar en cada territorio. Además, se tiene en cuenta la existencia de marcos legales específicos que definen, legitiman y priorizan la atención en el primer nivel, como modo de respuesta integral en salud que deberá incluir la promoción y la prevención de la misma.

Ponencia 4

LA FORMACIÓN INTEGRAL COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN SALUD.

Bertolotto, Analía.

analiabertolotto@hotmail.com

Universidad Nacional de La Matanza.

Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Resumen

En el marco de la interpelación que la Ley de Salud Mental opera sobre la formación y las prácticas en el campo interdisciplinario e intersectorial de la salud en general y en el de la salud mental en particular, nos proponemos exponer las experiencias de formación en psicología y salud mental desarrolladas en la Carrera de Medicina del Departamento de Salud de la Universidad de La Matanza, y en las Licenciatura en Organización y Asistencia de Quirófanos; la Licenciatura en Enfermería, la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría del Instituto de Salud y en la Licenciatura de Trabajo Social del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad ArturoJauretche de Florencio Varela. Se plantearán diferentes e innovadoras modalidades de enseñanza de la Psicología que implican la necesidad de articular experiencias y saberes en una visión integral e integradora, para compartir e intercambiar reflexiones sobre la implementación de dispositivos de formación que sitúan a los problemas en el centro del aprendizaje y obligan a superar los límites tradicionales de la construcción y transmisión de los conocimientos científicos y las incumbencias y prácticas profesionales en el campo de la salud.

CONOCIMIENTOS, PRÁCTICAS Y VALORES EN LA PSICOLOGÍA.

Coordinadora: *Talak, Ana María*

Expositores: *Castorina, José Antonio; García, Luciano Nicolás; Rosengurt, Chantal Paula & Talak, Ana María.*

UNLP – UBA - CONICET

Resumen general

La mesa se propone abordar diferentes aspectos de la presencia de valores en la producción de conocimiento en psicología. El primer trabajo, analiza el rol de ciertas valoraciones presentes en la exigencia de replicación del conocimiento y en el ideal de la internacionalidad. El segundo trabajo, analiza el concepto de objetividad científica en la psicología del desarrollo y de las representaciones sociales, a partir del examen epistémico de las prácticas de investigación colectiva. El tercer trabajo, analiza el rol de las emociones, así como el lugar de los deseos e intereses en la valoración, y en la investigación científica, especialmente en la psicología, a partir de los aportes de la filosofía de John Dewey. El cuarto trabajo analiza el papel de los valores políticos y su rol epistémico en un problema de investigación en psicología y en un tipo de intervención profesional.

Ponencia 1

REPLICACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN: VALORES EPISTÉMICOS E IDEOLOGÍA CIENTÍFICA.

García, Luciano Nicolás.

lucianonicolasgarcia@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Conicet.

Resumen

Esta ponencia expondrá algunos problemas epistemológicos relativos a la replicación y la internacionalización de los saberes científicos, con ejemplos de la psicología. Para ello se buscará articular dos planos de análisis. Por un lado, desde la historia de la ciencia, reconstruir brevemente la construcción de un ideario científico que propone a los saberes como bienes universales, y por tanto a la ciencia como una empresa que debe divulgarse y que requiere de la investigación conjunta en distintos contextos. Este plano es a la vez ideológico e institucional, dado que remite a los objetivos y modos de organización de la ciencia. A este respecto, se analizarán las implicaciones del término “internacional” respecto del surgimiento de los estados-nación y la organización de la actividad científica en países, las similitudes y diferencias asumidas por su ubicación territorial. Se considerarán las tensiones de la ciencia respecto de estar organizada por naciones y a la vez proponerse como una empresa internacional y/o trasnacional. En este punto, se comentarán diversos niveles de análisis, entre los cuales se incluye la comunicación, cooperación, establecimientos de protocolos metodológicos y éticos, condiciones institucionales, relevancia de la replicación, procesos de legitimación, cambios en las pautas de publicación de datos, entre otros. Se tomará como ejemplo reciente la “crisis de replicabilidad” dentro de la psicología social angloparlante, que puso en el tapete el problema de la replicación el conjunto de las ciencias en general. Por otro lado, se considerará al proceso de replicación como una de las condiciones metodológicas y epistemológicas para poner a prueba, rechazar o aceptar los saberes científicos, es decir como un modo de garantizar de la objetividad. En este punto, se sostendrá que la idea de replicación está íntimamente ligada a la de circulación internacional de la ciencia, en la medida en que un saber, si es objetivo, debería poder ponerse a prueba en distintos contextos. Para el caso de la psicología, que reúne saberes de diversos objetos y estatutos científicos, deviene un problema central en lo que respecta a adoptar una estrategia de investigación y la construcción de teoría, dado que el ser humano se presenta ante los psicólogos, al mismo tiempo, como un objeto natural, por su biología, y un objeto social, por el

devenir histórico de las formas de vida en comunidad. La replicación como método exige, por un lado un vocabulario científico-técnico común entre científicos, el cual se espera se dé en contextos muy disímiles, la circulación de personas, ideas y materiales, y por tanto que se emulen modos, espacios, materiales y condiciones de trabajo. Esa homogenización de prácticas contrasta con la variedad de contextos requeridos por la idea de replicación y la de la internacionalidad de la ciencia. Se sostendrá entonces que el problema de la replicación no puede ser considerado fuera de las variaciones históricas tanto del ser humano como de los modos de organización del trabajo científico y que la replicación se entrelaza con la internacionalización de la ciencia para conformar dos caras de un mismo valor político-institucional y epistémico. Este doble carácter conlleva el problema de que imprime una serie de presupuestos ontológicos, epistemológicos e historiográficos que modulan fuertemente la tarea científica. El modelo de replicación, al tiempo que exige medios de comunicación entre científicos, exige la homogenización de prácticas y de condiciones materiales bajo la idea de que la ciencia es una empresa colectiva que, en tanto bien de toda la humanidad, debe expandirse y ser apropiada por todas las comunidades y países. En este punto, se sostendrá que sobre la replicación como método científico y la internacionalización como organización y horizonte de la ciencia se ha montado una “ideología científica”, en el sentido de Georges Canguilhem, que introduce teleologías de la modernidad en la actividad científica y conlleva presupuestos filosóficos, históricos e historiográficos y que modula fuertemente los criterios con los que se considera legítimo, relevante y justificado un conocimiento científico. Se destacará que este punto sintetiza una serie de problemas relativos a los modos de pensar la actividad, los objetivos y la organización de la ciencia y por ello es relevante para una historia y filosofía de la ciencia que se proponga una crítica productiva en el análisis de aspectos epistémicos, además de los factores coyunturales, y que busque tener una interlocución productiva con investigadores, profesionales y hacedores de políticas científicas.

Ponencia 2

CONCEPCIONES DEL MUNDO Y VALORES EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA.

Castorina, José Antonio.

ctono@fibertel.com.ar

Universidad de Buenos Aires, Conicet

Resumen

En trabajos anteriores nos hemos ocupado de la intervención de las meta teorías (o concepciones del mundo) en la investigación psicológica, particularmente en las teorías del desarrollo y en la teoría de las representaciones sociales. Hemos afirmado que ciertas concepciones del mundo, como sistema de presuposiciones ontológicas y epistemológicas, han presidido la investigación psicológica. Básicamente el enfoque de la escisión, en su versión naturalista o contextualista así como en el dualismo individuo y sociedad, o naturaleza y cultura, hasta una perspectiva dialéctica. Estas presuposiciones han intervenido en diferentes niveles de la investigación psicológica, ya sea orientando las preguntas que se formulan y las que no se formulan los psicólogos, o bien, imponiendo a los investigadores una cierta elaboración teórica; así han condicionado las unidades de análisis, así como la elección de la diversidad o la unicidad metodológica, y sobre todo, han dado lugar a diferentes modelos explicativos.

Ahora bien, dichas concepciones del mundo están vinculadas a un trasfondo social, expresan los conflictos de grupos o clases sociales, y están situadas en un contexto histórico. Al asumirlas, los investigadores también acuerdan con ciertos valores no epistémicos o hacen juicios de valor. Nos proponemos, justamente examinar el modo peculiar en que los valores no epistémicos han intervenido en la investigación. Nos preguntamos de qué manera esa intervención se destaca o adquiere rasgos propios dentro de las concepciones del mundo: así, en qué sentido una estrategia de pensamiento “materialista naturalista” involucra determinados juicios de valor. O cómo los valores políticos individualistas afectan a la investigación en psicología micro cultural, dando lugar a una versión específica de cultura y sus relaciones con la psicología. En términos generales, los valores (entre ellos los políticos) son inherentes a la práctica de la investigación psicológica.

En primer lugar, vamos justificar, siguiendo una perspectiva cercana a Putnam, el rechazo de la tesis de la separación tajante entre hechos y valores, y de que se puede alcanzar alguna objetividad en ciencia solo basada en el conocimiento de hechos sin presuponer juicios que no son científicos.

Como es sabido, afirmar que la ciencia es libre de valores, da lugar a la consiguiente imparcialidad y neutralidad de la investigación científica. Como punto de partida, vamos a discutir esta posición positivista, aún dominante en el *mainstream* de la investigación psicológica, y sostener que las verdades relativas de la ciencia psicológica no son el reflejo de regularidades empíricas, sino que dependen de los objetivos que se plantea la comunidad de investigadores.

En segundo lugar, nos proponemos exponer en qué sentido algunas aproximaciones en psicología del desarrollo y en psicología social están motivadas por valores no epistémicos. Así, desde el conductismo radical, apoyado en los valores de promover la capacidad de controlar la conducta humana, hasta la teoría de Vigotsky, basada en los valores políticos del socialismo, hasta el cognitivismo inspirado en una valoración de una racionalidad puramente interna al aparato mental y “naturalizada”, hasta los juicios que toman partido por los sectores estigmatizados en ciertas investigaciones de la teoría de las representaciones sociales.

En tercer lugar, trataremos de identificar las zonas de la investigación científica influidas por los valores, particularmente cómo ciertas indagaciones conciben al objeto de conocimiento, desde el punto de vista de una posición moral o ideológica; cuáles son los datos que se analizan, y qué relaciones entre las variables son significativas para los investigadores; de qué modo las explicaciones del desarrollo cognoscitivo dependen de asumir o no al individuo como valor supremo de la sociedad capitalista, lo que se explicitará entre las explicaciones causales y las explicaciones sistémicas en el desarrollo cognitivo.

En cuarto lugar, y lo que parece ser muy importante, los valores que subyacen a la investigación intervienen sobre las aplicaciones o las intervenciones sobre los procesos de modificación de los comportamientos y representaciones. Los valores intervienen en las investigaciones para permitir apreciar las consecuencias prácticas, negativas o positivas. Por ejemplo, cabe analizar cómo las tecnologías comportamentales disminuyen la conciencia de los actores sociales, aunque incrementen su relativa eficacia; y también, qué valores presiden el compromiso de los psicólogos sociales con los sectores sociales marginales o sometidos a la desigualdad, desafiando a las relaciones de poder, cuándo esos psicólogos realizan intervenciones sobre la subjetividad, la interacción social o la esfera pública e ideológica, que ayudan a cuestionar las representaciones hegemónicas.

Finalmente, se trata de analizar la cuestión epistemológica central: ¿los valores pueden afectar negativamente el logro de la objetividad de las investigaciones, o son una condición indispensable de ella? ¿Hay usos legítimos e ilegítimos de los valores en la investigación psicológica? ¿Puede el

conocimiento psicológico alcanzar un nivel de objetividad estando orientado por valores no epistémicos?

Básicamente, vamos a defender –siguiendo en buena medida la tradición de la epistemología feminista- la tesis de que los valores no epistémicos han guiado la construcción del conocimiento psicológico y muy especialmente la búsqueda de evidencia empírica, sin oponerse necesariamente a la objetividad. Afirmamos que un contenido evaluativo en el recorte del objeto de investigación, por ejemplo, no impide que se pueda guiar legítimamente la investigación empírica, sin que dicho contenido pueda garantizar el logro de la evidencia ni de su fundamentación. La utilización de esos valores es legítima o no, según que se formulen de tal manera los problemas, que se evite o no que la evidencias socave los juicios apoyados en valores. Para identificar esa utilización legítima se reclama que no lleven hacia una conclusión preconcebida. El diseño de investigación tiene que ser formulado de un modo que la evidencia pueda falsar la hipótesis sugerida o provocada por aquellos valores, de lo contrario, el rol de estos últimos es ilegítimo. Y la ilegitimidad se puede corregir si se usa la misma clase de precauciones metodológicas que son aceptables para investigaciones guiadas por otras presuposiciones. Creemos que los valores, como antes encontramos para las concepciones del mundo, condicionan o modulan el proceso metodológico de producción del conocimiento, pero que no determinan lo que se va a encontrar.

Consideramos que hay una objetividad que deriva de las prácticas de la investigación psicológicas, limitadas por el mundo real, que resiste o no a los resultados alcanzados. Las indagaciones son adecuadas o inadecuadas empíricamente, a la vez que están fuertemente cargadas por aspectos normativos y valorativos. Y si bien la definición de lo que denominamos objetividad es una ardua cuestión, estamos interpretándola como una construcción social, de logros alcanzados a través de consensos y de críticas. En una perspectiva de racionalismo histórico, la objetividad es constituida durante los procesos de elaboración contextualizada de los conocimientos, es “un proyecto” en el sentido de Bachelard, una conquista a alcanzar por la investigación y no un dato que es anterior al conocimiento mismo. Más aún, se puede mostrar que en las investigaciones psicológicas de la psicología del desarrollo y de las representaciones sociales hay una interacción, una relación de ida y de vuelta entre los valores no epistémicos y la búsqueda de la objetividad.

Ponencia 3

APORTES DE LA TEORÍA FILOSÓFICA DE LA VALORACIÓN DE JOHN DEWEY A LA PSICOLOGÍA. EL ROL DE LAS EMOCIONES E IMPLICANCIAS MORALES.

Rosengurt, Chantal Paula.

chantalprosengurt@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, CONICET.

Resumen

A partir de mediados de siglo veinte, desde la filosofía y la sociología de las ciencias, entre otras disciplinas, se ha criticado feroz y meticulosamente la idea de una neutralidad de los hechos en ciencia o, más bien, la existencia de una ciencia objetiva libre de valores, a tal punto que sólo concepciones muy poco críticas podrían seguir sosteniendo hoy tal ideal (Talak, 2015). Actualmente suele entenderse que los valores están presentes en la ciencia no sólo en la aplicación del conocimiento, entendida ésta como una instancia externa, como primeramente se creía, sino también, al decir de Kincaid, Dupré&Wylie, (2007, p. 12) “en el corazón mismo de la ciencia”. Esto es, también en el proceso de producción, selección y confirmación de hipótesis, así como en el lenguaje empleado, en las prácticas profesionales y de investigación, y en el establecimiento de sus criterios y estándares de credibilidad y objetividad.

Si bien, entonces, la presencia de valores en ciencia es hoy difícilmente cuestionada, *The theory of valuation* publicada por John Dewey en la *International Encyclopedia of Unified Science* en 1939 constituía por aquel entonces un diálogo con el contexto del positivismo lógico. Dewey establece un fuerte cuestionamiento a la utilización de determinadas ideas, fundamentalmente, mediante su rechazo a la dicotomía hechos / valor, a la posición que defiende que los juicios de valor, o valorativos como los denomina, constituyen nada más que una expresión de emociones. Sin embargo, este pensador no rechaza la tesis según la cual sí existe una relación fundamental entre emociones y valores, la que resulta mediatizada por el deseo. Los valores, entendidos allí como fines a la vista que se forman al someter a los deseos a una revisión en función de la relación entre medios y fines, contienen necesariamente elementos emocionales y afectivos a la vez que intelectuales. Esto es, el ámbito de lo valorativo se presenta como un ámbito ineludible en cualquier actividad cognitiva y como resultado de un proceso de reflexión que involucra necesariamente emociones. Así, sostendremos junto a dicho autor, en la medida en que no hay ciencia sin valores, no hay tampoco

ciencia sin emociones. Es sabido, sin embargo, que a pesar de su riqueza y potencial, la línea abierta por Dewey en el análisis de la valoración y la experiencia quedó sumida en la penumbra por varias décadas. Argumentaremos que a pesar de ello, su programa, además de ser un antecedente relevante a las teorías actuales sobre la valoración en ciencia, y particularmente para nosotros en psicología, su conocimiento permitiría enriquecer tales enfoques actuales. Es por lo cual que en el presente trabajo, y en continuidad con la línea investigativa que la autora ha trazado hasta el momento, nos proponemos dar a conocer al ámbito psicológico algunos aspectos del programa filosófico de la teoría de la valoración de John Dewey. Se revisará, principalmente, el rol de las emociones, así como el lugar de los deseos e intereses en la valoración, y por lo tanto en la investigación científica. Asimismo, la exposición se orientará y focalizará en torno a la problemática cuestión acerca de los criterios de selección y evaluación de teorías y prácticas al interior de la Psicología. Sostenemos que los criterios propuestos por Dewey permitirían justificar elecciones de teorías y prácticas consideradas existencialmente necesarias, pero que, sostenemos nosotros, chocan con el papel de sus implicancias morales, dimensión que en psicología como en cualquier ciencia, consideramos y habremos de ejemplificar, es insoslayable. A partir de allí argumentaremos que, de acuerdo a Talak y como ella ha señalado, “si bien diversas valoraciones son posibles, no todas son deseables.” (2015, p.8) Y que si sostenemos desde una perspectiva ética de la psicología lo que Prilleltensky en tanto ideal llama *buenas vidas* y *buenas sociedades*, y ante la diversidad valorativa existente, entonces la explicitación y clara explicación de los valores se vuelve necesaria. Sólo que, siguiendo una visión pluralista como es aquella a la que adscribimos de acuerdo a estos autores, tal explicitación no es suficiente si no hay un diálogo (Prilleltensky, 2007) acerca de las diferentes concepciones respecto de lo que consideramos una *buena sociedad* y cómo queremos llegar a ella. Finalmente, se considerará que la cuestión valorativa en Dewey, y tal como lo propone el mismo autor, si bien tiene un carácter normativo, no es ni pretende ser, una teoría cerrada o concluyente. Si no, simplemente, la delineación de un programa que aquellos interesados en la investigación científica (psicológica) y en sus implicancias morales, agregamos nosotros, podrían al menos revisar.

Ponencia 4

LOS VALORES POLÍTICOS EN LA PSICOLOGÍA COMO PROBLEMA EPISTÉMICO.

Talak, Ana María.

atalak@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El trabajo tematiza la cuestión de los valores políticos presentes en las investigaciones y en las prácticas profesionales de la psicología, como problema epistemológico. Se considera que los valores, tanto epistémicos como no epistémicos (Anderson, 2004), son inherentes a la producción del conocimiento en psicología, así como a las intervenciones profesionales de su campo, y no algo externo, accidental, que puede estar presente o no. Esta característica exige analizar el estatus epistémico de los mismos, y reflexionar sobre el concepto de objetividad científica, reclamado por la comunidad de investigadores y de psicólogos profesionales en la producción del conocimiento, en la comunicación, la difusión y la discusión del mismo en las revistas científicas especializadas y en los eventos científicos (congresos, jornadas, etc.).

Si bien, a nivel teórico y filosófico, desde hace, al menos, tres décadas, hay una literatura variada que ha tematizado la cuestión valorativa desde diferentes enfoques, tales como la epistemología feminista (Wylie & Nelson, 2007; Harding, 2006), la psicología crítica (Fox, Prilleltensky & Austin, 2012; Prilleltensky, 1997), los estudios genealógicos (Rose, 1990, 1996), fue desde la década de 1990 que estos planteos lograron mayor desarrollo teórico y promovieron estudios empíricos específicos y sistemáticos sobre estos temas. Por otro lado, nuevos campos de trabajo profesional de la psicología, han abordado también la cuestión de las condiciones sociales y el planteo de los derechos humanos, relacionados con los valores políticos y éticos, que mostraron los problemas de racismo, sexismo y clasismo presentes en la psicología tradicional (Lott, 2012; Clarke & Braun, 2012; Winston, 2004; Richards, 1997), y no solo en relación a la definición de un código de ética del ejercicio profesional de los psicólogos en los distintos países en que se fue regulando la profesión. Así, el problema ético y político comenzó a plantearse como parte de la formulación misma de los problemas a investigar o a intervenir (por ejemplo, la definición misma de un trastorno mental o de conducta), en la metodología a seguir (por ejemplo, el uso del engaño en investigaciones de psicología social) o en la

forma de analizar la validez ecológica y cultural de los resultados de las investigaciones en su relación con las diferencias culturales y lo que se podrían considerar universales psicológicos.

La psicología transcultural (Kitayama&Kohen, 2007), la psicología cultural (Valsiner& Rosa, 2007; Cole, 1996) y la psicología macro cultural (Ratner, 2012) han aportado desde diferentes caminos a la tematización e investigación empírica de estos problemas diferenciales dentro de la psicología, y con diverso grado de desarrollo y éxito en diferentes áreas. Sin embargo, queda pendiente una mejor delimitación de cómo entender, estudiar y determinar el papel de lo político en la constitución de la subjetividad, de los vínculos que forman esa subjetividad y del rol epistémico que cumple en la investigación, la producción del conocimiento y la intervención profesional. A partir de las investigaciones empíricas y reflexiones teóricas realizadas en diversas áreas de la psicología, en el presente trabajo se analizan dos problemas de la psicología, uno que parte de la práctica profesional (la psicoterapia familiar) y otro que parte de la investigación de un problema (las diferencias entre hombres y mujeres, y el impacto de las investigaciones feministas y biologicistas en estos temas), para mostrar la interrelación en ambos de *lo teórico* (los conceptos, los problemas planteados, los métodos considerados adecuados, la interpretación y discusión de los resultados) y *los valores contextuales* en la producción y validación del conocimiento (por ejemplo, la conceptualización de la mujer, de sus roles en diferentes sociedades o grupos sociales, de “lo femenino”, los cambios a nivel social en estos conceptos y los cambios en la inserción en la sociedad de la mujer durante las últimas décadas, etc.). En las dos áreas señaladas se muestra, en primer lugar, que esas investigaciones e intervenciones psicoterapéuticas asumen siempre ciertas valoraciones de carácter político que involucran formas de entender la subjetividad, las vinculaciones entre los seres humanos y las transformaciones posibles en ellas. Involucran ciertas concepciones sobre el bienestar individual y social, sin las cuales no se podría intervenir, por ejemplo, en la psicoterapia familiar. En segundo lugar, se muestra que lo político debe ser considerado como una dimensión del desarrollo humano, en tanto los seres humanos viven en sociedad y pueden producir diversas formas de organización social, la cual afecta las relaciones entre sus miembros, y de sus subjetividades. Por último, se analiza y sostiene que el conocimiento en psicología, en estos temas tratados, debe incluir la consideración de los futuros desarrollos posibles, según las diferentes valoraciones políticas involucradas (entre otras valoraciones presentes), y las formas de subjetivación que estos implicarían. El conocimiento del ser humano se hace a partir de las relaciones humanas que se establecen entre quienes conocen y quienes son conocidos, y supone formas de intervención, que pueden ser variadas y con desenlaces futuros también diferentes. Entonces, en psicología debe evaluarse el tipo de performatividad que

está incluida tanto en la investigación y como en la intervención profesional. En este sentido, se sostiene que la reflexión epistemológica en psicología debe involucrar la reflexión de lo político, si no quiere naturalizar un orden social vigente, y producir un conocimiento y una intervención que promueve su reproducción.

¿QUE CUERPO PARA EL PSICOANALISIS?

Coordinador/a: *Tendlarz, Edit Beatriz.*

Autores: *Tendlarz, Edit Beatriz; Perez Cabalar, María del Carmen; Carnuccio, María Soledad; Martin Mogaburu, Juan Pablo; Mastropiero, Cecilia; Mastropiero, Claudia; Lorenzo, Paola; Castro Palma, Laura & Delgado, Leticia.*

etendlar@fibertel.com.ar

Resumen General

Es una tesis constante en Lacan que la función del lenguaje determina al ser hablante. Lo es también para nosotros, que basándonos en nuestra casuística y en referencias teóricas, intentamos dar cuenta de ella en cada presentación. El lenguaje es envoltura, es un órgano fuera del cuerpo, y se tratara para cada quien de encontrar la función del órgano-lenguaje, de hacer algo con ello. Órgano-lenguaje como ex_sistente al cuerpo, lo que socava los órganos del mismo y los vuelve problemáticos. Intentaremos sostener cual fue la invención singular que a los distintos sujetos les permitió ligar la palabra al cuerpo. Daremos cuenta de la función del arte en la subjetividad. ¿Podemos hablar del arte como suplencia? ¿Es el arte un recurso para que ciertos sujetos se construyan un cuerpo? El cuerpo de la esquizofrenia nos invitara a pensar en lo enigmático del ser en el cuerpo y la paranoia nos enseñara que su problema no es su relación al órgano o al cuerpo, si no su relación al Otro, al lazo social. Finalmente, si lo citado hasta aquí nos muestra las distintas formas de constituirse un cuerpo, la melancolía nos dirá que no hay invención posible. El melancólico llorara entonces por confrontarse con la imposibilidad de la invención.

Palabras clave: Lenguaje, Cuerpo, Invención, Psicoanálisis.

Ponencia 1

¿POR QUE EL ARTE PUEDE NO SER SUPLENCIA Y SIN EMBARGO LA CREATIVIDAD SIGUE INTACTA?

Tendlarz, Edit Beatriz; Mastropierro, Cecilia; Mastropierro, Claudia & Lorenzo, Paola.

etendlar@fibertel.com.ar

Resumen

Jorge es un hombre solo. Solo en su atelier del hospital Borda. Solo con sus obras. Van Gogh también fue un hombre solo. Sólo en sus cuadros. Con sus ojos. Con su clamor de hombre. El más dulce, el que más duele. El que puede ser escuchado sólo por otros hombres. (Cartas de Van Gogh a su hermano Teo). Jorge pinta los caballos más increíbles que hayamos visto. Van Gogh pintó las flores más bellas que haya podido pintar un hombre para otros hombres. Dos hombres. Dos épocas diferentes. Ambos internados. ¿Qué es lo hace que nos interese por ellos? La creación artística. Una posible vía que les permita engendrar un nuevo arreglo con el goce. El modo en que un sujeto realiza un trabajo propio, singular, en el armado de un mundo, una forma de vida. Coordinadas que serán abordadas desde el psicoanálisis, ubicando la función que el arte ha de cumplir en la subjetividad de los casos mencionados. En el presente trabajo trataremos de encontrar el recurso que permita regular ese exceso de goce que invade al psicótico. La construcción de una suplencia puede ubicar y moderar el goce invasor y arrebatador. Una suplencia exitosa es un intento de cura, al decir de Freud, es lo que impide todo el desorden. En nuestros casos, ¿La pintura ha servido a estos sujetos como suplencia?

Palabras clave: Psicosis, Arte, Suplencia, Psicoanálisis.

WHY CAN NOT ART SUBSTITUTION CREATIVITY AND YET STILL INTACT?

Abstract

Jorge is one man. Alone in his atelier Borda hospital. Only with their works.

Van Gogh was also one man. Only in his paintings. With their eyes. With his cry of man.

The sweetest, most painful. Which it can be heard only by other men. (Letters from Van Gogh to his brother Theo). Jorge paints the most amazing horses we've seen. Van Gogh painted the most beautiful flowers that may have painted a man to other men. Two men. Two different times. Both inmates. What causes we care about them? Artistic creation. One possible way that allows them to generate a new arrangement with the enjoyment. The way in which a subject performs

its own, singular, work in the assembly of a world, a way of life. Coordinates to be addressed from psychoanalysis, placing the function that art has to fulfill in the subjectivity of the above cases. In this paper we will try to find the resource for regulating the excess of joy that invades the psychotic. Building a substitution can locate and moderate sweeping the invader and enjoyment. A successful substitution is an attempt to cure, in the words of Freud, is what keeps the whole mess. In our case, the painting has served as substitution these subjects?

Keywords: Psycho, Art, Substitution, Psychoanalysis.

Ponencia 2

CUERPO Y PSICOSIS. UN INTENTO DE SALVACION.

Mastropierro, Cecilia; Mastropierro, Claudia; Perez Cabalar, Maria del Carmen & Martin Mogaburu, Juan Pablo.

cecimastropierro@hotmail.com

Resumen

Nos proponemos presentar el modo en que O. logra construirse un cuerpo en la producción de un delirio que lo estabiliza y que en sus palabras define como "el empezar de una vida nueva". Un cuerpo que, a falta de significación fálica, se ordena con partes de órganos enfermos, algunos ya sanados, otros en vías de curación. En "La invención psicótica" J-A Miller señala, haciendo referencia a un pasaje del "Atolondradicho" de Lacan: "La función de cada uno de sus órganos le hace problema al ser hablante. Es en lo que se especifica el esquizofrénico, por estar tomado sin el auxilio de ningún discurso establecido. Esta tesis de Lacan justifica la pertinencia del término invención en las psicosis". Es lo que vuelve enigmático el cuerpo, en esa experiencia de relación a los órganos. Sabemos que no hay identidad para el hablante entre el ser y el cuerpo, si no que se trata del tener. Se tiene un cuerpo, al que se construye en un entramado imaginario, simbólico y real. Se recurre a soluciones típicas para hacer uso de las partes del cuerpo. Es decir, están los órganos y a ello se le atribuye una función. Es una respuesta edípica que permite el armado de un cuerpo, regular el goce, hacer lazo con otros. Orientados por la concepción de cuerpo para el psicoanálisis, por las referencias a la hipocondría y por la noción de lenguaje de órgano en la esquizofrenia realizamos el abordaje de la "invención propia" de un paciente del Hospital J-T Borda, con más de cuarenta años de internación.

Palabras clave: Cuerpo, Psicosis, Delirio, Estabilización.

BODY AND PSYCHOSIS. AN ATTEMPT TO SALVATION.

Abstract

We intend to present how a body constructed O. achieved in the production of a delirium that stabilizes and in his words defined as "the start of a new life." A body that, in the absence of phallic signification, is ordered with parts of diseased organs, some already healed, others on the way to recovery. In "The psychotic invention" JA Miller says, referring to a passage from "Atolondradicho" Lacan. "The function of each of their bodies makes him a speaking problem is what the schizophrenic is specified, to be taken without the aid of any established discourse. This

thesis Lacan justifies the relevance of the term invention in psychosis". It is what makes enigmatic body in relation to the experience of the organs. We know there talker identity between being and the body, but it is having. It has a body, which is built in an imaginary, symbolic and actual fabric. It uses typical solutions to make use of the body parts. That is, organs and are thus attributed a role. It is an Oedipal response that allows the assembly of a body, regular enjoyment, to bond with others. Guided by the concept of body for psychoanalysis, by references to hypochondria and the notion of body language in schizophrenia conducted addressing the "own invention" of a patient JT Borda Hospital, with over forty years hospitalization.

Keywords: Body, Psycho, Delirium, Stabilization.

Ponencia 3

¿QUE LUGAR PARA LA PERDIDA, EL DUELO Y MELANCOLIA EN LA EPOCA DE LA DEPRESION GENERALIZADA?

Martin Mogaburu, Juan Pablo; Tendlarz, Edit Beatriz & Lorenzo, Paola.

juanpablo.martinmogaburu@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo abordaremos la cuestión de la pérdida, para intentar precisar elementos diferenciales que hacen a la melancolía y al duelo. Frente al avance de las clasificaciones, asistimos desde hace unos años a la extensión del diagnóstico de depresión de manera indiscriminada (casi a modo de epidemia), lo cual tiene como efecto el desdibujamiento de los límites entre neurosis y psicosis. Desde el psicoanálisis de orientación lacaniana, nos proponemos indagar en aquellos elementos que permitan precisar un diagnóstico diferencial, teniendo en cuenta que el lugar que el analista ocupa en una cura varía según se trate de neurosis, psicosis y perversión. Nos valdremos para ello de recortes clínicos, como así también fragmentos de obras literarias que testimonian el dolor de existir presente en la melancolía, y, tomando como eje los modos de presentación actuales que dan cuenta de los efectos que la inexistencia del Otro produce en la subjetividad, abordar la cuestión de lo que podríamos llamar “depresión generalizada”.

Palabras clave: Melancolía, Subjetividad, Pérdida, Psicoanálisis.

¿Which place does loss, grief and melancholy occupy in times of generalized depression?

Abstract

In this paper, we'll refer to the matter of loss, and we'll try to identify the different elements that compose melancholy and grief. Facing the advance of classifications, we have been witnessing, for the last few years, the development and extension of the depression diagnosis in indiscriminate ways (almost epidemically), whose effect is a big blur in the limits between neurosis and psychosis. As lacanian orientated psychoanalysts, we are set to inquire into the elements that could help us come up with specific and differential diagnosis, considering that the analyst's role in the cure varies, depending on whether it's neurosis, psychosis or perversion. To reach our purpose, we will use clinical papers, and also look into literary excerpts that testify the pain of

existence that takes place in melancholy, and, taking into account the different ways of current self introduction that show the effect that the absence of the Other creates in subjectivity, finally embrace the matter of what we can call "generalized depression".

Keywords: Melancholy, Subjectivity, Loss, Psychoanalysis.

Ponencia 4

EL OTRO ES MALO: EL CASO WAGNER.

Carnuccio, María Soledad; Castro Palma, Laura & Delgado, Leticia.

maria_carnuccio@hotmail.com

Resumen

La paranoia era considerada por la psiquiatría clásica alemana, según la definición de Emil Kraepelin en la sexta edición de su tratado de 1899, como un “desarrollo insidioso de causas internas, y, según una evolución continua, de un sistema delirante, duradero e imposible de quebrantar, que se instala con una conservación completa de la claridad y el orden en el pensamiento, la volición y la acción” como es en el caso de la esquizofrenia. Lacan cuestionará cada punto de estas concepciones y marcará como esencial la certeza que tiene el sujeto acerca de la intencionalidad de la persecución y malevolencia del Otro. En esta oportunidad vamos a desarrollar el punto esencial de la persecución y la injuria y para esto tomaremos el caso de Ernst Wagner, un maestro rural en Alemania a principios del siglo XX, trabajado y estudiado por el profesor Robert Guapp, quien nos permite adentrarnos en la infraestructura psicológica de un tipo de psicosis paranoica que se caracterizaría por la sistematización del acto criminal, más que por la construcción de un sistema delirante. Es una forma de paranoia paradigmática, que busca un intento de estabilización por medio del pasaje al acto criminal. Wagner, que era según lo describen sus conocidos de personalidad arrogante, pretencioso, culto, hermético, pesimista, fanático de la verdad y la justicia, escribe durante cuatro años su Autobiografía. Una historia de tres tomos en que planea con detalle el asesinato de toda su familia, incendiar el lugar donde había cometido sus delitos para borrarlos de la memoria y vengarse de quienes se mofaban de su indignidad. Fundamenta el acto contra sus vecinos de Mühlhausen porque lo injurian, hablan de él a sus espaldas, saben del goce al que se abandonaba: la zoofilia y el onanismo. Él cree que sus hijos heredarán sus males y es por eso que decide también matarlos, por piedad y compasión. Cuando Wagner concluye su obra literaria realiza el pasaje al acto, ejecutando en parte tal cual lo había planeado matar a todos sus antiguos co-ciudadanos varones y a su familia, siendo interrumpido su suicidio (final que él había ideado en su Autobiografía) al ser capturado por la intervención de unos vecinos. Cuando finalmente es apresado explica en tono sosegado “que no se arrepiente en lo más mínimo de haber asesinado a sus hijos y su esposa, ya que le produce un gran dolor pensar que podrían haber sufrido una parte de lo que ha sufrido él, pero si compadece la muerte de los habitantes de Mühlhausen. Argumenta que la muerte de su familia es su mayor consuelo”. Tras sospechar el juez de la existencia de una enfermedad mental, Guapp fue citado

como experto para su examinación, para dictaminar sobre el posible trastorno mental del asesino y pirómano. Gracias a su informe el juez determina el sobreseimiento del proceso penal, declarando a Wagner de irresponsable de sus actos criminales. Wagner rechaza su condición de paranoico porque entiende con ello que se ve afectada su responsabilidad en tanto subjetiva. Él reclama ser juzgado por sus crímenes. Este tipo de visión contrasta con aquellas posiciones humanistas y desculpabilizadoras de la clínica, sumidas en una aureola de equivocada compasión que anulan muchos de los posibles efectos terapéuticos que están implícitos en una sanción legal en toda regla. En este punto el caso Wagner tendría un lugar de coincidencia con el caso Aimée desarrollado por Lacan en su Tesis, a la que él mismo confirió el nombre de paranoia de autopunición. Aimée al igual que Wagner es apresada luego de su crimen y es allí donde reclama su lugar como sujeto.

Palabras clave: Paranoia, Persecución, Certeza, Goce.

THE OTHER IS BAD: THE WAGNER CASE.

Abstract

The paranoia was regarded by classical psychiatry as an unbreakable system of endogenous causes, which arises insidiously and unbreakable, where is not affected the thinking, volition and action, as is in the case of schizophrenia. Lacan questioned every point of these conceptions and mark as essential the certainty that the subject has about the intent of persecution and malevolence of the Other. To highlight the essential point of persecution and injury we shall take the case of Ernst Wagner, a rural teacher in Germany in the early twentieth century who writes his autobiography for four years, a story of three volumes, in which he plans in detail the murder of all his family and his former neighbors because they injury him, speak about him, know that he abandoned himself to the joy of zoophilia. When Wagner stops typing, makes the passage to the act, killing as it had planned. When finally caught, he explains that "does not regret his crimes, because thanks to them, no one will talk about him anymore."

Keywords: Paranoia, Pursuit, Certainty, Joy.

“UNIVERSIDAD Y POLITICAS PUBLICAS: EL ROL DEL PSICÓLOGO EN SUS AMBITOS DE APLICACIÓN, (SALUD, EDUCACIÓN, NIÑEZ)”.

Coordinadora: *Veloz, Julieta.*

Villalva, Adriana; Damiano, José María; Carbone, Nora; Lucsole, Natalia; Ascaini, Irene; del Manzo, Belén; González, Clara; Piro, María Cristina & Martin, Julia.

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen General

¿Qué son las políticas públicas? Este simposio desarrollará este tema presentando y analizando la cara más visible de las políticas públicas, que se traduce, en las iniciativas de Estado que efectivamente se implementan cualquiera sea el nivel de gobierno, desde el nivel central hasta el local y operando en cualquier campo de lo público.

Pensadas y definidas como el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar problemas que en un momento determinado tanto los ciudadanos como el gobierno consideran prioritarios, es necesario identificar las dimensiones que están presentes durante la definición e implementación de las políticas, esto es; la problemática sobre la que va a operar, el conjunto de actores sectoriales o extra sectoriales que a partir del interjuego de poderes con mayor o menor influencia operan positiva o negativamente en el surgimiento de las distintas iniciativas; las estructuras, organismos, modelos de gestión, formas de organización, estilos de liderazgos, incumbencias específicas, ordenamientos administrativos que se ponen en juego al momentos de su aplicación; el destinatario, usuario, ciudadano ante quien se revela e impacta la política pública y por último los dispositivos, es decir los mecanismos, modos particulares en que se llevarán a cabo las acciones previstas esto es, la implementación de las políticas, específicamente las aplicadas al campo de lo social.

Es en este campo donde las diversas intervenciones a través de diferentes dispositivos permiten recuperar el norte de las política sociales, esto es, generar formás de inclusión social, es decir una política social que incluya y despliegue a partir de sus intervenciones el concepto de ciudadanía, promoviendo de esta manera la recuperación de los conceptos de derecho, solidaridad y participación, en síntesis, la recuperación y consolidación de una cultura solidaria donde cobre especial relevancia el trabajo cooperativo, el trabajo en equipo, el asociarse en pos del bien común.

Analizar las diversas intervenciones del estado en ámbitos como la educación, la salud y la niñez lleva a que la Universidad como actor clave en la formación de los recursos humanos, que forman parte de las estrategias de intervención que se desarrollan desde diferentes programas y en

diferentes territorios, avance en la producción de conocimiento sobre las debilidades que suelen visualizarse en el plano de la operativización de las prácticas y estrategias que se ponen en marcha, en función de poder mejorar y enriquecer el accionar del psicólogo respetando la singularidad del contexto en el que actúa. Ciertamente, este planteo supone un proceso de indagación más profunda respecto de cómo concebimos y representamos el Estado desde el rol profesional, asumiéndonos como un actor que opere un giro hacia un intervención estatal que acompañe a los actores en la construcción de una ciudadanía a través de una participación que favorezca instancias de concertación social y desburocratización fortaleciendo la democracia.

Es en función de fortalecer el rol profesional que desde la facultad de psicología, se ha iniciado un proceso de implementación de proyectos de Investigación acción, que toman como objeto de estudio y práctica las políticas públicas. A través de estas investigaciones y en articulación con las diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales que vienen desarrollando dichas políticas, se podrá indagar sobre las prácticas de gestión, planificación y atención que interpelan al profesional psicólogo en el cotidiano de su desempeño profesional.

Es desde esta necesidad de revisión permanente sobre las política sociales, y la formación del recurso, que se presentan en este simposio diferentes experiencias de intervención e investigación que nos permitirán *releer el rol del estado en la ejecución de la políticas sociales; analizar los dispositivos utilizados en su implementación; identificar los sistemas de valores que explicita o implícitamente orientan el curso que seguirán las políticas y también poner la mirada sobre el rol que se otorga al psicólogo como ejecutor de esas políticas, para avanzar en el fortalecimiento de su formación.*

Palabras clave: Políticas, Salud, Estado Psicólogo.

Ponencia 1

ADICCIONES: CONSTRUCCIÓN DE REDES Y DISPOSITIVOS PSICOCOMUNITARIOS.

Villalva, Adriana; Damiano, José María & Carbone, Nora.

adrianaivanig@gmail.com

Facultad de Psicología UNLP.

Integrantes de Equipo de Investigación ADICCIONES: CONSTRUCCIÓN DE REDES Y DISPOSITIVOS PSICOCOMUNITARIOS, perteneciente al Plan de Mejoramiento presentado por la Facultad de Psicología a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

Resumen

En la actualidad, las adicciones no pueden considerarse una categoría clínica en sí misma, sino el rasgo fundamental de la relación del sujeto con los objetos de consumo. Vivimos en la época de la adicción generalizada (Guéguen, 2012). Construir una perspectiva sobre las llamadas "adicciones" implica, necesariamente, partir de la consideración de la complejidad, heterogeneidad y dificultosa sistematización del campo del consumo de sustancias psicoactivas. El reconocimiento de la multicausalidad en el uso y consumo problemático de sustancias psicoactivas, los múltiples factores que condicionan el consumo de drogas (características personales, oferta de sustancias, características farmacológicas de las mismas, determinadas variables familiares, el entorno social, etc.) y su enorme complejidad determina que no existan estrategias sencillas para su prevención. (Moral Jimenez, 2008).

Desde este enfoque, cualquier intervención preventiva deberá apuntar a reducir el riesgo y los daños que el uso de estas sustancias ocasionan en los individuos. Prevenir implica trabajar sobre el sujeto y no sobre el objeto, pero un sujeto inmerso en una trama social que debe ser fortalecida a partir de la articulación de esfuerzos, acciones y recursos que permitan abordar la problemática de una manera integral y en el escenario en que debe ser abordada: la comunidad, el ámbito laboral, la escuela y otros escenarios vitales donde el sujeto se desenvuelve

Es a partir de este encuadre que se considera el desarrollo del presente proyecto desde la modalidad de la investigación acción, ya que el mismo proceso de indagar la situación de la problemática de las adicciones implicará una intervención en las estrategias asistenciales y comunitarias desarrolladas por los diferentes actores e instituciones, teniendo como marco la ley de Salud Mental N° 26.657

La investigación se plantea como objetivo "**Caracterizar y analizar la problemática de las adicciones en cuatro CPA de la región XI y contribuir a la formación del psicólogo en el marco de la ley de salud mental...**"; al mismo tiempo que se podrá:

- Analizar los Modelos de Atención de los CPA.
- Identificar y tipificar los dispositivos clínicos y socio-comunitarios que trabajan con la problemática.
- Promover el fortalecimiento de lazos sociales entre instituciones y comunidad para el abordaje integrado de la problemática.
- Formar recursos humanos alumnos en investigación.
- Conformar equipos intercátedras que fortalezcan la mirada integral del Psicólogo en la temática.

Las Unidades de análisis del proyecto serán: 4 CPA de la Región Sanitaria XI

- CPA Integrados: Berisso y City Bell; Granja de Romero y el ubicado en la localidad de Chascomús.

La metodología a emplear, se basará 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.

La investigación tiene una duración de tres años y se plantean como resultados esperados

- Mejorar las estrategias de inclusión en el abordaje de las adicciones.
- Conformar y fortalecer dispositivos comunitarios.
- Alumnos formados en investigación.
- Fortalecer la investigación inter cátedras.

Palabras claves: Salud Mental, Consumo, Sujeto, Prevención, Inclusión.

Equipo de Investigación: Cátedra de psicopatología I, Clínica de adultos, Psicología Preventiva.

Abstract

Today, addictions can not be considered a clinical category in itself but the central feature of the subject's relationship with the objects of consumption. We live in the era of widespread addiction (Guéguen, 2012). Build a perspective on so-called "addiction" implies necessarily from a consideration of the complexity, heterogeneity and systematization difficult field of psychoactive substances. The recognition of the multiple use and problematic use of psychoactive substances, the multiple factors that influence drug use (personal characteristics, supply of substances, pharmacological characteristics thereof, certain family variables, social environment, etc.) its enormous complexity determines that there are no simple strategies for prevention. (Moral

Jimenez, 2008).

From this perspective, any preventive intervention should aim to reduce the risk and damage that the use of these substances cause in individuals. Prevention involves working on the subject and not the object but the subject immersed in a social fabric must be strengthened from the joint efforts, actions and resources to address the problem in a comprehensive manner and on stage that must be addressed: the community, the workplace, schools and other vital scenes where the subject is developed

It is from this framework that considers the development of this project from the mode of action research, since the process of investigating the situation of the problem of addiction involve an intervention in health care and community strategies developed by different actors and institutions, framed Mental Health Law No. 26,657

Keywords: Mental Health, Consumption, Subject, Prevention, Inclusion.

Ponencia 2

SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS.

Lucesole, Natalia; Ascaini, Irene; del Manzo, Belén & González, Clara.

natalialucesole@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología- UNLP.

Integrantes de Equipo de Investigación SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS perteneciente al Plan de Mejoramiento presentado por la Facultad de Psicología a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

Resumen

Este proyecto tiene por objeto la construcción de un dispositivo de intervención grupal e institucional para prevenir, atender y/o reconstituir los lazos comunitarios afectados por prácticas violentas que comprometen la salud mental -en ocasiones físicas- de los actores sociales.

Justificación: Numerosos datos y noticias periodísticas hacen visible situaciones de violencia física y psicológica, maltratos, abusos sexuales, violaciones, femicidios, homicidios de menores de edad como consecuencia de castigos físicos, para citar algunas prácticas, todas ellas comprometen la salud mental de las víctimas pero además, la salud mental comunitaria. Estas situaciones y prácticas afectan a grupos vulnerabilizados tanto por sus condiciones de vida como por el no goce de sus derechos sociales.

Nos proponemos la implementación de ciertos procedimientos tendientes al abordaje comunitario de la citada problemática: Talleres, reuniones con referentes comunitarios y con entidades intermedias, dispositivos grupales, la producción de lazos sociales solidarios sin violencia.

Resultado Esperado: Diagnóstico comunitario e institucional. Incremento del número de consultas, nuevas formas de organización comunitaria para actividades de prevención, propuestas de acciones de entidades intermedias barriales, construcción de programas conjuntos con instituciones de la comunidad y otros proyectos de organismos gubernamentales que operen en la zona.

Palabras clave: Violencias, Dispositivos, Salud Mental, Comunidad.

Abstract

Construction of a group and institutional device to prevent, address and / or reconstitute community ties affected by violent practices that compromise -in physical-mental health stakeholders chances of intervention.

Justification: Numerous news reports data and make visible situations of physical and psychological violence, abuse, sexual abuse, rape, femicide, killings of minors as a result of physical punishment, to name a few practices, all committed mental health of victims but also community mental health. These situations and practices affect both groups made vulnerable by their lives as by the non-enjoyment of social rights.

Keywords: Violence, Devices, Mental Health, Community.

Ponencia 3

INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD.

Piro, María Cristina & Martin, Julia.

maquipiro@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología UNLP.

Integrantes de Equipo de Investigación INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD, perteneciente al Plan de Mejoramiento presentado por la Facultad de Psicología a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

Resumen

Este proyecto tiene por objetivo general *ofertar un dispositivo global –compuesto por cinco dispositivos menores- de recepción, admisión, evaluación, orientación y atención de las demandas espontáneas realizadas al equipo y generar un espacio de orientación técnica y asesoramiento de la atención de la demanda espontánea para profesionales*. Surge: (i) del entendimiento de que los psicólogos poseen un compromiso deontológico y profesional para con la *demanda espontánea* de atención del *padecimiento subjetivo*; (ii) de la creciente tasa de solicitud de asistencia psicológica que no logra ser canalizada a través de otros dispositivos de atención (por ej. sistema médico-hospitalario) (Ministerio de Salud de la Nación, 2013); y (iii) de que, ante las complejas y diversas demandas, es necesario un trabajo de recepción, evaluación, orientación y/o atención que contemple diferentes modalidades de intervención (Sotelo, 2007).

Entendemos el *padecimiento subjetivo* como el malestar que se impone a un sujeto y que determina la imposibilidad de que las respuestas habituales de su vida cotidiana le permitan resolverlo. Un caso particular de padecimiento lo constituye la llamada *urgencia subjetiva*, que implica la imposibilidad de un sujeto de sostenerse de manera autónoma, se constituye como un punto de dolor, sufrimiento o ruptura que pone en cuestión el lazo con los otros, y se instala en una coyuntura de emergencia cuya vivencia subjetiva característica es la de “*no hay tiempo*” (San Miguel, 2009). En este último caso estructuralmente anudado a la variable del tiempo, en el cual algo se ha tornado insoportable y por lo tanto necesita ser acotado, se vuelve necesaria la atención para el establecimiento rápido de un entramado simbólico que instale una red en relación a aquello que aparece desarticulado del resto de la vida del sujeto, y la restitución del terreno subjetivo antes amenazado (Sassaroli, 2009).

Específicamente, el proyecto apunta a atender instancias de padecimiento subjetivo y problemáticas psicopatológicas específicas de la primera infancia y la adolescencia en instituciones educativas. Dichas problemáticas requieren en este grupo etario el abordaje no solo

del sujeto que padece, sino además de la familia y la articulación con las escuelas y la comunidad. Asimismo, la promulgación, en los últimos años, de una nueva ley nacional y provincial de Infancia, en el marco de la Convención Internacional de Derechos del Niño ha contribuido a la visibilización de cuestiones que impactan en forma nociva en la subjetividad de niños y niñas. Así, se estima necesario atender especialmente a casos en que el lazo con los otros primordiales se encuentra en situación de vulnerabilidad (Chávez Hernández et al., 2012). Esta vulnerabilidad se evidencia en manifestaciones disruptivas que se presentan en diferentes escenarios como epifenómenos que resultan, a la vez, causa y consecuencia de la precarización del lazo social, a saber: (i) violencia familiar y escolar, física y psicológica, (ii) maltrato, abuso y explotación sexual infantil, (iii) trastornos de la alimentación, y (iv), problemáticas en el rendimiento escolar y la socialización, por citar sólo algunos de los sucesos de vulneración de derechos, con correlato subjetivo, que afectan a la infancia. Estudios realizados muestran que, estas problemáticas, atraviesan distintos sectores del cuerpo social pero, sin embargo, adquieren mayor visibilidad en los sectores más vulnerabilizados y que tienen obstáculos para el acceso a la salud.

En función de ello, este proyecto propone dos tipos de emprendimientos, a saber: (i) la recepción, admisión y evaluación de la demanda espontánea y, según (i), (iia) la orientación y derivación de la misma a partir del establecimiento de redes de atención psicológica, y (iib) la atención de aquellos casos de demanda espontánea que se configuran a partir de las características de la *urgencia subjetiva* antes señaladas por entender que estos últimos casos requieren, de modo insoslayable, una intervención inmediata para resguardar la vida del sujeto (Chávez Hernández, Macías García y Klein, 2012). Estas acciones se llevarán a cabo en **grupos rotativos conformados por profesionales docentes especializados, graduados exresidentes e integrantes de servicios de Psicopatología de diferentes hospitales, graduados en formación, y estudiantes avanzados de la carrera de Psicología.**

Dado que el eje de este proyecto está vinculado con la demanda espontánea y el padecimiento subjetivo, y que el tratamiento de la urgencia subjetiva también atraviesa a los profesionales a cargo implicando en ocasiones un arrasamiento de la dimensión subjetiva, se vuelve necesaria la construcción de un espacio institucional que pueda brindar respuestas al problema de cómo hacer soportable la cotidianeidad de la urgencia. Es a partir de esta extensión del *padecimiento subjetivo*, que creemos necesario brindar también orientación técnica y asesoramiento a profesionales del área de la salud mental.

Destinatarios:

- Niños y adolescentes que presenten *padecimiento subjetivo*, pudiendo este ser caracterizado o no en términos de *urgencia subjetiva*, y que demanden asistencia por parte de la Facultad de Psicología (UNLP).

- Grupos familiares primarios de los niños y adolescentes por quienes se demanda asistencia por parte del equipo.
- Profesionales que soliciten orientación técnica ante las distintas presentaciones del sufrimiento que se encuentran incluidas en la heterogeneidad de las demandas.

Alumnos avanzados de las carreras que oferta la Facultad de Psicología

Zona de Influencia:

Gran La Plata, Berisso y Ensenada.

Localización del dispositivo:

Centros de Atención Primaria de Salud (dependientes de las Municipalidades). Centros de Integración Comunitaria del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Palabras clave: Infancia, Dispositivos Comunitarios, Salud Mental.

Abstract

This project's overall objective is to offer a global device-composed of five devices menores-reception, intake, assessment, orientation and attention of spontaneous demands made the team and create a space for technical guidance and advice to the attention of spontaneous demand for professionals. Surge: (i) the understanding that psychologists have an ethical and professional commitment to the spontaneous demand for care of the subjective condition; (ii) the increasing rate of solicitation of psychological assistance that fails to be channeled through other devices of care (eg medical-hospital system.) (Ministry of Health of the Nation, 2013); and (iii) that, given the complex and diverse demands, it is necessary to work reception, evaluation, orientation and / or care that includes various forms of intervention (Sotelo, 2007).

Keywords: Childhood, Community Devices, Mental Health.

INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS PRESENTACIONES ACTUALES DE PARENTALIDAD Y PAREJA, EN PAREJAS DEL MISMO SEXO.

Coordinador/a: *Vidal, Iara Vanina.*

Vidal, Iara Vanina; Hilén Corte, Tatiana; Martín, María Victoria; Bravetti, Gabriela & Costantino, Marcela.

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

La presente mesa autoconvocada tiene el objetivo de compartir las producciones realizadas en el Proyecto de Investigación: *Investigaciones acerca de las presentaciones actuales de parentalidad y pareja, en parejas del mismo sexo*. Dicho proyecto se viene desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2013.

La primera presentación se desarrolla sobre una de las líneas de la investigación que venimos desplegando, la posición de los profesionales de la Salud ante la parentalidad en parejas del mismo sexo.

Dicho trabajo se encuentra realizado a partir de entrevistas a profesionales de la Salud Pública en uno de los Hospitales de la Provincia de Buenos Aires donde se desarrolla dicho Programa,. Asimismo, se entrevistó también a un médico que trabajó en lo público y en un Centro de Fertilización en lo privado, antes de la Ley de Fertilización. El material recolectado en las entrevistas se encuentra articulado con bibliografía que trata sobre dicha problemática.

En el segundo trabajo, se han propuesto reflexionar y abrir paso a nuevas significaciones en torno a las diversas modalidades de pareja y parentalidad que surgen específicamente a partir de una nueva realidad: la sanción de la Ley Nacional de Fertilización Asistida sancionada en el año 2013 (Ley 26.862). Los avances científicos que habilitaron los descubrimientos tecnológicos dieron lugar a nuevas realidades y nuevas construcciones significantes que aún hoy siguen produciendo asombro en el imaginario social.

El objetivo del mismo es realizar un recorrido por el camino realizado de la fertilización asistida en la historia, para visualizar los modos de pensar la parentalidad y la familia que se encuentran cuestionados y que otros modelos habilitan.

El tercero de los trabajos, se propone indagar acerca de la temática de la familia y la diversidad desde los actores que la llevan adelante.

El objetivo es analizar las particularidades del ejercicio de la parentalidad, en familias con pareja del mismo sexo específicamente.

El material a observar son las entrevistas a parejas del mismo sexo con y sin hijos realizadas durante la investigación. De esta manera, nos acercamos a los dichos y reflexiones de parejas del mismo sexo con proyectos de formar familia para conocer entonces, formas de representarse como configuración familiar y de ejercicio de la parentalidad.

Ponencia 1

LOS PROFESIONALES DE LA SALUD Y SUS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES ACERCA DE LA PARENTALIDAD EN PAREJAS DEL MISMO SEXO.

Vidal Iara Vanina.

iaravaninavidal@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El siguiente trabajo es parte de un Proyecto de Investigación: *Investigaciones acerca de las presentaciones actuales de parentalidad y pareja, en parejas del mismo sexo* de la cual soy la Directora. Dicho proyecto se viene desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2013.

Una de las líneas de la investigación que venimos desplegando, trata de la posición de los profesionales de la Salud ante la parentalidad en parejas del mismo sexo.

En general las parejas del mismo sexo acceden a la paternidad por tres vías, personas que tienen hijos propios producto de una pareja heterosexual anterior, adopción en la mayoría de los casos llevada a cabo por uno de ellos, o las técnicas de reproducción asistida. En este trabajo vamos a reflexionar acerca de las técnicas de reproducción asistida.

El objetivo del siguiente trabajo es por una parte visualizar el lugar de las parejas del mismo sexo en la Ley Provincial Nro 14.208 y la Ley Nacional 26.862 de fertilización asistida, por otra parte analizar las prácticas que se desprenden de dicha leyes y por último observar la posición de los profesionales ante la presentación de pedidos de tratamiento por parejas del mismo sexo.

Dicho trabajo lo realizaremos a partir de entrevistas a profesionales de la Salud Pública en uno de los Hospitales de la Provincia de Buenos Aires donde se desarrolla dicho Programa, hemos entrevistado también a un médico que trabajó en lo público antes de la Ley de Fertilización y en un Centro de Fertilización en lo privado. Por otra parte articularemos las entrevistas con bibliografía que trate sobre dicha problemática.

Entre las conclusiones encontramos que si bien la Ley de Fertilización Asistida de Provincia no incorpora a parejas del mismo sexo para los tratamientos, sí los incorpora la Ley Nacional y ello se puede llevar a cabo por un pedido judicial. Desde los equipos de profesionales de la Salud de uno de

los Programas de la Provincia, existen prejuicios que no contribuyen a la resolución de la situación y son derivados a instancias de decisión superior como el Ministerio de Salud.

Pero en la práctica privada de la medicina, se llevan adelante sin restricciones, salvo las restricciones “morales” de algún dueño de Centros como lo señaló el médico entrevistado.

En relación a las significaciones sociales imaginarias de las parejas del mismo sexo y la posibilidad de tener hijos. Del lado de las psicólogas y trabajadoras sociales del Hospital Público que realizan tratamientos de Fertilización, ellas acuerdan con dichos tratamientos pero muestran las limitaciones que establece la Ley Provincial. Sin embargo, ellas sostienen que no están tan segura de que los médicos del equipo acuerden, ya que no ha sido un tema de debate en las pocas reuniones de equipo que han tenido. También es cierto que hemos intentado en varias oportunidades comunicarnos con una de las médicas del equipo y no nos ha sido imposible, más allá, que ella había manifestado a sus compañeras de equipo aceptar ser entrevistada.

Sin embargo, si han trabajado en el equipo sobre la Ley de Matrimonio Igualitario, y eso si están de acuerdo la mayoría, o sea casarse si, tener hijos no.

Desde la práctica privada, como mencionó nuestro entrevistado existen médicos que no acuerdan desde lo moral, otros quienes lo hacen solo por fines económicos pero que tampoco acuerdan, y un tercer grupo quienes piensan que tienen derecho a tener hijos y realizan las prácticas con convicción. Como se puede observar a nivel social y de los académicos a veces se está a favor de la diversidad pero con el dogma paterno colándose como modelo de normalidad por todos lados.

HEALTHCARE PROFESSIONALS AND THEIR SOCIAL IMAGINARY SIGNIFICANCE OF PARENTING IN SAME SEX COUPLES.

Abstract

The following work is part of a Research Project: *Researches into Current Presentations of Parenting and Couple in Same Sex Couples* of which I am the Supervisor. One of the research fields that we have been analyzing deals with the position of healthcare professionals in relation to parenting in same sex couples.

The aim of this work is, firstly, to visualize the place of same sex couples in Provincial Law 14,208 and National Law 26,862 of Assisted Reproduction; secondly, the aim is to analyze the practices led by those laws; and lastly, the aim is to observe the position of healthcare professionals in the presentation of requests of treatment by same sex couples.

This work will be carried out from interviews with professionals in public health in one of the Hospitals in the Province of Buenos Aires where this program is developed. We have also interviewed a medical doctor who worked in the public domain before the appearance the Law of Assisted Reproduction, and who has worked in a Fertility Centre in the private domain. Moreover, we will articulate the interviews with the bibliography that deals with such issues.

Palabras claves: Parenting - Same Sex Couples - Law Assisted Reproduction - Professionals.

Las leyes.

La ley de Fertilización Asistida de la Provincia de Buenos Aires Nro 14.208 sancionada el 2 de julio de 2010 plantea "que se amplía el derecho a la salud a miles de parejas de la provincia de Buenos Aires y renueva las esperanzas para concretar el sueño de formar una familia". Sin embargo, prevé una serie de limitaciones: mujeres entre 30 y 40 años e informes ambientales que muchas veces se convierten en un obstáculo.

Los integrantes del equipo de Fertilización Asistida de un Hospital Público de la Provincia de Buenos Aires sostienen que la ley en dos puntos propone como condición para el tratamiento, ser una pareja heterosexual. El primero en la definición de la infertilidad según la OMS, donde se la define como la ausencia de embarazo luego de un año de vida sexualmente activa (es decir entre una mujer y un varón). El segundo punto cuando se explicita que se autoriza la fertilización homóloga, es decir, con las propias gametas (óvulo y espermatozoides de la pareja, no donados)

La Ley Nacional Nro 26.862 de "Acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida" se reglamentó el 19 de julio del 2013, donde se enuncia que "La ley establece que tienen derecho a las prestaciones de reproducción médicamente asistida todas las personas, mayores de edad, sin discriminación o exclusión de acuerdo a su orientación sexual o estado civil". De esta manera, quedarían saldadas varias limitaciones de la Ley Provincial como son la edad y la orientación sexual. Sin embargo, en la práctica en la Provincia de Buenos Aires quien reglamenta los Programas y por ende los presupuestos es la Ley Provincial que solo permite utilizar las propias gametas.

Si bien las Leyes son del 2013, en la entrevista con un médico que trabajó en el Hospital Público de la Capital Federal y en un Centro Privado de Fertilización, nos comentó que los tratamientos de manera gratuita se hacían en dicho Hospital entre los años 90 y 95. De todas maneras, él atribuye dicha práctica al hecho que el Jefe de Servicio de Obstetricia de ese momento, estaba interesado en las

técnicas de reproducción asistida y con la ayuda de laboratorios farmacológicos que aportaban las drogas necesarias y laboratorios privados que permitían llevar adelante ciertas prácticas, se realizaban tratamientos en lo público antes de la Ley.

Por otra parte, algunos profesionales del equipo del Hospital Público que entrevistamos ahora, comentaron su desacuerdo con la Ley " *de hecho hasta muy enojada, porque decía, no es un problema de salud pública, es más grave la tuberculosis, la diabetes, como problema de salud pública*", "*...me preocupa que se gaste el presupuesto en estos tratamientos*".

Las voces de los profesionales.

La primera de las entrevistas la realizamos a psicólogas de uno de los Servicios Públicos de Fertilización Asistida. Ante la pregunta si habían recibido casos de parejas del mismo sexo que quisieran un tratamiento, nos contestan que: "*una sola pareja homosexual consultó. A nosotros nos llama la atención... , otras dos llegaron pero con otra presentación...*" O sea una sola pareja se presentó como del mismo sexo y con proyecto de llevar adelante un tratamiento, las otras dos parejas se presentaron como heterosexuales donde acompañaba un amigo o cercano ya que la Ley no permite la donación de gametas (sean de la mujer o del varón).

Una de los casos: "*es una conocida de una pareja homosexual que quiere donar el óvulo y prestar el vientre. Las dos cosas, por eso a nivel legal no se sabía bien que iba a pasar con el chico en el caso que se tenga que hacer un juicio de filiación*" Dicho tratamiento no continuó por la dificultad legal planteada por los profesionales y el caso fue enviado desde el Hospital al Ministerio de Salud para que lo evalúen.

En dichas situaciones visualizamos que la evaluación de la continuación o no de un tratamiento no depende solo de los profesionales de la Salud sino también de lo legal como prevención a posibles problemas de filiación en el futuro.

En ese punto las psicólogas redoblan su posición en relación a su lugar a lo largo de las consultas: "*volvemos a lo de la evaluación, no se trata de ver quien tiene un deseo de hijo y quién no. Acá en la maternidad a veces llegan hijos sin que este planificado y demás y eso no quiere decir que no haya un deseo de hijo empujando la cuestión de convertirse en madre o en padre*".

Como sostiene Salman S. (2010) "la maternidad y la paternidad no surgen ni de una relación natural, ni de un derecho jurídico, sino de un deseo particular, y el psicoanálisis podrá captar su legitimidad por su incidencia en cada sujeto."

Asimismo, las situaciones de proyecto de hijo deben ser estudiadas obviamente caso por caso, ya que muchos autores también señalan que a veces las parejas homosexuales tienen hijos para responder a cierta demanda social al igual que las parejas heterosexuales.

La trabajadora social del Programa, cuando le preguntamos cómo se desarrolló la entrevista con las parejas arriba mencionadas, dice: *"yo los traté como una pareja normal, yo los tomé como una pareja normal. Me contaron un poco como había sido el proceso entre ellas..." "...yo no hice ninguna discriminación, no se allá (señala en dirección donde se encuentran los médicos)"*

El hecho de enunciarlas como una "pareja normal" remite aquello que sostiene Tajer D. (2012) cuando propone pensar el cuerpo teórico del psicoanálisis desde una perspectiva pospatriarcal y posheteronormativa.

La autora sostiene que a nivel social y de los académicos a veces se está a favor de la diversidad pero con el dogma paterno colándose como modelo de normalidad por todos lados.

Como sostienen Bravetti G. y Costantino M. (2014) *"La introducción de un pensamiento de género a la psicología de las familias se hizo imprescindible. Los estudios de género distinguen el sexo biológico de los determinantes histórico sociales que adjudican roles a cada sexo y demuestran que la cultura transversaliza parámetros oficiales de vivir "en familia", en un modelo heteronormativo."*

Es interesante remarcar que la trabajadora social estableció una diferencia en relación a la aceptación de parte de los médicos, cuando le preguntamos la opinión del equipo acerca de la Ley de Matrimonio Igualitario, nos dice: *"por lo general hay coincidencia de ideas, de hecho acá hemos tenido, al contrario tenemos que, muchas veces que estar sacando la cara, no solamente por los homosexuales..."* Evidentemente, como hemos sostenido en otros trabajos sobre la temática, generalmente se acepta que las parejas del mismo sexo se casen, pero no que tengan hijos.

Como sostienen Corte, T. Iparraguirre, P. y Prieto Courries, F. (2015) la Ley de Matrimonio Igualitario *"produce un punto de quiebre, ya que el reconocer los derechos e implementar políticas de igualdad, inclusión y construcción de la ciudadanía posibilita a que nuevos sectores sociales entren a formar parte de la agenda pública y pierdan el carácter de excluidos..."*

A continuación, tomaremos la entrevista con el médico que trabajó en lo privado. Él nos relata que en una oportunidad llevó adelante la fertilización asistida a una pareja de mujeres, sin controversias propias en relación a ello. Sin embargo, nos comenta que no todos los médicos que hacen Fertilización Asistida están de acuerdo con acompañar a las parejas del mismo sexo en dicho proceso. Por un lado, están quienes no lo aceptan *"como el dueño del Centro que yo trabajaba, el era muy católico y en su lugar no se hacían tratamientos a homosexuales"*. Por otro lado, están quienes no

apruedian dichas prácticas pero lo hacen *“por una cuestión económica ya que los tratamientos dejan mucha plata”*. Por último, están *“cómo una colega mía que estaba convencida que ellos tenían derechos a tener hijos y atendió muchas parejas con estas características”*.

Significaciones sociales imaginarias de los profesionales.

Si bien el equipo del Hospital Público en la actualidad, se ha confrontado a pocas situaciones de parejas del mismo sexo, consideramos de importancia conocer su opinión acerca de dichas presentaciones. Para ello habíamos previsto una pregunta del conocimiento de las diferencias y similitudes entre parejas heterosexuales y homosexuales en la distribución en la crianza de los hijos, las psicólogas responden:

“No, yo no noto diferencias. Digamos, me parece que hay algo de eso que tampoco es tan claro en las parejas heterosexuales. “La mamá se ocupa siempre de esto y papá de esto”, no, ¡olvídate! Hay algo también de como cada... las que yo conozco todas trabajan, los dos trabajan, entonces no es que la mamá está en la casa criando el hijo y el papá trabaja y llega y juega un poquito y nada más. No. Entonces, no es muy distinto que cualquier otra pareja que conozco”.

La trabajadora social del equipo sostiene una hipótesis que va en el mismo sentido : *“es necesario en dichas familias hablar todo, que ese niño entienda de que no es igual, capaz que el compañerito de la escuela y bueno, la explicación que hay, que hay parejas del mismo sexo, que el amor es el mismo...”*

En otra parte de la entrevista comenta las charlas con su familia de origen, respecto del tema y se alegra que su hija adolescente pueda pensar *“abiertamente”*.

El médico asimismo afirma su postura de acuerdo con que las parejas del mismo sexo tengan hijos, con la idea de despatologizar la homosexualidad y dice que si la gente se acercaría a conocer un poco a las parejas homosexuales se daría cuenta que son gente común.

Como sostiene Castoriadis C. en la crisis del proyecto identificador los imaginarios de mujer, varón y de familia están en crisis y por ello es necesario crear nuevas formas, que se propongan nuevos imaginarios radicales que permitan una cierta estabilidad en las identificaciones. Si bien la familia sigue siendo una significación imaginaria social fuerte, las modalidades han ido cambiando.

Conclusiones

Es necesario señalar la importancia de las tres leyes (Ley de Matrimonio Igualitario, Ley Provincial de Fertilización Asistida y Ley Nacional de Acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida) para el avance en la igualdad de derechos.

Aunque sabemos que las Leyes no delimitan prácticas, podemos sostener que las habilitan y que permiten que los colectivos puedan reclamarlas.

Si bien la Ley de Fertilización Asistida de Provincia no incorpora a parejas del mismo sexo para los tratamientos, sí los incorpora la Ley Nacional y ello se puede llevar a cabo por un pedido judicial. Desde los equipos de profesionales de la Salud de uno de los Programas de la Provincia, existen prejuicios que no contribuyen a la resolución de la situación y son derivados a instancias de decisión superior como el Ministerio de Salud.

Pero en la práctica privada de la medicina, se llevan adelante sin restricciones, salvo las restricciones “morales” de algún dueño de Centros como lo señaló el médico entrevistado.

En relación a las significaciones sociales imaginarias de las parejas del mismo sexo y la posibilidad de tener hijos, del lado de las psicólogas y trabajadoras sociales del Hospital Público que realizan tratamientos de Fertilización ellas acuerdan con dichos tratamientos pero muestran las limitaciones que establece la Ley Provincial. Sin embargo, ellas sostienen que no están tan segura de que los médicos del equipo acuerden ya que no ha sido un tema de debate en las pocas reuniones de equipo que han tenido. También es cierto que hemos intentado en varias oportunidades comunicarnos con una de las médicas del equipo y nos ha sido imposible, mas allá que ella había manifestado a sus compañeras de equipo aceptar ser entrevistada.

Desde la práctica privada, como mencionó nuestro entrevistado existen médicos que no acuerdan desde lo moral, otros quienes lo hacen solo por fines económicos pero que tampoco acuerdan, y un tercer grupo quienes piensan que tienen derecho a tener hijos y realizan las prácticas con convicción.

Referencias bibliográficas

- Bravetti G. y Costantino M. (2014) Parentalidad y ejercicio de las funciones parentales. Fundamentos teóricos para una investigación con parejas del mismo sexo” En Memoria de las 4^o Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y del 3^o Encuentro de Becarios de Investigación compilado por Nicolás Campodónico; Jélica Varela; Martina Fernández Raone. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015. E-Book. ISBN [978-950-34-1174-2](#) pp. 5.
- Butler J. (2008) (Entrevista con) “El género es extramoral” <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/Junio-septiembre>.
- Castoriadis C. (1997) "La crisis del proceso identificador" en *El avance de la Insignificancia*. Buenos Aires. Eudeba.
- Corte, T. Iparraguirre, P. y Prieto Courries, F. (2015) “Nueva Ley de Matrimonio Igualitario en la producción de subjetividad e igualdad” en Actas Jornadas de Sociología. UBA. Julio 2015 pp. 5.
- Ley 14.208 de Fertilización Asistida 2 de Julio 2010.
- Ley Nro 26.862 de "Acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida". 19 de julio 2013.
- Ley de Matrimonio Igualitario 15 de Julio del 2010.
- Salman S. (2010) "La naturaleza del deseo" en *Revista Contingencia Matrimonio Igualitario* www.cieccordoba.com.ar/documentos/contingencia7.pdf Año 3 numero 7 octubre. p. 13.
- 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.
- Vidal I. (2014) La Ley de Matrimonio Igualitario y su incidencia sobre lo social. En Memoria de las 4^o Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y del 3^o Encuentro de Becarios de Investigación compilado por Nicolás Campodónico; Jélica Varela; Martina Fernández Raone. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015. E-Book. ISBN [978-950-34-1174-2](#)

Ponencia 2

NUEVAS FAMILIAS: FERTILIZACIÓN ASISTIDA Y EL CONTEXTO LEGAL

Hilen Corte, Tatiana & Martin, Maria Victoria.

UNLP.

Resumen

Este trabajo queda encuadrado dentro de un Proyecto de Investigación llevado a cabo en la Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata, que aborda como temática la parentalidad en parejas del mismo sexo, desde una perspectiva de género. Nos proponemos reflexionar y abrir paso a nuevas significaciones en torno a las diversas modalidades de pareja y parentalidad que surgen específicamente a partir de una nueva realidad: la sanción de la Ley Nacional de Fertilización Asistida sancionada en el año 2013 (Ley 26.862). Los avances científicos que habilitaron los descubrimientos tecnológicos dieron lugar a nuevas realidades y nuevas construcciones significantes que aún hoy siguen produciendo asombro en el imaginario social.

Estos métodos que han sido de gran ayuda para las parejas heterosexuales con problemas de fertilidad, también han constituido un importante recurso para aquellas parejas homosexuales que recurren a estos nuevos caminos hacia la parentalidad que brinda la ciencia.

La Ley desarrollada en este trabajo ha sido incluida en las reformas del Código Civil y Comercial, en el cual se hacen modificaciones acorde a las nuevas construcciones simbólicas que las sustentan. La sanción del nuevo código ha funcionado como habilitador y reconocedor de una nueva forma de configuración familiar y de diferentes modalidades de acceso a la parentalidad.

La propuesta de este trabajo es realizar un recorrido por el camino realizado de la fertilización asistida en la historia, que modos de pensar la parentalidad y la familia quiebra y que otros habilita.

Hoy en día, en nuestro país, la sanción de las leyes de fertilización asistida, matrimonio igualitario y el nuevo código civil y comercial dan un marco de claridad y reglamentación sobre cómo proceder en cada caso y cuál es la perspectiva del Estado Nacional Argentino.

Consideramos que estas leyes de reciente sanción y que promueven la diversidad social han funcionado como habilitadoras, a partir de las cuales se han construido nuevas normativas y se ha desarrollado el reconocimiento de derechos a sujetos que antes no eran reconocidos como tales.

Desde nuestra postura vamos a dejar a un lado las cuestiones de género como las organizadoras y tutoras del buen desarrollo subjetivo de un niño: entendemos que se trata más bien de funciones que de sexualidad y géneros. Consideramos que los cambios familiares actuales han dejado de tener como representante único de la función fálica a una sexualidad establecida (la masculina), sino que aparecen nuevos representantes de dicha función, lo que genera así nuevos modos de subjetivación. Desde nuestra perspectiva creemos que la organización familiar alude a la composición del conjunto familiar y a los modos efectivos de funcionamiento de sus integrantes, no hablamos de correspondencia entre sexo y función, sino de las funciones familiares que pueden llevarse a cabo por diversos géneros: función de amparo, y función simbólica.

Por último y a partir de lo abordado en nuestro trabajo, consideramos que la crisis de referencias simbólicas que se desarrolla hoy en día en nuestra sociedad, no altera de forma patológica los procesos de subjetivación, sino que los reaviva, los enciende, y desencadena un nuevo y muy interesante proceso de creación.

Palabras claves: Fertilización Asistida, Contexto Legal, Parejas Del Mismo Sexo, Significaciones Sociales Imaginarias.

Abstract

This paper is framed inside a research project carried out in the National University of Psychology of La Plata. It addresses as main topic parenthood in same sex couples from a gender prospective. We suggest reflecting and paving the way to a new prospective and significations related to the different modalities of parenthood and coupleship brought about by the current situation: the sanction of the national law of assistant reproduction of 2013 (Law 26.862).

Scientific breakthroughs which have led to technological discoveries have given away to new realities and new solid constructions which today produce astonishment in the social imaginary significations.

This methods which have been a great help to many heterosexual couples going through fertility problems has also constituted a key resorts to a those homosexual couples which resort to this new scientific ways to parenthood.

The law addressed in this paper has been included in the REFORMAS DEL CODIGO CIVIL Y COMERCIAL in which there are modifications related to the symbolic constructions that up hold them. The sanction of this new code has been enabling a new way of family configuration and of different modalities of access parenthood.

Keywords: Assistant Reproduction – Law - Same Sex –Significations.

Trabajo completo

Introducción

El presente trabajo se desprende de y contribuye a un Proyecto de Investigación llevado a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, que aborda como temática la parentalidad en parejas del mismo sexo, desde una perspectiva de género. Nos proponemos reflexionar y abrir paso a nuevas significaciones en torno a las diversas modalidades de pareja y parentalidad que surgen específicamente de una nueva realidad (aunque a esta altura ya no tanto): La Fertilización asistida en sus distintas variantes.

Los avances científicos que habilitaron los descubrimientos tecnológicos dieron lugar a nuevas realidades y nuevas construcciones significantes que aún hoy, después de varias décadas de iniciadas las primeras experiencias en materia de inseminación, siguen produciendo asombro en el imaginario social. Y hablamos de asombro porque dichas realidades rompen con los estereotipos de familia, pareja y parentalidad que se han naturalizado a lo largo de la historia, una historia patriarcal y de tinte religioso en nuestra región occidental.

Estos métodos que han sido de gran ayuda para las parejas heterosexuales con problemas de fertilidad, también han constituido un importante recurso para aquellas parejas homosexuales que recurren a estos nuevos caminos hacia la parentalidad que brinda la ciencia.

Particularmente en nuestro país, la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley 26.618) ha descubierto una realidad existente y ha constituido un reconocimiento simbólico de derechos de las personas, independientemente de su elección sexual, y un acto habilitador de diferentes configuraciones familiares que ya existían pero que en definitiva estaban fuera del margen de legalidad. Así mismo lo ha hecho la Ley Nacional de Fertilización Asistida sancionada en el año 2013 (Ley 26.862).

De la misma manera que la Ley mencionada, la sanción del nuevo Código Civil y Comercial, también hace las veces de habilitador y reconocedor de una nueva forma de configuración familiar y de diferentes modalidades de acceso a la parentalidad. Creemos interesante hacer mención de las modificaciones que se introducen en el mismo, para dar cuenta de los cambios que implica el uso de nuevos conceptos para la definición de familia, pareja y parentalidad.

Nos Proponemos en el presente trabajo hacer un recorrido del camino realizado de la fertilización asistida en la historia, qué modos de pensar la parentalidad y la familia quiebra, y qué otros habilita.

Breve recorte: los primeros pasos

La historia de la fertilización asistida es breve en temporalidad pero intensa en cuanto resultados. Sabemos que la primera experiencia exitosa tuvo lugar en Inglaterra en 1978 con el nacimiento de la primer bebé por reproducción asistida por Fertilización in Vitro (FIV).

A partir de allí el avance de la ciencia en esta rama continuó vertiginosamente. Para hacer un recorrido breve sobre los acontecimientos, retomamos la publicación de la revista fertilidad:

“En 1983 se consiguen los primeros embarazos procedentes de ovocitos donados. En esta primera serie de casos el semen del varón se introdujo en el cérvix de la donante de ovocitos, una vez producida la fecundación in vivo, los cigotos fueron retirados (mediante lavado uterino) y transferidos a la mujer receptora. Seguidamente se consiguió el primer embarazo de ovocitos donados mediante FIV y transferencia embrionaria (TE) . En Australia también se comunica el primer embarazo proveniente de embriones congelados-descongelados. En 1984 el equipo de Ricardo Asch de la Universidad de Texas introduce una nueva técnica terapéutica relacionada con los gametos, en la cual se procede a la transferencia de uno o más ovocitos mezclados con espermatozoides lavados y capacitados directamente en la trompa de Falopio mediante laparoscopia. A esta técnica se le conoce con el acrónimo de GIFT (gamete intrafallopian transfer). Un par de años más tarde se publica el primer embarazo con una técnica similar, pero en la cual ya se transferían ovocitos fecundados (cigotos) en las trompas, denominada cigote intrafallopian transfer (ZIGT). En 1987 se publica un nuevo método que aúna la ecografía transvaginal y una guía de biopsia para la recogida ovocitaria , relegando por tanto la laparoscopia al olvido para este procedimiento. En 1986 se publica el primer nacimiento obtenido tras la congelación-descongelación de ovocitos humanos y posterior FIV-TE. En 1988 se comunica el primer embarazo utilizando una nueva técnica denominada subzonal sperm insertion (SUZI), la cual consiste en inyectar uno o varios espermatozoides directamente a través de la zona pelúcida (ZP) y depositarlos en el espacio perivitelino. Al año siguiente se describe otra nueva técnica para facilitar la penetración de los espermatozoides en los ovocitos. Se le da el nombre de partial zonal dissection (PZD) y consiste en realizar un pequeño agujero en la ZP para facilitar la entrada espermática. En 1992 tiene lugar una verdadera revolución en el campo de la medicina reproductiva con la introducción de la microinyección intracitoplasmática de espermatozoides (ICSI). Esta técnica consiste en la inyección intraovocitaria directa de un único espermatozoide viable y posibilita el embarazo a varones que presentan deficiencias espermáticas. Actualmente es la técnica de elección para tratar el factor masculino severo. A partir de 1990 se aunaron dos ramas científicas, por un lado las técnicas de reproducción asistida y por otro la biología molecular, para dar lugar a una

excitante y pionera área biomédica, el diagnóstico genético preimplantacional (DGP). En este año se publica el primer embarazo en humanos tras biopsia embrionaria preimplantatoria para determinar el sexo de embriones con riesgo de padecer enfermedades ligadas al sexo El mismo grupo dos años más tarde comunicó el nacimiento de un niño sano tras el DGP para la detección de la fibrosis quística “ (Mendiola,2005)

La actualidad y la posición en Argentina

La ciencia ha hecho su aporte a la reproducción y la gestación de embriones. Ahora bien, ¿Qué trajeron aparejado dichos avances supuestamente neutrales?

Desde las ciencias naturales los primeros planteos que surgieron están vinculados con aspectos éticos: ¿En qué casos debe realizarse un proceso de fertilización asistida?, ¿Qué postura adoptar frente a las edades de los postulantes?, ¿En qué momento se considera al embrión un ser vivo?, ¿Cómo posicionarse frente a las parejas homosexuales?, ¿Cuáles son los límites de la donación de gametos?, ¿Qué postura adoptar frente al derecho a la identidad de las personas nacidas por donación? ¿Pueden solicitar conocer a los donantes?, ¿Cuáles son los derechos y responsabilidades de los padres y madres que recurren al alquiler de vientres?, etc. El debate es muy extenso y puede dar lugar a muchas controversias.

En el caso de nuestro país, la sanción de las leyes de fertilización asistida, matrimonio igualitario y el nuevo Código Civil y Comercial dan un marco de claridad y reglamentación sobre cómo proceder en cada caso y cuál es la perspectiva del Estado Nacional Argentino. Esto cabe aclararlo ya que cada estado interpreta y sanciona sus leyes de acuerdo a su cultura, creencias, valores y costumbres sociales.

La Ley de Matrimonio Igualitario en la Argentina rompe con el estereotipo de pareja heterosexual, legalizando lo ya legitimado por la sociedad: las familias conformadas por parejas homosexuales. Esta ley ya no hace hincapié en el sexo de los partenaires sino que delimita derechos y obligaciones entre los cónyuges, sea cual fuere su sexo: En su artículo 2 sustituye el artículo 172 del Código Civil, diciendo:

“Es indispensable para la existencia del matrimonio el pleno y libre consentimiento expresado personalmente por ambos contrayentes ante la autoridad competente para celebrarlo. El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo.”

Asimismo regula el divorcio, la división de bienes y la adopción en casos de parejas del mismo sexo, otorgándoles iguales derechos que a las parejas heterosexuales.

En cuanto a la Ley Nacional de Fertilización Asistida, la misma establece que el acceso a las prestaciones de reproducción médicamente asistida es un derecho de las personas, mayores de edad, sin discriminación o exclusión de acuerdo a su orientación sexual o estado civil. Se trata de una ley que cubre el deseo de ser madres o padres de aquellas personas que no pueden procrear por medios naturales, ya sea por dificultades en sus sistemas reproductores o por su elección sexual, dando lugar así a personas heterosexuales y homosexuales.

Dicha ley regula el contexto y procedimiento en que se lleva a cabo la asistencia médica, así como también pone límite al comercio lucrativo que puede girar en torno al mismo, particularmente en lo relativo a la donación de gametos.

La Ley Nacional de Fertilización Asistida, estaría otorgando la posibilidad de acceso a la parentalidad no sólo a parejas homosexuales y heterosexuales, sino también a aquellas personas que desean tener un hijo pero que no tienen una pareja. Es interesante mencionarlo ya que su habilitación da lugar a nuevas configuraciones familiares como son las monoparentales, independientemente de su orientación sexual.

Finalmente, el Nuevo Código Civil y Comercial Sancionado en el corriente año, incluye las Leyes recientemente sancionadas y hace modificaciones acorde a las nuevas construcciones simbólicas que las sustentan. Mencionaremos algunos de estos cambios haciendo hincapié en los que refieren a la pareja, la parentalidad y la familia.

El nuevo código concibe que la existencia de la persona humana comienza con la concepción (art. 19), a diferencia del código anterior que detallaba “materna”. Pero además agrega una Norma Transitoria Segunda: “La protección del embrión no implantado será objeto de una ley especial.” que corresponde al artículo 19 de dicho código.

En lo referido a los apellidos que llevarán los hijos de los cónyuges, se elimina la prioridad dada al apellido del padre en primer lugar, y se estipula que puede otorgarse al niño/a cualquiera de los apellidos y en caso de no haber acuerdo, se ordenará alfabéticamente. De este modo, deja de hacerse explícito el sexo de los cónyuges como un elemento ordenador de la identidad de sus hijos.

Son varias las modificaciones introducidas en el código respecto a la parentalidad. La letrada Pellegrini M. V. (2015) en una nota al diario *Télam* señala la importancia del cambio conceptual que implica hablar de “responsabilidad parental” y ya no de “patria potestad”, desde la perspectiva del derecho. Sostiene que concebir el cuidado de los niños bajo la “patria potestad” tiene como correlato

la idea del pequeño/a como un objeto o pertenencia de sus padres, que se encuentra inmerso en una jerarquía familiar verticalista y dependiente. En cambio, hablar de “responsabilidad parental” implica hacer hincapié en la obligación que tienen los padres respecto de la crianza de sus hijos, concebidos como seres humanos, acompañados en su desarrollo subjetivo hacia la autonomía y teniendo en cuenta que todas las facultades y obligaciones de los padres giran en torno a satisfacer el interés superior del niño.

Este aporte de la Dra. Pellegrini nos permite ver la necesidad de abordar al sujeto y a su constitución en sociedad desde una perspectiva holista e interdisciplinaria, con el objetivo principal de no caer en reduccionismos.

Respecto al matrimonio, las normas se corresponden al régimen de la ley 26.618 de Matrimonio Igualitario.

En cuanto al divorcio vincular, se elimina —entre otros— el requisito de tres años para solicitado; El divorcio puede ser requerido tanto en forma individual o en forma conjunta. Se elimina la necesidad de invocar una causal requerida en el código anterior de manera imperativa y se incorpora un nuevo instituto: La compensación económica bajo un parámetro de solidaridad familiar e igualdad.

Además, en el nuevo código se incorporan las normativas sancionadas de la Ley de Fertilidad Asistida. El eje de la filiación mediante técnicas de reproducción humana asistida se rige por la “voluntad procreacional”, sanciona el artículo 562.

Hacia otra mirada (modificaciones simbólicas con los nuevos cambios)

Consideramos que la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario (en conjunto con tantas otras que abren la posibilidad a nuevos derechos y nuevas perspectivas) genera una redefinición del espacio público, tal como lo ha señalado Hiller R. (2010). Dicha ley ha funcionado como una habilitadora, dando lugar a la sanción de otras leyes y reconocimiento de derechos. Además de la redefinición conceptual que operan las mismas, también permiten y generan nuevos imaginarios sociales que dan forma a lo que surge y operan como impulsoras de nuevos marcos simbólicos.

Entendemos que hoy día los roles que el patriarcado le adjudicó a la masculinidad (ser el encargado de separar al niño de su madre, siendo él causa de su deseo) ha venido en debacle. Estamos atravesando desde hace algunos años una crisis de referencias simbólicas que nos plantean (según algunos autores) un escenario de incertidumbre.

Desde nuestra postura, y siguiendo a Ceccarelli (2007), vamos a dejar a un lado las cuestiones de género como las organizadoras y tutoras del buen desarrollo subjetivo de un niño. Entendemos que

se trata más bien de funciones que de sexualidad y géneros. Adherimos a que *“Lo que es esencial para que el sujeto se constituya es que sea simbólicamente reconocido por la palabra del Otro...”* (Ceccarelli 2007). Los cambios en las configuraciones familiares actuales han dejado de tener como representante único de la función fálica (como “el otro de la madre”) a una sexualidad establecida (la masculina), es decir, aparecen nuevos representantes de dicha función, lo cual da lugar a nuevos modos de subjetivación.

Para abordar la cuestión de la parentalidad en parejas del mismo sexo nos es preciso citar a Derrida J. (2009) cuando señala que *no hay que prohibir de esa experiencia*, y en este punto es oportuno no perder de vista el lugar del deseo de estas parejas por ser padres, deseo que es totalmente necesario para invertir a ese hijo/a que podrá advenir al medio familiar. Esto refleja nuestra perspectiva: no es un sexo el que define la paternidad o maternidad, sino un deseo.

Nosotros consideramos que la organización familiar alude a la composición del conjunto familiar y a los modos efectivos de funcionamiento de sus integrantes (como se ve no hablamos de una correspondencia entre sexo y función). Lo que consideramos que se ocupan son funciones que pueden ser llevadas a cabo por diversos géneros; las mismas son la función de amparo, que refiere a: -el conjunto de cuidados brindados al infans por la madre, padre o sustitutos, como asistentes de las necesidades del recién nacido, y – al amparo y sostén biológico y psíquico que provee quien o quienes desempeñan la función. Y la función simbólica: donde se produce una inscripción de lo simbólico en el hijo, el proceso de diferenciación que puede ir realizando entre él y el padre, entre él y la madre y paulatinamente asumirse como otro de deseos propios más allá de los enunciados identificatorios familiares, implica un largo recorrido por diferentes vínculos y la apropiación- elaboración de enunciados del conjunto. Enunciados que no sólo reciben de sus padres sino también de otras instancias que lo ubicaran y por los que se ubicará, tanto como un eslabón de su cadena generacional, como otro del conjunto al que pertenece.

Consideramos así que la crisis de referencias simbólicas para abordar estos cambios sociales no altera los procesos de subjetivación, sino que los reaviva, los enciende. La firmeza de lo simbólico no debería ser tratada con nostalgia del pasado, ya que postula como normal lo que en realidad es una solución insostenible en la posmodernidad.

Referencias Bibliográficas

Bleichmar, S (2010). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Topia Editorial.

Bravetti, Gabriela y Canal, Marina (2014) Encrucijadas de la transmisión intergeneracional en las nuevas organizaciones familiares. En Cuarto Congreso Internacional de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Ceccarelli, P. (2007). *Configuraciones edípicas Contemporáneas: Reflexiones sobre las nuevas formas de parentalidad*. En Homoparentalidades. Nuevas Familias. (53 a 59).

Derrida, J & Roudinesco, E (2009). "Familias desordenadas". En *Y mañana qué*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hiller R. (2010) Matrimonio igualitario y espacio público en Argentina en Aldao Marin- Clérico Laura (comp) *Matrimonio Igualitario. Perspectivas sociales, políticas y jurídicas*. Ed Eudeba.

Código Civil y Comercial de la Nación (2014). Título I Matrimonio, arts. 401 a 445. En Libro Segundo: Relaciones de Familia.

<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/235975/norma.htm#17>

Código Civil y Comercial de la Nación (2014). Título VII Responsabilidad Parental, arts. 638 a 704. En Libro Segundo: Relaciones de Familia

<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/235975/norma.htm#17>

DIRECCIÓN GENERAL DE ASISTENCIA TÉCNICA Y LEGISLATIVA. (2014). Modificaciones relevantes del código Civil y Comercial de la Nación- Cuadro explicativo. 15 de agosto de 2015, de Talleres Gráficos de la Cooperativa Campichuelo Ltda C.A.B.A Sitio web: <http://www.sde.gob.ar/justicia/cuadrocomparativo.pdf>

Mendiola J., Ten J., Vivero G., Roca M. , Bernabeu R. Instituto Bernabeu de Fertilidad y Reproducción Humana. (2005). Esterilidad y Reproducción Asistida: Una perspectiva histórica. Revista Iberoamericana de Fertilidad, Volumen 22 n°1, pp. 19 y 20. 10 de agosto de 2015, De sitio web:

<http://www.revistafertilidad.org/RecursosWEB/fertilidad/Ferti-En-Feb05-Trabajo1.pdf> Base

de datos.

Ministerio de Desarrollo Social y Derechos Humanos; Ministerio de Cultura. (2010). Aspectos Principales de la Ley de Matrimonio Igualitario. 20 de agosto de 2015, de COMIN Sitio web:

<http://www.mendoza.gov.ar/matrimonioigualitario/matrimonio-igualitario.pdf>

Telam Agencia Nacional de Noticias. Fin de la patria potestad, ambos padres son responsables por igual del cuidado de sus hijos (2015). Web:

[3http://www.telam.com.ar/accesible/notas/201508/115036-patria-potestad-fin-codigo-civil-y-comercial-cambios-justicia.html](http://www.telam.com.ar/accesible/notas/201508/115036-patria-potestad-fin-codigo-civil-y-comercial-cambios-justicia.html)

Ponencia 3

REFERENCIA Y FUNCIÓN SIMBÓLICA EN LA PARENTALIDAD EN FAMILIAS CON PAREJAS DEL MISMO SEXO.

Bravetti, Gabriela & Costantino, Marcela.

gabybravetti@gmail.com – marcelacostantino@hotmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El presente trabajo es parte de los avances de la investigación enmarcada dentro de los Proyectos PPIP: *Investigaciones acerca de las presentaciones actuales de parentalidad y pareja en parejas del mismo sexo*, y continua una línea de investigación en la temática de familia y diversidad.

Las transformaciones en la organización como en el funcionamiento familiar que se vienen produciendo en las últimas décadas, en articulación con la revolución tecnológica y las mutaciones sociohistóricas, han conmovido el horizonte de la cultura occidental.

Al plantear las transformaciones actuales en la organización familiar, nos referimos a las diferentes combinatorias que hoy hallamos: familias monoparentales; con hijos de primeras y segundas alianzas; con parejas conyugales homosexuales, avances tecnológicos que revolucionaron los métodos de concepción y plantean interrogantes a la hora de pensar en la filiación, etc.

En el recorrido que venimos desarrollando, en la investigación actual y en la anterior a este período, en el marco de la producción en el ámbito académico, nos propusimos investigar diferentes organizaciones familiares no convencionales, cuya configuración se aleje del modelo de familia nuclear tradicional, indagar sus modos de funcionamiento y de ejercicio de la parentalidad. Y analizar las particularidades del ejercicio de la parentalidad, en familias con pareja del mismo sexo específicamente.

Concomitantemente, el marco legal y simbólico en nuestro país ha producido efectos inéditos, un hito, que posiciona nuestro contexto social y cultural como propiciador para pensar los efectos constituyentes de estas transformaciones en el plano de la subjetividad.

Diversidad y familia, nuevas organizaciones y recomposiciones de modelos de funcionamiento en las configuraciones familiares enmarcan la elección de parejas homosexuales que construyen un proyecto de hijo, o que luego de haber sido madres o padres en una pareja heterosexual, se separan y conforman un nuevo vínculo amoroso homosexual desde donde se entretienen nuevas formas de conjugar la complejidad de la parentalidad y la pareja.

A partir de estos lineamientos y fundamentos, nos acercamos a los decires y reflexiones de parejas del mismo sexo con proyectos de forma familia para conocer entonces formas de representarse como configuración familiar y de ejercicio de la parentalidad.

Palabras claves: Familia, Diversidad, Parentalidad, Función.

Abstract

This work is part of research advances framed within the PPIP Project: Research about current parenting and partner presentations in same-sex couples, and continues a line of research on the topic of family and diversity.

The changes in the organization and in family functioning that have taken place in recent decades, in coordination with the technological revolution and socio-historical mutations, have touched the horizon of our culture.

By raising the current changes in family organization, we refer to different combinatorial found today: single-parent families; with children of first and second alliances; couples with marital sex, technological advances that revolutionized the methods of conception and raise questions when thinking about the affiliation, etc.

We have been developing in the current research and previous to this period as part of production in the academic field, we set out to investigate different unconventional family organizations, whose settings away from the traditional nuclear family model, investigate its modes of operation and exercise of parenthood. And analyze the particularities of the exercise of parenthood in families with same- sex specifically.

Concomitantly, legal and symbolic framework in our country has produced new effects, a milestone that positions our social and cultural context as a facilitator to think the constituyentes effects of these changes on the level of subjectivity.

Trabajo completo

Introducción

El presente trabajo es parte de los avances de la investigación enmarcada dentro de los Proyectos PPIP: *Investigaciones acerca de las presentaciones actuales de parentalidad y pareja en parejas del mismo sexo*, y continua una línea de investigación en la temática de familia y diversidad.¹

Permanencias y cambios entrelazan los acontecimientos humanos y dan a las transformaciones el poder dialéctico de construcción de una realidad cambiante, que exige siempre un trabajo metabólico y tiempos de proceso en la producción de subjetividad.

Embriones congelados, familias homoparentales, alquiler de vientres, clonación, reproducción asistida, familias monoparentales, donación de óvulos... y la lista continúa hasta configurar un abanico conformado por realidades muy distintas, pero que, sin embargo, confluyen en un solo eje temático: las nuevas modalidades de concepción y crianza de seres humanos que apuntan a la realidad más propia de nuestro destino como especie.

Si bien la crisis del modelo tradicional radica en la profunda crisis del patriarcado conjuntamente con la legitimación del deseo de hijo de las parejas homosexuales, el ideal de familia se sigue sosteniendo, ideal desde donde en otros tiempos se fundamentaban criterios normativos y de exclusión, hoy habilita a nuevas familias configurarse y sentirse y llamarse como tales.

Nuestro objetivo entonces es conocer las representaciones que subyacen a las nuevas organizaciones y recomposiciones de modelos de funcionamiento en las configuraciones familiares que se enmarcan en la elección de parejas homosexuales, que construyen un proyecto de hijo, o que luego de haber sido madres o padres en una pareja heterosexual, se separan y conforman un nuevo vínculo amoroso homosexual desde donde se entretajan nuevas formas de conjugar la complejidad de la parentalidad y la pareja.

Crisis, legitimaciones y novedad

Las familias se instituyen como modos de producción de cambios sociales: una dialéctica que desautoriza las concepciones de la familia como producción natural, homogénea e inamovible.

El marco legal y simbólico en nuestro país ha producido efectos inéditos, un hito, que posiciona nuestro contexto social y cultural como propiciador para pensar los efectos constituyentes de estas transformaciones en el plano de la subjetividad.

¹ Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja. [Período 2010-2013] Dir. Psic. Norma Delucca. Fac. de Psicología. UNLP Programa Incentivos.

Entre los interesantes efectos suscitados por la sanción del matrimonio igualitario en la Argentina, figura la revisión a la que muchos psicoanalistas se han abocado en torno a conceptos claves, tales como elección de sexo, elección de goce, padre real, función paterna, el lugar de la diferencia anatómica, las identificaciones, qué es una familia, qué consecuencias puede acarrear para un niño crecer en un hogar homoparental.

Si nos enmarcamos en los Derechos del Niño postulados desde 1989, pensamos en el derecho del niño a tener una familia, a la presencia constitutiva de una referencia real, llámese una madre y un padre, pero a qué nos referimos exactamente? A qué relación paterna y materna aludimos, qué podemos pensar acerca de lo que implica la parentalidad por un lado y específicamente la parentalidad en familias con parejas de un mismo sexo y de aquello que se proyecta y deseo en relación a ese hijo?

Consideramos entonces, que en relación a la filiación, seguiría permaneciendo como necesario para la vida biológica y psíquica de un recién nacido, la existencia de una instancia que garantice el mínimo de asimetría para hacerse cargo de un cuidado, que se enmarcará en lo que la cultura a la que se pertenece instituye como regulación, por más desdibujada que pueda visualizarse. Asimetría y prohibición de ubicar a este niño o niña como objeto de goce. Estas son las dos condiciones mínimas que no pueden estar ausentes en términos absolutos y que consideramos como funciones fundamentales en la constitución psíquica y subjetiva, que a su vez, se constituyen en el fundamento de los diferentes funcionamientos familiares. Y que van más allá de modelos culturales y socio-históricos.

E. Roudinesco (2003) agrega que el “desorden” del modelo tradicional radica en la profunda crisis del patriarcado conjuntamente con la legitimación del deseo de hijo de las parejas homosexuales, sosteniendo el ideal de familia, ideal desde donde en otros tiempos se fundamentaban criterios normativos y de exclusión.

La introducción de un pensamiento de género a la psicología de las familias se hizo imprescindible. Los estudios de género distinguen el sexo biológico de los determinantes histórico sociales que adjudican roles a cada sexo y demuestran que la cultura transversaliza parámetros oficiales de vivir “en familia”, en un modelo heteronormativo.

Las representaciones en el imaginario social que se asocian a lo femenino y lo masculino, ponen en tensión la relación sexo-género-diversidad sexual, para la consideración de la materno y lo paterno. Cómo repensar los efectos de la diferencia sexual como demarcación de la inscripción simbólica de la otredad y la diferencia en estos nuevos escenarios?

Filiación y estatuto de la diferencia

Qué agrega o quita la anatomía de la pareja homosexual a la posibilidad de advenimiento de la diferencia en el proceso de filiación? Si bien se están construyendo procesos novedosos que dan lugar a investigaciones longitudinales en la temática, desde nuestra disciplina y en particular, con los aportes del psicoanálisis, decimos que los procesos por los que se instala la posibilidad de un reconocimiento de otro y de lo singular a su vez, remiten a la instalación de un LUGAR otro, y no a la anatomía de los conyugues.

Podemos pensar entonces que en las familias con parejas del mismo sexo la reivindicación del reconocimiento de una posición parental, no exige solo el reconocimiento de una función de parentalidad sino la ***proclamación de su posición de parentesco*** y de su ***acuerdo como pareja*** la que no pasa por la complementariedad sexual, reflejo de la complementariedad ligada al engendramiento, sino de su ***relación entre dos sujetos que se reconocen otros***, distintos.

Que el matrimonio sea igualitario, en tanto reconocimiento de paridad frente al derecho de contraer las obligaciones y derechos frente a la unión que el Estado reconoce como legítima, no niega las dimensiones de la instalación de la diferencia como ordenadora de la producción subjetiva: fundamento último del deseo, de la sexualidad, de la organización del lazo social en las configuraciones que llamamos familia, fundamento de la alianza y también de la filiación. (Derrida, Roudinesco, 2003).

Investigaciones recientes señalan la importancia de dos temas en relación a la inscripción simbólica del adulto en el proceso de filiación: primero el lugar atribuido al donador de gametas, y segundo el proceso a través del cual se atribuye el lugar de la madre/ padre social y la madre/ padre biológica/o que, se efectúa en la pareja, en tanto elementos centrales del trabajo psíquico que sostienen el proceso de acceso de las parejas homosexuales a la parentalidad (Vidal et al. 2015)

Las formas de pluparentalidad, la inscripción del tercero en calidad de inscripción del origen (donante de gametos), los procesos de adopción son un desafío a la construcción polisémica de la diferencia en parejas homosexuales que encuentran en la legitimación del matrimonio igualitario la ocasión de reivindicación de una diferencia ética (Zabalza, 2012)

Parentalidad como construcción. “Todos somos adoptados”

La inscripción en un mundo simbólico, regulado por el lenguaje, nos hace pensar como dice Sergio Laia (2010) en que la “adopción simbólica” es un proceso mediante el cual todo ser humano se hace hijo, madre o padre, en una construcción regulada por el reconocimiento de su singularidad y la

creación de un lazo significativo. La construcción de este lazo no difiere en matrimonios homoafectivos de aquellas construcciones realizadas por parejas heteroafectivas. (Zabalza, 2012)

El parentesco alude a un orden social que no guarda relación alguna con la unión de los sexos o el engendramiento. El parentesco alude a un sistema de lugares simbólicos, por lo cual podríamos decir que implica el marco simbólico de inscripción de un linaje, que puede garantizarse tanto en una familia más allá de la elección sexual de los adultos que la constituyan.

Aludimos con la designación entonces de **Parentalidad** a una operatoria suplementaria, a un plus que produce una transformación en la pareja ante la llegada de un hijo, que incluye algún sector al menos de construcción conjunta, que hemos llamado “trabajo psíquico y vincular de la novedad”. La diferenciación de estos dos regímenes vinculares es importante, en tanto diferenciación del vínculo sexual/erótico de pareja, del vínculo de filiación.

Por ello es que preferimos no utilizar el término *Homoparentalidad* al referirnos a parejas homosexuales con hijos o con proyecto de hijo. Ya que lo “homosexual” alude a la elección sexual y no al vínculo que inscribe a la descendencia en un plano de diferencia generacional.

Parentalidad entonces como una construcción en el seno de los vínculos, es decir, de la presencia que el otro impone y exige un trabajo psíquico de reconocimiento, de representación, mutualidad y diferencia. Agrest Wainer (2014) rescata el término parentalidad como “el conjunto de los reajustes psíquicos y afectivos que permiten a los adultos la posibilidad de llegar a ser padres, de responder a las necesidades corporales, afectivas y psíquicas de los hijos”, y lo plantea como un movimiento dinámico, donde lo potencial siempre se pone en relación con lo vivencial azaroso, creando condiciones de posibilidad. Avatares vinculares, duelos, vulnerabilidad del adulto pueden obstaculizar esa construcción en un momento particular en la historia de una familia.

Alizade (2014) nos acerca el concepto de Función familia ligado a estos desarrollos, y plantea que esta función se encuentra en serie con la función auxiliar del otro, tanto en la satisfacción como en la transmisión de aquellas funciones yoicas que permiten el interjuego con los otros y la autonomía. La autora coincide en rescatar el trabajo psíquico adulto necesario como filtro entre la realidad externa y el niño, y señala que no refiere a la idea de familia nuclear o biológica sino a las operatorias vinculares que producen efecto de función familia en el ambiente del sujeto. Dicen dos mujeres entrevistadas, pareja y con proyectos juntas:

F: Ya somos una familia... aun sin hijos... tenemos un perro... Tenemos una logica familiar. Esto de respetar los tiempos, de respetar al otro, de saber que no nos podemos ir todo el tiempo de la casa. Todo el mundo nos dice que lo tratamos como un hijo. No es tan asi pero...

G: Pero sí, como que la dinámica entre lo que es una familia y la nuestra, es la misma. Además tenemos esto, de los proyectos de familia.

Primero la decisión de tener un hijo de forma biológica, no adoptar, sino tener un hijo de natural, y tuvimos la vivencia de la mejor amiga de ella que fue mamá ahora con un equipo que tiene mucho que ver con la lógica del parto respetado y con que todo lo que laburamos de eso, en nosotras va picando; y después una amiga mía que va a hacer una fertilización asistida ahora, y también es como empezar a escucharla, acompañarla, averiguar esas cosas para saber un poco más. Empezar a verlo, por mi edad tendría que verlo más rápido que ella, siempre charlamos de eso. También de pensar como sería eso en nosotras, en la diferencia que tenemos...”.

Convertirse en “padres” alude como dijimos al ejercicio de una función en el marco del establecimiento de un vínculo significativo entre “padre-hijo”, vínculo que implica una ligadura inconsciente, caracterizando así a un espacio simbólico familiar, en donde el significado de cada yo depende del lugar y del vínculo de parentesco correspondiente, lo cual recorta un contexto y otorga un sentido a lo intercambiado (palabras, actos, bienes). Lo que define a la familia, lo que une a sus miembros, son los lazos afectivos, es decir las investiduras que, como toda investidura conllevan corrientes de afecto y agresión, de apego y diferenciación.

Aludiremos entonces a pensar a la familia como “las familias”, teniendo en cuenta las multiplicidades en las composiciones familiares actuales y la importancia en pensar en funciones parentales como operatorias simbólicas necesarias para la constitución y construcción de la organización psíquica de los sujetos, (Abelleira y Delucca, 2004), más que en función materna y paterna o como roles descriptivos de determinación sociohistórica.

Dice A.(hombre con un hijo de 14 años, adoptado cuando tenía 7, en el marco de una pareja homosexual) actualmente separado de su pareja, en una entrevista, en relación a un trabajo que le habían propuesto a su hijo en la escuela cuando tenía 9 años, sobre la familia: “el trabajo era de la familia, entonces yo me presenté en el colegio a decirle: mira, yo no voy a exponer a mi hijo, que tienen 9 años, a que por ahí lo carguen, por su situación...y, la psicopedagoga me dijo: mirá, no lo tenés que manejar vos a este tema de tu hijo en la escuela, lo tiene que manejar él, lo hicimos por esa cuestión, para incluir las familias diversas, , bueno.. al final, . hicimos el trabajo en casa y buscó todas fotos en las que estábamos él y yo, no hubo ninguna foto, va a sonar un poco egoísta pero... eso también fue un momento muy lindo porque decir que.. sentir que se identifica con vos, que te tienen como referente, que se yo, para mí eso fue lo más lindo. De hecho lo llevamos casa, estábamos los tres, pusimos una serie de fotos sobre la mesa y E (su pareja). lo miró y le dijo: vos agarrá lo que vos

quieras y poné lo que vos quieras, maneja te y hacé lo que vos quieras. Y así fue, empezó a manotear todas fotos en las que estábamos él y yo, todas”.

Proyecto de hijo y Parentalidad.

Diremos entonces que producir un hijo es crearlo, pero también alimentarlo, cuidarlo, protegerlo, es decir hacerse cargo de su dependencia física y psíquica. El niño no nace con la capacidad de regular sus reacciones emocionales, necesita de un otro que se brinde a él para leer sus necesidades y deseos. Aquí podemos citar a Piera Aulagnier (1994) en relación al concepto de sombra hablada, en tanto aquella construcción-representación de ese hijo, en tanto poder leer esas necesidades y así permitir ese pasaje de la necesidad- llamado al deseo, deseo en tanto constitutivo del sujeto.

Pensar en la posibilidad de la procreación por fuera y al margen de las relaciones sexuales permite también pensar en la posibilidad de filiación y parentalidad en parejas de un mismo sexo así como en personas solas.

Aquí nos parece importante mencionar que el acceso a técnicas de fertilización asistida pueden ser vividas e inscriptas de diferente forma acerca de cómo es sentido y vivido la inseminación en parejas de un mismo sexo, a diferencia de lo que en general sucede en parejas heterosexuales.

La mujer en el entorno de una pareja heterosexual en general llega a la inseminación luego de haber intentado el embarazo por vía natural, lo que produce ansiedades, temores y mucha angustia; en cambio en las parejas de un mismo sexo la inseminación artificial es la manera de llegar y concretar el deseo de un hijo por lo que propicia allí significar el recurso de la ciencia como alegato a la legitimidad de la conjunción de filiación y descendencia, y encontramos representaciones que ubican a uno u otro padre / madre en una operatoria singular de articular la diferencia con respecto a la posibilidad de lazo biológico. (alternancia de embarazo en parejas de mujeres, por ejemplo, o doble apellido en pareja de hombres). (Fernández, A. M. , 2015)

Ya sea por estos medios, o por adopción, la parentalidad en parejas homosexuales proclama voluntaria e involuntariamente su inscripción en un sistema de multiparentesco, es decir, en el reconocimiento de vínculos sociales necesarios para la edificación del parentesco. Pensar en el sistema de multiparentesco nos lleva a reflexionar sobre esos otros elegidos por los padres o por los mismos niños como referentes identificatorios, como modelos a aportar y a apropiarse, en tanto aportan elementos para poder ir construyéndose y pensándose como sujeto sexuado.

Dice A. en relación a su separación con E.: “Y arranqué, quedó solamente una amiga, que es una amiga de toda la vida desde los 13 años que fue la que me impulsó a hacerme cargo también un poco

de mi sexualidad y demás y....nada... es V. y después unos compañeros de laburo que empezaron a ser... se empezó a gestar una relación y bueno, es todo muy reciente. Pero bueno, que se yo, ese es el círculo. Y mi hijo tiene por ahí como referente mucho, no a mi amiga sino al marido de mi amiga, es el tío M., es lo más, "vamos a ver el partido, tío llévame a la cancha" yo todavía a la cancha no lo dejé ir: "tío, yo quiero ir a la cancha vos"... Pero bueno, el círculo se basa en eso, en mi vieja, mi hermano, los primos de él, por parte mía eh?, porque tengo dos sobrinos, los primitos por parte de V., y bueno, que se yo... gente del laburo que va a casa, que yo voy a la casa, también tienen hijos. Es así, de esa forma, pero es variado, nutrido"

Conclusiones

La construcción de un proyecto familiar común que legitiman las recientes leyes no hace más ni menos que otorgar carácter jurídico a una condición que, desde siempre, operó en la constitución de un sujeto: poco tiene que ver el lazo biológico con la función parental, cuyo nudo consiste en la identificación que habilita a conformar un cuerpo de deseo orientado hacia el lazo social. Y posibilita su estructuración psíquica, su historia singular y su lugar en el mundo. Al decir de Sergio Zabalza, la eficacia de la operación es la instalación de la diferencia ética, no anatómica.

Referencias bibliográficas

- Abelleira, Delucca (2004) *Clínica forense en familias. Historización de una práctica*. Buenos Aires: Lugar
- Agrest Wainer, B. (2014) *Padres del mismo sexo y parentalidad*. En Rotenberg. E. (comp) *Parentalidades. Interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. Buenos Aires: Lugar
- Alizade, A. (2014) *Género y función familia. Contribuciones teórico clínicas*. En Rotenberg. E. (comp) *Parentalidades. Interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. Buenos Aires: Lugar
- Bleichmar, S. (2007) "La identidad como construcción" en *Homoparentalidad. Nuevas Familias* Rotengber E. y Agrest Wainer Beatriz (comp) Buenos Aires. Lugar.
- Castelain-Meunier, C. (2009) *La Metamorfosis de lo Masculino*. Buenos Aires: Ed. Cántaro.
- Castoriadis-Aulagnier (1994) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Bs As: Amorrortu
- Cecarelli, P. (2007) *Homoparentalidades. Nuevas Familias. Configuraciones edípicas contemporáneas: reflexiones sobre las nuevas formas de paternidad* (Cap. 9) Bs As: Ed. Lugar.

- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2003). "Familias desordenadas". En *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, Ana María <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-279229-2015-08-13.html>
- Montero, O. Adopción de niños por parejas homosexuales. Pensando la homoparentalidad . Revista 6. Editora SP <http://www.revistapsicoanalysis.com/adopcion-de-ninos-por-parejas-homosexuales-pensando-la-homoparentalidad/>
- Roudinesco, E. (2003). "Palabras preliminares", "Dios Padre", "¿Quién mató al padre?" y "El patriarca mutilado". *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vidal, I., Iparraguirre, P. (2015) Recorrido bibliográfico acerca de la parentalidad en parejas del mismo sexo. Trabajo aceptado para su publicación en Actas del Congreso Internacional de Psicología de Tucuman. Universidad Nacional de Tucuman. Septiembre 2015.
- Zabalza, S. (2012) Neoparentalidades. El porvenir de la diferencia. Bs As: Letra viva.

VARIACIONES DEL HUMOR EN LAS PSICOSIS: EL DIÁLOGO FENOMENOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS.

Coordinador/a: *Volta, Luis Horacio.*

Autores: Arruti, Alejandra; Erbetta, Anahí Evangelina; Fulgueiras Baci, Mayda; García, Mara Belén; Gonzales, Pablo Alejandro; Maiola, Federico; Morete, Amalia; Perez, Javier Mariano; Volta, Luis Horacio & Zanassi, Sergio.

lhvolta@hotmail.com

tutición que acredite o financia la investigación: INIPSI – INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA – FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNLP.

Resumen General

Las elaboraciones freudianas relativas al par Melancolía-Manía, no son homogéneas ni llegan a conclusiones definitivas a lo largo de su obra. Independientemente de los enormes progresos en cuanto a sus conceptualizaciones metapsicológicas, una serie de puntos permanecen opacos y constituyen resortes de una interrogación que fiel al espíritu freudiano permaneció abierta y constante. En un afán organizativo podríamos intentar organizarlos al menos en tres campos problemáticos. En primer lugar, existe en Freud la pregunta respecto de la variabilidad de las formas clínicas dentro del campo reconocido por él como el de las psicosis periódicas y cíclicas. En este terreno, el fundamento peculiar del “vuelco a la manía” constituye un enigma no del todo resuelto en sus teorizaciones. En segundo lugar, el problema de la opacidad respecto de la etiología (somática vs psicógena), donde no siempre aunque sí en algunas oportunidades la etiología sexual y el conflicto psíquico se le presentan con la evidencia necesaria comparada con el resto del campo de las neuropsicosis. Finalmente, y no sin articulación con lo anterior, subsisten preguntas y oscilaciones en Freud respecto de las posibilidades preventivas y de tratamiento que la terapia analítica puede ofrecerle a estos cuadros.

Por su parte, la enseñanza de Laca relativa a este campo clínico se mantiene bastante a distancia de las teorizaciones derivadas de la corriente de las “relaciones de objeto”. La expresión “defensa maniaca” – que fuera central en los desarrollos de la escuela inglesa - no parece resultarle del todo apta para captar el efecto forclusivo en estas psicosis. Así, en las oportunidades en que a lo largo de su enseñanza se ocupó del par manía-melancolía, parece en general estar más cerca de los trabajos de psiquiatras fenomenólogos. La referencia de Lacan a la fenomenología, si bien suele ser reconocida como fundamental para establecimiento del orden imaginario de la “personalidad” en el período denominado de sus “antecedentes”, suele pasar desapercibida o quedar relegada detrás de otras a medida que su enseñanza propiamente dicha fue avanzando. Sin embargo, y por eso mismo, nos ha parecido valioso recuperar una indicación de 1969, en una

entrevista realizada por Paolo Caruso, donde Lacan afirma: “Vea usted, yo no debo hacer ningún reproche global a la fenomenología; la fenomenología puede ser muy útil según a lo que se aplique”. Haciéndonos eco de ella, la mesa intentará poner en tensión y sostener un diálogo entre la fenomenología y el psicoanálisis freudo-lacaniano en lo relativo al campo de las variedades y variaciones del humor en la psicosis. Sin perder de vista los problemas que para el psicoanálisis el par Manía-Melancolía sigue planteando, la mesa discutirá en sus trabajos el modo en que los desarrollos teóricos de Minkowski en relación al tiempo vivido; y de Tellenbach en relación al tipo melancólico, pueden ser articulados con la perspectiva psicoanalítica para brindar elementos e indicaciones sobre el valor de ciertos fenómenos imaginarios que adquieren una importancia fundamental en la clínica tanto a nivel del diagnóstico como de la elaboración de suplencias intercríticas. Asimismo, la mesa tendrá la oportunidad de discutir desde una perspectiva psicoanalítica el caso del historiador de arte alemán Aby Warburg, quien recibiera el diagnóstico de psicosis maníaco-depresiva y fuera internado en la clínica de Binswanger entre 1921 y 1924 hasta lograr su alta con la ayuda de un peculiar autotratamiento.

Palabras clave: Fenomenología, Manía, Melancolía, Psicoanálisis.

Ponencia 1

TESIS FREUDIANAS SOBRE LA SOLIDARIDAD CLÍNICA ENTRE MANÍA Y MELANCOLÍA.

Sergio Zanassi, Javier Perez & Federico Maiola.

sergiozanassi@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Psicología (InIPsi). Facultad de Psicología UNLP.

Resumen

Las categorías clínicas de la melancolía y la manía han sido y son en la actualidad objeto de múltiples abordajes. Enunciamos en principio que la psiquiatría a lo largo de su historia se ha abocado al tratamiento y al estudio de las mismas. Es a Emil Kraepelin a quien le debemos haber descripto inauguralmente esta entidad clínica en su "Introducción a la clínica psiquiátrica", donde se encuentran publicadas sus célebres lecciones. Destacamos asimismo, que la concepción de la PMD no se estableció sin controversias en la "época de oro" de la psiquiatría. Es un debate que actualmente prosigue y que se traduce en una reorganización de los términos y de los cuadros propuestos por varias clasificaciones, como por ejemplo la de Akiskal, con su espectro bipolar, que amplía aún más este campo.

Por su parte el psicoanálisis en su multiplicidad de escuelas y orientaciones se ha pronunciado respecto de su etiología, de su evolución, de su terminación, describiendo sus variedades clínicas y proponiendo tratamientos posibles. Sin embargo, a pesar de todas sus diferencias, siempre se ha coincidido en que estas categorías clínicas están estrechamente relacionadas, a tal punto que es difícil encontrar estudios que refiriéndose a una de ellas no mencione la otra.

Al respecto, en un trabajo previo (Nota 2) nos propusimos analizar la categoría clínica de la Locura Maniaco - Depresiva descripta por Kraepelin, en particular las novedades que introduce en su octava edición, considerando además las divergencias con su edición clásica (sexta edición). En dicha investigación abordamos los criterios que el autor propone para su clasificación, y los fundamentos que el mismo da para llegar a concluir que los diferentes estados que toma en consideración formarían parte de la misma entidad nosológica. Hemos arribado a que el trastorno del humor es el rasgo privilegiado que utiliza Kraepelin para el diagnóstico de la PMD. Asimismo el desarrollo que hemos efectuado nos permitió esclarecer que es el humor uno de los aspectos que le da unidad a esta patología. Concluimos entonces que esta entidad muestra dificultades en cuanto a la delimitación de su especificidad. Destacamos además que queda sin responder aquello que daría cuenta del viraje de un cuadro clínico al otro, es decir, del polo maniaco al melancólico y viceversa.

Si tenemos en cuenta que en su momento Freud mismo participó de este debate, nos proponemos en el presente trabajo preguntarnos por las distintas conceptualizaciones que ha hecho sobre la Melancolía y Manía a lo largo de su obra. Es de nuestro interés además, intentar dilucidar las respuestas que Freud ha elaborado respecto a la cuestión del pasaje manía-melancolía a partir del estudio metapsicológico que realiza en diferentes escritos.

Para esto consideraremos un primer momento de su obra (pre psicoanalítica) en el cual comienza a trabajar la temática presentada en continuidad a su esquema propuesto en el "Proyecto de psicología para neurólogos" (1895), del cual se sirve de la libido para explicar las variaciones del humor, desde una óptica diferente a las elaboraciones que en años posteriores nos brindará.

Presentaremos a continuación dos grandes momentos en los cuales se ha abocado al estudio de los trastornos del humor. Por un lado, nos remitiremos a su clásico escrito "Duelo y Melancolía" (1917). En esta publicación estas categorías clínicas son objeto de una elaboración muy dispar. Podemos atisbar que hasta este momento, la elaboración sobre la melancolía y su revés, la manía, no se había sistematizado. Encontramos en este tiempo el punto de partida por parte de Freud de brindarles su primer abordaje con el recurso de la metapsicología.

En años posteriores, y con nuevos constructos teóricos continuará elaborando respuestas metapsicológicas intentando dar continuidad a aquellos interrogantes que en su escrito Duelo y Melancolía no quedaban esclarecidos. Ahora considerará la operatoria del superyó hiperintenso y su vínculo con la pulsión de muerte, atacando al objeto acogido en el yo por identificación con todo el sadismo del que es capaz. A nuestro entender, podríamos afirmar que en este texto deja translucir una novedosa concepción de la manía como defensa o solución del conflicto entre las instancias psíquicas.

Palabras clave: Humor, Manía, Melancolía, Psicoanálisis.

Abstract

The clinical categories of melancholy and mania have been and are currently the subject of multiple approaches. In principle, throughout its history, psychiatry has focused to the treatment and study of them. Emil Kraepelin is to whom we owe the favor of being the first that described this clinical entity in his "Introduction to the psychiatric clinic", where are published his famous lessons. We also note that the concept of PMD was not established without controversy in the "golden age" of psychiatry. It is a debate that continues today and which results in a reorganization of the terms and cadres proposed by various classifications, such as that of Akiskal, with bipolar spectrum, which further expands the field.

Meanwhile psychoanalysis in its multiplicity of schools and guidance has spoken about their

etiology, their evolution, their termination, describing their clinical varieties and proposing possible treatments. However, despite all their differences, it has always been agreed that these clinical categories are closely related, to the point that it is difficult to find studies referring to one of them, does not mention the other.

In this regard, in a previous paper we set out to analyze the clinical category of Madness Manic - Depressive described by Kraepelin, including innovations introduced in his eighth edition, considering also the differences with his classic edition (sixth edition).

Keywords: Humor, Mania, Melancholy, Psychoanalysis.

Trabajo Completo

Introducción

Las categorías clínicas de la melancolía y la manía han sido y lo son en la actualidad objeto de múltiples abordajes. Enunciamos en principio que la psiquiatría a lo largo de su historia se ha abocado al tratamiento y al estudio de las mismas. Es a Emil Kraepelin, a quien le debemos haber descrito inauguralmente esta entidad clínica en su "Introducción a la clínica psiquiátrica" donde se encuentran publicadas sus célebres lecciones. Destacamos, asimismo, que la concepción de la PMD no se estableció sin controversias en la "época de oro" de la psiquiatría. Es un debate que actualmente prosigue y que se traduce en una reorganización de los términos y de los cuadros propuestos por varias clasificaciones, como por ejemplo la de Akiskal, con su espectro bipolar, que amplía aún más este campo.

Por su parte el psicoanálisis en su multiplicidad de escuelas y orientaciones, se han pronunciado respecto de su etiología, de su evolución, de su terminación, describiendo sus variedades clínicas y proponiendo tratamientos posibles. Sin embargo, a pesar de todas sus diferencias, siempre se ha coincidido en que estas categorías clínicas están estrechamente relacionadas, a tal punto que es difícil encontrar estudios que refiriéndose a una de ellas no mencione la otra.

Al respecto, en un trabajo previo nos propusimos analizar la categoría clínica de la Locura Maniaco - Depresiva descrita por Kraepelin, en particular las novedades que introduce en su octava edición, considerando además las divergencias con su edición clásica (sexta edición). En dicha investigación abordamos los criterios que el autor propone para su clasificación, y los fundamentos que el mismo da para llegar a concluir que los diferentes estados que toma en consideración formarían parte de la misma entidad nosológica. Hemos arribado a que el trastorno del humor es el rasgo privilegiado que utiliza Kraepelin para el diagnóstico de la PMD. Asimismo el desarrollo que hemos efectuado nos permitió esclarecer que es el humor uno de los aspectos que le da unidad a esta patología. Al respecto, concluimos que esta entidad muestra dificultades en

cuanto a la delimitación de su especificidad. Destacamos además que queda sin responder aquello que daría cuenta del viraje de un cuadro clínico al otro, es decir, del polo maníaco al melancólico y viceversa.

Si tenemos en cuenta que en su momento Freud mismo participó de este debate, nos proponemos en el presente trabajo preguntarnos por las distintas conceptualizaciones que Freud ha hecho sobre la Melancolía y Manía a lo largo de su obra. Es de nuestro interés además, intentar dilucidar las respuestas que Freud ha elaborado respecto a la cuestión del pasaje manía-melancolía a partir del estudio metapsicológico que realiza en diferentes escritos.

Para esto consideraremos un primer momento de su obra (pre-psicoanalítico) en el cual comienza a trabajar la temática presentada en continuidad a su esquema propuesto en el “Proyecto de psicología para neurólogos” (1895), del cual se sirve de la libido para explicar las variaciones del humor, desde una óptica diferente a las elaboraciones que en años posteriores nos brindará.

Presentaremos a continuación dos grandes momentos en los cuales se ha abocado al estudio de los trastornos del humor. Por un lado, nos remitiremos a su clásico escrito “Duelo y Melancolía” (1917). En esta publicación estas categorías clínicas son objeto de una elaboración muy dispar. Mientras que se dedica un extenso análisis a la melancolía, su revés, la manía, recibe algunas consideraciones escasas. Encontramos en este tiempo el punto de partida por parte de Freud de brindarles su primer abordaje con el recurso de la metapsicología, y el surgimiento de la atención de Freud por el viraje entre estos cuadros clínicos.

En años posteriores, y con nuevos constructos teóricos continuará elaborando respuestas metapsicológicas intentando dar continuidad a aquellos interrogantes que en su escrito “Duelo y Melancolía” no quedaban esclarecidos. Ahora considerará la operatoria del superyó hiperintenso y su vínculo con la pulsión de muerte, atacando al objeto acogido en el yo por identificación con todo el sadismo del que es capaz. A nuestro entender, podríamos afirmar que en este texto deja translucir una novedosa concepción de la manía como defensa o solución del conflicto entre las instancias psíquicas.

La etapa pre-psicoanalítica: el manuscrito G

Este manuscrito corresponde a uno de los escritos publicados bajo la denominación de “Fragmentos de la correspondencia con Fliess”, uno de los primeros textos en donde Freud trabaja la temática en cuestión. En este momento llamado “pre-psicoanalítico”, contemporáneo al “Proyecto de psicología para neurólogos”, Freud postulará vínculos entre la melancolía y la anestesia sexual, en donde el afecto que se presenta en la melancolía corresponde al duelo. Lo que en este momento estaría en juego entonces, es una pérdida de libido que, mediante una “hemorragia interna” (Freud, 1895, p. 244) da lugar a un empobrecimiento energético, en el cual

las neuronas asociadas se ven obligadas a liberar su energía, cuya consecuencia será el dolor. Por el contrario, lo que caracterizaría a la manía es un proceso “en que la excitación sobreabundante se comunica a todas las neuronas asociadas” (Freud, 1895, p. 245-6). En resumen, podemos observar que la explicación acerca de los procesos psíquicos realizada por Freud está encarada desde una perspectiva neurológica.

Primera lectura metapsicológica y su formalización acerca de la clínica del humor: Duelo y melancolía

En su texto “Duelo y melancolía” (1917) Freud participa de los debates de la época respecto de la clínica de los trastornos del humor, siendo uno de sus principales interlocutores Emil Kraepelin. Trascendiendo los enfoques meramente descriptivos y ya habiendo abandonado la perspectiva neurológica, abordará a la manía y melancolía desde un enfoque psicoanalítico, basado en su metapsicología. No obstante nos advierte que parece haber diferentes formas de melancolía, algunas de ellas de origen somático, motivo por el cual se va a restringir al estudio de las afecciones claramente psicógenas. Vislumbramos de esta manera, que desde sus inicios el abordaje que Freud realiza en torno a la melancolía, no fue sin dificultades ni vacilaciones. En este momento de su obra aun habiendo abandonado por completo su formación neurológica le resulta dificultoso poder esclarecer los diferentes tipos de melancolía. En este texto la caracteriza como “...una desazón profundamente dolida, una cancelación del interés por el mundo exterior, la pérdida de la capacidad de amar, la inhibición de toda productividad y una rebaja en el sentimiento de sí que se exterioriza en autorreproches y autodenigraciones y se extrema hasta una delirante expectativa de castigo.” (Freud, 1917, p. 242).

Freud elabora una compleja teoría sobre los procesos psíquicos que subyacen a estos fenómenos. Tomará como punto de partida la presencia en estos casos de la pérdida de un objeto de amor. Lo específico de la reacción melancólica ante esta pérdida será que la investidura libidinal no se desplaza hacia nuevos objetos, sino que se retira hacia el yo. Destaca que una de las premisas en esta afección es que la constitución de este objeto de amor siguió las vías de una elección de carácter narcisista, dando lugar así a la identificación del yo con ese objeto. Otra condición necesaria para explicar el proceso será que la elección de objeto no sólo haya comportado un carácter narcisista sino que también es preciso que se caracterice por presentar un conflicto de ambivalencia. Es por este conflicto que si bien el amor por el objeto se refugia en la identificación narcisista, el odio se ensaña con la parte del yo alterada por identificación, objeto sustitutivo que de esta manera es denigrado y martirizado. Freud explicitara que la investidura de amor del melancólico en relación con su objeto mantiene un doble destino: una regresión a la identificación por un lado, no obstante, por otro, es por este conflicto de ambivalencia que la

investidura fue trasladada a la etapa del sadismo. De esta manera, a partir del retroceso de la investidura de objeto que le permite tratarse a sí mismo como un objeto Freud nos advierte de los riesgos de suicidio de los sujetos melancólicos.

Freud describe con claridad la división del yo, es decir, la contraposición de una parte del mismo a otra que la crítica y toma por objeto. De aquí extrae la instancia que denomina conciencia moral y la conceptualiza como una instancia separada del yo. Es por esto que puede responder acerca de las querellas que los pacientes se dirigen, dando a conocer además que los sujetos melancólicos "... no se avergüenzan ni se ocultan: todo eso rebajante que dicen de sí mismos en el fondo lo dicen de otro..." (Freud, 1917, p 246). Ello explica que, como reconoce Freud, si se escuchan las autocríticas que el paciente se hace, se nota que no se adecuan a él mismo sino al objeto de amor. El autorreproche es en verdad un reproche contra el objeto de amor que desde allí rebota sobre el yo.

En cuanto a la explicación metapsicológica de la manía, Freud teoriza que sus características opuestas a la melancolía se deben a que si bien ambas lidian con el mismo complejo, en la manía o bien se lo domina, o bien se lo evita, pero no sucumbiría a éste. Postulará entonces un "triunfo" del maniaco, el cual daría como resultado la liberación de la energía que previamente estaba en un estado de estancamiento, quedando ahora disponible para la descarga. A partir de este movimiento se explica el estado jubiloso paradigmático de la manía. Freud plantea que aquello sobre lo que se triunfa queda oculto para el yo. En este momento de su obra, va a conjeturar que en la manía se triunfa sobre la pérdida del objeto. La diferencia que existiría con el duelo (en tanto en este caso también se supera la pérdida del objeto) es que en éste el proceso se lleva a cabo de forma gradual, representación por representación. En cambio, parecería que en el caso del vuelco a la manía, aquello que mantiene inhibido al sujeto melancólico, aquello que le implica un gran gasto libidinal, queda sin efecto, dando lugar a las condiciones económicas que sustentan los sentimientos de triunfo y júbilo.

Una nueva perspectiva: la manía como defensa a la luz del más allá del principio del placer

En "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921) el análisis metapsicológico de la manía se aborda incluyendo una perspectiva diferente. En esta oportunidad, para dar cuenta de sobre qué se triunfa en la manía, Freud pondrá en el centro la cuestión del Ideal. Si bien todavía no cuenta con el concepto de superyó, en este texto profundiza la elaboración del Ideal del yo y su funcionamiento en la economía psíquica. Esto le permite afirmar que en el pasaje de un cuadro clínico a su opuesto, lo que cambia es la relación que se establece entre el yo y el Ideal del yo. Mientras que en la melancolía el Ideal del yo se comporta de una manera muy crítica hacia el yo, en la manía el yo y el Ideal se confunden el uno con el otro. Siendo el Ideal el representante de las renuncias a las que el yo debe obedecer, el triunfo maniaco será sobre la prohibición que

comporta esta instancia. La suspensión del Ideal es homologado por Freud a la institución de las fiestas, en las que también opera dicha suspensión de las limitaciones, en este caso pautada socialmente. En estos dos casos, el humor alegre es consecuencia de cierta abolición de la prohibición.

Nos hacemos eco de algunos desarrollos de Colette Soler (1991) cuando postula que aún después de 1923, es decir después de la introducción del concepto de superyó en la teoría psicoanalítica y su relación con la pulsión de muerte (cuestión que no estaba presente en la concepción del Ideal del yo), Freud no logra incluir dicha pulsión en su concepción de la manía. Si bien hace un extenso desarrollo sobre los efectos mortíferos del superyó en la melancolía, estos aparecen ausentes en la consideración freudiana del cuadro maniaco. Podemos plantear que en Freud está presente la concepción de que el superyó tiene dos funciones: la de prohibición que tiene efectos reguladores por un lado; y la de empuje al goce por el otro. Freud no desconoció que en el superyó la prohibición podía confluir con la exigencia desregulada de satisfacción pulsional, no obstante en el caso de la manía parece haberse centrado exclusivamente en su faz restrictiva. Freud habría considerado sólo la consecuencia de la alegría subsidiaria del levantamiento de las restricciones, pero no parece haber tenido en cuenta que aunque la prohibición del superyó pueda ser momentáneamente cancelada eso no impide que su costado pulsional mortífero continúe operando, e incluso lo haga con una fuerza aún mayor.

Conclusiones

En función de lo antedicho haremos dos observaciones en lo referente a la alternancia entre los estados maníacos y melancólicos. En primer lugar, podemos observar que una de las vertientes por las que Freud considera al tema es la de la defensa. Toda la nosología freudiana implica la centralidad de la noción de conflicto, es decir, se privilegia la consideración de qué tratamiento de lo pulsional pone en juego cada entidad clínica. Podemos interpretar entonces que hay una idea subyacente en Freud sobre cuál sería la función o finalidad el pasaje de la melancolía a la manía: este le serviría al yo del melancólico para defenderse de los reproches hiperseveros que le dirige el superyó. Freud postula que la histeria y la neurosis obsesiva, cuentan con otros recursos para tramitar este conflicto: si bien bajo operatorias diferentes, la represión le permite al yo no acoger esas acusaciones superyoicas. De esta manera, podemos inferir que aunque Freud no lo explicita, en la manía y la melancolía no sería la represión el mecanismo que se pone en juego. En este sentido, los llamados trastornos del humor se inscriben en el psicoanálisis de orientación freudolacanianiana en la serie de la psicosis, con la consecuente desregulación pulsional que se manifiesta. En segundo lugar, a pesar de los esfuerzos que podemos leer en Freud por responder a la pregunta del motivo del pasaje de una forma clínica a otra, nos encontramos con un vacío al

respecto. Lo mismo sucede con Kraepelin y otros psiquiatras de la época, aunque consideramos que este no era el objetivo central por parte de estos autores. No obstante, Freud avanza en sus teorizaciones, intenta explicitar el mecanismo que tendría que intervenir para dar cuenta de este pasaje. Sigue buscando aquello que permitiría explicar la sustitución de la melancolía por la manía, y aunque confiesa su falta de intelección, puede considerarse que produce un progreso en ese sentido. A partir de los años 20 y a la luz de nuevos conceptos nos encontraremos con una nueva metapsicología que le permitirán brindar nuevas teorizaciones respecto a la temática presentada. En 1921 nos plantea abiertamente la dificultad que acarrea la problemática acerca de las oscilaciones entre estas formas clínicas. Podemos pensar que logró dar una explicación sobre los mecanismos en juego en esta alternancia: la disolución temporaria del Ideal en el yo. Sin embargo queda sin resolver cuál es la causa que da lugar a este mecanismo, es decir cuál es el motivo por el cual un yo excesivamente sojuzgado por el superyó logre vencer de un momento para el otro a esta instancia.

(1) El presente trabajo se enmarca en la investigación actual, Clínica y Estructura de las Variedades y Variaciones del Humor en la Psicosis. Investigación inscripta en el Programa Promocional de Investigación en Psicología (PIIP) Código 19 Fac. de Psicología UNLP. Director: Mgter. Luis Volta
Nota 2: Trabajo presentado y publicado en las Memorias del VI Congreso Marplatense de Psicología: "El humor en la psicosis: La locura maníaco-depresiva de Kraepelin y sus controversias". Autores. Javier Pérez - Sergio Zanassi. Publicado en: <http://www.seadpsi.com.ar/eventos/actas/actas.pdf>

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1895). "Manuscrito G". En Obras Completas. Volumen XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1991
- Freud, S. (1917). "Duelo y Melancolía". En Obras Completas. Volumen XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores. 2006.
- Freud, S. (1921). "Psicología de las Masas y análisis del yo". En Obras Completas. Volumen XVII. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1990.
- Freud, S. (1923). "El yo y el ello". En Obras Completas. Volumen XVII. Buenos Aires: Amorrortu editores. 2006
- Soler, C. (2014) Estudios sobre las psicosis. Manantial

Ponencia 2

LA TEMPORALIDAD MANÍACO-DEPRESIVA: DEL REGISTRO VIVENCIAL A LA LÓGICA DEL SIGNIFICANTE.

Volta, Luis; Fulgueiras Baci, Mayda & Arruti, Alejandra.

lhvolta@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Psicología – Facultad de Psicología UNLP.

Resumen

El presente trabajo es una revisión crítica del libro de Eugène Minkowski que reúne sus estudios fenomenológicos y psicopatológicos en torno al problema de: “El tiempo vivido”, publicado en 1933. Si bien la reseña que Jacques Lacan le dedicara tempranamente en 1935, establece observaciones precisas sobre el interés de los hallazgos clínicos señalados por el autor, así como de la importancia metódica que implica su referencia a la estructura; es nuestro propósito prolongar la orientación lacaniana en el estudio del tema.

La pregunta que nos orienta, interroga el estatuto del “tiempo vivido” y sus perturbaciones en la clínica del par manía-melancolía, en función de los cambios sufridos por el concepto de estructura una vez que Lacan fue abandonando la referencia fenomenológica con la que inicialmente dio forma al orden imaginario de la “personalidad”, en provecho de la inaugurada por el viraje estructuralista de los años '50 con la articulación de los registros RSI; y más tarde con la topología del nudo borromeo. La misma nos permite llevar adelante una discusión y una exploración novedosa del valor clínico que se le pueden asignar a ciertos fenómenos imaginarios en la clínica de la psicosis, en conexión con sus resortes estructurales, cuando el desorden del sentimiento de la vida alcanza la dimensión temporal.

En el primer apartado, presentamos las ideas de Minkowski, quien postula que tanto la excitación maníaca como la depresión melancólica, resultan estructuralmente esclarecidas –siempre en términos fenomenológicos - a partir de situar la subducción mental a nivel del despliegue en el tiempo con degradación de la sintonía normal y la pérdida del sincronismo vivido.

En el segundo apartado, extraemos del temprano trabajo de Lacan, los elementos que nos permiten situar la discusión teórico-clínica, en particular, el valor secundario acordado a los trastornos del tiempo vivido en la clínica de la psicosis maníaco depresiva.

En el tercer apartado, localizamos referencias sobre la alteración del tiempo vivido en momentos posteriores en la enseñanza de Lacan, discutiendo el alcance y el valor acordados a las mismas. Posteriormente, problematizamos desarrollos actuales dentro del psicoanálisis de orientación lacaniana que si bien ubican al tiempo vivido en el registro imaginario, lo sitúan en su estricta

dependencia de las estructuras simbólicas. Desde allí entonces, se relanza el debate sobre el valor clínico de las modulaciones temporales en tanto efecto del significante.

En conclusión, las alteraciones del tiempo vivido a las que Minkowski dedica su trabajo se prestan a una relectura original a la luz de las orientaciones iniciales y los desarrollos posteriores de la enseñanza de J. Lacan, demostrando lo fecundo de un diálogo posible entre fenomenología y psicoanálisis.

Ambos autores convergen en la necesidad de despegar el registro del tiempo de la espacialización geométrica. Sin embargo divergen en que mientras el primero acerca el tiempo al registro de su "vivencia", en íntima conexión con el "impulso vital" y el "contacto vital con la realidad", el segundo hace depender dicha experiencia de la estructura misma que le impone el significante. Así, lo que en Minkowski es pura captación fenomenológica intuitiva puede ser esclarecida por los desarrollos de Lacan en función de su condicionamiento estructural.

En consecuencia, aunque imaginarios, una vez capturados por la lógica significante, dichos fenómenos pueden ser reconocidos como signos indirectos de la estructura de la psicosis en términos de Phi sub cero. Se trata de casos en los que el desorden en la juntura más íntima del sentimiento de la vida alcanza la dimensión temporal.

Allí donde el deseo no se estructura en términos de metonimia de la falta en ser, a partir de la organización del par S1-S2, la significación del falo, y la localización del objeto es posible aislar una distribución bipolar de la vivencia temporal que esclarece y enriquece la clínica del par manía-melancolía.

Palabras clave: Tiempo Vivido, Manía, Melancolía, Diagnóstico.

Abstract

This paper is a critical review of Eugène Minkowski book « Lived time: phenomenological and psychopathological studies » (1933). The authors expose the notions of syntony and schizoidy inherited by Minkowski from Bleuler and the diagnosis by penetration. Minkowski makes a phenomenological study of the temporal aspect of life. He successively examines destiny and essential features of time quality, the principal components of the individual surge, the vital link between reality and synchronism. In mania there is a subduction of lived time. It is the contrary in melancholia where the lived time is slower and sometimes stopped.

Even though Lacan's first review (1935) did not consider temporal disturbance in manic-depressive psychosis as a main sign, further developments might lead to change this opinion. Both of them agree about the benefits of separating « time » from « geometric space », to understand lived time human experience.

In Lacan's teaching « lived time » is certainly just an imaginary experience (never primary) but it depends on specific symbolic structures. The signifier logic is an accurate and powerful clinic tool. By this way, temporal phenomena and topological space could indirectly bring to psychosis diagnosis, as a particular case of « disturbance that occurred at the inmost juncture of the subject's sense of life ». (Phi sub zero, Lacan, 1958).

Keywords: Lived Time, Mania, Melancholia, Diagnosis.

Trabajo Completo

El presente trabajo es una revisión crítica del libro de Eugène Minkowski que reúne sus estudios fenomenológicos y psicopatológicos en torno al problema de: "El tiempo vivido", publicado en 1933. Si bien la reseña que Jacques Lacan le dedicara tempranamente en 1935, establece observaciones precisas sobre el interés de los hallazgos clínicos señalados por el autor, así como de la importancia metódica que implica su referencia a la estructura; es nuestro propósito prolongar la orientación lacaniana en el estudio del tema.

La pregunta que nos orienta, interroga el estatuto del "tiempo vivido" y sus perturbaciones en la clínica del par manía-melancolía, en función de los cambios sufridos por el concepto de estructura una vez que Lacan fue abandonando la referencia fenomenológica con la que inicialmente dio forma al orden imaginario de la "personalidad", en provecho de la inaugurada por el viraje estructuralista de los años '50 con la articulación de los registros RSI; y más tarde con la topología del nudo borromeo. La misma nos permite llevar adelante una discusión y una exploración novedosa del valor clínico que se le pueden asignar a ciertos fenómenos imaginarios en la clínica de la psicosis, en conexión con sus resortes estructurales, cuando el desorden del sentimiento de la vida alcanza la dimensión temporal.

"El tiempo vivido"

Minkowski problematiza la naturaleza íntima del tiempo, articulando las ideas de Bergson, Brentano, Husserl y Binswanger a sus investigaciones psicopatológicas. Destaca ciertos elementos del tiempo - cualidad, que determinan la experiencia de la relación del ser con el entorno circundante. Aquel es concebido como una "masa fluida", el devenir, - distinto del tiempo asimilado al espacio-, con características de sucesión, duración y continuidad vivida. Estos aspectos integran el llamado "Principio de Despliegue" que confiere unidad a los fenómenos espacio temporales situados entre el devenir y el ser. Sus modificaciones le permitirán localizar perturbaciones mentales, en cuyo análisis Minkowski privilegiará la estructura en relación al tiempo vivido y no tanto su contenido ideo-afectivo. En el caso de la psicosis maníaco-depresiva no se tratará entonces de oponer una alegría y una tristeza mórbidas sino de destacar la identidad

estructural inherente a los estados de excitación maníaca y depresión melancólica. Busca superar el diagnóstico por descripción semiológica, haciendo un diagnóstico por penetración que tome en cuenta todo el modo de ser del enfermo, en relación con la realidad. Así, toma distancia de la psicología y de la psiquiatría clásica, proponiendo penetrar más allá de los elementos ideicos y los factores emocionales de un síndrome, en la estructura íntima de la personalidad mórbida, y establecer las modalidades de la subducción mental o perturbación generadora en la base del cuadro psicopatológico. Los fenómenos clínicos serán indagados en su génesis y carácter en sus relaciones con la temporalidad.

Para comprender el papel concedido por el autor a la experiencia del tiempo vivido, deben tenerse en cuenta tanto el “impulso personal o impulso vital” (que le da sentido a la vida, trasciende y anima el despliegue de nuestra actividad, a la vez que impone un factor de limitación de las elecciones posibles) como “el contacto vital con la realidad” (facultad de avanzar armoniosamente, y sentirse íntimamente unido con el devenir que nos rodea). Como fenómenos representativos del contacto vital Minkowski incluye: la contemplación, la simpatía y el sincronismo vivido (sentimiento de marchar con el tiempo y de acuerdo con él).

Desde allí podremos acercarnos a su reformulación de los principios bleulerianos de esquizoidia, (facultad de apartarnos de ambiente) y sintonía (que permite vibrar al unísono con el ambiente). Del estudio clínico de la alteración del funcionamiento de estos principios fundamentales de la vida concluye que en la psicosis maníaco-depresiva se constata una modificación profunda en el seno de la sintonía normal. Tanto la excitación maníaca como la depresión melancólica, resultan estructuralmente esclarecidas a partir de situar la subducción mental a nivel del despliegue en el tiempo con degradación de la sintonía normal y la pérdida del sincronismo vivido.

En el caso de la excitación- maníaca, la alteración profunda de la estructura del tiempo se evidencia en el particular modo en que el maníaco continúa en contacto con la realidad. Éste ha perdido su condición habitual para sufrir una peculiar contracción, que lo torna superficial. Sumido en la inmediatez, pierde el sincronismo, y el tono de la duración vivida está gravemente perturbado. Prueba de ello sería la prevalencia de tiempo presente en las construcciones gramaticales del enfermo. Así, veremos prevalecer la instantaneidad sobre la duración, el ahora sobre el pasado y el devenir; el contacto con el ambiente ha perdido su sincronismo normal, para volverse superficial y degradado.

Por otro lado, las modificaciones sufridas por el fenómeno del tiempo en la depresión melancólica, se resumen en un desfasaje entre el tiempo del yo (inmanente) y el del mundo (transitivo), un devenir que retarda su marcha, hasta detenerse, alterándose el sentimiento de independencia en relación al pasado y la facultad de liquidar el presente. Si al seguir a Husserl, lo que cuenta en Binswanger es el trastorno de la intencionalidad del acto trascendental; en

Minkowski, siguiendo a Bergson, se trataría de la ausencia de la intuición necesaria para que una acción se inserte en la perspectiva del porvenir vital de una obra personal. Las ideas de ruina, indignidad y malignidad derivan de hechos determinados de forma irrevocable en el pasado. En compensación, los fenómenos obsesivos del control del tiempo como contar, controlar, dar vueltas a las cosas durante la fase melancólica, constituyen intentos del enfermo por reemplazar la progresión dinámica alterada por una puramente mecánica.

La reseña del joven Lacan

Bajo el título de “Psicología y estética” fue publicada en 1935 la reseña realizada por Jacques Lacan de esta obra a la que califica de entrada de “ambiciosa y ambigua” (p.92). La misma comienza presentando las partes del libro y su triple contenido (la objetivación científica, el análisis fenomenológico, y el testimonio personal). Debe destacarse la puesta en valor de la perspectiva metodológica utilizada por Minkowski que con su “referencia al punto de vista de la estructura” (p. 94) busca penetrar en la realidad de la experiencia vivida del sujeto, superando a su juicio y gracias a su sólida formación filosófica, los estrechos límites de la psiquiatría francesa aún vigente en la época. Es que “los hechos de estructura se revelan al observador con (...) coherencia formal” (p. 94). Sin embargo, no coincide con el nuevo dualismo teórico propuesto por Minkowski – con el que busca renovar la oposición perimida entre el organicismo y la psicogénesis – entre la génesis ideo-afectiva y la subducción estructural. Para Lacan, “una oposición tan excluyente sólo puede ser esterilizante” (p.95) y por lo tanto propone que la elucidación de las relaciones afectivas debe ser axial para apreciar con justeza las características del tiempo vivido en los tipos estructurales mórbidos.

Si bien la subducción del tiempo vivido le parece ser muy fundamental en los estados depresivos, vacilará en cuanto al valor más general que deba conferírsele a las perturbaciones temporales. Por un lado dirá: “los trastornos del tiempo vivido son, en las estructuras mentales mórbidas, un carácter demasiado accesorio como para ser utilizados de otro modo que no sea secundario en una clasificación natural de estas estructuras” (p. 96, la traducción es nuestra); pero al mismo tiempo sostendrá: “la realidad es que se pedirá a la atención del psiquiatra en contacto clínico con el enfermo, que de ahora en más profundice en la naturaleza y variedades de esos trastornos de la intuición temporal. Al incorporar ese aspecto al análisis integral de las estructuras, el porvenir mostrará su verdadero lugar en la gama de formas de subducción mental” (pp. 97).

Es en este último punto que nos queremos detener para efectuar nuestra interrogación. ¿Qué devinieron esos “trastornos de la intuición temporal” en el curso de la enseñanza de Lacan?

El “tiempo vivido” en la enseñanza de J. Lacan

Si bien no abundan las indicaciones lacanianas al respecto, debe recordarse el valor acordado al factor temporal en la discusión sobre la alucinación del dedo cortado en el caso del Hombre de los

Lobos. Se trata de un caso cuyo diagnóstico sigue siendo justamente discutido en la actualidad, pero del que Kraepelin, a diferencia de Freud, llegó a sostener que se trataba de una Psicosis Maníaco-Depresiva. En cuanto a ese peculiar episodio alucinatorio Lacan subraya dos particularidades. En primer lugar, la imposibilidad en que se encontró el sujeto para hablar de él en aquel momento, la no disposición del significante detenido frente a la extrañeza del significado. Y en segundo lugar, “no es sólo en un estado de inmovilidad en lo que se hunde, sino en una especie de embudo temporal de donde regresa sin haber podido contar las vueltas de su descenso y de su ascenso, y sin que su retorno a la superficie del tiempo común haya respondido para nada a su esfuerzo” (Lacan, 1954, p. 375, el destacado es nuestro). Más allá de las metáforas espaciales utilizadas, Lacan destaca aquí una experiencia del tiempo cortada del tiempo común, en la que el sujeto cae como en un “abismo”. Así lo comenta también en su seminario sobre las psicosis: “El sujeto relata este episodio en un estilo que está calcado sobre lo vivido. Parece que toda localización temporal hubiese desaparecido (...) Hay aquí un abismo, una picada temporal, un corte de la experiencia, después de la cual resulta que no tiene nada”, características del fenómeno que Lacan resumirá en su célebre: “lo que es rehusado en el orden simbólico, vuelve a surgir en lo real” (Lacan, 1955-1956, p. 25.)

Una relación similar entre los registros involucrados y la alteración de la dimensión del tiempo es planteada años después, aunque sin precisar su valor diagnóstico, al momento de despejar la estructura del pasaje al acto. El momento del pasaje al acto, coincide con la caída de la escena soportada por el marco del fantasma. “Es entonces cuando, desde allí donde se encuentra – a saber, desde el lugar de la escena en la que como sujeto fundamentalmente historizado, puede únicamente mantenerse en su estatuto de sujeto – se precipita y bascula fuera de la escena” (Lacan, 1962-1963, p. 128, el destacado es nuestro). Salida del marco simbólico que comporta la imposibilidad de la historización en el instante en que el objeto a produce la máxima borradura del sujeto. El paradigma del pasaje al acto será el suicidio melancólico.

Más recientemente, J-A Miller (1997 [1987], p. 24) llega incluso a incluir la “distorsión temporal, distorsión de la percepción del tiempo”, en la lista de los fenómenos elementales a tener en cuenta al momento de la efectuación del juicio diagnóstico (Nota 1). ¿Cómo es posible acercar tan decididamente dichos fenómenos a los del automatismo mental, o a los de la experiencia enigmática?

En su comentario, J-A Miller, interpela la filosofía del tiempo desde la enseñanza de Lacan, y propone oponer el “tiempo epistemológico o lógico” – aquel del que se hace la experiencia en la cura analítica – al “tiempo psicológico, vivido o sentido”. De este último dirá que no se trata de una experiencia inmediata, de una intuición pura, sino que es un “efecto de estructura”. Esos

tiempos subjetivos, diferenciados, están articulados a la lógica del significante, y en función de ello pueden ser llamados “estructuras temporales”. (Miller, 1999-2000 p. 385)

Apoya su demostración ya no en la fenomenología sino en la filosofía empirista sobre el sentimiento del tiempo, su duración. Los filósofos (Aristóteles, Locke, y Hume) han insistido en que el sentimiento del tiempo está dado por la sensación de sucesión, la percepción de que uno viene después del otro. Dicha sucesión supone en primer lugar la “diferencia” mínima que permita individualizarlos, y en segundo lugar el “intervalo” entre uno y otro. Ambos se resumen en el término “cambio”. Es la percepción del cambio la que determina el sentimiento del tiempo. Cuando no se experimenta ningún cambio, no parece que haya pasado tiempo alguno y todo permanece en un único y mismo estado. De allí concluye que: “Solo tenemos conciencia del tiempo cuando tenemos la diferencia, el intervalo, y el movimiento que va de uno a otro” (p. 232). Advirtiendo que se trata aquí de las mismas propiedades de la cadena significativa (S1-S2) concluye: “Eso significa que una estructura significativa determina una posición subjetiva – el sujeto es efecto del significante-. Las estructuras significantes determinan igualmente una modulación temporal. Desde esta perspectiva, el tiempo es el efecto del significante”. (pp. 385-386)

Desde allí puede afirmarse que el tiempo vivido es un efecto imaginario de la articulación significativa. En consecuencia puede realizarse un recorrido inverso, en el que partiendo de la diversidad de dicha experiencia se puedan deducir los resortes diferenciales de la incorporación del sujeto en lo simbólico que separan neurosis y psicosis. Esto le asigna otro fundamento al planteo fenomenológico de Minkowski a la vez que ofrece elementos diagnósticos complementarios, allí donde la clínica de la “cadena rota” no es tan evidente bajo la forma de la fuga de ideas o el delirio de indignidad.

Lacan resume en la escritura “Phi sub cero”, al “abismo” (p. 552) que se abre en lo imaginario como consecuencia de la forclusión del Nombre del Padre (P sub cero). Dirá que “Se trata aquí de un desorden provocado en la juntura más íntima del sentimiento de la vida en el sujeto” (Lacan, 1966, [1958], p. 540).

Miller, (2009) no sin recordar que los psiquiatras intentaron delinear este “sentimiento de la vida” en términos de sinestesia, de sentimiento general del sujeto de ser-en-el-mundo, deprenderá de allí cierta clínica de las denominadas “psicosis ordinarias” en términos de ciertas externalidades sociales, corporales y subjetivas.

¿Acaso no correspondería incluir aquí también a las perturbaciones del tiempo vivido descritas por Minkowski y originalmente consideradas como accesorias por Lacan? Allí donde el deseo no se estructura en términos de metonimia de la falta en ser, a partir de la organización del par S1-

S2, la significación del falo, y la localización del objeto es posible aislar una distribución temporal bipolar alternativa.

En la manía, se pierde la función de lastre del objeto que le da peso al intervalo de la cadena, y bajo la misma lógica que en la fuga de ideas, el sujeto tiene una tendencia a experimentar el tiempo que progresa sin nada que lo fije, en una aceleración marcada por la pura temporalidad del instante, en dirección al futuro. Se trata de la vivencia de tiempo liberado de las condiciones significantes del inconsciente rechazado, privado del equilibrio de una contrapartida real.

En contraste, en la melancolía se eterniza el intervalo de la cadena, el S2 no llega nunca para marcar la diferencia y la percepción del cambio, ante un S1 que por no hacer cadena se vuelve real y soporta todo el peso del objeto. El deseo queda suspendido en un horizonte sin relieves, y la experiencia del tiempo detenida.

Creemos que esta lectura permite entender por qué Miller incluye a las distorsiones de la percepción del tiempo, en su listado de fenómenos elementales, junto con fenómenos de desgarramiento del imaginario corporal.

En continuidad con esta lectura, Miller propone algunos años después comentar los últimos desarrollos de la enseñanza de Lacan ligados a “La topología y el tiempo” (1978-1979), en contrapunto con Spinoza. Mientras que el filósofo ubica cierta experiencia de la eternidad, una suerte de “fuera del tiempo” de modo correlativo a la experiencia contemplativa y “sin cuerpo” de la inmutable demostración geométrica, Lacan buscará salir de la trampa de la geometría euclidiana gracias a una topología que sólo puede soportar las transformaciones de los cuerpos en juego necesariamente en la dimensión temporal. Dirá que “«La topología y el tiempo» (...) se trata del reverso de la geometría y de la eternidad”. Hay en Lacan entonces “un tiempo del que no se sale y que es, para decirlo en pocas palabras, un real. No el tiempo simbólico que es el tiempo contado, numerizado; no el tiempo imaginario que es el tiempo vivido, sino el tiempo en tanto real, es decir, el tiempo que no puede ser superado con el para siempre” (p. 268). Hasta el final de su enseñanza el tiempo vivido es en Lacan un tiempo imaginario, que no se confunde con el tiempo contado o numerizado, aquel que Minkowski comparaba con el espacializado por la física. Del mismo modo, “ese largo esfuerzo por desespacializar el tiempo”, celebrado tempranamente por Lacan (1935, p. 100), converge con el lugar que finalmente tendrá la topología en su enseñanza. Así lo menciona al finalizar su reseña: “la intuición – a nuestro juicio la más original de este libro, aunque apenas alimentada, a su término-, la de un espacio distinto que el espacio geométrico, a saber, opuesto al espacio claro, marco de la objetividad: el espacio negro del andar a tientas, de la alucinación y de la música” (1935, p. 100).

Conclusión

Las alteraciones del tiempo vivido a las que Minkowski dedica este trabajo se prestan a una relectura original a la luz de las orientaciones iniciales y los desarrollos posteriores de la enseñanza de J. Lacan, demostrando lo fecundo de un diálogo posible entre fenomenología y psicoanálisis.

Ambos autores convergen en la necesidad de despegar el registro del tiempo de la especialización geométrica. Sin embargo divergen en que mientras el primero acerca el tiempo al registro de su “vivencia”, en íntima conexión con el “impulso vital” y el “contacto vital con la realidad”, el segundo hace depender dicha experiencia de la estructura misma que le impone el significante. Así, lo que en Minkowski es pura captación fenomenológica intuitiva puede ser esclarecida por los desarrollos de Lacan en función de su condicionamiento estructural.

En consecuencia, aunque imaginarios, una vez capturados por la lógica significante, dichos fenómenos pueden ser reconocidos como signos indirectos de la estructura de la psicosis en términos de Phi sub cero. Se trata de casos en los que el desorden en la juntura más íntima del sentimiento de la vida alcanza la dimensión temporal.

Allí donde el deseo no se estructura en términos de metonimia de la falta en ser, a partir de la organización del par S1-S2 , la significación del falo, y la localización del objeto es posible aislar una distribución bipolar de la vivencia temporal que esclarece y enriquece la clínica del par manía-melancolía.

Notas

1 - “Los fenómenos elementales son: 1. Fenómenos de automatismo mental (...) 2. Fenómenos que conciernen al cuerpo, sigamos de lo mental a lo corporal. Aparecen entonces fenómenos de descomposición, de despedazamiento, de separación, de extrañeza, con relación al propio cuerpo. Y también, distorsión temporal, distorsión de la percepción del tiempo o de dislocamiento espacial”. 3. Fenómenos que conciernen al sentido y la verdad. (Miller, 1997 [1987], p. 24, el destacado es nuestro)

Referencias bibliográficas

Fuentes Primarias:

Minkowski, E. El tiempo vivido (1933), Fondo de cultura económica, 1973.

Lacan, J. Reseña de El tiempo vivido. Estudios fenomenológicos y psicopatológicos de E. Minkowski (1935), en Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis, Año 4 N° 1, 2014, pp.92-100.

Lacan, J. Respuesta al comentario de Jean Hyppolite sobre la Verneinung de Freud (1954), en Escritos (1966), Edit. Siglo XXI.

Lacan, J. El seminario, libro 3, Las Psicosis (1955-1956), Paidós.

Lacan, J. De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis (1958), Escritos (1966), Edit. Siglo XXI.

Lacan, J. El seminario, libro 10, La Angustia (1962-1963), Paidós.

Lacan, J. El seminario, Libro 26, "La topología y el tiempo" (1978-1979) Inédito.

Fuentes Secundarias:

Kraus, A. La temporalité dans la constitution prémorbide des mélancoliques, Actualités Psychiatriques, N° 5, 1986, ISSN 0300-8274. pp. 35-40.

Miller, J-A. Introducción al método psicoanalítico, Cap I. Introducción a un discurso del método analítico (1987), Paidós, 1997.

Miller, J-A. Los usos del lapso (1999-2000), Cap XI: El acontecimiento imprevisto, y Cap XVIII: El momento de concluir, Paidós, 2004.

Miller, "La erótica del tiempo" (2000), Editorial Tres Haches, 2001. pp 33-34.

Miller, J-A. El ultimísimo Lacan (2006-2007), Cap 17: Elaboración sobre el tiempo, Paidós, 2013.

Miller, J-A. "Efecto retorno sobre la psicosis ordinaria", Revista Quarto N° 94-95. Enero 2009, pp. 40 – 51.

Duportail, G-F. Lacan y los fenomenólogos, Letra Viva, 2011.

Brodsky, G. La erótica en el tiempo lógico, recuperado de [http: www.eol.org.ar](http://www.eol.org.ar), Publicaciones on line, e-textos.

Leguil, F. De la nature du consentement des analysants aux séances courtes, en La Cause freudienne N° 46 : La séance analytique, Navarin Éditeur, 2000. Pp34-41.

Ponencia 3

EL TIPO MELANCÓLICO Y LA PSICOSIS ORDINARIA.

García, Mara Belén & Gonzalez, Pablo Alejandro.

gamara78@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Psicología- Facultad de Psicología UNLP.

Resumen

En el presente trabajo se retoma la noción de Typus Melancholicus desarrollada por el Psiquiatra de orientación fenomenológica Hubertus Tellenbach en la década de 1960, que se sustenta en los resultados del reconocimiento y la catamnesis de 119 pacientes ingresados por melancolía en la Clínica Universitaria de Heidelberg durante el año 1959.

Para Tellenbach, el Typus Melancholicus es el constructo clínico que da nombre a la estructura de personalidad pre-mórbida de aquellos sujetos pasibles de luego desarrollar una melancolía endógena monopolar. El autor se interroga sobre aquellas condiciones en las que la situación llamada premelancólica, al principio sólo potencialmente amenazadora, se transforma en una amenaza efectiva que deriva en una psicosis melancólica propiamente dicha.

Todos los pacientes melancólicos observados por él, antes de serlo, eran portadores de ciertos rasgos típicos, que hacen factible su identificación y delimitación como parte de una estructura específica de personalidad. Entre estos rasgos de personalidad sitúa la fijación a un afán de orden, como el rasgo constitutivo y esencial que se declina en las distintas dimensiones de la existencia: los modos de ser, los modos del trato interhumano y la relación con el ámbito laboral y sus tareas; y lo complementa con la presentación de una escrupulosidad de conciencia superior al término medio. Para el autor, estas características compartidas responden a un fondo endocosmogénico común, esto remite al clásico problema por el origen, dado que el autor considera el carácter endógeno del cuadro, introduciendo el concepto de endon, como tercer campo causal en psiquiatría junto a la somatogénesis y la psicogénesis.

Sin desarrollar estos planteos teóricos del autor, se tomarán sus descripciones clínicas y el detalle puesto en la construcción del Typus Melancholicus, para analizarlos desde las conceptualizaciones teóricas del psicoanálisis de orientación lacaniana.

Mediante el concepto de Forclusión del Nombre-del-Padre, Lacan introduce una delimitación estructural, que permite suponer una psicosis a pesar de la ausencia de fenómenos clínicos claramente psicóticos. De la misma manera que Tellenbach sostiene que solo puede volverse melancólico aquel sujeto que cuenta con la predisposición necesaria, es decir con un endon específico que se manifiesta en rasgos caracterológicos; desde la orientación lacaniana del

psicoanálisis se supone que nadie puede volverse melancólico si no hubo forclusión del Nombre-del-Padre, es decir si no preexistía una estructura psicótica.

El campo de las estructuras psicóticas sin manifestaciones clínicas de “locura” es investigado desde hace casi dos décadas en la orientación lacaniana bajo un concepto introducido por Jacques-Alain Miller: la psicosis ordinaria. Esta última es “una psicosis disimulada, una psicosis velada. Una psicosis difícil de reconocer tal cual, pero que deduzco de pequeños índices variados” (Miller, 2009, p.15). El Typus Melancholicus es, entonces, una psicosis ordinaria.

Ahora bien, una vez desencadenada la melancolía, sería sencillo suponer que hasta ese momento hubo una psicosis ordinaria, ¿pero cuáles podrían ser los “pequeños índices” que nos permitirían hacer un diagnóstico antes del desencadenamiento en el caso del Typus Melancholicus? Maleval sostiene que para hacer un diagnóstico de psicosis ordinaria hay que recorrer dos caminos: por un lado, el de los indicios de la inexistencia del Nombre-del-Padre, considerado como la suplencia específicamente neurótica; y, por otro lado, el de los modos de compensación de esa psicosis estructural. En ambas direcciones, la clave está en la fijación a un orden de hierro por parte del Typus Melancholicus. Esta “sobreidentificación” es producto de la forclusión del Nombre-del-Padre y es, al mismo tiempo, aquello que compensa la estructura.

En el trabajo se sostiene que esta rígida fijación a un orden es una identificación imaginaria a una norma social (Miller, 2003, p.40). Esta identificación se distingue de la identificación neurótica, que estaría más del lado del significante y por lo tanto sería fluctuante, siempre en devenir. En la sobreidentificación psicótica, como en el caso del Typus Melancholicus, el sujeto psicótico no se representa entre los significantes, sino que es el papel que representa. Si esta identificación es la que compensa la estructura, cuando la misma cae, el sujeto se introduce en la psicosis clínica, en este caso, la melancolía.

Palabras clave: Typus Melancholicus, Suplencia, Psicosis.

Abstract

This project returns to the notion of Typus Melancholicus developed by the psychiatrist of phenomenological orientation Hubertus Tellenbach in the 60s, which is based on the results of recognition and in the catamnesis of 119 patients who suffer melancholy. This study took place in the Heidelberg clinic during the year 1959.

For Tellenbach, the Typus Melancholicus is the clinical construct which named to the structure of personality pre-morbid of those liable subjects after develop a monopole endogenous melancholy. The author wonders about those conditions in which the situation called premelancholy, at the beginning is potentially threatened, it transforms in an effective threat that,

as a result derives in a melancholic psychosis.

All melancholy patients observed by him, before being treat, they were carrier of hundreds of typical characteristics which make easy the identification and delimitation as a part of a specific structure of personality. Between those characteristics of personality take place an eagerness of the order, like a constitutive and essential characteristics that decline in the different dimensions of existence: mode of being, the interaction between the human being and the relation with the work environment, it is a complement with the presentation of a scrupulosity of conscience higher to the middle term. For the author, these characteristics which are shared answer to a common place endocosmogenetic, this refers to the problem about the origin, because the author considers the endogenous character of the symptom, introducing the concept of endon, a third casual field psyquiatry beside the somatogenesis and the psychogenesis.

Keywords: Typus Melancholicus, Suppletion, Psychosis.

Trabajo Completo

Introducción

El propósito de este trabajo (nota 1) es retomar la noción de Typus Melancholicus desarrollada por el psiquiatra de orientación fenomenológica Hubertus Tellenbach en la década de 1960, para luego intervenirla desde una orientación psicoanalítica, haciendo uso de las nociones de Estructura Psicótica y Psicosis Ordinaria.

Para Tellenbach, el Typus Melancholicus es el constructo clínico que da nombre a la estructura de personalidad pre-mórbida de aquellos sujetos pasibles de luego desarrollar una melancolía. Todos los pacientes melancólicos observados por él, antes de serlo, eran portadores de ciertos rasgos típicos de personalidad, que hacen factible su identificación y delimitación como parte de una estructura específica. Para el autor, estas características compartidas responden a un fondo endocosmogénico común, pero sin adentrarnos en esos planteos teóricos, describiremos aquello que desde una mirada psicoanalítica puede intentar explicarse por medio de la forclusión del Nombre-Del-Padre, y de identificaciones imaginarias que vienen a compensarla.

Typus Melancholicus, de H. Tellenbach

El constructo clínico Typus Melancholicus fue desarrollado por Hubertus Tellenbach para describir la personalidad pre-mórbida e inter-mórbida, vulnerable a la melancolía endógena monopolar. Se sustenta en los resultados del reconocimiento y la catamnésis de 119 pacientes ingresados por melancolía en la Clínica Universitaria de Heidelberg durante el año 1959.

Tellenbach define al Typus Melancholicus como “el modo de ser constituido por una determinada estructura, que se encuentra empíricamente, y que con arreglo a su posibilidad propia se inclina hacia el campo de gravedad de la melancolía” (Tellenbach, 1976, p.76). Poniendo especial énfasis en la importancia de la identificación de aquellos rasgos esenciales, distintivos o constitutivos, que caracterizan este particular “modo de ser”. Para el autor, este conjunto significativo de rasgos premórbidos se constituyen en una estructura de personalidad, una impronta estable y reconocible a través de la cual se expresa la vulnerabilidad a la enfermedad.

Estos rasgos constitutivos del tipo melancólico, son fundamentalmente dos: Fijación a un Afán de Orden y Escrupulosidad. Todos los pacientes luego melancólicos presentan estas características en las fases pre-mórbida e inter-mórbida.

Respecto del afán de orden dirá, “tan solo se trata de una versión de orden más acentuada”, no entendiendo por tal “un rasgo de anormalidad”. Puntualiza que no toda persona ordenada corre riesgo de volverse melancólico, “lo decisivo es que la personalidad melancólica está firmemente fijada a una actitud caracterizada por el orden, que no siempre se manifiesta en todos los sectores de la existencia, pero sí al menos en alguno que es esencial” (Tellenbach, 1976, p.90). El afán de orden es reconocible en el campo de las relaciones laborales e interpersonales.

Tellenbach (1976) refiere que “el acentuado afán de orden es completado por otro rasgo básico del Typus Melancholicus: el planteamiento de exigencias superiores al término medio, a la propia capacidad de rendimiento. Esto se refiere a la calidad, pero también a lo cuantitativo. El melancólico quiere rendir mucho, y además, con regularidad” (p. 91-92).

Estas características los hacen sujetos muy respetados por sus pares, sobre todo en el ambiente laboral donde son en general apreciados por sus jefes gracias a su dedicación, como lo ejemplifica la siguiente viñeta:

La paciente Rosa H. muy apreciada en todos los puestos que había desempeñado a causa de su orden y laboriosidad, tuvo su primera fase cuando su marido falleció por un ataque cardiaco. Su modo de ser se caracterizó desde siempre por una notable falta de decisión, que hacía que no pudieses realizar o resolver asuntos sin importancia sin la ayuda de personas de su confianza. `son los demás los que han de decidir siempre´ no podía hacer nada sola y evitaba siempre, en lo posible, la soledad. (Tellenbach, 1976, p.107)

Para la personalidad melancólica, encuadrarse dentro de los límites de su orden es un modo de atribuirse un lugar, un espacio delimitado y circunscrito en el cual creer que es posible ejercer su propia “autonomía”. Tellenbach dirá que la idea de orden que tiene este tipo de sujetos no prevé excepciones, y se encuentra organizada sobre un rigor excesivo. El Tipo Melancólico presenta dificultades para la adaptación a diversas circunstancias, el sostén de la armonía interior, depende del mantenimiento del orden preestablecido.

Para el autor, esta fijeza a un afán de orden responde, en última instancia, a una escrupulosidad de la conciencia moral, entendida como la intención de evitar rigurosamente la aparición de un sentimiento de culpa. En palabras de Tellenbach (1976) “el melancólico manifiesta una sensibilidad de conciencia superior al término medio (...) De antemano, la conciencia está expresamente dirigida a impedir toda culpa, por pequeña que sea (...) El Typus Melancholicus rehúye todo lo culpable: el sufrimiento bajo el peso de una culpa le resulta demasiado grande” (p.108-109).

Esto se grafica en el siguiente ejemplo:

Reinhold P., empleado de comercio extraordinariamente probo, muy apreciado por la casa en la que trabajaba y que, debido a la exactitud y lo digno que era de confianza, fue nombrado ya cajero a los 19 años de edad. Cuando incurría en algún olvido, lo tomaba tan a pecho que no podía `dejar de dar vueltas al asunto´. El estado de ánimo determinado por el sentimiento de culpa le hacía mostrarse aún más indeciso y temeroso, de modo tal que cada una de las cosas que hacía iba seguida por repetidos controles, para ver si había incurrido en algún error (...) `Cuando he cometido alguna equivocación no dejo de acordarme de lo que he hecho mal. No puedo olvidarlo, no puedo quitármelo de encima´”. (Tellenbach, 1976, p.110)

Descriptos los rasgos básicos del Typus Melancholicus, y en el intento de explicar cómo se produce el pasaje de esta personalidad pre-mórbida a la melancolía, Tellenbach introduce el concepto de pre-melancolía, y lo caracteriza con una división en tres momentos: includencia, remanencia y desesperación.

La situación pre-melancólica es de suma importancia para comprender la articulación existente entre el Typus Melancholicus y la Melancolía. Esta pre-melancolía, sería consecuencia de la obstaculización o imposibilidad de realización de los rasgos esenciales del Typus Melancholicus. Siempre que se experimenta el orden como seriamente amenazado, se da conjuntamente una amenaza para el “ser ahí”. “La situación específica del orden está entonces a punto de transformarse en una de desorden que hemos designado eventualmente y de modo aún indeterminado como situación pre-melancólica” (Tellenbach, 1976, p.149). La situación patógena, es producto del encuentro entre una situación existencial y la estructura de personalidad predisponente.

La constelación de la includencia se individualiza por una auto-contradicción que muestra al Typus Melancholicus en una descomunal tentativa de proteger su orden y en paralelo, con intentos de superarlo, sobrepasando los propios límites. Este es el momento en el que la introducción de algo inesperado puede desestabilizar el meticuloso y ordenado proceder típico del Typus Melancholicus. La otra constelación, la de remanencia, se caracteriza por el temor que genera

quedar atrás respecto a sus propias expectativas y la emergencia del deber. Estas dos constelaciones se dan siempre en paralelo.

La desesperación, por otro lado, sería el puente directo entre la fase pre-melancólica y la melancolía. El concepto de desesperación indica “un ir y venir”, una oscilación pendular, hacia posibilidades que no resultan ser alcanzables, hacia decisiones que no pueden ser definitivas. El autor habla de la manifestación de una disonancia cognitiva, de una incapacidad para establecer prioridades. Aquello que antes aparecía de acuerdo a un orden sucesivo, se presenta con los requerimientos de la simultaneidad, lo cual se torna insostenible ante el devenir de la existencia. La persona que desespera se encuentra suspendida ante las posibilidades sin poder decidir entre ellas. Este sería para Tellenbach el momento donde se inicia la melancolía.

Typus Melancholicus, estructura psicótica y psicosis ordinaria

Con la construcción del concepto de forclusión del Nombre-del-Padre, puede suponerse una estructura psicótica a pesar de la ausencia de signos clínicos evidentes de psicosis. Lacan establece con este concepto una distinción estructural entre neurosis y psicosis, que a nivel fenomenológico presenta en muchos casos serias dificultades, y que lo conducen a plantear que “nada se asemeja tanto a una sintomatología neurótica como una sintomatología pre-psicótica” (Lacan, 1981 [2011], p.273). Esto también se observa en la descripción hecha por Tellenbach del tipo melancólico, que se podría confundir fácilmente con la de un neurótico obsesivo.

Lacan utiliza en el seminario 3 el concepto de pre-psicosis que desaparece en “De una cuestión preliminar...”. Según Maleval (2003)

El término de pre-psicosis sugiere que habría en el seno de la estructura psicótica un dinamismo que tendería hacia la psicosis declarada. Ahora bien, no es dudoso que existan suplencias que permitan evitar que esta última sobrevenga durante toda una existencia (...) Así es que se concibe fácilmente que la pre-psicosis sea un concepto que cae en desuso (p.5-6).

El sintagma “psicosis ordinaria”, introducido por Miller y desprendido de la última enseñanza de Lacan, viene a reordenar este amplio campo de las psicosis no desencadenadas o compensadas, en el cual se puede incluir el Typus Melancholicus de Tellenbach. Una psicosis ordinaria es, según Miller (2003) “una psicosis disimulada, una psicosis velada. Una psicosis difícil de reconocer tal cual, pero que deduzco de pequeños índices variados” (p.15).

La concepción de la psicosis ordinaria no debe confundirse con el concepto de pre-psicosis. Maleval (2003) establece dos diferencias fundamentales: por un lado, que la concepción de psicosis ordinaria no incluye la tendencia hacia la psicosis clínica, “esta no es sino una posibilidad que se actualizará eventualmente frente a malos encuentros” (p.7); por otro lado, la pre-psicosis

“no toma en cuenta para nada lo que la estructura psicótica tiene de más específico, a saber, los modos de compensación y de suplencias” (p.8).

Si bien la idea de compensación de la estructura psicótica mediante mecanismos imaginarios, estaba presente ya en el seminario 3, la última enseñanza de Lacan sobre la psicosis y los aportes en torno a la psicosis ordinaria permitieron hacer foco en los mecanismos de suplencia. Es decir, en los mecanismos que evitan la aparición de fenómenos abiertamente psicóticos, a pesar de la forclusión del Nombre-del-Padre o del anudamiento no borromeo de los registros.

Para hacer un diagnóstico de psicosis ordinaria hay que recorrer entonces dos caminos: por un lado, el de los indicios de la inexistencia del Nombre-del-Padre, considerado como la suplencia específicamente neurótica; y, por otro lado, el de los modos de compensación de esa psicosis estructural. Es esto lo que intentaremos hacer en el apartado siguiente con la categoría de Typus Melancholicus.

Una compensación imaginaria

Como decíamos, el término de suplencia cobró mayor extensión en la enseñanza de Lacan a mediados de la década del `70. Maleval (2003) sostiene,

Es necesario resaltar que el concepto de suplencia va más allá del campo de la teoría de la psicosis (...) (en la última enseñanza de Lacan) a falta de la referencia en el campo del lenguaje, el Nombre-del-Padre es él mismo una suplencia, razón por la cual participa siempre, más o menos, de la impostura. La forclusión del Nombre-del-Padre marca la carencia de esta suplencia paterna, que sin embargo, puede ser compensada por otras formas de suplencia, en cierto sentido, suplencias de segundo grado que implican cierta degradación de su función. (p.18)

Partiendo desde este planteo nos podemos preguntar: ¿cuál es la suplencia de segundo grado que sostiene anudados los registros en el caso del Typus Melancholicus, es decir, en el sujeto melancólico antes del desencadenamiento y en las fases inter-críticas? La hipótesis que nos aportan Castanet y De Georges, y que nosotros intentaremos desarrollar, es que se trataría de una identificación imaginaria a una norma social (Miller, 2003, p.40), que podemos llamar también, tomando un término del propio Tellenbach, sobreidentificación. Por este motivo resultaría más sencillo identificar a estos sujetos en países con normas sociales rígidas, como en la Alemania de Tellenbach.

Dicho de otra manera, la sobreidentificación vela el ser de objeto del sujeto, de la misma manera que en la neurosis lo hace la significación fálica. A partir de esta hipótesis podemos reinterpretar toda la muy rica descripción que hace Tellenbach del Typus Melancholicus. Se observa claramente cómo mientras el sujeto puede sostener esa identificación imaginaria, se mantiene por fuera de la melancolía clínica, y cómo, cuando esa “cataplasma imaginaria” cae, aparece en primer plano el

ser de objeto del sujeto. Es decir, con la caída de la identificación imaginaria, aparece la identificación al objeto a.

Para ilustrar esto, usaremos la siguiente viñeta clínica de Tellenbach (1976)

La paciente Elise K disponía de considerables energías para el trabajo. Aparte de atender su propia casa (tenía tres hijos), trabajaba de 7 a 8 horas como cigarrera. Además, hacía también trabajos de jardinería, (...) solía coser para ella y sus hijos, con frecuencia hasta muy avanzada la noche. Toda esta actividad la desplegó hasta los 63 años. Decía que también ‘había heredado de su madre el gusto por hacer las cosas muy al detalle’.

La paciente venía padeciendo diabetes desde hacía 20 años y fue operada por segunda vez en 1952 de catarata diabética. Aproximadamente tres meses antes de la operación empezó a empeorar su visión. Cada vez era menos capaz de hacer su trabajo tan bien como antes (...) Luego se operó y no pudo ya hacer nada. De ningún modo podía soportar verse así. “¿Qué voy a hacer ahora? ya no soy nadie”. La operación tuvo lugar el 24 de junio y el 5 de julio fue ingresada la enferma con una melancolía agitada. (p.97)

Miller (2010) habla de tres externalidades que nos permitirían identificar una psicosis ordinaria: la externalidad corporal, la externalidad subjetiva y la externalidad social. Dentro de esta última señala que es importante prestar atención no solo a las dificultades para encontrar un lugar en lo social, sino también “cuando los sujetos invisten demasiado su trabajo, su posición social, cuando tienen una identificación demasiado intensa en su posición social” (p. 21)

Tanto el afán de orden, como la sobreexigencia laboral y la escrupulosidad que refiere Tellenbach son un efecto de esa identificación imaginaria, de esa sobreidentificación, a distintas normas sociales propias de su Alemania: la sobreidentificación al trabajo, al ser madre, al amar al prójimo, etc. Ahora bien, ¿cuál es la diferencia entre esta “sobre-identificación” y cualquier identificación en el registro simbólico? La diferencia no está en lo cuantitativo. La sobreidentificación no es solamente una identificación más fuerte que cualquier identificación neurótica. Se trata de una diferencia cualitativa, y el foco hay que ponerlo en que se trata de una identificación imaginaria.

Morel nos aporta la siguiente diferenciación:

Cuando se utiliza el término identificación en la psicosis, quizá no se hable de lo mismo que en la identificación del sujeto neurótico (...) En términos lacanianos, la identificación estaría, pese a todo, del lado del significante: sería fluctuante, siempre en devenir, dejaría que el sujeto pueda borrarse debajo, como proyecto; mientras que la sobreidentificación es sumamente fija, está del lado de la letra, y asigna al sujeto una posición, un papel inmutable. En la identificación, el sujeto desempeña un papel, y sabe que lo desempeña, puede entonces distanciarse, puede borrarse respecto de su papel. En la sobreidentificación, el sujeto es ese papel; si deja de serlo, si entra en

contradicción con ese papel, ya no es nada, y efectivamente desencadena su ataque (Miller, 2003, p.236).

Podemos destacar entonces como rasgos de la sobreidentificación psicótica, la fijeza y el carácter no dialéctico de la misma. Tellenbach (1976) lo dice con sus términos: (En los tipos melancólicos) “se trata de un quedar absorbido y permanecer en un espacio limitado y articulado por firmes y lineales relaciones referenciales (...) este espacio se halla constituido por límites poco modificables, más allá de los cuales se le aparece al melancólico todo como confusamente intrincado e incontrolable” (p.137-138). Y concluye:

El hombre está siempre dentro de sus órdenes y, al mismo tiempo, más allá, superándolos (...) En la fijación del melancólico al orden vemos el mantenimiento de conexiones de referencia habituales, en las que se aferra a la persistencia de posibilidades de ser, que fueron, en su día, descubiertas y dentro de las cuales se encierra, limitándose. (p.140)

Comentarios Finales

Se observa que para Tellenbach, en el *Typus Melancholicus*, la fijación al orden es a lo que fueron posibilidades de ser, a lo que permite mantener las conexiones de referencia habituales. Este no encontrarse abierto a una adaptación flexible a la situación, no garantiza la armonía deseada. La constricción entre rígidos límites, también excluye de la trascendencia requerida para el logro de un equilibrio superior. La alternativa para el sujeto es, entonces, orden rígido o melancolía.

Esta descripción resulta valiosa por hacer foco en aquello que la psiquiatría clásica ha dejado, en general, de lado: el periodo premórbido de una psicosis. Su riqueza para el psicoanálisis radica en que ofrece un ejemplo interesante de suplencia no neurótica.

La fijación al orden y la escrupulosidad en la forma en que los describe Tellenbach, pueden ser considerados indicios clínicos de primera importancia para identificar una estructura psicótica sin fenómenos extraordinarios. Estos cumplen con las dos condiciones exigidas, según Maleval (2003), “para el discernimiento de la psicosis ordinaria: testimonian una falla subjetiva y la compensación de esta” (p. 42).

(1): Este trabajo se inserta dentro del proyecto de investigación “Clínica y estructura de las variedades y variaciones del humor en la psicosis” en el marco de los “Proyectos promocionales de investigación en psicología” propulsados en la Facultad de Psicología de la UNLP.

Referencias bibliográficas

Jacques Lacan: Seminario 3 (1984), *Las Psicosis*, Ed. Paidós, Barcelona, 2011.

Maleval, J-C, (2003) *Elementos para una aprehensión clínica de la psicosis ordinaria*

- Marret-Maleval, S. “Mélancolie et psychose ordinaire”, in *La Cause freudienne, revue de Psychanalyse*, N° 78, Navarin, 2011, pp. 248-257.
- Miller, J-A. (2003) et al. *La Psicosis ordinaria*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2014.
- Miller, J-A. (2008) «Effet retour sur la psychose ordinaire » (2009), *Quarto* N° 94-95.
- Tellenbach H. (1974). *La melancolía. Visión histórica del problema: Endogenidad, tipología, patogenia y clínica*, Ediciones Morata, Madrid, 1976.

Ponencia 4

SOBRE EL CASO ABY WARBURG. LA CURA POR EL SÍMBOLO.

Erbetta, Anahí Evangelina & Morete, Amalia.

anahierbetta@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones en Psicología – Facultad de Psicología UNLP.

Resumen

En el presente trabajo nos ocuparemos del caso del historiador de arte alemán Aby Warburg (1886-1929), reconocido por el estudio de la historia cultural a través de las artes visuales. Retiene nuestra atención desde una perspectiva psicoanalítica el desencadenamiento de una psicosis clínica a la edad de 52 años. Es internado en la clínica Bellevue, en Kreuzlingen, dirigida por el Dr. Binswanger, desde el año 1921 al año 1924. Si bien el motivo de internación reside en el riesgo de vida en que se puso a sí mismo y a su familia en aquel momento, la historia de su padecimiento se remonta tiempo atrás. Hasta entonces diagnosticado como un caso de “locura producida por ideas obsesivas” (Emdben, médico de familia), personalidad esquizoide (Binswanger), en 1923 Emil Kraepelin lo entrevista a pedido de su familia y lo considera un caso de psicosis maniaco depresiva. Con el cambio de diagnóstico le augura una curación que la anterior apreciación deficitaria de esquizofrenia desalentaba. Esto parece ser el punto de partida para una mejoría sintomática y el impulso para retomar su actividad intelectual.

Apoyándonos en el acervo bibliográfico sobre el tema, nos proponemos reconstruir los avatares de su historia de vida a fin de delimitar los indicios previos de la psicosis franca. Esta búsqueda presume que el estallido de los claros fenómenos elementales que irrumpen en 1918, no resultan estrepitosos como un rayo en un cielo estrellado.

Seguiremos con la descripción de la coyuntura de sus crisis y los fenómenos que constan en su historia clínica, (La curación infinita, 2005). De interés resultará recorrer los párrafos que el mismo Aby dedica a su enfermedad en la correspondencia que emite. Nos detendremos en la conferencia “El ritual de la serpiente” la cual él mismo define como su “programa de autocuración” para afirmar que éste recurso a la exposición oral resulta decisivo en su alta médica y posterior estabilización.

Si bien el encuentro personal de Aby con Freud no fue posible en aquel entonces, la revisión crítica de este material desde éste enfoque nos permitirá realizar una nueva lectura del caso.

En esta dirección, consideramos que el desencadenamiento de su psicosis se produce a partir de la pérdida de un ideal tal como Freud lo describió para la psicosis melancólica (Freud 1915), con lo cual en la particularidad de este caso adquiere relevancia el impacto en su “ideal patriótico” que

tuvo el estallido de la Primer Guerra Mundial.

Continuando con la línea que propone Freud en este texto de la metapsicología, el reverso en la manía resultaría un triunfo defensivo a la pérdida del objeto. “El empinado talante, las marcas de una descarga del afecto jubiloso y una mayor presteza para emprender todas clases de acciones” (Freud, 1917 pp. 251), es la descripción del estado maniaco en oposición a la inhibición propia de la melancolía. En este momento de su obra Freud contrapone manía y melancolía como vida y muerte, desconociendo el filo mortal que supone la excitación maniaca.

Nuestra hipótesis reside en considerar la dedicación a la labor intelectual y el acto que pone en juego en el dictado de su conferencia como el recurso subjetivo genuino de este sujeto para pacificar los fenómenos más agudos. Rescataremos de su relato autobiográfico fragmentos donde el mismo Aby nos refiere su estrategia, sin adentrarnos en detalles específicos de su contenido.

Respecto de aquello que le permitió sostenerse previamente en una existencia soportable y fuera de la internación, consideramos que los síntomas fóbicos, las ideas hipocondriacas, y las conductas obsesivas que el médico de familia describe desde su infancia, han servido de síntomas compensatorios de la psicosis no desencadenada.

Concluimos que este caso enseña que la defensa maniaca no resuelve la mortificación del sujeto, sino que más bien la acentúa, siendo los síntomas derivados de este estado los más pronunciados durante la internación. En este sentido el tratamiento autocurativo con el que Warburg presenta su conferencia en Kreuzlinger nos acerca a una respuesta subjetiva que aprendimos a reconocer a partir del caso Schreber.

Palabras clave: Aby Warburg, Psicosis maniaco depresiva, Tratamiento, Psicoanálisis.

Abstract

In this paper we look at the case of the German art historian Aby Warburg (1886-1929), renowned for the study of cultural history through the visual arts. Holds our attention from a psychoanalytic perspective triggering a clinical psychosis at the age of 52 years. He is admitted to the Bellevue clinic in Kreuzlingen, led by Dr. Binswanger, from 1921 to 1924. While the reason for hospitalization risk lies in life that put himself and his family at that time, the story of her suffering time goes back. Until then diagnosed as a case of "madness caused by obsessive thoughts" (Emdben, family doctor), schizoid personality (Binswanguer), in 1923 Emil Kraepelin the interview at the request of his family and considers it a case of manic depression. With the change of diagnosis it portends a cure than the previous deficit schizophrenia appreciation discouraged. This seems to be the starting point for symptomatic improvement and momentum to resume his intellectual activity.

Building on the bibliography on the subject, we intend to reconstruct the vicissitudes of his life story to delineate previous evidence of frank psychosis. The search presumes that the outbreak of elementary phenomena clear that burst in 1918, are not rattling like lightning in a starry sky. We will continue with the description of the circumstances of their crisis and the phenomena that appear in your history, (infinite Healing, 2005). Of interest will be touring the paragraphs the same Aby spends his illness in correspondence issued.

Keywords: Aby Warburg, Manic Depressive Psychosis, Psychoanalysis, Treatment.

Trabajo Completo

Introducción

En el presente trabajo y continuando con el estudio de casos descriptos por el enfoque fenomenológico, nos ocuparemos de la vida del reconocido historiador de arte alemán Aby Warburg (1886-1929), quien desencadena una psicosis clínica a la edad de 52 años. Es internado en la clínica Bellevue, en Kreuzlingen, dirigida por el Dr. Binswanger, desde el año 1921 al año 1924. Hasta entonces diagnosticado como un caso de “locura producida por ideas obsesivas” (Emdben, médico de familia), personalidad esquizoide (Binswanger), en 1923 Emil Kraepelin lo entrevista a pedido de su familia y lo considera un caso de psicosis maniaco depresiva. Con el cambio de diagnóstico le augura una curación que la anterior apreciación deficitaria de esquizofrenia desalentaba.

En esta ocasión, nos proponemos reconstruir los avatares de su historia de vida a fin de delimitar los indicios previos de la psicosis franca. Seguiremos con la descripción de la coyuntura de sus crisis y la presentación de su padecimiento relevado en su historia clínica, (La curación infinita, 2005). De interés resultará recorrer los párrafos que el mismo Aby dedica a su enfermedad en la correspondencia que emite. Nos detendremos en la conferencia “El ritual de la serpiente” la cual él mismo define como su “programa de autocuración” para afirmar que éste recurso a la exposición oral resulta decisivo en su alta médica y posterior estabilización. Esta hipótesis nos permite cuestionar las referencias freudianas donde se considera el vuelco a la manía como una defensa frente a la tiranía del superyó en la melancolía, desconociendo la implicancia de la pulsión de muerte en este reverso.

Presentación de Aby Warburg: “Hamburgués de corazón, judío de nacimiento, florentino de espíritu”

De esta manera se definía Abraham Moritz Warburg, nacido en 1866 en el seno de una acaudalada familia de banqueros judíos. Si bien era el primogénito del cual se auguraban grandes

expectativas de futuro, le cede a su hermano Max a la tierna de edad de trece años la tarea de hacerse cargo de la fortuna familiar.

De aquellos años infantiles Aby recuerda haber sufrido un tifus a los seis años, del cual conserva “imágenes del delirio febril” (Warburg, 1922 [2007]) conectadas con sensaciones olfativas. “De ese tiempo procede el miedo que provocaron los desproporcionadamente inconexos recuerdos visuales o excitaciones sensoriales de los órganos olfativos o auditivos, la angustia que provocaba el caos, el intento de poner orden intelectualmente a este caos... un intento que puede ser calificado como la trágica tentativa infantil del hombre pensante” (Binswanger, p. 177, el subrayado es nuestro). De aquella época data el inicio de su tendencia a imprevistos accesos de cólera, lo cual obstaculizó su crecimiento tranquilo. El mismo Aby refiere su dificultad para integrarse al grupo de pares en la escuela elemental; “De ningún modo pude integrarme a esos jovencitos de 12 años que estaban llenos de las más sospechosas maldades, fracasé, por tercera vez durante mi etapa de crecimiento, en mis intentos por unirme a una multitud ya moldeada” (p. 176).

A los veinte años comienza sus estudios en Historia del Arte, ocupándose del problema de la transmisión de la iconografía antigua a la cultura europea moderna. (nota 1) En el año 1895 viaja a EEUU para asistir a la boda de su hermano y visita tribus indígenas en México. A los 31 años se esposa con Mary Hertz, pintora y escultora, mujer de religión católica con la que tendrá tres hijos. A los 44 años conoce al vienés Fritz Saxl, quien se convertiría en su discípulo y un gran apoyo emocional para sus años venideros. Será quien, luego de su muerte, traslade a Londres los 60.000 volúmenes que en aquel entonces formaban parte de la biblioteca.

En 1914 estalla la gran guerra y con ello queda dividida la tierra de origen, Alemania, y su país de adopción, Italia. Aby sigue los sucesos del conflicto con particular interés. En este contexto, desencadena una psicosis clínica en 1918 que requerirá de diversos tratamientos para en 1921, llegar a la Clínica Bellevue. Allí permanecerá internado, con eventuales salidas, hasta 1923.

Poco antes del alta, diserta una conferencia auspiciada por los Binswanger llamada “El ritual de la serpiente”. El autor pedirá que el manuscrito no sea mostrado a nadie, sólo conservarlo para que unos pocos tengan acceso al mismo. “Su presentación sobre los rituales de los indios no debía ser vista como unos resultados científicos, sino que debía ser entendida como las confesiones desesperadas de alguien que busca una redención” (Freedberg, p. 14).

Esta conferencia se revelará imprescindible para entender su proceso de cura, ya que es la que le permite obtener y sostener el alta clínica. Hasta su muerte en 1929 a causa de un infarto, no volvió a ser hospitalizado, dedicando sus últimos años a seguir con sus producciones intelectuales. (nota 2)

Nos preguntamos entonces, qué coordenadas biográficas resonaron en su posición subjetiva para desencadenar la psicosis clínica.

El inicio declarado de la psicosis

En los años previos al estallido de la guerra, encontramos a Aby en Alemania, donde se dedica a ampliar el número de títulos que componen su ya vasta biblioteca. Abarca temas que van más allá del arte: festividad, religión, astrología. Su dedicación es muy intensa. El médico de familia Embden destaca que su actividad no conoce división entre horas de trabajo y de ocio, “continuamente en la biblioteca y sentado en su escritorio. Reúne en sus ficheros un increíble material, perfectamente ordenado. Gran angustia ante la terminación de cada trabajo, angustia ante los plazos fijados” (Binswanger, Warburg pp. 82). La ausencia de intervalos de trabajo y la excesiva acumulación de material interfieren en su producción. Posterga las conferencias y las publicaciones, recibe las correcciones como ataques hacia su persona. La ansiedad que atraviesa sus días se manifiesta en graves molestias corporales y agotamiento.

En la historia clínica consta que la guerra excita a Aby desmesuradamente “en parte por su elevado y puro sentimiento patriótico, en parte por las repercusiones personales. Después de las primeras masacres reconoció muy tempranamente el verdadero peligro. Jugó con la idea de ir como intérprete, habló mucho de ellos (...) A lo largo de los años de guerra su excitación fue en aumento. Fundó una increíble hemeroteca, leía siete periódicos, marcaba todo lo relacionado con la historia contemporánea (...) Había llegado al punto de creerse un ogro. Creía poder escapar a la desgracia que lo asechaba solo mediante la matanza de la familia y del suicidio” (Ibid, pp.84-84, el subrayado es nuestro) .

Efectivamente, ésta elaboración delirante y el riesgo del pasaje al acto fueron el motivo principal de su internación en la clínica. Pero, ¿cómo entender que la conmoción del ideal derive en la asunción de una maldad en asumida en el “ogro”?

Para esbozar una respuesta, nos valemos de la referencia psicoanalítica. Freud considera que la melancolía está asociada a la particular reacción ante una pérdida. “El sabe a quién perdió, pero no lo que perdió en él” (Freud, 1917, pp. 243). Ahora bien, para la melancolía, aquello que se pierde no toma necesariamente una referencia concreta, (como un objeto), sino que puede ser de naturaleza ideal. Puede asumir, incluso, el carácter abstracto de una idea. En la particularidad del caso, la conmoción en el sentimiento patriótico podría considerarse la pérdida que ocasiona la crisis. (Nota 3)

Además de esta vía respecto del ideal, consideramos que el encuentro con una mujer resultaría conmovedor de su equilibrio mental. El mismo Aby reconoce el haberse enamorado en 1914 de la educadora de sus hijos y que aquello fue el comienzo de una transformación en él. El encuentro

con la gobernanta inglesa provocó un amor que él consideraba incompatible. Llega a confesárselo a su esposa, aclarando que no se produjo acto sexual (nota 4).

En el inicio de nuestro trabajo nos planteábamos si la presentación aguda de la psicosis resultaba tan disruptiva, o si podíamos reconocer algunos indicios previos. Más allá de los fragmentos especificados en su presentación biográfica, otros antecedentes que figuran en su historia clínica nos resultan esclarecedores.

Warburg había sido diagnosticado por el médico de familia como una “locura producida por ideas obsesivas” cuyos fenómenos psicopatológicos se acrecentaron con el correr de los años.

En la internación previa a la realizada en la clínica de Binswanger, que data del año 1918, el médico a cargo (profesor Berger), lo trata como una “personalidad psicopática” plagado de ideas y conductas obsesivas. En aquella oportunidad, resalta que al momento de la psicosis aguda había predominancia de síntomas fóbicos, dominación de ideas hipocondriacas, “complicadas conductas obsesivas, ablutomanía (nota 5) . Lleno de ceremonias” (Warburg, 1922 [2007])

En este punto, esbozamos la hipótesis de que esta presentación obsesiva, junto a la dedicación intelectual, hayan resultado un arreglo supletorio de la psicosis aun no desencadenada francamente.

La internación en Bellevue. El vuelco a la manía

Cuando el 16 de abril de 1921 Aby Warburg llega a la clínica Bellevue (Nota 6), lo hace en un estado de plena agitación. Gritaba a viva voz que se estaba cometiendo contra suyo un gran atropello, siendo él completamente inocente. (Nota 7)

La excitación psicomotriz acompañada de continuos alaridos fue una constante durante sus días de internación. “Cuenta que pronto será ejecutado, la obra que ahora se encuentra en imprenta será desechada, pues se lo considera un criminal, le han puesto veneno en la comida (...) Las ocurrencias delirantes se suceden una tras otra. Se halla en un estado de continua inquietud mental, difícil de estabilizar, sale corriendo una y otra vez de su habitación” (Binswanger p. 56) . Resaltamos de su historia clínica, la nota de constante inquietud, tanto mental como física, que se interpreta como vuelco maniaco.

La transferencia con los médicos tratantes cobra rápidamente el tinte paranoide, habla de la “Banda de Binswanger” y en numerosas ocasiones ataca a sus enfermeras y cuidadores, movilizado por la intuición delirante de que debía defenderse de aquellos hostigadores de su bienestar.

En cuanto al componente depresivo, Binswanger dirá que en el paciente ha observado “sólo ligeros rasgos depresivos que, por otra parte, en él puede ser considerados como oscilaciones normales del temperamento y comprendidos a la luz de todo su estado espiritual. La expresión

carácter sentimental es casi demasiado fuerte, sin embargo (...) me parece que existe un componente orgánico. El curso de los pensamientos discurría más a los saltos que en nuestros últimos encuentros, no obstante algunos saltos claros, aun no puede hablarse de fuga de ideas”

La visita de Kraepelin

En la historia clínica publicada, se constata que la evolución del paciente no resulta favorable durante la internación. Hacia fines de 1922, el paciente presenta un estado aún muy fluctuante. Por horas podía mantenerse tranquilo, abordar temas científicos e interesarse por otras cosas, pero rápidamente pasaba a un estado de intensa excitación. En esos momentos sólo era posible estabilizarlo por instantes, interrumpiendo sus insultos con preguntas sobre temas de literatura.

El tratamiento apunta básicamente a ordenar el modo de vida del paciente mediante una estricta división de sus horarios, e integrarlo en una ambiente social que le resulte familiar (Nota 8). En ocasiones, la intervención era reposo en cama, cura de aguas y narcóticos.

Ante la ausencia de resultados terapéuticos, y contras las preferencias de Binswanger, la familia de Warburg consulta al consejero Emil Kraepelin.

La visita tiene lugar en febrero de 1923. Kraepelin concluye un diagnóstico de estado mixto maniaco-depresivo y por lo tanto reversible. En cuanto al tratamiento, no aconseja el alta por tratarse de un caso aún agudo, prescribiendo reposo en cama hasta el mediodía y una cura de opio de once días. Durante esta cura, se produce la llegada el 12 de marzo del doctor Saxl, quien por un tiempo permanecería en la clínica Bellevue ayudando al paciente en la elaboración de la ponencia sobre los indios Pueblo, que tendrá lugar el 21 de abril.

La dedicación de Aby en su estudio, y el sostén de su discípulo, quien siempre lo reconoce en su lugar de maestro, resultaran imprescindibles para su restablecimiento.

La conferencia: el ritual de salvación

Si bien Binswanger durante el tratamiento dejará en un segundo lugar el factor terapéutico que representa el trabajo científico para Warburg, la posibilidad de componer la conferencia resultará para éste último un punto de inflexión. La nombra incluso como “el comienzo de mi renacimiento” (Nota 9).

En el prólogo del libro que edita la exposición, el comentador Ullrich recuerda que con la conferencia Warburg buscaba una forma de demostrar que había superado (o que iba a poder superar a la brevedad) su padecimiento mental por voluntad propia. “Su conferencia formó parte de un programa de auto curación”. Warburg había estado luchando durante años contra los demonios y ahora veía ante sí las vísperas de la victoria. Se atrevió a simbolizar aquellas potencias fóbicas de las que el mismo era víctima en una conferencia sobre la quintaesencia del terror:

precisamente la serpiente. De esta manera utilizó el símbolo por excelencia de la amenaza contra la racionalidad humana como instrumento para examinar su ratio” (Idem, p. 100).

En un comentario hecho al margen de la conferencia Warburg refiere respecto de su trabajo que “las imágenes y las palabras aquí presentadas están destinadas a ayudar a las generaciones posteriores en su intento de encontrar la claridad y de superar la trágica disputa entre el pensamiento mágico instintivo y la lógica discursiva. Ésta es la confesión de un esquizofrénico (incurable), entregada a los archivos de los psiquiatras” (Idem p. 101).

De esta manera constan, en palabras del mismo Warburg, el valor de respuesta subjetiva a aquello que lo invade y se le impone como sufrimiento. El poder del símbolo se revela como una vía para circunscribir, anudar, aquello que se presenta como caos subjetivo.

La manía freudiana

Contemporáneamente al caso que nos ocupa, encontramos a Freud esbozando su teoría de la manía como uno de los destinos posibles para la melancolía. Ambas presentaciones no se diferencian respecto del contenido, sino que la diferencia se da en que en la melancolía el yo sucumbe al complejo, mientras que en la manía lo hace a un lado. “En la manía el yo tiene que haber vencido a la pérdida del objeto (...) y entonces queda disponible todo el monto de contrainvestidura que el sufrimiento dolido de la melancolía había atraído sobre sí desde el yo y había ligado. Cuando parte voraz a la búsqueda de nuevas investiduras de objeto el maníaco nos demuestra también inequívocamente su emancipación del objeto que le hacía penar”. (Freud, 1917, p. 252).

Años después, (1921) si bien aún no puede especificar el mecanismo del reverso de estados, reduce el destino maniaco a las melancolías espontáneas y psicógenas. En las primeras el ideal del yo, dotado de una particular severidad, se cancela temporariamente. En las psicógenas, el yo es estimulado a rebelarse por el maltrato que experimenta de parte de su ideal, identificándose con un objeto reprobado.

En “El yo y el ello” (1923) lugar donde se ocupa extensamente de la posición del superyó en el aparato psíquico, re conceptualiza la melancolía en función del cultivo puro de la pulsión de muerte. Sin embargo, la manía sigue quedando exenta de la injerencia de tanatos. Afirma que se puede llegar al suicidio melancólico si el yo no se libra de su tirano refugiándose en la manía.

Conclusiones

Encontramos en la progresión de este caso un contraejemplo a la tesis freudiana del vuelco maniaco como “triumfo” del conflicto mortal entre yo y superyó. En este sentido podemos interpretar los datos que nos otorga la historia clínica de Warburg. La predominancia de síntomas maniacos, lejos de resolver la mortificación del sujeto, parecen más bien acentuarla.

El tratamiento autocurativo que representa su conferencia nos ubica en la senda que aprendimos a reconocer a partir del caso Schreber (1913) Allí el delirio como síntoma implica el regreso de la libido al mundo, con la consecuente posibilidad del alta institucional. Warburg, gracias a su trabajo intelectual, logra apresar la elación maníaca y estabilizar su psicosis, en un arreglo que pone en juego los recursos del sujeto.

(1): A los veintidós años visita Florencia, interesado por el estudio del renacimiento italiano y las influencias que el paganismo tendría en sus obras. Se doctora a los veinticinco años con una tesis sobre Botticelli, “El nacimiento de Venus”.

(2): Más tarde llegaría la publicación su proyecto más ambicioso, “Atlas Mnemosyne, el cual constituye una colección de imágenes con muy poco texto. Walter Benjamin y Ernest Cassirer, entre otros, se interesaron por su trabajo recopilador.

(3): Encontramos en el escritor del epílogo de “El ritual de la serpiente” Ulrich Raulff, una mención que se acerca a lo planteado. Afirma: “Poco se sabe del origen del padecimiento de Aby Warburg (...) lo que se sabe es que la Primera Guerra Mundial y su resultado, con la catastrófica consecuencia para Alemania y para el destino de la monarquía, han contribuido esencialmente a perturbar su equilibrio mental. Queda abierto a la especulación si el problema ha de ser visto como un “efecto aislado” sobre una mente por sí propensa a la enfermedad, o si cabe entenderlo como una desdicha de una identidad política, étnica y religiosa extremadamente compleja y frágil , que se había formado tras su adhesión al sistema político de la Alemania del Káiser Guillermo y su posterior declinación tras su identificación con el judaísmo y su rechazo a la práctica religiosa y que probablemente haya sido demasiado frágil para aguantar la presión de las circunstancias” . Warburg, Aby: “El ritual de la serpiente”. Epílogo de Ulrich Raulff. Traducción de Joaquín E. Homaeché. Primera Edición en español 2004. Sexto Piso Editorial. ISBN: 968-5679-20-7. Pp.71,72)

(4): Más adelante nos enteramos que esta mujer resultaría un personaje significativo en su delirio. Pero ahora aquel objeto antes amado se tiñe de un sesgo hostil, tomando un rasgo persecutorio: “El creía que una gobernanta inglesa amiga de la familia, que había permanecido en Hamburgo durante los primeros meses de la guerra, había sido la “espía de Lloyd George”, y que por eso él, sería hecho responsable del infeliz desenlace de la guerra y sería castigado”

(5) : Impulso irresistible a lavarse o a pensar reiteradamente al respecto.

(6): Acompañado por su médico personal, una enfermera y un empleado de la casa bancaria

(7): El propio Aby, en un texto autobiográfico, comenta cómo vivió el ingreso al hospicio. Atormentado por la pregunta de si existía contra él, sin que lo supiese, algún tipo de inculpación, se esforzaba en buscar por doquier signos de evidencia de esta certeza. “Por eso debo insistir en que al menos se me muestre la correspondencia que debe haber existido entre mi esposa, mis

hermanos y mis médicos, dado que de otro modo no podré salir de la angustiada incertidumbre”
(Ídem. Pp. 172)

(8): En esto resultó importante la presencia Berta Buchenberger, esposa de Binswanger.

(9): Así inicia: “No puedo prometerles más que el relato de mis propios pensamientos sobre estos recuerdos lejanos con la esperanza de que el carácter inmediato de las fotografías les permita obtener, por encima de lo que les pueda contar con palabras, una impresión tanto de este mundo cuya cultura se está desapareciendo”

Referencias bibliográficas

Binswanger, L, Warburg, A (2005) La curación infinita. Historia clínica de Aby Warburg. Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, Argentina.

Freedberg, David: Las máscaras de Aby Warburg. Ed. Sans Soleil (2013) Barcelona.

Freud, S. “Duelo y Melancolía” (1971[1915]), en Obras Completas, Vol XIV, Amorrortu Editores, 1991.

Freud, S. “Psicología de las Masas y Análisis del yo” (1921) en Obras Completas, Vol XVIII, Amorrortu Editores, 1991.

Freud, S. “El yo y el ello” (1923), en Obras Completas, Vol XIX, Amorrortu Editores, 1991.

Warburg, Aby: “El ritual de la serpiente” . Epílogo de Ulrich Raulff. Traducción de Joaquín E. Homaeché. Primera Edición en español 2004. Sexto Piso Editorial. ISBN: 968-5679-20-7.

Miller, J. A y otros, “Variaciones del humor” (2015) Paidós, Buenos Aires, Argentina

ANGUSTIA Y AGORAFOBIA EN PSICOANÁLISIS.

Coordinador/a: Zanassi, Sergio.

Autores: *Zanassi, Sergio; Fernández Raone, Martina; Varela, Jesica & Basualdo, Analía.*

sergiozanassi@hotmail.com

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen General

La mesa reúne tres trabajos de cuatro docentes e integrantes de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Todos estos trabajos se inscriben en la temática acerca del abordaje y tratamiento de la angustia y agorafobia en el psicoanálisis de orientación freudolacanianiano. Tienen como objetivo analizar y problematizar los interrogantes planteados concernientes a la naturaleza, estructura y función de la angustia y agorafobia que se han mantenido en el campo del Psicoanálisis hasta la actualidad. En los últimos años se han presentado numerosos elaboraciones y discusiones dentro del Psicoanálisis sobre los denominados nuevos síntomas y entre ellos, los llamados “ataques de pánico”. La escena de la consulta psicoanalítica actual incorpora pacientes que después de largos recorridos por distintas especialidades médicas son derivados con el diagnóstico de Ataque de Pánico, y otros que directamente acuden autodiagnosticados.

En esta dirección presentaremos un primer trabajo cuyo objetivo será revisar en términos históricos y epistemológicos los conceptos de ataque de pánico y agorafobia. Se abordarán los antecedentes de estos términos y sus abordajes de vigencia actual desde la perspectiva psiquiátrica. En esta línea, el término pánico es acuñado por Donald Klein en 1962 a partir de un hallazgo clínico inédito que lo conduce a considerarlo como cualitativamente diferente de la ansiedad crónica o generalizada, distinguiendo así el trastorno de angustia del resto de los trastornos de ansiedad. La psiquiatría contemporánea retoma esta distinción formalizando las características propias de los ataques de pánico y de la agorafobia en el Manual Diagnóstico de Trastornos Mentales (DSM IV). No obstante, se pondrá énfasis en las conceptualizaciones y desarrollos teórico-clínicos realizados por S. Freud y reformulados por J. Lacan. Desde sus inicios Freud se ha ocupado por responder y abordar las crisis de angustia no sin reformulaciones a lo largo de su obra. Ha destacado los orígenes de la misma para así poder delimitar las condiciones subjetivas que vinculan a la experiencia del pánico con la ausencia de anticipación y el “sin recursos” que lo distinguen de la señal de angustia. Con respecto a la agorafobia, es vinculada por Freud con la tentación de una satisfacción libidinal reprobada, siendo considerada un intento de sustraerse de los peligros que esta última representa, porque convocan, como en la infancia, el

peligro de la castración. J. Lacan, ha otorgado gran importancia al tema de la angustia, proponiéndose elaborar la estructura de la misma, considerada el afecto por excelencia del psicoanálisis. Su íntima relación con el yo y el fantasma la vinculan con los momentos en los que estas dos formaciones se ven conmovidas, “atravesadas” y pierden su función de coberturas del deseo del Otro, así como de la identidad que proveen al sujeto.

En segundo lugar, y en correspondencia a lo antes dicho expondremos un primer caso clínico de una paciente que consulta por inhibiciones producto de una agorafobia. Se ahondará sobre este fenómeno clínico y su vez se constatará que está precedido de manifestaciones sintomáticas que la paciente denomina “Ataque de Pánico”. En el curso de las entrevistas se logra ubicar el ocasionamiento de las crisis que se encuentran en estrecha vinculación con la mirada del Otro, sin embargo es el hecho de confrontarse con la castración materna aquello que provoca la irrupción de las crisis. Mantenía con su madre una estrecha ligazón afectiva que se conmueve cuando esta se separa de su padre y tiene un hijo con otro hombre. La autora destaca que en el segundo tramo del tratamiento la sintomatología comienza a remitir. En forma simultánea el padecimiento parece ser desplazado y comienza a preguntarse por la femineidad, en donde el ser madre se convierte en obstáculo para dar lugar a la mujer.

Y por último, el tercer trabajo, es otro caso clínico que presenta coyunturas significativamente similares al anterior. Una mujer que consulta por padecer lo que denomina “crisis de pánico”. Cumplía con todas las expectativas maternas a diferencia de su hermana mayor discapacitada. De su relato se desprende que la aparición de un hombre en la vida de esta paciente despierta peleas y quejas continuas por parte de su madre. Un padre silencioso, pesimista que solo le puede ofrecer resignación. En momentos de rememoración recuerda que en los momentos de peleas con su madre comienza a experimentar miedos inmotivados mostrándose desamparada e indefensa. Ocurre al tiempo su primer crisis en ocasión de que su novio le dice que ella dijera que hacer frente a una situación de indecisión. De esta manera es la sensación ante el deseo del Otro lo que le resulta enigmático y es ella quién queda “sin recursos” ante este enigma. La analista expondrá al respecto una serie de interrogantes que ponen como eje a la castración femenina, al temor por perder de su madre y por otro lado se cuestionara si se trata de un más allá del complejo de castración. Destacamos que ambos casos ponen de relieve el tema de la castración femenina.

Ponencia 1

CRISIS DE ANGUSTIA Y AGORAFOBIA.

Fernández Raone, Martin & Zanassi, Sergio.

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

Las manifestaciones clínicas actuales de la angustia constituyen una problemática vigente en el psicoanálisis de orientación freudo-lacaniana. Las crisis de angustia, llamadas actualmente “ataques de pánico” por la psiquiatría, y las posibles expresiones psicopatológicas concomitantes (entre ellas, la agorafobia), exigen elucidaciones en el campo de la clínica y su inherente articulación teórica a fin de determinar su origen causal y la estructura del fenómeno.

Varios autores dedicaron su interés hacia estos tipos de malestares subjetivos desde fines del siglo XIX hasta el presente. S. Freud, en los albores de su obra, describe entre los síntomas de la neurosis de angustia (incluida en las neurosis actuales), de etiología sexual actual y sin mecanismo psíquico, los ataques de angustia y el desarrollo de un tipo de fobia “típica”, vinculada a la locomoción, cuyo modelo es la agorafobia. Esta última suele ser precedida por un ataque de angustia o de vértigo previos que comprometen la marcha y provocan la evitación de aquellas situaciones especiales, como estar solo en espacios abiertos, en las que se cree que no se va a poder escapar si adviene un ataque así. En el giro de los años 20, Freud mantendrá su conceptualización de las neurosis de angustia y realizará un estudio de los modos de presentación de la angustia, distinguiendo entre dos variedades o grados de la misma: la automática y la señal. El criterio que le permitirá tal diferenciación se centra en el tipo de situación frente a la cual reacciona afectivamente el yo, aludiendo a las nociones de “trauma” y de “peligro” haciendo referencia, en términos económicos, a cómo esta instancia psíquica puede confrontarse con determinadas coyunturas dramáticas y los recursos defensivos (o su ausencia) posibles frente a las mismas. En consecuencia, las neurosis de angustia serán relacionadas con la angustia automática, la cual se origina cuando en el ello se produce la situación análoga al trauma del nacimiento, en que la reacción de angustia sobreviene de manera automática e involuntaria y el sujeto se halla sin recursos. Los ataques de angustia estarán vinculados, por ende, con esta irrupción masiva de un quantum energético que el yo no puede domeñar.

Con respecto a la agorafobia, en su conferencia “La angustia”, ya no la incluye entre las neurosis actuales sino entre los tipos de fobias a una situación, poniéndola en serie con el grupo de las psiconeurosis por compartir sus mismas condiciones etiológicas y mecanismo psíquico. En “Inhibición, síntoma y angustia” vinculará a la agorafobia con la limitación que el propio yo se impone para evitar un peligro pulsional (la tentación de ceder a sus deseos) el que a su vez

conllevaría la angustia de castración. El agorafóbico presenta la inhibición de salir de su casa y además exhibe una regresión temporal a la época infantil como defensa contra la situación peligrosa. Precisa de este modo la compañía de alguien de su confianza para moverse en espacios abiertos. Este tipo de fobia se establece generalmente luego de que el sujeto ha experimentado en determinadas circunstancias un primer ataque de angustia, conllevando a que posteriormente evite la situación donde pueda repetirse la irrupción de la angustia.

En la perspectiva psiquiátrica, el término pánico es acuñado por Donald Klein en 1962 a partir de un hallazgo clínico inédito que lo conduce a considerarlo como cualitativamente diferente de la ansiedad crónica o generalizada, distinguiendo así el trastorno de angustia del resto de los trastornos de ansiedad. La psiquiatría contemporánea retoma esta distinción y formaliza las características propias de los ataques de pánico y de la agorafobia en el Manual Diagnóstico de Trastornos Mentales (DSM IV). Ambas categorías se incluyen entre los síntomas de los Trastornos de ansiedad siendo transnosográficas, pudiendo presentarse en cualquiera de ellos. Los ataques de pánico implican la presencia repentina de síntomas de miedo imponente o terror y de una variedad de síntomas somáticos (palpitaciones, disnea, opresión torácica, etc.) mientras que la agorafobia se especifica por la aparición de ansiedad o la evitación con respecto a lugares o situaciones características donde el sujeto halla dificultades para huir de los mismos.

Posteriormente, Lacan en el Seminario X reelabora en términos estructurales y lógicos la conceptualización freudiana de la angustia, mediante la elaboración del objeto a; única traducción subjetiva de la angustia. Así, la angustia emerge frente a la irrupción del objeto correlativo a la pregunta por el deseo del Otro. Delimita las condiciones subjetivas que vinculan a la experiencia del pánico con la ausencia de anticipación y el “sin recursos” como consecuencia de la perturbación que se produce en los niveles del yo y del fantasma.

Palabras clave: Angustia, Agorafobia, Ataque de pánico, Psicoanálisis.

Referencias bibliográficas

DSM-IV (1995) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Massons S. A.

Freud, S. (1989). Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias) *En S. Freud, Obras Completas* (Tomo III, pp. 41-68) Buenos Aires. Amorrortu. (Trabajo original de 1894)

Freud, S. (1989). Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa. *En S. Freud, Obras Completas*. (Tomo III, pp. 157-184) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1896).

- Freud, S. (1989). Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de "neurosis de angustia". En *S. Freud, Obras Completas*. (Tomo III, pp85-116). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1895).
- Freud, S. (1990). Inhibición, síntoma y angustia. En *S. Freud, Obras Completas*. (Tomo XX, pp. 71-164) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1926).
- Freud, S. (2006). La represión. En *S. Freud, Obras Completas*. (Tomo XIV, pp.135-152) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1915).
- Klein, D.F. (1996). Panic disorder and agoraphobia: hypothesis hothouse. *Journal of Clinical Psychiatry*, 57 (6), 21-27.
- Lacan, J. (2007). *El Seminario, Libro 10: La angustia*. Segunda reimpresión. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original de 1962-1963)
- Lacan, J. (2008). *El Seminario, libro 16: De un Otro al otro*. Primera ed. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original de 1968-1969)
- Lacan, J. (2014). *El Seminario, Libro 6: El deseo y su interpretación*. Primera ed. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original de 1958-59).

Ponencia 2

CLÍNICA DE LA ANGUSTIA: LA PRESENTACIÓN DEL SÍNTOMA AGORAFÓBICO Y CRISIS DE ANGUSTIA.

Varela, Jesica.

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

En el presente trabajo nos detendremos en la presentación y análisis de un caso clínico con el cual nos proponemos indagar acerca las particularidades del fenómeno clínico denominado agorafobia, el cual suele ir acompañado de manifestaciones sintomáticas que en nuestra época se han dado en llamar “ataques de pánico”.

Se trata de una joven, quien realiza una consulta en el servicio de psicología de una institución pública, impulsada por la inhibición que le produce una agorafobia que padece desde hace varios años, y que va precedida de crisis de angustia. Estas crisis, remiten a una serie de síntomas tales como: malestar, sudoración, temor, desmayos, nerviosismo, agudización de sonidos, a los que la muchacha denomina como “ataque de pánico”.

Cabe destacar que estos “ataques”, cuyo ocasionamiento sitúa al inicio de la adolescencia, se desencadenan ante la mirada del otro, la cual es considerada por la joven como un detonante. Asimismo, esa mirada se traduce en una serie de ideas que se le imponen en el plano del pensamiento, que la invaden, a las que no puede abandonar y que dificultan el establecimiento del lazo social.

Desde la primera entrevista la limitación que le produce la fobia en sus actividades diarias se pone en juego también en el tratamiento. Ante esto, siguiendo las enseñanza freudiana de invitar a quien sufre de agorafobia a salir a la calle y luchar con la angustia en ese intento, se interviene señalándole la importancia de que asista a las entrevistas acompañada si es necesario. (Freud, 1918)

El primer tramo del tratamiento, consiste en el relato del síntoma en su estatuto patológico, en donde pasa a primer plano la angustia sin mediación simbólica y como un punto de falla en las asociaciones.

Si bien esta presentación se particulariza por los agujeros en el relato de la paciente, con el transcurso del tiempo se develará que estas crisis emergen al confrontarse con la castración materna. Así, manifiesta que de adolescente era muy pegada y obediente a su madre, situación que se ve conmovida cuando ésta decide separarse de su padre, formar pareja con otro hombre y tener un hijo.

Ahora la joven, quien sostiene su existencia siendo madre de dos niños, se esfuerza por diferenciarse de aquella tanto físicamente como en el cuidado de sus hijos.

Situaremos una secuencia que permite destacar los efectos terapéuticos que se producen en los distintos tramos del análisis.

Veremos cómo las entrevistas tienen un efecto tranquilizador al mismo tiempo que movilizador, pudiendo localizar signos de su división subjetiva cuando refiere “¿no sé por qué me pasa esto?” a la vez que una primera formulación sintomática, al expresar “¿No sé por qué siempre tengo que buscar algún motivo para sentirme mal?”

En un segundo tramo del tratamiento, la angustia va cediendo y la limitación desaparece pudiendo la joven salir sin la necesidad de estar acompañada.

En este momento su padecer parece circunscribirse a una preocupación por su femineidad, en el que el ser madre se vuelve un obstáculo para hacer lugar a la mujer.

Nos interesa señalar que si bien, ya Freud nos advierte de las dificultades para su abordaje mediante el trabajo analítico, al mismo tiempo nos orienta al indicar que las neurosis de angustia prestan la solicitud somática para las psiconeurosis, y son como el grano de arena en centro de la perla psiconeurótica (Freud, 1912).

En función de lo expuesto, consideramos que nuestro caso clínico puede elevarse a la condición de paradigma en la medida que nos orienta respecto de la dirección de la cura, que intenta reintroducir la relación del sujeto con el inconsciente. De este modo, desde la perspectiva psicoanalítica se intentará relocalizar la angustia a través de la construcción sintomática que permita la regularización del goce.

Palabras clave: Agorafobia, Crisis de angustia, Síntoma, Real.

Referencias bibliográficas

- Freud, S (1999) Contribuciones para un debate sobre el onanismo. *En S. Freud, Obras completas.* (Tomo XII, pp24-264). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1912.)
- Freud, S (1999). Nuevos caminos en la terapia psicoanalítica. *En S. Freud, Obras completas.* (Tomo XVII, pp 151-164) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1919 [1918].)
- Freud, S (2011) Inhibición, síntoma y angustia. *En S. Freud, Obras completas.* (Tomo XX, pp 71-164) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1926).
- Lacan, J (2012) *El Seminario, Libro 10: La angustia.* Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original de 1962-63)
- Lacan, J. (2014). *El Seminario, Libro 6: El Deseo y su Interpretación.* Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original de 1958-59).

Ponencia 3

ANGUSTIA Y SEXUALIDAD FEMENINA: UN CASO CLÍNICO.

Basualdo, Analía.

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

M consulta porque ha padecido lo que llama “crisis de pánico” y describe cuidadosamente los fenómenos que alteran su cuerpo, e interfieren en su vida habitual y tiempo después y comienza a narrar su historia. Recuerda su infancia difícil, por la presencia de una hermana mayor discapacitada que ocupaba toda la atención y cuidado de su madre. Reconoce que su madre si bien padecía la enfermedad de su hermana, no obstante parecía necesitarla, al extremo de no permitir que la niña recibiera una educación fuera de su casa. En oposición, ella que había nacido 5 años más tarde, cumplía con todas las expectativas maternas y quien esperaba que le ofreciera todo lo que no pudo obtener de su hermana. M. responde siendo la joven “inteligente y profesional”, buscando obtener la aprobación de la madre, para compensar su sufrimiento. El padre, lejos de la familia por razones de trabajo, no ha intervenido, callado y resignado a la autoridad de su esposa. M. encuentra en ella ciertos rasgos del padre: “Él se calla también igual que yo, se guarda todo”, nos dice, justificando así sus dificultades para tomar la palabra en las primeras entrevistas. No entiende lo que le ha ocurrido, considerando que su vida era “normal”, hasta hace poco tiempo. Su aparente bienestar, se modifica cuando M. durante una adolescencia tardía, se despierta a la sexualidad después del encuentro con un joven y comienza una relación amorosa. La irrupción de un hombre en el grupo de tres que constituía con su hermana y su madre produce sus efectos: M. y su madre discuten, el conflicto es abierto, y siempre el tema son las salidas de la pareja, que su madre parece no soportar. M. acude a su padre quejándose de las peleas continuas, y éste se muestra pesimista y resignado, advirtiéndole que no había solución, que abandonara la casa, y sobre todo a la madre: “Cuando te vayas, sálvate vos.”, lo que expresa desaliento y resignación del padre y su posición frente a su mujer.

M. se muestra como el padre impotente y dolorida por los conflictos con su madre. No puede conciliar la búsqueda del amor materno con la atracción que siente por su pareja. Se muestra dubitativa, no sabe lo que quiere, habiendo estado muy condicionada por el apoyo que encontraba en la palabra materna. Recuerda que en el período de las discusiones con su madre experimentó miedos inmotivados, particularmente a las tormentas, truenos y rayos, encontrándose en una situación de indefensión y desamparo. Poco después ocurre la primera crisis de angustia, en una situación aparentemente no significativa. M. la describe así: “Estaba en la terminal de ómnibus para volver de un viaje con mi novio que me llevaba de regreso a

casa...estábamos haciendo nada... sin tener adonde ir. Le pregunto ¿qué hacemos? Cuando mi novio me responde que decidiera yo, sentí en ese momento que estaba a la deriva,... y se me vino la crisis.”

Es en la coyuntura de esa espera que se presenta el instante traumático, de pérdida del sujeto, que sufre la indeterminación que la excluye del Otro. Es la sensación del deseo del Otro lo que resulta enigmático, momento de espera adonde el sujeto ignora de donde viene y donde va, dimensión temporal de la angustia, que Lacan advierte en el análisis de la eclosión de la fobia de Juanito. Experiencia a la que Freud vinculaba con el “sin recursos” de la angustia, cuando los fundamentos de la existencia del sujeto se quiebran. M. se enfrenta a una aparente discordia entre el amor de su madre y el amor de un hombre, discordia que introduce una división en ese Otro al que complementaba desde las identificaciones ideales. Primer paso en el curso de la cura analítica, la caída de las identificaciones ideales, se ha realizado en el caso de M. fuera del análisis, de manera traumática. ¿Se trata de la angustia provocada por el temor de perder el amor de su madre, tal como Freud sostenía como típico de la castración femenina? O más bien, debemos considerar, “más allá del complejo de castración”, con Lacan, que se trata de una presentación clínica en la cual el denominado “pánico” remite a lo que se descubre como insoportable cuando la madre revela su furor al sufrir la pérdida de lo que la hacía “toda” madre?

Palabras clave: Angustia, Pánico, Sexualidad Femenina, Desamparo.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1979). Manuscrito E. ¿Cómo se genera la angustia? *En S. Freud, Obras completas* (Tomo I, pp228-234), Buenos Aires: Amorrortu. Trabajo original de 1885.
- Freud, S. (1975) Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de ‘neurosis de angustia’. *En S. Freud, Obras completas* (Tomo III, pp 85-116). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1885).
- Freud, S. (1992). La organización genital infantil (Una interpolación en la teoría de la sexualidad). *En S. Freud, Obras Completas* (Tomo XIX, pp141-150). Buenos Aires: Editorial Amorrortu. (Trabajo original de 1923).
- Freud, S. (1992). Algunas Consecuencias psíquicas de la diferencia Anatómica entre los sexos. *En S. Freud, Obras Completas* (Tomo XXII, pp.259-276). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1925).
- Freud, S. (1992). Sobre la Sexualidad Femenina. *En S. Freud, Obras Completas*. (Tomo XXI, pp. 223-244) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1931).

- Freud, S. (1992). *Inhibición, Síntoma y Angustia*. En S. Freud, *Obras Completas*. (Tomo XX, pp. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1926).
- Freud, S. (1992) 33 ° Conferencia La feminidad: Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis (1933- (1932)) En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo XXII, pp-104-145) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1933).
- Lacan, J. (2014). *El Seminario, Libro 6: El Deseo y su Interpretación*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original de 1958-59).

TEMAS ACTUALES DE PSICOLOGÍA SOCIAL, CULTURAL Y POLÍTICA.

Coordinador/a: *Zubieta, Elena Mercedes.*

Autores: *Delfino, Gisela I.; Mele, Silvia V.; Angeli, Luciano A.; Beramendi, Maite R.; Beramendi, Maite; Bombelli, Juan; Frascaroli, Cynthia y Muratori, Marcela; Bombelli, Juan Ignacio; Mele, Silvia; Muratori, Marcela & Zubieta, Elena.*

elenazubieta@hotmail.com

CONICET-UBA; Colegio Militar de la Nación

Resumen General

La propuesta de discusión teórica sobre la base de hallazgos empíricos se enmarca en una línea de investigación en el área de la Psicología Social, Cultural y Política sustentada por proyectos de investigación financiados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se propone discutir distintos estudios orientados a superar las visiones individualistas de los análisis psicosociales, y a hacer saliente la construcción de significados colectivos que regulan las relaciones sociales. La discusión y reflexión sigue la propuesta de Staerklé y Doise (2014) de una psicología social del orden social, de una psicología societal como marco que permite captar la intervención de complejos mecanismos sociales de regulación social en las cogniciones, evaluaciones y decisiones individuales. La investigación en psicología social tiene muchos componentes políticos y no es una tarea fácil establecer límites claros entre estas dos tradiciones de investigación, por lo que se sugiere que la contribución de la psicología social a la psicología política debe encontrarse en un abordaje general denominado psicología societal cuyo objetivo principal es la investigación de la intervención de las formas sociales de conocimiento compartido tales como las ideologías, las normas y las representaciones sociales en el funcionamiento cognitivo individual. A su vez, esta perspectiva se asienta en la Psicología Social Tripolar propuesta por Moscovici (1970) en la que la esfera de la interacción es donde lo individual y lo colectivo se entrelazan permitiendo comprender cómo la realidad social se inscribe en el individuo, el modo en que éste se la representa, a la vez que estudiar cómo el individuo trata de inscribir en otros esa realidad social interiorizada. Esta dinámica, como señala Pérez (2004), permite a su vez abordar los procesos por medio de los cuales los objetos, a través del proceso de interacción, adquieren nuevos significados moldeando las visiones de los individuos y que constituyen un medio para compartir con los demás la realidad denominada psicosocial. En este marco, distintos integrantes del equipo de investigación abrirán el análisis y la discusión a problemáticas que interpelan a la disciplina

tales como la participación ciudadana en la era de la influencia digital, la percepción del sistema normativo y su relación con las conductas de transgresión, la inseguridad evaluada desde su dimensión subjetiva y en relación a creencias y valoración del contexto social, y, finalmente, una mirada psicosocial hacia el pasado violento desde los procesos de perdón y reconciliación y la incidencia de la ideología política.

Palabras clave: Psicología Social Tripolar, Cultura, Política.

Ponencia 1

PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ERA DE LA INFLUENCIA DIGITAL.

Delfino, Gisela I.; Mele, Silvia V.; Angeli, Luciano A. & Beramendi, Maite R.

giseladelfino@gmail.com

CONICET – UBA.

Resumen

En la actualidad, dentro del campo de estudio ligado a la participación política, crece el interés por otros tipos de participación que inciden en la vida social, e incluyen tanto factores políticos como no políticos. A estas formas se las denomina participación ciudadana. La participación ciudadana evidencia características que inciden en la vida social, e incluye modalidades políticas convencionales y no convencionales, y modalidades no políticas como la vinculación con asociaciones comunitarias y ONGs. Para que las acciones ciudadanas sean participativas, deben ser realizadas por personas en su rol de ciudadanos o ciudadanas, y no como funcionarios o funcionarias en ámbitos públicos. La participación es entendida como acción y esa acción debe ser voluntaria.

Según algunos autores, el uso de internet incide sobre los movimientos sociales, que utilizan la red como una potente herramienta de participación social a través de portales creados por gobiernos electos y administraciones para transmitir información a la ciudadanía, portales vinculados a ciertas causas, en los cuales organizaciones no gubernamentales proponen debates en función de un objetivo, foros cívicos que sirven para que los ciudadanos y las ciudadanas discutan cuestiones de interés público, portales como Facebook o Twitter, que si bien tienen carácter “parapolítico”, pueden circular contenidos de esa índole, y dominios de medios de comunicación, adaptados al espacio cibernético, de carácter alternativo como los de naturaleza asociativa o comunitaria.

El presente estudio busca conocer de qué manera el uso de Internet incide sobre las modalidades de participación ciudadana que desarrollan los sujetos, dadas las características específicas que la red podría tener para enriquecer procesos participativos.

La muestra, no probabilística intencional, está compuesta por 579 sujetos de Ciudad de Buenos Aires y alrededores (46.5% son hombres y 53.8% son mujeres con una media de edad igual a 34,26 años). Se consultó a los participantes por: a) la frecuencia con la que usan internet, contemplando cantidad de días y cantidad horas de conexión, y b) la realización de 19 acciones participativas.

El 78% de las personas entrevistadas se conecta a internet los siete días de la semana y el 67,5 % refirió que, en el transcurso de un día normal, está conectado en todo momento a Internet. Respecto a la participación ciudadana, la misma es muy baja. Mediante un análisis factorial exploratorio de componentes principales se obtuvieron 5 formas de participación ciudadana: participación en internet, voluntariado, participación política convencional, boicot o apoyo económico y voto. La acción que los participantes más han realizado es votar en elecciones nacionales o locales, seguida por las acciones de voluntariado en grupos comunitarios, religiosos o ambientalistas y la participación en internet. La participación política convencional o el apoyo o boicot de índole económica han sido realizados, en promedio, por menos de uno de cada cinco participantes del estudio.

La participación en internet se relaciona positiva y significativamente con la cantidad de días y la cantidad de horas que los participantes dicen estar conectados a internet. Para las otras formas de participación ciudadana, el uso de internet no incrementaría la acción e, incluso, para el caso de la participación política convencional, el estar todos los días conectado a red podría generar menor participación.

Estar siempre conectado a internet tendría un efecto negativo sobre el voto, disminuyendo la realización de este tipo de acción.

A partir de estos primeros resultados exploratorios sobre la relación entre uso de internet y participación ciudadana se abren interesantes interrogantes relativos a: ¿Cuál es la relación entre los distintos tipos de participación ciudadana? ¿Puede la participación en internet favorecer el desarrollo de otros tipos de acciones participativas como el voluntariado o la participación política? ¿Qué relación hay entre participación en internet y edad? ¿Son los participantes más jóvenes y con mayor manejo de las nuevas tecnologías los que prefieren este tipo de acciones?

Palabras clave: Participación Política, Internet, Voluntariado, Voto.

Abstract

Within the field of study linked to political participation, interest in other types of participation that affect social life is increasing, and include both political and non-political factors. These forms are called citizen participation. Citizen participation affects social life, and includes conventional and unconventional political methods such as linking with community associations and NGOs. To be participatory Citizen Action must be made by people in their role as citizens, and not as officers or officials in public areas. Participation is understood as action and must be voluntary.

According to some authors, the use of Internet affects social movements, that use the network as a powerful tool of social participation through portals created by elected governments and

authorities to transmit information to the public, portals linked to certain causes, in which NGOs proposed debates based on an objective, civic forums that serve citizens to discuss issues of public interest, sites like Facebook or Twitter, that although being "parapolitical" can move contents of such character, and alternative media domains, adapted to cyberspace, such as associative or communal.

This study seeks to understand how Internet use affects the different modalities of citizen participation, given the specific features that the network would have to enrich participatory processes.

Keywords: Political Participation, Internet, Volunteer, Vote.

Ponencia 2

PERCEPCIÓN DEL SISTEMA NORMATIVO EN POBLACIÓN MILITAR ARGENTINA.

Beramendi, Maite; Bombelli, Juan; Frascaroli, Cynthia & Muratori, Marcela.

beramendimaite@psi.uba.ar

Colegio Militar de la Nación. Esta investigación se enmarca dentro del proyecto CMN 15. Liderazgo, percepción normativa y sus correlatos psicosociales. Directora: Dra. Elena M. Zubieta. Co-directora: Dra. Maite Beramendi. Colegio Militar de la Nación. Instituto de Enseñanza Superior del Ejército Ministerio de Defensa. Resolución IUE N°298/14. Fecha: 10/2014-10/2015.

Resumen

Uno de los problemas sociales que atraviesa la Argentina son los altos niveles de percepción de transgresión. En Argentina se visualizan cotidianamente todo tipo de transgresiones que van desde el incumplimiento de normas de convivencia hasta actos de corrupción política. Esto ha permitido hablar de una cultura de la transgresión argentina (De Biase, 2010; Puy, 2011, Zommer, 2006).

Este fenómeno repercute negativamente en el desarrollo político, económico y social de un país, porque daña principalmente las instituciones de la Nación. Estas cumplen un rol fundamental, ya que ellas promueven, regulan y garantizan la acción social coordinada entre los ciudadanos. Además, proveen a las personas de marcos de interpretación sobre dinámicas sociales que les permiten predecir el funcionamiento del entorno y así reducir la incertidumbre producida por la complejidad del mismo (Flax, 2006; Schmidt, y Tomasello, 2012). Cuando las instituciones propician un marco normativo de legalidad y políticas de equidad social y justicia, los individuos se pueden sentir seguros en sus relaciones con otros (Robbins, 2012). Por otro lado, cuando las instituciones son débiles o ineficaces y los mecanismos de protección institucional y normativos están ausentes o son poco claros, disminuye la confianza social ya que las personas no tienen un resguardo institucional que garantice sus intercambios, inhibiéndose la cooperación, la reciprocidad, la tolerancia y el respeto, que son las bases de sociedades cívicas prósperas (Kaase 1999; Knack, 2002; Rice, y Sumberg, 1997; Schyns, y Koop 2010; Tan, y Tambyah, 2011).

La debilidad normativa se asocia a la percepción de una doble normatividad de las instituciones, donde conviven normas formales e informales, y éstas últimas tienen un mayor reconocimiento y respeto que las primeras. En consonancia con este escenario se percibe que las normas son arbitrarias y que las autoridades están por encima de ellas. La relatividad de las normas formales, sobre todo cuando se percibe de manera generalizada, se asocia a una pérdida del poder de la norma, ya que ésta se relativiza, pasa a ser negociable y depende más de los actores que las

regulan que de los procesos formales. Así, la generalización del uso de instituciones informales, definidas como las reglas socialmente compartidas pero generalmente no escritas y sin una sanción oficial (Helmke y Levitsky, 2004), serán perjudiciales a la sociedad, porque más allá de que puedan suplir o complementar el funcionamiento formal en ciertas circunstancias específicas, en general perpetúan situaciones de incertidumbre y debilidad institucional, porque no reemplazan a las instituciones formales sino que conviven con ellas (Beramendi, 2014; Beramendi y Zubieta, 2014).

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción normativa institucional de cadetes de IIIro y IVto año del Colegio Militar de la Nación (Argentina) y observar las repercusiones psicosociales que ello conlleva, ya que por su futuro rol cumplirán una función en una institución central del Estado. Según los resultados, los cadetes perciben bajos niveles de legitimidad institucional ($M= 5.25$, $DE= 1$, $R= 6$), visualizan que se transgreden las normas sistemáticamente y de manera generalizada ($M= 5.23$, $DE= 1.18$, $R= 6$), y, en menor medida, una debilidad normativa ($M= 4.34$, $DE= 1.24$, $R= 6$). En síntesis, creen que el sistema normativo funciona negativamente ($M= 4.94$, $DE= .91$, $R= 6$). A nivel emocional se perciben más emociones negativas que positivas ($M_{negativas}= 3.29$, $DE= .86$; $M_{positivas}= 2.35$, $DE= .84$, $R= 4$), y se visualizan sentimientos de desmoralización social ($M= 4.05$, $DE= .80$, $R= 4$). Sin embargo, si se comparan estos datos con los resultados obtenidos de población civil, ellos perciben de manera más benévola el funcionamiento normativo y vivencian menos emociones negativas en general. Asimismo, se realizó un análisis de regresión lineal [$F(3,191) = 46.055$, $p < 0.001$, $R \text{ múltiple} = 0.65$, $\sigma^2 = .41$] que da cuenta que la percepción negativa del sistema normativo está influida por la presencia de emociones/sentimientos negativos como vergüenza e impotencia y a la ausencia de emociones/sentimientos positivos como orgullo y seguridad; y por sentimientos de desmoralización que devienen por la percepción de cierto grado de indefensión por la falta de leyes e instituciones que regulen un adecuado funcionamiento de la sociedad, por reconocimiento de prácticas ventajistas por parte de quien no cumple la norma con respecto a quien lo hace, y por un descreimiento en la falta de recompensa por el trabajo y el esfuerzo.

Palabras claves: Legitimidad, Militar, Normas, Transgresión.

Abstract

One of the social problems that are facing Argentina is the high level of perceived transgression. Argentina is routinely displayed in all kinds of transgressions ranging from breaking rules of coexistence to acts of political corruption. This has led to talk of an Argentinean culture of transgression (De Biase, 2010; Puy, 2011, Zommer, 2006).

This phenomenon adversely affects the political, economic and social development of a country, mainly because it damages the institutions of the nation. Institutions play a key role because they promote, regulate and ensure the coordinated social action among citizens. In addition, they provide people frames for interpreting social dynamics that allow them to predict the function of the environment and reduce the uncertainty caused by the complexity of it (Flax, 2006; Schmidt and Tomasello, 2012).

When institutions promote a normative framework of legality and policies for social equity and justice, individuals can feel secure in their relationships with others (Robbins, 2012). On the other hand, when institutions are weak or ineffective and institutional mechanisms and regulatory protection are absent or unclear, it is reduced the social trust because people do not have an institutional safeguard to ensure exchanges, inhibited cooperation, reciprocity, tolerance and respect, which are the basis of thriving civil societies (Kaase 1999; Knack, 2002; Rice and Sumberg, 1997; Schyns and Koop 2010; Tan, and Tambyah, 2011).

Keywords: Legitimacy, Military, Norms, Transgression.

PONENCIA 3

EL PASADO VIOLENTO ¿SE NOS OFRECE COMO LECCIÓN? UN ESTUDIO COMPARATIVO POR IDEOLOGÍA POLÍTICA.

Bombelli, Juan Ignacio & Mele, Silvia.

bombelli_juan_ignacio@hotmail.com

CONICET/Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA).

Resumen

Las ideologías constituyen marcos compartidos de modelos mentales que sostienen tanto los individuos como los grupos, para proveer de sentido a su entorno y para determinar cómo debe estar estructurado. Por eso, definirse a partir de una ideología implica apelar a una forma concreta de describir y entender el mundo mediante supuestos sobre la naturaleza humana, sobre los hechos históricos, la realidad actual o el futuro, su correcto funcionamiento o el modo ideal en que debería desplegarse, la particularidad de las relaciones humanas que se establecen, y los objetivos deseables en la vida (Jost, Federico & Napier, 2009). Esta identificación con un grupo caracterizado por lo ideológico responde a la necesidad de los sujetos de obtener prescripciones claras para su conducta (Hogg y Abrams, 1993), o, en otras palabras, de reducir la incertidumbre (Hogg, 2007). Lo que queda definido como el punto de contraste entre la ideología de izquierda y la de derecha es la posición ante dos aspectos de la realidad social: la búsqueda del cambio social y la postura ante las desigualdades; su aceptación o su rechazo demarcan los posicionamientos al respecto. En los estudios en ciencias sociales, la ideología política suele ser una variable frecuentemente estudiada por su poder prescriptivo, a partir de la cual se extraen conclusiones para una amplia gama de factores. En este caso, la pregunta de investigación que guía este trabajo apunta a establecer si hubo alguna suerte de replanteo, por parte de la sociedad argentina, respecto de lo que fue la violencia colectiva de la década setentista, que incluyó el enfervorizado ensalzamiento de actos ilegales como forma válida de resolver los conflictos sociales por parte de los grupos de izquierda, y que, en mayor o menor medida, contribuyó a la instalación de un régimen represivo nefasto, que arrasó con los derechos humanos utilizando la maquinaria estatal para la comisión de delitos como el secuestro, la tortura, la violación, la desaparición forzada, el robo y la sustitución de identidad, entre tantos otros.

El presente estudio, de carácter empírico, pretende explorar en el nivel de conocimiento sobre lo sucedido entre 1970 y 1983, en la opinión respecto de la disposición a revisar el pasado, en la adhesión a valores, EN la orientación a la dominancia social, y en la justificación del uso de la violencia actualmente. Como segundo objetivo, se propone determinar si existen

posicionamientos diferenciales en los aspectos mencionados en función de la ideología política referida por los participantes. La muestra estuvo compuesta por 601 sujetos de ambos sexos, de entre 18 y 87 años, habitantes de distintas ciudades de la provincia de Buenos Aires: Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Junín, Trenque Lauquen y Saladillo. La media de edad de los participantes fue de 36.67 años (SD=14.14). En cuanto al posicionamiento ideológico, se define como de centro el 42,2% (n= 253), de izquierda un 29,6% (n= 175) y un 18% de derecha (n= 108). El 10,2% no respondió la pregunta (n= 62).

Respecto al primer objetivo, los resultados revelan que existe un nivel relativamente alto de conocimiento sobre lo sucedido, una disposición a revisar el pasado más que a someterlo a olvido, una fuerte adhesión a valores universalistas, una baja orientación a la dominancia social, y un desacuerdo marcado en la justificación del uso de la violencia. En lo que hace al segundo objetivo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables investigadas, siendo que las personas de izquierda son quienes más aluden conocer el pasado, más rechazan una actitud de olvido y silencio frente a aquél, más fuertemente adhieren a valores universalistas, más fuertemente creen enfáticamente que debe aumentarse la igualdad social y rechazan más intensamente la dominancia intergrupala, y son el grupo que menos justifica el uso de la violencia.

Palabras Claves: Dictadura militar, Ideología, Memoria, Identidad social.

Abstract

This study has two goals: 1) to explore the level of knowledge about the facts that occurred between 1970 and 1983, the opinion regarding the disposition to remember the past to take a lesson for the present, the adherence to some universalistic values, social dominance orientation, and the justification of using violence nowadays; 2) to determine if there are differential positions in terms of political ideology. Participants are 601 people of both sexes, between 18 and 87 years, the average age of participants was 36.67 years (SD = 14.14). Considering the ideological positioning, 42.2% defined their selves as having a centered ideology (n = 253), being on the left, 29.6% (n = 175), and 18% of right (n = 108). 10.2% did not answer the question (n = 62).

Results: there is a prevalence of willingness to review that past rather than oblivion, people categorized into left ideology were those who most allude to know the past, most reject an attitude of neglect and silence on that, strongly adhere to universal values, think that social equality should be increased and reject more intensely intergroup dominance and are the group least justifies the use of violence.

Key Words: Dictatorship, Ideology, Memory, Social Identity.

Ponencia 4

CREENCIAS, INSEGURIDAD SUBJETIVA Y PERCEPCIÓN DE CONTEXTO SOCIAL.

Muratori, Marcela & Zubieta, Elena.

marcelamuratori@hotmail.com

UBA/CONICET.

Resumen

Para entender las conductas de las personas, sean éstas funcionales o disfuncionales, es necesario considerarlas como el resultado de aspectos culturales, tales como los valores, creencias y expectativas, y de los procesos psicológicos que aquellos moldean (Zubieta et al., 2007). En este sentido, Karstedt (2001) plantea la necesidad de conocer los valores, las creencias y las ideologías que predominan en un entorno determinado dado que los distintos patrones culturales, al moldear los sistemas de justicia penal y control social, generan diferencias intra e interculturales en relación al delito y las reacciones ante el mismo. De esta forma, las culturas más desiguales y autoritarias se caracterizan por ser más violentas y corruptas, lo que genera que las personas en tanto víctimas potenciales se sientan más vulnerables. Numerosos estudios han explorado la relación entre las creencias, el posicionamiento ideológico, la amenaza y la percepción de inseguridad (Amaya López, 2010; Cohrs, 2013; Norris & Reeves, 2013; Onraet, Dhont & Van Hiel, 2014; Shaffer & Duckitt, 2013). Di Tella y Schargrodsy (2009) plantean la importancia de estudiar el impacto del crimen sobre las creencias, dado que la victimización puede generar cambios en la mirada de las personas acerca de cómo funciona el mundo y esto puede causar diferencias en las elecciones políticas. Asimismo, Jackson (2004) considera que tanto las distintas actitudes sociales como los valores sociales y políticos son factores fundamentales asociados al modo en que uno moldea la mirada sobre el crimen, el riesgo, el miedo y el entorno social en su conjunto. Por otro lado, si bien existen algunos estudios que han centrado su interés en la relación entre el bienestar, el autoritarismo y la dominancia social (MacInnis, Busseri, Choma & Hodson, 2013; Onraet, Van Hiel & Dhont, 2013), los resultados suelen ser contradictorios y poco consistentes. Además, no se han encontrado estudios que vinculen estas creencias con el bienestar social y el clima emocional de las personas. En este marco se desarrolló un estudio empírico con el objetivo de explorar la relación de los indicadores de inseguridad y percepción del contexto social con creencias tales como la orientación a la dominancia social, la contra-dominancia y el autoritarismo. La muestra, no probabilística intencional, estuvo compuesta por 516 estudiantes universitarios civiles y militares. Los resultados muestran que son los participantes más dominantes y autoritarios quienes se mostraron más preocupados por la inseguridad y más

peligroso percibieron el entorno. Es también este grupo quien consideró que el crimen aumentó, dijo tener más miedo y activó más conductas de auto-protección. Esta valoración e interpretación de la realidad corrobora lo expuesto en numerosos estudios previos que indican que quienes exhiben altos niveles de autoritarismo se caracterizan por poseer actitudes conservadoras y de respeto exacerbado a la autoridad, promover la cohesión con el endogrupo, la estabilidad y la seguridad del entorno en el que se encuentran, por adoptar prejuicios hacia aquellos que se perciben como disidentes del orden social, y por presentar un riesgo para la estabilidad que poseen (Altemeyer, 1998; Cohrs et al, 2005; Doty et al., 1991; Duckitt, 2006; Duckitt & Fisher, 2003; Duckitt & Sibley, 2007; Dunwoody et al., 2014; Hale, 1996; Jackson, 2004; Ruiz, 2014a, Altemeyer, 1996; Cohrs & Asbrock, 2009). Además, los resultados obtenidos mostraron que el ser víctima de un delito puede estimular a sostener la creencia de superioridad de un grupo sobre otro, lo que a su vez se asocia a mayores prejuicios hacia grupos desventajados y a estar más de acuerdo con medidas duras de control social. Por último, los datos de este estudio evidencian que cuanto más dominantes y autoritarios son los participantes, menores son las actitudes positivas hacia los otros y la atribución de honestidad y amabilidad a las personas. También se reducen el optimismo respecto al futuro de la sociedad y la percepción de lógica y sentido de la vida, incrementándose el temor a expresar las ideas y opiniones públicamente, y la sensación de desesperanza respecto de mejoras en el país. De manera coherente, la dominancia y el autoritarismo hacen que se confíe más en las fuerzas armadas y de seguridad, pero menos en los poderes republicanos. A la inversa, los participantes menos autoritarios y orientados a la igualdad, contra-dominantes, destacan la actualización social en su relación con el entorno y están más satisfechos con el lugar en el que residen. También, perciben una menor predominancia de emociones de temor y desesperanza al nivel del colectivo, y confían menos en las fuerzas armadas y de seguridad, y más en el poder ejecutivo.

Palabras clave: Creencias, Inseguridad Subjetiva, Percepción, Contexto Social.

Abstract

With the aim of exploring the relationship between subjective insecurity, perception of social context and beliefs such as social dominance orientation, counter-dominance and right-wing authoritarianism, an empirical study was carried out- non-experimental transversal design- based on a convenience sample composed by 516 civilian and military university students. Results show that the most dominant and authoritarian participants were more concerned about insecurity and perceived a more dangerous environment. It is also this group who felt that crime increased, exhibited more fear and activated more self-protective behaviors. Also, dominance and

authoritarianism reduces optimism about the future of society, the perception of logic and meaning of life and positive attitudes towards others, increasing the fear of expressing ideas and opinions publicly, and the feeling of hopelessness regarding improvements in the country. Conversely, participants less authoritarian and oriented to equality highlighted the social renovation in their relationship with the environment and were more satisfied with the place in which they reside. Also, they exhibited less fear and despair, and trust less on the military and security forces, and in the executive power.

Key Words: Beliefs, Subjective Insecurity, Perception, Social Context.

MEMORIA COLECTIVA Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA.

Coordinador/a: *Zubieta, Elena Mercedes*

Autores: *Fernández, Omar; Sosa, Fernanda; Kreizer, Nadia; Torres, Alejandro; Sosa, Fernanda; Dafna Natapof; Gisela I.; Delfino, Lisandro Cejas; Alicia Barreiro & Elena Zubieta.*

elenazubieta@hotmail.com

UBA/UNDEF; UBA; CONICET-UBA.

Resumen General

La propuesta de discusión teórica sobre la base de hallazgos empíricos se enmarca en una línea de investigación en el área de la Psicología Social, Cultural y Política sustentada por proyectos de investigación financiados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se propone discutir distintos estudios que toman a la historia como objeto de representación.

La relación entre historia y psicología ha sido abordada por un amplio rango de estudios psicosociales. Abordar la historia y la memoria colectiva desde la psicología social implica concebir su construcción y mantenimiento como un proceso socio psicológico dinámico. Esta posición se orienta a comprender cómo la historia y las representaciones históricas adquieren un carácter social como resultado de una variedad de actividades, formas de interpretación y relatos a lo largo del tiempo (Middleton & Brown, 2005). Para Halbwachs (1952/1992), la memoria colectiva reconstruye una imagen del pasado consonante con los pensamientos que predominan en una sociedad, apelando a instrumentos como los marcos colectivos. La historia define una trayectoria que ayuda a construir la esencia de la identidad grupal y la relación de ésta con otros grupos. Provee además, de una narrativa que les dice a los miembros de un grupo quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde van. Así, las representaciones sociales de la historia actúan como mito fundacional para una sociedad, definiendo sus derechos y obligaciones, legitimando sus acuerdos políticos, y adjudicando roles en función de lo que es correcto e incorrecto hacer apelando a la experiencia histórica (Sibley, Liu, Duckitt & Khan, 2008). Las representaciones del pasado brindan una interpretación del origen del grupo que es renegociada ante las situaciones cambiantes, y que dan cuenta de las respuestas a los nuevos desafíos estableciendo una misión grupal.

En este marco, distintos integrantes del equipo de investigación abrirán el análisis y la discusión a partir de analizar los personajes y eventos de la historia argentina y de la historia universal, en función del consenso y la controversia que suscitan, así como de la valoración e importancia que se le atribuyen. Además, en el marco de un estudio transcultural por el centenario de la Primera

Guerra Mundial, ésta misma se vuelve objeto de representación. Finalmente, se exponen las concepciones de sentido común respecto de qué creen los individuos que es la historia, profundizando en la relación de la historiografía ingenua con creencias y valores asociados a la ideología política, la religiosidad y el nacionalismo.

Palabras clave: Historia, Memoria Colectiva, Representaciones Sociales, Historiografía de sentido común.

Ponencia 1

PERSONAJES DE LA HISTORIA ARGENTINA Y MEMORIA COLECTIVA EN CADETES DE FORMACIÓN MILITAR.

Fernández, Omar; Sosa, Fernanda; Kreizer, Nadia & Torres, Alejandro.

licomarfernandez@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires/ Universidad de la Defensa Nacional (UNDEF).

Resumen

Jodelet (2002) señala que las representaciones sociales (en adelante RS) son una forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, para la construcción de una realidad común al conjunto social. Una vez constituidas y establecidas, se vuelven marcos para definir qué es aceptado, valorado, rechazado o prohibido (...) y ofrecen un margen para el comportamiento, las actitudes y los valores de los agentes históricos así como para la identidad individual y colectiva de los actores (Condor, 2006).

Doise, Clemente y Lorenzi Cioldi (1993) plantean un modelo trifásico de las RS. Estos autores, las definen como principios que organizan las relaciones simbólicas entre los individuos y los grupos, rigiéndose por tres hipótesis:

La primera remite al estudio de las concepciones compartidas sobre un determinado objeto, intentando determinar la forma en que está organizado el campo del objeto de estudio. En esta investigación, remite a los diferentes personajes mencionados para referirse a los personajes de la historia nacional.

La segunda hipótesis se sostiene bajo la idea que si bien puede existir un consenso en las concepciones compartidas sobre un objeto, esto no implica que no haya disenso interindividual. De esta forma, cobra lugar la realización de un análisis de las diferencias en los posicionamientos diferenciales de los individuos.

Por último, la tercera hipótesis refiere al análisis de la relación entre los principios que organizan el significado compartido y otros elementos, como por ejemplo puede ser el grado de identificación nacional de los sujetos o las emociones de los mismos.

Abric (2005) postula el enfoque estructural dentro de la teoría del núcleo central de las RS, entendiendo que una representación es construida por un conjunto de creencias, informaciones, opiniones y actitudes sobre un determinado objeto social. Estos elementos se organizan, estructuran y se constituyen en un sistema sociocognitivo específico. El enfoque estructural considera que la organización de una representación social tiene una característica específica, y es

la de organizarse alrededor de un núcleo central, constituyéndose en uno o más elementos que dan significado a la representación (Gomes, Tosoli & Pereira de Sa, 2008).

El objetivo general del este estudio es indagar la estructura representacional de los personajes de la historia nacional. Asimismo, se plantea explorar si existen diferencias en la estructura representacional en función de la fuerza a la que pertenecen los estudiantes (Ejército, Armada, Fuerza Aérea).

Se trata de un estudio descriptivo de diferencias entre grupos, de diseño no experimental transversal, con población militar argentina correspondiente a estudiantes en formación militar de oficiales de las tres fuerzas (901 cadetes). Para ello se utilizó un cuestionario auto-administrado que es una versión modificada del cuestionario diseñado por Liu et al. (2005), cuya aplicación fue colectiva, anónima y voluntaria. Para el análisis de los datos, se recurrió al enfoque estructural de la teoría del núcleo central de las RS (Abric, 2005, 2001) y el tratamiento de los datos se realizó con el software “Evoc” (Vergés, 1994) organizando las evocaciones en base a jerarquías entendidas como frecuencia y orden de la evocación.

Los hallazgos de este estudio permiten arribar a conclusiones que se estructuran en función de los hallazgos de los estudios previos sobre memoria colectiva y RS de la historia.

La literatura precedente da cuenta de algunas tendencias que se ratifican a la hora de recordar a los personajes significativos de la historia. Una de ellas es el denominado sesgo bélico.

A su vez, siguiendo al modelo trifásico de las RS, la primera hipótesis quedaría representada en la congruencia de aparición de varios personajes (por ejemplo en el núcleo central: Belgrano, Rosas y Sarmiento). El ámbito castrense en el que están insertos los participantes se vuelve relevante para este grupo social a la hora de percibir e interpretar la realidad, haciendo saliente su identidad social: ser militares.

Se aprecia aquí que el hecho de serlo determina el proceso de recuerdo que, si bien es individual, está influido por dicha pertenencia. De esta manera, además del sesgo bélico como tendencia en sí explicativa de este fenómeno, está la pertenencia al colectivo militar que acentúa el recuerdo de personajes ligados a situaciones y enfrentamientos vinculados a esta temática.

Por último, al analizar la pertenencia de una determinada fuerza, y comparar los datos entre los tres institutos, se encuentran diferencias esperables, lo que daría cuenta de la tercera hipótesis del modelo, ya que la pertenencia a cada de las fuerzas sería un principio organizador que moldea la RS.

Palabras Claves: Historia Argentina, Representaciones Sociales, Estudiantes, Militares.

Abstract

Jodelet (2002) points out that social representations (SR) are a form of knowledge, socially produced and shared, for the construction of a common social reality to the whole. Once constituted and established they become frameworks to define what it is valued, accepted, rejected or forbidden (...) and provide a margin for the behaviour, attitudes and values of the historical actors as well as for the individual and collective identity of the actors (Condor, 2006).

Doise, Clemente and Lorenzi Cioldi (1993) proposed a three-phase model of the SR. These authors, defined them as principles that organize the symbolic relationships between individuals and groups, governed by three hypotheses:

The first forwards to the study of the shared ideas about a particular object, trying to determine the way in which the field of the object of study is organized. In this research, forwards the different mentioned characters to refer to the characters of national history.

The second hypothesis holds under the idea that even though there may be a consensus on the shared ideas about an object, this does not imply that there isn't inter-individual dissent. Thus, takes place an analysis of differences in differential positioning of individuals.

Finally, the third scenario concerns the analysis of the relationship between the principles that organize the shared meaning and other elements, as for example the degree of national subjects identification or the emotions of them.

Key Words: Argentinian History, Social Representations, Students, Military.

Ponencia 2

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA E HISTORIA.

Sosa, Fernanda & Dafna Natapof.

fernandamarielsosa@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En los últimos años, se ha dado especial interés en el área de la memoria colectiva al estudio de la historia desde la perspectiva de las Representaciones Sociales quedando ésta establecida como un objeto de relevancia. Como señalan Liu y Hilton (2005), la historia se invoca como una reserva simbólica que ofrece situaciones y personas concretas que poseen una relevancia emocional, en gran medida compartida, y cuya importancia para el presente es fundamental para construir una identidad personal y grupal. En el marco de la conmemoración de los 100 años de la Primera Guerra Mundial (PGM), el objetivo de este estudio es investigar la manera en que las personas perciben a la Primera Guerra en la actualidad. Para tal fin, se administró una versión adaptada del cuestionario de Licata (año) a una muestra intencional (N=143) de estudiantes de psicología (N=92) e historia (N=51). La media de edad era 31,09 (DE=11,21, mínimo:19/máximo:64). El 69,9% eran mujeres y el 30.1% hombres. Los resultados muestran que el 76% de los estudiantes indicó de manera correcta el año de inicio de la PGM (1914). A su vez los hallazgos evidencian que los estudiantes de historia consideran a la PGM más importante (media: 6,91 DE: 0,29; media: 6,02 DE: 1,58; $t= 3.677; p=.000$) y con sentimientos más altos en comparación con los estudiantes de psicología (media:5,00 DE: 1,51; media: 4,28 DE: 1,65; $t= 2,400; p=.018$). De manera esperable, los estudiantes de historia consideran tener mayor conocimiento acerca de la PGM (media: 4, 45 DE: 1,32; media: 2,36 DE: 1,23; $t= 8,909; p=.000$).

Al evaluar la importancia (1=más importante/menos importante) de diferentes sucesos históricos los estudiantes consideran a la Segunda Guerra Mundial el evento más importante (media=180, DE=1,12). Al igual que en estudios previos la segunda guerra surge como en el evento más significativo al día de hoy tanto en el mundo occidental como en el oriental (Liu et al., 2005), luego aparece la PGM (media: 2,31;DE=1,16), seguido de Crisis Financiera de Wall Street en 1929 (media: 3,58;DE=1,31), las Guerras Napoleónicas (media: 4,11;DE=1,59), la Guerra de Vietnam (media: 4,11;DE=1,59), y por último la crisis financiera de 2008 (media: 5,04;DE=1,28). En relación

a los términos directamente asociados con la PGM, los que surgen con mayor frecuencia son el Tiple Entente, la Liga de las Naciones y el Genocidio Armenio.

Al indagar en las razones que llevan a una guerra se encontraron diferencias entre los estudiantes, ya que los que cursan historia dieron más relevancia al Imperialismo y el Nacionalismo y los estudiantes de psicología mencionaron como importante al egoísmo de los líderes de los países, los conflictos ideológicos y los malos entendidos entre la gente al momento de pensar los motivos que llevan a una guerra

Por último, los estudiantes de psicología evidenciaron mayor identificación con argentina y los estudiantes de historia con Latinoamérica.

Palabras claves: Historia, Representaciones Sociales, Primera Guerra Mundial, Estudiantes.

Ponencia 3

RELACIÓN ENTRE EVENTOS Y PERSONAJES NACIONALES Y UNIVERSALES.

Gisela I. Delfino & Lisandro Cejas.

giseladelfino@gmail.com

CONICET – UBA.

Resumen

La memoria colectiva es un conjunto de representaciones, actitudes cognitivas y prácticas afectivas del pasado que un grupo conserva, elabora y transmite a través de la interacción de sus miembros. Se trata de procesos psicológicos que trascienden a los individuos, incluso cuando es a través de ellos que se manifiestan. Las representaciones sociales de la historia tienen las funciones de explicar a un grupo social cómo su realidad llegó a ser lo que es y de dar justificaciones a las respuestas y actitudes hacia los desafíos actuales. Las representaciones sociales de la historia, como construcciones sociales del conocimiento de sentido común, guían a los individuos en el contexto inmediato permitiendo su adaptación al mundo físico y su integración en las interacciones sociales, cuestionando la pertenencia a diferentes grupos.

Los estudios realizados en Argentina, siguiendo la metodología utilizada por investigadores de otras latitudes, incluyen tanto la evocación de eventos y personajes como la evaluación a partir de una lista dada. En relación a la historia universal, investigaciones previas, muestran una representación social caracterizadas por el sesgo eurocéntrico, en la medida en que los eventos más mencionados refieren a la historia europea y a eventos dominantes de la cultura occidental. Entre los personajes se destacan, con clara evaluación negativa, Hitler y, con valoración positiva, Einstein, Gandhi y figuras que típicamente combinan humanitarismo o liderazgo espiritual con efecto político, como Martin Luther King o Nelson Mandela.

En lo que hace a la historia nacional, entre los eventos más importantes aparecen, con alta valoración positiva, la Independencia Argentina, la Revolución de Mayo, y la vuelta a la democracia. Asimismo, como sucesos relevantes pero con una valoración negativa, aparecen la dictadura militar de 1976, la guerra de Malvinas, la crisis del 2001, y el Gobierno de Menem. En cuanto a las figuras relevantes, las más salientes son líderes políticos, en su mayoría ex presidentes de Argentina: Perón, San Martín, Sarmiento, Belgrano, Menem, Alfonsín, Rosas, Kirchner y Videla.

Siguiendo los estudios previos que toman a la historia como objeto de representación social, el presente estudio analiza cómo los eventos y personajes de la historia nacional y universal se agrupan en función de su evaluación en una muestra de 72 habitantes de la zona metropolitana de Buenos Aires (69,4% mujeres, edad: M=39). El análisis de clúster exhibe dos grandes agrupamientos: uno negativo y otro no-negativo que se subdivide en dos conglomerados distintos: intermedio y negativo. Un 45% de los eventos y personajes presentados son evaluados de forma positiva, aunque en el caso de los personajes de la historia nacional sólo un 35% recibe este tipo de evaluación. Los eventos y los personajes mejor evaluados, se relacionan con la democracia (voto universal, vuelta a la democracia, voto femenino) y la defensa de los derechos del hombre (Mandela, Gandhi, abolición de la esclavitud) o con los avances médicos y científicos que redundan en una mejor calidad de vida de las personas (Favaloro, Einstein, invención de la imprenta). Por el contrario, todos los eventos y personajes peor evaluados, tanto nacionales como universales, tienen la característica de tratarse de guerras, dictaduras o atentados contra los derechos del hombre, estar relacionados con la muerte de muchas personas (desastres naturales) o implicar crisis económicas y sociales (gran depresión de 1930, Crisis del 2001 en Argentina).

Conforme a lo indicado en estudios previos para el análisis de eventos de la historia universal, los resultados hallados en este estudio señalan que tanto los eventos como personajes nacionales e universales pueden clasificarse en base a tres clústers diferenciados que servirían para organizar tanto la memoria de la historia universal como nacional: calamidades históricas, progreso histórico y lucha contra la opresión. En el caso de Argentina, las calamidades históricas se relacionarían con las dictaduras militares, la conquista del desierto y la crisis del 2001; el progreso histórico anclaría en figuras como Favaloro y Borges; y la lucha contra la opresión tendría tres momentos claves: por un lado, el relativo la independencia, con San Martín, Belgrano, Moreno y el Cruce de los Andes; otro relacionado con la democracia y el voto (Ley Saenz Peña); y un tercero, relacionado con la vuelta a la democracia, luego del última dictadura militar, con Alfonsín como figura destacada.

Palabras clave: Representaciones Sociales, Memoria Colectiva, Eventos Políticos, Historia.

Abstract

Collective memory is a set of representations, attitudes and cognitive affective practices of the past that a group preserves, processed and transmitted through the interaction of its members. These are psychological processes that transcend individuals, even it is through them that manifest. Social representations of history have the functions of explaining a social group how

their reality became what it is and giving justifications to the responses and attitudes towards current challenges. Social representations of history, as social constructs of commonsense knowledge, guide individuals in the immediate context allowing their adaptation to the physical world, and their integration in social interactions questioning membership to different groups. Studies in Argentina, following the methodology used by researchers elsewhere, include both the evocation of events and characters as the assessment from a given list. In relation to world history, previous research show a social representation characterized by the Eurocentric bias, to the extent that events more mentioned related to European history and key events of Western culture. Among the characters stand out, with clear negative evaluation, Hitler and, with positive assessment, Einstein, Gandhi and figures that typically combine humanitarianism or spiritual leadership with political effect, as Martin Luther King or Nelson Mandela.

Keywords: Social Representations, Collective Memory, Political Events, History.

Ponencia 4

LAY HISTORIOGRAPHY AND DIFFERENTIAL POSITIONING: IDEOLOGICAL ORIENTATION, NATIONALISM, AND RELIGION RELEVANCE.

Alicia Barreiro & Elena Zubieta.

avbarreiro@gmail.com

Facultad de Psicología, UBA –CONICET

Abstract

Psychology has studied traditionally memories from an individualistic-static memory model strengthening the idea of memory accuracy and its evocative power. However, during the last third of the last century, memory raise as a constructive activity questioning the accuracy of the past in the present update. These changes produced in the studies of memory an increasing agreement with the idea of memory as a social activity performed not in private but through the social conscience shared with others (Valencia, Momoitio & Idoyaga, 2010).The update of the MC studies from the 90s, its insertion into complex functional and intergroup dynamics, become an "object" of study with similar characteristics to those posed by the Social Representations Theory (SRT) (Haas & Jodelet, 2000). Consequently, memory becomes a key of what is at stake in conflicts. In this sense, CM is considered as a set of 'controversial' social representations (Moscovici, 1988).In the frame of everyday knowledge, or lay historiography, an empirical study was carried out with the aim to explore how people with no academic education in history –apart from common obligatory schooling- conceive history, and to identify different conceptions according to religion relevance in life, ideological positioning and nationalism. Convenience sample was used composed by 375 Argentines (age: $M = 34.05$, $SD = 13.00$). The 70% ($n = 264$) were female. The 57% ($n = 214$) were university students from social sciences, the 43% ($n = 72$) general population. Confirmatory Factor Analysis exhibit a model of eleven dimensions of universal history conceptions: Divine Plan; Laws; Great Men; Microhistory; Truth; Marxist; Technology; Progress; Suffering and decline; Cycle and Myth. Marxist and Truth obtain greater support, while Divine Plan and Laws are those with lesser consensus. When going further in anchoring process through no hierarchical clusters using ideological positioning, nationalism and relevance of religion some interesting findings showed up. More right-wing oriented and religious moderate participants agree with the conceptions of history as determined by Devine plan, objective Laws but also as describing the Progress of the humankind, and to a lesser extent as a

result of acts of Great men. In contrast, nationalist left agree more with Marxist socio-structural conception of history more than other groups. As well as what happen between history records, the school, the everyday, and the academic (Rosa, 2004), tension and adjustments are observed within lay conceptions when taking into account grouping variables.

Key Words: Memory, Social Representations of History, Consensus, Differential Positioning.

INTER-VENIR ENTRE VIOLENCIAS. REFLEXIONES SOBRE POSIBLES ABORDAJES EN TORNO A SITUACIONES COMPLEJAS EN LA NIÑEZ.

Carzolio, M. Clara; Martínez, Lucas; Portales, Julia & Salinas, Verónica Laura.

verosalinas23@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Partimos de una experiencia, enmarcada en el Proyecto de Extensión “Ejerciendo nuestros Derechos. Promoviendo los derechos a jugar y aprender como una trama posible”, acreditado por la UNLP en el año 2014, junto a un grupo de nenes y nenas, en su mayoría entre 6 a 13 años, aunque en ocasiones se suman más pequeños y adolescentes, de un territorio complejo de la periferia de La Plata. Se inició con la participación de dos unidades académicas: Facultad de Psicología y Facultad de Trabajo Social, así como de profesionales de antropología, artes plásticas y agronomía.

La oferta se impuso por sobre la demanda, en donde la primera pretende alojar algo del orden de la subjetividad, tan arrasada en los márgenes. El espacio aspira a promover el ejercicio de derechos, a rescatar o dar lugar a los pequeños signos que tienen que ver con la singularidad, con el deseo de cada niña/o, así como el reconocimiento y fortalecimiento de los lazos sociales preexistentes, en el marco de la promoción de la salud integral.

Es significativa la heterogeneidad de la población a nivel habitacional, social, económico y educativo en un pequeño radio del centro comunitario donde se desarrollan las actividades; diversidad que se expresa por momentos, en modos vinculares violentos.

Se pensó en la construcción de un espacio grupal, colectivo, mediante el recurso de talleres donde a partir de diversas actividades recreativas y lúdicas, los niños y niñas tuvieran la oportunidad de estimular y alojar las capacidades representativas, creativas, imaginativas y expresivas. Un eje transversal fue la promoción de la reflexión, así como la construcción de legalidades, reglas, normas, vínculos y valores, con la idea de favorecer la identidad, la pertenencia, la aparición de lo singular.

En un principio se convocaba a los chicos los días sábados, a un espacio en donde se les ofrecían juguetes, juegos de reglas, y diversos materiales plásticos y gráficos con la intención de “entretenerlos” (contenerlos/retenerlos), y generar un lugar y momento donde ellos se sintieran cómodos, alojados. Más tarde, a partir de la demanda de las familias y de encuentros con las instituciones

escolares, los viernes se incorporó la actividad de apoyo escolar, que desde su inicio fue convocante y mantiene hasta hoy un grupo estable de chicos.

En el transcurso de la experiencia, comenzaron a surgir interrogantes, en relación a obstáculos que aparecían al momento de concretar el tema de restitución de derechos, cuando éstos se encontraban vulnerados. Límites del equipo mismo para sostener el propio deseo de trabajo a pesar de las dificultades, límites en los niñas/os sujetos de las intervenciones, y límites a nivel de la comunidad. Para ello, se pensó en realizar reuniones de equipo de modo sistemático, con dos objetivos: revisar obstáculos y pensar formas de subsanarlos, y a su vez, proyectar las actividades futuras, a fin de orientarlas a objetivos concretos, quizás más pequeños, pero realizables. Esto ha permitido relanzar muchas de las preguntas que aparecían en los espacios propuestos a los/as niños/as, que quedaban perdidas.

En el presente taller no se intentará extraer un conocimiento acabado a partir de las intervenciones, sino por el contrario poder pensar desde allí. Pensar situaciones de “violencias” cotidianas; problematizar, identificar e intervenir dentro de las posibilidades de un tiempo y espacio acotado.

A través de la modalidad de taller se pretende una participación activa de los/as asistentes. En un inicio se indagará acerca de experiencias previas, intereses y expectativas hacia la temática. Se realizará una breve exposición de los coordinadores acerca de la propia experiencia. Posteriormente se brindará una viñeta acerca de una situación presentada en el desarrollo de la práctica con el fin de ser analizada según aspectos psicológicos, sociales, históricos y culturales, así como posibles modos de intervención.

Palabras claves: Niñez, Vulnerabilidad, Promoción de Derechos, Violencias.

COME BETWEEN INTER - VIOLENCE. REFLECTIONS ON POSSIBLE APPROACHES AROUND COMPLEX SITUATIONS IN CHILDHOOD

Abstract

We start from an experience, part of the extension project "Exercising our Rights. Promoting the rights to play and learn as a possible plot ", accredited by the UNLP in 2014, with a group of kids and girls, mostly between 6-13 years, a resort area on the outskirts of La Plata

During the experience, questions began to arise in relation to obstacles that appeared at the time of finalizing the issue of restoration of rights when they were infringed. For this purpose, it was thought

to conduct team meetings systematically, with two objectives: to review obstacles and think about ways to correct them, and in turn, plan future activities, in order to direct them to, maybe smaller but achievable specific goals.

In this workshop will not try to extract from finished knowledge interventions, but rather to think from there.

Through the workshop mode active participation / attendance as intended. Initially it will inquire about past experiences, interests and expectations of the subject. Subsequently a vignette about a situation presented in la práctica development in order to be analyzed according to psychological, social, historical and cultural aspects as well as possible ways of intervention will be provided.

Keywords: Childhood, Vulnerability, Advocacy, Violence.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar S. (2010) Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático. Bs. As. Entre ideas.
- Bleichmar, S. (2008) Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Bs. As. Novedades Educativas.
- Bleichmar, S. (2008) Violencia social- violencia escolar, Buenos Aires, Noveduc.
- Giberti, E. (2005) Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares. Bs. As. Novedades Educativas
- Stolkiner A. (2004) Las familias y la crisis. Revista: Cuestiones de Infancia. Revista de psicoanálisis con niños. vol 8. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Stolkiner A. (2005) Interdisciplina y Salud Mental, IX Jornadas Nacionales de Salud Mental, I Jornadas Provinciales de Psicología Salud Mental y Mundialización, Posadas, Argentina.
- Volnovich, J, N. Fariña (2010) "Infancia, subjetividad y violencia. 200 años de historia". Lumen-Humanitas. Bs. As.
- Volnovich, J. (1999): "Los Cómplices del Silencio. Infancia, Subjetividad y Prácticas Institucionales". Buenos Aires, Lumen-Humanitas.

¿QUÉ MANICOMIOS ENCARNAMOS? ELUCIDAR PARA UNA POLÍTICA EN SALUD MENTAL.

D'Agostino, Agustina; Chairó, Luciana; Veloz, Julieta & Salum Javier.

dagostinoag@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)- Secretaria de Ciencia y Técnica
Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Psicología.

Resumen

Problema y propuesta del taller

En noviembre de 2010, se sancionó La Ley 26.657 de Derecho a la Protección de la Salud Mental. A partir del proceso de transformación que ha tenido el modelo de intervención del Estado, tanto en Argentina como en América Latina, las estrategias participativas y los mecanismos institucionales multi-actorales, tienen actualmente un mayor peso en el diseño de las políticas públicas. La dinámica de la fragmentación social, económica y cultural, consecuencia de la crisis del sistema económico neoliberal, impulso a grandes sectores sociales a la exclusión y colaboro al desmantelamiento de las instituciones que sostenían la integración social y la canalización de conflictos. Asimismo, la configuración de nuevas problemáticas y cuestiones sociales, a partir de la diversificación social e identitaria, implicaron cuestionar diseños de políticas universalizantes y homogéneas, y el desafío de generar prácticas comunitarias participativas efectivas e instrumentos que puedan dar cuenta de las mismas (Rofman, 2007). En este marco, proponemos un dispositivo que permita desplegar en escena, los diversos sentidos que portan los actores participantes del V Congreso de Psicología, respecto a Salud Mental y el actuar profesional del psicólogo en el ámbito mencionado. El dispositivo permite visibilizar y desnaturalizar los sentidos que conforman implicaciones e imaginarios sociales, reflexionar, elucidar y de-construir significaciones, en pos de un mayor grado de autonomía en la construcción del campo de la Salud Mental.

Objetivos del taller

1. Indagar las significaciones imaginarias sociales, que sostienen los participantes del V Congreso de Psicología, UNLP, respecto a Salud Mental.
2. Elucidar y de-construir sentidos cristalizados acerca de la Salud Mental.

3. Visibilizar el atravesamiento de la Salud Mental respecto de los ámbitos de Salud en general, niñez, adultos mayores, construcciones de género y políticas públicas sociales.
4. Aportar a los participantes del taller herramientas vivenciales respecto a la metodología de multiplicación dramática.

Metodología propuesta para el taller

La Elucidación Crítica constituye una herramienta de fundamental importancia en la investigación emprendida. En términos de Castoriadis, puede definirse como el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo piensan (Castoriadis, 1993). Mas precisamente, no constituye un descubrimiento de sentido existente o latente, sino que es producción de sentido propiamente dicha, es creación. De lo anterior se desprende el carácter necesario del análisis de aquello que Castoriadis denomina Significaciones Imaginarias Sociales, las cuales pueden entenderse como aquellos sentidos inventados o creados por un colectivo anónimo. De este modo es que toda sociedad produce su propio mundo de sentido, y a su vez es animada por estas significaciones instituidas que permiten y sostienen su existencia.

Son los sujetos que forman parte de esa sociedad quienes, como fragmentos ambulantes de la misma, portan los sentidos de la sociedad como un todo y son la materia prima que produce y reproduce los instituidos necesarios para su validez efectiva. De esta manera, se entiende que quiénes participen en los talleres, son portadores de todas aquellas significaciones instituidas socialmente, sea esto advertido por ellos o no.

Ahora bien, la Multiplicación Dramática consiste en un dispositivo psicodramático ideado por Pavlosky & Kesselman (1989), quienes han hecho explícito uno de sus criterios fundantes: multiplicar en vez de reducir. Se trata de un modo y procedimiento de trabajo con grupos que busca producir enunciaciones de líneas de sentidos colectivos siempre múltiples. Por su parte, el dispositivo taller posibilita la construcción de un espacio participativo de pensamiento y reflexión, en este caso, respecto al lugar y función de los y las psicólogas a partir de la producción colectiva sirviéndonos, como herramienta, de la multiplicación dramática. La elección de esta herramienta resulta estratégica debido a que apunta al despliegue de las significaciones imaginarias institucionales.

Conclusiones y discusión

Entendemos que la Salud Mental, forma parte del campo más amplio de la Salud en general, concebida desde un aspecto que integre lo social, sin reducirse a una expresión orgánica- biológica.

En consonancia con la Ley Nacional N° 26.657, afirmamos que la Salud Mental es un Derecho de toda la población y que requiere para su efectiva implementación, de profesionales que desde su práctica y formación, sean parte de los actores garantes del mismo. La Salud Mental, transversal a los diversos ámbitos de formación y de ejercicio profesional de los psicólogos, consideramos “no saludable” reducirla a un aspecto fragmentario que no considere los atravesamientos que la Salud Mental tiene respecto a niñez, género, trabajo, educación, entre otros.

Palabras clave: Imaginarios Sociales, Salud Mental, Instituciones, Políticas Sociales.

Abstract

In November 2010, Law 26,657 on Protection of Mental Health was passed. Since the process of transformation that has taken the model of state intervention, both in Argentina and in Latin America, the participatory strategies and multi-stakeholder institutional mechanisms started to have a greater say in the design of public policies. The dynamics of social, economic and cultural fragmentation resulting from the crisis of the neoliberal economic system, boost to social exclusion and sectors collaborated to dismantle the institutions that supported social integration and channeling conflicts. Also, the configuration of new issues and social issues, like the social and identity diversification involved the challenge of creating effective participatory community practices and tools that can account for them (Rofman, 2007). In this context, we propose a display device of the various ways the participants in the V Congress of Psychology thinks about the professional performance of the psychologist in Mental Health. The proposed methodology allows show the senses and the social implications, and de-construct meanings, towards a greater degree of autonomy in building the field of Mental Health device.

Keywords: Social Imaginaries, Mental Health Institutions, Social Policies.

Referencias bibliográficas

Castoriadis, C. (1993). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Galende, E. (1990) Constitución de las políticas en Salud Mental, En: *Psicoanálisis y Salud Mental. Para unacrítica de la razón psiquiátrica*. Buenos Aires: Paidós.

Kesselman, H. & Pavlovsky, E. (1989). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Ayllú.

Rofman, A. (2007). Participación de la sociedad civil en políticas públicas: una tipología de mecanismos institucionales participativos. VI Conferencia regional de ISTR para América Latina y el Caribe, Salvador de Bahía, Brasil.

Fuente

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657

“MÚSICA, CUERPOS Y SUBJETIVIDAD”.

Ferreira, Agustina & Hurtado Atienza, Selva.

apusf84@yahoo.com.ar, selvahurtadoatienza@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El taller se inscribe dentro de una línea de investigación interna a la cátedra acerca de modos de producción de subjetividad e individuaciones, pensada en lógica de multiplicidad, donde cualquier elemento puede ser disparador del armado de una situación que haga posible pensar el modo de existencia, de ser y estar en un espacio, y de pensarse en el oficio del psicólogo.

La experiencia que buscamos en este taller de “Música, cuerpos y subjetividad” apunta a tomar elementos heterogéneos que permitan interrumpir ciertos modos de estar, sensaciones que promuevan el registro del propio cuerpo y el de los otros.

En la clínica se incluyen elementos no individuados presentes en las conexiones que aumentan o disminuyen la capacidad de afectación y acoplamiento de los cuerpos. Este territorio es el que el taller pretende explorar en la conexión de los cuerpos mediante la vibración, la voz y la música. Se propone un trabajo desde la experimentación y la sensibilización a estos elementos que agencian las corporalidades.

En este sentido pensamos el trabajo en el taller, con materiales como sonidos, instrumentos, bailes, movimientos, miradas, sombras y silencios, que puede convocar, dependiendo de la apuesta y de la combinación de elementos en conjugación situacional, un acontecimiento.

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, experimentar los componentes impersonales, situacionales, estéticos, lúdicos de la composición en este determinado colectivo.

El taller contará con una metodología participativa. Se trabajará a partir de la temática “Música, cuerpos y subjetividad”. En un inicio se interrumpirá con el afuera, caldeando mediante la creación de un clima onírico con ingreso a un mundo ficcional, utilizando los recursos mencionados. 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 sobre consideraciones acerca del mismo dispositivo.

Palabras clave: Subjetividad, Cuerpo, Potencia, Clínica.

Abstract

The workshop is part of a line of internal investigation of the cathedra about modes of production of subjectivity and individualities, designed in multiple logic where any element can be the trigger of the assemble of a situation that makes it possible to think the mode of existence, of being and to be in a space, and think of the job of the psychologist.

The experience we seek in this workshop "Music, bodies and subjectivity" aims to take heterogeneous elements that allow to discontinue certain ways of being, feelings that promote the registration of our own body and that of others.

In the clinic are included not individuated elements present in the connections that increase or decrease the capacity of involvement and engagement of the bodies. This is the territory that the workshop aims to explore in the connection of bodies by vibration, voice and music. Work from experimentation and sensitization to these elements that conjoin the corporalities is proposed.

In this regard we work in the workshop, with materials such as sounds, instruments, dances, movements, glances, silences and shadows that can summon, depending on the bet and the combination of elements in situational conjugation, an event.

Keywords: Subjectivity, Body, Power, Clinic.

TRABAJO COMPLETO

El taller se inscribe dentro de una línea de investigación interna a la cátedra acerca de modos de producción de subjetividad e individuaciones, pensada en lógica de multiplicidad, donde cualquier elemento puede ser disparador del armado de una situación que haga posible pensar el modo de existencia, de ser y estar en un espacio, y de pensarse en el oficio del psicólogo.

La experiencia que buscamos en este taller de "Sonidos, cuerpos y subjetividad" apunta a tomar elementos heterogéneos que permitan interrumpir ciertos modos de estar, sensaciones que promuevan el registro del propio cuerpo y el de los otros.

En la clínica se incluyen elementos no individuados presentes en las conexiones que aumentan o disminuyen la capacidad de afectación y acoplamiento de los cuerpos. Este territorio es el que el taller pretende explorar en la conexión de los cuerpos mediante la vibración, la voz y la música. Se propone un trabajo desde la experimentación y la sensibilización a estos elementos que agencian las corporalidades.

En este sentido pensamos el trabajo en el taller, con materiales como sonidos, instrumentos, bailes, movimientos, miradas, sombras y silencios, que puede convocar, dependiendo de la apuesta y de la combinación de elementos en conjugación situacional, un acontecimiento.

Félix Guattari plantea la importancia de “tratar el acontecimiento como portador eventual de una nueva constelación de universos de referencia” considera necesario pensar intervenciones pragmáticas orientadas a la construcción de la subjetividad, a la producción de campos de virtualidad no meramente polarizados por una hermenéutica simbólica centrada en la infancia; inventar “nuevos focos catalíticos susceptibles de bifurcar la existencia”¹. Una singularidad, una ruptura de sentidos, un corte, una fragmentación, el desprendimiento de un contenido semiótico, pueden originar focos mutantes de subjetivación.

Experimentar y pensar la diversidad desde la misma heterogeneidad en la que surge, diferencias que retornan como intensidades que se repiten configurando plexos de relaciones. Tomar lo acontecimental cuando se produce, como invención, no desplegado, no uncausado dado que las fuerzas son indefinidamente determinables; en la lógica de intensidades y no en la lógica de la representación.

El objetivo del taller es salir de las **imitaciones** y tender a las **invenciones**, entendiendo que las primeras están sometidas a leyes, y las segundas imponen nuevas leyes y reglas. Tomamos en consideración con Lazzarato que “cada nueva invención, cada nuevo comienzo, recae en un tejido de relaciones ya constituidas. La integración de cada nuevo comienzo en las redes de cooperación es el comienzo de otros procesos de creación, de otros acontecimientos imprevisibles”². La invención se engendra por la colaboración natural o accidental de muchas conciencias en movimiento.

Si bien los efectos de la invención son infinitos, es nuestra tarea reterritorializarlos en un para qué del estar clínico, dada la incumbencia profesional y del congreso. Pensar una individuación posible no es necesariamente opuesto a devenir.

Para salir de las imitaciones es que nos valemos de los elementos asignificantes o heterogéneos al campo: la voz, no desde la perspectiva pulsional sino desde su fuerza/ materialidad/ capacidad

¹ Guattari, F (2005) *Caosmosis*. Buenos Aires, Manantial. Capítulo 1.

² Lazzarato, M (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires, Tinta Limón. Página 69.

de resonancia; el sonido, no desde el sentido/ la significación / la comunicación sino desde las vibraciones que contagian los cuerpos.

En el hombre, la sensibilidad vibratoria permite la localización espacial. La sensibilidad auditiva responde al funcionamiento de receptores de presión o de gradientes de presión. La audición es un sentido más tardío que la visión, y corresponde a una función que en su desarrollo completo comprende la fonación como corolario³.

Deleuze en *Diferencia y repetición*, acerca de la diferencia de intensidad, dice que *“La intensidad es la forma de la diferencia como razón de lo sensible”*⁴; lo cual significa que sólo son percibidas las diferencias, las variaciones de intensidad. La condición de lo sensible es lo desigual, la disparidad, la intensidad como diferencia. La repetición, por su parte, da pruebas de una potencia completamente distinta. No se trata entonces de extraer de la repetición algo nuevo; sino de actuar, de hacer de la repetición como tal una novedad, es decir una libertad.

Desde la coordinación del taller, estamos advertidas de que la constitución del plano de consistencia o composición de alguien son las intensidades que es capaz de soportar. Si una intensidad no es su asunto entonces está perdido. La cartografía implica saber qué línea está en cada uno. *“Una intensidad es mala cuando excede el poder de aquel que la experimenta, el poder de ser afectado”*⁵. Esta caución es el objeto de nuestro cuidado y recaudo en nuestro dispositivo.

En suma, 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, experimentar los componentes impersonales, situacionales, estéticos, lúdicos de la composición en este determinado colectivo.

El taller contará con una metodología participativa. Se trabajará a partir de la temática *“Música, cuerpos y subjetividad”*. En un inicio se interrumpirá con el afuera, caldeando mediante la creación de un clima onírico con ingreso a un mundo ficcional, utilizando los recursos mencionados. 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

³ Simondon, G (2012) *Curso sobre la percepción*. Buenos Aires, Cactus, páginas 137 y sigs.

⁴ Deleuze, G (2002) *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu. Página 334.

⁵ Deleuze, G (2005) *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus. Página 308.

el final se realizará un plenario en torno a las afectaciones y sobre consideraciones acerca del mismo dispositivo.

Referencias bibliográficas

Simondon, G. (2012) Curso sobre la percepción. Buenos Aires, Cactus

Pérez, Pelayo. El caso Simondon. Bitácora. Disponible en
<http://www.revistadefilosofia.org/BITACORA32.pdf>

Deleuze, G. (2002) Diferencia y repetición. Buenos Aires: Amorrortu.

Lazzarato, M. (2006) Políticas del acontecimiento. Buenos Aires, Tinta Limón.

Deleuze, G. (2005) Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia. Buenos Aires: Cactus.

Guattari, F. (2005) Caosmosis. Buenos Aires, Manantial.

PSICOLOGÍA Y SALUD MENTAL. ESCENAS PARA PENSARNOS.

Lavarello, María Laura; Orleans, Claudia & Salum, Javier.

mllavarello@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente taller constituye un dispositivo de técnica psicodramática para indagar y explorar imaginarios sociales y prácticas de las y los profesionales del campo psi, en el marco de las intervenciones en salud mental. Este espacio de exploración, está propuesto a los concurrentes del Congreso de Investigación tanto a los y las profesionales como a las y los estudiantes, con el objetivo de poner en articulación lo producido en el grupo con los sondeos en curso, de la investigación “Psicólogos en el ámbito público: ayer y hoy” acreditado por la Universidad Nacional de La Plata.

Fundamentación:

Durante éstos últimos años en Argentina se vislumbra la creación de nuevas Políticas Sociales, enmarcadas en los Derechos Humanos-DDHH-, que garantizan la intervención del Estado a través de sus instituciones públicas en aquellas problemáticas sociales emergentes, fundamentalmente, en las poblaciones vulnerables: niños y niñas, adolescentes, mujeres víctimas de violencia familiar, las personas con padecimiento mental. Estas nuevas condiciones producen que, los problemas que se presentan en los diversos ámbitos públicos se muestren resistentes a ser abordados con categorías y dispositivos propios de paradigmas anteriores que ya no son acordes a la legislación específica que regula el ámbito de las políticas sociales. En tal sentido guía nuestra pregunta de investigación en qué medida se instituyen nuevas prácticas, a qué producciones de sentido responden, cómo se piensa este nuevo sujeto político (sujeto de derechos).

Metodología:

Entendemos el taller como ámbito en el que se habilita un proceso de aprendizaje colectivo (Cienfuentes Gil 2011). En tal sentido promueve que las personas trabajen cooperativamente en un hacer donde se aprende junto a otro. Para encontrar potencia en esa acción grupal, se trabajará con recursos-técnicas psicodramáticas posibilitando que, a partir de la singularidad que porte la conformación grupal allí presente permita el despliegue de aportes personales, críticos y creativos desde las experiencias, realidades y saberes que traigan consigo.

El taller es un instrumento que articula con la investigación cualitativa en curso en la medida que explora el contexto, posibilita una comprensión situada pertinente y significativa de la práctica

social de los sujetos y de los colectivos. Con el fin de comprender la realidad subjetiva de esa comunidad académica, en lo que atañe a la problemática que nos interesa pensar.

Los recursos a desplegar en el espacio-tiempo del taller están vinculados con el dispositivo de la multiplicación dramática, en los que a partir de una primera escena que es dramatizada, los integrantes del grupo improvisan otras escenas por resonancia o consonancia con algo de lo que les impacto de lo precedente (Ana María Fernández. 2007, p.195). El dispositivo presenta un proceso de encuentro en el cual en un primer momento los coordinadores trabajan una etapa de caldeamiento a la tarea, propuesta del encuadre, aceptación y consentimiento de los integrantes de lo producido para su análisis en la investigación. Posteriormente se propone una escena y el trabajo de multiplicación. Se cierra el taller con la reflexión y diálogo de lo producido, devolución por parte del equipo coordinador de emergentes y/o insistencias grupales.

Duración del encuentro 1 hora 30 minutos.

Cupo de 20 participantes.

Equipo: Coordinador, co-coordinación y relator.

Referencia Bibliográfica

Cienfuentes Gil, R. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: noeduc.

Fernandez, A. (2007). *Las Lógicas Colectivas*. Buenos Aires: Biblos.

Palabras clave: Salud Mental, Prácticas, Imaginario Social, Multiplicación Dramática.

Psychology and mental health. Scenes to think ourselves.

Abstract

This workshop is a device psychodrama technique to investigate and explore social imagination and practices and professionals in the Psychological field, in the context of mental health interventions. This exploration space is proposed to the Congressional Research concurrent both the professionals and to the students and with the aim of establishing joint as produced in the group with ongoing surveys, research "Psychologists in the public sphere: Yesterday and Today" accredited by the National University of La Plata.

Rationale:

In recent years in Argentina creating new Social Policy, framed in Human Rights-DDHH-, guaranteeing State intervention through public institutions in those emerging social issues, primarily on vulnerable populations: childrens, adolescents, women victims of domestic violence,

persons with mental illness. These new conditions that occur, the problems that arise in the various public display areas to be addressed resistant own devices categories and previous paradigms are no longer commensurate with the specific legislation regulating the field of social policies. In that sense guides our research question to what extent new practices, what sense productions respond, how this new political subject (subject to rights) are instituted think.

Methodology:

We understand the workshop as an area in which a collective learning process (Cienfuentes Gil 2011) is enabled. In this regard it encourages people to work cooperatively in a make where you learn side by side. To find strength in that group action, we will work with resources and technical psychodrama enabling, after the singularity that carries the group conformation there this allows the deployment of personal, critical and creative contributions from the experiences, realities and knowledge they bring with them.

The workshop is an instrument that articulates qualitative research underway in as you explore the context enables situated relevant and meaningful understanding of the social practice of individuals and groups. In order to understand the subjective reality of the academic community, with regard to the issue that concerns us think.

The resources to be deployed in space-time workshop are linked to the device dramatic multiplication, in which from a first scene that is dramatized, the group improvise other scenes resonance or consistent with something that they impact the foregoing (Ana Maria Fernández. 2007, p.195). The device has a process of encounter in which at first coordinators work a period of warming to the task, given the frame, and consent of the members of that produced for analysis in the investigation. Subsequently a scene and multiplying the work is proposed. Workshop with reflection and dialogue on what produced, return by the coordinator of emerging and / or group insistence computer shuts down.

Duration of the meeting 1 hour 30 minutes.

Quota of 20 participants.

Team: Coordinator, coordination and co-rapporteur.

Bibliographic reference

Cienfuentes Gil, R. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: noveduc.

Fernandez, A. (2007). *Las Lógicas Colectivas*. Buenos Aires: Biblos.

Keywords: Mental Health, Practices, Social Imaginary, Dramatic Multiplication.

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA Y DEMANDAS SOCIALES.

Schejter, Virginia (UBA) & Talak, Ana María (UNLP).

atalak@hotmail.com

El taller está destinado a los docentes de las carreras de psicología de distintas universidades, con los objetivos de 1) reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que promueven en sus materias en relación a las prácticas profesionales y las demandas sociales; 2) identificar los problemas que encuentran en las prácticas de enseñanza de sus materias en relación a la temática planteada en el taller, y qué hacen en relación a esos problemas; 3) pensar y proponer prácticas alternativas, que puedan implementarse en la formación de psicólogos, en dirección a lograr una práctica profesional más abierta y sensible a las demandas sociales; y 4) implementar formas de mantener la comunicación entre los participantes en relación a estos temas.

La propuesta del Taller se incluye en un trabajo que se viene realizando en un colectivo que se constituyó progresivamente a partir de reuniones entre profesores de diferentes cátedras, carreras y universidades relacionadas con la Salud Mental, desde 2012, que llamamos Espacio de Encuentro Intercátedras (EEI). El presente Taller se propone retomar lo trabajo en dos talleres previos realizados con la misma temática, en la Facultad de Psicología de la UBA y de la UNLP, el 24 y el 31 agosto de 2015, respectivamente.

**¿CÓMO SE CONFIGURA LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL POR LA EDUCACIÓN EN CHILE?
ANÁLISIS DE TESTIMONIOS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS (INSURGENTES) ANTOFAGASTINOS
EL AÑO 2011.**

Adaos Orrego, Romina.

romina.adaos@gmail.com

La investigación se realizó autónomamente por un equipo conformado por: Romina Adaos Orrego; Pablo Rojas Varas, Fernando Briones Urrutia; Pía Femenías Valladares; Daniel Jofré Astudillo; Leyla Méndez Caro; Andrés Music Cáceres & Lesly Prieto Castillo. Actualmente la expositora es Estudiante de Doctorado de Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad, Universidad de Valparaíso.

Resumen

En Chile el año 2011 emergen movilizaciones sociales en torno a la educación, retratándose principalmente el contexto universitario y las luchas existentes a nivel central en los medios de comunicación. En ese contexto, un grupo de psicólogos/as, trabajadores/as sociales y estudiantes de psicología conforman la Comisión de Acompañamiento a Secundarios (CAS), para colaborar en las tomas de los liceos de la ciudad de Antofagasta. El equipo de estudiantes y profesionales observaron la marginación de los estudiantes secundarios y diferencias notorias entre liceos en torno a los recursos de sustentabilidad al interior de las tomas de la ciudad. Es por ello que se decide conformar un equipo interdisciplinario proveniente de las ciencias sociales, para investigar un contexto histórico en pleno proceso de movilización por la educación. La pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cómo los estudiantes secundarios/as de Antofagasta vivencian, significan y dan sentido a las demandas por la educación en Chile el año 2011? De acuerdo a esa pregunta de investigación surge el siguiente objetivo: Comprender los significados y sentidos de las vivencias y demandas por la educación chilena, en estudiantes secundarios/as antofagastinos/as involucrados/as en el movimiento estudiantil durante el año 2011. Para la consecución del objetivo general y específicos, definimos un enfoque metodológico cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas. Los criterios de inclusión en la investigación: I. Participación activa en las movilizaciones, II. Estudiantes secundarios de establecimientos públicos de la ciudad de Antofagasta. En las visitas a terreno se contactaron a estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión y se les consultó si deseaban participar de la investigación. En el caso de aceptar se les hizo firmar un consentimiento informado, y se les entrevistó en un lugar público o en los mismos establecimientos dependiendo de su disponibilidad. El total de entrevistados fue

de 15 estudiantes (11 hombres y 4 mujeres), de entre 16 y 20 años pertenecientes a siete liceos de la ciudad de Antofagasta. Se utilizó para el análisis de datos la codificación siguiendo los lineamientos de Glaser y Strauss (1967) encontrando como categorías principales las siguientes: Motivación comienzo de las tomas, Participación, Actividades Cotidianas, Relaciones internas a la toma, Representación y poder en las tomas. En relación a cómo comenzaron las tomas en los liceos de Antofagasta se determinaron tres subcategorías 1.1 Rumor, 1.2 Formas de decidir si tomar o no los liceos, 1.3 Cantidad de personas en las tomas. En relación a los motivos que hicieron que los/as estudiantes participaran de las tomas, se encontró 2.1 Desacuerdos e indiferencia inicial, 2.2 Motivaciones personales. En relación a las actividades que se realizaban cotidianamente en las tomas, se destacan las 3.1 actividades cotidianas y 3.2 extra cotidianas. En relación a los vínculos que dieron origen a las tomas se encuentran las siguientes subcategorías: 4.1 Relación con los profesores y 4.1 Relación con los pares. En cuanto a cómo se ejerció la representación y el poder en las tomas se destacan: 5.1 Rol de los Centros de Alumnos, 5.2 Emergencia de voceros, 5.3 Flujo y comunicación de la información, 5.4 Dinámicas de poder y autoridad. Se destacan en la discusión de resultados la relevancia que los estudiantes entregaban a los elementos afectivos como movilizadores para su participación y la reproducción de roles tradicionales de género para hombres y mujeres. Asimismo, se reflexiona en torno a Arditi (2012), que nos permite también pensar las movilizaciones sociales del 2011, como formas de insurgencia por parte de los secundarios de la ciudad de Antofagasta. Por lo cual, el contexto de interacción social al interior de las tomas liceanas de la ciudad, se alejan de la visión tradicional sobre movilizaciones sociales en autores como Tarrow (1997). Siguiendo las ideas de Arditi (2012), en las tomas de la ciudad se buscó la “promesa”, como aquel movilizador evanescente entre el presente y futuro. En conclusión el 2011, se generaron acciones que buscaban romper con el statu quo, pero manteniendo otras prácticas al interior del colectivo tradicionales especialmente a nivel de género.

Palabras clave: Movilización, Educación, Chile, Liceos.

Abstract

The Chilean students' movement started in 2011 and has provoked major debates all over Chile. Whereas the movement has been widely reported, media reports have focused on big cities such as Santiago or Valparaíso, yet paying little attention to other regions. This lack of balance constituted the starting point for an interdisciplinary research group in Antofagasta. The research

team set out to research the experiences and demands of high school students from Antofagasta involved in the 2011 student movement. The methodological approach was qualitative, through semi-structured interviews of a total of 15 students (11 male and 4 female) from seven local high schools, from 16 to 20 years old. The data was analysed employing a grounded theory framework (Glaser and Strauss, 1967, and identified the following categories: Motivation for starting occupation of the place, participation, daily activities, internal organization among occupiers, representation and power among occupiers. The discussion of the results highlights the importance of the reproduction of traditional gender roles in the students' movement.

Keywords: Movement, Education, Chile, School.

Referencias bibliográficas

Arditi, B. (2012). "Las insurgencias no tienen un plan, ellas son el plan: performativos políticos y mediadores evanescentes en 2011". *Debate Feminista* 23 (46), 146-169.

Tarrow, S. "La acción colectiva y los movimientos sociales", *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial, 1997, 33-64.

EL PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP. PROPUESTA Y EXPERIENCIA.

The Academic Support Program at the School of Psychology. Proposal and experience.

Aguinaga, Cecilia & Cardós, Paula.

mceciliaaguinaga@yahoo.com.ar, pauladcardos@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El Programa de Apoyo Académico 2015 configuró un espacio de articulación entre el Curso Introductorio a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología y el Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia de la Facultad de Psicología.

Destinado a aquellos alumnos que no alcanzaron los objetivos mínimos propuestos en el Curso Introductorio centrados en el proceso de alfabetización académica, constituye una estrategia cuyo propósito es promover en los ingresantes la apropiación y fortalecimiento de herramientas cognitivas que favorezcan la continuidad en los estudios. Son sus objetivos: propiciar en los alumnos la reflexión acerca de los hábitos y técnicas de estudio, favorecer el desarrollo de las habilidades y conocimientos que favorezcan los procesos de lectura y escritura y promover la construcción de estrategias metacognitivas vinculadas a los procesos de comprensión y producción de textos académicos.

Los contenidos de enseñanza desarrollados durante cuatro encuentros han sido: Hábitos y técnicas de estudio. La lectura y la escritura en la Universidad. Procesos de comprensión y estrategias de producción escrita.

La estrategia metodológica contempló actividades individuales, grupales, presenciales y domiciliarias, priorizándose el diálogo y la consideración de ideas y experiencias previas de los estudiantes.

La evaluación se llevó a cabo con propósitos diagnósticos y formativos durante el desarrollo de la propuesta.

La información recabada durante dicho proceso permitió explorar los hábitos y las estrategias de estudio de los estudiantes así como su perspectiva sobre la experiencia en el PAAC.

La indagación acerca de hábitos y estrategias de estudio fue llevada a cabo en el primer encuentro con los estudiantes, a partir de un cuestionario¹ organizado en una serie de ítems en los que predominaron las preguntas cerradas. En la última clase los alumnos respondieron una encuesta estructurada en tres ítems tipo Likert y uno en que se solicitan comentarios o sugerencias sobre su participación en el Programa.

La sistematización y análisis de la información se realizó sobre un total de 77 cuestionarios y 72 encuestas. El 69 % de los encuestados fueron mujeres y el 31% varones. La edad promedio es de 22 años.

En cuanto a la propia percepción sobre los resultados obtenidos hasta el momento en relación al estudio, el 34 % manifestó estar conforme y el 62 % no. Un 92 % cree que debería revisar su forma de estudiar y un 8 % que no. Entre los primeros, el 30 % argumenta dificultades en relación al método de estudio sin especificar al respecto, el 25 % reconoce dificultades en relación a procesos cognitivos, por ejemplo, falta de comprensión. El 21% menciona el poco tiempo dedicado al estudio y/o su falta de concentración. El 13% explicita argumentos de carácter prospectivo, por ejemplo: “cuanto más sepa más seguridad tendré”, “para que me vaya mejor”.

En relación al número de horas dedicadas por día al estudio y realización de actividades solicitadas por los docentes, el 61 % señala dedicar entre dos y tres horas, el 23% una hora, y el 13 % más de cuatro horas. En cuanto a la anticipación a la hora de prepararse para una evaluación, el 38% señala la opción de tres días antes, el 30 % una semana, el 22% más de una semana y el 10 % el día anterior.

De una serie de ítems que incluye hábitos, técnicas, organización y vicisitudes relativas al estudio tomamos aquellos vinculados a la lectura, comprensión y expresión escrita, a saber: subrayado de textos (el 84% afirma hacerlo), dificultad para descubrir ideas principales (el 69% reconoce tenerlas), distinción entre ideas principales y secundarias (el 29% expresa hacerlo), elaboración de resúmenes (el 75% los realiza) y memorización (el 47% recurre a la misma).

A partir de los resultados obtenidos es posible apreciar que la necesidad de revisión respecto a la forma de estudiar y las justificaciones que aluden a dificultades en el método, podrían relacionarse con la desvinculación entre las actividades de subrayar y resumir respecto del reconocimiento y distinción de ideas principales y secundarias. Por otro lado, el elevado porcentaje de respuestas que aluden a la memorización como estrategia de estudio interroga sobre la relación que los estudiantes establecen entre estudiar y comprender.

¹ Cuestionario elaborado por la Lic. María Laura Castignani (2014) en base al Inventario sobre hábitos de estudio de Marina Müller. En Müller, M. (2008) *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. (PP. 155-157). Buenos Aires: Bonum.

En la encuesta administrada al finalizar el Programa, el 71 % estudiantes respondió que la asistencia al PAAc resultó muy importante y el 29%, importante. El 69% consideró que los contenidos trabajados fueron muy útiles y el 31%, útiles. Al 64% le resultaron novedosos los contenidos vistos, al 22% muy novedosos y al 14% poco novedosos.

Finalmente, el 68% de los estudiantes consignó que el PAAc le permitió reflexionar sobre su proceso de lectura, el 35% manifiesta haber podido analizar sus hábitos de estudio, el 56% señala haber analizado las técnicas de estudio utilizadas, el 64% indica haber conocido nuevas técnicas y el 79% dice haber conocido procesos para extraer las ideas principales. En cuanto a los comentarios y/o sugerencias, el 27% sugirió que la propuesta tenga una mayor duración y el 67% ratificó su valor en términos de aprendizaje, de reconocimiento de errores, de construcción de estrategias para el estudio.

Concluimos, a partir del análisis realizado, que El PAAc resulta relevante en el marco de las políticas institucionales que se proponen favorecer la inclusión y permanencia de los estudiantes.

Palabras clave: Programa de Apoyo Académico, Facultad de psicología, Alfabetización académica, Ingresantes.

Abstract

The Academic Support Program 2015 set a space of articulation between the Introductory Course to the Teacher and the Graduate degree careers in Psychology and the Entrance, Inclusion and Permanence Program at the School of Psychology.

It is intended for students who did not reach the minimum objectives in the Introductory course focused in academic literacy and it is a strategy aimed at promoting ownership and strengthening of cognitive tools in entrants that provide continuity in the studies. Its objectives are: to provide foot for thought on the habits and study skills in students, to promote the development of skills and knowledge that favor the processes of reading and writing and to promote the construction of metacognitive strategies linked to understanding processes and production of academic texts.

The teaching contents developed throughout four meetings have been: Habits and study skills. Reading and writing at the University. Understanding processes and writing strategies.

The methodological strategy included individual, group, classroom and home activities, and given priority to dialogue and to the consideration of ideas and previous experiences of students.

The evaluation was carried out for diagnostic and training purposes during the development of the proposal.

The information gathered during this process enabled to explore the students' habits and strategies of study and their perspective on the experience at the Program.

The inquiry about study habits and strategies was carried out in the first meeting with students with a questionnaire organized in a series of items in which predominated closed questions. In the last class students answered a structured survey divided into three Likert items and one where comments or suggestions about their participation in the program are requested.

The systematization and data analysis was performed on a total of 77 questionnaires and 72 surveys. 69% of respondents were female and 31% male. The average age is 22 years.

As for the perception of the results achieved so far in relation to the study, 34% reported that they are satisfied and 62% that they are not satisfied. 92% believe that they should revise their way of studying and 8% that they don't have to. Among the former, 30% argued difficulties related to the study method without specifications, 25% acknowledged difficulties in relation to cognitive processes, such as lack of understanding. 21% mentioned the little time spent studying and / or lack of concentration. 13% raised prospective arguments, for example: "The more I know, I will have more security", "For me to go better."

In relation to the number of hours per day dedicated to study and to do activities requested by teachers, 61% said that they spend between two and three hours, 23% one hour, and 13% more than four hours. As for the advance of time to prepare for an evaluation, 38% said the option for three days before, 30% one week, 22% more than a week and 10% the day before.

From a number of items including habits, techniques, organization and vicissitudes related to the study, we took those related to reading comprehension and written expression, namely: underlined text (84% say so), difficulty to find main ideas (the 69% admitted to have them), distinguish between main and secondary ideas (29% do this), abstracting (75% do this) and storage (47% use it).

From the results it is possible to appreciate the need for revision of the way of studying and the justifications that allude to difficulties in the method could be related to the separation between highlight and summarize activities and the recognition and distinction of primary and secondary ideas. On the other hand, the high percentage of responses that refers to memorization as a study strategy, questions the relationship that students establish between study and understand.

In the survey conducted at the end of the program, 71% responded that the assistance to the Program was very important and 29% that it was important. 69% felt that the contents worked were very useful and 31%, useful. The contents seen were innovative for a 64%, very novel for a 22% and little new for 14%.

Finally, 68% of the students pointed out that the Program allowed them to reflect on the process of reading, 35% said they have been able to analyze their study habits, 56% said that they have analyzed the study techniques used, 64% said that they have known new techniques and 79% said they have known processes to extract the main ideas. Regarding the comments and / or suggestion, 27% suggested that the proposal should be longer and 67% confirmed its value in terms of learning, recognition of errors, and forbuilding study strategies.

We conclude from the analysis that the Program is relevant in the context of institutional policies intended to favor the inclusion and retention of students.

Keywords: Academic Support Program, Psychology School, Academic literacy, Entrants.

Bibliografía

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Defior Citoler, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Müller, M. (2008). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum
Programa del Programa de Apoyo Académico 2015. Facultad de Psicología. UNLP

VARIANTES EN LA RECEPCIÓN DEL PSICOANÁLISIS FRANCÉS EN ARGENTINA: JEAN LAPLANCHE Y SILVIA BLEICHMAR EN LA REVISTA ZONA ERÓGENA, (1989-2001).

Aquino, Camila.

cami.aq90@gmail.com

CIN-UNLP.

Resumen

Esta propuesta se enmarca en el proyecto de investigación acreditado "Historias de la psicología y el psicoanálisis en La Plata 1946-1990 (Segunda Etapa)", cuyo objetivo general es profundizar los estudios históricos sobre las "disciplinas psi" en la ciudad de La Plata entre 1948 y 1990, delimitando diversos núcleos temáticos. Se trabaará particularmente en uno de dichos núcleos, denominado "Variantes en la recepción del psicoanálisis francés en Argentina", para concentrarse particularmente en el estudio de la recepción de la obra de Jean Laplanche a partir de la operación de lectura realizada en la década del '80 por la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar (1944-2007), en especial en las publicaciones de la Revista Zona Erógena, publicación insignia en la que se reflejaría el surgimiento de una corriente actual poslacaniana del psicoanálisis argentino. En efecto, el modelo teórico-clínico forjado por Bleichmar no sólo se ha implantado en la actualidad en la formación de profesionales del campo psi en el grado y posgrado universitario argentino (en especial en la UNLP) sino que ha introducido transformaciones importantes en los modos de ejercicio de la clínica de niños y adolescentes, con efectos de irradiación hacia territorios extranjeros como Francia, México y Brasil.

Palabras clave: Recepción, Jean Laplanche, Silvia Bleichmar, Autores poslacanianos.

Abstract

This proposal is part of the accredited research project "Stories of psychology and psychoanalysis in La Plata 1946-1990 (Second Stage)" whose overall objective is to deepen the historical studies of the "psi disciplines" in the city of La Plata between 1948 and 1990, defining various thematic nuclei. It is particularly lock into one of the cores, called "Variations on receipt of French psychoanalysis in Argentina", concentrating particularly on the study of the reception of the work of Jean Laplanche from the read operation performed in the late ' Argentina 80 by Silvia Bleichmar psychoanalyst (1944-2007), especially in publications Erogenous Zone Magazine, the flagship

publication in the emergence of a current wave of Argentine psychoanalysis poslacaniana be reflected. Indeed, the theoretical and clinical model forged by Bleichmar has not only implemented today in the training of professionals in the field psi Argentine university degree and postgraduate (especially in the UNLP) it has introduced important changes in the ways exercise clinic for children and adolescents, with effects of radiation to foreign territories such as France, Mexico and Brazil.

Keywords: Reception, Jean Laplanche, Silvia Bleichmar, Poslacanianos authors.

Referencias bibliográficas

- Green, A. (1990). De locuras privadas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hornstein, L. (1995). Ni sin Lacan ni solo Lacan. Revista Zona Erógena, 23, 11-13.
- Jauss, H. R. (1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. Punto de Vista, 12, 34-40.
- Urribarri, F. (2009). Después de Lacan: del poslacanismo al psicoanálisis contemporáneo. Revista de Psicoanálisis (APA), 4(LXVI), 665-686.

LA FUNCIÓN DEL TUTOR EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Benatuil, Denise & Laurito, Juliana.

dbenatuil@iname.com

Universidad de Palermo.

Resumen

La formación actual del psicólogo además de contemplar lo que los alumnos necesitan saber, debería organizarse de modo tal, que incorpore los procesos de acción para la adquisición de competencias y la construcción de la identidad profesional (Tejada y Ruiz, 2013). La Práctica profesional supervisada (PPS) es considerada una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional. La PPS es una parte sustantiva y obligada en los programas de psicología al estar incluida en los Estándares de la formación del psicólogo, que establecen al menos 500 horas de entrenamiento práctico como requisito para finalizar la licenciatura (RM 343/09; RM 800/11). El tutor de la práctica profesional supervisada es un factor clave en el buen desarrollo de la misma, por ser la persona y referente más inmediato que brinda orientaciones al alumno de prácticas (Sánchez, Ramírez y García, 2011). La experiencia de práctica por rica y estimulante que sea, puede quedar en la nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente a la reflexión y que coopere a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompaña los aprendizajes (Zabalza, 2011). El tutor de la práctica es el profesional experto de la institución o programa que forma e inserta laboralmente al estudiante; guiándolo y asesorándolo en su práctica. Supone el nexo entre el mundo universitario y profesional (López Azcárate, 2011). Con el fin de organizar las funciones que realiza el tutor, se pueden clasificar en dos grupos: las orientadas al rol -centradas en los aspectos interpersonales y actitudinales- y las orientadas a la tarea -centradas en los elementos organizativos y procedimentales-. Respecto al rol, el tutor proporciona un andamiaje para comprender, analizar y reflexionar sobre la experiencia. Propicia la adquisición de valores como el compromiso, el profesionalismo, la responsabilidad, la inquietud por la mejora. Simultáneamente fomenta las expectativas de desarrollo personal y profesional. Es el referente más inmediato que ayuda, orienta y constituye la primera imagen del mundo profesional que recibe el estudiante (Martínez y Raposo, 2011). El tutor contribuye al aprendizaje del rol al otorgarle consejos profesionales, soporte emocional y apoyo de carácter institucional dentro del contexto de desempeño profesional (Fuentealba, 2006). En relación a las tareas, el tutor de prácticas debería en un primer momento integrar al estudiante en la dinámica del centro de práctica, facilitarle materiales, brindarle información y conocimiento del contexto (Sánchez,

Ramírez y García, 2011). **Objetivos:** Evaluar el grado de satisfacción de los graduados respecto de las tareas y del rol del tutor que guió la práctica profesional supervisada realizada. **Muestra:** Constituida por 43 graduados recientes de una universidad de gestión privada, que habían finalizado la práctica profesional supervisada (PPS) de 280 hs. en una institución de su propia elección, dentro del conjunto de instituciones con las cuales la universidad tiene convenio. El 72% fueron mujeres, con una edad promedio de 36 años. **Instrumento:** Se administró una encuesta para evaluar el grado de satisfacción de los graduados en relación a las funciones del tutor durante las prácticas profesionales supervisadas. Conformada por 18 ítems con formato de respuesta likert, que evalúan tanto los aspectos vinculados al rol del tutor, como las tareas cumplidas. **Procedimiento:** Las encuestas fueron enviadas por correo electrónico, la respuesta fue voluntaria y anónima. Se le enviaron a 75 graduados, correspondientes a las cohortes que realizaron las PPS durante el año 2014. **Resultados:** El instrumento se analizó en tres partes, se les pidió una evaluación general del tutor, el 75% lo calificó como muy bueno. Luego se evaluaron los aspectos vinculados al rol, en el que el 86% señaló que el tutor fue una figura de orientación y relevancia, el 83.7% consideró muy bueno el trato recibido por el tutor. Y solo el 36% menciona estar muy de acuerdo en considerado un espacio de contención. En relación a los aspectos vinculados a la tarea el 90.7% sostiene que el tutor lo integró en la dinámica del centro, mientras que el 67,4% considera que el tutor propició la reflexión. **Conclusión:** En esta etapa de la formación el tutor se transforma en una figura de gran relevancia, tanto en los aspectos interpersonales y actitudinales como en los elementos organizativos y procedimentales de la experiencia. Es fundamental seguir investigando, relevando ambas miradas: de los alumnos y los tutores.

Palabras clave: Tutor, Prácticas Profesionales Supervisadas, Psicología, Estudiantes.

THE FUNCTION OF THE MENTOR IN THE SUPERVISED PROFESSIONAL PRACTICES FROM THE PSYCHOLOGY STUDENT'S PROSPECTIVE

Abstract

The formal training for the psychologist include several issues, i.e. Students have to learn how to get organized and thus incorporate a plan of action to gain the competency and the personal identity to become a professional (Tejada y Ruiz, 2013). The Supervised Professional Practice or SPP is considered a personal as well as a professional experience. SPP has become a mandatory and a structural part of the Psychology Program and it has become part of the Curriculum, which establishes that a minimum of 500 hours of training is achieved before the students are allowed

to graduate (RM 343/09; RM 800/11). The mentor is a central component of a successful SPP program, since they are usually the closest person to the student, and they have the ability to orient and guide the student in their particular practices (Sanchez, Ramirez y Garcia, 2011). These practical experiences may be stimulating and enriching, yet they may be null and void if they are not accompanied by proper reflection and true emotional experience, which is so important when true learning and imprinting is sought out. (Zabalza, 2011). The SPP mentors are usually expert professionals from a given institution or designated program, and are designated to each student to guide and direct them in their practices. These mentors are the link between the professional world and the real world (Lopez Azcarate, 2011). Mentors have varied roles, we could classify those into 2 groups: Interpersonal Roles: To help the student's improve their comprehension capacity, analytical abilities, and to further increase the student's reflective potential. All of the above mentioned personal and professional inducements are the most important and closest glimpse of what the professional universe looks like (Martinez y Raposo, 2011). The mentor also contributes to the student's learning, when offering professional advice, emotional support, and institutional guidance within their respective professional environments (Fuentealba, 2006). Organization rol: the mentor helps the student feel integrated in the dynamics of the organization, as well as with helping facilitate and find all of the information needed for the completion of a successful SPP (Sanchez, Ramirez y Garcia, 2011). **Objectives:** To evaluate the graduate's satisfaction with the rol and the functions of the mentor that has guided them in their SPP. **Sample:** 43 students were sampled. They had recently graduated from a private university and had completed 280 hours of their SPP in an institution they had elected of a group of several institutions. 72 % were women, the average age was 36 year old. **Instrument:** An 18 item questionnaire was offered to ascertain the degree of satisfaction of the graduate student population with their mentors and their performance during their SPP. Likert Type instrument was used in the sampling, which evaluates the role of the mentor as well as their completed tasks. **Method:** 75 graduated students were sent questionnaires corresponding the cohorts completing SPP in 2014. **Results:** The instrument was evaluated in 3 different parts: General evaluation of the mentor was requested: 75% of the students endorsed their Mentors as Very Good. Concerning Mentor's Role: 86% stated that their mentors were a relevant figure in the development of their careers, and 36% consider the relationship a containment place Regards, Mentor's Organization rol, the Students felt that the mentor was able to integrate the students into the dynamics of the Center (90,7%), whereas 67.4% felt that the mentor was fostering reflection. **Conclusions:** In the psychologist's undergraduate studies, the mentor is a relevant figure concerning both functions the interpersonal role and the organization. It is imperative to continue to investigate, looking at

both the students and mentor.

Keywords: Mentor, Supervised Professional Practices, Psychology, Student.

Referencias bibliográficas

Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106

Martínez Figueira, M E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación* 354, 155-181.

López Azcarate, F. (2011). Contribución desde los centros escolares y los tutores del centro al proceso formativo de los futuros profesores. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero. Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas. Santiago de Compostela: Andavira.

Resolución 343/09- ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.

Resolución 800/11-ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.

Sánchez, C. A; Ramírez, S. y García A. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia.

Tejada, J. & Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias Profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a Ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*.17, (3).

Zabalza Beraza, M.A.(2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión *Revista de Educación*, 354. 21-43.

DIFERENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA POLÍTICA Y LA DEMOCRACIA EN ADOLESCENTES PORTEÑOS ¹

Bruno, Daniela & Barreiro, Alicia.

dbruno@conicet.gov.ar

Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET)

Resumen

A lo largo de la historia, la política y la democracia como objetos de estudio de las Ciencias Sociales han sido pensadas desde diferentes enfoques y disciplinas científicas, poniendo de manifiesto la falta de consenso sobre tales conceptos, aún en el interior de las Ciencias Sociales. Los estudios más recientes realizados a nivel internacional mostraron de manera homogénea el rechazo de los jóvenes a las formas tradicionales de la participación política, propias de los sistemas democráticos representativos. Además, distintas investigaciones concluyeron que los jóvenes consideran a la política como corrupta y desconectada de sus principales ideales. El vínculo entre los jóvenes y la política se ha deteriorado, sumado a la sobrevenida de una crisis institucional que influyó en la desconfianza de los jóvenes por quienes los representan aunque también atañe a ciudadanos de diferentes edades. En este sentido, la distancia entre los ciudadanos y los representantes políticos constituye una potencial amenaza para el desarrollo y el funcionamiento de los regímenes democráticos. Por todo lo expuesto, se propone analizar la relación de los adolescentes porteños con la política y la democracia desde la Teoría de las Representaciones Sociales. Desde esta perspectiva, se considera qué, a pesar de la existencia de una multiplicidad de significados asociados a la política y la democracia, las personas en el ámbito de su vida cotidiana consensúan qué entienden por tales objetos, para poder comunicarse y organizar sus interacciones. Específicamente, las representaciones sociales hacen referencia a un sistema de valores, ideas y prácticas que posibilitan a los sujetos orientarse y tomar posición en relación a las situaciones y acontecimientos del mundo social. Por lo tanto, para describir la representación social de la política y la democracia se realizó un estudio con una muestra intencional de adolescentes porteños (N = 376) con edades entre 16 y 18 años. Los datos fueron recolectados a través de la técnica de asociación de palabras y analizados mediante el software EVOC2000. Los resultados obtenidos indican que el núcleo central de la representación social de la política de los participantes está conformado por: *corrupción, Cristina Kirchner, debate,*

democracia, diputados, discusión, economía, estado, fraude, gobierno, partidos políticos, poder, políticos y presidente. Podría pensarse, entonces, que los adolescentes que participaron de este estudio se representan a la política como una institución democrática valorada negativamente y personalizada. Los significados atribuidos a este objeto serían acordes con una doctrina de pensamiento político de corte liberal que la circunscribe exclusivamente al ámbito de la actividad gubernamental, institucional y que asimismo está basada en un sistema democrático representativo cuyo poder de control es ejercido por el pueblo mediante diputados elegidos periódicamente por éste. En referencia al núcleo central de la representación social de la democracia de los participantes, el mismo está compuesto por: *voto, libertad, igualdad, derechos, pueblo, libertad de expresión, participación y opinión.* Por lo tanto, los participantes del estudio pensarían la democracia en los términos de principios y mecanismos de funcionamiento propios de dicho sistema político representativo, aunque no la relacionan con la política y/o con una forma de gobierno. También podría interpretarse que tales asociaciones resultan coherentes con una perspectiva teórica liberal que define a la democracia en los términos de principios y procedimientos inherentes a este sistema político. Se concluye que el análisis de la representación social de la política y la democracia de los participantes puso de manifiesto que los significados atribuidos a estos términos presentan una valoración diferente. Esto se expresa en la valoración negativa de la política, mientras que la democracia no obtuvo una valoración en igual sentido. Por otra parte, cabe destacar que se observa en la representación social de la política una idea de la democracia que se concibe como un sistema representativo. Aunque, por el contrario, la representación social de la democracia omite cualquier tipo de vínculo con la política y/o con la actividad gubernamental.

Palabras clave: Representaciones Sociales, Democracia, Política, Núcleo Central.

Abstract

Throughout history, politics and democracy as objects of study of the Social Sciences have been analyzed from different perspectives and scientific disciplines, highlighting the lack of consensus on such concepts, even within the Social Sciences. The most recent international studies have uniformly shown the rejection by young people of traditional forms of political participation, typically used in representative democratic systems. In addition, various studies have concluded that young people consider politics as corrupt and disconnected from its main ideals. The relationship between young people and politics has been deteriorated, together with the

occurrence of an institutional crisis that has affected young people's trust in those who represent them but that also concerns citizens of different age groups. In this sense, the distance between citizens and political representatives is a potential threat to the development and operation of democratic regimes. For these reasons, this study aims to analyze the relationship of teenagers from the City of Buenos Aires with politics and democracy under the light of the Theory of Social Representations. From this perspective, it is considered that, despite the existence of a multiplicity of meanings associated with politics and democracy, people agree on what they mean by such objects in their everyday exchanges in order to communicate and organize their interactions. Specifically, social representations refer to a system of values, ideas and practices that guide individuals and allow them to take a stand in relation to situations and events of the social world. Therefore, in order to describe the social representation of politics and democracy, a study using intentional sampling of adolescents from the City of Buenos Aires (N = 376) aged between 16 and 18 years was conducted. Data were collected using the word association technique and analyzed with the EVOC2000 software. The results obtained show that the central core of the participants' social representation of politics consists of: *corruption, Cristina Kirchner, debate, democracy, representatives, discussion, economy, state, fraud, government, political parties, power, politicians, and president*. It might said, then, that the adolescents who participated in this study think of politics as a negatively valued and personalized democratic institution. The meanings given to this object would be consistent with a doctrine of liberal political thought that restricts its scope exclusively to governmental and institutional activities and that is also based on a representative democratic system whose control power is exercised by the people through representatives who are periodically elected by them. In turn, the core of the participants' social representation of democracy is composed of: *vote, freedom, equality, rights, people, freedom of speech, participation and opinion*. Therefore, the participants of this study seem to think of democracy in terms of principles and operating mechanisms inherent to such representative political system, although they do not relate it with politics and/or a form of government. Such associations may also be considered consistent with a liberal theoretical perspective, which defines democracy in terms of principles and procedures inherent in this political system. It is concluded that the analysis of the social representation of politics and democracy of the participants showed that the meanings attributed to these terms have a different valuation. This is expressed in the negative assessment of politics, as opposed to democracy, which did not obtain an assessment in the same direction. Moreover, it is observed that in the social representation of politics, democracy is conceived as a representative system

while the social representation of democracy, on the other hand, disregards any relation with politics and/or governmental activity.

Keywords: Social Representation, Democracy, Politics, Central Core.

¹ Este trabajo se enmarca en los siguientes proyectos de investigación UBACYT 20020130100256BA: *Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicancias teórico-metodológicas*, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y co-dirigido por la Dra. Alicia Barreiro y PICT-2014-1003: *Narrativas sobre la historia endogrupal: juicios morales y justificación de las desigualdades sociales en contextos de conflicto*, dirigido por la Dra. Alicia Barreiro.

LECCIONES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE EXPERIENCIAS INCLUSIVAS BASADAS EN DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN CHILE.

Cáceres, Castro & Cáceres, Ricardo.

rcaastro@santotomas.cl

Escuela de Educación, Universidad Santo Tomás.

Resumen

Este trabajo discute una investigación consistente en la implementación de experiencias pedagógicas basadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en Chile, con el objetivo de elaborar propuestas concretas de aplicación del DUA, y de este modo proponer experiencias de enseñanza innovadoras.

La investigación se realizó bajo un enfoque metodológico cualitativo, exploratorio y con un diseño de investigación acción. Se estudiaron a cursos de educación parvularia y básica de la provincia de Concepción, Chile.

Apoyados en la co-enseñanza, los equipos diseñaron, ejecutaron y evaluaron un programa didáctico según los principios del DUA, lo que permitió ejemplificar como pueden aplicarse estas estrategias en el contexto educativo chileno, identificando elementos que deben ser considerados para su implementación, entre ellos el factor potenciador de la co-enseñanza, el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y el uso de estaciones de trabajo para implementar un didáctica diversificada y flexible.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, Co-enseñanza, Currículum Flexible, Educación Inclusiva.

Abstract

This paper discusses an investigation about the implementation of teaching practices based on Universal Design for Learning (UDL) in Chile, which purpose was create examples of Universal Design for Learning's implementation, to innovate in teaching practices.

The investigation was a qualitative, exploratory and action research study, done in primary and preschool courses from Concepción province in Chile.

Every team designed, executed and evaluated a teaching program based on UDL principles, supported by co-teaching. This exemplifies how to implement UDL in Chilean educational context, moreover to identify tips for this implementation like the importance of co-teaching, collaborative learning and the station learning as enhancer to a diverse and flexible teaching.

Key words: Universal Design for Learning, Co-teaching, Flexible Curriculum, Inclusive Education.

1. INTRODUCCIÓN.

A partir del año 2009 el Ministerio de Educación de Chile inició un proceso de transformaciones profundas en las políticas de educación especial, con el objeto de fomentar una mayor inclusión a través de los Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013). El marco regulatorio de esta política parte del Decreto 170/2009, que dentro de varias transformaciones destaca que los profesores de educación diferencial/especial deben entregar la mayor parte de los apoyos en el aula común, invirtiendo el patrón anterior en que estos apoyos se entregaban principalmente en aula de recursos (MINEDUC, 2009), junto con el Decreto 83/2015 que regula y orienta el proceso de adecuación curricular en educación parvularia y básica (MINEDUC, 2015). Este marco incluye la formación de equipos de aula, la práctica de co-enseñanza y el Diseño Universal para el Aprendizaje como modelos de trabajo pedagógico para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más apropiado a la diversidad de características y necesidades de todos los estudiantes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco curricular y didáctico basado en los conocimientos actuales de las neurociencias sobre el aprendizaje, que busca generar un currículum que responda adecuadamente a la diversidad real en las aulas. (Booth y Ainscow, 2000).

Por otro lado, la co-enseñanza es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa entre quienes ejercen los roles de docencia (Murawski, 2008).

Al ser estas propuestas de carácter reciente en nuestro país, existe poca evidencia y experiencias de aplicación en nuestras realidades escolares. Además, se ha evidenciado que hay una escasa preparación y conocimiento de estas estrategias entre los docentes, lo constituye una gran barrera para su implementación (Rodríguez y Ossa, 2014). Es por ello que se ha desarrollado este proyecto de investigación para generar propuestas de implementación en nuestras realidades escolares y reflexionar en torno a éstas, de modo de entregar orientaciones y ejemplos prácticos a las comunidades educativas.

2. MÉTODO

2.1. Pregunta, objetivos y supuestos.

A partir de los antecedentes mencionados, se planteó la siguiente pregunta y objetivos de investigación.

¿Cómo se pueden mejorar las prácticas educativas a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje para hacerlas más inclusivas?

Objetivo General:

Mejorar las prácticas educativas por medio de un plan didáctico de experiencias pedagógicas inclusivas, realizadas según el Diseño Universal para el Aprendizaje en educación parvularia y educación básica.

Objetivos Específicos:

Evaluar las planificaciones curriculares y prácticas pedagógicas actuales, determinando las barreras existentes para la atención de la diversidad en el aula.

Diseñar experiencias pedagógicas inclusivas utilizando el Diseño Universal para el Aprendizaje en estudiantes de educación parvularia y educación básica.

Ejecutar experiencias de aprendizaje inclusivo basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Evaluar experiencias pedagógicas inclusivas realizadas por medio del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Comparar las experiencias pedagógicas de acuerdo a los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje.

Retroalimentar a los equipos de aula, estableciendo un plan de monitoreo y continuidad de los cambios establecidos.

2.2. Supuesto:

Nuestro supuesto es que el Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco curricular y didáctico que contiene elementos que enriquecerían la forma tradicional de enseñanza de nuestro sistema escolar, lo cual potenciado por la co-enseñanza permitiría un trabajo más adecuado a las características y necesidades individuales de cada estudiante.

2.3. Enfoque, tipo, diseño y muestra.

La investigación se realizó bajo un enfoque metodológico cualitativo de tipo exploratorio, ya que hay poca investigación y experiencias previas de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en Chile (Cárcamo, Méndez y Rebolledo, 2009).

Se utilizó un diseño de investigación – acción, puesto que permite resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas, en este caso las prácticas pedagógicas para que respondan a la diversidad dentro de las salas de clases. Otro aspecto importante de la investigación – acción es su carácter participativo y colaborativo en su implementación, es así como los integrantes de los equipos de aula fueron una parte activa en cada una de las etapas del proyecto.

Según (Sandín, 2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista) el diseño de investigación – acción se debe realizar mediante los siguientes ciclos de acciones que se utilizaron para estructurar este estudio: detección del problema, elaboración del plan, implementación, evaluación del plan y retroalimentación.

El muestreo fue realizado de manera no aleatoria, según la disponibilidad de participación de los centros educativos, con un total de sujetos participantes de 67 estudiantes y 6 profesionales de la educación, distribuidos en cursos de enseñanza parvularia y básica.

2.5. Procedimientos

De acuerdo a lo planteado, la investigación se realizó siguiendo las siguientes fases, fundamentadas en la propuesta de planificación para el aprendizaje de todos los estudiantes (Meo, 2008):

Fase 1: Evaluación de planificaciones y prácticas pedagógicas convencionales.

Fase 2: Planificación del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Fase 3: Ejecución del Diseño Universal para el aprendizaje

Fase 4: Evaluación del Diseño Universal de aprendizaje

Fase 5: Comparación de las experiencias pedagógicas

Fase 6: Retroalimentación

2.6. Instrumentos de recogida de información.

Se realizó análisis de documentos, en particular las planificaciones de unidades didácticas de los cursos, las cuales fueron analizadas por medio de pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje para su posterior rediseño.

Además se utilizaron notas de campo para sistematizar las observaciones a partir de las categorías de análisis deductivas según los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

2.7. Técnica de análisis.

En la investigación se utilizó como herramienta de análisis matrices para ordenar la información, a partir de las cuales se determinaron categorías para obtener unidades y clasificar elementos según sus similitudes.

El paso que materializa la clasificación de los datos se denomina reducción de datos que consiste es un procedimiento que se realiza a lo largo del proceso de investigación con los datos registrados en el diario de campo. El objetivo de este procedimiento es tener una idea general de los datos recogidos y distinguir las categorías genéricas o unidades temáticas con el fin de poder expresarlos y describirlos.

3. RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los datos por cada principio del Diseño Universal para el Aprendizaje, identificando las principales barreras halladas en las clases tradicionales junto con los apoyos incorporados en las intervenciones para favorecer el aprendizaje y la participación de todos.

3.1. Principio de proporcionar múltiples formas de representación.

En las clases tradicionales las principales barreras encontradas corresponden al predominio de un único medio de percepción y representación, en este caso el visual a través de material impreso y láminas, la no existencia de opciones que permitieran la modificación y/o personalización de la presentación de la información, la ausencia de apoyos para la comprensión del vocabulario nuevo y el escaso uso de técnicas que facilitaran resaltar e identificar las ideas principales.

En cambio, las clases basadas en el DUA aprovecharon los canales auditivos y kinestésicos, a través de videos, láminas, audio-textos, canciones, baile y adivinanzas, los cuales además se enriquecieron con otro tipo de estímulos como esquemas corporales de tamaño real, diapositivas, carteles y material concreto. De manera similar, las instrucciones verbales fueron acompañadas con instrucciones escritas y modelamiento por parte del docente. También en algunos casos se facilitó la personalización de la información a través de textos graduados.

3.2. Principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

En las clases tradicionales las principales barreras encontradas corresponden al predominio de medios de respuesta verbal y escrito, la tendencia a utilizar una forma única de realizar o resolver las tareas escolares, la ausencia de estrategias de respuesta alternativa para alumnos más avanzados, la poca utilización de recursos tecnológicos, el uso de formas débiles y poco claras de graduación de apoyos y la ausencia de técnicas para que los estudiantes determinen sus propias metas y se automonitoren.

A diferencia de lo anterior, las clases basadas en el DUA presentaron una mayor variedad de métodos de respuesta e interacción con los materiales que las clases tradicionales, como por ejemplo el uso de carteles, pictogramas, el dibujo, la exposición oral, la discusión grupal e incluso el baile. Además, las clases basadas en el DUA incorporan el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a través del uso de software educativos, presentación de diapositivas y libros digitales.

También, las clases basadas en el DUA consideraron la entrega gradual de apoyos a los estudiantes, mediante una secuenciación de tareas que considerara diferentes niveles de apoyo e independencia en los estudiantes, graduado en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de las clases. Por otro lado, se facilitó la gestión de la información mediante el uso de técnicas de apuntes como el afiche recordatorio para anotar las dudas que surgían en el desarrollo de una actividad y que al final de la clase eran compartidas con los demás estudiantes y el docente.

3.3. Principio de proporcionar múltiples formas de motivación.

En las clases tradicionales no se observaron espacios de elección individual por parte de los estudiantes, ya que existe una alternativa única de actividad propuesta por el docente. Respecto a motivar a los estudiantes resaltando la relevancia de las metas y objetivos, la mayoría de las clases contemplan sólo dar a conocer el objetivo. También en las clases tradicionales escasearon las opciones para mantener el esfuerzo y favorecer la persistencia en las tareas, como el fomento de la interacción entre los estudiantes. Por otro lado, no se observó la incorporación de actividades destinadas a la promoción del control de emociones en los alumnos, la autorregulación en las tareas y la autoestima. Generalmente tampoco se consideraban actividades para la autoevaluación o reflexión sobre lo aprendido.

A diferencia, las clases basadas en el DUA se permitió a los estudiantes elegir los materiales de trabajo y en las clases que se trabajó en estaciones, los estudiantes pudieron elegir incluso el orden de las

estaciones y por tanto de actividades en que trabajarían. Incluso, en algunas clases se les permitió optar entre el trabajo individual o el grupal.

Igualmente, se consideró minimizar las distracciones y amenazas para los estudiantes, evitando los momentos de inactividad mediante la disponibilidad de varias tareas, la determinación cuidadosa de los tiempos de cada tarea, el retiro de los materiales ajenos a cada actividad y el recuerdo de las normas de convivencia.

4. CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido tener un acercamiento empírico a la forma en que se puede implementar una unidad didáctica bajo el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje, evidenciando tanto aspectos descriptivos como algunas problemáticas surgidas en la ejecución de un plan acción docente enfocado hacia la atención a la diversidad en el aula. Además, se entregan las bases para plantear orientaciones concretas al ejercicio docente, así como nuevas líneas de investigación en este tema.

Respondiendo a la pregunta de investigación, tanto el diseño como la implementación de la unidad didáctica permitieron realizar experiencias de aprendizaje más inclusivas, rescatando la posibilidad de hacer explícitas las barreras existentes en el currículoy realizar un rediseño ajustado a las necesidades particulares de los estudiantes que forman parte de cada curso, mediante un proceso de diagnóstico, evaluación, rediseño, implementación, evaluación comparativa y retroalimentación.

La co-enseñanza permitió generar instancias de aprendizaje entre los integrantes de los equipos de aula, lo cual se vio expresada en las planificaciones como en las prácticas docentes, en donde la colaboración entre profesionales produjo una planificación articulada, con más matices y clases más interactivas y ricas en posibilidades. A la vez, el uso de la enseñanza en estaciones en varias clases facilitó la diversificación de las tareas, la elección individual de los estudiantes y por ende su motivación. Adicionalmente, el fomento de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes facilitó la participación de estos en las tareas. De acuerdo a lo planteado se cumple el supuesto que indica los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje como un marco curricular y didáctico que permite enriquecer la forma tradicional de enseñanza de nuestro sistema escolar.

En cuanto al logro de los objetivos de la investigación, fue posible generar un cambio en las prácticas profesionales en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales y en general con las diferencias individuales presentes en las aulas de clases en las unidades intervenidas. Por medio de la investigación se pudo establecer una secuencia lógica de trabajo, lo que permite tener un modelo de trabajo instalado que permitirá responder tanto a los requerimientos normativos vigentes

como a las nuevas políticas de atención a la diversidad. De acuerdo al tipo de investigación – acción utilizada, los mismos integrantes de los equipos docentes fueron quienes detectaron la necesidad de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje, y por medio de un trabajo colaborativo, diseñaron y ejecutaron un plan de mejoramiento que apuntó a generar el cambio esperado, instalando nuevas formas de planificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Cabe señalar que debe agregarse a este modelo de trabajo el diagnóstico de las características y necesidades generales y particulares del curso.

Este trabajo abre la posibilidad de transitar luego a etapas de consolidación y reevaluación del Diseño Universal para el Aprendizaje de tal manera de poder realizar ajustes y rediseños, siendo parte de un proceso continuo de mejoramiento.

Por otra parte, se pudo evidenciar las limitaciones y dificultades que conlleva la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, destacando el escaso tiempo que poseen los equipos de aula para planificar y para que dichos espacios coincidan entre sí; la excesiva cantidad de alumnos por sala en algunos establecimientos educacionales; la influencia de la disposición de los profesionales a trabajar colaborativamente; y el nivel de involucramiento y liderazgo pedagógico de los directivos en la aplicación de medidas de gestión para la inclusión y el desconocimiento de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en los docentes.

Respecto a posibles líneas de investigación futuras, es importante replicar este diseño de estudio en una investigación a mayor plazo, complementando con un análisis cuantitativo de los niveles de aprendizaje antes y después de la intervención en el estudiantes comparado con un grupo control. Además, es importante profundizar qué aspectos de la cultura y prácticas instruccionales de los docentes chilenos pueden facilitar y dificultar el desarrollo de una pedagogía más flexible y diversificada, así como el grado de conocimiento y comprensión que presentan de cada uno de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Por otro lado, también consideramos relevante la profundización en el desarrollo de técnicas didácticas en el contexto Diseño Universal para el Aprendizaje para abordar aspectos más específicos, como por ejemplo la estimulación y apoyo de las funciones ejecutivas, la reflexión y en general la autorregulación del aprendizaje. Finalmente, es importante revisar cómo incorporar estas estrategias para diversificar y flexibilizar el currículum en la formación inicial de los docentes.

Referencias Bibliográficas

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.

- CAST. (2011). *Universal Design for Learning guide lines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Hernández, R., Fernández, C. y Báp̄tista, P. (2010). *Metodología de la Investigaci3n*. Mexico: McGraw-Hill.
- Meo, G. (2008). Curriculum Planning for All Learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a High School Reading Comprehension Program. *Preventing School Failure*, 52 (2), 21-29.
- MINEDUC (2015). *Decreto n° 83 exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuaci3n curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educaci3n parvularia y educaci3n b3sica*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201503051040490.AdecuacionesCurriculares.pdf>
- MINEDUC (2013). *Orientaciones t3cnicas para Programas de Integraci3n Escolar (PIE)*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- Murawski, W. (2008). Fivekeys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65 (8), 29.
- Murawski, W. y Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at these con dary level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52-58.
- Rodr3guez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusi3n. *Revista Latinoamericana de Educaci3n Inclusiva*, 8 (2), 129-141.
- Villa, R. Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

EL SERVICIO DE PSICOLOGÍA DE LA DIRECCIÓN DE POLÍTICAS DE SALUD ESTUDIANTIL DE LA UNLP.

FUNCIONES, ACCIONES Y PERFIL DE LA POBLACIÓN QUE DEMANDA.

de Ortúzar, Victoria; Ruiz, María Eugenia; Rodríguez, María Paz & Manuele, Lucas .

vdeortuzar@yahoo.es

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El objetivo del presente poster es transmitir los resultados de un primer análisis del perfil de la población que consulta al Servicio de Psicología dependiente de la Dirección de Políticas de Salud Estudiantil, Prosecretaría de Bienestar Universitario de la UNLP y difundir las múltiples funciones del Servicio de Psicología dependiente de la Dirección de Políticas de Salud Estudiantil, Prosecretaría de Bienestar Universitario de la UNLP.

Los dispositivos y estrategias de intervención que el servicio desarrolla e implementa buscan dar respuesta una por una a las demandas que se le dirigen sean estas de estudiantes, docentes, autoridades de gestión o unidades académicas, por tal motivo esos dispositivos y estrategias de intervención son siempre singulares y se construyen situacionalmente.

En este sentido el Servicio de Psicología de la UNLP, construye relaciones intra e interinstitucionales que van afianzando, a la vez que extendiendo, el trabajo que realizan los profesionales psicólogos que lo integran.

Entre las funciones pueden citarse en la actualidad:

- Servicio de Asistencia psicoterapéutica a los estudiantes de grado y pre grado de la UNLP.
- Asesoramiento y asistencia técnica a dependencias (Colegios), Unidades Académicas, Direcciones (Recursos Humanos, Albergue Universitario) de la UNLP.
- Articulaciones con Programas/Servicios:
 - Programa de consulta y orientación en consumo problemático de sustancias psicoactivas (Servicio de Psicología – Subsecretaría de Salud Mental y Adicciones, CPA)
 - Programa de análisis clínico de HIV (Facultad de Cs. Exactas – Servicio de Psicología)
 - Programa de Cesación Tabáquica (Dirección de Salud- Servicio de Psicología).
- Investigación: Programa de investigación y capacitación en servicio, organización de Jornadas Anuales, control y supervisión grupal.
- Docencia: Convenio con la Facultad de Psicología para la realización de prácticas pre-profesionales de la cátedra clínica de adultos, pasantías clínicas de alumnos de la cátedra de Psicopatología I, convenio de prácticas en el marco de la especialización en clínica de adultos.

Particularmente se focalizará el análisis en la más difundida de las acciones del servicio, la asistencia psicoterapéutica que se brinda a los estudiantes de grado y pre-grado que han tramitado su libreta sanitaria. Actualmente la atención se brinda tanto en los consultorios centralizados que se ubican en el Edificio de Presidencia de la UNLP como en los consultorios descentralizados, ubicados en las Facultades de Derecho, Veterinarias, Agronomía Ingeniería y Bellas Artes.

El análisis estadístico de las características de la población que consulta es de interés ya que permite:

1. Construir un perfil de la población beneficiaria del servicio.
2. Fortalecer y ajustar las intervenciones y los dispositivos en función de la construcción del perfil de la población beneficiaria.
3. Contar con insumo para nuevas y futuras investigaciones que permitan la evaluación permanente de las estrategias y dispositivos implementados, y el fortalecimiento de aquellas acciones valoradas positivamente por los beneficiarios.

Metodológicamente, se trabajó con un total de ciento cincuenta protocolos de admisión a consulta terapéutica, completados por el profesional a cargo de la entrevista de admisión que se realiza como parte inicial del tratamiento, correspondientes al corte cronológico que abarca seis meses y que queda definido entre el primero de enero y el 31 de julio del corriente año. La ficha de Admisión fue diseñada oportunamente por el equipo, de modo que permita el registro de datos del alumno consultante, para el posterior análisis y seguimiento. De las mismas se extrae el recorte descriptivo que da cuenta del perfil de consultantes que demanda atención psicoterapéutica en la Dirección de Políticas de Salud de la UNLP teniendo en cuenta entre otros datos de Ciudad de Origen, edad, género, Carrera de procedencia, año de inicio y avance en la carrera, actividad laboral, consultas previas, etc.

Cabe destacar que el presente trabajo ha sido posible por la recolección y análisis de los datos que permanentemente desarrollan los profesionales que integran actualmente el Servicio, constituyéndose esa tarea en parte de su accionar, adquiriendo un inmenso valor inaugural en la cuantificación de datos que hasta el momento no se poseían.

Palabras Claves: Salud, Acciones, Perfil, Beneficiarios.

Abstract

The aim of this poster is to transmit the results of a first analysis of the profile of the population consultation Serving under the Directorate of Student Health Policy, University Welfare Pro-Secretary of the UNLP and disseminate Multifunctional Psychology Service.

Devices and intervention strategies that develop and implement this service seek to answer one by one to the demands received from students, teachers, management authorities or academic units, for this reason these devices and intervention strategies are always singular and constructed situationally.

The functions can be mentioned at present:

- Service psychotherapeutic assistance to graduate and undergraduate.
- Advice and technical assistance.
- Joints Programs / Services:
- Research and training in service Annual Conference organization, control and monitoring group.
- Teaching: Convention arrangement with the School of Psychology.

Statistical analysis of the characteristics of the population that is of interest query since it contains:

1. Build a profile of the beneficiaries of the service.
2. Strengthen and adjust interventions and devices.
3. Having input for new and future research to ongoing evaluation

Methodologically, we worked with a total of one hundred fifty admission protocols of therapeutic consultation, corresponding to court chronological the spanning six months and is defined between the first of January and July 31 this year.

Keywords: Health, Actions, Profile, Beneficiaries.

CONSTRUYENDO COLECTIVAMENTE MAPAS Y TERRITORIOS.

Di Iorio, Jorgelina; Rigueiral, Gustavo Javier; Gueglio, Constanza & Abal, Yamila.

diiorio.jorgelina@gmail.com

Instituto de investigaciones, Facultad de Psicología (UBA).

Resumen

A través del poster se pretende dar cuenta de una experiencia de mapeos colectivos que llevamos adelante desde el Equipo de Investigación UBACyT Programación 2014-2017 (Directora: Prof. Susana Seidmann) de la cátedra I de Psicología Social, en el marco de un dispositivo que surge por iniciativa de personas en situación de calle que asisten regularmente a una olla popular que funciona hace más de 12 años en una organización social del barrio de San Telmo: la Asociación Civil “Asamblea Popular Plaza Dorrego – San Telmo”.

El “Malabardeando”, nombre que sus participantes le dieron a aquel dispositivo, al encuadrarse políticamente dentro de una organización social, cuya identidad está vinculada con la búsqueda de una transformación social, se constituye como una estrategia de intervención basada en la mirada y reconocimiento del otro como sujeto, pretendiendo contribuir a recuperar su condición socio-histórica, y reconociendo su heterogeneidad y singularidad.

El “Malabardeando” es un espacio en el que circula la palabra, donde se comparten e intercambian experiencias, malestares, padecimientos, aprendizajes, estrategias de resolución de conflictos y de supervivencia o prácticas de (auto) cuidado y (auto) atención.

Este espacio que se materializa en encuentros semanales de una hora de duración y con una dinámica fluida en el diálogo e intercambio, se configuró como un ámbito propicio para desarrollar talleres, encuentros de discusión y mapeos colectivos desde la estrategia “investigación-acción” (Montero, 2006; Sirvent, 2004), donde la investigación y la participación son momentos del mismo proceso.

A partir de la incorporación de las personas en situación de calle como actores del proceso de construcción de conocimientos, se pretende generar conocimientos colectivos identificando posibilidades de acción transformadora individual y grupal. Según Hall (1975 citado en Montero 2006), se trata de un proceso de investigación dialéctico, dialógico y reflexivo, que sirve para describir un campo de problemas, identificar necesidades y concientizar. Es una investigación en la que el objeto de conocimiento es sujeto o protagonista.

Pensando el territorio como una construcción social, un campo, en términos de Bourdieu, constituido por relaciones de poder y atravesado por estrategias de los diversos actores y por conflictos y/o acuerdos entre ellos en función de la disponibilidad de capitales (económico, cultural, simbólico, social, etc.), el mapeo vehiculiza la posibilidad de disputar sentidos e impugnar las lecturas instaladas desde los discursos hegemónicos. Se trata de una estrategia de intervención social que promueve la discusión y la construcción significativa sobre un territorio; facilita la creación colectiva de relatos y narraciones críticas sobre circuitos, trayectorias e historias de vida y promueve la problematización de representaciones sociales. En otras palabras, el espacio de mapeo colectivo se constituye así como una práctica profundamente subjetivante.

En el contexto de un dispositivo como el “Malabardenado”, la realización de mapeos colectivos implica concretamente generar un espacio en el que se problematiza el derecho a la ciudad: a vivirla, a habitarla, a apropiársela, a disputarla y fundamentalmente a cargarla de sentido.

En cuanto a la estrategia metodológica, en diciembre de 2014 se llevaron a cabo dos sesiones de mapeo colectivo con el objeto de construir de manera participativa mapas imaginarios que dieran cuenta de la vida cotidiana de quienes viven en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires, incluyendo la problematización de las trayectorias, las percepciones y los sentidos sobre la situación de calle en tanto que problemática psicosocial urbana, desde la perspectiva de sus protagonistas. Para ello, la dinámica propuesta para esos encuentros consistió en poner a disposición tarjetas con íconos, palabras y frases que representaban lugares; instituciones y otros actores sociales; acciones; tipologías y características de personas y que cada participante seleccionara algunas, describiera de qué manera se conectaban y por qué sentía que se vinculaban con su vida. Vale aclarar que el contenido de las tarjetas estuvo definido por el análisis de entrevistas en profundidad a personas en situación de calle realizadas anteriormente.

A partir del análisis de los relatos que emergieron en ambos talleres, y complementándolo con la sistematización de cuestiones que surgieron en otras instancias del “Malabardeando”, se logró rastrear algunos aspectos claves en relación a los problemas vinculados con las personas en situación de calle que dieron pista sobre qué cuestiones es necesario seguir indagando y profundizando.

Palabras claves: Personas en situación de calle, Territorio, Mapeos Colectivos, Salud Mental.

SOCIAL CONSTRUCTION OF MAPS AND TERRITORIES

Abstract

This article is about preliminary results of a survey (UBACyT 2014-2017. Director: Prof. Susana Seidmann) in which we develop an action research project (Montero, 2006) whose general objective is to inquire about identity construction processes and life trajectory in homeless people in Buenos Aires City. "Being in the street" is not only using the public space as the place where they pass de night, but it is crossbred by cultural, political, historical, social and economical dimensions.

In order to create a participation collective thinking space with these persons, so as to question everyday life conditions, starting by the consideration of biographical and sociohistorical conditions of their living, we realized mapping group sessions with homeless people who attending to a social organization which arises through the proposal of homeless people who attend regularly the popular dining room (*popular pot*) since more than 13 years. They are organized in a group, called "Malabardeando" who is working since 2013 as a space for mental health promotion.

From the analysis of group sessions and systematization of emerged topics in "Malabardeando", some problems associated with their everyday experiences, such as police violence, lack of friendly devices in which participate and stigmatization, were identified.

Keywords: Homeless People, Territory, Collective Maps, Mental Health.

ENSEÑAR Y APRENDER METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL GRADO UNIVERSITARIO. REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Espinosa, Andrea & Borgobello, Ana.

andrea_espinosa01@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El presente trabajo forma parte de las reflexiones finales de una publicación más amplia en conjunto con los integrantes del proyecto de investigación (PSI231) de la Cátedra Metodologías de la Investigación en Psicología de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. En este marco se intenta echar luz sobre algunas dificultades observadas en el aula como docentes de Metodología de la Investigación en carreras de grado universitario, particularmente en la Carrera de Psicología – UNR.

Desde esta perspectiva puede considerarse, en coincidencia con Scribano, Gandia y Magallanes (2006), que transitar por una cátedra en la que el diseño pedagógico insta a la reflexión crítica sobre contenidos relacionados con la producción científica implicaría intentar superar contradicciones propias de los estudiantes universitarios, cuya formación en el área refleja dificultades en la comprensión y/o adquisición de conceptos metodológicos básicos.

Es así que se entiende que el análisis de aspectos interactivos y comunicacionales básicos en una cátedra en la que se enseñan y aprenden prácticas de investigación pone sobre la palestra las expectativas que como docentes tenemos, en un contrapunto dinámico con las propias de los estudiantes, al inicio y al final de cada ciclo lectivo.

Como docentes es menester pensar que no es posible hacerse cargo de todas las dificultades que presenta la enseñanza universitaria (Scribano y otros, 2006). Sin embargo, consideramos que es necesario advertir sobre presencias y ausencias en la currícula que condicionan las prácticas docentes, así como la naturalización de los estilos de las prácticas mismas.

Pensar un espacio de reflexión con aportes desde las representaciones, creencias, ideas de los estudiantes sobre su formación en investigación mirado desde las propias prácticas de enseñanza, desde la propia historia, nos permite contrastar las expectativas que como docentes tenemos de esas prácticas con la percepción y valoración que los receptores tienen de ellas.

En este sentido, entendemos la formación como atravesada históricamente por un contexto que la contiene y determina, como la forma en que llegan los estudiantes al último año de la carrera – lugar en el que se ubica esta materia en el Plan de Estudios – y desde qué, dónde y cómo

aprenden incluidos en una propuesta didáctico-pedagógica particular. Estos aspectos quedarían plasmados en la producción escrita que ellos presentan observadas a lo largo de los últimos años de trabajo.

Pensada de este modo, en consonancia con lo planteado por Laplacette, Vignau, Suárez y Da Representação (2009), se hace ineludible observar que en la enseñanza de Metodología de la Investigación se requiere tanto un abordaje de contenidos teóricos y metodológicos como una reflexión simultánea sobre las prácticas disciplinarias y sus contextos. Pensamos que es necesario concebir el espacio como un campo integrador, que conmina a docentes y estudiantes al desarrollo de varias y complejas tareas cuya visibilización en la currícula en muchos casos no es suficiente.

En el mismo sentido en que se plantea la necesidad de la historización conceptual en la enseñanza de la metodología en investigación en Psicología, Fierro (2014) argumenta que la enseñanza de la historia de los contenidos psicológicos permite evitar sesgos interpretativos e insta a revisar personalismos y mitos de origen. Asimismo, esta perspectiva pedagógica fomenta el uso y evaluación adecuados de la información por parte de los estudiantes, estimulando el pensamiento crítico.

Por lo tanto, para enseñar y aprehender metodología de la investigación existe algo que antecede al proceso y se constituye en lo que los participantes suponen es investigar. Estos supuestos implican un conjunto de disposiciones que poco a poco se van anudando o desanudando de los componentes teóricos y prácticos que presume la enseñanza de metodología.

Como docentes, entonces, surgen interrogantes recurrentes tales como qué entienden los estudiantes por investigación, por tema, por problema, por proyecto, por objetivos. Como docentes, nos cuestionamos en forma permanente cómo se enseña a construir escritos científicos acordes a la comunidad científica en la que se vive siendo a la vez críticos en sus producciones. Como docentes intervenimos, argumentamos, guiamos. En definitiva, como docentes intentamos mantener las expectativas iniciales negociando con los avatares de una realidad social, científica y académica que atraviesa en forma constante el quehacer de las prácticas pedagógicas.

Al decir de Scribano y otros (2006), es muy difícil desde este contexto intervenir sobre los procesos mientras se los está produciendo.

Palabras Clave: Enseñar y Aprender, Metodología de la Investigación, Psicología, Práctica Docente.

TEACHING AND LEARNING RESEARCH METHODOLOGY IN THE UNIVERSITY DEGREE.

PERSPECTIVES FROM THE TEACHING PRACTICE.

Abstract

This work is part of the final thoughts of a larger publication within the members of the research project (PSI231) from Methodologies Research in Psychology Course of the School of Psychology at the National University of Rosario.

In this context we try to enlighten on some difficulties found in the classroom as teachers of Research Methodology in college degree, particularly in the School of Psychology - UNR.

From this perspective it can be considered that pass through a course in which the instructional design encourages critical thinking on related scientific production contained imply try to overcome contradictions of college students whose training in the area reflects difficulties in understanding and / or acquisition of basic methodological concepts.

It is understood that the basic interactive analysis and communication aspects in a course in which are taught and learned research practices brings to the fore the expectations we have as teachers in a dynamic counterpoint with the students' ones, at the beginning and end of each school year.

As teachers, we interrogate permanently about how to build scientific writings according to the scientific community in which we live being critical in their productions. We try to keep initial expectations negotiating with the vicissitudes of social, scientific and academic reality that come through the work of teaching practices.

Keywords: Teaching and Learning, Research Methodology, Psychology, Teachers.

EL IMPACTO DE LA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA EN EL APRENDIZAJE DE PALABRAS E IMÁGENES.

Mareovich, Florencia; Taverna, Andrea & Peralta, Olga.

mareovich@irice-conicet.gov.ar

Instituto Rosario de Investigación en Ciencia de la Educación (IRICE-CONICET).

Resumen

Las imágenes son medios simbólicos a través de los cuales los adultos frecuentemente enseñan palabras a los niños. Estas imágenes son presentadas usualmente en un contexto de libros ilustrados. La interacción entre padres e hijos pequeños con este tipo de libros es muy usual, al menos en algunas culturas y niveles socioeconómicos. Si bien las características de este tipo de interacciones han sido ampliamente exploradas, escasas investigaciones se han preguntado sí y qué es lo que efectivamente los niños aprenden en estos intercambios. Para aprender algo a través de imágenes es crucial comprender que las mismas representan objetos y eventos de la realidad. Estudios recientes han demostrado que los niños pequeños entienden que una imagen es una representación, y pueden aprender a través de ellas. En este sentido, algunas investigaciones han puesto de manifiesto que los niños pequeños aprenden palabras nuevas que refieren a categorías de objetos (sustantivos) en contextos de lectura conjunta de libros ilustrados. Sin embargo, el aprendizaje de palabras que refieren a propiedades de objeto (adjetivos) ha sido mucho menos explorado. El objetivo de este trabajo fue investigar el aprendizaje un adjetivo que refiere a una propiedad visual (un estampado) mediante libros ilustrados por parte de niños de tres años de edad. Se diseñó un estudio con una metodología cuasi-experimental en el que se enseñó a 34 niños un adjetivo, *pompeado*. Dicho adjetivo es inexistente en idioma español pero tiene una estructura similar a otros adjetivos de nuestra lengua (por ejemplo, asombrado, equilibrado, pelado, acostumbrado). Se varió la información dada a los niños en dos condiciones: 1- *con descripción de la propiedad*, y 2- *sin descripción de la propiedad*. Esta descripción destacaba en qué consistía la propiedad visual, el estampado. Además, se utilizó en la interacción un títere que se presentaba como el constructor y propietario de los objetos y quien le había dado ese particular nombre al estampado, *pompeado*. En este sentido se ponía de relieve, por un lado, el núcleo del concepto, el estampado, y por otro, la intención comunicativa del interlocutor. Luego de la interacción con el libro los participantes primero debían seleccionar el objeto real representado en el libro que mostraba esa propiedad visual (adjetivo), luego debían extender la palabra aprendida a un nuevo ejemplar que presentaba la misma propiedad. Se comparó la ejecución de los niños en función de la información provista.

En el grupo *Sin descripción*, sólo tres niños (18%) aprendieron el adjetivo y lo extendieron a otro ejemplar que presentaba la propiedad. Por el contrario, en el grupo *Con descripción* 15 niños (88%) eligieron el nuevo ejemplar del objeto meta, elección superior al azar [$\chi^2(1, N = 17) = 9.94$; $p < .01$]. Se encontraron diferencias significativas entre las condiciones Con y Sin descripción utilizando la Prueba Exacta de Fisher ($p < .01$), el coeficiente phi encontrado ($-.765$, $p < .01$) indica que la fuerza de esta relación es fuerte. La información provista fue, entonces, crucial para que los niños detectasen la conexión entre el adjetivo, un aspecto de la imagen, y la propiedad a la que refería. Los resultados encontrados muestran que a los tres años de edad los niños pueden aprender una palabra que se refiere a una propiedad a través de una imagen sólo si reciben información descriptiva precisa; la sola exposición a la propiedad visual, incluso etiquetándola, no es suficiente. Esta investigación aporta información relevante acerca de la relación entre el aprendizaje del léxico y el desarrollo conceptual y subraya la relevancia del apoyo del adulto en el aprendizaje de palabras por parte de niños pequeños. También se alinean con estudios que subrayan la importancia de la interacción social en el desarrollo simbólico en general y en el aprendizaje de palabras en particular.

Palabras clave: Aprendizaje, Adjetivos, Información descriptiva, Imágenes.

Abstract

Picture book reading is a very common interaction between adults and young children, and adults assume that children learn from these interactions. In order to learn from images, it is crucial to understand that an image is a representation. Recent research has shown that young children do understand the referential function of images and can learn from them. In this sense some studies have illustrated that young children learn new words that refer to object categories (nouns) in picturebook reading contexts. However, learning words that refer to object properties (adjectives) have been much less explored. The aim of this research was to study 30 month-old children's learning of a visual property in a picturebook reading interaction. We designed an experiment in which we varied the information given in two conditions: with description of the property, and with no description of the property. We found that this age children can learn a word that refers to a property in a picturebook reading context only if they receive precise descriptive information; the sole exposition to the visual property, even repeatedly labeling it, proved not to be sufficient.

Key words: Learning, Adjectives, Descriptive Information, Images.

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y DESEMPEÑO EJECUTIVO DE ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO.

Mazzoni, Cecilia Clara.

mazzonicecilia@gmail.com

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET).

Resumen

Las funciones ejecutivas (FE) constituyen un conjunto de procesos cognitivos de orden superior, dependientes en gran medida de la corteza prefrontal, orientados al control del pensamiento, el comportamiento y la afectividad conforme al logro de una meta. Las mismas resultan esenciales para el desempeño académico y para la adaptación general del individuo a su ambiente. El objetivo general de este estudio es comparar el desempeño en estas funciones, de niños de séptimo grado pertenecientes a distintos contextos socioeconómicos (CSE). Numerosos estudios han destacado el impacto negativo que las múltiples privaciones asociadas a la pobreza ocasionarían sobre el desarrollo de las FE, centrándose fundamentalmente en la etapa preescolar o en los primeros años de la escolaridad primaria. Por otra parte, los métodos usualmente empleados en América Latina para abordar el CSE se orientan a la medición de la pobreza, y tanto el método de necesidades básicas como el de ingresos económicos, han recibido diversas críticas y resultan insuficientes especialmente en estudios sobre desarrollo cognitivo. Esto es así dada la importancia que tienen en el mismo las dimensiones vinculadas al nivel educativo de los padres y su ocupación, no consideradas por ninguno de estos métodos. Es por ello que en este trabajo nos proponemos dos objetivos específicos: (1) explorar y describir los patrones de asociación existentes entre distintas dimensiones del CSEy, en función de esto, caracterizar y clasificar a los alumnos de séptimo grado participantes de esta investigación; (2) comparar el desempeño ejecutivo de esos niños en las funciones de control inhibitorio y planificación, de acuerdo al CSE. Participaron de la investigación 96 escolares de séptimo grado (48 niñas y 48 niños) entre 12 y 14 años de edad ($M = 12.55$ años; $DE = 0.71$) que concurrían a tres escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario y 89 madres y 7 padres de estos niños, quienes fueron entrevistados para relevar los datos referidos al CSE. Para indagar el CSE de los participantes administramos la Escala de Nivel Económico Social que considera las dimensiones: escolaridad materna y paterna, ocupación materna y paterna, características habitacionales y hacinamiento. Para la evaluación del desempeño ejecutivo, empleamos versiones computarizadas de dos pruebas clásicas en la literatura sobre evaluación de FE: Test de Stroop (control inhibitorio), y

Torre de Hanoi (planificación). Los datos del CSE fueron analizados aplicando de forma complementaria las técnicas de análisis factorial de correspondencias múltiples y de clasificación sobre coordenadas factoriales. Estos análisis arrojaron una agrupación de los participantes en tres clases diferenciadas claramente entre sí, reuniendo la Clase 1 a los niños de CSE más desfavorecidos de la muestra, la Clase 3 a los de CSE más favorecido y la Clase 2 a aquellos con características socioeconómicas intermedias respecto de las otras dos clases, en relación tanto al puntaje total de la escala aplicada como a las categorías de escolaridad y ocupación materna y paterna que caracterizan la clase. En base a dicha clasificación, comparamos el desempeño ejecutivo de los niños mediante la aplicación de pruebas estadísticas no paramétricas. Estos análisis indicaron que la clase 1 tuvo el perfil de desempeño más bajo, diferenciándose en las dos pruebas aplicadas de la Clase 3 y la Clase 2, las que tuvieron un desempeño similar entre sí. Estas diferencias de los niños de la Clase 1 respecto de las otras dos clases no se observaron en cuanto a la calidad del procesamiento, sino en la velocidad de procesamiento de los niños. Se discuten los resultados considerando, por un lado, las ventajas del método empleado para el abordaje del CSE en relación a los comúnmente utilizados en América Latina. Entre ellas se mencionan la consideración de la multidimensionalidad del constructo y la posibilidad de efectuar una clasificación de los participantes a partir de la exploración de sus características particulares, evitando tomar como referencia criterios estandarizados y absolutos que pueden no reflejar las diferencias socioeconómicas existentes entre los participantes seleccionados. Por otro lado, se consideran las diferencias en los perfiles de desempeño ejecutivo encontradas entre los niños de las diferentes clases de CSE a la luz de los resultados de estudios previos, acentuando la importancia de indagar en mayor profundidad las diferencias específicas existentes entre dichos perfiles y tomarlas en consideración en el diseño de las experiencias educativas por las que transitan cada uno de ellos.

Palabras clave: Contexto Socioeconómico, Control Inhibitorio, Planificación, Escolaridad Primaria.

SOCIOECONOMIC CONTEXT AND EXECUTIVE FUNCTION ON SEVENTH-GRADERS.

Abstract

Executive functions (EF) are higher-order cognitive processes, largely dependent on the prefrontal cortex. Several studies have highlighted the negative impact of poverty on EF, focusing primarily on preschool or early elementary school. The aims of this paper are: (1) to explore and describe the associations between different dimensions of SEC and to characterize and classify the seventh-

graders that participated in this study; (2) to compare their executive performance on inhibitory control and planning, according to SEC. 96 seventh-graders from three public primary schools in Rosario and their parents participated in this study. We administer the Economic Social Level Scale and computerized versions of Stroop Test and Tower of Hanoi. Participants result classified into three clusters. Cluster 1: children from the most disadvantaged SEC of the sample; Cluster 3: students from the most advantaged SEC; Cluster 2: children with intermediate socioeconomic characteristics relative to each other two clusters. Cluster 1 had the lowest performance profile, differing on speed processing in the two tests of Cluster 3 and Cluster 2, which had a similar performance. We discuss the advantages of the method used here for addressing SEC and the value of deepen the specific differences in executive performance profiles.

Key words: Socioeconomic Context, Inhibitory Control, Planning, Primary School.

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y DESEMPEÑO EJECUTIVO DE ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO

Introducción

Las funciones ejecutivas (FE) constituyen un conjunto de procesos cognitivos de orden superior, dependientes en gran medida de la corteza prefrontal, orientados al control del pensamiento, del comportamiento y de la afectividad conforme al logro de una meta (Huizinga, Dolan & van der Molen, 2006; Marino, 2010). Las mismas resultan esenciales para el desempeño académico y para la adaptación general del individuo al ambiente (Verdejo-García & Bechara, 2010; Zelazo & Carlson, 2012). En la literatura existen diferentes modelos teóricos sobre las FE, pudiendo caracterizarlas como un concepto “paraguas”(Huizinga *et al.*, 2006) debido, además, a la variedad de funciones que se incluyen bajo este término. En este estudio nos centraremos en dos FE que suelen ser consideradas en los modelos que plantean la multidimensionalidad de este constructo (Arán Filippetti & López, 2013; Pennington & Ozonoff, 1996): el control inhibitorio y la planificación.

El control inhibitorio se vincula a la capacidad de suprimir información irrelevante de la conciencia para lograr mayor eficiencia en el procesamiento y a la inhibición de respuestas dominantes o automáticas (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki & Howerter, 2000; Sabagh Sabbagh, 2008). La planificación se refiere a la capacidad de anticiparse a la acción, identificando y organizando los pasos necesarios para lograr una meta (Matute *et al.*, 2008; Soprano, 2003). El objetivo general de este

estudio es comparar el desempeño en estas funciones, de niños de séptimo grado pertenecientes a distintos contextos socioeconómicos (CSE).

Numerosos estudios han destacado el impacto negativo que las múltiples privaciones asociadas a la pobreza ocasionarían en el desarrollo de las FE, centrándose fundamentalmente en la etapa preescolar o en los primeros años de la escolaridad primaria (Lipina, Martelli, Vuelta & Colombo, 2005; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Colombo, 2004; Mezzacappa, 2004; Musso, 2010; Noble, McCandliss & Farah, 2007; Noble, Norman & Farah, 2005). Las investigaciones que abarcan los últimos años del nivel primario son menos frecuentes, pero arriban a resultados similares a los de las realizadas con niños pequeños (Arán Filippetti, 2011; Farah et al., 2006). Aquí nos hemos centrado específicamente en alumnos de séptimo año del nivel primario por ser un momento de transición al nivel educativo secundario, en el que en Argentina se incrementan las tasas de repitencia y abandono interanual (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2013).

En lo que respecta al abordaje del CSE, los métodos usualmente empleados en América Latina se orientan a la medición de la pobreza, examinando de forma directa la satisfacción o insatisfacción de necesidades básicas o de forma indirecta, considerando el ingreso económico del grupo familiar (Lipina, 2006). Ambos métodos han recibido distintas críticas y presentan una serie de limitaciones: no consideran la multidimensionalidad del fenómeno y sólo permiten diferenciar dos grupos (por ejemplo, necesidades básicas satisfechas o insatisfechas), con umbrales de privación en general muy bajos. En estudios sobre desarrollo infantil estos métodos de medición pueden resultar insuficientes, dada la importancia que para el desarrollo cognitivo tienen las dimensiones vinculadas al nivel educativo de los padres y su ocupación (Arán Filippetti, 2011, 2012; Ardila, Roselli, Matute y Guajardo, 2005; Matute, Sanz, Gumá, Rosselli & Ardila, 2009; Noble *et al.* 2005, 2007), no consideradas por ninguno de ellos.

En función de lo antedicho, en este estudio nos proponemos dos objetivos específicos. En primer lugar, realizar un abordaje diferente del CSE, que nos permita explorar y describir los patrones de asociación existentes entre distintas dimensiones del CSE (incluyendo la ocupación y escolaridad parentales además de las características físicas del hogar) y, en función de ello, caracterizar y clasificar a los alumnos de séptimo grado participantes de esta investigación. En segundo lugar, comparar el desempeño ejecutivo de esos niños en las funciones de control inhibitorio y planificación de acuerdo al CSE.

Metodología

Participantes. Participaron 96 escolares de séptimo grado (48 niñas y 48 niños) entre 12 y 14 años de edad ($M = 12.55$ años; $DE = 0.71$) que concurrían a tres escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario, dos ubicadas en la zona céntrica y la restante en la periferia de la ciudad. Se incluyeron todos los alumnos que dieron su asentimiento para participar y cuyos padres firmaron el consentimiento informado. Fueron excluidos para el análisis los niños con historial clínico de trastornos del desarrollo y/o patología neurológica. Además, participaron de la investigación 89 madres y 7 padres, quienes fueron entrevistados para relevar los datos referidos al CSE.

Instrumentos. Para indagar el CSE administramos la Escala de Nivel Económico Social (Prats, Fracchia, Segretín, Hermida, Colombo & Lipina, 2012) que considera las siguientes dimensiones del CSE: escolaridad materna y paterna, ocupación materna y paterna, características habitacionales y hacinamiento. Cada una de estas dimensiones posee distintas categorías nominales a las que se les asigna un puntaje, de cuya sumatoria se obtiene un puntaje total.

Para la evaluación del desempeño ejecutivo, empleamos versiones computarizadas de dos pruebas clásicas sobre evaluación de FE: Test de Stroop (control inhibitorio) y Torre de Hanoi (planificación). La primera prueba está incluida en la batería computarizada SESH 1.1 (Álvarez et al., 2005) y la última se encuentra disponible en la web (<http://www.pequejuegos.com/jugar-la-torre-de-hanoi.html>). Los resultados de estas pruebas se expresan en dos tipos de variables, las referidas a la calidad del procesamiento (Stroop: cantidad de reacciones correctas; Hanoi: cantidad de movimientos empleados para alcanzar la configuración final) y las vinculadas a la velocidad del procesamiento (Stroop: tiempo de reacción; Hanoi: tiempo de latencia y tiempo de ejecución).

Análisis de datos. Los datos del CSE fueron analizados aplicando de forma complementaria las técnicas de análisis factorial de correspondencias múltiples y de clasificación sobre coordenadas factoriales (Moscoloni, 2005), mediante el programa informático SPAD® 5.0. Para ello se consideraron como variables activas (intervinientes en la determinación de los ejes factoriales) las dimensiones de la Escala de Nivel Económico Social, teniendo en cuenta sus modalidades nominales; y como variables ilustrativas (proyectadas sobre el plano factorial para enriquecer la interpretación de los datos) la escuela a la que asistían los niños y el puntaje total de la escala.

A partir de la clasificación de los participantes en función del CSE, comparamos el desempeño ejecutivo de las clases conformadas empleando el software SPSS® 15.0. Se optó por la aplicación de pruebas no paramétricas (prueba *H* de *Kruskal-Wallis* y prueba *U* de *Mann-Whitney*) dado que

algunas de las variables analizadas no cumplían el supuesto de normalidad requerido para la aplicación de pruebas paramétricas.

Resultados

CSE

Los análisis de correspondencias múltiples y de clasificación sobre coordenadas factoriales permitieron definir un agrupamiento de los sujetos en tres clases diferenciadas claramente entre sí. La Clase 1 ($n = 52$) agrupa a los niños socioeconómicamente más vulnerables: esta clase posee la media más baja en el puntaje total de la escala (21.90) e incluye prácticamente a la totalidad de los padres de la muestra que poseen empleos inestables (96.15%) y que sólo han alcanzado estudios primarios completos (95.83%) e incompletos (91.67%). Agrupa también a la mayor parte de las madres que no trabajan fuera de sus casas (87.18%) y que no han completado la escolaridad primaria (80.77%). En cuanto a las condiciones de hacinamiento, el 36.54% de los niños pertenece a hogares en los que habitan tres o cuatro personas por cuarto disponible.

La Clase 2 ($n = 28$) reúne a los niños que se encuentran en una situación intermedia en relación a las Clases 1 y 3. La media del puntaje total de la escala para esta clase es de 33.07 puntos. Asimismo, está compuesta mayormente por madres y padres que tienen estudios secundarios completos o terciarios incompletos (39.29% de la clase, tanto en la dimensión de escolaridad materna como paterna). La ocupación paterna es la que aparece caracterizando a la clase, en la modalidad empleado administrativo o vendedor (46.43% de la clase). En relación a la dimensión hacinamiento, el 92.86% de la clase pertenece a hogares en los que habitan como máximo dos personas por cuarto disponible.

La Clase 3 ($n = 16$) representa el grupo de CSE más favorecido: posee la media más alta en el puntaje total de la escala (40.56 puntos) y agrupa a la totalidad de los padres y a la mayoría de las madres (90.91%) con estudios universitarios (completos o incompletos) o estudios terciarios completos, incluyendo en consecuencia todos los profesionales de la muestra. En cuanto a las características habitacionales, la modalidad "Muy buenas" fue la que caracterizó a esta clase (93.75% de la clase).

Con respecto al establecimiento educativo de pertenencia, los alumnos de la escuela periférica conforman en su mayoría la Clase 1 (89.58%), la Clase 2 agrupa principalmente a los alumnos de una de las escuelas céntricas (54.17%) y la Clase 3 a los de la otra (41.67%). Estos datos indicarían la existencia de distintas características asociadas al CSE en dos escuelas ubicadas en la misma zona geográfica de la ciudad y también al interior de un mismo contexto escolar.

Desempeño ejecutivo y CSE

Una vez caracterizadas cada una de las clases en función del CSE, procedimos a comparar el desempeño ejecutivo de los niños. Con respecto al Test de Stroop, los análisis indicaron que si bien no existen diferencias significativas en la cantidad de reacciones correctas [prueba de Kruskal-Wallis: $X^2(2) = 2.58, p = .275$], las tres clases de CSE se diferencian en cuanto al tiempo de reacción [$X^2(2) = 7.44, p = .024$]. Las comparaciones de a pares mostraron que dichos tiempos son significativamente más prolongados en los niños de la Clase 1 (*Mdn*: 552.77 ms.) respecto de los de la Clase 3 (*Mdn*: 485.38 ms.) (prueba de Mann-Whitney: $U = 270, p = .035$) y los de la Clase 2 (*Mdn*: 521.63 ms.) ($U = 513, p = .030$). En cambio, no hubo diferencias significativas entre las Clases 2 y 3 ($U = 183, p = .317$).

En cuanto a la prueba Torre de Hanoi, no se encontraron diferencias significativas entre las tres clases en la cantidad de movimientos empleados para lograr la configuración final de la torre [$X^2(2) = 1.70, p = .428$] ni en el tiempo de latencia, es decir, el tiempo empleado antes de la realización del primer movimiento [$X^2(2) = 4.27, p = .118$]. Por el contrario, las comparaciones del tiempo de ejecución (tiempo total empleado en la realización de la tarea) arrojaron diferencias significativas entre las clases [$X^2(2) = 12.94, p = .002$]. Las comparaciones de a pares indicaron que los niños de la Clase 1 emplearon tiempos significativamente más prolongados (*Mdn*: 127) que los de la Clase 3 (*Mdn*: 54) ($U = 243.50, p = .016$) y también que los de la Clase 2 (*Mdn*: 64) ($U = 397, p = .001$), no registrándose diferencias significativas entre los tiempos de ejecución de los niños de las Clases 2 y 3 ($U = 221.50, p = .951$).

Discusión

En este estudio nos propusimos alcanzar dos objetivos fundamentales. Con respecto al primero de ellos, explorar y describir los patrones de asociación existentes entre las distintas dimensiones del CSE para caracterizar y clasificar a los participantes de la investigación, el análisis multidimensional de datos proporcionó una perspectiva que consideramos superadora en relación a las modalidades de abordaje del CSE empleadas tradicionalmente. En primer lugar, permitió clasificar a los niños a partir de las relaciones existentes entre varias dimensiones del CSE, incluyendo la escolaridad y la ocupación de los padres, consideradas centrales en lo que respecta al desarrollo cognitivo. En segundo lugar, posibilitó realizar dicha clasificación a partir de la exploración de las características particulares de la muestra en estudio, evitando tomar como referencia criterios estandarizados y absolutos que pueden no reflejar las diferencias socioeconómicas existentes entre los participantes seleccionados. Estos

análisis arrojaron una agrupación de los participantes en tres clases diferenciadas claramente entre sí, reuniendo la Clase 1 a los niños de CSE más desfavorecido de la muestra, la Clase 3 a los de CSE más favorecido y la Clase 2 a aquellos con características intermedias respecto de las otras dos clases, en relación tanto al puntaje total de la escala como a las categorías de escolaridad y ocupación materna y paterna que caracterizan la clase.

Esta caracterización de los niños en función de su CSE de pertenencia permitió abordar el segundo objetivo planteado, comparar su desempeño ejecutivo en las funciones de control inhibitorio y planificación en función del CSE. Considerando los resultados en conjunto, la Clase 1 tuvo el perfil de desempeño más bajo, diferenciándose en las dos pruebas aplicadas de la Clase 3 y la Clase 2, las que tuvieron un desempeño similar entre sí. Este patrón de resultados es coincidente con el de estudios previos realizados con niños pequeños (Lipinaet *al.*, 2005; Lipinaet *al.*, 2004; Mezzacappa, 2004; Musso, 2010; Nobleet *al.*, 2007; Nobleet *al.*, 2005) y niños de edades cercanas a las de nuestros participantes (Arán Filipetti, 2011; Farah *et al.*, 2006). En todas estas investigaciones, los niños pertenecientes a CSE más desfavorecidos tuvieron un perfil de desempeño ejecutivo más bajo que sus pares de CSE más favorecidos.

Sin embargo, al analizar las puntuaciones en las que residen las diferencias en el desempeño cognitivo podemos observar que, a diferencia de los estudios previos, el perfil de desempeño fue similar en las tres clases estudiadas en cuanto a la calidad del procesamiento, expresada en la cantidad de reacciones correctas en la prueba Stroop y en la cantidad de movimientos empleados en la prueba Torre de Hanoi. Las diferencias entre las clases residen en ambos casos en la velocidad de procesamiento: para alcanzar resultados similares en estas dos FE, los niños del CSE menos favorecido (Clase 1) requirieron más tiempo que sus pares de CSE más favorecido (Clases 2 Y 3). En consecuencia, consideramos importante indagar en mayor profundidad las diferencias específicas existentes entre los perfiles de desempeño de los niños pertenecientes a CSE con distintas características y tomarlas en consideración en el diseño de las experiencias educativas por las que transitan cada uno de ellos.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, M., Carvajal, F., Fernández Yero, J., Carlos, N., Mar, C, Robaina, R.... Pérez, H. (2005). *Manual de trabajo de la red nacional para la evaluación neurocognitiva del niño con hipotiroidismo congénito*. UNICEF.

- Arán Filipetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Arán Filipetti, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: variables predictoras y mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3-20.
- Arán Filipetti, V. & López, M. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415.
- Ardila, A., Roselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560.
- Farah, M., Shera, D., Savage, J., Betancourt, L., Giannetta, J., Brodsky, N., Malmud, E., & Hurt., H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110(1), 166-174.
- Huizinga, M., Dolan, V., & van der Molen, M. (2006). Age related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44, 2017-2036.
- Lipina, S. (2006). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo* (2a ed.). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., & Colombo, J. (2005). Performance on the A-not-B task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 49-60.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque-Ricle, I., & Colombo, J. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21(2), 153-193.
- Marino, J. (2010). Actualización en test neuropsicológicos de funciones ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 34-45.
- Matute, E., Chamorro, Y., Inozemtseva, O., Barrios, O., Rosselli, M., & Ardila, A. (2008). Efecto de la edad en una tarea de planificación y organización ('Pirámide de México') en escolares. *Revista de Neurología*, 47(2), 61-70.
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E, Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276

- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development, 75*(5), 1373-1386.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2013). *Tasas de promoción efectiva y de repitencia 2012 y abandono interanual 2012/2013 por nivel y año de estudio, según división político territorial*. Recuperado el 10 de julio de 2015, de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100.
- Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.
- Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria, 27*(1), 95-110.
- Noble, K., McCandliss, B., & Farah, M. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Development Science, 10*(4), 464-480.
- Noble, K., Norman, M., & Farah, M. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science, 8*(1), 74-87.
- Pennington, B. & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*, 51-87.
- Prats, L., Fracchia, C., Segretín, S., Hermida, M., Colombo, J. & Lipina, S. (2012). Predictores socioambientales e individuales del desempeño en una tare atencional con demandas de alerta, orientación y control en niños de edad preescolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 4*(2), 19-31.
- Sabagh Sabbagh, S. (2008). Solución de problemas aritméticos redactados y control inhibitorio cognitivo. *Universitas Psychologica, 7*(1), 215-228.
- Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología, 37*, 44-50.
- Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema, 22*(2), 227-235.
- Zelazo, P., & Carlson, S. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4) 354–360.

EL NIVEL DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN LECTORA EN NIÑOS DE SECTORES SOCIALMENTE VULNERADOS.

Mena, Milagros; Ferroni, Marina & Diuk, Beatriz.

mena_milagros@hotmail.com

CONICET.

Resumen

El presente estudio tuvo por objeto contribuir a la comprensión de las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura experimentadas por niños que crecen en contextos socialmente vulnerados. Se presentan aquí los resultados parciales de un proyecto más amplio. Se buscó generar conocimiento respecto de los niños con muy bajo nivel lector, a partir de la comparación de los perfiles cognitivos de aquellos cuyas dificultades resultaron más o menos fáciles de remediar mediante una intervención pedagógica sistemática. En el marco de los modelos de la respuesta a la intervención se considera que un alto nivel de respuesta es indicadora de la naturaleza primordialmente experiencial de las dificultades, en tanto un bajo nivel de respuesta sugiere que la problemática se relaciona con factores constitucionales. Ahora bien, son escasos los estudios realizados desde esta perspectiva con niños en contextos de pobreza y más aun tratándose de una población como la incorporada al presente estudio, donde participaron niños de entre 7 y 13 años que no podían leer ni escribir palabras a pesar de asistir a la escuela (los niños cursaban entre 2º y 5º grado de la Escuela Primaria en Instituciones del Conurbano de Buenos Aires).

Participaron entonces del estudio 27 niños y niñas (15 niños y 12 niñas; Edad promedio = 8,7 , DS =1,4) identificados por sus docentes como alumnos que no estaban aprendiendo a leer y a escribir al ritmo de sus pares. Los niños fueron incorporados a un programa de enseñanza (Propuesta DALE!) en el marco del cual participaron de dos sesiones semanales de 20 minutos cada una. Antes de incorporarse al programa los niños fueron evaluados mediante tareas de lectura y escritura de palabras, conocimiento de letras (por nombre y por sonido), conciencia fonológica (reconocimiento de fonema inicial y segmentación de fonemas), memoria de dígitos, repetición de pseudopalabras, denominación rápida de objetos, letras y dígitos, vocabulario expresivo e inteligencia no verbal. Al cabo de 15 sesiones en el programa los niños fueron nuevamente evaluados mediante tareas de lectura y escritura de palabras. En base a su desempeño en la prueba de escritura se dividió al grupo por la mediana y se identificó a niños con alto (6 niños y 6 niñas, Edad promedio= 8,58, DS=1,16) y bajo (7 niños y 5 niñas, Edad promedio= 8,75, DS=1,6) nivel de respuesta a la intervención. Se comparó retrospectivamente el desempeño de estos grupos en el pre-test. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las

pruebas de memoria de dígitos, conocimiento de letras (nombre y sonido), denominación rápida de letras y dígitos e identificación de fonema inicial. No hubo diferencias, en cambio, en la repetición de pseudopalabras, la denominación rápida de objetos, la inteligencia no verbal, el vocabulario expresivo y la segmentación fonémica, en la cual el desempeño de todos los niños fue extremadamente bajo. Tampoco se encontraron diferencias entre grupos en edad ni grado escolar. Estos resultados coinciden con los obtenidos en la mayor parte de los estudios sobre dificultades lectoras. En efecto, si bien en este caso todos los niños presentaban un bajo nivel lector inicial, aquellos cuyos niveles de conocimiento alfabético, conciencia fonológica y denominación rápida eran inferiores al comenzar la intervención resultaron más difíciles de remediar. Asimismo, se replican resultados previos en el sentido de que el nivel de inteligencia no verbal y el vocabulario no tendrían un papel relevante en la configuración de las dificultades en la adquisición del sistema de escritura. Entre las limitaciones del estudio cabe señalar el tamaño de la muestra. En la actualidad se continúa trabajando con el objeto de explorar si estos resultados se replican en una muestra mayor y con más cantidad de sesiones en la propuesta de intervención.

Palabras clave: Dificultades Lectoras, Pobreza, Respuesta a intervención, Perfiles Cognitivos.

Abstract

This study aimed at contributing to the understanding of reading and spelling difficulties in children from low-income contexts by comparing the cognitive profiles of children exhibiting high and low levels of response to a remedial intervention program. Participants were 27 children who were 7 to 13 years of age and who attended grades 2nd to 5th. All children were initially non readers. Before participating in the educational program children were given tests tapping word reading and spelling, letter knowledge, phonological awareness, digit span, pseudoword repetition, rapid naming of objects, letters and digits, expressive vocabulary and non verbal intelligence. After 15 sessions in the program children were again tested with the reading and spelling tests. Based on performance in the spelling test, the group was split by the median, rendering a group of high and a group of low responders. The performance of both groups in the pre-test was retrospectively compared. Statistically significant differences were obtained in digit span, letter knowledge, initial phoneme identification and rapid naming of letters and digits. Results suggest that once children with persistent difficulties are identified, their profile of cognitive and linguistic weaknesses resembles the one described for middle income children.

Key words: Reading Difficulties, Poverty, Response to intervention, Cognitive Profiles.

ESTUDIO DEL PREJUICIO SUTIL Y MANIFIESTO HACIA LOS VILLEROS.

Müller, Mariela; Ungaretti, Joaquín; Costa, Gustavo & Etchezahar, Edgardo.

muller.mariela@gmail.com

Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) - Universidad de Buenos Aires (UBA) –
Universidad de Flores (UFLO) – CONICET.

Resumen

Luego de la Gran Depresión del año 1930, la Argentina vivió una época recesiva que favoreció el desarrollo de políticas proteccionistas de la industria nacional por parte del estado. Estas medidas impulsaron grandes oleadas migratorias desde diferentes sectores del interior del país que comenzaron a instalarse en terrenos fiscales o privados, dando lugar al surgimiento de las llamadas “villas” o “asentamientos de emergencia”, consideradas un lugar de paso hacia la movilidad social. Sin embargo, con el advenimiento del progreso el carácter temporal de las villas de emergencia desapareció, convirtiéndose en un fenómeno permanente cuyo resultado fue la subordinación de sus habitantes al resto de la sociedad, por su condición de “villeros”.

En este contexto, según datos del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), del total de denuncias por discriminación recibidas durante el año 2014, el 1,03% se hallan relacionadas con el lugar de residencia, siendo los pobladores de villas de emergencia los sectores más afectados. Sin embargo, se estima que las denuncias solo representan un 8% de la realidad, lo cual permite inferir que el prejuicio y la discriminación hacia los habitantes de las villas de emergencia constituyen una problemática vigente en la Argentina, que amerita ser abordada para su comprensión y posterior prevención.

Desde una perspectiva psicológica, el prejuicio ha sido típicamente conceptualizado como una actitud, constituida por un componente cognitivo (e.g. creencias acerca de un grupo específico), un componente afectivo (e.g. odio) y un componente conativo (e.g. comportamientos predispuestos negativamente hacia un grupo). Además, ha sido definido como una antipatía, basada en una generalización inflexible y errónea, que puede ser sentida o expresada, dirigida hacia un grupo en su totalidad o hacia un individuo por ser miembro de un grupo. Esta definición que resalta sentimientos de tipo negativos y antipáticos, es consistente con estudios previos que han analizado los estereotipos hacia los villeros destacando que los mismos son considerados por buena parte de la población como personas sucias, promiscuas, que se abandonan a la vida fácil y se dedican al robo. No obstante, en la actualidad, es difícil encontrar expresiones de ese tipo para referirse públicamente a los miembros de grupos minoritarios, predominando expresiones más

moderadas pero cuyo objetivo sigue siendo mantener relaciones jerárquicas y de estatus entre los grupos.

En esta línea, surge una nueva forma de conceptualizar estas nuevas formas moderadas de expresión del prejuicio a partir de los desarrollos de autores que plantean la existencia de dos formas: *prejuicio manifiesto* y *prejuicio sutil*. Mientras que el primero refiere a aquellas formas tradicionales, directas y hostiles de expresión de actitudes negativas hacia el exogrupo, el segundo se presenta de forma más encubierta y se ve reflejado, más que en los sentimientos negativos hacia el exogrupo, en la ausencia de sentimientos positivos hacia él. Así, las personas que manifiestan *prejuicio sutil* hacia otros grupos minoritarios, es habitual que también defiendan los valores tradicionales, exageren las diferencias culturales con los miembros de la minoría y nieguen las emociones positivas hacia el exogrupo, por ser considerados como diferentes.

Cabe destacar que si bien se han encontrado estudios que abordan el prejuicio sutil y manifiesto hacia diferentes grupos sociales, no se han hallado trabajos en el contexto argentino que analicen esta problemática hacia los villeros como grupo social minoritario. Por lo expuesto, el objetivo del presente trabajo es analizar teóricamente la problemática del prejuicio hacia los villeros, por ser un colectivo social en expansión e invisibilizado por buena parte de la literatura académica específica en nuestro contexto, en particular desde la psicología social.

Palabras clave: Prejuicio, Sutil, Manifiesto, Villeros.

Abstract

After the Great Depression of 1930, Argentina experienced a recessive period that promoted the development of State protectionist policies on the domestic industry. These measures caused large migratory waves from different regions of the country to settle down in public or private land, giving rise to so-called "villas" or "emergency settlements", considered a crossing step toward social mobility. However, the temporary nature of the shantytowns vanished, becoming a permanent phenomenon which resulted in the subordination of its inhabitants to the rest of society, for being, as Argentinians contemptuously called "slum dwellers".

In this context, according to the National Institute Against Discrimination, Xenophobia and Racism (INADI), of all discrimination complaints received during the year 2014, 1.03% are related to the place of residence, being the most affected the shantytown residents. However, it is estimated that complaints represent only 8% of reality, which allows us to infer that prejudice and discrimination against people living in slums are a problem existing in Argentina, which deserves to be addressed for their understanding and subsequent prevention.

From a psychological perspective, the prejudice has been typically conceptualized as an attitude, which consists on a cognitive component (eg beliefs about a specific group), an affective component (eg hate) and a conative component (eg behavior negatively predisposed towards a group). It has also been defined as an antipathy based on a wrong and inflexible generalization that can be felt or expressed, targeted to a whole group or to an individual as a member of a group. This definition emphasizes negative and unfriendly feelings, consistent with previous studies that have analyzed the stereotypes towards "villeros" emphasizing that they are considered by most of the population as dirty, promiscuous, abandoned to the easy life and engaged in theft. However, at present, it is difficult to find such language to refer publicly to members of minority groups, predominantly milder expressions but which objective is still to maintain hierarchical and status between groups.

Following this line, a new way of conceptualizing these new moderate ways of expression of prejudice from some author's studies suggest the existence of two ways: Blatant prejudice and subtle prejudice. While the former refers to those traditional, direct and hostile forms of expression of negative attitudes towards the out group, the second appears more covertly and is reflected, rather than in negative feelings towards the outgroup, in the absence of positive feelings towards it. So, people who show subtle prejudice against other minority groups, commonly defend traditional values, exaggerate cultural differences with members of the minority and deny the positive emotions to the outgroup, considered different.

It's important to highlight that although there are studies that address the subtle and blatant prejudice towards different social groups, no works have been found in the Argentine context to analyze this problem taking the slum dwellers as a minority social group. For these reason, the objective of this work is to analyze theoretically the problems of prejudice towards slum dwellers, as a social group in expansion and invisible for much of the academic literature in our specific context, particularly from social psychology.

Keywords: Prejudice, Subtle, Blatant, Villeros.

LAS PERCEPCIONES DE JUSTICIA COMO MEDIADORAS ENTRE EL NUCLEO DE AUTOEVALUACIONES Y EL ENRIQUECIMIENTO TRABAJO-FAMILIA.

Omar, Alicia & Salessi, Solana.

agraomar@yahoo.com

Universidad Nacional de Rosario y CONICET.

Resumen

Cada vez existen mayores evidencias que las organizaciones pueden influir positivamente sobre los sentimientos, percepciones, actitudes y comportamientos laborales de los empleados mediante la creación de entornos laborales más justos y equitativos. La investigación ha demostrado, por ejemplo, que la percepción de justicia distributiva (es decir, la percepción de imparcialidad en la distribución del salario, de las promociones y de las recompensas) se relaciona positivamente con consecuencias apreciadas por las organizaciones. A pesar de tales resultados, la tendencia actual es ir un paso más allá del examen de los efectos directos y empezar a explorar el rol mediador o moderador de las percepciones de justicia entre las diferencias individuales (por ejemplo, personalidad o características sociodemográficas) y resultados valiosos tanto para los empleados como para las empresas (tales como satisfacción laboral, compromiso organizacional, confianza en el supervisor, balance entre el trabajo y la familia, y similares). En línea con esta tendencia, el objetivo de la presente investigación fue estudiar si las percepciones de justicia distributiva pueden actuar como mediadoras entre la personalidad del empleado y sus sentimientos de enriquecimiento trabajo-familia. Con tal propósito, se analizó el impacto del núcleo de autoevaluaciones (NAE) sobre los sentimientos de enriquecimiento trabajo-familia (ETF). El NAE es un constructo latente de orden superior que subsume cuatro rasgos de personalidad básicos (autoestima, autoeficacia, estabilidad emocional y locus de control) y que ha sido definido como la evaluación fundamental que las personas hacen de su solvencia, competencia y capacidad. El concepto de ETF es bidireccional y hace referencia a que los recursos ganados en el trabajo contribuyen a mejorar la calidad de vida familiar (ET→F), y que los recursos ganados en la familia favorecen el rendimiento laboral (EF→T). El objetivo planteado se desglosó en hipótesis de investigación que se pusieron a prueba sobre una muestra integrada por 198 empleados (110 varones y 88 mujeres) que tenían, al menos, un hijo o un familiar mayor a su cargo. El promedio de edad de los participantes fue de 39 años y el de antigüedad laboral fue de 4,5 años. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial, previa firma de un protocolo de consentimiento informado. Los participantes respondieron un cuestionario integrado por medidas

de NAE, justicia distributiva y ETF. A pesar de que todas las variables fueron medidas con instrumentos autodescriptivos, la prueba de Harman demostró que el sesgo del método común no había afectado a los datos en estudio. Los diferentes modelos explicativos propuestos en relación con el interjuego entre los constructos fueron analizados con ecuaciones estructurales. Se observaron efectos directos significativos entre (1) NAE y la justicia distributiva, (2) entre NAE y las dos direcciones del enriquecimiento, y (3) entre la justicia distributiva y ambos tipos de enriquecimiento. Sin embargo, el modelo que mejor se ajustó a los datos empíricos recolectados fue el que mostró el papel mediador de la justicia distributiva en las relaciones NAE y enriquecimiento. Se trató de una alternativa que indicó que cuando las percepciones de justicia ingresaron al modelo, las relaciones directas entre la personalidad (NAE) y los sentimientos de enriquecimiento en ambas direcciones (desde el trabajo a la familia, y desde la familia al trabajo) perdieron significación. De esta manera la justicia distributiva emergió como un puente sólido que vincula los rasgos de personalidad con los sentimientos de enriquecimiento producidos por desempeñarse simultáneamente en dos áreas centrales tales como el trabajo y la familia. En síntesis, los resultados de este estudio muestran que cuando los empleados perciben justicia distributiva en sus lugares de trabajo, vale decir que cuando perciben una distribución equitativa de los recursos, los reconocimientos y las recompensas, tienen mayores posibilidades de que sus rasgos de personalidad vinculados con el núcleo de autoestima se traduzcan en sentimientos de enriquecimiento entre su trabajo y su familia. Estos hallazgos podrían ser capitalizados por administradores y gerentes de recursos humanos, para que a la hora de distribuir recursos y utilidades lo hagan con justicia y equidad, sabiendo de antemano que tal proceder incrementará entre sus empleados los sentimientos de estar enriqueciéndose a partir de la articulación positiva entre el trabajo y su familia.

Palabras clave: Núcleo de Autoevaluaciones, Enriquecimiento trabajo-familia, Justicia Distributiva, Modelo Explicativo.

PERCEPTIONS OF JUSTICE AS MEDIATORS BETWEEN CORE OF SELF-EVALUATIONS AND WORK-FAMILY ENRICHMENT

Abstract

There is growing evidence that organizations can positively influence feelings, perceptions, attitudes, and work behaviors of employees through the creation of more just and fair work environments. Research has shown, for example, that the perception of distributive justice (i.e., the perception of fairness in the distribution of wages, promotions, and rewards) is positively

related to consequences appreciated by organizations. In spite of these results, the current tendency is to go a step beyond the examination of direct effects and begin to explore the mediator/moderator role of perceptions of justice in the relationship between individual differences (e.g., personality or demographic characteristics) and results valuable for both employees and companies (such as job satisfaction, organizational commitment, trust in supervisor, balance between work and family, and similar ones). In line with this trend, the objective of this research was to study whether distributive justice perceptions mediate the relationship between employees' personality traits and feelings of work-family enrichment. With this aim in view, the impact of core self-evaluations (CSE) on feelings of work-family enrichment (WFE) was analyzed. CSE is a higher order latent construct that subsumes four basic personality traits (self-esteem, self-efficacy, emotional stability, and locus of control), and it has been defined as the critical evaluation that people make of their expertise, competence, and capacity.

Keywords: Core Self-evaluations, Work-family Enrichment, Distributive Justice, Explanatory Model.

Referencias Bibliográficas

- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 3–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenhaus, J. H. & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, *31*(1), 72-92.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale (CSES): Development of a measure. *Personnel Psychology*, *56*(2), 303-331. doi: 10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x
- Major, D. A. & Morganson, V. J. (2011). Applying industrial–organizational psychology to help organizations and individuals balance work and family. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, *4*(3), 398-401.

APRENDIZAJE DE CONCEPTOS BIOLÓGICOS. UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE NIVEL INICIAL.

Raynaudo, Gabriela & Peralta, Olga.

raynaudo@irice-conicet.gov.ar

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE).

Resumen

Introducción: Una problemática que preocupa a psicólogos y educadores es la dificultad que tienen alumnos de distintos niveles para comprender conceptos relativos al campo científico. Es por esto que recientemente un creciente número de trabajos han comenzado a investigar la posibilidad de ocuparse de esta situación desde la Educación Inicial. Objetivo: Nos propusimos explorar, en niños de 4 años, el impacto de la instrucción intencional por parte de un tutor mediante un libro de imágenes, sin texto, en la comprensión del concepto de camuflaje, entendido como la capacidad que tienen algunos animales de esconderse en su hábitat para evitar ser vistos por depredadores. Método: Se trabajó con una muestra incidental de 26 niños ($M= 4:9$, rango 4:3-5:4). La tarea constó de dos sesiones diferentes. En la primera sesión, que duró 10-15 minutos, se llevó a cabo un *pre-test*, una fase de “lectura de libro” y un *post-test*. En la segunda sesión se realizó un *re-test*, el mismo tuvo lugar una semana después y duró dos minutos. El *pre-test*, de dos subpruebas, evaluó el conocimiento previo del concepto. Se mostró al niño la fotografía del animal depredador y tres imágenes, una de un animal camuflado y dos de no camuflados; el niño debía señalar a cuál de ellos el predador no podría cazar y justificar su elección. Luego, en la fase “lectura de libro” en un contexto de interacción con un libro de imágenes se le explicó al niño por qué un animal depredador probablemente no podría cazar a un animal camuflado. Inmediatamente, se evaluó el conocimiento extraído a través de un *post-test*, de cuatro subpruebas siguiendo el procedimiento descripto previamente en el *pre-test*. Luego, tuvo lugar un *re-test*, de dos subpruebas, para comprobar si el aprendizaje se sostenía en el tiempo. Se utilizaron distintas categorías de animales en todas las etapas con el objetivo de evaluar si el niño generalizaba lo aprendido a otras especies. Los análisis se realizaron sobre las elecciones y justificaciones realizadas. Las justificaciones fueron agrupadas posteriormente *ad hoc*. También se analizó el desempeño exitoso, tanto para elección como para justificación. Se consideró exitoso el desempeño en el *pre-test* y *re-test* cuando los niños respondieron correctamente ambas subpruebas. En cuanto al *post-test*, se consideró exitoso el desempeño cuando los participantes respondieron

correctamente al menos 3 de 4 subpruebas. Se usaron pruebas estadísticas no-paramétricas. Resultados: los niños eligieron el animal camuflado más veces en el re-test 88,5 % y post-test 71,2% que en el pre-test 7,7%. En el pre-test las justificaciones no referían a camuflaje, mientras que sí lo hicieron en el post-test (64%) y en el re-test (78,8%). Asimismo, en el pre-test ningún sujeto fue exitoso ni en la elección ni en la justificación. En cuanto a elección, en el post-test el 69% fue exitoso y en el re-test el 81%. La prueba *Q* de *Cochran* mostró que estas diferencias en las elecciones fueron altamente significativas ($Q = 35,18; p < .00$) indicando un efecto de la variable "lectura de libro". En cuanto a las justificaciones, en el post-test el 57,7% fue exitoso y en el re-test el 76,9% lo fue. Nuevamente, la prueba *Q* de *Cochran* mostró que las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas ($Q = 32,5; p < .00$). Estos resultados muestran que la fase "lectura de libro" no solo tuvo impacto en las elecciones sino que también brindó herramientas para expresar verbalmente el concepto. Conclusión: los resultados muestran que a partir de la instrucción mediada por un libro de imágenes los niños pueden extraer la información necesaria para resolver una tarea que requiere conocimiento del concepto de camuflaje, aplicándolo a especies diferentes a las utilizadas en la enseñanza.

Palabras Claves: Conceptos Biológicos, Aprendizaje, Imágenes, Educación Inicial.

Abstract

Introduction: Students from different education levels have a difficulty understanding concepts relating to the scientific field. This is why recently an amount of research started to investigate about teaching science in kindergarten. Aim: Explore in 4 years old children the impact of the instruction given by a tutor through a picture book, in order to the comprehension of camouflage, understanding it as the capacity of some animals of hiding from predators. Method: The sample was 26 children (mean age= 4:9, range 4:3-5:4). The activity had two sessions. On the first session a pre-test, a reading intervention and a post-test took place. On the second one, after a week, a re-test was conducted. We analyzed the choices and the justifications given during the entire task. Results: The camouflaged animal was chosen most on the re-test (88.5 %) and the post-test (71.2%) than on the pre-test (7.7%). Also, the arguments given on the pretest weren't camouflage but on the post-test (64%) and re-test (78.8%) they were camouflage. Conclusion: the results show that children can extract the information that they need from a picture book interaction in order to resolve a task generalizing that knowledge to different species than they were originally taught.

Keywords: Biological Concepts, Learning, Images, Preschool.

Introducción

La dificultad que alumnos de todos los niveles presentan ante la comprensión de diversos conceptos científicos es una problemática familiar para quienes se desempeñan en el campo educativo. Es por esto que, en los últimos años, surgieron líneas de trabajo orientadas a explorar, en primer lugar, qué teorías traen los niños y, en segundo lugar, cómo enseñar cuestiones de índole científica tempranamente. Una de las disciplinas que tuvo gran desarrollo fue la biología. Por ejemplo, los trabajos de Hatano & Inagaki (Hatano & Inagaki, 1994; Inagaki & Hatano, 2006) describen los componentes del conocimiento *naive* sobre biología que los niños presentan. Otros trabajos reúnen evidencia sobre la orientación creacionista y teleológica del pensamiento de los niños (Kelemen, 2004; Kelemen & DiYanni, 2005).

Con respecto a la enseñanza, gran parte de los aprendizajes del mundo natural son posibilitados por mediadores simbólicos. Estos permiten, a través de la experiencia indirecta, acceder a hechos que, en este caso, son reales pero se encuentran ausentes. Uno de los sistemas simbólicos con el que los niños occidentales se encuentran muy familiarizados desde pequeños es el de las imágenes. La lectura conjunta de libros de imágenes es una actividad muy habitual entre padres, cuidadores y niños (DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987). Diversas investigaciones muestran, además, que los niños pueden aprender a través de medios pictóricos y a la vez, aplicar ese conocimiento al mundo real y viceversa. Ya sea en el ámbito del aprendizaje biológico (Ganea, Ma, & DeLoache, 2011; Kelemen, et al., 2014) como del aprendizaje de palabras (Ganea, Pickard & DeLoache, 2008; Preissler & Carey, 2004; Mareovich, Taverna & Peralta, 2015). Asimismo, gran cantidad de evidencia sugiere que el nivel de iconicismo o realismo de las imágenes impacta en la información que los niños extraen de la imagen (Ganea et. Al., 2009; Mareovich & Peralta, 2015).

El uso de libros de imágenes presenta ventajas ya que es una situación muy común en la vida de muchos niños, promueve la alfabetización temprana, pone en juego la imaginación tanto del relator como del receptor, y permite adaptar el material para enseñar conceptos en diversas áreas temáticas. El presente trabajo pretendió indagar el aprendizaje de niños de 4 años de un concepto referido al mundo natural, el concepto de camuflaje; entendido como la capacidad que tienen algunos animales de esconderse en su hábitat para no ser percibidos por sus depredadores. Se trata de un concepto que es un ejemplo clásico de la evolución y que también ha sido adoptado por los seres humanos en diversas prácticas culturales (Stevens & Merilaita, 2009). Evaluamos si se produce una modificación

entre lo que los niños mostraban comprender por “camuflaje” antes de la fase lectura de libro y luego de la misma, y si esa modificación se sostenía en el tiempo.

Método

El diseño de la tarea estuvo basado en el trabajo de Ganea, Ma, y DeLoache (2011). La muestra incluyó 26 niños, 17 niñas y 9 niños ($M= 4:9$, rango 4:3-5:4). Los niños fueron observados de forma individual en sus respectivos jardines de infantes, previo consentimiento informado de la institución y de los padres. Los participantes pertenecían a zonas céntricas de la ciudad de Rosario y su nivel socioeconómico fue mayoritariamente medio. El objetivo de la actividad fue explorar el impacto de la instrucción intencional, por parte de un tutor mediante un libro, en la adquisición del concepto de camuflaje.

La tarea consistió de dos encuentros. El *pre-test*, “lectura” del libro y *post-test*, se llevaron a cabo en una primera sesión que duró 15 minutos aproximadamente. En la segunda sesión, una semana después, tuvo lugar el *re-test*, que duró unos 2 minutos.

-Pre-test: de dos sub-pruebas, evaluó conocimiento previo del concepto de camuflaje. Primero se mostró al niño la imagen del animal depredador, un águila, diciendo: “*Esta es un águila, tiene mucha hambre y está buscando animalitos para poder comerse*”. Luego se le mostró, de a uno, dos tríos de presas, lagartos y mariposas, preguntando: “*¿A cuál de estos tres no se va a poder comer? ¿Por qué?*” En cada trío, uno de los animales se encontraba camuflado.

-Lectura de libro: Se utilizó un libro (30 cm x 21 cm) de fotografías. El mismo contenía dos fotos de un águila en posición de asecho y cuatro pares de presas (ranas, aguaciles, loros y ardillas). La narración que acompañó la “lectura” del libro, explicó por qué un depredador podría encontrar o no encontrar a los animales y en consecuencia comérselos, haciendo hincapié en el color del animal y del fondo.

-Post-test: se desarrolló inmediatamente y tuvo como finalidad evaluar el impacto de la “lectura de libro”. Se introdujo un nuevo depredador, un puma, diciendo: “*Este es un puma, tiene mucha hambre...*”. A lo largo de las cuatro sub-pruebas se introdujeron cuatro tríos de distintos animales (venados, búhos, jirafas y camaleones) preguntando: “*¿A cuál de estos tres no se va a poder comer?*” Luego de la elección se preguntó: “*¿Por qué?*”.

-Re-test: el propósito fue evaluar si los cambios en el desempeño se sostenían. El procedimiento fue igual al del pre-test, se eligió un tiburón como depredador y pulpos y peces como presas.

Resultados

Las variables dependientes fueron el número de elecciones y justificaciones correctas de cada subtest. Se tuvo en cuenta la primera elección en respuesta a la pregunta de “¿a cuál no se va a poder comer?”. Una justificación fue considerada correcta cuando el niño hizo referencia al concepto de camuflaje ante la pregunta “¿por qué?”.

Se observó un incremento en las elecciones correctas, los niños eligieron el animal camuflado más veces en el re-test (88,5%) y en el post-test (71,2%) que en el pre-test (7,7%). En cuanto a las explicaciones, a cada niño se le pidió que justifique sus elecciones tanto en el pre-test como en el post-test y re-test. La Tabla 1 muestra el porcentaje obtenido en las categorías de explicación según las fases.

Categorías:

- Camuflaje: Explicación que hacía referencia explícitamente a la similitud del color entre el animal y el fondo o cuando se describía al animal como escondido. Ejemplo: “Porque estos dos, las hojas son verdes y esto es verde y a este no se va a comer y a este sí y a este sí”; “Porque está escondido sobre un tronco”; “Niña: porque está escondida. Experimentadora: ¿cómo te diste cuenta que está escondida? Niña: porque es del mismo color de las ramas.”
- Tamaño: Respuestas que hacían referencia a las dimensiones del animal. Ejemplo: “Porque es grande y va a tardar unos minutos”; “Porque tiene cabeza grande”.
- Otra: Respuestas que no contempladas en las categorías anteriores. Ejemplo: “Está en la playa tomando sol”; “Tiene uno, dos, tres, cuatro colores”; “No sé”, “Porque sí”.

Tabla 1 Tipo de justificación según fase

	Camuflaje	Tamaño	Otra	S/J*
Pre-test	-	46%	31%	23%
Post-test	64%	20,2%	15,4%	2,9%
Re-test	78,8%	11,5%	9,6%	-

Del total, sólo el 3% de las elecciones no tuvieron justificación (S/J)* luego de la intervención con el libro. Las escasas respuestas correctas encontradas en el pre-test (7,7 %), no fueron correctamente justificadas. Al carecer de las pistas necesarias para resolver el problema, los niños probablemente recurrieron a sus conocimientos previos, lo que no les permitió resolver la tarea (Hatano & Inagaki,

1994). Luego de la lectura, aumentaron notoriamente las justificaciones de camuflaje, resultados que concuerdan con los obtenidos por Ganea, Ma & DeLoache (2011).

También se evaluó la ejecución de los niños en cada fase del test, tanto para elección como justificación. Se consideró exitoso el desempeño en el pre-test y re-test cuando los niños realizaron elecciones correctas en ambas subpruebas. En cuanto al post-test, se consideró exitoso el desempeño cuando respondieron correctamente al menos 3 de 4 subpruebas.

En el pre-test ningún niño fue exitoso, en el post-test el 69% fue exitoso y en el re-test el 81%. El 65% de los niños fue exitoso tanto en el post-test como en el re-test. La prueba *Q* de *Cochran* arrojó diferencias significativas ($Q = 35,18; p < ,00$), lo cual da cuenta del efecto de la variable "lectura de libro". La prueba de *McNemar* mostró que las diferencias significativas estuvieron entre el pre-test y el post-test ($p < ,00$), entre el pre-test y el re-test ($p < ,00$), pero no entre el post-test y el re-test ($p = ,375$).

En cuanto a las justificaciones de las respuestas. En el pre-test ningún niño fue exitoso, en el post-test el 57,7% y en el re-test el 76,9%. La prueba *Q* de *Cochran* arrojó diferencias significativas ($Q = 32,5; p < ,00$). Esto mostraría que la fase "lectura de libro" no solo tuvo impacto en las elecciones de los niños sino que también brindó herramientas para la verbalización del concepto aprendido. La prueba de *McNemar* mostró que las diferencias significativas estuvieron entre el *pre-test* y el *post-test* ($p < ,000$), entre el *pre-test* y el *re-test* ($p < ,00$), pero no entre el *post-test* y el *re-test* ($p = ,063$).

Conclusión

Los resultados obtenidos muestran que niños de cuatro años pueden aprender conceptualizaciones básicas del mundo biológico, específicamente sobre camuflaje, y aplicarlas para resolver una tarea. A partir de la interacción con un adulto y un libro de imágenes, los niños extrajeron información necesaria y lograron generalizarla a especies animales muy distintas. Los datos obtenidos indican que la utilización de imágenes y el andamiaje de un adulto a través de la instrucción en un marco interactivo, permite a niños pequeños aprender conceptos que tradicionalmente le son enseñados muy posteriormente. Estos resultados son el punto de partida de un largo camino que transitaremos junto con los niños.

Referencias Bibliográficas

DeLoache, J., & Burns N. (1994). Early Understanding of Representational Function of Pictures, *Cognition*, 52, 83-110

- DeLoache, J., & De Mendoza, O. (1987). Joint picture book interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, *5*, 111-123.
- Ganea, P. A., Allen, M. L., Butler, L., Carey, S., & DeLoache, J. S. (2009). Toddlers' referential understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, *104*(3), 283–295.
- Ganea, P., Ma, L., & DeLoache, J. (2011). Young children's learning and transfer of biological information from picture books to real animals. *Child Development*, *82* (5), 1421–1433.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1994). Young children's naive theory of biology. *Cognition*, *50*, 171-188.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (2006). Young children's conception of the biological world. *Current Directions in Psychological Science*, *15*(4), 177-181.
- Kelemen, D. (2004). Are children "intuitive theists"? Reasoning about purpose and design in nature. *Psychological Science*, *15*(5), 295-301.
- Kelemen, D., & DiYanni, C. (2005). Intuitions about origins: Purpose and Intelligent design in children's reasoning about nature. *Journal of Cognition and Development*, *6*(1), 3-31.
- Kelemen, D., Emmons, N. A., Seston Schillaci, R., & Ganea, P. A. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-storybook intervention. *Psychological Science*, *25*(4), 893-902
- Mareovich, F., & Peralta, O. (2015). La Comprensión referencial temprana: aprendiendo palabras a través de imágenes con distinto nivel de iconicismo. *Psykhé*, *24*(1), 1-11.
- Mareovich, F., Taverna, A., & Peralta, O. (2015). Enseñando palabras mediante libros ilustrados: El aprendizaje temprano de sustantivos y adjetivos. *Interdisciplinaria*, *32*(1), 89-107.
- Preissler, M., & Carey, S. (2004). Do both pictures and words function as symbols for 18- and 24-month-old children? *Journal of Cognition and Development*, *5*, 185-212.
- Stevens, M., & Merilaita, S. (2009). Animal camouflage: current issues and new perspectives. *Phil. Trans. R. Soc. B*, *364*, 423-427.

TEST DE RAVEN: ESTUDIO SOBRE LA CONFIABILIDAD DEL USO DE LA ESCALA PARALELA EN SUJETOS DE LA CIUDAD DE LA PLATA, ARGENTINA.

Rossi-Casé, Lilia; Doná, Stella Maris & Garzaniti, Ramiro.

rossicase@psico.unlp.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Psicología (InIPsi). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Resumen

Se presenta el análisis de los resultados obtenidos al estudiar la confiabilidad en el uso de la Escala Paralela del Test de Raven, como forma alternativa de la Escala General.

Por el constructo a medir, el diseño del instrumento, su confiabilidad y validez, el Test de Matrices Progresivas de Raven es uno de los instrumentos más difundidos y utilizados a nivel mundial.

El Test mide la capacidad intelectual para educir relaciones. De manera reglada, asigna un número a la habilidad de los sujetos para utilizar el razonamiento abstracto en la resolución de problemas que no fueron enseñados en la escuela.

Las Matrices han sido revisadas desde la creación del Test hasta la actualidad y sus baremos han sido actualizados por equipos de investigación de todo el mundo.

Esta prueba de evaluación psicológica se caracteriza por no depender de los conocimientos adquiridos previamente y, salvo los baremos, no requiere de adaptación cultural. Es no verbal y abarca todas las franjas etarias. Es autoadministrable, de modo individual o grupal. Es una prueba no manual en tanto puede ser aplicada a cualquier persona sin importar su capacidad motora. Su ejecución emplea entre 30 y 60 minutos aunque es sin límite de tiempo en su versión original. Se presenta bajo la forma de un cuadernillo con matrices lacunares con una consigna fácilmente comprensible.

Por medir la inteligencia fluida y poseer todos estos atributos de diseño, su utilización es muy difundida en los ámbitos de investigación, educativo, clínico, laboral o cualquier otro espacio en el cual el profesional psicólogo considere pertinente su uso.

Sin embargo, su frecuente empleo y divulgación es, a su vez, un aspecto necesario a controlar, pues al ser demasiado conocido podría ocurrir que algunas personas se entrenaran para lograr mejores resultados. Los puntajes obtenidos de esta manera, no siempre son fácilmente

detectables y podrían producir interpretaciones diagnósticas incorrectas del rendimiento de un sujeto y del grupo de referencia con el que se lo compara.

Esta preocupación no es nueva. Desde mediados de los años 70 circula con fuerza la idea de introducir una versión paralela. Michael Raven, nieto de J. C. Raven, creador del Test, propuso desarrollar ítems paralelos que consten de reactivos similares de manera tal que la forma original y la forma paralela resulten distintas pero equivalentes. Los problemas derivados del aprendizaje de las respuestas quedarían salvados con la posibilidad de utilizar indistintamente la forma habitual o la paralela.

En virtud de los problemas planteados, se realiza la presente investigación con el objetivo de proveer a los profesionales del área la posibilidad del uso confiable de la Escala Paralela del Test de Matrices Progresivas de Raven, como prueba alternativa a la Escala General.

Se realizó un estudio de tipo descriptivo-correlacional con empleo del método de formas equivalentes para determinar la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas.

Para ello se seleccionó una muestra conformada por 232 sujetos, 138 mujeres y 94 varones, entre 17 y 52 años de edad, con escolaridad primaria cumplida, procedentes del partido de La Plata, Argentina.

De manera autoadministrada, se aplicó a cada una de las unidades de análisis ambas formas del Test de Raven, General y Paralela, con una diferencia de tiempo de tres meses. A 137 de ellos se administró en primer término la Escala Paralela, al resto la Escala General.

Mediante el cálculo del Coeficiente r de Pearson se midió la correlación entre las puntuaciones de los sujetos observados en ambas formas de la prueba.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Escala General: Promedio=51,26 puntos; Desviación estándar=4,65 puntos

Escala Paralela: Promedio=51,06 puntos; Desviación estándar=4,38 puntos

Coeficiente de correlación r de Pearson entre ambas Escalas; $r = 0,728$

Los valores promedio y las desviaciones típicas son similares para ambas escalas. El valor correlacional es positivo y alto. Su interpretación indica un grado alto de confianza en el empleo de la Forma Paralela como sustituto equivalente de la aplicación de la Escala General del Test de Matrices Progresivas de Raven.

A fin de continuar con el estudio iniciado, este equipo de investigación se propone aumentar el tamaño de la muestra y analizar los resultados que se obtengan a la luz de investigaciones internacionales similares.

Palabras clave: Test-de-Raven, Confiabilidad, Escala-Paralela, La-Plata.

Abstract

Here we present the analysis of the results of the reliability study on Raven's Standard Progressive Matrices' Parallel Form, as an alternative to the Standard Matrices.

Raven's Standard Progressive Matrices are one of the most popular tests worldwide, based on the construct to be measured, its reliability and validity.

This test measures the intellectual capability on educing relations. In a ruled way, it assigns a number to the subjects' ability using abstract reasoning when solving problems that have not been taught at school.

Raven's Matrices have been revised since its creation and its norms have been updated by research groups all over the world.

This psychological evaluation test does not depend on previously acquired knowledge and does not require cultural adaptation, except for its norms. It is non-verbal and comprises all age groups. It can be self-administered, individually or in groups, and can be applied to any person no matter their motor skills. Its execution requires 30 to 60 minutes although the original version does not call for any time limit. It is presented in the form of booklets with lacunar matrices, with easily understandable instructions.

Measuring fluid intelligence and having all these design attributes, Raven's Standard Progressive Matrices are widely spread in research, educational, clinical, occupational and any other fields where psychologists consider relevant to use it.

However, its frequent use and popularity is, at the same time, an aspect in need of control since certain subjects could train in order to get better results. Scores obtained this way are not always easily detectable and could lead to inaccurate diagnostic interpretations of a person's performance and also that of their reference group.

This is not a new concern. The idea of introducing a parallel version has been around since the seventies. Michael Raven, grandson of the test's creator J. C. Raven, proposed to develop parallel items so the original and the parallel forms were different but equivalent. The issues arising from memorizing answers would be overcome by the possibility of using the standard or the parallel form interchangeably.

In line with these issues, this investigation aims to provide psychologists the possibility of a reliable use of Raven's Standard Progressive Matrices' Parallel Form, as an alternative to the Standard edition.

A descriptive-correlational study was made using the equivalent-forms method in order to determine the obtained scores' reliability.

The selected sample consisted of 232 subjects, 138 women and 94 men aged between 17 and 52, with complete primary school, from La Plata, Argentina.

Both forms of the Matrices, Standard and Parallel, were self-administered to each subject, 3 months apart. 137 subjects were given the Parallel form in the first place, the rest of them were given the Standard form.

The correlation between the scores on both forms of the Test was measured using Pearson's coefficient r .

The obtained results follow:

Standard Progressive Matrices: Average=51.26; Standard deviation=4.65.

Parallel Form: Average=51.06; Standard deviation=4.38.

Pearson's correlation coefficient r between both scales: $r=0.728$.

Average scores and standard deviations are similar in both scales. Correlation is positive and high. Its interpretation indicates a high degree of reliability in the use of the Parallel form as an equivalent substitute for Raven's Standard Progressive Matrices.

In order to continue this study, this research team aims to increase the sample size and analyze the results comparing them with similar international investigations.

Key words: Raven's-Progressive-Matrices, reliability, Parallel-Form, La-Plata.

Referencias bibliográficas

- Casullo, M. M. (2009). *La evaluación psicológica: modelos, técnicas y contextos*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 27(1), 9-28
- Flynn, J. R. y Rossi-Casé, L. (2012). *IQ gains in Argentina between 1964 and 1998*. Intelligence, 40, 145-150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2012.01.006>
- Raven J. C., Raven, J. y Court, J. H. (2003). *Test de Matrices Progresivas: Escala General*. Buenos Aires: Paidós.

- Raven J. C., Raven, J. y Court, J. H. (2000). *Raven Manual: Sección 3, standard progressive matrices, including the parallel and plus version, 2000 edition*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press Ltd.
- Raven J. C., Raven, J. y Court, J. H. (1998). *Raven Manual: Sección 1, general overview, 1998 edition*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press Ltd.
- Rossi-Casé, L., Neer, R. y Lopetegui, S. (2001). *Test de Matrices Progresivas de Raven: Comparación de baremos. El aumento de los puntajes directos a través del tiempo*. *Evaluar*, 2(2), 39-51.
- Rossi-Casé, L., Neer, R. y Lopetegui, S. (2011). Baremo ciudad de La Plata (2000). Buenos Aires, Argentina. Escala General (MPG). En J. C. Raven (Ed.), *Test de Matrices Progresivas. Carpeta de Evaluación, Escala General* (pp. 19-23). Buenos Aires: Paidós.
- Rossi-Casé, L., Neer, R. y Lopetegui, S. (2002). *Test de Matrices Progresivas de Raven: Construcción de Baremos y Constatación del "Efecto Flynn"*. *Orientación y Sociedad*, 3, 181-187.

TEST DE RAVEN: PRESENTACIÓN DE LA FORMA PARALELA.

Rossi-Casé, Lilia; Neer, Rosa; Lopetegui, Susana & Biganzoli, Bruno.

rossicase@psico.unlp.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Resumen

El Test de Raven es un instrumento muy utilizado en diferentes ámbitos por sus características: de fácil administración, puede ser empleado tanto de manera individual como colectiva, es un test no verbal, su aplicación requiere entre 30 y 60 minutos. Es un test lacunar, los sujetos rápidamente comprenden la tarea a realizar cuando se les dice la consigna. No necesita adaptación cultural ni regional, lo que favorece su difusión.

Sus atributos contribuyeron a su divulgación mundial y a su empleo en todas las ramas de la Psicología.

Su popularidad trajo aparejada la preocupación por el hecho de que el test se estaba volviendo demasiado conocido. Entre las personas evaluadas con el test, se advirtió un entrenamiento y la memorización de las respuestas correctas para resolverlo. Sin duda que esto produce resultados artificiales y por ende, informes y evaluaciones erradas.

Para evitar las consecuencias derivadas de la familiaridad con el test, Irene Styles y Michael Raven -nieto de John Carlyle Raven, autor del test original- publicaron en el año 1998 la Forma Paralela de la Escala General que, hasta el momento, no ha sido modificada.

Estos autores, juntamente con otros investigadores, decidieron construir una versión equivalente a la básica, que coincidiera ítem por ítem con ella en cuanto a las estrategias de resolución y a la dificultad empírica que presentan.

El objetivo de los autores fue diseñar una forma intercambiable—tal es el término que utilizaron—que se pudiera evaluar con los baremos existentes y asegurar que cualquier nuevo dato obtenido pudiera formar parte de los mismos baremos.

La Forma Paralela también está compuesta por 60 ítems. Al igual que la Escala General, esta versión los presenta agrupados en cinco series –A, B, C, D, E– de 12 ítems cada una, ubicados en orden de dificultad creciente dentro de cada serie y a través de las series.

Las matrices sustituidas son equivalentes a las originales respetando el tipo de razonamiento y factor puestos en juego para la resolución del problema planteado.

Para evitar cualquier ventaja que pudiera ofrecer la memorización de la forma clásica, el orden de ubicación de las respuestas correctas ha sido modificado en la Forma Paralela. Por esto mismo, la grilla que muestra las soluciones, también ha cambiado.

La consigna y modalidades de administración, el tiempo que emplea en realizarse, su puntuación, los valores de discrepancias esperados, y su interpretación diagnóstica, son idénticos a la Escala General. También lo es la forma y el tamaño del Cuadernillo que se presenta a los examinados.

Hasta el momento, esta Forma Paralela del Test de Matrices Progresivas de Raven, no ha sido divulgada en nuestro medio.

Este equipo recibió el material directamente del Dr. Raven. Se trata de la primera publicación de la versión paralela del test, del año 1998, en idioma inglés, editada por la Universidad de Oxford.

Con ese material se llevó a cabo la investigación exploratoria cuyos resultados se comunican a continuación.

El estudio piloto consistió en administrar ambas versiones, la clásica y la paralela, a un grupo de 271 sujetos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 14 y los 52 años y escolarizados, a fin de determinar la validez y confiabilidad de la misma. La muestra fue depurada en función de la discrepancia de los puntajes y finalmente quedó conformada por 226 casos.

Ambas formas se administraron de manera colectiva y sin límite de tiempo puesto que no se evaluaba la velocidad de la tarea sino la eficacia en la resolución de los problemas.

Al analizar los promedios obtenidos en cada serie de ambas formas se observa que en las dos, la serie C tiene un promedio inferior al obtenido en la serie D, cuando se supone que las series están graduadas en orden de dificultad creciente. Esto mismo ha sido constatado en la escala General en estudios anteriores realizados por este equipo de investigación.

Al analizar los resultados obtenidos en función del sexo, no se observan diferencias significativas entre ellos. El rendimiento promedio y la variabilidad de las puntuaciones directas resultaron ser similares.

Al hallar la correlación entre ambas formas, el Coeficiente de Correlación r de Pearson arrojó un resultado de 0.80.

El índice calculado nos alienta a continuar profundizando este estudio a fin de proporcionar al profesional que realiza una evaluación psicológica, un instrumento equivalente que reemplace el uso de la Escala General del Test de Matrices Progresivas de Raven, por su Escala Paralela.

Palabras clave: Test-de-Raven, Forma-Paralela, Confiabilidad, Validez.

Abstract

Raven's Progressive Matrices Test is an instrument used in different fields given its favorable characteristics: it is easy to administrate, individually or to groups, it is a non-verbal test and its execution requires 30 to 60 minutes. It is a lacunar test, the task is easily understood by the subjects after the instructions are given to them. It doesn't require cultural or regional adjustment which makes easier its diffusion. This characteristics contribute to its world's divulgation and use in all psychological fields.

Its popularity raised concern due to the fact that people already knew the answers. Within the subjects submitted to the test, training and memorization of the correct answers for correct solution became aware. Without doubt this produce artificial results and thus makes wrong informs and evaluations.

In order to avoid the consequences of familiarity with the test, Irene Styles y Michael Raven - John Carlyle Raven's grandson - have published in the year 1998 the Raven's Standard Progressive Matrices Parallel Form, which hasn't been modified up to this day.

Those authors, working with other investigators, decided to build a parallel version of the classic form of the test in which the resolution strategies and empirical difficulty coincide item by item with the previous version.

The objective of the authors was create an interchangeable form that could be evaluated with current scales and assure that any new data can be part of the same scales.

The Parallel Form also has 60 items. As well as the General Scale, this version presents 5 series (A, B, C, D, E) with 12 items each, organized by increasing difficulty.

The replaced matrices are equivalent to the originals, with the same type of reasoning involved to solve the problem.

To avoid any advantage that the memorization of the Classic Form could offer, the location of the correct answers has been changed in the Parallel Form. The grid that shows the solutions has changed in consequence.

The instructions and form of administration, its duration, score, discrepant values and diagnostic interpretation are the same as the General Scale. The size and form of the booklet presented to the subject examined is also the same.

Until now, this Parallel Form of the Raven's Progressive Matrices has not been published in Argentina.

This group has received the material directly for Dr. Raven. It is the first publication of the parallel version, published in 1998, in English, edited by the Oxford's University Press. The investigation whose results are being communicated now was made with this material.

This pilot study consisted in administrate both versions, classic and parallel, to a group of 270 subjects of both sexes, between the ages of 14 and 52 years old, with complete primary school. this was made in order to determinate the reliability of the test results. The sample was cleaned through the discrepancy and finally was conformed by 226 cases.

Both forms were administrated to groups, without limit time.

At the moment to analyze the average results in each series of both forms, it was observed that in both, the C series has a lower average than the D series, when it's supposed that the series are order in order of difficulty. The same was noted in previous studies of the Classic Form made by this group.

Analyzing the results obtained by sex, it was noted that there are not meaningful differences between the groups. The average performance and variability of score was similar in both groups. The correlation between both forms, calculated with Coefficient r of Pearson, was $=0.8$. This result encourages us to continue with the study in order to provide to the professional that make psychological evaluation, an instrument that could replace the use of the Raven's Progressive Matrices Test General Scale by the Parallel Scale.

Key words: Raven's-Progressive-Matrices, Parallel-Form, Reliability, Validity.

Referencias bibliográficas

Cairo-Valcárcel, E., Cairo-Martínez, E., Bouza, C., Ponce-Zolozaval, T. (2000). Algunas características y posibilidades del Test de Matrices Progresivas de Raven. *Revista Cubana de Psicología*, 17 (2), 95-105.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/02.pdf>

- Fernández-Liporace, M., Ongarato, P., Saavedra, E. y Casullo, M. M. (2004). El Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar*, 4, 50-69.
- Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: massive gains 1932-1978. *Psychological Bulletin*, 95, 29-51.
- Flynn, J. R. (2013). The “Flynn Effect” and Flynn's paradox. *Intelligence*, 41(6), 851-857.
doi:10.1016/j.intell.2013.06.014
- Flynn, J. R. y Rossi-Casé, L. (2011). Modern women match men on Raven's Progressive Matrices. *Personality and Individual Differences*, 50(6), 799-803.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.035>
- Flynn, J. R. y Rossi-Casé, L. (2012). IQ gains in Argentina between 1964 and 1998. *Intelligence*, 40, 145-150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2012.01.006>
- Raven J. C., Raven, J. y Court, J. H. (2003). *Test de Matrices Progresivas: Escala General*. Buenos Aires: Paidós.
- Raven J. C., Raven, J. y Court, J. H. (2000). *Raven Manual: Seccion 3, standard progressive matrices, including the parallel and plus version, 2000 edition*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press Ltd.
- Raven J. C., Raven, J. y Court, J. H. (1998). *Raven Manual: Seccion 1, general overview, 1998 edition*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press Ltd.

TRÍADA OSCURA DE PERSONALIDAD: VALIDACIÓN Y ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE UNA ESCALA.

Salessi, Solana & Omar, Alicia.

solanasalessi@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Resumen

En la última década el estudio del costado sombrío de la personalidad se ha trasladado a un lugar central en el escenario científico. Aunque existen diversos modelos descriptivos de la personalidad oscura, el grueso de la investigación contemporánea se ha concentrado en una peculiar constelación de rasgos. Maquiavelismo, narcisismo y psicopatía conforman la denominada “Tríada Oscura”. Dicho constructo define un patrón de características negativas tales como insensibilidad interpersonal, deshonestidad, manipulación y egocentrismo, con efectos perjudiciales sobre las actitudes laborales y los resultados organizacionales. Actualmente, el interés de los expertos se focaliza en diseñar instrumentos idóneos para medir el constructo. No obstante, las escalas disponibles hasta la fecha son de origen extranjero, requiriéndose, por tanto, de instrumentos válidos y confiables para el contexto local. Frente a este panorama, el objetivo del presente trabajo fue adaptar y validar la Escala Tríada Oscura de Jones y Paulhus para su empleo con muestras de trabajadores argentinos. En primer lugar, se examinó la equivalencia conceptual, semántica y operacional entre la versión adaptada y la versión foránea del instrumento. Con tal propósito, se llevó a cabo un estudio piloto con una muestra de 86 estudiantes de posgrado. La equivalencia de medición se efectuó sobre una muestra no probabilística de 343 trabajadores de distintas organizaciones radicadas en el centro-sur de la provincia de Santa Fe (192 varones y 151 mujeres; con media de edad y de antigüedad laboral de 33.40 años y de 5.20 años, respectivamente). Los participantes respondieron un cuadernillo integrado por la versión adaptada de la Escala Tríada Oscura, y una selección de instrumentos estandarizados para medir los constructos de satisfacción laboral y cinismo organizacional. El protocolo de investigación incluyó, además, una escala de deseabilidad social como mecanismo de validez interna, y una hoja de consentimiento informado. Con los datos reunidos se analizó la validez estructural, mediante análisis factoriales exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC); la invarianza métrica en función del sexo, mediante un AFC multi-grupo; la confiabilidad de la escala, mediante el cómputo de coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach); y la validez de constructo, mediante el análisis de correlaciones producto-momento (r de Pearson). La matriz de

datos fue considerada factorizable habida cuenta que el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 2886.25, p < .001$), y el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un valor de .91. El AFE por componentes principales con rotación oblicua arrojó tres autovalores iniciales mayores a 1 que explicaron el 65.44% de la varianza total del constructo. Para la asignación de los ítems a cada factor se utilizaron tres criterios: (a) que el reactivo estuviera conceptualmente relacionado con el factor considerado, (b) que tuviera un peso igual o mayor a .40 en el factor correspondiente, y (c) que no presentara un peso igual o mayor a .30 en un segundo factor. En virtud de tales criterios se descartaron seis reactivos. El análisis de los 21 ítems restantes llevó a rotular al factor 1 como “Maquiavelismo” (7 ítems), al factor 2 como “Narcisismo” (8 ítems) y al factor 3 como “Psicopatía” (6 ítems). El AFC con estimación por máxima verosimilitud corroboró la estructura tri-factorial obtenida ($\chi^2/gl = 1.21, AGFI = .86, GFI = .86, CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .03, PCLOSE > .05$). La prueba de diferencia de χ^2 no alcanzó valores estadísticamente significativos ($D\chi^2 = 27.9, gl = 27, p > .05$), demostrando la invarianza métrica de la escala entre varones y mujeres. Los índices de consistencia interna resultaron satisfactorios (Maquiavelismo $\alpha = .79$, narcisismo $\alpha = .80$, psicopatía $\alpha = .77$). La satisfacción laboral correlacionó negativamente con Maquiavelismo ($r = -.24, p < .01$), narcisismo ($r = -.20, p < .01$) y psicopatía ($r = -.21, p < .01$), en tanto que los tres componentes de la tríada se vincularon positivamente al cinismo organizacional ($r = .30, p < .01; r = .28, p < .01; r = .32, p < .01$, respectivamente). Los resultados muestran que se ha logrado una versión parsimoniosa, confiable y válida de la escala para medir la tríada oscura en trabajadores argentinos. El presente estudio constituye el primer intento de validar el constructo en un país latinoamericano. Por eso, representa una contribución genuina para que otros investigadores interesados en esta temática, puedan desarrollar estudios empíricos con el recurso de un instrumento con probadas propiedades psicométricas. Este trabajo deja abierta la posibilidad para llevar a cabo estudios de validación en otros países de la región, como una vía idónea para verificar la validez transcultural del instrumento aquí presentado.

Palabras clave: Tríada Oscura, Validación, Propiedades Psicométricas, Trabajadores Argentinos.

DARK TRIAD OF PERSONALITY: VALIDATION AND PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF A SCALE

Abstract

In the last decade, the study of the dark side of personality has become one of the most important in the scientific scene. Although there is a large variety of descriptive models of dark personality, most contemporary research has focused on a peculiar constellation of

characteristics. Machiavellianism, narcissism, and psychopathy make up the so called "Dark Triad". This construct, defines a pattern of negative characteristics such as interpersonal insensitivity, dishonesty, manipulation, and selfishness, with detrimental effects on working attitudes and organizational results. Currently, the interest of experts lies in designing proper instruments to measure the construct. However, given that the scales available to date are of foreign origin, therefore there is a need of valid and reliable instruments for the local context. In view of this situation, the objective of this work was to adapt and validate the Jones and Paulhus's Dark Personality Scale for use with samples of Argentinean workers. To begin with, the conceptual, operational, and semantic equivalences between the original instrument and its adapted version were examined. For this purpose, a pilot study was carried out with a sample of 86 graduate students.

Keywords: Dark Triad, Validation, Psychometric Properties, Argentinean Workers.

Referencias Bibliográficas

Jones, D. N. & Delroy L. P. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1) 28-41.

ESTUDIO DE LAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA ABREVIADA PARA MEDIR PERCEPCIÓN DE APOYO ORGANIZACIONAL EN TRABAJADORES ARGENTINOS.

Vaamonde, Juan Diego.

juandvaamonde@yahoo.com.ar

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Resumen

La percepción de apoyo organizacional (PAO) ha sido definida como las creencias que tienen los empleados acerca del grado en que la organización valora sus contribuciones y se preocupa por su bienestar. Se ha informado que la PAO se relaciona con un amplio repertorio de actitudes y comportamientos de los individuos en su lugar de trabajo, tales como comportamientos de ciudadanía organizacional, compromiso con la empresa, satisfacción y rendimiento laboral. Hasta el momento, uno de los principales instrumentos construidos para medir el constructo como factor único es la Escala de PAO de Eisenberger, Huntington, Hutchison y Sowa (1986), en sus versiones originales de 36 y 16 ítems, cuyas propiedades psicométricas han sido verificadas en numerosos estudios científicos. Una desventaja de ambas versiones de la escala es la necesidad de utilizar un considerable número de reactivos para explorar el constructo, lo cual aumenta las probabilidades de generar rechazo y fatiga entre los encuestados, promoviendo datos perdidos y resultados menos confiables. Habida cuenta de estas limitaciones, el objetivo del presente estudio fue desarrollar una versión abreviada de la Escala de PAO de Eisenberger et al. (1986) para su empleo con trabajadores argentinos, adecuándola a los límites de tiempo y espacio propios de los estudios organizacionales actuales. Con tal propósito, se examinaron las equivalencias conceptual, semántica y operacional entre la versión adaptada y la versión original de la escala integrada por 16 ítems. La versión adaptada fue sometida a un estudio piloto con una muestra de 74 trabajadores argentinos asistentes a instituciones educativas. Seguidamente, los análisis de equivalencia de medición, al igual que el proceso de reducción y selección de los reactivos que integrarían la versión final del instrumento, se llevaron a cabo sobre una muestra no probabilística de 233 trabajadores de distintas organizaciones de la provincia de Santa Fe (54.5% varones; media de edad = 27.7 años; media de antigüedad laboral = 4.2 años). Los participantes respondieron un cuadernillo integrado por un protocolo de consentimiento informado, la versión adaptada de la Escala de PAO y una selección de instrumentos estandarizados para explorar satisfacción laboral y síndrome de burnout. En línea con los lineamientos actuales para reducir la longitud de escalas autoadministradas, los datos recolectados fueron analizados en términos de las cualidades

internas, externas y de juicio de los ítems que integraban el instrumento. Se efectuaron análisis factoriales exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), análisis de consistencia interna (α de Cronbach), correlaciones ítem-total, una valoración crítica del contenido de los reactivos por parte de jueces expertos y, finalmente, correlaciones bivariadas entre la escala reducida de PAO y constructos externos relevantes (satisfacción laboral y burnout). Tanto la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 1948.04, p < .001$) como el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .93) indicaron la pertinencia del análisis factorial para la matriz de los datos. Si bien el AFE arrojó una estructura unifactorial de 16 ítems que explicó el 48.5% de la varianza total del constructo, el AFC no mostró índices satisfactorios de ajuste del modelo a los datos. No obstante, en función de los resultados de ambos análisis, se retuvieron los ocho reactivos con mayores cargas factoriales. Los ítems retenidos presentaron correlaciones ítem-total entre $r = .64$ y $r = .76$. La evaluación de la escala por parte de los jueces expertos permitió descartar dos reactivos más, reteniendo un total de seis ítems que cubren tanto la definición teórica como la amplitud del dominio de contenido del constructo de PAO. La estructura de la escala abreviada fue examinada mediante un nuevo AFC, el que arrojó buenos índices de ajuste ($\chi^2/g.l. = 2.65$; AGFI = .92; GFI = .97; CFI = .98; TLI = .96; RMSEA = .08; PCLOSE > .05). La confiabilidad del instrumento reducido quedó demostrada a partir del índice de consistencia interna obtenido ($\alpha = .87$). Por último, tal como se esperaba, la PAO se relacionó positivamente con la satisfacción laboral ($r = .76, p < .001$) y negativamente con el síndrome de burnout ($r = -.48, p < .001$). Tomados en conjunto, estos hallazgos aportan evidencia a favor de la validez de constructo, de contenido y de criterio del instrumento desarrollado. En suma, la Escala Abreviada de PAO permitirá a investigadores y profesionales medir rápidamente el constructo a través de un instrumento tan válido y confiable como su versión original, evitando la fatiga y los datos perdidos que generan escalas más extensas. Futuros estudios podrían verificar las características psicométricas del instrumento abreviado en otros contextos organizacionales con miras a aportar evidencias acerca de su validez transcultural.

Palabras clave: Apoyo Organizacional, Medición, Validación, Trabajadores Argentinos.

PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF A SHORT SCALE FOR MEASURING PERCEIVED ORGANIZATIONAL SUPPORT IN ARGENTINIAN WORKERS

Abstract

Perceived organizational support (POS) has been defined as employees' global beliefs concerning the extent to which the organization values their contributions and cares about their well-being. It has been reported that POS is associated with a wide range of attitudes and behaviors of

individuals in their workplace, such as organizational citizenship behaviors, organizational commitment, job satisfaction, and work performance. To date, one of the main instruments to measure the construct as a single factor is the POS Scale developed by Eisenberger, Huntington, Hutchison, and Sowa (1986), in its original versions of 36 and 16 items, whose psychometric properties have been verified in numerous scientific studies. A downside of both versions of the scale is that they require a considerable number of items to explore the construct, which increases the chances of rejection and fatigue among respondents, promoting missing data and less reliable results. In light of these limitations, the objective of the present study was to develop a shortened version of the POS Scale (Eisenberger et al., 1986) for use with Argentinian workers, adapting it to the time and space limits of current organizational surveys. To this end, the conceptual, semantic, and operational equivalences between the adapted version and the original 16-item version of the scale were examined. The adapted version was tested in a pilot study with a sample of 74 Argentinian employees attending educational institutions. Next, the analyses of measurement equivalence, together with the reduction and item selection process for the final version of the instrument, were conducted on a non-probabilistic sample of 233 workers from different organizations in the province of Santa Fe (54.5% male; mean age = 27.7 years; mean tenure = 4.2 years). Participants completed a booklet composed of an informed consent protocol, the adapted version of the POS Scale, and a selection of standardized measures to explore job satisfaction and burnout syndrome. In line with current guidelines for reducing the length of self-report scales, the collected data were analyzed in terms of internal, external, and judgmental item qualities. Specifically, the following techniques and procedures were applied: exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), internal consistency analysis (Cronbach's α), item-total correlations, a critical evaluation of the content of the items carried out by expert judges, and, finally, bivariate correlations between the shortened version of the POS scale and relevant external constructs (job satisfaction and burnout). Both the Bartlett's sphericity test ($\chi^2 = 1948.04$, $p < .001$) and the Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy ($KMO = .93$) indicated the feasibility of the factor analysis for the data matrix. Although the EFA yielded a one-factor structure of 16 items that explained 48.5% of the total variance of the construct, the CFA did not show satisfactory model fit indices. Nonetheless, considering the results of both analyses, a total of eight items were retained, those with highest factor loadings. These items showed item-total correlations between $r = .64$ and $r = .76$. The evaluation of the scale made by expert judges allowed to discard two more items, thus retaining a total of six items that cover both the theoretical definition and the content domain of the POS construct. The structure of the abbreviated scale was confirmed by a new CFA, which exhibited adequate goodness-of-fit indices ($\chi^2/df = 2.65$; AGFI = .92; GFI = .97; CFI = .98; TLI = .96; RMSEA = .08; PCLOSE > .05). The reliability

of this shortened version of the instrument was demonstrated by the internal consistency index obtained ($\alpha = .87$). Finally, as expected, POS was positively related to job satisfaction ($r = .76$, $p < .001$), and negatively related to burnout syndrome ($r = -.48$, $p < .001$). Taken together, these findings provide evidence for the construct, content, and criterion validity of instrument developed. The short form of the POS Scale will allow researchers and practitioners to quickly measure the construct using an instrument as valid and reliable as its full version. This abridged version of the scale will also contribute to avoid fatigue and missing data generated by longer measures. Future studies could verify the psychometric characteristics of this instrument in other organizational contexts in order to provide evidence regarding its cross-cultural validity.

Keywords: Organizational Support, Measurement, Validation, Argentinian Workers.

LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN EL ÁMBITO ESCOLAR: ANÁLISIS DE PROYECTOS DE SALUD IMPLEMENTADOS EN ESCUELAS DE LA CIUDAD DE LA PLATA.

Villalva Adriana; Tejo Mabel; Noriega Javier & Meza Camila.

adrianaivanig@gmail.com

Secretaría de Investigación – Facultad de Psicología.

Resumen

Esta investigación propuso como objetivo identificar y analizar los proyectos de promoción de la salud implementados en escuelas de nivel primario y secundario de la ciudad de La Plata durante el año 2012; el peso que las instituciones educativas le conceden a la promoción y cuidado de la salud y los ejes temáticos priorizados por las instituciones.

Se inscribe en el campo de la promoción de la salud y el de las políticas sociales, en especial las del sector educativo de nuestro país que han venido desarrollando experiencias de promoción de la salud con la participación de las instituciones educativas.

Marco teórico

Pensamos la promoción de la salud como práctica política: actuar desde la promoción de la salud implica cambiar la perspectiva de abordaje de los procesos salud enfermedad abandonando las categorías individuales de análisis y acción (persona,) para utilizar categorías colectivas (familia, redes sociales, etc),(Saforcada 2001).

Las políticas públicas saludables deberán operar en la vida cotidiana de los sujetos: toma de decisiones que afectan su salud hoy y en el futuro.

El hablar de la escuela como elemento promotor de salud requiere que la institución asuma el desafío y compromiso de construir alternativas pedagógicas aplicables y realistas.

La escuela en su conjunto podrá superar la visión reduccionista de la salud como mera ausencia de enfermedad, enfatizando que saludable es toda experiencia que posibilita el desarrollo de la persona, tanto a nivel individual como grupal y comunitario.

Promover la salud en la escuela implica incorporar a la agenda del aula los prejuicios que muchas veces se manifiestan dentro del grupo, que favorecen la exclusión o el alejamiento de aquel que es o se muestra diferente. El docente desde su rol de orientador debe invitar a la reflexión y discusión sobre estos aspectos que hacen al respeto por el otro, a la necesidad de la convivencia, del escuchar y ser escuchado. En la medida en que se facilite el espacio para que circule la palabra y la misma sea devuelta desde los otros (docentes, compañeros, padres etc.) se estará brindando

un espacio “continente” para los niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran altamente vulnerables.

Metodología

La muestra estuvo conformada por 4 escuelas, dos de nivel primario y dos de nivel secundario de la Ciudad de la Plata.

La muestra la conformaron un total de 90 sujetos: Directivos, docentes, alumnos

La recolección de los datos se realizó a través de entrevistas en profundidad a directivos, docentes, y, cuestionarios semi - estructurados a alumnos.

Resultados

No existe un programa específico de promoción de la salud de la Dirección General de Cultura y Educación que determine objetivos, estrategias, y temáticas que atraviese todos los niveles del sistema, sino que la DGC y E se suma a las acciones implementadas por otros actores / instituciones.

Esto hace que la articulación con programas y/o proyectos sea desigual en cada escuela, se observa además que no existe monitoreo de las acciones llevadas a cabo.

La promoción de la salud es desigual e inequitativa, algunos alumnos tienen acceso a información y espacios de participación y otros no.

Las acciones de promoción de la salud no son valoradas ni vistas como una estrategia permanente para la inclusión y retención de los alumnos.

Por lo antes dicho, las escuelas secundarias con las que se trabajó presentaron diferencias en relación a el rol de la escuela, de los docentes y directivos frente a las problemáticas de salud, al concepto de salud y a los modelos de abordaje de los diferentes problemas. A diferencia de esto las escuelas primarias, presentaron homogeneidad en la forma de trabajar proyectos de prevención de enfermedad al interior de las aulas.

1- Concepto de salud:

Una mirada integral de la salud que se centra en el aprendizaje participativo, basado en las necesidades de los estudiantes, para fortalecer la autoestima y la capacidad de los jóvenes de adquirir conocimientos y aptitudes que les permita adoptar modos de vida y prácticas saludables.

Un abordaje desde la prevención específica, donde se prioriza solo la transmisión de información.

2- Rol de la escuela frente a la promoción de la salud:

Como un espacio donde se abordan los temas y problemas de salud trabajando sobre los signos de alarma con una visión reduccionista de la salud.

Como un espacio constructor de salud fortaleciendo la construcción de subjetividad, enfatizando que saludable es toda experiencia que posibilita el desarrollo de la persona, y su crecimiento, tanto a nivel individual como grupal y comunitario

Palabras clave: Políticas, Escuela, Promoción, Participación.

Abstract

This research proposed aims to identify and analyze the health promotion projects implemented in primary and secondary schools of the city of La Plata during the year 2012; the weight that educational institutions granted the promotion and care of health and the thematic areas prioritized by the institutions. Fits in the field of the promotion of health and social policies in particular those of the education sector of our country that have been developing different experiences of promotion of health with the participation of educational institutions. Framework theoretical thought the political as practical health promotion: Act from the health promotion raises change the perspective approach to the processes of health disease leaving the individual categories of analysis and action (person, sick, etc) to use collective categories (family, neighborhood, social networks, etc),(Saforcada 2001).

Healthy public policy should operate in everyday life subjects: decisions that affect their health today and in the future. Speaking of the school as a promoter of health requires that the institution takes the challenge and commitment to build pedagogical alternatives realistic and applicable. The school as a whole exceed the vision reductionist of health as a mere absence of disease, stressing that healthy is all experience that enables the development of the person, both individually as a group and community. Promoting health at the school involves incorporate into the agenda of the classroom prejudices that often manifest themselves within the Group promoting the exclusion or removal of one who is or shows different. The teacher from her role as counselor should invite reflection and discussion on these aspects that make the respect on the other, the need for coexistence, of hearing and be heard. In the custom.

Methodology

The sample was conformed by 4 schools, two elementary and two secondary level of the city of la Plata. The population made up by a total of 90 subjects: managers, teachers, students. The data collection was carried out through interviews in depth to teachers, and family members, questionnaires semi - structured students and key informants.

Results

There is a specific programme of health promotion of the DGC and E that determine objectives, strategies, and issues that cross all levels of the system, but that the DGC and E joined other actors / institutions. This makes coordination with programmes and/or projects unequal each school without monitoring the actions carried out. The promotion of health is unequally and inequitably, some students have access to information and participatory spaces and others not. The actions of health promotion are not valued nor seen as a permanent strategy for inclusion and retention of students... Before this, secondary schools with whom we worked presented differences in relation to the concept of health, models of approach to the problems and the role of the school, teachers and managers face health issues. In contrast to this primary schools, presented homogeneity in the form of working.

1-Concept of health: A comprehensive view of health that focuses on participatory, based on the needs of the students, learning to strengthen the self-esteem and the ability to acquire knowledge and skills and youth adopt healthy lifestyles and practices. An approach from the specific prevention, where priority is given to only the transmission of information.

2- Role of the school facing the health promotion: as a space where the issues and health problems are dealt with working on the warning signs with a reductionist vision of health. Teachers have a look cropped on the topics. As a construction space of health strengthening the construction of subjectivity, stressing that healthy is all experience that enables the development of the person, their assertiveness and its growth, both individually as a group and community

Keywords: Policies, School, Promotion, Participation.

Referencias bibliográficas

Saforcada, E. De Lelis (2010) *Psicología y salud pública* Cap. 1 y 2. Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.

Alfaro Jaime & Zambrano Alba (2012) *Psicología comunitaria y Políticas Públicas*, Buenos Aires, Paidós, Tramas Sociales.

Czeresnia Dina & De Freitas Machado, C. (2006) *Promoción de la salud:conceptos, reflexiones, tendencias*, Buenos Aires: Lugar.

Contini de Gonzalez, N. (2006) *Pensar la adolescencia hoy*,Buenos Aires: Paidós.

De Mezzano, C (comps). (2008.). *Psicólogos Institucionales Trabajando*. Buenos Aires: Eudeba. 4ª edición.

Duschatzky, S. & Corea, C. (2006). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidóseduc.

- Duschatzky, S. & Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Buenos Aires: Paidós, Tramas sociales.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*, Buenos Aires: Paidós. Grupos e instituciones.
- Ferullo de Parajón, A. (2006) *El triángulo de las tres P*. Buenos Aires: Paidós, Tramas sociales.
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria –La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA: PROCESOS DE REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE PERSPECTIVAS SOBRE DOCENCIA.

Paula Cardós.

pauladcardos@gmail.com

Facultad de Psicología. UNLP.

Resumen

El trabajo se enmarca en el Proyecto: “Profesionalización de Profesores en Psicología: Formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectiva sobre la docencia” (Programa Promocional de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP). El mismo focaliza en los procesos de profesionalización de profesores en psicología centrándose en la formación inicial y especialmente en la instancia de socialización pre-profesional.

El estudio se propone abordar esos procesos intentando apreciar, particularmente, las modificaciones que en relación a las perspectivas sobre docencia se observan en los alumnos a partir de su experiencia como practicantes.

Se recuperan los resultados de algunos estudios realizados previamente en el mismo contexto de formación. Los mismos se centraron en el desarrollo profesional del Profesor en Psicología haciendo fundamental hincapié en las características del dispositivo de formación y sus efectos. Ello teniendo en cuenta el valor que en el mismo cobra la observación, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica y en los distintos niveles y contextos educativos.

En términos generales, la noción de profesionalización docente remite a las transformaciones en el ser, en el estar y en el hacer de los profesores considerando su paso por las instancias de formación inicial, socialización y actualización profesional. Contempla tanto la configuración de la identidad docente como la construcción del conocimiento profesional.

Los cambios mencionados, según nuestra perspectiva, estarían sujetos a las modificaciones que ocurren en los distintos planos de la vida social y que ponen en crisis las identidades profesionales, afectando también los contextos organizacionales y las lógicas que condicionan la labor profesional.

Las perspectivas sobre docencia forman parte del conocimiento profesional docente y resultan de los puntos de vista a partir de los cuales los profesores analizan las situaciones que enfrentan en

la práctica. Las mismas incluyen concepciones, creencias e intenciones que direccionan y justifican las propias acciones de los docentes.

Cobra relevancia en el estudio la concepción de trayectoria entendida como recorrido, al mismo tiempo subjetivo e institucional. Que implica el atravesamiento de espacios y lugares compartidos intergeneracional e intersubjetivamente y remite a una trama que va armando al mismo tiempo lo social, lo individual, lo colectivo y lo íntimo así como a la transmisión cultural.

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. La exploración se realiza en el grupo de estudiantes que cursaron la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” durante el ciclo lectivo 2014. La exploración se realizó a partir de la autoadministración de un cuestionario al inicio del curso y de narrativas desarrolladas por los estudiantes como autoevaluación en relación al proceso de socialización pre-profesional o prácticas de la enseñanza supervisadas.

La indagación inicial permitió recabar aquellos aspectos referidos a las trayectorias escolares, académicas y laborales de los estudiantes y también sus intereses, motivaciones y expectativas vinculadas tanto a la carrera como a la asignatura. A su vez se exploró respecto a los sentidos y significados que dichos sujetos construyeron hasta ese momento en relación a la actividad docente.

El análisis de las narrativas elaboradas por cada alumno al finalizar el curso y luego de su experiencia en el marco de la socialización pre-profesional, es decir, de las prácticas de la enseñanza supervisadas, permitió aproximarse a la caracterización de las perspectivas que en ese contexto fueron construyéndose sobre la docencia. Ello bajo el supuesto de que las narrativas constituyen una herramienta fundamental en tanto permiten organizar y comunicar las experiencias y saberes, volviéndolas accesibles a la reflexión. Al mismo tiempo, esas reflexiones constituyeron un material valioso para la evaluación del dispositivo de formación propuesto.

Consideramos que el estudio cobra relevancia dado que aporta a la caracterización de los procesos de profesionalización docente de los Profesores en Psicologías que se forman en la UNLP al tiempo que interroga sobre esa formación más allá de la instancia de socialización pre-profesional invitando a pensar la relación entre dispositivos de enseñanza, aprendizaje y formación e integración de conocimientos.

Palabras clave: formación, prácticas docentes, reflexión, perspectivas

Abstract

TEACHER TRAINING IN PSYCHOLOGY: PROCESS FOR REFLECTION AND CONSTRUCTION PERSPECTIVES ON TEACHING

The work is part of the project "Professionalization of Teachers on Psychology: Training, reflective practices and changes of perspective on teaching" (Promotional Research Program in Psychology Faculty of Psychology UNLP). It focuses on the processes of professionalization teachers in psychology focusing on initial training and especially in the instance of pre-professional socialization. The study aims to address these processes trying to see, particularly, the changes in relation to the prospects of teaching in students from their experience as practitioners.

The results of some previous studies in the same training them focused on the professional development of Psychology Professor with emphasis on training device features and effects. This considering the value that comes in the same observation, analysis and reflection on the practice and at various levels and educational backgrounds.

Generally speaking, the idea of teacher professionalization refers to changes in the being, being and doing of teachers through the instances of initial training, socialization and professional development. Configuration includes both teachers' identity as the construction of professional know ledge.

These changes, in our view, would be subject to changes that occur at different levels of social life and that put professional identity crisis, affecting organizational contexts and logic that determine the professional work.

The perspective son teaching is part of the professional known ledge and is of the views from which teachers analyze the situations they face in practice. They include concepts, beliefs and intentions that address and justify one'sactions of teachers.

Becomes important in the study conception of history understood as itinerary, at the same time subjective and institutional. Involves traversing space and intergenerational and inter subjectively shared places and refers to a plot that is simultaneously arming the social, individual, collective and intimate as well as cultural transmission.

Keywords: teacher training, practices, reflection score, prospects

Introducción

Este trabajo se enmarca en el desarrollo del proyecto desarrollado en el marco del Programa Promocional de Investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y cuyo título es: “Profesionalización de Profesores en Psicología: Formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectiva sobre la docencia”

La investigación focaliza en la profesionalización de profesores en psicología, considerando particularmente la formación inicial y la socialización pre-profesional. Esta instancia forma parte, bajo la forma de Prácticas Profesionales Supervisadas, de la propuesta de formación que constituye el desarrollo de la asignatura: “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, tramo final de la formación de Profesores en Psicología en nuestra Facultad.

Entre los antecedentes del estudio se recuperan algunos trabajos producidos en relación a las investigaciones que hemos realizado en el marco de la cátedra mencionada y que se centraron en el desarrollo profesional del Profesor en Psicología poniendo el foco en el dispositivo de formación y sus efectos. Ello teniendo en cuenta el valor que en el mismo cobra la observación, análisis y reflexión sobre la propia práctica en distintos contextos educativos (Compagnucci y Cardós 2004, 2006a, 2006b, 2007; Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005). Asimismo se su vez se consideró un estudio llevado a sobre la inserción laboral y trayectorias profesionales de profesores recientemente graduados en la UNLP (Cardós, 2014).

La investigación en curso se propuso explorar las perspectivas de docencia que sostienen los futuros profesores en psicología durante su paso por la instancia de socialización pre-profesional, bajo el supuesto de que estas perspectivas influyen en la profesionalización de los mismos. En este proceso se contemplará la relación entre trayectorias particulares, formación inicial, expectativas, intereses e inserción laboral/profesional. Se prestará particular atención a los sentidos y significados que los propios sujetos construyen a partir de los procesos de reflexión que se propician desde el dispositivo de formación propuesto.

Consideraciones teóricas

En el marco de la investigación, la *formación docente* incluye aquellas instancias cuyo propósito se vincula a la transmisión y apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica así como a la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2006). Implica, de alguna manera, un “ponerse en forma” para ejercer el rol docente.

El “aprender a ser docente” requiere de *dispositivos de formación* que tiendan a propiciar y facilitar la articulación entre teoría y práctica, y por ende, la integración de conocimientos a partir del análisis, reflexión e interpretación sobre las prácticas docentes en los contextos particulares.

Cuando hablamos de dispositivos, referimos al conjunto de elementos heterogéneos que asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) y poseen un fin estratégico, constituyéndose en productores de fenómenos y procesos.

La noción de *profesionalización* está estrechamente vinculada a la de formación profesional y remite al proceso que, contemplando las instancias de formación inicial, socialización y actualización profesional, supone transformaciones en el ser, el estar y el hacer en la profesión. En ese sentido refiere tanto a la configuración de la identidad profesional como a la construcción del conocimiento profesional, en nuestro caso, de los profesores en psicología.

Retomando a Dubar (2002), entendemos la *identidad docente* como síntesis que resulta de los procesos de socialización contruidos por los individuos y al mismo tiempo definidos por las instituciones. Los mismos suponen lo estable y provisorio, lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo objetivo, lo biográfico y lo estructural, todo al mismo tiempo. La configuración de la identidad docente, implica entonces, las interrelaciones que vinculan al sí mismo con los otros, con el conocimiento y con el contexto definiendo prácticas y construyendo representaciones sobre las relaciones con los otros y con los saberes en contextos institucionales.

La noción de *trayectoria profesional* se articula con las dos anteriores. Es el resultado de acciones y prácticas que se desarrollan en el tiempo sintetizando la relación entre la estructura de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realiza cada sujeto. Dicho proceso involucra tanto la propia subjetividad como las capacidades profesionales y sociales construidas en contextos particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009). La concepción de trayectoria como un recorrido subjetivo e institucional al mismo tiempo lleva a pensar que cada una de ellas implica el atravesamiento de espacios y lugares compartidos intergeneracional e intersubjetivamente y remite al lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo así como a la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado (Nicastro y Greco, 2009).

En lo que respecta a la idea de *conocimiento profesional docente*, planteamos que los profesores al actuar respondiendo a los requerimientos que le impone la práctica (Sanjurjo, 2004), tienden a integrar conocimientos a partir de la interacción entre la formación teórica y la experiencia. El conocimiento profesional es predominantemente tácito, es decir, no fácilmente comunicable.

Las *perspectivas de los docentes* forman parte de este conocimiento e integran las concepciones, creencias e intenciones que direccionan y justifican las propias acciones.

El desarrollo de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” incluye la configuración de un dispositivo de formación que se enmarca en un enfoque reflexivo sobre la práctica, en el que la reflexión es concebida como proceso de deliberación en el que el conocimiento informa la práctica a partir de la reconstrucción de la experiencia, particularmente en la instancia de socialización pre-profesional. De esta manera, acción, pensamiento y contexto se relacionan dialécticamente produciendo tres fenómenos paralelos. En primer lugar, la reconstrucción de situaciones donde se produce la acción, atendiendo a lo ignorado y asignando nuevos significados a lo ya conocido. En segundo lugar, la reconstrucción de sí mismos como profesores, tomando conciencia de las formas en que se estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de acción. Finalmente, la reconstrucción de supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, desde el análisis crítico respecto a las formas de concebir la enseñanza (Edelstein, 2011).

Metodología

La investigación responde a un enfoque cualitativo. La profesionalización de los profesores en psicología, en tanto objeto de estudio, se construye en relación al contexto en el cual se lo aborda, es decir la socialización pre-profesional en el marco de un dispositivo de formación docente propuesto para el desarrollo de una asignatura, tramo final de la formación de los profesores mencionados. En ese proceso cobran relevancia los procesos de configuración de la identidad y construcción del conocimiento profesional docente. Ambas dimensiones remiten a la profesionalización en el sentido que la definimos y en su vinculación con las trayectorias profesionales de los sujetos, particularmente en lo que respecta a su formación e inserción laboral-profesional. Las perspectivas sobre docencia y su transformación cobran centralidad en el estudio.

La exploración comenzó con la autoadministración de un cuestionario, por parte de los estudiantes al inicio del curso 2014. Al final del mismo se recabó información a partir de narrativas que, a modo de autoevaluación, elaboraron los alumnos que lograron finalizar el trayecto formativo. De esta manera se plantea la triangulación de datos a partir de distintas formas de recolección de información.

La indagación inicial tuvo en cuenta aspectos referidos a la trayectoria escolar, académica y laborales de los estudiantes así como respecto de los sentidos y significados sobre docencia que ellos construyeron hasta ese momento. La exploración final tuvo como propósito apreciar los efectos del dispositivo de formación propuesto, en términos generales en lo que hace al proceso

de asunción del rol docente ,contemplando la relación entre configuración de la identidad y construcción del conocimiento profesional, particularmente en lo que hace a las perspectivas sobre la docencia.

El cuestionario mencionado se organizó en una serie de ítems, de preguntas abiertas cuyas respuestas permitieron conocer sus trayectorias, intereses y expectativas en relación a la formación para la enseñanza. El ítem orientado a la exploración de perspectivas sobre docencia se estructuró de tal modo que los alumnos seleccionen y jerarquicen tres sobre un total de siete opciones. Dichas opciones se presentan como afirmaciones que habitualmente integran definiciones de docencia y/o actividad docente, a saber: es una actividad que se aprende a medida que se va realizando, es una actividad que requiere formación específica, es una tarea cuyo propósito es ofrecer un universo cultural a todos, es transmitir conocimientos a partir de una sólida formación disciplinar, es aplicar conocimientos y recomendaciones para que los alumnos aprendan, es saber relacionarse con los alumnos, es investigar.

En cuanto a la exploración final, en el marco de las actividades de autoevaluación incluidas en el dispositivo de formación, se solicitó (tal como se propone cada año) la elaboración de una narrativa guiada por una serie de ítems cuyo propósito fue que los alumnos puedan objetivar las propias acciones y/o perspectivas tomando distancia de las mismas para analizarlas y reflexionar sobre ellas. Ello bajo el supuesto de que las narrativas constituyen una herramienta fundamental para organizar y comunicar experiencias y saberes, volviéndolas accesibles a la reflexión.

Si bien la guía ofrecida incluye seis ítems, el estudio sólo ha contemplado hasta el momento, las respuestas a tres: el que solicita que mencionen algunos de los conceptos, nociones y/o planteos teóricos desarrollados en las clases teóricas y/o prácticas del curso y que hayan podido significar y/o resignificar a partir de la propia práctica docente, el que propone seleccionar y jerarquizar nuevamente las afirmaciones que definen la docencia pero fundamentando la elección y finalmente el que solicita que expliciten cuáles fueron las expectativas cumplidas y no cumplidas en relación a la cursada de la asignatura.

En esta oportunidad nos centraremos en las narrativas que los practicantes han elaborado considerando el ítem en el que se propone la selección y jerarquización en relación a una serie de afirmaciones propuestas para definir la docencia y los argumentos que justifican la elección.

Análisis y conclusiones parciales

La recolección de información a partir de la autoadministración de 146 cuestionarios a los estudiantes que comenzaron a cursar la asignatura en 2014 permitió realizar un primer análisis.

En primer lugar se observó que de ese total de cuestionarios, 131 correspondían a estudiantes mujeres y 15 a estudiantes varones cuya edad promedio era de 27 años.

Esta muestra inicial estaba conformado por 34 graduados de la Licenciatura en Psicología y 111 estudiantes de esa carrera, la mayoría alumnos de quinto y sexto año. Sólo un estudiante cursaba exclusivamente la carrera de Profesorado.

El 45% de los estudiantes que completaron el cuestionario, refirieron poseer algún tipo de experiencia profesional en contextos de educación formal y/o no formal. El 50% de éstos había trabajado en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, desempeñándose en alguno de los niveles y/o modalidades en que se organiza el mismo. Los roles asumidos incluían el de profesor en el nivel medio, preceptor, maestro en Centro Educativo Complementario, Orientador Educativo, Profesor y/o Adscripto en el nivel universitario. El rol de Acompañante Terapéutico también fue mencionado en varios casos, aunque no es un rol a ser asumido en el marco de las incumbencias del Profesor en Psicología. En cuanto a aquellos que hicieron referencia a experiencias en educación no formal, mencionaron tanto el dictado de clases particulares como el rol de coordinador, tallerista y/o tutor en el marco de Planes y/o Proyectos.

La indagación centrada en el interés por los campos de inserción profesional vinculados a la psicología, arrojó que el 70% de los estudiantes contempló el ámbito educacional. Algunos haciendo referencia a la enseñanza y/u orientación educacional. Sobre dicho total, el mayor porcentaje considero dicho ámbito como segunda opción. En general el primer lugar lo ocupó la clínica.

En cuanto a los intereses y motivaciones que los llevaron a inscribirse y cursar el profesorado un 35% de los estudiantes refirió a la “salida laboral” como razón vinculada a la elección de la carrera.

Al explorar respecto a la perspectiva sobre docencia construida al momento de comenzar a cursar la asignatura, apreciamos que las afirmaciones elegidas con mayor frecuencia fueron las que identificaban a la docencia con una actividad que requiere de una formación específica, que se aprende a medida que se va realizando, que supone un saber relacionarse con los alumnos y que implica investigar.

Las afirmaciones relacionadas a los propósitos más generales de la educación y/o aquellas que remiten a la docencia como transmisión de conocimientos a partir de una sólida formación disciplinar y/o a la aplicación de conocimientos o recomendaciones para que los alumnos aprendan, son las seleccionadas con menor frecuencia o directamente no seleccionadas.

En el marco del proceso de autoevaluación realizado por los estudiantes que atravesaron la instancia de socialización pre-profesional, es decir que realizaron las prácticas de la enseñanza

supervisadas, se elaboraron 86 narrativas. Estas corresponden a la cantidad de alumnos que finalizaron la cursada y que también habían realizado el cuestionario inicial.

En lo que refiere a la perspectiva de docencia contemplando una nueva selección, jerarquización y argumentación sobre las afirmaciones propuestas para definir la actividad docente, hemos podido apreciar que se reitera la elección de opciones que identifican la docencia con una actividad que requiere formación específica y que se aprende a medida que se va realizando. Sin embargo cabe mencionar que en la exploración final la elección de la segunda idea vinculada a la docencia supera a la primera que era la de mayor frecuencia en la indagación inicial. Asimismo se observa que mientras sobre el total de cuestionarios iniciales el 70% incluyó ambas definiciones en su selección, en el caso de las narrativas de autoevaluación lo hizo un 82%. La concepción de docencia vinculada a la idea de investigación aparece en esta oportunidad como la tercera opción elegida en la mayoría de los casos.

Si bien la experiencia como practicantes parece haber consolidado las perspectivas sobre docencia iniciales en la mayor parte de los estudiantes se aprecia la valoración atribuida a la experiencia y su relación con los conocimientos requeridos para la enseñanza.

A su vez hemos podido apreciar que en el 60% de los casos los argumentos esbozados para justificar la selección de las afirmaciones que dan cuenta de su perspectiva sobre docencia incluyen ideas, conceptos, planteos que se vinculan directamente a los contenidos y bibliografía presentados y desarrollados durante la cursada, dando cuenta de cierto nivel de integración de saberes.

Si bien el análisis y conclusiones esbozados da cuenta de los procesos de reflexión e integración de saberes que el dispositivo de formación propuesto para el desarrollo de la asignatura promueve, nos vemos convocados a continuar revisando y reformulando la propuesta. Ello a fin de promover la ampliación de los niveles de reflexión e integración de conocimientos en los estudiantes, futuros profesores de psicología así como la respuesta que la propuesta de formación brinda en relación a las expectativas de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Cardós Paula (2014). Profesionalización de Profesores en Psicología: seguimiento de egresados de la UNLP. *Revista de Psicología. Segunda Época*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología, volumen N° 13, 2013-2014, pp. 67-86. ISSN N° 0556-6274.

Compagnucci E. y Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la

- psicología: la observación como analizador. Memorias de las XI Jornadas de Investigación “Psicología, sociedad y cultura”. Facultad de Psicología de la U.B.A. Buenos , 29 y 30 de Julio de 2004. Tomo I, pp. 200-202.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2006). Los contextos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor en psicología. XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 10,11 y 12 de agosto de 2006. Tomo I. pp. 191-193.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2006).Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. *Revista Praxis Educativa. Instituto de Ciencias para la Investigación Interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa,Año X, N°10, Marzo 2006*, pp.29-32.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional. Universidad Nacional de la Plata, Volumen N°7*, pp. 103-114.
- Compagnucci ,E. Cardós, P. yScharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 4,5 y 6 de agosto de 2005. Tomo I ,pp. 203-205.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, F. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas- Universidad de Buenos Aires (Coedición).
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En *La Formación docente*. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. (pp. 121-129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- Sanjurjo, L.,Hernández, A., Alfonso, I y Caporossi, A. (2006). Las prácticas en la formación de grado. Dispositivos alternativos. *Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 192/193, Diciembre 2006/Enero 2007*.
- Serra, J.; Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la U.N. de Gral. Sarmiento. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13, N°1*, pp.195-208. Universidad de Granada.

ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN: UN LUGAR PARA LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Farré, Jorgelina & Jaureguiberry, Ximena.

jorgelinafarre@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente trabajo se contextualiza en un extenso relevamiento bibliográfico que fuera realizado en el marco de la investigación sobre “*La problemática de la especificidad en Psicología Social. Escuelas matrices de Psicología Social*”ⁱ, considerado como antecedente válido que ponen en relación las dos dimensiones esenciales de dicho corpus teórico: como *disciplina* y como *profesión*.

Retomaremos la caracterización de las principales Escuelas matrices de Psicología Social con una metodología propia de la investigación psicosocial propuesta en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, delimitando como nuestro objeto de estudio a los observables/interrogantes que surgen desde la práctica docente referidos a la utilización recurrente de la categoría teórica de *representación social* por parte de los cursantes y su difusión en el medio académico.

Dicha articulación implicara poner en relación un objeto teórico como es el de las representaciones sociales -perteneciente a de una de las escuelas de la Psicología Social - perspectiva sociologista- en la cual hemos categorizado a la Escuela Francesa en investigaciones precedentes, con la realidad de la práctica profesional docente vinculada al ámbito académico universitario a través de la metodología del proceso de investigación psicosocial.

La teoría de las representaciones sociales. Consideraciones históricas.

En Francia fue Serge Moscoviⁱⁱ el pionero en el estudio de las representaciones sociales. Su estudio sobre la representación social desde el psicoanálisisⁱⁱⁱ fue uno de los más importantes en la historia de la disciplina en ese país.

A este autor le interesa como una sociedad asimila la información que le es extraña o le llega desde un lugar desconocido (ciencia formal), se trata de la manera en que los pensamientos e ideas de la comunidad científica llegan a influir en el pensamiento de los demás. Según el propio Moscovici este concepto no es fácil de dilucidar debido a que se encuentra en la encrucijada de

una serie de conceptos sociológicos y psicológicos, al que se puede definir de manera esquemática como una *forma de conocimiento construida en la interacción con otros*. La relación de un sujeto con un objeto de conocimiento esta necesariamente mediada por la intersubjetividad, en este sentido en el marco de la investigación citada consideramos a esta Escuela matriz de psicología social como sociocognitiva en tanto las representaciones son formas de conocimiento creadas intersubjetivamente que sirven para dar forma, para hacer inteligible y poder conocer la realidad tanto física como social, para poder participar en situaciones sociales. Guían el comportamiento en tanto le dan un marco representacional en el que tendrá lugar. Son fenómenos específicos que se relacionan con una forma particular de entender y comunicar, un modo que crea tanto la realidad como el sentido común^{iv}.

Perspectiva psicosocial de estudio propuesta

En función de dicha tarea esbozada, se torna necesario retomar como fuentes validas, algunos desarrollos de investigaciones anteriores referidas a la especificidad del objeto disciplinar y repensarlas en el contexto de la praxis profesional docente. Ámbito de la investigación psicosocial, a partir del cual se observan como emergentes a dichos conceptos provenientes de la escuela francesa, propuestos por parte de los estudiantes como temáticas de abordaje en sus propias investigaciones psicosociales. Abordaremos dichos emergentes por medio de entrevistas y el análisis de las encuestas iniciales administradas^v

Desde un esfuerzo metodológico- pedagógico en pro de no deslizarnos hacia concepciones reduccionistas (en nuestro caso la vertiente sociologista que caracteriza a esta escuela francesa y la categoría de representaciones sociales según la orientación presentada) es que planteamos una metodología critico-dialéctica que “suprima, conserve y a la vez supere” dichas caracterizaciones sociológicas previas, en función de una determinada propuesta epistemológica, metodológica y técnica de estudio de la disciplina que sostiene como pilares referenciales, por un lado a la Teoría Social Marxista y; por el otro, a la concepción de Sujeto desde las tres dimensiones propias de la subjetividad: deseante, cognoscente y productora y desde el Paradigma de la Complejidad^{vi}.

Palabras clave: Psicología social, Representaciones sociales, Práctica Docente, Investigación.

Abstract

The present work is contextualized in an extensive bibliographic survey conducted in the framework of the research on *The problem of the specificity in Social Psychology*.

An attempt will be made to do a link between the teaching practice starting from certain observable and questions that emerged during the dictation of the practical work and the category of Social Representations developed by the French School of social psychology

From a methodological -pedagogical effort, trying to not sideslip into reductionist conceptions (the sociological aspect that characterizes this school) is that we raise critical -dialectic methodology that "delete, keep and at the same time exceed" these sociological characterizations from a particular proposal -epistemological, methodological and technical -that sustains as referential pillars, on the one hand to the Marxist Social Theory and; on the other hand, the conception of a subject from the three dimensions of the own subjectivity: desirous, cognoscente and producer and from the Paradigm of Complexity.

Keywords: Social Psychology, Social Representations, Teaching Practice, Research.

REFERENCIAS

Moscovici, S. (1985) *Psicología Social I*. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos, Ed. Paidós.

Moscovici, S. Mugny, G. y Perez, J.A. (Eds.) (1991) *La influencia social inconsciente en Estudios de Psicología Social experimental*, Barcelona

PPID denominado: "*La problemática de la especificidad en Psicología Social. Escuelas matrices de Psicología Social*" Director: Mg. Zolkower, Martin. Co-directora: Lic. Ferrer, Carina. Proyecto acreditado por la Facultad de Psicología de la UNLP.

Programa de la materia: Psicología Social (2015)

VV.AA. Cátedra de Psicología Social (2014) *La problemática de la especificidad en Psicología Social*. Artículo publicado en el Memorial de las Jornadas de Proyectos PPID de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Notas

ⁱ PPIP denominado: “*La problemática de la especificidad en Psicología Social. Escuelas matrices de Psicología Social*” Director: Mg. Zolkower, Martin. Co-directora: Lic. Ferrer, Carina. Proyecto acreditado por la Facultad de Psicología de la UNLP.

ⁱⁱ Moscovici, S. (1985) *Psicología Social I*. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos, Ed. Paidós.

ⁱⁱⁱ En el psicoanálisis su imagen y su público las define como sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo

^{iv} En dicha noción asentamos nuestra hipótesis explicativa acerca del uso e inclusión que los estudiantes realizan a favor de sus propuestas de abordajes de este concepto teórico de representaciones sociales, en sus propias investigaciones psicosociales.

^v En el marco de la cursada de Psicología Social todos los años se realizan encuestas tanto al inicio de la cursada, como a su finalización a los fines de evaluar los conocimientos previos o las ideas que traen los cursantes respecto de que es la psicología social.

^{vi} Desde nuestras investigaciones cuya metodología supone articular las variables subjetivas en el ámbito de las problemáticas psicosociales donde existen también determinaciones sociales económicas, institucionales, jurídicas y políticas.

PER ELABORACIÓN EN GRUPOS DE APRENDIZAJE. OCURRENCIAS Y TOQUES DE ÁNIMO.

Ferreya, Agustina & Hurtado Atienza, Selva.

apusf84@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

En el presente escrito nos interesa destacar la posibilidad que se abre en conjuntos humanos de un aprendizaje que no solo tiene que ver con adquirir conocimientos conceptuales sino con formas de hacer, de sentir, de registrar e intervenir en las situaciones dadas. Cuando interactuamos con los estudiantes escuchamos a menudo la frase “estamos acostumbrados”, lo que se refiere en líneas generales a un modo de estar en el ámbito académico; maneras de ser, de sentir, de obrar, de estudiar, de pensar, que eliden el registro de lo que experimenta el cuerpo; alisando las superficies para el ingreso de la información. Estar acostumbrados a un modo de habitar el espacio Facultad, los prácticos, las distintas instancias, que permite “aprobar”. A partir de un “como si” se pensara, creara, problematizara, lo que se indica por parte del docente, y en función de lo que se presupone que este mismo espera; al mismo tiempo que se intenta activamente absorber la información referida sólo vía la palabra del docente. Se trata de un modo de supervivencia institucional.

Estas formas de aprender marcan en un doble sentido: son matriz de cómo se debe comportar un psicólogo –escuchar, registrar, en silencio-, y en la práctica dan forma a un tipo subjetivo específico que podría denominarse el estudiante de psicología de esta facultad.

Nos interesa pensar cómo se modifican esos modos en tanto la conmoción de ese “estar acostumbrados” es necesaria para la posibilidad del estar clínico.

¿Qué recursos y herramientas tenemos para explicar cómo se operacionaliza esta conmoción del modo de estar? Tomamos el concepto de Ulloa de “*perelaboración*” que corresponde a ese acontecer (como proceder crítico) que hace al funcionamiento mismo del aparato psíquico. Es útil establecer su parentesco con el trabajo psíquico. El prefijo per indica mayor intensidad de un proceso y a su vez, que perdura en el tiempo. “*Me doy cuenta de que siempre supe lo que acabo de saber...para volver a olvidarlo*”. La perelaboración “*es el arduo y silencioso camino por el que se transfiere (transcurre) lo reprimido entre una y otra tópica del aparato psíquico (...) la perelaboración es posibilidad inherente a todo sujeto, tanto este como el accionar crítico pueden*

promoverla".¹ Es un proceso que se presenta en la numerosidad social, mecanismo de índole psicoanalítico.

Para Ulloa las ocurrencias se hicieron posibles cuando ya había estructura psíquica en el niño, como para que tuvieran representación y por consiguiente memoria, hundida bajo los efectos de la represión secundaria. En las ocurrencias hay una memoria recuperada, que rompe con el repetir para no recordar.

Los toques de ánimo ocurrieron en las primerísimas experiencias del lactante, cuando aún no había estructura psíquica para tener representación memorable. Pero quedaron inscriptas; por eso en el debate crítico cuando algo las activa se ponen de manifiesto bajo las formas de fastidio, frustración, enojo, irritación u otros estados de ánimo, capaces de generar maneras de ser.

La memoria recuperada por las ocurrencias y los toques de ánimo inmemorables, cuando son reactivados pasan a la conciencia, donde el tiempo fluye como fluye el pensamiento, esta temporalidad conciente transcurre para ambos, haciéndolos envejecer, perdiendo así sus efectos.

¿Cómo se introducen estas operaciones en las experiencias de cursada con los alumnos?

Espacio con los alumnos donde poder experimentar "lo que me pasa con lo que al otro le pasa".

Lo que se me ocurre en términos de ideas, representaciones, escenas e imágenes, como también lo que me pasa corporalmente, la afectación de mi cuerpo.

Desde el dispositivo pedagógico- clínico de la cátedra, se propone *"aprender clínica haciendo clínica, a través de la experiencia y el aprovechamiento de situaciones grupales que habiliten una lectura clínica y un posicionamiento subjetivo con capacidad de intervención; se incluyen el registro de las afectaciones corporales"*²; la función del coordinador, es recuperar las ocurrencias y el registro de los toques de ánimo: visibilizarlos, señalarlos, tomarlos y relanzarlos. Y propender a que se produzca cierta confianza que las habilite; la coordinación no "genera" la perelaboración, sino con las intervenciones, la posibilidad de que algo que estaba en otro registro pueda ser traducido.

Nombrar lo que hacemos, como modo de conceptualizarlo y repensarlo, es parte de lo que buscamos con este escrito.

Palabras clave: Ocurrencias, Perelaboración, Grupos De Aprendizaje, Psicoanálisis.

¹ Ulloa, F (2012). Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás. Ed. El Zorzal. Buenos Aires.

² Programa General de la asignatura Psicoterapia II. Año 2014. Carrera Licenciatura en Psicología. 5to año- 2do Cuatrimestre. Profesor Adjunto (interino) Lic. Osvaldo Bonano. Jefa de Trabajos Prácticos (interina) Lic. Julieta Veloz. Página 4-8.

Abstract

The present article tries to think the possibility that is open in human groups in a learning that not only has to do with acquiring conceptual knowledge but with ways of doing, to feel, to register and intervene in situations. It starts with the recovery of a phrase often heard from students "we are used to...", which refers to a way of being in academia; ways of being, feeling, to work, to study, to think, to elide the record of what the body experiences; smoothing the surfaces for entering information. Being used is a way of inhabiting the Faculty space allowing to approve –pass (in English accredit), but prevents some willingness to be clinical. (In English available for a clinical situation). To explain how this shock of the way of being is operationalized we use the concept of “prelaboracion” of Fernando Ulloa, with its components: Occurrences and touches of mood.

Keywords: Occurrences, Perelaboración, Learning Groups, Psychoanalysis.

TRABAJO COMPLETO

El presente escrito intenta transmitir algunos de los efectos del dispositivo de capacitación que se propone en la cátedra de 5to año de psicología, que pretende una capacitación clínica de los psicólogos en formación.

Como antecedentes consideramos destacar el aporte de Raquel Bozzolo quien fue la que en un inicio ideó el dispositivo de cursada que aún continuamos explorando y variando, en versiones diferentes y moduladas; el artículo “Potencia y profanación”ⁱ; así como la obra del psicoanalista Fernando Ulloa.

Nos interesa especialmente destacar la posibilidad que se abre en conjuntos humanos de un aprendizaje que no solo tiene que ver con adquirir conocimientos conceptuales sino con formas de hacer, de sentir, de registrar e intervenir en las situaciones dadas.

Cuando interactuamos con los estudiantes escuchamos a menudo la frase “estamos acostumbrados”, lo que se refiere en líneas generales a un modo de estar en el ámbito académico en el cual se abandona el registro corporal, al mismo tiempo que se intenta activamente absorber la información referida vía la palabra del docente, respecto de un autor y los conceptos, atribuyendo la captación de los signos emitidos a la predisposición favorable o desfavorable de este docente respecto de la postulación teórica que está refiriendo. La atención del alumno está puesta fuera de sí, en el otro, en el agrado del docente, en los intereses de este último, y secundariamente en los conceptos planteados por el autor en cuestión.

Se trata de un modo de supervivencia institucional. Al momento de la acreditación –término que conviene diferenciar de evaluación- el alumno deberá, puesto en el lugar del docente, hablar como éste en relación al texto. Esto cierra el círculo al reforzar en una acreditación positiva el rasgo de estar fuera de sí.

En el estar acostumbrados entonces, se incluyen maneras de ser, de sentir, de obrar, de estudiar, de pensar... que eliden lo que experimenta un cuerpo; alisando las superficies para el ingreso de la información. Estar acostumbrados a un modo de habitar el espacio Facultad, los prácticos, las distintas instancias, que permite “aprobar”. A partir de un “como si” se pensara, creara, problematizara, lo que se indica por parte del docente, y en función de lo que se presupone que este mismo espera.

Estas formas de aprender marcan en un doble sentido: son matriz de cómo se debe comportar un psicólogo –escuchar, registrar, en silencio-, y en la práctica dan forma a un tipo subjetivo específico que podría denominarse el estudiante de psicología de esta facultad. En líneas generales el estudiante de psicología cuando ingresa a un dispositivo de aprendizaje diferente al conocido, tal como el que se propone en la cursada de la materia, se siente violentado, lo cual responde a que el tipo subjetivo posee las herramientas necesarias para habitar las determinadas situaciones y pasarlas exitosamente, pero en situaciones diversas carece de la capacidad de afrontarlas, lo cual redundará en una percepción de la diferencia con descontento por el cambio en las reglas del juego. Estas son algunas de las implicaciones del tipo de formación humanística de los estudiantes que harán luego un ejercicio profesional de la psicología.

La “explicación” acerca de que el “estar acostumbrados” está vinculado a un modo de estar, pensar y sentir, de producir y reproducir un tipo subjetivo que nos y los deja anestesiados frente a una propuesta de hacer experiencia, pensar y pensarse, cae en saco roto. Es fácil de explicar, y de que los alumnos “lo entiendan” y sin embargo por sí mismo no interrumpe ese modo de estar. Tampoco es procedente que al abordar el padecimiento de un paciente, se le “explique” por qué o qué es lo que hace que sufra... quizás algo de esto pueda pensarse a posteriori, en un pliegue reflexivo producido en la experiencia del análisis. Pero en principio se trata de hacer la experiencia, lo cual incluye un hacer, y se hace con todo el cuerpo.

¿Cómo son modificadas esas maneras de ser y estar en los estudiantes, ese estar acostumbrados, esos modos de habitar la facultad? Nos interesa pensar cómo se modifican esos modos en tanto la conmoción de ese “estar acostumbrados a ese estar” es necesaria para la posibilidad del estar clínico.

¿Qué recursos y herramientas tenemos para explicar cómo se operacionaliza esta conmoción del modo de estar? Tenemos distintos modos de abordarlo; una forma es mediante la

conceptualización de la transformación de las subjetividades instituidas. Pero también, y es aquí lo que nos interesa destacar, podemos explicarlo mediante el concepto de Ulloa de “perelaboración” que corresponde a ese acontecer (como proceder crítico) que hace al funcionamiento mismo del aparato psíquico. Es útil establecer su parentesco con el trabajo psíquico. Es perelaborativo en tanto intensifica los procesos resolutivos-curativos, posibles en todo sujeto. El prefijo per indica mayor intensidad de un proceso y a su vez, que perdura en el tiempo. *“Me doy cuenta de que siempre supe lo que acabo de saber...para volver a olvidarlo”*. Un volver a olvidar resultado de la recaptura de aquello quizás entrevisto sólo fugazmente. La perelaboración *“es el arduo y silencioso camino por el que se transfiere (transcurre) lo reprimido entre una y otra tópica del aparato psíquico (...) la perelaboración es posibilidad inherente a todo sujeto, más allá del trabajo psicoanalítico, tanto este como el accionar crítico pueden promoverla”*ⁱⁱ.

La perelaboración no es un proceso que se da en el psicoanálisis individual sino que se presenta en la numerosidad social, siendo un mecanismo de índole psicoanalítico. En lo colectivo entonces, se potencia algo que también ocurre en el psicoanálisis individual.

La posibilidad de que se diluyan o muten ciertas formas de ser y estar, se da cuando ciertos contenidos, oriundos del inconciente, pasan a la temporalidad consciente, donde el tiempo fluye, y este fluir temporal empieza a mostrar sus efectos, y lo eterno envejece.

Ulloa dice que todo cuanto habita la atemporalidad del inconciente, donde el tiempo no transcurre, tiene cierto toque de eternidad, generando maneras de ser, a veces con cristalización caracterológica. Esto ocurre tanto en las neurosis de transferencia como en la numerosidad social. Según refiere, el principal factor de un efecto clínico psicoanalítico básico en el campo social es la transferencia intertópica que opera venciendo la resistenciaⁱⁱⁱ. La transferencia intertópica cuando se da, toma la forma de ocurrencias y de toques de ánimo.

Ulloa refiere que si una imagen vale por un montón de palabras, el efecto per, pensado como intensidad emotivo-intelectiva sostenida en el tiempo, multiplica a pleno el valor de la palabra. *“Fue un gran adelanto advertir la función de herramienta psicoanalítica -equivalente a la interpretación en las neurosis de transferencia- que cumple el debate crítico en la numerosidad social: (...) permite operar (...) la transferencia intertópica que va haciendo conciencia de lo inconciente”*^{iv}. La memoria perelaborativa cobra dos formas: una son las ocurrencias, otra los toques de ánimo.

El autor expresa que las ocurrencias se hicieron posibles en la evolución tardía del niño; ya había estructura psíquica como para que tuvieran representación y por consiguiente memoria, hundida bajo los efectos de la represión secundaria. Es la que lleva a repetir un comportamiento para no

recordar, tal vez por las frustraciones que conlleva esa ocurrencia. En las ocurrencias hay una memoria recuperada, que rompe con el repetir para no recordar. Las cosas que no tienen memoria, de la temprana infancia, tocan el ánimo.

Los toques de ánimo ocurrieron en las primerísimas experiencias del lactante, cuando aún no había estructura psíquica para tener representación memorable. Pero quedaron inscriptas; por eso en el debate crítico cuando algo las activa se ponen de manifiesto bajo las formas de fastidio, frustración, enojo, irritación u otros estados de ánimo, capaces de generar maneras de ser.

La memoria recuperada por las ocurrencias y los toques de ánimo inmemorables, cuando son reactivados pasan a la conciencia, donde el tiempo fluye como fluye el pensamiento, esta temporalidad conciente transcurre para ambos, haciéndolos envejecer, perdiendo así sus efectos. Configuran una cura transferencial donde lo inconciente va haciendo conciencia.

¿Cómo se introducen estas operaciones en las experiencias de cursada con los alumnos? ¿Qué de esto puede tomarse como pertinente en un dispositivo de capacitación clínica? ¿Qué lo hace pertinente? Aquí es donde la propuesta de la cátedra implica un hacer experiencia en el campo denominado numerosidad social.

Ulloa dice que *“en el campo de la numerosidad social, donde la palabra y la mirada son en reciprocidad, y donde hay un sujeto singular que además está contextualizado socialmente, hay algo de puesta en escena teatral (...) una puesta teatral, una dramaturgia, que acrecienta el valor de las palabras”*^v. A esa fuerza la llama efecto per. *“Per es un prefijo que significa intensidad emotiva, intelectual, sostenida en el tiempo”*. Puede aparecer en un debate crítico, donde ha retrocedido la intimidación, en un grupo creativo. Cuando lo piensa en una situación colectiva expresa que se trata de lograr un debate crítico, distinto del *“fenómeno de saturación, indiferenciación y canibalismo, donde no se sabe quién es quién, o se habla sobre la palabra del otro”*. El autor expresa que en un grupo es básico el registro de las ocurrencias que se van disparando con valor de interpretación, porque rompen con la inhibición, a partir del comentario de un compañero. Hay algo a recordar y aparece como una ocurrencia. Por otra parte sostiene que en un espacio colectivo es muy importante que se establezca suficiente confiabilidad como para poder decir qué les pasó anímicamente, cuáles fueron los toques de ánimo. Puesto que lo reprimido por represión primaria, no constituye memoria sino toques de ánimo, y en tanto son eternas en la temporalidad del inconciente, provocan maneras de ser. Dice que las ocurrencias (*“a propósito de esto”, “me di cuenta de que siempre supe lo que acabo de decir”*) son la estructura hablada de lo percibido, son casi una interpretación, pertinente, que no se mete con la estructura singular del sujeto, sino con lo que ahí se está presentando.

Retomando esta última cuestión, consideramos pertinente proponer un espacio con los alumnos donde poder experimentar “lo que me pasa con lo que al otro le pasa”. Es interesante marcar que no sólo hablamos de lo que se me ocurre en términos de ideas, representaciones, escenas e imágenes, sino también lo que me pasa corporalmente, la afectación de mi cuerpo.

A su vez, tener una ocurrencia con lo que dice otro compañero, registrarlo, remitirlo por ejemplo a una escena, es un primer modo de conexión con el otro. Si a su vez, tomando la descripción que hace Ulloa del efecto per, de la intensificación que implica la puesta teatral, se toma alguna escena y se propone actuarla, representarla poniendo a jugar el cuerpo, las posibilidades de análisis y estudio de esa misma escena puede expandir a muchos otros posibles. Algo de esto se busca en la “jornada de experiencia grupal”. Y se propone a su vez como un modo de leer lo que ocurre en los prácticos, recortando escenas, situaciones donde aparezca una pregunta que pueda ir deviniendo en un problema clínico. Entendemos aquí por clínica a una *“clínica singular que apuesta al despliegue de potencialidades que al haber quedado capturadas en lo que denominamos subjetividades instituidas, obstaculizan tanto el pensamiento como el placer de un hacer creador”*^{vi}.

Si bien es cierto que la resonancia, como las sensaciones o toques de ánimo que se presentan en la numerosidad social, abren posibilidades, por el hecho de fomentarlos, puntuarlos, devolverlos, para que se hagan presente no necesariamente produce una alteración; con esto queremos decir que se necesita un trabajo, no solo una sensación. Tarea, trabajo psíquico de ligadura que lo hace cambiar de registro, y que se diferencia del inconciente.

Aquí es necesaria la explicitación de las actividades que se promueven desde el dispositivo pedagógico- clínico, en el cual se propone *“aprender clínica haciendo clínica, a través de la experiencia y el aprovechamiento de situaciones grupales que habiliten una lectura clínica y un posicionamiento subjetivo con capacidad de intervención; se incluyen el registro de las afectaciones corporales; se toma el pensamiento unido al acto que hace ser, que permite desplegar una potencia, una capacidad de hacer, y que es parte de la operación que produce. Se trabaja sobre la elucidación de problemas y la creación de procedimientos de intervención a implementar, que requieren, para producir una capacitación, un pliegue reflexivo”*^{vii}. También es necesario explicitar la función del coordinador, la cual estaría dada por la recuperación con una cierta intencionalidad o direccionalidad, de las ocurrencias y el registro de los toques de ánimo: visibilizarlos, señalarlos, tomarlos y relanzarlos.

Para que aparezcan, a su vez, se requerirá de cierta confianza, y la función del coordinador incluye el propender a que algo de ese lazo se produzca.

Así se genera es la posibilidad de que el producto de la perelaboración sea alojado por ese sujeto y por el conjunto. Lo que hace el coordinador es mediante esa operación: visibiliza, da lugar, subraya, repite esa ocurrencia, o pone en palabras un estado de ánimo (intervenciones tales como el preguntar que nombre le pondría a lo que lo está afectando, o cómo llamaría a eso que le está pasando, o la nominación “yo también siento tristeza”); es decir: la coordinación no “genera” la perelaboración, sino con las intervenciones, la posibilidad de que algo que estaba en otro registro pueda ser traducido.

Poner en palabras frente a un conjunto, a otros, es lo que hace que se recupere. También el trabajo de escritura, desde donde pueden darle cierto sentido. Escribir sobre la experiencia, como en los trabajos escritos que ofician al modo de parciales.

Diversas herramientas propuestas desde este dispositivo de capacitación. El recurso de retomar y relanzar ocurrencias y toques de ánimo, en tanto cierto espacio de confianza lo haya propiciado, es parte de la propuesta que tratamos de explicitar en este artículo, y que el concepto de Ulloa de Perelaboración podría nombrar. Nombrar lo que hacemos, como modo de conceptualizarlo y repensarlo, es parte de lo que buscamos con este escrito.

Referencias bibliográficas

- Ulloa, F (2012). Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás. Ed. El Zorzal. Buenos Aires.
- Innovaciones en el psicoanálisis (fragmentos). Publicados en Revista Imago Agenda Nº118. Abril 2008, Buenos Aires.
- Pequeñas anécdotas sobre las instituciones. En: Cuadernos de Campo Grupal. Octubre 2007. Ficha de cátedra Psicoterapia II.
- Catani, J. P y Glaz, M. “Potencia y profanación. Elementos para una ética de capacitación clínica”. Texto inédito. Ficha de cátedra. Incluido en el Programa General de la Materia Psicoterapia II, 2014.
- Bozzolo, R. (2008). La noción de clínica y su relación con los procesos de subjetivación. Ficha de Cátedra.
- Programa General de la asignatura Psicoterapia II. Año 2014. 5-año- 2do Cuatrimestre. Profesor Adjunto (interino) Lic. Osvaldo Bonano. Jefa de Trabajos Prácticos (interina) Lic. Julieta Veloz. Página 4-8.

ⁱ Catani, J. P y Glaz, M. “Potencia y profanación. Elementos para una ética de capacitación clínica”. Texto inédito. Ficha de cátedra. Incluido en el Programa General de la Materia Psicoterapia II, 2014.

ⁱⁱ Ulloa, F (2012). Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás. Ed. El Zorzal. Buenos Aires.

ⁱⁱⁱ Ulloa, F (2012). Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás. Ed. El Zorzal. Buenos Aires. Páginas 23 y 54.

^{iv} Innovaciones en el psicoanálisis (fragmentos). Publicados en Imago Agenda n- 118. Abril 2008, Buenos Aires.

^v Cuadernos de Campo Grupal. Pequeñas anécdotas sobre las instituciones. Octubre 2007. Ficha de cátedra Psicoterapia II.

^{vi} Bozzolo, R. (2008). La noción de clínica y su relación con los procesos de subjetivación. Ficha de Cátedra.

^{vii} Programa General de la asignatura Psicoterapia II. Año 2014. 5-año- 2do Cuatrimestre. Profesor Adjunto (interino) Lic. Osvaldo Bonano. Jefa de Trabajos Prácticos (interina) Lic. Julieta Veloz. Página 4-8.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

Gerez, Ana Laura.

ana.gerez@unr.edu.ar

Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

En el marco del proyecto de investigación acreditado en 2015, de la cátedra a la cual pertenezco, Psicología del lenguaje y del desarrollo, asignatura dictada en la carrera de Psicología, en cuarto año, dicho proyecto titulado: “Centro comunitario asistencial – CECOAS- y formación de grado. Una experiencia de articulación, teoría y práctica”, plantea investigar el aporte a la formación de grado que resulta de la participación regular de los alumnos que cursan dicha asignatura en los dispositivos de intervención que funcionan en el CECOAS. Los objetivos fundamentales del proyecto son:

1. Enriquecer la formación de grado de los estudiantes que cursan la asignatura Psicología del Lenguaje y Desarrollo, tras participar de espacios de articulación con los dispositivos y actividades desarrolladas en el Centro Comunitario asistencial- CECOAS.
2. Articular los contenidos curriculares centrados en la psicología del lenguaje, del desarrollo y la práctica interdisciplinaria afectiva que se lleva a cabo en el CECOAS y la formación de grado.
3. Construir desde la metodología de la investigación acción participativa, la base de datos pertinentes a la problemática que se investiga y, a través de éstos, plantear cuestiones que sostengan preguntas acerca de la práctica profesional del psicólogo, de su posible perspectiva preventiva, de la concepción de diagnóstico y la patologización de la infancia; de la prevención de los trastornos del habla y del lenguaje; la importancia del abordaje interdisciplinario en problemáticas inherentes a la infancia, entre otros.

Para llegar a lograr los resultados de los objetivos, se ha planteado la siguiente metodología:

Entrevistas: realizadas por los estudiantes a las docentes que coordinan los talleres: Lúdicos/Terapéuticos.

Observaciones: observación participante, realizadas por algunos estudiantes que cursan la asignatura.

En el marco del proyecto he dictado un seminario de formación: La ética de la investigación, a los estudiantes que participaran en las entrevistas y/o observaciones.

Con el fin de trabajar la inter-relación entre: Psicología/Ética/Profesión/Investigación. Se formó a los estudiantes en dos puntos fundamentales de las normas deontológicas: consentimiento

informado y secreto profesional.

Las normativas deontológicas en psicoterapia han tenido su recorrido en varios representantes docentes científicos de nuestra disciplina a saber la Dra. Ana María Hermosilla, Dra. María Cristina Di Doménico, entre otros, transmitir a los estudiantes que “Un código deontológico provee datos sobre el estado actual de la disciplina tanto en su aspecto formativo como el de su faz profesional”,¹.

El primer punto fue un recorrido de la historia al respecto de los códigos de ética a nivel internacional: Código de Nuremberg (1947) con sus actualizaciones y la declaración de Helsinki (1964) y su última versión del 2015.

En consonancia a dichas normas se realizó en el seminario la relación con: Anexo del Estatuto del colegio de Psicólogos de la provincia de Santa Fe: Código de ética de la federación de psicólogos de la República Argentina FE.P.R.A, con el Comité de ética de la UNR (Resolución N° 3597/2013) y con Comisión interna de ética (Resolución N° 104/2013) de la Facultad de Psicología - Rosario.

El objetivo de formación a los estudiantes que realizarán las prácticas (Entrevistas/observaciones) en los dispositivos, fue concientizar sobre las normas éticas tanto en la futura profesión (área clínica) como en el ámbito de la investigación de pre-grado en dicho caso.

¿Cómo pensamos las docentes/investigadoras la articulación teoría y práctica?

Luego que los estudiantes designados realizan las entrevistas y observaciones participantes en el campo (dispositivos CECOAS), traen los registros obtenidos y se re- trabajan en la comisión en su conjunto total. Dichos estudiantes transmiten su experiencia y se plantean actividades para toda la comisión para poder reflexionar sobre la teoría y la práctica, en relación a las problemáticas del lenguaje y del habla, en los/as niños/as.

Los estudiantes en el grado, desde lo curricular, los puntos que se desarrollan en la asignatura son referidos a las patologías del lenguaje y del habla en la infancia (retardos) y en los adultos (síndromes), por tanto la bibliografía propuesta en el programa de la cátedra, va siendo el soporte para re-trabajar la interdisciplina entre Psicología/fonoaudiología, y las futuras prácticas profesionales.

Las prácticas que realizan los estudiantes se comenzaran en el segundo cuatrimestre del año actual (septiembre 2015), por tanto hasta la fecha no hay material ni resultados para abordar la discusión ni conclusión.

Dicho proyecto se ha acreditado éste año, por tanto hasta la fecha hemos llegado a realizar cuestiones organizativas entre las docentes que formamos parte de la cátedra y las profesionales que realizan el trabajo clínico y de talleres (lúdico y terapéutico) en los dispositivos del CE.CO.AS.

Palabras claves: Psicología - formación de grado- interdisciplina- ética.

Abstract

Project: "Community care center - CECOAS- and under graduate education . An experience that articulates, theory and practice and, investigates the contribution to undergraduate education of the regular participation of students in interventional devices operating in the CECOAS.

The objectives:

1. Enhance the undergraduate education of students pursuing the subject Psychology and Language Development.
2. Articulate the curriculum focused on the psychology of language, developmental psychology and interdisciplinary practice.
3. Building from the methodology of participatory action research.

Methodology:

Interviews: conducted by students to the teachers who coordinated the workshops: Playful / Therapeutic.

Observation: participant observation, made by students who attend the course.

Under this research project I taught a training seminar: The ethics of research, destined for the students who participate in the interviews and / observations.

The relationship between Psychology / Ethics / Profession / Research was: worked, along with, Two key points/issues of the ethical rules: informed consent and confidentiality. The seminar revised: Nuremberg Code (1947), Declaration of Helsinki (1964), Code of Ethics of the Federation of Psychologists of Argentina, ethics committee of the UNR and of our School of Psychology.

Keywords: Psychology, Degree training, - interdisciplinary, ethics.

Referencias

- Calo, O. (1997) *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la investigación de psicólogos del Mercosur*. Mar del Plata. Ed: Universidad nacional de Mar del Plata..
- Di Domenico, C. Hermosilla, A. (1998) *Normativas en psicoterapia*. En jornadas de Aigle, Buenos Aires.
- Fariñas, J. J (1995) *Ética profesional: dossier bibliográfico en salud mental y derechos humanos*. Buenos Aires. Material de cátedra, Facultad de Psicología, UBA.
- Pineda , E. (1994) *Metodología de la investigación*. Ed: Organización Panamericana de la Salud. PXE 35.

SITUACIÓN CLÍNICA.

UN INTENTO DE RITORNELO.

Glaz, Miriam &. Roumieu, Andrea Luciana.

Facultad de Psicología. UNLP.

miriglaz@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se desprende de una experiencia de *capacitación clínica* (Ulloa, 1973) en el marco de Psicoterapia II, una materia de 5º año de la Licenciatura en Psicología en la UNLP. Allí se propone experimentar y transmitir diversas prácticas de intervención en las que puede participar un psicólogo en dispositivos y ámbitos multipersonales. El objetivo es visibilizar que la pertinencia de la intervención del profesional *psi* no se reduce al ámbito de la cura y la psicopatología sino que se extiende a toda tramitación de conflictos, malestares y sufrimientos. Para ello es imprescindible considerar no sólo la semiótica significativa y el plano de las representaciones, sino que resulta fundamental además, percibir la dimensión de los cuerpos, las disposiciones físicas y espaciales, los movimientos, lo escénico. De esta manera, no sólo la escucha sino también la mirada y las propias afectaciones resultarán imprescindibles para hacer lectura de las *situaciones* que llamamos *clínicas*, poder pensarlas e intervenir.

Despojado el oficio *psi* de la necesidad del dispositivo de cura individual y arrojado a la multiplicidad de dimensiones mencionadas, nos interesa empezar a delimitar cuál es la pertinencia del profesional *psi* así como la entendemos. Nos encontramos utilizando expresiones tales como: “Estar psicólogos” o “estar clínicos” para dar nombre a esa especificidad que entendemos como *posicionamiento orientado por una ética situacional* que permite habitar, hacer lectura, pensar e intervenir en situación. Nos parece encontrar en la expresión *de situación clínica* una noción ordenadora.

Pero, ¿a que nos referimos con situación clínica?, ¿es un concepto exclusivo de la psicología?, ¿cómo lo pensamos desde nuestro campo disciplinar? Estas preguntas nos convocan. Entonces, nos proponemos trabajar diversas conceptualizaciones de *situación clínica* extraídas de diversos ámbitos y ponerlas a dialogar con las experiencias vivenciadas durante las clases prácticas del segundo cuatrimestre de 2014 con los estudiantes de 5º año de Psicología de la UNLP, a los fines de poder aproximar una formalización.

El recorrido inicia analizando las definiciones que refieren al ámbito de la clínica con pacientes terminales, esta alude a un entramado de elementos heterogéneos que desbordan la mera patología. No se trata sólo del enfermo y su dolencia, aunque no es sin ello, sino que la lectura *clínica* se complejiza al introducir la singularidad de un entretejido de dimensiones que incluyen el contexto, dentro del cual se menciona también al equipo terapéutico como elemento que compone esa situación a considerar. Este modo de pensar la situación clínica traza los puentes que nos hacen pensar en nuestro terreno disciplinar, y es ahí donde indagamos las definiciones aportadas desde distintos autores psi con las que complejizamos las anteriores. La *situación clínica* como articulador presenta la complejidad de una situación multideterminada. En una situación cada quien porta sus modos de estar y compone desde allí con otros, un modo de *estar clínico* que podría explicarse desde esta propuesta de *estar en situación*. No se trata de un estar desde la expertez, como quien viene a dilucidar cuál es mal que aqueja a los otros, sino desde la disponibilidad a pensar y poner a trabajar un malestar, propiciando así la conformación de un común que se sostenga en la existencia de un problema a resolver con otros. Estar disponibles a la producción de un problema común es ya una orientación para la intervención y la pertinencia clínica.

Aproximar una noción de *situación clínica* nos permite delimitar un ritornelo que nos oriente en las vertiginosas y múltiples prácticas a las que nos convoca el “quehacer psi”. Nuestra apuesta remite a cómo transmitir y componer con los estudiantes, futuros psicólogos en formación, el posible registro de las mismas, el recorte, la lectura, las operaciones y posibles intervenciones a la hora de poder pensar juntos esa situación.

En el trabajo en los prácticos, junto con los estudiantes comenzamos a pensar la pertinencia de estas experiencias respecto del trabajo de un psicólogo: estar con otros en un quehacer vinculado a un padecimiento subjetivo; detectar una situación que produce malestar y con ella despertar la potencia de actuar al respecto, proporcionándonos un mejor estar.

Consideramos necesario hacer este análisis desde diferentes acepciones para poder sentar las bases que nos permitan elucidar un concepto que acompaña toda la formación de los psicólogos, que a su vez es compartido por otras disciplinas, y que por esto mismo nos permite poder ir construyendo un lenguaje común a la hora de posicionarnos frente a otros que sufren o padecen.

Palabras clave: Pertinencia, Situación, Clínica, Capacitación

Abstract

The following paper arises from a clinical training experience (Ulloa, 1973) in Psychotherapy II, a 5th yearsubject of the Psychology Degree in UNLP. The purpose there is to experiment and transmit several ways of intervention in which a psychologist may participate in multipersonal devices and fields. The aim is to demonstrate the relevance of psi professional intervention, not reducingits practice to healing and psychopathology, but extending it to different ways of coping with conflicts, pains and sufferings. For getting there, is essential to consider not only the signifier semiotics and the level of representation, but also to take into consideration the dimension of the bodies, physical and spatial disposition, movements, scenic. Therefore, listening but also the look and afections itself will be essential for reading those situations that we call clinics, to think about them and to intervene.

Watching the Psi with that light, we are interested in starting to define what's the relevance of professional psi as we understand it. We found ourselves using expressions such as "being psychologists or "being clinical" to name what we consider to be a position guided by situational ethics that allows to live, to read, to think and to intervene in situations. We seem to find an ordering notion in the expression "clinical situation".

But what are we talking about when we say clinical situation? Is a unique concept of psychology? How do we think it from our disciplinary field? These questions bring us together. So, we intend to work different conceptualizations of this term, drawn from various fields and make them dialogue with what we experience during the second semester of 2014 classes with 5th year students of Psychology UNLP, in order to being able to approximate a formalization.

The path begins analyzing those definitions that refers to the way of intervention with terminal patients; heterogeneous elements networks that goes beyond the mere pathology. It is not only about the patient and his illness, although not without it, but the clinical interpretation becomes more complex when we introduce other dimensions such us the context within which the therapeutic team is also an element that makes up that situation. This mindset about the clinical situation traces bridges that make us think about our field discipline, and there is where we investigate definitions from different author's psi which complements the above. The clinical situation as articulator has the complexity of a situation multidetermined. In a situation everyone carries their ways of being and up from there with others, a clinical mode could be explained from this proposal to be in position. It is not a being from the Expertise, as one who comes to elucidate what ails the other , but from the willingness to think and put to work an upset , thereby facilitating the formation of a joint that is based on the existence problem solve with others. Be available to production is a common problem and an orientation for intervention and clinical relevance.

Approximating a notion of clinical situation allows us to define a refrain to guide us in the dizzying and multiple practices which the "psi task" calls us. Our intention is to transmit, compose, and think with the students, future psychologists, the possibility of recording, scraping, reading, operates and intervenes on those clinical situations.

In classes, in a joint effort with students, we start to think the relevance for the psychologist work of those experiences: being with others on a task linked to a subjective condition; detect a situation that brings about suffering and within the possibility of awake the potency to act on it.

We consider necessary this analysis from different meanings to lay the foundations which enables us to elucidate a concept that accompanies the entire training of psychologists, also shared by other disciplines, and that therefore it allows us to start building a common language in which we could stand to treat suffering.

Keywords: Relevance, Situation, Clinic, Training.

TRABAJO COMPLETO

“Un niño que canturrea por la noche porque tiene miedo de la oscuridad, busca retomar el control de los acontecimientos que se desterritorializan demasiado velozmente para él, y que proliferan sobre la vertiente cósmica, y sobre la vertiente imaginaria. Cada individuo, cada grupo, cada nación se dota de una gama de base de ritornelos conjugadores.”
(*L'inconscient machinique.* Felix Guattari)

El presente trabajo se desprende de una experiencia de *capacitación clínica* (Ulloa, 1973) en el marco de Psicoterapia II, una materia de 5º año de la Licenciatura en Psicología en la UNLP. Allí se propone experimentar y transmitir diversas prácticas de intervención en las que puede participar un psicólogo en dispositivos y ámbitos multipersonales. El objetivo es visibilizar que la pertinencia de la intervención del profesional *psi* no se reduce al ámbito de la cura y la psicopatología sino que se extiende a toda tramitación de conflictos, malestares y sufrimientos. Para ello es imprescindible considerar no sólo la semiótica significativa y el plano de las representaciones, sino que resulta fundamental además, percibir la dimensión de los cuerpos, las disposiciones físicas y espaciales, los movimientos, lo escénico. De esta manera, no sólo la escucha sino también la mirada y las propias afectaciones resultarán imprescindibles para hacer lectura de las *situaciones* que llamamos *clínicas*, poder pensarlas e intervenir.

Despojando el oficio psi de la necesidad del dispositivo de cura individual y arrojado a la multiplicidad de dimensiones mencionadas, nos interesa empezar a delimitar cuál es la pertinencia del profesional psi. Nos encontramos utilizando expresiones tales como: “Estar psicólogos” o “estar clínicos” para dar nombre a esa especificidad que entendemos como *posicionamiento orientado por una ética situacional* que permite habitar, hacer lectura, pensar e intervenir en situación. Nos parece encontrar en la expresión *de situación clínica* una noción ordenadora.

La apuesta de capacitar psicólogos disponibles para la invención de dispositivos y procedimientos de intervención que propicien *procesos de singularización subjetiva*ⁱ (Guattari, F; Rolnik, S. 2005), requiere de un dispositivo de capacitación experienciarario que permita ir entrenando el registro de esas dimensiones planteadas. Esto debe ir acompañado de insumos bibliográficos que habiliten la formalización de una experiencia y equipen una *caja de herramientas* que permita pensar la complejidad de las producciones colectivas. Estamos advertidas de que pensar la multiplicidad y el más allá del dispositivo tradicional no es sin pensar en un hacer particular que permita reconocernos en una pertinencia clínica específica.

Nos proponemos entonces trabajar diversas conceptualizaciones de *situación clínica* extraídas de diversos ámbitos y ponerlas a dialogar con las experiencias vivenciadas durante las clases prácticas del segundo cuatrimestre de 2014 con los estudiantes de 5º año de Psicología de la UNLP, a los fines de poder aproximar una formalización. Tomamos también como elemento de análisis las intervenciones efectuadas desde la coordinación y ciertos efectos que se fueron suscitando en este tiempo.

Una primera definición podemos encontrarla en el ámbito de la clínica con pacientes terminales. Según la SECPAL (Sociedad Española de Cuidados Paliativos)ⁱⁱ La definición de paciente en situación clínica terminal incluye las siguientes condiciones: a) presencia de enfermedad avanzada, progresiva e incurable; b) falta de posibilidades razonables de respuesta al tratamiento específico; c) presencia de numerosos problemas o síntomas intensos, múltiples, multifactoriales o cambiantes; d) gran impacto emocional en paciente, familia y equipo terapéutico y e) pronóstico de vida inferior a 6 meses. Nos interesa rescatar que se trata de un entramado de elementos heterogéneos que desbordan la mera patología. No se trata sólo del enfermo y su dolencia, aunque no es sin ello, sino que la lectura *clínica* se complejiza al introducir la singularidad de un entretrejo de dimensiones que incluyen el contexto, dentro del cual se menciona también al equipo terapéutico como elemento que compone esa situación a considerar.

Entonces extraemos una primera formulación que supone una descripción de elementos heterogéneos que nos incluyen. Así podemos recortarlo en lo vivenciado: Nos encontramos con estudiantes muy movilizados atravesados por diversas participaciones en espacios y prácticas académicas y extra-académicas (Acompañantes Terapéuticos, participación en talleres de salas de Romero, trabajo barrial, payamédicos, etc.). Junto a estas múltiples actividades y pertenencias, un cansancio que se instala como crónico. Se presentan activos, críticos, con opiniones tomadas y dispuestos a hacerse oír. Un modo de estar que nombramos desde el comienzo como “buenondismo”: todo lo propuesto era bienvenido con un masivo “me-gusta”, una amplia mayoría estaba dispuesta a dejarse mirar, incluso a solicitar miradas y explicitar estar mirando. Un discurrir discursivo donde muchos parecían incluirse con una naturalidad que nos iba entusiasmando cada vez más. Facilitado por los dispositivos tecnológicos de la época, varios de estos gestos empezaron a resonar con un cotidiano y adquirieron nombre: “esto es muy facebook”. Y un poco en chiste comenzamos a jugar con la idea de una *subjetividad facebook*: “me-gusta”, “te vi”, “somos amigos” propiciaba una atmósfera de fluidez donde el encuentro con el otro y la composición de algo común se anunciaban como algo de fácil acceso y eso, claramente, nos “solicitó su amistad” la cual aceptamos, entrando en el mismo juego.

Siguiendo con las definiciones provistas desde el ámbito del trabajo con situaciones clínicas terminales, encontramos una que, en la misma línea que la anterior, profundiza en la descripción de aquellas variables que hacen a la multiplicidad mencionada. Siguiendo a Gómez Clavelinaⁱⁱⁱ: “El análisis de la Situación de Enfermedad Terminal en el contexto familiar propicia el planteamiento de intervenciones que la consideran no sólo en sus aspectos biomédicos, sino también en las interacciones emocionales, el ambiente en el hogar, los recursos humanos, materiales y financieros, la participación y salud de los cuidadores y las posibilidades de participación de los profesionales de la salud al evaluar todos estos elementos.” Lo que interesa rescatar de esta formulación es que es en función de esa complejidad y del modo singular en que se entran las dimensiones, de donde deriva la *intervención* más apropiada.

Profundicemos ahora en un nuevo recorte del acontecer de la cursada y en la descripción de los elementos que lo componen para pensar una lógica posible de procedimientos e intervención: La Jornada de Experiencia Grupal, actividad obligatoria que se realiza un único día en el cuatrimestre, para todas las comisiones de Trabajos Prácticos a la vez, que consiste en un breve plenario de inicio y otro de cierre con la totalidad de los estudiantes y docentes, y un trabajo en grupos con modalidad de taller, diseñada y coordinada por la cátedra. El propósito de esta jornada es que los estudiantes atravesen una experiencia de trabajo grupal donde se implementan técnicas lúdicas y

de acción que apuntan a la movilización y sensibilización en forma cuidada y pertinente de acuerdo a los objetivos de la capacitación clínica.

Entre los ejercicios trabajados, uno de ellos es conocido como “El juego del péndulo” o “Juego del Muñeco”^{iv}. Nos detenemos en este ejercicio ya que a partir de éste se hizo tangible que “Poner el cuerpo” ofrece resistencia. Parece que todo era más sencillo desde la silla. La posibilidad de entrar en contacto físico con el otro y confiar en que el otro puede cuidarme, se muestra crudamente imposibilitada. La introducción del cuerpo, ese que era desoído en su cansancio cuando el “buenondismo” hacia proliferar el “me engancho en todas”, ahora se hacía presente mostrando el reverso de este modo de existencia. El exceso de “enganches”, de conectividades y escenas se multiplica haciéndose ahora presenta como obstáculo.

Un procedimiento utilizado para la puesta en trabajo de lo acontecido en la jornada consistió en hacer lugar a la movilización de afectos y en propiciar la circulación de los mismos. Así se fue produciendo un efecto de nominación de lo acontecido: “cansancio”, “alivio”, “dificultad”, “encuentro”, “tranquilidad”. Cierta revelación parecía ofrecerse a la vista de todos: la desaceleración del tiempo y la velocidad se vuelve evidente y con ello propicia el espacio para pensar en la confianza, en el registro y el lazo al otro.

Avancemos ahora sobre el terreno disciplinar ¿qué formulaciones encontramos sobre *Situación Clínica* en el ámbito de la psicología? “Por *situación clínica* entendemos la articulación de la diversidad de fenómenos que aparecen en la consulta. Ello supone una semiología múltiple que releve datos de diversos ámbitos, una epistemología convergente con un campo de diversos objetos teóricos y una actitud técnica dispuesta a la planificación y a la interdisciplina (...) El concepto de *situación clínica* supone la concurrencia de distintos niveles diagnósticos. Se fundamenta en que los modelos en ciencias humanas requieren de un campo de objetos teóricos. Esto se basa en la postulación de que una única perspectiva es por fuerza limitada, reduccionista y lleva al sectarismo”^v. Los autores de esta formulación se referencian con Fiorini quien sostiene que “(...) el concepto de situación designa un objeto articulador. Su función de articulación se realiza por efectos de montaje, dados por yuxtaposiciones entre series cuyas resonancias ligan entre sí a diferentes tipos de objetos: discursos, cuerpos, instituciones, grupos, fantasmas individuales (...) La situación ubica al paciente, nos ubica a nosotros, en la zona de entrecruzamiento de vastas indagaciones interdisciplinarias.”^{vi}

De esta formulación rescatamos una premisa teórica: La idea de que los saberes modernos introducen una segmentarización del objeto que estudian. Con esto invita a poner en ejercicio cierta deterritorialización de las matrices modernas que ordenen nuestros saberes y modalidades

de pensamiento tendientes a pensar los objetos discretos y desarticulados. La *situación clínica* como articulador presenta la complejidad de una situación multideterminada. Con la propuesta del abordaje interdisciplinario de dicha complejidad vuelve a situar el problema que da origen a estas indagaciones: la pertinencia, la especificidad del hacer Psi.

Una especificidad que intentamos cernir con la denominación de *clínica*: “El despliegue de la diversidad de prácticas a las que nos referiremos se ubica en un más allá del individuo, al no asumir la escisión creada en la modernidad que establece por separado al individuo de la sociedad, es decir que no clasificamos las estrategias clínicas en función de si el dispositivo que interviene incluye a una persona o a varias.”^{vii} “(...) la clínica es, desde nuestro punto de vista, el trabajo con los padecimientos que generan ciertas prácticas al disolverse los sentidos establecidos (...) una forma más amplia de clínica, la conformada por las prácticas de intervención en la subjetividad (...)”^{viii}

Es en este punto que nos interesa tomar los aportes de Lewkowitz desde donde una *situación*, además de compleja en la heterogeneidad de los elementos que la componen y de incluir al equipo interviniente entre esos elementos; es *producida* por quienes le dan existencia, en el mismo acto en que la habitan. Solo desde esta radicalidad es desde donde es posible habitarla, hacer lectura e intervenir. Una situación “*Se constituyen en la realidad y en la actualidad. Una situación no es una parte de un todo. La parte toma su consistencia de un todo. Pero la situación forja desde sí su propia consistencia, que por lo tanto es precaria. No habrá situación cuando el sentido venga de afuera ni cuando se experimente la pura insensatez, el puro sinsentido. Ahora bien, ¿Qué elementos forman parte de una situación? En este punto resulta un obstáculo la idea de contexto entendido como cercanía. Lo que forma parte de una situación es la serie de conexiones sobre un punto específico, es lo que conecta, sin importar de dónde proceda.*”^{ix}

Este autor nos permite definir un *modo de estar* particular donde poder reconocer cierta pertinencia clínica, un modo de estar entre otros, con otros, pero no como todos los otros. En una situación cada quien porta sus modos de estar y compone desde allí con otros, un modo de *estar clínico* que podría explicarse desde esta propuesta de *estar en situación*. No se trata de un estar desde la expertez, como quien viene a dilucidar cuál es mal que aqueja a los otros, sino desde la disponibilidad a pensar y poner a trabajar un malestar, propiciando así la conformación de un común que se sostenga en la existencia de un problema a resolver con otros. Estar disponibles a la producción de un problema común es ya una orientación para la intervención y la pertinencia clínica.

Aproximar una noción de *situación clínica* nos permite delimitar un ritornelo que nos oriente en

las vertiginosas y múltiples prácticas a las que nos convoca el “quehacer psi”. Nuestra apuesta remite a cómo transmitir y componer con los estudiantes, futuros psicólogos en formación, el posible registro de las mismas, el recorte, la lectura, las operaciones y posibles intervenciones a la hora de poder pensar juntos esa situación. *“Tornar consistente una situación de un equipo o un agrupamiento sólo puede conseguirse si un sujeto colectivo produce sus propias significaciones y en ese acto se produce como subjetividad otra. Es a esto a lo que hoy llamamos procesos de subjetivación.”*^x

Algo de esto circula cuando tiene lugar un acontecimiento. Pasada más de la mitad del cuatrimestre, la coordinación rota y la función es tomada espontáneamente por una alumna que propone una actividad: presentarnos. Como si recién ahora pudiéramos hacer las condiciones para escuchar al de al lado. De las presentaciones de cada quien va emergiendo una resonancia: muchos realizan múltiples actividades, además de sus estudios universitarios. Muchos han pasado por diversos lugares laborales en los que han experimentado intenso malestar y algunos han decidido dejarlos, otros permanecen implementando diversas estrategias. También los hay quienes a partir de los relatos de los compañeros comienzan a pensar en sus propias condiciones de trabajo.

Comenzamos a pensar la pertinencia de estas experiencias respecto del trabajo de un psicólogo: estar con otros en un quehacer vinculado a un padecimiento subjetivo; detectar una situación que produce malestar y con ella despertar la potencia de actuar al respecto, propiciándonos un mejor estar.

De aquellas primeras escenas donde todo “me gusta” y las miradas se ofrecían y se buscaban en un público desconocido y sin cuerpos, a la construcción de un espacio íntimo y delimitado con ciertos otros, ahora con nombres, cuerpos, afectos y marcas de experiencias transitadas, donde poder jugar un “no me gusta”. El “no me gusta” tuvo lugar en el juego en relación a los temores que despiertan las condiciones actuales en las que trabaja un psicólogo. Las nuevas presentaciones y demandas abren un mundo inmenso y desconocido. Les atrae, los fascina, los aterrera. Ahora pueden pensarlo y compartirlo en este colectivo. “No me animo a hacer de psicólogo”.

Concluimos que hacer este análisis desde diferentes acepciones es necesario para poder sentar las bases y así elucidar un concepto que acompaña toda la formación de los psicólogos, que a su vez es compartido por otras disciplinas, y que por esto mismo nos permite ir construyendo un lenguaje común a la hora de posicionarnos frente a otros que sufren o padecen.

Referencias bibliográficas

- Bonano, O; Bozzolo, R. L´Hoste, M. (2008) “El oficio de intervenir”. Ed. Biblos. Bs As. 2008.
- Espósito, R. (2004) Bios. Biopolítica y filosofía. Ed. Amorrortu. Bs. As. 2006.
- Fernandez, A.M. (2013) Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas. Nueva Visión. Ba. As. 2013
- Guattari, F; Rolnik, S. (2005) Micropolítica. Cartografías del deseo. Tinta limón. Bs. As. 2005.
- Lewkowicz, I. (2002) Sobre la confianza. Notas del Seminario: Teorías de la subjetivación post estatal. Bs As- 2002.
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Ed Paidós. Ba As. 2004
- Ulloa, F- (1994) Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Libros de zorzal. Ba. As. 2012.
- Ulloa, F. (1973) Comunidad Clínica. Ficha de circulación interna. Cátedra Psicoterapia II, Facultad de Psicología. UNLP

i *“...lo que caracteriza un proceso de singularización es que sea automodelador (...) que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas(...) A partir del momento en el que los grupos adquieren esa libertad de vivir sus propios procesos, pasan a tener capacidad para leer su propia situación y aquello que pasa en torno a ellos. Esa capacidad es la que les va a dar un mínimo de posibilidad de creación y les va a permitir preservar ese carácter de autonomía tan importante” (Guattari, F; Rolnik, S. 2005, Pp 65) “Los procesos de singularización es un devenir diferencial que rechaza la subjetividad capitalística. Eso se siente por un calor en las relaciones, por determinada manera de desear, por una afirmación positiva de la creatividad, por una voluntad de amar, por una voluntad simplemente de vivir o sobrevivir, por la multiplicidad de esas voluntades. Es preciso abrir espacios para que eso acontezca. El deseo solo puede ser vivido en vectores de singularización” (Guattari, F; Rolnik, S. 2005, Pp 67).*

ii Salgado; José Esteban. “SITUACIÓN CLÍNICA TERMINAL EN URGENCIAS”. En Libro electrónico de Temas de Urgencias. Servicio Navarro de Salud. Departamento de Oncología Médica.

iii Gómez Clavelina, F....”Evaluación de la actitud de la familia ante una situación clínica de enfermedad terminal”. Departamento de Medicina Familiar, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM.

iv Para el mismo se requiere de la conformación de tríos, donde uno de participantes se ubica entre medio de los otros dos, de modo tal de mirar de frente a uno y dar la espalda al otro. Quien va al medio comienza a balancearse hacia adelante y hacia atrás, dejándose caer en brazos de sus compañeros. Los otros dos tendrán que sostenerlo de modo tal de ir incrementando la seguridad y con ello el movimiento, de quien se balancea. Luego se rotaran las posiciones de modo que los tres participantes experimenten los distintos lugares.

-
- v Menéndez, P.; Bodón, C.; Mayorga, P. (2005) "Aplicación del modelo de situación clínica a la consulta psicológica" En Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología – UBA- Secretaría de Investigaciones- Volumen XIII - Año 2005.
- vi Fiorini, H. "Exploración de la situación como una modalidad de abordaje en psicoterapias", (pág. 163).
- vii Bonano. O; Bozzolo, R. L'Hoste, M. (2008) "El oficio de intervenir". Ed. Biblos. Bs As. 2008.
- viii Bonano. O; Bozzolo, R. L'Hoste, M. (2008) "El oficio de intervenir". Ed. Biblos. Bs As. 2008.
- ix Lewkowicz, I. "Suceso, situación, acontecimiento" Construcción de una teoría situacional de la subjetividad (Lewkowicz, seminarios 1998 y 1999).
- x Bonano. O; Bozzolo, R. L'Hoste, M. (2008) "El oficio de intervenir". Ed. Biblos. Bs As. 2008.

POLÍTICAS DE ENSAÑAMIENTO Y PRÁCTICAS DE RELEVO EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN ROSARIO.

Laus, Ivonne; García, Diego; Contino, A. Martín & Roma, Sebastián.

lausivonne@hotmail.com

Facultad de Psicología (UNR).

Resumen

Partiendo de la diferencia mínima y la solidaridad mutua que la lengua castellana asigna a *enseñar* y *ensañar*, se propone aquí un relevamiento del estado actual en que se encuentran los planes de estudio de las carreras de Psicología de Rosario, merced a los lineamientos consensuados entre las Universidades públicas y privadas del país, y exigidos por los organismos evaluadores comunes a las mismas. La orientación de los planes de estudio remite a una formación cuya hegemonía histórica bascula entre la perspectiva individualista del psiquismo y su parcelación en áreas de trabajo o campos de saber, perfectamente delimitados y diferenciados entre sí. En ello radica lo que podría denominarse un *ensañamiento* inherente a la enseñanza universitaria en Psicología, en tanto se supone, según la lógica vigente, que el ordenamiento de heterogéneos saberes confluirá en la ecuánime repartición de prácticas profesionales según cinco áreas de conocimiento (laboral, clínica, forense, educacional, y social comunitaria) que propician su ajustado *saber-hacer* en presunta coincidencia con los campos laborales de ejercicio profesional legitimados.

Ahora bien, una mirada crítica revela lo que la historia político-académica de la Psicología no cesa de invisibilizar: las luchas de poder que, al interior de un campo disciplinar tan complejo y heterogéneo, privilegian y descuidan ciertas prácticas, siguiendo las directrices de un mercado tan saturado como en permanente crecimiento. Así las cosas, pareciera que las prácticas psi adquieren consistencia a partir de su adjetivación (Psicología Laboral, Clínica, Forense, Educacional, Social y/o Comunitaria), o de su sustantivización (Psicología del Trabajo, de la Salud, de la Educación, etc.), conservando un centenario modelo médico que divide la profesión en especialidades, aspirando luego a un abordaje *generalista*, como mecanismo de una supuesta integración de aquellos saberes primeramente fragmentados.

El presente texto interroga las dificultades que se generan ante toda tentativa de desterritorializar las *áreas* -simultáneamente académicas, laborales y mercantiles-, en aras de una praxis que ubica a la Psicología *En* todo espacio de poder donde los modos de producción de subjetividad se configuran a partir de emplazamientos múltiples, efímeros y simultáneos. La propuesta es, a la

manera de un foco de resistencia frente a tal diagramación del espacio y tal estratificación del saber, apostar por la reivindicación política del sucinto vocablo “EN” –en tanto matriz, y herencia, del posicionamiento teórico epistemológico pertinente a “Psicología En Educación” (avalado por el Ministerio de Cultura y Educación en 1995) – en cuanto el mismo remite a la inscripción de un modo diferente de configuración de las prácticas profesionales psi; un modo en el que la multiplicidad de praxis posibles no configura áreas diferenciadas sino territorios, y no se organiza en términos de locaciones sino de procesos.

La preposición EN posibilita una praxis susceptible de captar los entrecruzamientos discursivos que, al modo del rizoma, desbordan por donde fuere todo intento de segmentación de saberes y prácticas. Una praxis capaz también de pensar al profesional *psi* más como un interviniente intervenido por la complejidad política de cada espacio de trabajo, que como un interventor externo sostenido en el saber acotado de toda especialización o en aquello que configura su aparente contrapunto: la aspiración a un saber total, *general*. Una praxis, por último, que interroga las condiciones de posibilidad que ofrece el complejo suelo socio histórico político del espacio en donde ella se despliega, permitiendo el relevo de las tradicionales políticas de ensañamiento en la enseñanza de la Psicología, por la invención de estrategias de transformación de sus propias prácticas discursivas provocadoras menos de una enseñanza, que del devenir de una *experiencia*: Una transformación hasta cierto punto estética, habilitante de las condiciones políticas de emergencia de una nueva ética en la formación profesional de los psicólogos en Argentina.

Palabras clave: Políticas de ensañamiento, prácticas de relevo, enseñanza de la Psicología, Rosario

ENRAGE POLICIES AND PRACTICES FOR RELEASE IN THE TEACHING OF PSYCHOLOGY IN ROSARIO

Abstract

Based on the minimal difference and mutual solidarity that spanish language assigned to teach and enrage, we suggest a survey of the current state in which they find the curriculums of psychology careers in Rosario city, thanks to the guidelines agreed between the public and private universities, and required by evaluators common agencies to them. The orientation of the curriculums refers to a training whose historical hegemony shifts between the individualistic perspective of the psychism and its subdivision in work areas or fields of knowledge, perfectly defined and differentiated from each other. Therein lies what might be called an inherent enragement in psychology university education, as it should according to the current logic, that

the system of heterogeneous knowledge will converge on the fair distribution of professional practice according to five areas of knowledge (work, clinic, forensic, educational and social community) that favor its adjusted know-how in alleged match to labor camps legitimate practice. However, a critical look reveals what the political-academic history of psychology is constantly invisible: power struggles into a disciplinary field as complex and heterogeneous, favor and exclude certain practices, following the guidelines of a saturated and in permanent growth market. So, it seems that the *psi* practical acquire consistency from its adjectives (Labor and Clinical Psychology, Forensic, Educational, Social and Community), or its substantive (Psychology of Labor, Health, Education, etc.), keeping a centenary medical model that divides the profession in specialties and then aspiring to a *integral* approach as a mechanism for integration of those alleged first fragmented knowledge.

This paper interrogates the difficulties generated before any attempt to deterritorialise that areas (simultaneously academic, labor and mercantile), for the sake of a practice that places psychology "IN" any space of power where the modes of production of subjectivity are configured as multiple, simultaneous and ephemeral sites. The proposal is, in the manner of a focus of resistance to such layout of space and such stratification of knowledge, building on policy relevant claim concise word "IN" -as matrix and heritage, epistemological theoretical position to "Psychology IN Education" -as it refers to the registration of a different mode for *psi* professional practice; a mode in which the multiplicity of possible praxis sets different territories but not areas, and is organized in terms of processes not locations.

The preposition "IN" enables a practice to capture the discursive entanglements which, like the rhizome, overwhelm any attempt at segmentation of knowledge and practices. A praxis also capable of thinking a *psi* professional more like intervener intervened by political complexity of each workspace, than like an external auditor, expert or their apparent counterpoint: aspiration to an integral knowledge. A practice, finally, that questions the conditions of possibility offered by the complex historical and political floor where it is displayed, relieving traditional enagement policies in the teaching of psychology in Rosario city, for inventing transformation discursive strategies of their own practices promoting an experience: a transformation to a certain aesthetic point enabling political conditions of emergence of a new ethics in the training of psychologists in Argentina.

Keywords: Enrage policies, Relief practices, Teaching Psychology, Rosario

Bibliografía

Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus.

Emmanuele, E. (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

----- (2002). *Cartografía del campo psi*. Buenos Aires: Lugar.

Ferrero, A. & De Andrea, N. (2011). Regulación de la Psicología por parte del estado en la República Argentina. En *Revista Electrónica de Psicología Política* 9(26), p. 68.

Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

González, M. (2015). Observaciones en torno a los debates curriculares en psicología y las políticas universitarias en la Argentina. En *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, pp. 35-40. Recuperado de www.psiencia.org

ESTRATEGIAS POLITICO FORMATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN PARA EL INGRESO A LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

Malagrina, Julieta.

julieta.malagrina@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

En este trabajo tenemos como objetivo la transmisión de una propuesta formativa y de investigación, el Curso de Ingreso a las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología UNLP, que implementamos este año, para el planteo de discusiones reflexivas, que lo colocan como un proyecto político ligado al objetivo de inclusión, permanencia y desarrollo responsable de la formación en la universidad pública. El Curso Introductorio último alojó 1700 ingresantes, las estrategias realizadas abordaron tanto el problema de la masividad como el de la heterogeneidad de la población estudiantil, alumnos de muy distinta procedencia, preparación y expectativas de su carrera de grado.

Partimos de una propuesta metodológica con una concepción del alumno con la capacidad de desarrollar conciencia de la constructividad histórica, reflexiva y crítica, respecto de su propia formación universitaria. Consideramos una definición de la historia que analiza el pasado permitiendo una reflexión del presente, posibilitando una transformación del futuro (Talak, 2003; Vezzetti, 1998). Aplicamos esta manera de entender la historia a las trayectorias educativas de cada alumno en su recorrido formativo. Conceptualizamos cómo pensamos al alumno universitario, porque en nuestra forma de categorizar al otro y a nosotros mismos establecemos posibilidades de interacción, que favorecen, limitan y producen formas de relación, maneras de organizar el mundo y lo que hacemos en él (Danziger, 1997; Rose, 1996). Desde las dinámicas propuestas esperamos, que cada alumno crezca en la consciencia de: que tiene una historia con su educación, que está construyendo su propia historia con la profesión, que va a ser partícipe del discurso académico y de una cultura institucional específica. Proponemos al estudiante una manera de ser activo en su cotidiano desde el inicio de su formación, destacando la importancia de su opinión, mediante la participación en la expresión fundada en las producciones académicas, en la voz y el voto en las contribuciones en el claustro estudiantil, en la construcción de pensamiento crítico y en la calidad de los vínculos, que introducen un clima de intercambio entre futuros colegas basada en el respeto y el diálogo.

Entendemos que se trata de un proyecto que es también político, porque tiene un objetivo institucional a instalar, esta concepción de estudiante universitario no está previamente

establecida. Sino que la proponemos como una meta explícita a construir desde la institución Facultad de Psicología UNLP, tomando la responsabilidad de generar dispositivos específicos para facilitar la transformación hacia la construcción de este posicionamiento subjetivo del alumno. Este objetivo involucra a diferentes sectores de la institución para acompañar y generar las condiciones que den continuidad a la constitución de este proyecto. Diseñamos prácticas áulicas con complejidad progresiva que suponen mediación del docente (Sullivan Palincsar, y Brown, 1996), ejercicio en la cultura discursiva disciplinar desde una alfabetización académica, (Carlino, 2005, 2008; Nogueira, 2010) dentro de políticas de inclusión en la universidad pública. Suponemos que es desde la interacción mediada docente desde los inicios, que pueden internalizarse estos formatos propios del nivel universitario, ya con materiales específicos de la disciplina. Articulamos las propuestas de trabajo práctico en contextos concretos, cercanos y situados, que estimulan los intereses y expectativas que tiene el estudiante respecto de la carrera y la profesión (Malagrina 2011; Pittard y Martlew 2000; Talak, Malagrina y otros, 2011).

Contemplamos algunas estrategias de investigación como contraparte de la misma concepción de construcción participativa y permanente. Consideramos los resultados de las prácticas a través de las evaluaciones (Carlino 2005, 2008), pero también fomentamos maneras de interrogar los saberes sobre la concepción del estudiante, la integralidad de la formación y las responsabilidades en las trayectorias, que organizan las prácticas: una encuesta aplicada a toda la población del ingreso, y actividades que fomentan la reflexión en la construcción cooperativa de este imaginario con los profesores del grado y áreas institucionales de la Facultad y Universidad.

En esta comunicación planteamos preguntas que fomentan el desarrollo cooperativo y reflexivo de la integralidad de la formación académica; y presentamos y analizamos algunos resultados de la encuesta y actividades especiales con la comunidad académica para explorar esta tarea investigativa. Consideramos que los espacios de reflexión inter-cátedras permitirán evitar abordajes fragmentarios y disociados de la educación universitaria, construyendo un modelo crítico y colaborativo que reúna las distintas voces de la comunidad académica.

Esperamos contribuir a sensibilizar y enriquecer la discusión sobre el seguimiento de las trayectorias estudiantiles, la exploración de las trayectorias accidentadas y la prevención del abandono universitario como preocupación de la comunidad académica. Pretendemos aportar estrategias de sensibilización y participación de la comunidad universitaria sobre el proyecto educativo integral de nuestra Facultad. Así, favorecer la socialización de las estrategias en la enseñanza y la conciencia de formación de subjetividad de los futuros psicólogos en la facultad, revisar el imaginario en la formación de grado y actualizarlo respecto de las nuevas demandas sociales como la Ley de Salud Mental.

Palabras clave: Ingreso a la Facultad de Psicología, Sujeto histórico-político, Valores en la formación académica, Inclusión en la Universidad pública.

Summary.

In this paper we aim to transmission of a training and research proposal, the Course Admissions Career and Teaching Degree in Psychology, Faculty of Psychology UNLP, we implemented this year to raise of thoughtful discussions, it placed as a political project linked to the goal of inclusion, retention and responsible development of training in the public university. The last Introductory Course 1700 stayed entrants, both strategies carried addressed the problem of the massive as the heterogeneity of the student population, students of very different origins, preparation and expectations of their undergraduate studies.

We start from a methodological proposal with a view of the student with the ability to develop awareness of the historical, reflective and critical about their own university education constructiveness. We consider a definition of history that analyzes the past allowing reflection of this, enabling a transformation of the future (Talak, 2003; Vezzetti, 1998). We apply this way of understanding the history of educational trajectories of each student in their learning journey. We conceptualize how we think the university student, because in our way of categorizing other and establish ourselves interaction possibilities that favor, limit and produce forms of relations, ways of organizing the world and what we do in it (Danziger, 1997; Rose, 1996). From the dynamic proposals we hope that each student grow in the awareness of: having a history with their education, which is building its own history with the profession, which will be part of academic discourse and a specific institutional culture. We propose the student a way to be active in their daily since the beginning of their training, stressing the importance of their opinions by participating in the expression based on academic productions, voice and vote in student contributions cloister in the construction of critical thinking and the quality of the links, which introduce a climate of exchange between future colleagues based on respect and dialogue.

Keywords: Admission to the Faculty of Psychology, Subject political, Historical values in academic education, Inclusion in the public University.

En este trabajo tenemos como objetivo la transmisión de una propuesta formativa y de investigación, el Curso de Ingreso a las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología UNLP que implementamos este año, para el planteo de discusiones reflexivas que lo colocan como un proyecto político ligado al objetivo de inclusión, permanencia y desarrollo responsable de la formación en la universidad pública. El Curso Introductorio último alojó 1700 ingresantes, las estrategias realizadas abordan tanto el problema de la masividad como el de la heterogeneidad de la población estudiantil, alumnos de muy distinta procedencia, preparación y expectativas de su carrera de grado.

Partimos de una propuesta metodológica con una concepción del alumno con la capacidad de desarrollar conciencia de la constructividad histórica, reflexiva y crítica, respecto de su propia formación universitaria. Consideramos una definición de la historia que analiza el pasado permitiendo una reflexión del presente, posibilitando una transformación y cambio del futuro (Talak, 2003; Vezzetti, 1998). Aplicamos esta manera de entender la historia a las trayectorias educativas de cada alumno en su recorrido formativo. Conceptualizamos cómo pensamos al alumno universitario, porque en nuestra forma de categorizar al otro y a nosotros mismos establecemos posibilidades de interacción, que favorecen, limitan y producen formas de relación, maneras de organizar el mundo y lo que hacemos en él (Danziger, 1997; Rose, 1996). Desde las dinámicas propuestas esperamos, que cada alumno crezca en la consciencia de: que tiene una historia con su educación, que está construyendo su propia historia con la profesión, que va a ser partícipe del discurso académico y de una cultura institucional específica. Proponemos al estudiante una manera de ser activo en su cotidiano desde el inicio de su formación, destacando la importancia de su opinión, mediante la participación en la expresión fundada en las producciones académicas, en la voz y el voto en las contribuciones en el claustro estudiantil, en la construcción de pensamiento crítico y en la calidad de los vínculos, que introducen un clima de intercambio entre futuros colegas basada en el respeto y el diálogo.

Entendemos que se trata de un proyecto que es también político, porque tiene un objetivo institucional a instalar, esta concepción de estudiante universitario no está previamente. Sino que la proponemos como una meta explícita a construir desde la institución Facultad de Psicología UNLP, tomando la responsabilidad de generar dispositivos específicos para facilitar la transformación hacia la construcción de este posicionamiento subjetivo del alumno. Este objetivo involucra a diferentes sectores de la institución para acompañar y generar las condiciones que den continuidad a la constitución de este proyecto a largo plazo.

Como contraparte de las expectativas puestas en el lugar del estudiante universitario de psicología, establecemos un correlato respecto del rol de los docentes del Curso de Ingreso.

Esperamos que apuntalar las situaciones de aprendizaje, mediatizar las dificultades propias de la inserción de un nivel desconocido y complicado; y contener de manera sostenida lo que esperamos se transformará lentamente en autonomía del alumno con el ejercicio sistemático de este complejo rol (Carlino, 2005, 2008; Sullivan Palincsar, y Brown, 1996). Diseñamos prácticas áulicas que suponen esta posición de apoyo del docente de complejidad progresiva. Estimulamos en el alumno ejercitar inicialmente la cultura discursiva disciplinar, que aborda la lectura y escritura de nivel superior, alfabetización académica, (Carlino, 2005; Nogueira, 2010) dentro de políticas de inclusión en la universidad pública. Suponemos que es desde la interacción mediada docente desde los inicios, que pueden internalizarse estos formatos propios del nivel universitario, ya con materiales específicos de la disciplina. Se espera establecer conexión entre nuevas formas interacción con los otros, la relación con el conocimiento y la transformación del estudiante con sí mismo. La gran mayoría de las actividades del Curso están diseñadas en grupos estables, continuando en este caso una larga y efectiva tradición que vienen teniendo los sucesivos Cursos de Ingreso de nuestra Carrera, que favorecen el sostén y la promoción de vínculos entre pares, para la apertura a la opinión y la expresión de todos los integrantes. Articulamos las propuestas de trabajo práctico en contextos concretos, cercanos y situados, estimulan los intereses y expectativas que tiene el estudiante respecto de la carrera y la profesión (Malagrina 2011; Pittard y Martlew 2000; Talak, Malagrina y otros, 2011).

Para la propuesta formativa se organizaron los contenidos considerando la constitución del alumno como sujeto histórico político, en tanto también es responsable de su formación de grado. Así acerca la estructura que la universidad fue tomando con la historia, el lugar del alumno en la institución y su trayectoria académica. Sitúa los intereses vocacionales de los estudiantes que ingresan al proyecto académico, poniendo en primer plano sus identificaciones y el valor de la elección. Invita a que los estudiantes se pregunten por la relación entre la disciplina y la formación profesional. Muestra la ciencia psicológica en una historia viva y dinámica, analiza las categorías históricas y epistemológicas acentuando las relaciones entre la teoría y sus modificaciones, las prácticas y los valores. Visualiza las relaciones entre el sujeto psicólogo, las prácticas y la ética. Advierte de la dinámica de la historicidad en la ciencia psicológica, al relacionarse con la construcción de nuevos derechos sociales, invitando a procesos dialécticos en la transformación, ajustes y producción de nuevos valores en ciencia, en las teorías y las prácticas. Contemplamos algunas estrategias de investigación como contraparte de la misma concepción de construcción participativa y permanente. Consideramos los resultados de las prácticas a través de las evaluaciones (de los desempeños de los estudiantes en los procesos secuenciales de aprendizaje significativo, las formas y la calidad de los conocimientos, el seguimiento de los

procesos de conocimiento y las formas de transmisión para la optimización didáctica (Carlino 2005, 2008)), pero también fomentamos maneras de interrogar los saberes que organizan las prácticas para su ajuste: actividades especiales, encuesta aplicada a toda la población del ingreso, dinámicas de formación y participación docente y actividades que comprometen a los profesores del grado y áreas institucionales de la Facultad y Universidad.

Toda la facultad recibe a los ingresantes, no sólo el primer año, por lo cual creemos indispensable promover y establecer comunicaciones sistemáticas, espacios de intercambios de reflexión de la formación integral, prácticas interactivas y evaluativas de implicación de todos los sectores para imaginalizar las trayectorias educativas de los alumnos, que refuercen el acompañamiento a los estudiantes para que el mismo no sea nominal, ni esté concentrado sólo en el ingreso a la Facultad. Estos territorios por complejos y nuevos refuerzan la necesidad de su investigación. Las preguntas a explorar que respaldan esta tarea investigativa se abren a la comunidad académica: Qué piensa la facultad de sus ingresantes? Se modifica esta idea de estudiante en las cátedras de primero a sexto año? Cambia ese imaginario de estudiante a medida que avanzan en la carrera? Desde cuando consideramos los docentes y los alumnos que los segundos pueden pensar la práctica profesional y tener algún tipo de ejercicio en ella? Los docentes consideran que el estudiante de hoy es distinto al de años atrás? Cuánto modificamos los docentes la dinámica curricular a partir de la nueva ley de salud mental y las leyes sociales implementadas en los últimos años?

En el Curso implementamos espacios que intentan incursionar algunas de estas complejas interrogaciones que determinan las prácticas pedagógicas.

Viabilizamos una encuesta tomada a toda la población de ingresantes una vez concluido el Curso, para evaluarlo e investigar la autopercepción de los estudiantes sobre los objetivos de inclusión, motivación y conocimiento de la carrera y la Facultad, el lugar del ingresante, las formas de estudio, los valores e intereses de los alumnos, las preferencias en el estudio y las expectativas para con ellos mismos. Tomamos para esta presentación sólo algunos de los ítems relevados, en donde los estudiantes marcaron si se modificó la importancia que daba a una variable particular, antes de empezar el Curso comparado con después de terminarlo. Los estudiantes señalaron el incremento de cambio en una escala del 0 al 10, cero si no percibió cambio (cree que piensa esa variable igual que antes de iniciar el Curso), diez si cree que el cambio fue altamente significativo. La medida de ese cambio muestra si consideran hubo impacto en el imaginario de los estudiantes, al modificar su pensamiento en relación a esa variable (muestra del 60% de las encuestas): *Considerando lo que sabías de la Facultad antes del Curso de Ingreso:*

-*Tu conocimiento sobre el funcionamiento de la facultad mejoró*: El 75% de los alumnos considera que su saber sobre la Facultad mejoró entre 7 y 10. Independientemente de si antes sabía mucho o poco del sistema universitario, la gran mayoría de los alumnos consideraron haber dado un gran salto en su conocimiento sobre la institución a la que ingresan.

- *La importancia que le dabas a la historia de nuestra profesión aumentó*: El 70% de las encuestas releva un impacto muy importante en el valor atribuido a la historia luego del Curso de Ingreso, eligiendo puntajes entre 8 y 10. El 13% señaló 7 como el aumento de la importancia que ahora le da a la historia de la profesión elegida y sólo el 10% no modificó demasiado la importancia que conocía de la historia luego del Curso atribuyendo al ítem menos de 6 puntos.

- *La importancia que le dabas a los valores y pautas culturales en la psicología aumentó*: 82% piensan que incrementaron entre 7 y 10 puntos el lugar que daban a los valores y pautas culturales en la psicología y sólo un 10% eligió puntajes de 4 a 6, el resto consideró que aumentó muy poco la consideración dada a la cultura y los valores terminado el Curso inicial.

- *El conocimiento que tenías de las formas del ejercicio profesional actual aumentó*: 87% de los puntajes se acumulan en la escala del 7 a 10 y el 13% restante se distribuye entre los valores del 0 al 6.

¿Te parece valioso que haya Curso de Ingreso a la Facultad de Psicología?: El 3% eligió valores del 0 al 2, el 13% del 4 al 6, un 29% del 7 al 9 y 52% consideró 10 como valor al Curso dado desde su criterio personal.

¿Consideras que la psicología puede ser parte de tu proyecto de vida?: Sólo el 3% consideró una baja identificación con la psicología para su proyecto vital con valores de 0 a 6, mientras que el 27% marcaron entre 7 y 9 y el 72% eligió el punto máximo de la escala, lo que indica una altísima motivación con la psicología y una identificación con la presentación ofrecida por la institución con la carrera elegida.

Los resultados muestran, entre otros, afección del ingresante por conocer más del proyecto institucional, sensibilidad para recibir lo nuevo, registro del esfuerzo en el aprendizaje, la apertura para modificar su concepción de sí mismos y motivación para la realización de la trayectoria formativa y particularmente mucho interés por incorporar la historia y los contextos valorativos que van a ser los pivotes de la conciencia y responsabilidad en su formación profesional, de su participación activa académica e institucional.

Otra línea de trabajo que exploramos y supone sensibilización y repregunta para los interrogantes señalados hacia los docentes, la realizamos a partir de una actividad propuesta a las Cátedras para el Curso de Ingreso. En los sucesivos años en el Curso de Ingreso convoca a algunos docentes de diferentes asignaturas para una charla con los ingresantes, actividad que se sostuvo ya que está

muy bien valorada por los alumnos ya que les permite un acercamiento a una presentación más cercana a las asignaturas que la que pueden encontrar en el Plan de Estudios, conociendo a docentes de la carrera y sus ópticas y favoreciendo satisfacer la curiosidad por medio de un breve intercambio. Este año invitamos una nueva forma de participación a todas las Asignaturas de grado de la Licenciatura y el Profesorado a participar en una ficha para los trabajos prácticos del último Módulo, acercando una acotada producción de cada Cátedra contextualizadas en los temas de la Ley de Ejercicio Profesional, el Código de Ética, las Áreas y Leyes de la Psicología hoy y las nuevas demandas sociales. La respuesta de las Cátedras fue interesante, la mitad de las Asignaturas de la Facultad desearon participar en la propuesta redactando una viñeta sobre su materia de estudio fomentando el interés y la estimulación por saber de ella pensando en que va a ser leída por un alumno que ingresa a la Carrera. El ejercicio práctico da material situado concreto a los alumnos de qué hacen las cátedras con los problemas actuales, las prácticas y las nuevas demandas sociales. A la vez la participación realizada a través de la presentación de las Cátedras, puede permitir a los docentes reflexionar sobre qué concepción de estudiante tenemos al plasmar un interlocutor que ingresa a la carrera. Independientemente de la flexibilidad de cada Asignatura para ponerse en el lugar del alumno ingresante, instancias de participación como éstas, pueden permitir a la comunidad académica reflexionar sobre qué concepción de estudiante tenemos. Posibilita sensibilizar y profundizar la discusión sobre las trayectorias estudiantiles, los esfuerzos didácticos y alternativas en la enseñanza durante el transcurso del grado. Consideramos que los espacios de reflexión inter-cátedras permitirán evitar abordajes fragmentarios y disociados de la educación universitaria, construyendo un modelo crítico y colaborativo que reúna las distintas voces de la comunidad académica.

Mencionamos que implementamos otras Actividades Especiales en el Curso para la investigación en estas temáticas y la reflexión de los interrogantes relevados como preocupación institucional. Por ejemplo con la Cátedra de Antropología Social y Cultural, con el tema valores culturales y derechos, diseñando un dispositivo de taller y debate y un trabajo práctico que se continuó en la cursada durante el primer año del grado, dándole función de nexo a una actividad participativa que se consolida en una cursada de primer año integrando el desenvolvimiento de los alumnos en el ingreso al primer año lectivo. También realizamos una experiencia de charla taller con los profesionales de Sanidad de UNLP, que como otros años, brindaron información a los ingresantes durante el Curso de Ingreso, pero esta vez orientaron la transmisión de su tarea desde la puesta en forma de la Ley de Salud Mental que expresa las necesidades actuales de nuestra sociedad en prácticas concretas y el intercambio contemplando los intereses y el punto de vista de un futuro profesional. La tarea profesional se vuelve interesante para un futuro psicólogo porque se adapta

a los intereses que ellos tienen. Estas actividades fueron muy bien valoradas por los estudiantes como apropiación del rol del psicólogo mostrando la adopción y modificación de las prácticas a las leyes vigentes como, experiencias de modificación del lugar del psicólogo en la sociedad, sensible a las nuevas maneras de entender la subjetividad redefiniendo nuevas relaciones de saber y de poder. Articular en espacios concretos las áreas de la Facultad y la Universidad favorece la uniformidad de la propuesta de educación superior, inclusiva y pública como proyecto social y su sostén en el tiempo. El seguimiento de las trayectorias estudiantiles, la exploración de las trayectorias accidentadas y la prevención del abandono universitario, como preocupación de la comunidad académica benefician la socialización de las estrategias en la enseñanza y la conciencia de formación de subjetividad de los futuros psicólogos en la facultad, revisa el imaginario en la formación de grado y lo actualiza respecto de las nuevas demandas sociales y la Ley de Salud Mental.

Para finalizar retomamos las discusiones que consideramos favorecen la reflexión y el avance en la construcción de sentidos centrados en tres tipos de impacto para la comunidad académica:

- a. El compromiso reflexivo y crítico de los integrantes de la comunidad académica con la formación de futuros profesionales y las construcciones sociales actuales, Ley de Salud Mental y las nuevas leyes sociales.
- b. La sensibilización y participación activa de la comunidad universitaria sobre el proyecto educativo integral de nuestra Facultad y las trayectorias académicas de los estudiantes de psicología.
- c. La conciencia de que ser psicólogo, invita a una revisión histórica de la identidad y la relación con los otros seres humanos, responsabiliza a la propia formación y advierte que el ejercicio profesional habilita a una praxis que produce subjetividad en los otros y en nosotros mismos.

Referencias

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, 16 de mayo de 2008, 71-117. <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/revistas.htm>

Malagrina, J; Fedeli, C; Bustamante, E; Gallardo, J; Parellada, C; Talak, A M. (2011) Psicología e inteligencia distribuida en la educación superior pública. Enseñanza e investigación a través del diseño de sistemas de actividad con prácticas de escritura académica. Actas de Jornadas: La

lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. 9 y 10 de junio de 2011, Universidad Nacional General Sarmiento.

Nogueira, S. (2010) (coord.) Estrategias de lectura y escrituras académicas. Buenos Aires. Biblos.

Pittard, V. & Martlew, M. (2000). La cognición situada socialmente y la cognición metalingüística.

En M. Milian & A. Camps (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 105-134). Buenos Aires: Homo Sapiens. (Malagrina 2011;

Sullivan Palincsar, A. y Brown, A. L. (1996). Cap. 2. La enseñanza para la lectura autorregulada. En: Resnick y Klopfer (comps.) Curriculum y Cognición (pp. 171- 208) Buenos Aires: Aiqué.

Danziger, K. (1997). Chap. 1: Naming the Mind. En Naming the mind (pp. 1-20). London: Sage. [Traducción al castellano de María Cecilia Aguinaga (2011): Nombrar la mente. Cát.: Psicología I, Facultad de Psicología, UNLP. En: www.psicologia.historiapsi.com]

Talak, A. M. (2003) La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología. En XI Anuario de Investigaciones (pp. 505- 514) Facultad de Psicología, UBA.

Vezzetti, H. (1998) Las psicologías del fin de siglo a la luz de su historia. Revista de Psicología General y Aplicada, Valencia, 51, (1), 105-114.

Rose, N. (1996). Chap. 2. A critical history of psychology. Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al castellano de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005): Una historia crítica de la psicología. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.]

FOMENTO DEL APRENDIZAJE ACTITUDINAL MEDIANTE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE MÚSICA Y CINE DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR.

Sánchez, Lilia & Torres, Moisés.

lash_27@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Resumen:

Se propone el diseño y la implementación de una secuencia didáctica de ocho sesiones de trabajo, con una duración de dos horas cada una. La secuencia está enfocada al Nivel Educativo Medio Superior en México, con alumnos de la asignatura “psicología”

El uso de cortometrajes y música permite aprovechar la preferencia por parte de los estudiantes hacia estos materiales a la vez que les permite identificar claramente ejemplos propios de la disciplina vinculados con el uso de los materiales.

En cuanto al otro eje de interés que involucra las actitudes, valores y sentimientos, se observa que estos, se hallan excluidos de la mayoría de los programas de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

La secuencia didáctica, está pensada para trabajar dos temas acordes al plan de estudios de la asignatura en Psicología, dichos temas son “relaciones de pareja” y “amor y amistad”.

Abstract

The design and implementation of a didactic sequence of eight working sessions length two hours each one. The sequence is focused on the Middle Level Higher Education in Mexico with students of psychology.

The use of short films and music takes advantage the preference of students to these materials while allowing them to clearly identify themselves examples of discipline associated with the use of materials.

As for the other axis of interest involving attitudes, values and feelings, it appears that these are excluded from most of the curriculum of the College of Sciences and Humanities, which it is a concern of the contemporary field of education in Mexico due to social violence that exists.

The teaching sequence is intended to work two topics according to the syllabus of the course in psychology, these issues are "relationships" and "love and friend relations", contained in the official curriculum from the last updates on college.

Palabras Clave/Key Words:

Secuencia didáctica/Didactic secuencia, Cortometraje/Short film, Canción/Song, Aprendizaje actitudinal/Attitudinal learning .

Método

1.- Fase de diagnóstico de las necesidades del grupo

Se realizó la aplicación de cuestionarios así como observación participante para obtener información del grupo con el que se trabajó.

2.-Diseño de la secuencia

Se efectuó una revisión documental del uso de los materiales didácticos audiovisuales que se proponen como ejes fundamentales de la secuencia didáctica.

En Campo (2006:1) se describe la manera en que el cine llega a incidir en la percepción y en la opinión en una persona.

El cine es uno de los mayores acontecimientos culturales del siglo veintiuno, posee la capacidad de penetrar en la vida senso-perceptiva y memorial de las personas, influyendo en sus valores, en sus costumbres, en sus modos de actuar.

Por otra parte en cuanto a la música, de acuerdo a lo que mencionan Domínguez, Muñoz y Castro (2006:45). "La música influye en la manera de actuar y de pensar de las personas y contribuye a modificar la forma en que los adolescentes conocen y comprenden la realidad que los rodea"

Para esta fase de diseño de la secuencia didáctica, se han seleccionado:

- 1) El enfoque que pretende privilegiar el aprendizaje de tipo actitudinal con los estudiantes.
- 2) Los cortometrajes y canciones
- 3) Las actividades de aprendizaje y los métodos de evaluación.

3.-Fase de implementación de la secuencia

Las clases se dividen en actividades de introducción, desarrollo y cierre, en donde se busca que el aprendizaje de tipo actitudinal sea el que sobresalga.

Se trabajó con cuatro cortometrajes y cuatro canciones que se seleccionaron debido a su vinculación con el tema.

En cuanto a las actividades de aprendizaje seleccionadas para trabajar la música y los cortos, se encuentran algunas como: preguntas y respuestas grupales, juegos de roles, elaboración de tablas y mapas conceptuales entre otros.

4.-Fase de evaluación

La evaluación es un proceso continuo que requiere una observación del trabajo grupal y el desenvolvimiento de los propios alumnos en el tipo de aprendizaje que se busca privilegiar, es decir: en la formación de actitudes positivas dentro del salón de clases y la identificación de la importancia de valores como el respeto hacia su persona y hacia los demás.

Se ha recolectado evidencia de las actividades de aprendizaje realizadas para trabajar los cortometrajes y las canciones en donde se buscó que los alumnos se mostraran sensibles ante los temas.

Se han tomado criterios para observar el aprendizaje de los alumnos y por lo tanto para medir la eficacia de la secuencia.

Los criterios son:

- a) Identificación de valores y actitudes presentes en los materiales
- b) Claridad conceptual básica
- c) Identificación de la problemática de los personajes en los materiales y la importancia de los valores para solucionar un problema y la formación de actitudes respetuosas ante las dificultades.

5.-Resultados

Algunos de los resultados obtenidos mediante un formato de autoevaluación, en donde a los alumnos se les pregunta ¿Qué aprendiste en estas clases? más del 70 % de ellos, dan respuestas que reflejan la identificación de la importancia del respeto en las relaciones de pareja y la identificación de ejemplos en los materiales audiovisuales. Algunas de las respuestas, a manera de ejemplo son: “aprendí sobre las distintas relaciones de pareja y el respeto” “factores de riesgo en las relaciones de pareja “la música me ayudo a entender los temas” “los videos fueron de gran ayuda”

De esta manera se han obtenido evidencias de tipo cualitativo que permiten dar cuenta de la efectividad y pertinencia de la secuencia didáctica propuesta.

Referencias

- Campo, M. (2006) *El cine como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familia*. Maracaibo. Revista Enlace. Vol. 3 No. 3
- Domínguez Águila, L., Muñoz Barriga, L. y Castro Hidalgo, A. (2006). *Sentido y significado de la música en adolescentes varones de un establecimiento de enseñanza media particular subvencionada de concepción, Chile*. Theoria. 15(1). Pp. 45-56.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA: LAS EXPECTATIVAS EN TORNO A LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.

Szychowski, Andrés; Fernández Francia, Julia; Arpone, Soledad & Izurieta, María Rosario.

andres.tutoria@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación “Profesionalización de Profesores en Psicología: formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectivas sobre la docencia”, desarrollado en el contexto de la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, en el marco del Programa Promocional de Investigación en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Dicho proyecto se centra en los procesos de profesionalización de los Profesores en Psicología, específicamente en la formación inicial y la socialización pre-profesional. Se propone abordar las modificaciones que en relación a las perspectivas sobre docencia se aprecian en los estudiantes a partir de su experiencia como practicantes.

Metodológicamente la investigación responde a un enfoque cualitativo, basado en una perspectiva interpretativa y analítica. La exploración se inició con la autoadministración de un cuestionario, por los estudiantes que iniciaron la cursada de la asignatura en el año 2014. La misma se completó con la indagación a aquellos alumnos que finalizaron el trayecto formativo a partir de lo relevado en las actividades de autoevaluación previstas en el dispositivo de formación. La indagación inicial tuvo en cuenta aquellos aspectos que hacen a las trayectorias escolares, académicas y laborales de los estudiantes, así como los sentidos y significados que ellos construyeron hasta ese momento sobre la docencia. El cuestionario se organizó en una serie de ítems a modo de preguntas abiertas cuyas respuestas permitieron conocer sus trayectorias, intereses y expectativas en relación a la formación para la enseñanza.

La exploración final tuvo como propósito apreciar los efectos que el dispositivo de formación tuvo en el proceso de asunción del rol docente. Se solicitó a los practicantes la elaboración de una narrativa cuyo propósito fue que puedan objetivar las propias acciones y/o perspectivas tomando distancia de las mismas para analizarlas y reflexionar sobre éstas. Las narrativas permiten organizar y comunicar las experiencias y saberes, volviéndolas accesibles a la reflexión.

En el presente trabajo analizamos las expectativas expresadas al inicio de la cursada y la delimitación de su cumplimiento o no al final de la misma, en un grupo de 86 estudiantes, como consecuencia del atravesamiento por el dispositivo de formación.

Las expectativas *iniciales* aluden, en su mayoría, a la adquisición de conocimientos vinculados a la práctica: cómo conducirse en un acto público, cómo planificar, cómo desarrollar una clase. Manifiestan una clara expectativa en torno a realizar la experiencia de las Prácticas Profesionales Supervisadas, experiencia/práctica vivenciada como el primer contacto con lo “real” de la docencia.

Las expresiones sobre el cumplimiento o no de las expectativas hacia el fin de la cursada involucran a los sujetos, refieren a los cambios en los posicionamientos y a la asunción de rol docente a partir de la reflexión y del dispositivo de formación. Estas significaciones estarían vinculadas a las modificaciones en la configuración de la identidad docente y del conocimiento profesional, producto de dicho pasaje.

Palabras clave: Identidad Docente, Dispositivo de Formación, Expectativas, Profesionalización.

Abstract

The following paper deals with a research project named "Professionalization of Psychology Teachers: training, reflective practices and changes of perspective in teaching", which is developed in the subject " Teaching Planning and Practice in Psychology". Besides, this paper is carried out by the Research Promotional Program in Psychology (Psychology School, UNLP). Such project is focused on the professionalization processes of Psychology Teachers, mainly during their initial training and pre-professional socialization. The changes are analyzed in relation to the teaching perspectives which can be realized during their experience as assistant teachers.

Methodologically speaking, the research has a qualitative approach, based on an interpretative and analytical perspective. The task started with a questionnaire done by the students who attended the subject during 2014. Then, those students who had finished the training path completed the task with an inquiry that revealed the self- assessment activities which were planned during the training mechanisms.

The initial inquiry took into account those aspects that corresponded to the schooling, academic and labor paths of the students as well as the significance that each of them attached to teaching. The questionnaire was organized into different items with open questions whose answers revealed their paths, interests and expectations about the teaching training.

The final task showed the effects that the training mechanisms had during the process of becoming a teacher. The assistant teachers were asked to carry out an account which described their own actions and/or perspectives. Besides, in the distance, they also analyzed and reflected upon them. The accounts can organize and communicate the experience and knowledge which in turn are prone to reflection.

In the following paper, we analyze the expectations that a group of 86 students have during the beginning of the subject and the delimitations of having complied or not at the end of it, as a consequence of the training mechanisms.

Most of the initial expectations make reference to the acquisition of knowledge related to the practices, such as how to behave in a public act, how to plan and how to teach a class. The students show a clear expectation about going through the experience of Supervised Professional Practices. Such experience/ practice is the first contact they have with "real" teaching.

The expressions on having complied or not the expectations during the end of the subject which involved the students make reference to the positioning changes and the process of becoming a teacher through reflection and training mechanism. These significances could be linked to the changes in teaching identity and professional knowledge configuration as a result of such passage.

Keywords: Teaching Identity, Training Mechanism, Expectations, Professionalization.

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto: "Profesionalización de Profesores en Psicología: Formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectiva sobre la docencia", acreditado en el Programa Promocional de Investigación en Psicología (Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata). La investigación se centra en la profesionalización de profesores en psicología, focalizando en la formación inicial, particularmente en la socialización pre-profesional. Esta socialización incluye la propuesta de formación de la asignatura "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología" que contempla Prácticas Profesionales Supervisadas.

Actualmente son diversos los trabajos centrados en el desarrollo profesional docente que investigan los procesos de formación y las propuestas para orientarla (González Tirados y González Maura, 2007; Pavié, 2011; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009).

Se recuperan, en esta oportunidad, estudios realizados en esta Facultad, que se centraron en el desarrollo profesional del profesor en psicología a partir del análisis de los dispositivos de formación -observación, análisis y reflexión sobre la propia práctica en distintos contextos educativos- y sus efectos (Compagnucci y Cardós 2004, 2006a, 2006b, 2007; Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005). Asimismo, en relación a la profesionalización de los profesores en psicología de la UNLP, se consideró el estudio llevado a cabo por Cardós (2012) sobre la inserción laboral y trayectorias profesionales de profesores recientemente graduados.

La investigación se propone abordar las perspectivas sobre docencia sostenidas por los estudiantes de la cátedra, y sus potenciales cambios, analizando las significaciones que los sujetos

involucrados construyen a partir de los procesos de reflexión que propician los dispositivos de formación. Estas perspectivas influirían en la profesionalización de los practicantes, incidiendo tanto en la configuración de su identidad profesional como en la construcción de su conocimiento profesional docente. En este proceso resultarán relevantes las relaciones entre trayectorias particulares, formación inicial, expectativas, intereses e inserción laboral/profesional.

El presente trabajo se focalizará en los significados y sentidos que los practicantes sostienen al plantear las expectativas respecto de la asignatura al inicio de la cursada, y la recuperación de las expectativas hacia el final.

Consideraciones teóricas

Existen diversos enfoques que históricamente han influido en la conceptualización tanto de la tarea como de la formación docente. Diker y Terigi (1997) las plantean en términos de “*tradiciones*” y las definen como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos” (Diker y Terigi, 1997, p. 110). Tenti Fanfani (2009) al caracterizar el *oficio docente* se refiere a los efectos que la diversidad de formaciones tiene sobre este colectivo. Las críticas en torno a la formación de profesionales en general (Schön, 1998), y en particular de los docentes, se han centrado en la insuficiencia de la formación para enfrentar las situaciones características de las prácticas profesionales y abarcan además la problemática de la responsabilidad y autonomía de los docentes (Furlong, 2002). Éstas han tenido influencia en la configuración de los enfoques sobre formación docente tendiéndose a una formación del profesorado de carácter profesionalizante, en el sentido de construir trayectos formativos que operen sobre la práctica del docente como origen y destino de su desarrollo profesional. Birgin (2006) plantea un pasaje “de la capacitación al desarrollo profesional docente” (p. 282), identificando a la primera con una instancia que pone el énfasis en el acceso y adquisición del conocimiento generado y transmitido por especialistas, y al segundo como proceso que se orienta al enriquecimiento de saberes y potenciación de la experiencia. En este sentido cobran relevancia los procesos de socialización pre-profesional.

La noción de *profesionalización* alude al proceso que, contemplando las instancias de formación inicial, socialización y actualización profesional, supone transformaciones en el ser, el estar y el hacer en la profesión. Comprende la configuración de la identidad profesional y la construcción del conocimiento profesional de los profesores en psicología.

Consideramos, retomando a Dubar (2002), que la *identidad docente* resulta de los procesos de socialización construidos por los individuos y al mismo tiempo definidos por las instituciones

poniendo a jugar lo estable y provisorio, lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo objetivo, lo biográfico y lo estructural. Supone las interrelaciones que vinculan al sí mismo con los otros, el conocimiento y el contexto, definiendo prácticas y construyendo representaciones sobre las relaciones con los otros y con los saberes en contextos institucionales.

El *conocimiento profesional docente* es el conocimiento que permite al profesor actuar respondiendo a los requerimientos que le impone la práctica (Sanjurjo, 2004) y que resulta de la interacción entre la formación teórica y la experiencia, siendo generalmente de carácter tácito, es decir, no fácilmente comunicable. Las *perspectivas de los docentes* forman parte de este conocimiento y resultan de los puntos de vista a partir de los cuales el docente analiza las situaciones que enfrenta en la práctica. Se trata de concepciones, creencias e intenciones que direccionan y justifican las propias acciones. En la enunciación de expectativas sobre los dispositivos de formación docente se enunciarían parte de estas significaciones, y sus eventuales transformaciones.

La *formación docente* es el proceso de apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2006).

En el “aprender a ser docente” se requiere de *dispositivos de formación docente* que tiendan a propiciar y facilitar la articulación entre teoría y práctica, y la consiguiente integración de conocimientos a partir del análisis, reflexión e interpretación sobre las prácticas docentes en contextos particulares. En términos generales los dispositivos son definidos como un conjunto de elementos heterogéneos que asumen un carácter mediador al tiempo que poseen un fin estratégico (Ferry, 1997).

La propuesta para el desarrollo de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” contempla la noción de dispositivo en el marco de un enfoque reflexivo sobre la práctica, en el que la reflexión es concebida como proceso de deliberación en el que el conocimiento informa la práctica a partir de la reconstrucción de la experiencia, particularmente en la instancia de socialización pre-profesional. De esta manera, acción, pensamiento y contexto se relacionan dialécticamente produciendo tres fenómenos paralelos. En primer lugar, la reconstrucción de situaciones donde se produce la acción, atendiendo a lo ignorado y asignando nuevos significados a lo ya conocido. En segundo lugar, la reconstrucción de sí mismos como profesores, tomando conciencia de las formas en que se estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de acción. Finalmente, la reconstrucción de supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos desde el análisis crítico respecto a las formas de concebir la enseñanza (Edelstein, 2011).

Metodología

La metodología responde a un enfoque cualitativo, basado en una perspectiva interpretativa y analítica. Su objeto de estudio, la profesionalización de los profesores en psicología, se construye en relación al contexto en el que se lo aborda, es decir, la socialización pre-profesional en el marco del dispositivo de formación de nuestra asignatura, correspondiente al tramo final de la carrera de profesorado en psicología. En ese proceso se consideran la configuración de la identidad y la construcción del conocimiento docente, como dimensiones que componen la profesionalización en el sentido en que la definimos y su vinculación con las trayectorias de los sujetos, particularmente en lo que respecta a su formación e inserción laboral-profesional. Las expectativas al inicio de la asignatura y las reflexiones finales en relación a ellas, en el marco de la autoevaluación solicitada hacia el final de la cursada, constituyen el objeto de análisis de este trabajo.

La exploración se inició con la autoadministración de un cuestionario por parte de los estudiantes que iniciaron la cursada en el año 2014, y se completó con la indagación a aquellos alumnos que finalizaron el trayecto formativo a partir de lo relevado en el marco de las actividades de autoevaluación.

La indagación inicial tuvo en cuenta aquellos aspectos que hacen a las trayectorias escolares, académicas y laborales de los estudiantes, así como los sentidos y significados que ellos construyeron hasta ese momento sobre la docencia. El cuestionario se organizó en una serie de ítems a modo de preguntas abiertas cuyas respuestas permitieron conocer sus trayectorias, intereses y expectativas en relación a la formación para la enseñanza.

La exploración final tuvo como propósito apreciar los efectos del dispositivo de formación propuesto en el proceso de asunción del rol docente. Se solicitó a los practicantes la elaboración de una narrativa guiada por una serie de ítems cuyo propósito fue que puedan objetivar las propias acciones y/o perspectivas tomando distancia para analizarlas y reflexionar sobre ellas. Las narrativas permiten organizar y comunicar las experiencias y saberes, volviéndolas accesibles a la reflexión. La autoevaluación se realizó mediante la respuesta a ítems que solicitaron: explicitar fortalezas y debilidades de la propia práctica de enseñanza así como las transformaciones que se produjeron en ese proceso, recuperar el valor que cobraron las supervisiones en dicho pasaje, resignificar conceptos teóricos a partir de la práctica atravesada, seleccionar y jerarquizar definiciones sobre la actividad docente, indicar ventajas y desventajas de trabajo en pareja pedagógica, y finalmente, explicitar qué expectativas se cumplieron y cuáles no en relación a la cursada de la asignatura.

Análisis y conclusiones parciales

Además de las expectativas referidas a la cursada correspondiente a “Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en psicología” se indagó sobre expectativas vinculadas a la formación brindada por el profesorado, obteniendo como resultado mayoritario un reconocimiento de los contenidos teóricos abordados en las materias del bloque pedagógico, en tanto saberes valiosos para la formación docente, dejando relegados los conocimientos adquiridos en las demás asignaturas de la carrera, asociados a la licenciatura.

Las expectativas *iniciales* en torno a la asignatura aluden, en su mayoría, a la adquisición de conocimientos vinculados a la práctica: cómo conducirse en un acto público, cómo planificar, cómo desarrollar una clase. Manifiestan una clara expectativa en torno a realizar la experiencia de las Prácticas Profesionales Supervisadas, experiencia/práctica vivenciada como el primer contacto con lo “real” de la docencia.

En palabras de los sujetos esto fue referido de las siguientes maneras: “(...) que sea un espacio propicio para la praxis, la articulación entre lo estudiado y el ámbito en que uno se desarrollará como docente, aportando un acercamiento real a la docencia y no meramente teórico como hasta ahora”, “(...) el tan ansiado acercamiento a la práctica, la experiencia durante este tiempo de formación con la contención de la cátedra”, “(...) espero un aporte personal en cuanto a la primera experiencia en dar clases en una institución, tener el primer contacto con los alumnos”, “(...) poder tener un primer contacto con la docencia contando con el respaldo del docente en ese proceso. Una impresión y primer contacto de cómo es estar enfrente de una clase y ser responsable por eso, contando con un margen de error como estudiante en formación”.

Este primer contacto con la experiencia permitiría, por un lado, construir o adquirir herramientas para ejercer el rol docente (las mismas hacen referencia a los saberes/conocimientos sobre aspectos didácticos e institucionales, es decir, todo lo asociado a la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza, así como la vinculación de la misma con la institución en la que se desarrolla) y, por otro, asumir el rol, posicionarse como docente (ganar confianza, seguridad y reconocerse como docentes así como encontrarse con los alumnos y poder resolver las situaciones que se presenten).

En palabras de los sujetos la referencia al primer aspecto se manifiesta de la siguiente manera: “(...) que aporte dispositivos didácticos y pedagógicos para sostener la práctica cotidiana, herramientas necesarias para encarar una clase”, “(...) que me enseñe a lograr planificar una clase, que pueda volcar un contenido que resulte interesante y que las prácticas me introduzcan en la realidad profesional”. La referencia al segundo se aprecia expresiones como las siguientes:

“(…) elementos que me hagan sentir más segura a la hora de llevar a cabo el rol docente”, “(…) aprender las herramientas necesarias para poder enfrentar la docencia”, “(…) herramientas para pensarnos como docentes, nuestro rol y nuestras responsabilidades”. En algunos casos estos aspectos se manifestaron de manera conjunta: “(…) mejores herramientas para el abordaje de las clases, el rol y cómo posicionarse, más recursos para planificar y atender aspectos problemáticos”.

Respecto a la recuperación de las expectativas hacia el *final* de la cursada, se reconoce un importante grado de cumplimiento, refiriéndose generalmente a expectativas que no estaban enunciadas inicialmente.

Entre las expectativas que se mencionan como *cumplidas* predominan las respuestas que aluden a la experiencia/práctica en las instituciones, en el sentido de que se pudo cumplir ese anhelo de acercarse a una práctica ‘real’; las que se refieren a la adquisición de herramientas para el ejercicio del rol y las que mencionan el aporte que se produjo en el posicionamiento/asunción del rol docente.

Como ejemplos de la primera podemos mencionar: “(…) el acercamiento a la práctica, creo que fue la ‘práctica más práctica’ que tuve hasta ahora”, “(…) acercamiento a la práctica y experimentar el rol”, “(…) puesta en práctica”, “(…) egresar con práctica”, “(…) praxis y articulación”, “(…) acceder a las prácticas en sí”. Las segundas aparecen mencionadas en estos términos: “(…) toma de decisiones y planificación”, “(…) pensar por qué y para qué transmitir contenidos”, “(…) planificar dependiendo del grupo y mis saberes”, “(…) saber cómo desempeñarse, cuáles son las dificultades, planificar y desarrollar una clase”. El cumplimiento de expectativas en relación al posicionamiento docente se expresa en las siguientes citas: “(…) posicionarse y ver cómo se siente el lugar de docente”, “(…) ejercer el rol, ‘creérsela’ y construir una identidad docente”, “(…) transformación de alumno en docente”, “(…) posicionarse como profesional de la educación”, “(…) ser más consciente de lo que implica la tarea docente”, “(…) demostrarme a mí misma que es un rol al cual puedo acceder y en el que me siento cómoda, más allá de los detalles que tengo que seguir ajustando para lograr un buen desempeño”, “(…) poder dar clase, *pararme* frente a los alumnos, pude planificar y sentirme cómoda, con libertad, pude salir de la modalidad universitaria, para poder ver qué pensaban los alumnos y promover la reflexión”.

También se destacan, en menor medida, las referencias al cumplimiento de expectativas respecto del dispositivo, en las que se hace referencia a la propuesta de cátedra, y al acompañamiento que significó la supervisión. Entre otras, se destacan “(…) coherencia y solidez del dispositivo”, “(…) apuesta y disposición de la cátedra a enfrentar las complicaciones que puedan producirse, así

como la coherencia de la propuesta (clases, evaluación, etc.)”, “(...) acompañamiento para asunción del rol”, “(...) espacios de supervisión para pensar sobre el saber práctico”, “(...) orientación de la supervisión”, “(...) haber recibido supervisiones en tiempo y forma”, “(...) nosotros, los alumnos, fuimos los protagonistas, desde el propio hacer, ya sea en los prácticos con las microclases, los teóricos y sus observaciones o el periodo de prácticas propiamente dicho en donde tuvimos que poner de nosotros”.

Las expectativas que no se cumplieron tuvieron que ver con aspectos que exceden la propuesta pedagógica de la cátedra o refieren a cuestiones vinculadas a la extensión teórica y de la Práctica Profesional Supervisada. En palabras de los estudiantes: “(...) me hubiese gustado que la materia también incluya el rol del profesor de psicología en los equipos de orientación escolar”, “(...) poco tiempo de práctica aunque reconozco los factores que incidieron en ello”.

En síntesis, las expresiones sobre el cumplimiento o no de las expectativas hacia el fin de la cursada involucran a los sujetos, refieren a los cambios en los posicionamientos y a la asunción de rol docente a partir de la reflexión y del dispositivo de formación. Estas significaciones estarían vinculadas a las modificaciones en la configuración de la identidad docente y del conocimiento profesional, producto de dicho pasaje.

Referencias bibliográficas

Cardós, P. (2012). *La profesionalización de los profesores en psicología: Seguimiento de egresados de la UNLP*. Trabajo final de Investigación. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Disponible en: sedici.unlp.edu.ar.

Compagnucci E. y Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la psicología: la observación como analizador. Memorias de las XI Jornadas de Investigación “Psicología, sociedad y cultura”. Facultad de Psicología de la U.B.A. Buenos , 29 y 30 de Julio de 2004. Tomo I, pp. 200-202.

Compagnucci E. y Cardós, P. (2006). Los contextos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor en psicología. XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 10,11 y 12 de agosto de 2006. Tomo I. pp. 191-193.

Compagnucci E. y Cardós, P. (2006). Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. *Revista Praxis Educativa. Instituto de Ciencias para la Investigación Interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Año X, Nº10, Marzo 2006*, pp.29-32.

Compagnucci E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional. Universidad Nacional de la Plata, Volumen Nº7*, pp. 103-114.

- Compagnucci ,E. Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 4,5 y 6 de agosto de 2005. Tomo I ,pp. 203-205.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, F. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas- Universidad de Buenos Aires (Coedición).
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En *La Formación docente*. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. (pp. 121-129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sanjurjo, L.,Hernández, A., Alfonso, I y Caporossi, A. (2006). Las prácticas en la formación de grado. Dispositivos alternativos. *Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 192/193, Diciembre 2006/Enero 2007*.
- Serra, J.; Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la U.N. de Gral. Sarmiento. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13, N°1, pp.195-208*. Universidad de Granada.

UNA LECTURA DE LA CRÍTICA DE POPPER AL PSICOANÁLISIS.

Azcona Maximiliano.

azconamaxi@hotmail.com

Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

En marcado en una investigación sobre aspectos epistemológicos del psicoanálisis, este escrito comunica algunos resultados parciales sobre un sub-tema específico de la misma: las críticas de Karl Popper al psicoanálisis. El objetivo de este trabajo es argumentar a favor de la siguiente tesis: la objeción de pseudociencia antepuesta por Popper al psicoanálisis ha sido, desde su formulación original, enteramente desacertada; y su razón de ser obedece a intereses no epistémicos que deben ubicarse en el corazón mismo del programa popperiano.

La forma de argumentar a favor de dicha tesis es doble: 1) se evalúa críticamente la propuesta epistemológica de Popper y, 2) se analiza la pertinencia de sus objeciones al estatuto epistémico del psicoanálisis.

1) Para evaluar la propuesta epistemológica de Popper en primer lugar se documentan algunos pasajes significativos de los escritos en los que hace mención al tema, intentado elucidar su contexto filosófico de enunciación. Se analiza también cómo tales referencias al psicoanálisis evolucionaron durante el transcurso de las sucesivas producciones del autor, apuntando a lograr un grado significativo de sistematicidad sobre la caracterización del psicoanálisis como pseudociencia.

En segundo lugar, se pondera la viabilidad de la epistemología de Popper (racionalismo crítico), atendiendo a los ataques que ha recibido durante el siglo XIX de parte de varios filósofos de la ciencia de distintas orientaciones y perspectivas, particularmente Thomas Kuhn, Imre Lakatos y Paul Feyerabend. Se distinguen tres tipos de objeciones centrales a su propuesta epistemológica:

A) Se le objeta que su falsacionismo soslaya la tesis de que no es posible realizar observaciones sin partir de teorías presupuestas, tesis que Popper conoce pero que parece desestimar cuando prescribe su célebre canon falsacionista como único procedimiento válido para la actividad científica. B) También se le critica el descuido que su propuesta implica respecto del papel que desempeñan las hipótesis auxiliares en la contrastación empírica de las teorías científicas. C) Finalmente, se le discute su falta de rigurosidad en la conceptualización de la actividad científica real: Popper termina caricaturizando significativamente el comportamiento de los científicos desde una óptica histórica y adoptando una imagen muy simplificada de los procesos involucrados en la

evolución de este tipo de conocimientos. En base a tales objeciones y a otras que se mencionan tangencialmente pero que aquí no se abordan (como el papel que desempeña la inducción en cualquier proceso cognitivo, o como la imposibilidad de establecer una teoría de la verosimilitud), se concluye que la propuesta epistemológica de Popper incurre en una serie de problemas que dificultan su aplicación a cualquier dominio disciplinar sin entrar en contradicciones insalvables, incluido el dominio psicoanalítico.

2) El segundo camino adoptado para ponderar la pertinencia de la crítica de Popper es determinar su grado de acierto, elucidando su alcance efectivo. Para ello, se analiza el proceder metodológico de Freud, atendiendo a su formación científica y a su concepción del conocimiento científico; señalando la posibilidad de reconstruir sus formulaciones como un programa de investigación en sentido lakatosiano. Se argumenta dicha posibilidad mostrando la viabilidad de reconstruir algunos ejemplos de cambio teórico con el instrumental procedente del *falsacionismo sofisticado* de Imre Lakatos. En particular, se analiza un ejemplo trascendente: el cambio de la teoría etiológica en sus formulaciones tempranas sobre la causación de los síntomas histéricos. A partir de sus escritos e intercambios epistolares se explicita la principal inferencia de Freud y se muestra la posibilidad de su reconstrucción como una forma de deducción: *modus tollens*, la regla favorita de Popper.

Se concluye que la epistemología de Popper, tal y como él la plantea, resulta inaplicable para comprender los procesos de cambio teórico que acaecen en las comunidades científicas. Esta conclusión constituye la mejor defensa respecto de la crítica al psicoanálisis. Defensa que se completa al dirigir la mirada a la obra de Freud y constatar que varios ejemplos de cambio teórico pueden ser reconstruidos como una forma de falsacionismo sofisticado, dejando sin efecto la tesis popperiana de la supuesta no-contrastabilidad empírica de las hipótesis psicoanalíticas.

Palabras clave: Epistemología, Psicoanálisis, Karl Popper, Sigmund Freud

Abstract

Framed in a research on epistemological issues of psychoanalysis, this paper reports some partial results on a specific sub-theme of it: Popper's criticism about non scientific nature of psychoanalysis. The aim of this work is arguing for the following thesis: the pseudoscience objection pointed by Popper about psychoanalysis has been, since its original formulation, entirely misconceived; and its rationale is due to non-epistemic interests that should be located in the itselfheart of popperian program.

The way to argue in favor of this thesis is twofold: 1) evaluates critically the epistemological proposal of Popper and, 2) analyze the relevance of its objections to the epistemic status of psychoanalysis.

It is concluded that Popper's epistemology, as he presents it, is inapplicable for understanding the theoretical change processes that occur in the scientific communities. This conclusion provides the best defense to criticism of psychoanalysis. Defense which is complete at turn our gaze to the work of Freud and find that several examples of theoretical change can be reconstructed as a form of sophisticated falsificationism, revoking thus the Popper's thesis of the alleged untestability of the psychoanalytical hypotheses.

Key words: epistemology, psychoanalysis, Karl Popper, Sigmund Freud.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. ([1888b] 2004). "Prólogo a la traducción de H. Bernheim, *De la suggestion*". En *Obras Completas*, tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1892] 2004). "Prólogo y notas de la traducción de J.-M. Charcot, *Leçons du mardi à la Salpêtrière*". En *Obras Completas*, tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1893] 2004). "Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas." En *Obras Completas*, tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1894] 2004). "Las neuropsicosis de defensa. (Ensayo de una teoría de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas y de ciertas psicosis alucinatorias)". En *Obras Completas*, tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. & Breuer, J. ([1895] 2004). "Estudios sobre la histeria". En *Obras Completas*, tomo II. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1895] 2004). "A propósito de las críticas a la «neurosis de angustia»". En *Obras Completas*, tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1896a] 2004). "La herencia y la etiología de las neurosis". En *Obras Completas*, tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1896b] 2004). "Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa". En *Obras Completas*, tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1896c] 2004). "La etiología de la histeria". En *Obras Completas*, tomo III. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1906] 2004). "Mis tesis sobre el papel de la sexualidad en la etiología de las neurosis". En *Obras Completas*, tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. ([1908] 2004). "Prólogo a Wilhelm Stekel, Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung". En *Obras Completas*, tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1920] 2004). "Más allá del principio de placer". En *Obras Completas*, tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1939] 2004). "Moisés y la religión monoteísta". En *Obras Completas*, tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1968). *Correspondencia Sigmund Freud/Lou Andreas-Salomé*. Comp. de Ernst Pfeiffer, trad. de Carlos Gerhard. México: Siglo XXI.
- Freud, S. ([1985] 1986). *Cartas a Wilhelm Fließ. 1887-1904*. Editadas por Jeffrey Moussaieff Masson. Buenos Aires: Amorrortu.
- Popper, K. R. ([1934] 1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Técnos.
- Popper, K. R. ([1945] 1991). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. R. ([1961] 1973). *La miseria del historicismo*. Madrid: Taurus.
- Popper, K. R. ([1968] 1970). *Ensayos de filosofía de la ciencia: en torno a la obra de Sir Karl R. Popper (simposio de Burgos)*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. ([1963] 1991). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. R. ([1969] 1972). La lógica de las ciencias sociales; en Adorno, T.; Popper, K.; Dahrendorf, R.; Habermas, J.; Albert, H.; Pilot, H. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Pp. 101-120. Barcelona: Grijalbo.
- Popper, K. R. ([1972] 1974). *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. ([1975] 1983). "La racionalidad de las revoluciones científicas". *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 13(1), 109-140.
- Popper, K. R. ([1976] 1985). *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos, 1985.
- Popper, K. R. ([1982] 1985). *Realismo y el objetivo de la ciencia. Post Scriptum a La lógica de la investigación científica, Vol. 1*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1984). *Sociedad abierta, universo abierto. Conversación con Franz Kreuzer*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. ([1993] 1999). *El mundo de Parménides. Ensayos sobre la ilustración presocrática*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. R. ([1994] 1996). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. R. ([1994] 1997). *El mito del marco común*. Barcelona: Paidós.



ADECUACIÓN ENTRE MODELOS MATEMÁTICOS Y HECHOS PSÍQUICOS ALGUNAS DERIVACIONES DEL PENSAMIENTO DE KLIMOVSKY PARA LAS INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS.

Casale, Rolando.

casalerolando@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología – UNLP – CINIG.

Resumen

Klimovsky libro *Las desventuras del conocimiento matemático* plantea que una de las cuestiones más interesantes de las matemáticas se deriva de la relación existente entre los modelos construidos por esta ciencia y su correspondiente adecuación con lo real. A lo largo de la historia de las matemáticas es posible encontrar según este autor diferentes modos de concebir esa relación.

El problema de la adecuación entre los modelos matemáticos y lo real estudiado por Klimovsky supera por mucho lo que estamos en condiciones de abordar en este trabajo, de modo que lo vamos a circunscribir al vínculo que se puede establecer entre las matemáticas y aquello que estudia la Psicología, nos ocuparemos del modo en que los modelos generados por las matemáticas pueden ponerse en correspondencia con los hechos psíquicos.

De modo que nuestro problema central es el siguiente: ¿Hasta qué punto los modelos brindados por las matemáticas pueden brindar representaciones adecuadas para aquello que estudia la Psicología?

El objetivo del trabajo consiste en realizar una ampliación de la base conceptual epistemológica para el desarrollo de investigaciones psicológicas; por ello, nos interesa esclarecer la manera en que la inclusión de algunos modelos matemáticos pueden contribuir al desarrollo de investigaciones fecundas.

Se abordará esta cuestión siguiendo una metodología analítico crítica, la cual básicamente consistirá en aislar tanto como sea posible los diferentes aspectos de la cuestión, para luego de trazar todas las relaciones significativas, finalmente, reunir dichos componentes de modo crítico en una unidad superadora.

Este análisis nos ha permitido despejar el resultado ya prenunciado por Klimovsky e Hidalgo en *La inexplicable sociedad*, los modelos formales generados por las ciencias matemáticas son especialmente fecundos para exponer de modo simplificado y general estructuras mentales

específicas. Sin embargo, existe, también una enorme variedad de conductas para los cuales en la actualidad, aún no se disponen de modelos matemáticos pertinentes.

Es evidente que no todas las estructuras mentales y no todos los comportamientos humanos admiten ser expresados de acuerdo a formalizaciones rigurosas aportadas por las diferentes áreas de las matemáticas hoy vigentes, sin embargo, también es cierto que las formalizaciones matemáticas son herramientas sumamente valiosas para realizar representaciones apropiadas de fenómenos y estructuras mentales.

Se ha llegado a la conclusión, resulta muy conveniente abrir un debate en torno a aquellas estructuras de la mente o del comportamiento que puedan ser representadas matemáticamente por medio de modelos. Claro está, los modelos matemáticos no los entendemos como cosas que están disponibles en un almacén, sino por el contrario, los concebimos de un modo dinámico y en constante elaboración.

De modo sintético, concluimos, las investigaciones psicológicas se verían beneficiadas con la incorporación de modelos adecuados en aquellas áreas donde sea posible.

Tal como lo anticipara Gianella en *Introducción a la Epistemología y Metodología de la Ciencia* los modelos cumplen diferentes funciones, en primer lugar, la heurística, permite generar nuevos descubrimientos en tanto que posibilita derivar por deducción una amplia gama de proposiciones; en segundo lugar, predictiva, ya que hacen posible anticipaciones y claro está desde el punto de vista de las teorías, en tercer lugar cumplen la función de sistematizar y organizar.

El trabajo está organizado en tres apartados, en el primero, se señalarán las principales características de los modelos matemáticos, entendiéndolos como lo hace Klimovsky “Una interpretación acertada del sistema axiomático” poniendo especial énfasis en el carácter formal y deductivo; en un segundo apartado, se estudiarán algunas de las características de las estructuras y los fenómenos mentales, poniendo especial interés en la codificación semiótica de los hechos psíquicos; para en un tercer y último apartado exponer la posibilidad de realizar un isomorfismo entre la composición de los modelos y los fenómenos mentales. Vamos a sostener que existen algunos campos en donde las estructuras matemáticas son compatibles en el momento de la representación, con las estructuras de los hechos psíquicos. La consecuencia que extraemos de ello, es que en esas áreas de la psicología la utilización de modelos matemáticos está justificada, sin embargo, eso no significa que se presente como una necesidad imperiosa pues en última instancia la utilización de dichos modelos en áreas puntuales de la psicología guarda estricta relación con la fecundidad de los mismos y el nivel de adecuación que brinden.

Palabras clave: Modelo, hecho psíquico, adecuación, estructura.

Abstract

This paper departs from Klimovsky's studies on science epistemology.

It is based on two texts by the author, *Las desventuras del pensamiento matemático* and *La inexplicable sociedad*, which contain the main theses that support this paper.

It is sustained that some psychic facts may be represented by mathematical models. Even though there is a great variety of mental phenomena which so far resist a formal representation, we would like to highlight the existence of a group of phenomena which present structural characteristics as to be symbolized by means of mathematical models. We propose that the use of mathematical models is justified when they provide discoveries of new facts and favour the predictions while they also contribute to systematize and organize the current theories. Obviously, the existence of psychic facts which admit a representation through mathematical models does not mean that such task is necessary or indispensable. Such task would be convenient when the models prove appropriate.

Keywords: Model, psychic fact, adaptation, structure

Referencias bibliográficas

Gianella, A. *Introducción a la Epistemología y Metodología de las Ciencias*, De la Campana, La Plata, 2009.

Klimovsky, G. *Las ciencias formales y el método axiomático*, AZ Editores, Buenos Aires, 2000

Klimovsky, G. *Las desventuras del conocimiento matemático*, AZ Editores, Buenos Aires, 2005.

Klimovsky, G. e Hidalgo, C. *La inexplicable sociedad*, AZ Editores, Buenos Aires, 1998

Kleene, S. C., *Introducción a la metamatemática*, Tecnos, Madrid, 1974.

Horgan, J., "La muerte de la demostración", *Investigación y Ciencia*, diciembre de 1992.

Piaget y otros, *Tratado de Lógica y conocimiento científico. T 3. Epistemología de las matemáticas*, Paidós, Buenos Aires, 1979

Piaget y otros *Introducción a la Epistemología Genética. T1: El pensamiento matemático*; Buenos Aires: Paidós, 1975

Quine, W. V. O. (1980), "Two Dogmas of Empiricism", en *From a Logical Point of View*, Harvard U. P. "Dos dogmas del empirismo", Cuadernos de Lógica Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 1962

Stanislas, *The Number Sense. How the mind creates mathematics*; Oxford University Press, New York, 2011

TESTIMONIOS: NUEVOS DESAFÍOS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA EN INVESTIGACIÓN.

Colanzi, Irma.

irma_ciro@hotmail.com

Instituto de Cultura Jurídica, UNLP - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, UNLP

Resumen

El objetivo de este trabajo es problematizar el lugar de la narrativa testimonial como un instrumento metodológico cualitativo, que si bien tiene puntos de contacto con la literatura y la historia, exige un análisis específico al momento de desarrollar investigaciones cualitativas en el campo de la Psicología.

En el enfoque biográfico en investigación se pueden diferenciar las historias de vida y los testimonios. El objeto de este trabajo es indagar las discusiones en torno al testimonio y su lugar privilegiado al plasmar las voces de quienes son testigos – narradores de acontecimientos históricos y políticos.

Consideramos que la metodología cualitativa se encuentra en un momento de gran auge y que presenta muchos desafíos (Vasilachis de Gialdino, 2012). Una de las líneas de desarrollo dentro del enfoque cualitativo se centra en los testimonios, teniendo en cuenta la impronta singular que han adquirido en Latinoamérica.

La elección del tema responde al desarrollo de espacios de transmisión de metodología de la investigación en Psicología (cátedra Seminario Psicología Experimental), específicamente en los espacios de taller desarrollados en el marco del dictado de dicha materia en 4° año de la Facultad de Psicología (UNLP). Por este motivo se analizarán algunas producciones de estudiantes que han realizado un análisis en torno a la narrativa testimonial, desde un enfoque de género.

El testimonio constituye un instrumento metodológico que hace énfasis en la perspectiva del actor, evidenciando el lugar político de su enunciación. Nos interesa en este trabajo delimitar entonces los principales debates en torno a la narrativa testimonial, partiendo del giro subjetivo y la fetichización del discurso testimonial (Sarlo, 1995), como una de las discusiones más complejas del testimonio. En tal sentido, se analizarán las principales posturas del uso del testimonio tomando artículos que abordan la temática.

Finalmente se identificarán algunos desafíos en torno al uso de la narrativa testimonial en el enfoque cualitativo.

Palabras clave: testimonio - enfoque cualitativo - psicología crítica - género

Summary

The aim of this paper is to discuss the place of the testimonial narrative as a qualitative methodological tool, although it has in common with literature and history, requires a specific analysis when developing qualitative research in the field of psychology.

In the biographical approach to research it can be distinguished life stories and testimonials. The object of this work is to investigate the discussions on the testimony and privileged place to capture the voices of those who witness – tellers political and historical events.

We believe that qualitative methodology is at a time of boom and presents many challenges (Vasilachis of Gialdino, 2012). One line of development within the qualitative approach focuses on the evidence, taking into account the unique imprint they have acquired in Latin America.

The choice of theme reflects the development of transmission gaps of the research methodology in psychology (professorship Experimental Psychology Seminar), specifically in the workshop spaces developed under the dictation of that substance in 4th year of the Faculty of Psychology (UNLP). For this reason so far it will be discussed productions of students who have made an analysis on the testimonial narrative, from a gender perspective.

Key Words: testimony – qualitative approach – Critical psychology - gender

La narrativa testimonial como desafío en la metodología cualitativa

En el marco del enfoque cualitativo la narrativa ha tenido un lugar central en el campo de la Psicología. Es preciso entonces delimitar algunas diferencias y aspectos sobre la misma, las historias de vida y el testimonio, dado que si bien es posible pensar que tienen como marco el paradigma interpretativo se presentan particularidades en cada caso.

CigdemEsin (2011) sostiene que el análisis narrativo es una categoría que opera como un paraguas que incluye una pluralidad de métodos. En este trabajo nos centraremos en los testimonios, diferenciándolos de las historias de vida.

Para establecer diferencias es preciso delimitar los orígenes históricos, de las historias de vida y el testimonio, definiendo con precisión la narrativa testimonial.

En el caso de las historias de vida CigdemEsin sostiene que hay dos lineamientos paralelos en la academia, que sitúan la narrativa: por un lado la tradición humanista dentro de la sociología y la psicología occidental, que hace énfasis en la perspectiva singular; por otro lado, la segunda vertiente se vincula con la ontología postmoderna que hace énfasis en el rol de múltiples

subjetividades en la construcción de las narrativas. Esta segunda tradición narrativa presta especial atención a las condiciones sociales y las relaciones de poder que configuran la narrativa.

A partir de los orígenes históricos de la narrativa, abrevando en el planteo de Esin, es posible situar los inicios del siglo XX como el momento de “avances en los estudios de desarrollo de la personalidad y la vida útil mediante estudios de biografía y de casos” (Esin, 2011: 93). La autora refiere a su vez que el libro fundante de este nuevo campo en la Psicología fue publicado en 1986: *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*, escrito por Theodor Sarbin.

En consonancia con lo anterior Concepción Medrano y Alejandra Cortés (2007) afirman que en los '80 se presentaba la investigación narrativa como otra manera de acercarse al conocimiento de las personas y de los hechos culturales, más allá de la metodología lógico – científica; desde la narrativa se pretende entender el sentido y significado de algunos acontecimientos vitales. Mercè Picornell (2011) refiere que el testimonio es un género híbrido, creado en la intersección entre disciplinas para propiciar la expresión de las voces subalternas.

El testimonio se define “...como la narración hecha, generalmente en primera persona, por quién a su vez ha sido el protagonista o testigo de un suceso que involucra una situación de desventaja o marginación, de explotación o supervivencia. Sin embargo, tiene por correlato el hecho de ser recogido por una segunda persona que al organizar, distribuir y recortar lo dicho (al editar), se convierte en una figura problematizante dada su mediación entre la producción y el testimonio en sentido estricto y la recepción de éste en la forma de texto testimonial. Por ello concebimos una diferenciación entre ambos en la medida que el texto testimonial viene a ser la relación establecida generalmente entre quien narra y quien escribe” (Ibargüen, 1992: 3).

Es en los años '80 que el testimonio emerge como un género de resistencia, década donde se observa el desarrollo también de las historias de vida enfatizando la perspectiva singular, mientras que el testimonio evidencia la trama política de las voces de los protagonistas de acontecimientos históricos.

Las historias de vida permiten reconstruir a partir de la experiencia singular, el contexto social e histórico. El testimonio, si bien da cuenta de un acontecimiento histórico, se centra en la experiencia del sujeto y en el punto de enunciación desde donde da testimonio de lo vivido, la posición política e histórica de quien da testimonio.

El testimonio se asemeja como género a las historias de vida, sin embargo, Picornell reafirma en línea con lo anterior, que el testimonio pretende generar “una nueva posición de enunciación desde donde el subalterno pueda difundir su experiencia de forma autorizada” (Picornell, 2011: 6). En este sentido, el testimonio como instrumento metodológico y objeto en sí mismo (Martínez Guzmán y Montenegro, 2014), se diferencia de la fuente de datos de los historiadores porque su

objetivo no es ofrecer documentos, sino dar cuenta de “un discurso que sea por él mismo dato e interpretación, documento y relato, acontecimiento histórico y reflexión autorizada sobre el pasado” (Picornell, 2011: 6).

Resulta pertinente referir a las conceptualizaciones de Giorgio Agamben (1998), autor que a través de los testimonios de los “sobrevivientes” del holocausto, especialmente desde la escritura de Primo Levi, analiza el lugar del testimonio, en tanto punto de enunciación y acto de palabra. La enunciación desde el lugar constitutivo del sujeto de lenguaje, abrevando en Benveniste y en Foucault. Es en función del planteo de Foucault que Agamben afirma que “Foucault ha sido el primero que ha comprendido la dimensión inaudita que había revelado la teoría de Benveniste sobre la enunciación. (...) Se daba cuenta, sin duda, de que la arqueología no delimitaba de modo alguno, en el lenguaje, un ámbito parangonable al demarcado por los saberes de las diversas disciplinas...Puesto que la enunciación no se refiere a un texto, sino a un puro acontecimiento de lenguaje”. (Agamben, 1998: 145).

Las diferencias entre el testimonio y las historias de vida, no sólo radican en el énfasis del punto de enunciación del subalterno en la construcción de testimonios, sino también en las discusiones que suscitó el testimonio en función del lugar de intersección entre historia y literatura que caracterizó a la narrativa testimonial.

En relación con el testimonio en los '80, Picornell sostiene que el testimonio durante esa década se convirtió en un modelo de lo que se denominó “literatura de resistencia” (Picornell, 2011: 3). Asimismo, la autora afirma que “...ya en los noventa, pese al declive de la publicación de *testimonios*, se producirá un repunte en la producción crítica sobre el género, convertido en un emblema de la crítica latinoamericanista —sobre todo de la elaborada desde los Estados Unidos— a partir del cual discutir sobre la necesidad de un nuevo enfoque crítico en los estudios literarios y culturales (Picornell, 2011:3).

Los principales referentes de la narrativa testimonial en Latinoamérica se remontan al texto de Miguel Barnet, *Biografía de un cimarrón* (1966), donde el autor relata su historia en primera persona por medio de la literaturización de los datos que surgieron de entrevistas con un ex esclavo de origen africano. Siguiendo este planteo, Picornell afirma que “.en la Cuba de finales de los sesenta, se dan las circunstancias tanto literarias como políticas para que la propuesta de Barnet sea bien recibida y pase de ser una innovación individual a iniciar un género que permita postular una nueva literatura de la Revolución. (...) En el plano literario, el carácter documental del *testimonio* se enlaza con una tradición latinoamericana que hay quien vinculará con las Crónicas de Indias, así como también con la literatura de campaña elaborada por los participantes en la Guerra de la Independencia. De hecho, la literatura de campaña, como el *testimonio* cubano,

pretende sentar las bases de una nueva historia nacional que, por la urgencia en la que necesita ser construida, no puede esperar a ser elaborada por los filtros de los historiadores, y se inscribe desde las experiencias de sus mismos protagonistas” (Picornell, 2011: 10).

A partir de este momento, con Barnet, se produjo una internalización del testimonio, llegando a las discusiones de la academia norteamericana. En este punto, con la explosión del testimonio en los '80, surge otro hito de la narrativa testimonial que es el testimonio de Rigoberta Menchú y las discusiones que provocó el mismo.

John Beverly (2012) refiere al testimonio de Rigoberta Menchú y sostiene que fue una colaboración de la antropóloga Elizabeth Burgos y Menchú. Tomó un lugar central en la crítica literaria, “una especie de paradigma para conceptualizar el género testimonial. Aunque no fue concebido con fines literarios, *Me llamo Rigoberta Menchú* llegó a ser el texto narrativo más difundido y más discutido de la literatura latinoamericana de finales del siglo xx. En algunas antologías de lectura, ya forma parte del canon de la literatura latinoamericana (Beverly, 2012: 3).

La discusión central que introdujo el testimonio de Menchú se relaciona con la autoría del documento, puesto que Burgos tomó relatos que Rigoberta había escuchado sobre la persecución de su padre y hermanos, otorgándole un lugar colectivo a la narrativa testimonial. Este testimonio condensa la memoria colectiva de un pueblo y así lo manifiesta Menchú: “Me llamo Rigoberta Menchú. Tengo veintitrés años. Quisiera dar este testimonio vivo que no he aprendido en un libro y que tampoco he aprendido sola ya que todo esto lo he aprendido con mi pueblo y es algo que yo quisiera enfocar. Me cuesta mucho recordarme toda una vida que he vivido, pues muchas veces hay tiempos muy negros y hay tiempos que, sí, se goza también pero lo importante es, yo creo, que quiero hacer un enfoque que no soy la única, pues ha vivido mucha gente y es la vida de todos. La vida de todos los guatemaltecos pobres y trataré de dar un poco mi historia. Mi situación personal engloba toda la realidad de un pueblo” (Beverly, 2012:5).

El testimonio de Menchú también abrió una nueva discusión en torno a la posibilidad dar testimonio y quién verdaderamente tiene la autoridad para hablar. En tal sentido, Beverly introduce una crítica del lugar de los intelectuales solidarios (como es el caso de Burgos y Barnet) que co – construyen estos testimonios. Beverly a su vez revisa la discusión que promueve David Stoll quien considera inapropiado que Menchú tenga una agenda propia, es decir que en vez de ser una informante nativa, Menchú da testimonio desde su lugar de intelectual orgánico.

Analizando el testimonio de Menchú, Beverly afirma que “...como narradora de *Me llamo Rigoberta Menchú*, la dirigente indígena está funcionando como lo que Antonio Gramsci llamó un

«intelectual orgánico» de lo subalterno, interesado en producir un texto de «historia local» (tomando una expresión de Florencia Mallon)” (Beverly, 2012:8).

Es necesario destacar que para Beverly también Stoll tiene una agenda política y su objetivo es deslegitimar el testimonio de Menchú. Según Beverly, Stoll “...cree que la estrategia de lucha armada llevada a cabo por la parte de la izquierda guatemalteca con la que Menchú se identificaba fue un trágico error que provocó la guerra contrainsurgente genocida del Ejército, cuyos efectos Menchú describe de manera tan vívida. Su discrepancia con Menchú, entonces, no está basada en una «objetividad»; se trata más bien de dos posiciones igualmente políticas –es decir, igualmente ideológicas–, ambas fundadas en una pretensión de verdad” (Beverly, 2012: 8). Beverly con su análisis plantea un desafío para la academia y la construcción de conocimiento cualitativo, que se sustenta que desplazar la discusión por la verdad e introducir una concepción del conocimiento académico como una forma de verdad entre muchas otras, que ha servido para la emancipación pero también ha sido utilizada por las clases dominantes y el poder institucional (Beverly, 2012: 11).

La narrativa testimonial sin duda constituye un desafío en la construcción de conocimiento científico en Psicología, especialmente como un modo de abordaje válido para reconstruir las verdades históricas de los sujetos conocidos.

Propiciando miradas críticas en relación con la metodología cualitativa y la narrativa testimonial

En el campo de la Psicología se evidencia la importancia del aporte de la metodología cualitativa para abordar problemáticas contemporáneas. En tal sentido, la metodología cualitativa contribuye a la producción de saberes situados (FemeníasySozaRossi, 2011), que exigen un tratamiento y compromiso particulares.

Los saberes situados suponen la resignificación de las voces de los sujetos investigados. De esta manera reposicionan las experiencias de los sujetos conocidos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En el caso de la enseñanza de la metodología de la investigación en Psicología, en el taller **“Construcción de conocimiento científico en Psicología y narrativas contra - hegemónicas desde un enfoque de género”** se propició un espacio de discusión orientado a analizar el lugar de la producción de conocimiento en Psicología. De esta manera, se incorporaron las propuestas de la Psicología Crítica (Teo, 2012) con el fin de reflexionar sobre la producción del conocimiento científico y la importancia de subvertir los modos hegemónicos que la Psicología mainstream ha impuesto.

Los/as investigadores/as en Psicología tienen un fuerte desafío al momento de contribuir con producciones situadas que contribuyan a la transformación social, interviniendo en la agenda de investigación con las demandas sociales que se identifican en la comunidad.

Con el fin de propiciar nuevas competencias en los/as estudiantes de Psicología, en lo que respecta a la construcción de instrumentos metodológicos y el análisis crítico de los mismos desde un punto de vista onto – epistemológico, se desarrolló un taller con un propuesta de producción que permite articular autores que reflexionan en torno al conocimiento científico en Psicología y la narrativa testimonial.

Se trabajó en dos momentos de producción, primeramente grupal a través de tres tipos de testimonios: sobrevivientes del terrorismo de estado en Argentina, víctimas de violencias y cartas de mujeres que vivenciaron situaciones de violencias y luego a través de la militancia feminista brindaron testimonio de sus vivencias. Un segundo momento, de producción individual, donde se analizaron testimonio de una investigación desarrollada por Johanna Betancourt en el marco de la Maestría en Psicología de la Universidad del Valle (Colombia)¹.

Los/as estudiantes destacaron tres aspectos: la importancia de la narrativa testimonial en la construcción de conocimiento desde una perspectiva crítica, la importancia de construir conocimiento científico que involucre los saberes situados y la relación del sujeto en contexto, y finalmente el aporte de la narrativa testimonial en la construcción de conocimiento para la acción social.

En relación con el primer aspecto, se observó que los/as estudiantes destacaron la importancia de la perspectiva crítica en la construcción de conocimiento científico en Psicología, teniendo en cuenta la narrativa testimonial como un objeto de estudio y un instrumento metodológico privilegiado:

“...siguiendo a Thomas Teo, la manera en que la narrativa testimonial contribuye a la construcción de conocimiento desde una perspectiva crítica en Psicología es que esta herramienta metodológica de investigación cualitativa pone en primer lugar las subjetividades de las personas, ya que dice que la dimensión subjetiva de la vida mental humana y la subjetividad en general han sido descuidadas en la

¹Betancourt, Johanna. (2014). *Narrativas de la violencia sexual en el conflicto armado en Colombia*. Tesis de maestría inédita. Universidad del Valle. Colombia

psicología y excluidas en la ontología de la corriente principal, encontrándose marginalizada por esta última” (P.N. 2015:5)².

El aporte de Thomas Teo (2012) se observa en articulación con la metodología cualitativa como el enfoque más adecuado para revalorizar los saberes situados de los sujetos conocidos, visibilizando el vínculo dialéctico entre el sujeto conocido y su contexto socio histórico.

La noción de saber situado (Haraway, 1995), fue incorporada por el feminismo para visibilizar que la construcción de conocimiento científico se desarrolla con una intencionalidad y en el marco de una agenda política e institucional. En cuanto al segundo aspecto señalado, la importancia de construir conocimiento científico que involucre los saberes situados, la narrativa testimonial en el enfoque cualitativo tiene una gran importancia. Esto se evidencia en una de las producciones presentadas en el taller:

“...la narrativa testimonial permite reconocer las perspectivas particulares del testificante, es decir, cómo esa persona ve el mundo en el que vive. También permite captar el imaginario histórico, social y cultural en el que está inmerso. Ese imaginario es propio de cada sociedad, y esto se evidencia a través del relato; pero a su vez muestra cómo es el modo particular de actuar de la persona frente a esto” (Q.P. 2015: 3)³.

Finalmente, uno de los principales objetivos del taller fue promover nuevas perspectivas en torno a los desafíos de la metodología cualitativa a través del aporte de la narrativa testimonial, recuperando el valor del testimonio.

El valor del testimonio y su contribución en la construcción de conocimiento fue analizado teniendo en cuenta los aportes de algunos autores como Pilar Calveiro (2008), Margareth Randall (2012) y Martínez & Montenegro (2014).

Los/as estudiantes recuperaron esta propuesta tanto en el espacio de trabajo grupal, como en el desarrollo del trabajo individual. En una de las producciones se pudo apreciar:

“...la narrativa testimonial contribuye a la investigación en Psicología no sólo como instrumento de producción de conocimientos, sino también como vehículo para la acción social. A partir de ella, es posible acceder simultáneamente al imaginario cultural y social en que el sujeto se encuentra inmerso, así como también a la perspectiva propia de la persona que cuenta el relato” (D.B. P, 2015: 3).

En otra de las producciones se puede apreciar:

“...lo ideal sería que el psicólogo pueda asumirse desde un lugar activo, estudiando los testimonios y luego con ese material brindado pueda reflexionar

² Producción individual presentada en el marco del taller. 14 de julio de 2015.

³ Producción individual presentada en el marco del taller. 14 de julio de 2015.

sobre cómo es el contexto, cuáles son los prejuicios de esa sociedad particular, y de qué manera poder intervenir para que las personas que son excluidas dejen de tener ese estatuto” (Q. P, 2015: 3).

Algunas reflexiones en torno al uso del testimonio

La metodología cualitativa se encuentra en un momento de desafíos que se vinculan con la revalorización de los saberes de los sujetos conocidos (Vasilachis de Gialdino, 1999). Este reto es tanto epistemológico como metodológico en la medida en que se vincula con nuevos posicionamientos de los/as investigadores/as, así como también requiere de nuevos instrumentos metodológicos.

Se plantea entonces la importancia de construir saberes situados, incorporando el aporte del feminismo para situar una mirada que reconoce que el discurso científico tiene ideología y que es necesario que se explicita la misma al momento de construir conocimiento científico. María Luisa Femenías y Paula SozaRossi (2011) revisan la propuesta de DonnaHaraway, epistemóloga feminista, y sostienen que es necesario entonces construir saberes situados y críticos teniendo en cuenta que “la toma de posición es, por tanto, clave para fundamentar un saber organizado en torno a las imágenes de la mirada” (En Femenías y SozaRossi, 2011: 14), que siempre depende del punto de enunciación desde donde el investigador/a construye saber.

Los saberes situados no se oponen a la objetividad, así como tampoco es posible pensar en una dicotomía entre la epistemología del sujeto cognoscente y la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis de Gialdino, 1999), posiciones que se han fortalecido en las Ciencias Humanas, más aun contemplando las áreas de investigación presentes en la agenda científica.

La metodología de la investigación exige hoy la experiencia situada, de acuerdo al planteo de Irene Vasilachis de Gialdino (2012): “el punto de vista universalista se abandona a favor de la prerrogativa acordada al conocimiento particular, privilegiado, emergente de la experiencia situada de los diferentes actores” (Vasilachis de Gialdino, 2012: 12).

En la producción de conocimiento en Psicología, el testimonio exige un nuevo lugar al momento de reconstruir memorias y experiencias por parte de nuestros/as sujetos/as de conocimiento, especialmente para propiciar nuevos puntos de enunciación y subvertir el lugar de otredad de nuestros informantes.

La producción de conocimiento en Psicología exige a su vez un posicionamiento crítico de los/as investigadores/as que permite vislumbrar una transformación social, y promover miradas situadas en nuestro contexto. En consonancia con lo anterior, Thomas Teo (2009) plantea desde la psicología crítica la importancia de promover las dimensiones políticas y éticas en la producción de conocimiento, propiciando un lugar particular para la metodología cualitativa y el testimonio como un instrumento metodológico y un objeto de estudio que reclama nuevas discusiones en el enfoque cualitativo.

Referencias bibliográficas

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

Berverly, John. (2012). En diálogo con Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia, de Elizabeth Burgos (con Rigoberta Menchú). Revista [Nueva Sociedad 238, Marzo - Abril 2012](#), ISSN: 0251-3552.

Butler, Judith. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Buenos Aires: Paidós.

Calveiro, Pilar. (2008). El testigo narrador. Revista Puentes N° 24.

Esin, Cigdem. (2011). Chapter 5 Narrative Analysis Approaches. En Frost, Nollaig. (comp.). Qualitative Research Methods in Psychology. Open University Press. McGraw – Hill Education.

Femenías, María Luisa. Soza Rossi, Paula. (Comp.) (2011). Saberes situados/Teorías trashumantes. La Plata: Editorial, UNLP.

Haraway, Donna. (1995). Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la Naturaleza. Valencia: Ediciones Cátedra.

Ibargüen, María. (1992). Las voces del silencio: El testimonio como representación popular. Revista Mester, Vol. XXI, No. 2.

Martinez Guzman, Antar. & Montenegro, Marisela. (2014). Quaderns de Psicologia. 2014, Vol. 16, N°1, pp. 111 – 125.

Medrano, Concepción. (compiladoras). (2007). Las historias de vida: Implicaciones educativas. Buenos Aires: Alfagrama.

Panaia, Marta. (2004). El aporte de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. Revista Espacio abierto. Enero marzo, año/vol. 13. Número 001. Asociación venezolana de sociología. Maracaibo, Venezuela.

Picornell, Mercé. (2011): El género testimonio en los márgenes de la historia: representación y autorización de la voz subalterna. Revista Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea, t. 23, 2011, págs. 113-140.

Ramírez de Ramírez, Fanny, Pérez Sisto, Edith. TESTIMONIO DE LA SUBALTERIDAD SOCIAL EN VENEZUELA Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos [en línea] 2007, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 31 de julio de 2015] Disponible en: <<http://148.215.2.10/articulo.oa?id=64011417004>> ISSN 1665-8574.

Randall, Margareth. (2010). ¿Qué es, y como se hace un testimonio?. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, Año 18, No. 36, La Voz del Otro: Testimonio, Subalternidad y Verdad Narrativa (1992), pp. 23-47. Centro de Estudios Literarios "Antonio Cornejo Polar"- CELACP Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4530621> Accessed: 28/09/2010 12:54.

Sarlo, Beatriz. (2005). Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI.

Teo, Thomas. (2012). Philosophical Concerns in Critical Psychology. En D. Fox, I. Prilleltensky & S Austin (Eds.), *Critical Psychology. An Introduction* (2nd ed.) (pp. 36-53). London: Sage. Traducción al castellano de Ana María Talak (2015).

Vasilachis de Gialdino, Irene. (2006). *Estrategias de Investigación*. Cap. 1 "La investigación cualitativa". Barcelona. Editorial Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). De "la" forma del conocer a "las" formas de conocer". En Denzin, N. Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.

ENTRE BACHELARD, CANGUILHEM Y POPPER: LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO RIOPLATENSE ILUSTRADA A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO¹.

Fierro, Catrie & Pontoriero, María Lujan.

Email: catriel.fierro@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Resumen

La Epistemología de la Psicología, comprendida como la reflexión meta-teórica y meta-discursiva en torno a la producción de los psicólogos, constituye un contenido curricular esencial en la formación universitaria de dichos agentes académicos. Sin embargo, en latitudes como la rioplatense –y más concretamente, la argentina–, marcados sesgos históricos y estructurales como el profesionalismo tecnicista, monoteórico y clinicista vuelven a la Epistemología (junto con otros discursos meta-teóricos) un contenido suntuario en la formación de los psicólogos, desvalorizada sobre todo ante la resolución de problemas concretos en ámbitos clínicos. Esta desvalorización general suele presentarse en los planes de estudio nacionales acompañada de otros fenómenos funcionales a ella, como la denominada ‘epistemologización de la metodología’ y la inclusión y defensa acérrima de epistemologías irracionalistas, mayoritariamente continentales y con intereses creados opuestos a los de la psicología académica. Todos estos rasgos vernáculos desembocan en la comunicación –explícita e implícita– de contenidos que, filtrados entre otras cosas a creencias epistemológicas pre-científicas, son nocivas para la identidad profesional, la solvencia investigativa y la racionalidad general del graduado. Esto es problemático de cara a dos hechos: el que muestra una larga tradición de discusiones curriculares que legítimamente incluyen a la Epistemología como un contenido central en la formación científica de los diplomados psicólogos, y el que indica que, luego de los recientes procesos deliberatorios de la comunidad argentina de psicólogos, y como consecuencia de los mismos en los procesos de acreditación, la Epistemología de la Psicología constituye un contenido curricular básico para toda carrera de grado de psicología que desee otorgar titulaciones validadas por el Estado. De cara a este problema formativo que ha sido descrito en términos generales para la psicología argentina, el presente estudio pretende puntualizar en tales diagnósticos a partir de un análisis de caso. Con el objetivo general de corroborar empíricamente los análisis referidos arriba a nivel general, y con el objetivo particular de aportar información sobre la inserción de la epistemología de la psicología en la formación del psicólogo marplatense durante los últimos 50 años, se planteó un relevamiento y análisis diacrónico de los contenidos curriculares y los núcleos temáticos sobre

epistemología de la psicología, delineados en los planes de estudio de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y materializados en asignaturas específicas. Se relevaron los planes de estudio de dicha universidad de los años 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1987 y 1989 y, posteriormente, se relevaron y analizaron los *planes de trabajo docente* de asignaturas específicas sobre epistemología *de la psicología* de los años 1989, 1990, 1993, 1999, 2006, 2012 y 2014. Se recurrió a una metodología predominantemente cualitativa, realizándose análisis de contenido en torno a los planes de estudio y, en caso que dichos planes incluyeran asignaturas específicas de epistemología, en torno a los propios planes de trabajo docente. Se analizaron tres variables centrales a toda asignatura universitaria: los fundamentos –o justificaciones- curriculares de la asignatura, sus objetivos o metas explícitas respecto al psicólogo en formación, y los núcleos temáticos y contenidos bibliográficos de cada una de las asignaturas. Se centralizó el período posterior a 1989, cuando un nuevo plan curricular introduce la asignatura ‘Epistemología de la Psicología’ en la UNMDP. Los resultados indican que los fundamentos, objetivos y contenidos de las asignaturas han variado concomitantemente con la formación, preparación y orientación teórica de los titulares a cargo. Se observan contenidos mayoritariamente inespecíficos, teóricamente orientados hacia el psicoanálisis y con escasa vinculación con temáticas internacionales durante los años 1989-1990. Esto es seguido por una década (1993-2003) de renovación de la asignatura con una notoria vinculación con temáticas y problemáticas epistemológicas internacionales a partir de contenidos mayoritariamente específicos sobre filosofía de la psicología. Finalmente, un tercer período (posterior al 2006) luego de un cambio de titularidad evidencia un retroceso de la asignatura a posiciones propias del primer período, especialmente en cuanto a los contenidos sobre filosofía de la ciencia y a orientaciones psicoanalíticas. Los resultados permiten concluir que hasta el año 2006 y ante los sesgos propios de la formación de psicólogos en Argentina aludidos al inicio, ha sido sólo el modelo intermedio de asignatura aquella que activamente se planteó combatirlos y removerlos, puesto que los otros modelos más bien parecen haber sido testimonio de la filtración y proliferación curricular de dichos problemas en la UNMDP. Ante las limitaciones de la investigación, se proyectan análisis cualitativos ulteriores, que abarquen hasta los modelos actuales de la asignatura, y análisis cuantitativos socio-bibliométricos que arrojen indicadores empíricos específicos.

Palabras clave: epistemología de la psicología, formación en psicología, enseñanza de la epistemología de la psicología, psicología en Argentina

Abstract

Epistemology of Psychology, defined as the meta-theoretical and meta-discursive reflection about psychologists' productions constitutes an essential curricular content in the university and academic education of such agents. However, in latitudes as the Río de la Plata and, more specifically, Argentina, marked historical and structural biases such as monotheoretical, technicist and clinicist professionalism turn Epistemology (along with other meta-theoretical discourses) a luxury training content, devaluing its curricular sense against training regarding concrete problem-solving in clinical settings. This general devaluation usually presents itself in national curricula along with her other functional phenomena such as the so-called 'epistemologization of methodology' and the inclusion and staunch defense of mostly continental irrational philosophies of science with vested, opposed interests to those of academic psychology. All these vernacular features lead to the explicit and implicit communication of content that, leaking among other things onto pre-scientific epistemological beliefs, are harmful to the professional identity, research solvency and general rationality of the psychology graduate. This is problematic in the face of two facts: the one that shows a long tradition of curricular discussions that legitimately include epistemology as a central content in the scientific training of qualified psychologists, and the one that indicates that after recent deliberative processes conducted by Argentina's psychological community, and as a result thereof in accreditation processes, Epistemology of Psychology constitute a basic curriculum content for all undergraduate careers in psychology that wish to grant degrees validated by the State. Looking ahead to this training problem that has been previously described in general terms for Psychology in Argentina, this study aims to specify such diagnoses through a case study. With the overall aim to empirically corroborate the analyses in general terms referred above, and with the particular aim of providing information about the insertion of Epistemology of Psychology in the education of Mar del Plata psychologists for the past 50 years, a diachronic survey and analysis of curriculum content and thematic units on Epistemology of Psychology as outlined in the curricula of the career of Psychology at the Universidad Nacional de Mar del Plata and materialized in specific courses, was designed. The curricula of the Psychology Faculty from the years 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1987 and 1989 were surveyed and, subsequently, the teachers' work plans (syllabi) on specific courses on epistemology of psychology from the years 1989, 1990, 1993, 1999, 2006, 2012 and 2014 were analyzed. A predominantly qualitative methodology was used, recurring to content analysis on the diverse curricula and, if such plans included specific courses on Epistemology of Psychology, on the teaching syllabi. Three main variables nuclear to any university course were analyzed: justification or curricular sense of the courses, their objectives or explicit aims regarding psychology students, and their thematic units and bibliographic contents.

The post-1989 period was highlighted, since at that moment a new curriculum introduced the course 'Epistemology of Psychology' in the UNMdP. Results indicate that the justification, objectives and course contents of Epistemology of Psychology have changed concomitantly with the training, preparation and theoretical orientation of the faculty (professor) at charge. During the 1989-1990 period, mostly unspecific contents theoretically oriented towards psychoanalysis and with little linkage with international themes during the years 1989-1990 are observed. This is followed by a decade (1993-2003) of renewal in the course, with a notorious linkage with international themes and issues specific to the Epistemology of Psychology, mainly through the inclusion of specific bibliographic contents on the philosophy of psychology. Finally, a third post-2006 period, after a change of the faculty at charge of the course, evidences a reversal of the course' positions to those characteristic of the first period, especially in terms of content and of the psychoanalytic orientation. These results suggest that until the year 2006, and regarding the biases of the training and education of psychologists in Argentina alluded to at the beginning, the intermediate model (1993-2003) has been the only course that actively raised combat and tried to remove such biases, since the other course models seem to be precisely the testimony and proofs of the curricular proliferation of such biases in the UNMdP. Given the limitations of this research, further qualitative analyses, including coverage on the current models of the course, and quantitative, socio-bibliometric analyses that yield specific empirical indicators, are projected.

Keywords: Epistemology of Psychology, Training and Education in Psychology, Teaching Epistemology of Psychology, Argentinian Psychology

1 Introducción

La Epistemología de la Psicología constituye un contenido esencial de la formación de los psicólogos en varios sentidos y por varias razones. En primer lugar, y en un sentido *comunalista* o *internalista*, la reflexión meta-teórica de los psicólogos sobre su propio obrar ha sido concebido y percibido por los propios profesionales latinoamericanos como parte esencial del deseable entrenamiento académico de los psicólogos (Acevedo, 2012; Ardila, 1978; Di Doménico, 1996; 1999a; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1985; 1994b; 1997b); profesionales latinoamericanos que, precisa y simultáneamente, han sido algunos de los impulsores de debates, revisiones y reorganizaciones curriculares en el territorio. Tal sentido, debe remarcar, se inserta en la histórica y problemática —a menudo más bien inexistente— relación entre los psicólogos latinoamericanos y la reflexión sistemática meta-teórica sobre su disciplina, un déficit explorado

y caracterizado previamente por múltiples investigadores (Acevedo, 2001; Serroni-Copello, 1997; Vilanova, 1995; 1996; 1997a).

En segundo lugar, y en un sentido regulatorio –pero no por esto menos alejado de las preocupaciones de los profesionales-, la epistemología de la psicología constituye un contenido estipulado como básico según las reglamentaciones ministeriales que, producto de las deliberaciones de los psicólogos argentinos, rigen los procesos de acreditación (Di Doménico & Piacente, 2003; 2011) y que, se supone, expresan la visión de los expertos en torno a la formación académica que idóneamente deberían atravesar estos agentes científicos. Tanto en las deliberaciones de las asociaciones de psicología en Argentina (AUAPsi & UVAPsi, 2008), como en la reglamentación ministerial aludida (Ministerio de Educación, 2009), la epistemología de la psicología se ubica como contenido básico de las currículas de psicología que pretendan ofrecer diplomaturas de psicología acreditadas.

Cada una de las cuestiones recién esbozadas encierra dos problemas centrales, que impulsan el presente trabajo. En primer lugar, la escasa relación entre los psicólogos conosureanos y la producción y crítica teórica de la psicología dio lugar históricamente en las currículas y carreras de grado a tendencias en cierto sentido *nocivas* para el desarrollo de talentos críticos y científicos en el corpus profesional. Nos referimos a lo notado por múltiples investigadores (Acevedo, 2001; Vilanova, 1994a) acerca de la utilización explícita a partir de los '70 y hasta tan tarde como hasta los '90, de textos epistemológicos desfasados, esquemáticos y –lo más relevante aquí- orientados a fundamentar y defender posiciones claramente pre-científicas (y pre-tecnológicas) en psicología. Esta utilización denostativa e ideológica de textos de autores como Canghilem o Deleule –y la utilización o relectura sesgada de clásicos como Kuhn, Feyerabend, Toulmin y Hanson, entre otros- se ha argumentado que respondía específicamente a fines espurios. En otras palabras, el interés por defender prácticas psicológicas marginales y dogmáticas habría fundamentado la introducción de ciertos teóricos de la ciencia con la finalidad de relativizar y en cierto sentido debilitar las implicaciones del vocablo 'ciencia'. Esto, se ha argumentado, fue posible gracias a la incorporación igualmente sesgada de las constantes controversias que sacudieron a la filosofía de la ciencia desde las obras kuhnianas (Acevedo, 2001). A grandes rasgos, entonces, existiría una armonía entre la meta-teoría cultivada y recitada por profesionales argentinos durante los años '90 e incluso hasta la actualidad, y el talante dogmático, ortodoxo y creencial que caracterizó fuertemente al grueso de los profesionales argentinos desde la creación de las carreras de grado (Serroni-Copello, 1997; Vilanova, 1985).

Esta cuestión, como podrá comprenderse, se filtró necesariamente hacia la currícula de los psicólogos al punto de general el segundo problema que tematizaremos aquí: la denominada 'epistemologización de la metodología de la investigación' (Vilanova, 1994a). Según los investigadores en torno a la formación de psicólogos argentinos, debates bizantinos sobre el sentido de la palabra 'ciencia', y debates -poco auténticos o isonómicos- en torno a cuestiones como la ontología de la realidad, entre otras empresas loables pero no prioritarias en el marco del plan de estudios del psicólogo, tendieron a reemplazar a la enseñanza y formación en recursos de producción y crítica sistemática de conocimiento; enseñanza y formación que en las currículas de psicología, como en toda ciencia empírica, se encarna en asignaturas sobre metodología (o técnicas, o estrategias) de la investigación. Como se ha remarcado previamente (Klappenbach, 2003a) no es el valor de la epistemología para la investigación científica lo recusado aquíⁱⁱ, sino el casi total reemplazo de formación y entrenamiento en resolución solvente de problemas mediante la investigación, por la discusión verbalista y a menudo no argumentada sobre autores y cuestiones que a menudo respondían al curriculum oculto de las carreras profesionalistas, clínicistas y monoteóricasⁱⁱⁱ. Esto, especialmente toda vez que aún en los debates curriculares de los '90, tanto la epistemología -general y específica de la psicología- como la investigación registraban espacios específicos (asignaturas) en los planes de estudio, lo que vuelve ciertamente ilegítimo que los objetivos y contenidos de las primeras vertieran sobre los objetivos y contenidos de las segundas, reemplazándolas o provocando reiteraciones curriculares no provechosas.

En esencia, lo problemático de las cuestiones arriba resumidas es que, considerando la permeabilidad de los estudiantes universitarios a los implícitos transmitidos en las asignaturas en calidad de creencias epistemológicas (Barrón Tirado, 2015; Nieto & Saiz, 2011; Pozo, 2009), es probable que asignaturas con contenidos o talantes dogmáticos, irracionalistas y esencialmente acríticos -como las que investigadores anteriores han creído identificar en la historia de la enseñanza de la psicología vernácula- fomenten en los psicólogos en formación aproximaciones y actitudes igualmente dogmáticas, irracionalistas y acríticas respecto al conocimiento científico -a su producción, análisis y revisión- y al fundamento del ejercicio profesional de la disciplina. Con el objetivo general de corroborar empíricamente los análisis referidos arriba a nivel general, y con el objetivo particular de aportar información a nivel general sobre la inserción de la epistemología de la psicología en la formación del psicólogo marplatense durante los últimos 50 años, se propone un relevamiento y análisis diacrónico de los contenidos curriculares y los núcleos temáticos sobre epistemología de la psicología, delineados en los planes de estudio de la carrera

de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y materializados en asignaturas específicas.

2 Metodología

2.1 Tipo de Estudio y Diseño

El análisis propuesto constituye un estudio de tipo descriptivo, *expost facto* retrospectivo.

2.2 Procedimiento

Se recuperaron los planes de estudio de la carrera de psicología de la UNMdP y los programas de trabajo docente de la asignatura Epistemología de la Psicología *disponibles* en los archivos de la universidad referida. Se recuperaron los planes de estudio de los años 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1987 y 1989. De los *planes de estudio* recuperados se pesquisó si al interior de sus estipulaciones existían asignaturas epistemológicas (generales o específicas) y, en caso de existir, se rastrearon y relevaron los programas disponibles de tales asignaturas. Adicionalmente, se relevaron y analizaron los *planes de trabajo docente* de asignaturas específicas sobre epistemología *de la psicología*^{iv}. Se obtuvieron los planes de trabajo docente de la asignatura de los años 1989, 1990, 1993, 1999, 2006, 2012 y 2014. Así, la población de estudio la conformaron los planes de estudio y de trabajo docente recuperados.

Se planeó la utilización de un análisis bibliométrico de los planes de trabajo docente, en línea con relevamientos anteriores semejantes (Fierro, 2015; Klappenbach, 2013; González, 2014; Visca & Moya 2013). Sin embargo, la constatación de la escasa bibliografía obligatoria en los planes de trabajo docente en términos absolutos y la baja variabilidad de dicha bibliografía llevó a considerar otras vías de recolección y análisis de datos. Consiguientemente, se recurrió a metodología cualitativa (análisis de contenido) para ambas poblaciones, especialmente para identificar y extraer los *fundamentos, objetivos y contenidos* de las asignaturas epistemológicas.

Los fundamentos se definen como aquellas justificaciones de inserción curricular de la asignatura, desarrolladas explícitamente en el plan de trabajo; los objetivos se definen como aquellas metas explícitas estipuladas y expresadas en las planificaciones docentes. Finalmente, los contenidos se definen como las referencias bibliográficas que en calidad de materiales de lectura obligatoria, cimentarían las vías para el logro de los objetivos constituyendo el 'primer nivel de concreción del currículum' (Coll 1996; Klappenbach, 2003b).

Puesto que la asignatura ‘Epistemología de la Psicología’ aparece definida inequívocamente a partir del año 1989, los fundamentos, objetivos y contenidos de los programas de dicha asignatura a partir del referido año constituyó el eje de la presente investigación.

3 Resultados

Se hallaron tres modelos claramente distinguibles de enseñanza de epistemología de la psicología en la universidad analizada a lo largo de los últimos 25 años, y en función de múltiples parámetros de análisis curricular, tanto cualitativos como cuantitativos. Los resultados del análisis cualitativo comparativo en torno a los objetivos curriculares de la asignatura se presentan sintetizados y comparados en la Tabla 1.

3.1 Planes de Estudio 1966-1988: Contenidos Epistemológicos en Asignaturas Generales

Los contenidos epistemológicos en los planes de estudio que abarcan desde el año 1966 hasta 1988 son exclusivamente confinados o subsumidos en asignaturas introductorias e inespecíficas sobre cuestiones de filosofía de la ciencia. Asignaturas tales como ‘Psicología I’ y ‘Psicología II’ a menudo unen –de forma inarmónica- cuestiones metodológicas, filosóficas y teóricas.

Representativa de esto es la asignatura ‘Psicología II’, que desde 1966 hasta mediados de los setenta sintetizaba en la carrera de psicología de la UNMDP cuestiones filosóficas generales de la ciencia (‘Ciencia y experimento’), cuestiones metodológicas (‘Estructura del experimento’), cuestiones teóricas (‘Aprendizaje’), históricas (‘Condicionamiento clásico’, ‘Coneccionismo’ (sic.)), entre otras. Lo ajeno de la temática de esta asignatura a la reflexión meta-teórica de la psicología queda explicitado en los objetivos propuestos por el plan de estudios de 1966 para la misma, al sostener que su meta es “el estudio de la conducta normal del hombre medio de la especie, en lo que se refiere a funciones y estructura de su personalidad” (Universidad Nacional de Mar del Plata, 1966, p. 4), y en un segundo lugar, los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la disciplina.

Esta inespecificidad de asignaturas que incluían contenidos epistemológicos de la psicología en la formación es representativa del conjunto de planes de estudio hacia 1988, conjunto en el cual es clara la ausencia de una asignatura temática sobre problemas, asuntos o núcleos conceptuales epistemológicos *específicos* sobre psicología, y en el cual adicionalmente se evidencia la exposición eminentemente teórica e introductoria (no meta-teórica o crítica) de diversos modelos psicológicos.

3.2 Plan de Estudios 1989: Introducción de 'Epistemología de la Psicología' (1989-1990)

El plan de estudios confeccionado posterior a la reapertura de la carrera^v introduce la asignatura 'Epistemología de la Psicología' al interior del área 'Investigación en Psicología', cuyos objetivos, mayoritariamente inespecíficos a la filosofía de la ciencia, fueron entre otros los de facilitar en el psicólogo en formación "un manejo idóneo de los *paradigmas* desde los cuales se constituyen y validan hipótesis, teorías y sistemas en psicología" y "conocer e instrumentar los recursos teóricos y técnicos para la investigación en psicología" (Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata, 1989/2015).

La asignatura creada establece como objetivos generales la capacitación en la detección, crítica y analítica de los marcos referenciales en psicología –sin definir qué se entiende por tales marcos-, y analizar las condiciones socio-históricas, biográficas y académicas en la base de la producción del conocimiento psicológico. Un análisis de los contenidos bibliográficos pone en cuestión el grado de logro de los dos objetivos explicitados: respecto al segundo, mientras que no existen referencias bibliográficas a análisis sociológicos del conocimiento o de la ciencia psicológica en las fuentes relevadas, sí existen textos de imputación social o ideológica a la psicología en su conjunto: el tipo de imputación prevalente en las carreras de grado hacia los años '90 (Vilanova, 1994a) y problemáticos de cara a la carencia de formación sistemática en historia social de la ciencia por parte de los psicólogos que realizan tales imputaciones (Vilanova, 2000). Respecto al primer objetivo, sólo existiría una crítica sistemática hacia modelos *no-psicoanalíticos* a partir de –precisamente- conceptos psicodinámicos establecidos como parámetros meta-teóricos (una práctica usual en la psicología rioplatense, según Vilanova, 1985).

El marcado sesgo psicoanalítico de la asignatura hacia 1990 es evidente, lo que puede explicarse por la formación y orientación psicoanalítica de los responsables de la asignatura hacia 1989 y 1990. Adicionalmente, la introducción de epistemologías relativistas o irracionalistas verificada en los estudios referidos en la introducción parece corroborarse para la asignatura hacia 1990, especialmente en la aplicación de modelos exógenos de la disciplina (como el modelo kuhniano) y en la inclusión de epistemólogos ajenos a la psicología y de orientación vitalista e idealista, tales como Bachelard y Canghulhem. Finalmente, es evidenciada la promoción de la (errónea) identificación de la producción o crítica novedosa de conocimiento en foros destinados para tal fin (controlados, refinados y operados por investigadores formados) con la aplicación práctica o profesional de dicho conocimiento en marcos singulares. Esta idea, arraigada especialmente en el psicoanálisis, se evidencia en la defensa por parte de la asignatura de la existencia de una

“práctica epistemológica simultánea a su práctica profesional científica” (Calo & Cosimi, 1990, p. 1) y de una “coincidencia de los momentos de investigación y de intervención transformadora” (Calo & Cosimi, 1990, p. 4).

Tabla 1: Fundamentación y Objetivos curriculares de 'Epistemología de la Psicología' de la UNMDP

Criterio	PTD 1989-1990	PTD 1993-1999	PTD 2006
Justificación de inserción curricular	No	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crítica a aplicaciones externalistas 2. Crítica a la imagen policíaca de los analistas epistemológicos 'externos'. 3. Énfasis en la interdisciplina 	<ol style="list-style-type: none"> a. Estimular en el alumno una disposición analítico crítica en relación con los fundamentos de lo que será su práctica profesional b. Proveer al estudiante las herramientas conceptuales con las cuales poder reconocer, criticar, fundamentar las condiciones de producción y validación del conocimiento científico psicológico y de sus derivaciones profesionales
Objetivos del curso	<ol style="list-style-type: none"> a. Capacitar al alumno en la detección, crítica y analítica de los variados marcos referenciales en el campo de la psicología. b. Analizar las condiciones socio-históricas, biográficas y académicas que están en la base de la producción de saber en la ciencia psicológica, en el mundo y en el país. 	<p><i>Perfil del egresado</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a. Formación <i>científica</i> b. Formación <i>profesional</i> (desempeño, criticidad, aptitudes, espíritu crítico). c. Formación <i>social</i> (eticidad, sentido común, razón crítica). <p><i>Propósitos institucionales</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a. Reconocimiento de los fundamentos epistemológicos del saber y saber-actuar de los psicólogos b. Entrenamiento para la producción de nuevos conocimientos psicológicos, psicotecnológicos y psicopraxiológicos 	<ol style="list-style-type: none"> a. Capacitar al alumno en la detección, crítica y analítica de los variados marcos referenciales en el campo de la psicología. b. Analizar las condiciones socio-históricas, biográficas y académicas que están en la base de la producción de saber en la ciencia psicológica, en el mundo y en el país.
Logros u objetivos generales	<ol style="list-style-type: none"> a. Conciencia del carácter científico e ideológico de los sistemas y teorías psicológicas contemporáneas b. Interés por 	<p><i>Propósito</i></p> <p>“Persuadir al futuro psicólogo de que para hacer un examen epistemológico de su producción no requiere necesariamente el concurso de los filósofos</p>	<ol style="list-style-type: none"> a. Que el alumno sea capaz de realizar un análisis crítico desde una perspectiva epistemológica de las teorías y prácticas profesionales de los psicólogos. b. Que el alumno sea capaz de reflexionar sobre los

	práctica epistemológica simultánea a su práctica profesional científica	profesionales: es más fructífero desplegar su propia capacidad metadiscursiva a partir del reconocimiento de que las teorías y las acciones producidas por él en el campo también son referentes concretos genuinos de su especialidad” (Serroni-Copello, 1993, p. 1).	condicionamientos que desde afuera inciden en la determinación de las líneas de investigación en cada caso vigentes.
Objetivos específicos	a. Análisis, lectura, pensamiento y transmisión críticos b. Cuestionamiento de los fundamentos ideológicos subyacentes a la ciencia.	Promover el examen epistemológico de las teorías psicológicas, de las reglas psicotecnológicas y de los planes que guían sus praxiologías.	No

3.3 Plan de Estudios 1989: ‘Epistemología de la Psicología’ (1991-2003)

La convocatoria a concurso público por antecedentes provocó que la asignatura, a cargo ahora en 1991 de un licenciado y doctorado en psicología, virase hacia una orientación que podría calificarse, entre otras cosas, como *disciplinariamente específica* y como *internacionalmente informada*.

Respecto a lo primero, la postura que fundamenta ahora la asignatura critica los enfoques convencionales de epistemología *aplicados a la psicología* desde el exterior (lo que habría promovido una ‘imagen policíaca’ de los filósofos de la ciencia)^{vi}. De aquí que se sostenga que “somos los propios psicólogos quienes en principio hacemos el examen epistemológico de la disciplina [y que] nuestra comunidad profesional tiene en sus mismos productores a agentes capaces de metasaber” (Serroni Copello, 1993, p. 1). Esto no implicaría fomentar desde la asignatura la exclusión de la colaboración de filósofos profesionales, sino la priorización del entrenamiento, formación y ejercicio de los propios psicólogos en la reflexión epistemológica de la disciplina, respondiendo a una histórica tendencia de exportación o tercerización de la reflexión epistemológica sobre psicología en físicos, biólogos o filósofos generales. Esto halla concreción en contenidos bibliográficos específicos sobre tales problemas *producto de psicólogos diplomados*. Tales contenidos en vínculo con los núcleos temáticos de la asignatura se exponen comparativamente en la Tabla 2.

Tabla 2: Contenidos y bibliografía de la Asignatura 'Epistemología de la Psicología' de la UNMDP

Criterio	PTD 1989-1990	PTD 1993-1999	PTD 2006
Contenidos básicos según el plan de estudios	<ol style="list-style-type: none"> Grandes marcos referenciales y su relación con la ciencia psicológica. Análisis de las múltiples formulaciones psicológicas con referencia al origen, esencia y posibilidad de conocimiento. Epistemología de los modelos objetivistas (conductismo, neoconductismo, psicología dialéctica), fenomenológicos (psicologías humanísticas y existencialistas) y clínicos (psicoanálisis, métodos etnográficos y longitudinales en general). 		
Contenidos básicos del PTD	<p><i>Teóricos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Marco general El lugar de la enunciación Epistemología de las principales corrientes psicológicas <p><i>Prácticos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> La pregunta por la teoría en Psicología La pregunta por el sujeto y el saber La pregunta por la práctica. 	<p><i>El ecosistema enunciativo de la Psicología</i></p> <p>Las teorías psicológicas Las teorías psicotecnológicas Las teorías psicopraxiológicas Las metateorías inernas</p> <p>Referentes concretos y abstractos de cada subsistema.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Reflexión epistemológica sobre la psicología Aporte de la psicología a la epistemología Revisión crítica de problemas ontológicos y de causalidad. Interdisciplina.
Núcleos temáticos	<p><i>Teóricos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Ciencia e ideología. 1.2 Ciencias sociales y ciencias humanas. 1.3. La unidad y diversidad en Psicología. 2.1 La psicología genética como condición para una epistemología científica. El estudio científico del sujeto. 2.2. El psicoanálisis y la subversión del sujeto. El cuestionamiento de la posibilidad de una epistemología científica. Ciencia, saber y verdad. 3.1. Los modelos objetivistas. Laboratorio. Inductivismo y empirismo. Comportamiento. 3.2. Los modelos fenomenológicos. Humanistas y existencialistas. Creatividad y libertad. 	<ol style="list-style-type: none"> Problemas epistemológicos Filosofía de la psicología. Filosofías de la psicología. Investigación. Estructura y validez de las teorías psicológicas. Observación, teoría y verdad. Realismo, relativismo, ontología. Reglas tecnológicas. Previsión. Predicción y planeamiento (psicopraxiología). Racionalidad. Investigación epistemológica en el campo de la salud. Problema Mente-Cuerpo. Psicología clínica y racionalidad. Organización social de los psicólogos argentinos. 	<ol style="list-style-type: none"> Revisión de algunas herramientas conceptuales Revisión y actualización de distintas perspectivas epistemológicas Clasificación de la psicología Psicología y Epistemología I Psicología y Epistemología II Psicología y Epistemología III Psicología y Epistemología IV Problemas ontológicos de la psicología El problema de la causalidad en psicología Intertextos

	3.3 Los modelos psicodinámicos. El psicoanálisis. Coincidencia de los momentos de investigación y de intervención transformadora. Transferencia. Psicoanálisis y psicopatología. Psicoanálisis y psicología.		11. Intersecciones disciplinares
Carácter de la bibliografía	<p><i>-Inespecífica</i></p> <p><i>-No-epistemológica</i> (se presentan análisis epistemológicos no de la <i>psicología</i> sino del conocimiento: por ejemplo, Piaget, epistemología genética).</p> <p><i>-Extradisciplinar</i> (presencia considerable de no epistemólogos y en ocasiones de psicoanalistas declaradamente ajenos a la disciplina, por ejemplo J.A. Miller.).</p> <p><i>-Aplicación</i> de modelos epistemológicos a la psicología (por ejemplo, Kuhn).</p> <p><i>-Interesada</i> (con conflictos declarados con la disciplina, por ejemplo, Canguilhem).</p>	<p><i>-Específica</i> (producción explícitamente epistemológica <i>sobre</i> psicología).</p> <p><i>-Epistemológica en sentido estricto</i> (por ejemplo, Bunge, Ryle; Ayer, Feigl, Hacking, Fodor, Kuhn; Quine; Popper; etc., equilibrada con planteos filosóficos: Dewey, Habermas, Rorty; Wittgenstein)</p> <p><i>-Con pertenencia disciplinar</i> (incorporación considerable de producción epistemológica por psicólogos profesionales.</p> <p><i>-Crítica</i> (reflexiva, racional y argumentada) sin imputación social</p>	<p><i>-Mayoritariamente inespecífica</i></p> <p><i>-Mayoritariamente localista</i> (García, Samaja, de Lajoquière, Calo, Heler, Marí, Rabinovich, Rabossi, Stolkiner).</p> <p><i>-Incorporación reducida de autores internacionales</i> (Morin, Piaget, Apostel, Castoriadis, Changeaux. Popper, Bunge).</p> <p><i>-Eliminación de bibliografía de filósofos de la ciencia incluidos en la década anterior.</i></p> <p><i>-Con escasa pertenencia disciplinar</i> (predominio de autores no psicólogos, o psicoanalistas).</p>

Respecto a lo segundo, en contraste con los contenidos de los primeros dos años de la asignatura, se evidencia la incorporación sistemática y argumentada de textos y autores que representaron (durante la segunda mitad del siglo XX) auténticas tendencias en filosofía de la ciencia. En la tabla 1 se detallan, con fines comparativos, los autores presentes en ambos planes de trabajo; en este punto desea enfatizarse la diversidad de autores y de pertenencias teóricas incluidas como materiales de consulta en la asignatura, en línea con los objetivos propuestos y como fundamento de la presentación de un *modelo* epistemológico original de la psicología (Serroni-Copello, 1997b).

Plan de Estudios 1989: 'Epistemología de la Psicología' (2006)

Un cambio de titularidad en la asignatura hacia el año 2003, que la dejó a cargo de uno de los miembros originales de la misma en el primer período analizado, provocó cambios sustanciales en

los objetivos y contenidos de la asignatura. Puede reconocerse en los programas de trabajo docentes posteriores a tal año una asignatura híbrida entre el modelo original –de fuerte impronta psicoanalítica, lacaniana y hermenéutica- y el modelo prevalente a partir de 1993. Los objetivos de la misma, al igual que en los años 1989-1990 se extraen directamente de lo estipulado por el plan de estudios. Sin embargo, es problemática la ausencia de fuentes bibliográficas que permitan analizar los fundamentos sociológicos, biográficos e institucionales de la ciencia y que permitan “que el alumno sea capaz de reflexionar sobre los condicionamientos que desde afuera de la ciencia inciden en la determinación de las líneas de investigación en cada caso vigentes^{viii}” (Calo, 2006, p. 4).

Como cambios más significativos respecto del modelo anterior, la asignatura adopta una postura descriptiva (no normativa) acerca de la epistemología y reintroduce nociones clásicas como la distinción positivista entre contextos, y nociones extraídas mayoritariamente del psicoanálisis (o con connotaciones psicodinámicas), como la de ‘subjetividad’. Se enfatiza el carácter fragmentario de la disciplina, y se revierte el orden entre los vínculos psicología-epistemología, enfatizándose los aportes de la primera a la segunda (vía J. Piaget). Si bien se puntualizan ciertos problemas epistemológicos (ontología, causación), se asume explícitamente la discutible afirmación de que las dos teorías más afianzadas en la argentina son la psicología genética y el psicoanálisis.

4 Discusión y Conclusiones

En función del análisis realizado, pueden extraerse ciertas regularidades a través de la enseñanza de la epistemología de la psicología en el período analizado. En primer lugar, la creación de las asignaturas parece responder a la necesidad tanto de delinear un espacio curricular *específico* para contenidos epistemológicos, como de explicitar el análisis epistemológico *de la psicología*, más allá de la reflexión superficial sobre la filosofía de la ciencia. En segundo lugar, es claro que la orientación de las asignaturas varía fuertemente en función de la orientación, formación y visión del titular a cargo. En este sentido, y en términos de pertenencia de contenidos, alineación de la asignatura con los objetivos del plan de estudios y actualización y vinculación internacional, la calidad de las asignaturas varía concomitantemente con los cambios en el liderazgo de la cátedra.

Es constatable una fuerte pregnancia del psicoanálisis en los primeros programas: el psicoanálisis como contenido transversal, y –más importante- como parámetro meta-teórico de juicio y evaluación de otras teorías psicológicas. El recurso a psicoanalistas para enseñar la epistemología de la psicología, así como el recurso a historiadores o epistemólogos funcionales con los

presupuestos psicodinámicos (como Bachelard, Foucault y Canguilhem) marca una gravitación que desaparece en la década intermedia, cuando es reemplazada por reflexiones temáticas y específicas sobre filosofía de la ciencia psicológica. La pregnancia del psicoanálisis reaparece hacia el último período analizado en un intento de armonización con contenidos psicogenéticos (piagetianos) y filosóficos más generales.

Finalmente, y en vínculo con el lugar de la epistemología en la formación del psicólogo argentino, los sesgos y déficits formativos históricos en el psicólogo vernáculo (c.f. Di Doménico, 1999b; Klappenbach, 2003b; Vilanova, 1997a) son tratados de forma diferencial en las asignaturas. Mientras que la década intermedia la asignatura parece estructurarse específicamente en torno al clinicismo, irracionalismo y acriticismo que arrastraría el colectivo psicológico argentino desde la década de 1960 (Serroni-Copello, 1997a) con la finalidad de permitir su revisión, el período previo y el posterior a tal década parecen reforzar inevitablemente tales orientaciones y sesgos, especialmente al naturalizar el discurso psicoanalítico y al ubicarlo en calidad de meta-discurso apropiado para enjuiciar a la psicología y a la ciencia en su totalidad.

Con la finalidad de corroborarse estas conclusiones tentativas, deben prolongarse estos análisis en al menos dos direcciones: en análisis cuantitativos –socio-bibliométricos- sobre los contenidos bibliográficos de las asignaturas, y en relevamientos sobre el tercer nivel de concreción del curriculum (Coll, 1996) en epistemología de la psicología: es decir, sobre la enseñanza real y concreta de la epistemología de la psicología en las universidades rioplatenses.

5 Bibliografía

- Acevedo, G. F. (2001). La formación en investigación de los psicólogos en el grado universitario en la Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 39-51.
- Acevedo, G. F. (2012). *Propuesta de Plan de Trabajos Prácticos a Epistemología de la Psicología*. Mar del Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ardila, R. (1978). Conclusiones de la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología. En R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 220-227). México, D.F.: Trillas.
- Ash, M. (1993). Rhetoric, Society, and the Historiography of psychology. En H. Rappard, P. Van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 8 (pp. 49-57). Nueva York: Plenum Press.

- AUAPsi & UVAPsi. (2008). *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Buenos Aires: Mimeo.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Calo, O. (2006). *Programa de Trabajo Docente de Asignatura 'Epistemología de la Psicología'*. Mar del Plata: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Calo, O., & Cosimi, A. (1990). *Plan de Trabajo Docente de Asignatura 'Epistemología de la Psicología'*. Mar del Plata: Escuela Superior de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Coll, C. (1995). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1), 99-107.
- Danziger, K. (1988). On Theory and Method in Psychology. En W. Baker, L. Mos, H. Rappard, & H. Stam, *Recent Trends in Theoretical Psychology* (pp. 87-94). Nueva York: Springer-Verlag.
- Danziger, K. (1993). The Social Context of Research Practice and the Priority of History. *Psychologie und Geschichte*, 4, 178-186.
- Dehue, T. (1998). Community Historians and the Dilemma of Rigor vs Relevance: A Comment on Danziger and Van Rappard. *Theory & Psychology*, 8(5), 653-661.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999a). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33.
- Di Doménico, C. (1999b). La psicología en la Argentina de cara al Mercosur. En C. Di Doménico, & A. Vilanova (Eds.), *Formación de Psicólogos en el Mercosur* (pp. 97-104). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. F. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación del psicólogo en las Américas* (pp. 31-57). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Di Doménico, C., Giuliani, F., Visca, J., Ostrovsky, A., Moya, L., & Mansor, L. (2007). A veinte años de la reapertura de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata: algunas reflexiones. *Perspectivas en Psicología*, 5, 24-32.

- Di Doménico, C., Ostrovsky, A., Guiliani, F., Visca, J., & Moya, L. (2007). Antecedentes de la formación de psicólogos en Mar del Plata. *Investigaciones en Psicología*, 12(3), 43-59.
- Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. (1989/2015). *Plan de Estudios 1989*. Obtenido el 5 de Agosto de 2015 de <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/index.php/secretarias/academica/planes-de-estudio/plan-1989>
- Fierro, C. (2015). *La Historia de la Psicología. Desarrollo Histórico de su Sentido Curricular en el Ámbito Internacional y Estado Actual de su Enseñanza en Carreras de Grado de Universidades Nacionales de Gestión Pública* (Tesis de Licenciatura Inédita). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gergen, K. (1979). The Positivist image in Social Psychological Theory. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 193-212). Nueva York: Irvington.
- González, E. (2014). Historia de la Psicología: enseñanza y herramienta de reflexión crítica en la formación en universidades nacionales de Argentina. Un análisis bibliométrico de la bibliografía de los cursos. *Mnemosine*, 10(2), 217-241.
- Klappenbach, H. (2003a). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. Villegas, P. Marasi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. 3)* (pp. 257-271). Universidad Central de Chile: SIP.
- Klappenbach, H. (2003b). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología. *Psicología em Estudo*, 8(2), 3-18.
- Klappenbach, H. (2013, Octubre). *Aplicación del enfoque socio-bibliométrico a los estudios en Historia y Formación en Psicología*. Trabajo presentado en la XIV reunión nacional y III encuentro nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Córdoba, Argentina.
- Medina, E. (1983). La polémica Internalismo/Externalismo en la Historia y la Sociología de la Ciencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 23, 53-75.
- Ministerio de Educación. (2009). Resolución 343/09. Buenos Aires: ME.
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and Dispositions of Critical Thinking: Are They Sufficient? *Anales de Psicología*, 27, 202-209.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo, & M. d. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del Aprendizaje Universitario: La Formación en Competencias* (pp. 70-85). Madrid: Morata.

- Serroni Copello, R. (1993). *Pautas Educativas y Programas de la asignatura 'Epistemología de la Psicología'*. Mar del Plata: Escuela Superior de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Serroni-Copello, R. (1986). La tensión esencial en Psicología. En G. Klimovsky, M. Aguinis, L. Chiozza, J. Sac, & R. Serroni-Copello, *Opiniones sobre la Psicología* (pp. 133-167). Buenos Aires: ADIP.
- Serroni-Copello, R. (1997a). Disonancias estructurales en el desarrollo de la psicología en la Argentina. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 57-72). Buenos Aires: ADIP.
- Serroni-Copello, R. (1997b). Expansión Discursiva y Recursiva en la Evolución de la Psicología. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, Racionalidad y Salud Mental* (pp. 27-41). Buenos Aires: ADIP.
- Shapin, S. (1992/2005). Disciplina y delimitación: La historia y la Sociología de la Ciencia a la luz del debate externismo-internismo. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Comps.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 67-119). México, D.F.: Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (1966). *Plan de Estudios de la Carrera de Psicología*. Mar del Plata: Mimeo.
- van Strien, P. (1993). The Historical Practice of Theory Construction. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 149-227). Nueva York: Plenum Press.
- Vilanova, A. (1985). Pluralidad, Desarrollo y Transformación. *Espacios y Propuestas, FEPA, 5*, 8-9.
- Vilanova, A. (1994a). Recusación de lo Inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 40(1)*, 9-10.
- Vilanova, A. (1994b). Un cónclave divisor de épocas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 40(4)*, 267-269.
- Vilanova, A. (1995). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2(1/2)*, 199-210.
- Vilanova, A. (1997a). Las deudas de la psicología del Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y psicológica de América Latina, 43(2)*, 103-111.

- Vilanova, A. (1997b). El mito del objeto de estudio. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(1), 67-71.
- Vilanova, A. (2000). Diez Problemas en la Historia de la Psicología como Curso de Grado. En C. J. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissmann (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 143-154). Buenos Aires: Polemos.
- Visca, J., & Moya, L. (2013). Analisis bibliométrico de la bibliografía obligatoria de las cátedras de Historia de la Psicología de Universidades Públicas Nacionales. *Actas del XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 343-348.

ⁱ Los autores desean agradecer a Jorge Iacovella, Gustavo Fernández Acevedo y Leonardo Toselli por la gentil facilitación de fuentes primarias y de archivo que posibilitaron el establecimiento de la población de estudio, cuando tales fuentes no se hallaban disponibles en los archivos universitarios. Cualquier omisión u error producto de la interpretación en torno a tales fuentes es, sin embargo, responsabilidad de los autores del presente trabajo.

ⁱⁱ Tal valor ha sido puesto en relieve, entre otros, por los historiadores de la psicología con intereses y derivaciones epistemológicas. Pronunciaciones sobre el carácter no-neutral, no-absoluto y esencialmente *constructivo* de la metodología de la investigación en psicología pueden hallarse en Ash (1993), Danziger (1988; 1993), Gergen (1979) y van Strien (1993), entre muchos otros.

ⁱⁱⁱ Esta 'epistemologización' de la metodología se advierte gozando de buena salud en la reglamentación ministerial ya aludida: en la misma, la epistemología de la psicología constituye un núcleo de contenido al interior del eje temático 'investigación'. Si bien esto no implica que la investigación se reduzca a la reflexión filosófica sobre la ciencia, sí limita el legítimo espacio curricular de la epistemología de la psicología, que a todas luces y según múltiples investigadores excede la metodología de la investigación en psicología y, consecuentemente, el espacio curricular destinado a ella.

^{iv} Ante la falta de conservación de tales –y muchos otros– archivos históricos relevantes en la universidad referida, se solicitó a docentes específicos la facilitación de planes de trabajo docente de años concretos. La mayoría de tales solicitudes resultó en el enriquecimiento de la muestra a analizar.

^v Para información sobre este período consúltese Di Doménico et al. (2007) y Di Doménico, Ostrovsky, Guiliani, Visca, & Moya (2007).

^{vi} A pesar que el titular a cargo de la asignatura hubiese, años antes, adaptado la perspectiva kuhniana de la filosofía de la ciencia a la propia psicología, recogiendo en tal empresa, a su vez, aportes de M. Bunge, K. Popper y P. Feyerabend (Serroni-Copello, 1986).

^{vii} Cabe destacar que el modelo organicista según el cual los factores sociales que operan sobre la ciencia constituyen exclusivamente un *afuera* que *influye* sobre el *interior* de la primera en calidad de cuerpo claramente delimitado de otras actividades y productos culturales ha sido extensamente criticado, en historiografía y en filosofía de la psicología. Véanse Danziger (1984) y Dehue (1998) para argumentaciones específicas sobre la temática en torno a la *psicología*, y Medina (1983) y Shapin (1992/2005) para elaboraciones generales a nivel de la filosofía, historia e historiografía de la ciencia.

LOS VALORES NO EPISTÉMICOS Y LAS PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

Gallardo Oyarzo, Jessica Paola.

jpaolagallardo@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El presente trabajo surge a partir de interrogantes en torno a la práctica profesional de los psicólogos, específicamente en el ámbito de la extensión universitaria. La UNLP en su Estatuto (2008) define a la extensión como un proceso educativo no formal, que busca generar conocimiento, que parte de intereses y necesidades de la comunidad con el fin de resolver problemáticas sociales. Plantea que es una herramienta para que la universidad pueda cumplir un rol social, atendiendo principalmente a las problemáticas de sectores vulnerables, promoviendo el bienestar social, la libertad e igualdad de las personas y el crecimiento de la sociedad. La psicología desde su mirada disciplinar visualiza problemas, teoriza sobre ellos e intenta intervenir para modificarlos. Pero la psicología, en tanto disciplina científica, no es únicamente una forma de describir y explicar a los seres humanos, sino que posee un carácter prescriptivo, al igual que otras ciencias humanas (Smith, 1997; Potter, 2006). Nikolas Rose (1997) plantea que la psicología se puede entender como una tecnología de la subjetivación o tecnología de la vida (2012). Ambos aportes llevan a reflexionar sobre las valoraciones presentes en toda práctica científica, considerando que la indagación de las mismas, no puede dissociarse de los interrogantes sobre cómo se piensan los destinatarios, cómo se conceptualizan los problemas sobre los que se intervendrá y cuándo se considera que están resueltos.

En toda forma de producción y aplicación de conocimiento, ya sea en el ámbito de la de investigación como de la extensión universitaria, se ponen en juego valores epistemológicos, como así también valores y supuestos no epistémicos (Prilleltensky, 1997). Tanto los desarrollos de las epistemologías feministas como los aportes de la psicología crítica ponen el acento en los valores éticos y políticos que forman parte de las ciencias y elucidan el papel de estos valores al momento de recortar un problema, de pensar en sus formas de abordaje, de resolución y de teorización (Kincaid, Dupré & Wylie, 2007; Potter, 2006; Riger, 1992). Por lo tanto los valores no son externos a la ciencia, sino que forman parte de los diferentes momentos de producción

científica y tienen gran peso en la toma de decisiones sobre las definiciones conceptuales y metodológicas.

A la vez los valores pueden estar presentes en formas problemáticas e indeseadas, como lo plantea Tjeltveit (2015) en tanto *sesgos de preferencia* de los propios investigadores (Wilholt, 2009). Estos sesgos valorativos guían las prácticas y los resultados en direcciones particulares, bajo una supuesta neutralidad.

Por lo tanto, consideramos que los distintos enfoques de la psicología crítica y los desarrollos en el campo de las epistemologías feministas pueden abrir nuevas interpelaciones sobre el trabajo de los actores universitarios en extensión y problematizar no solo los marcos teóricos sino las valoraciones que están implicadas en todos los momentos de formulación y ejecución de proyectos de extensión universitaria.

El presente trabajo entonces estará estructurado de la siguiente forma, en un primer momento trataremos de conceptualizar a la extensión y de reflexionar de manera crítica sobre dicha conceptualización. En un segundo momento realizaremos una breve presentación de la situación actual de las prácticas extensionistas en la Facultad de Psicología, mencionando proyectos que responden a convocatorias generales desde Universidad y aquellos dependientes del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad.

Por último los desarrollos conceptuales realizados actualmente en el ámbito tanto de la Psicología como de la epistemología sobre el papel de los valores no epistémicos, especialmente los valores políticos, los cuales nos aportarán las categorías de análisis para poder indagar el proyecto de creación del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad, el formulario de presentación de proyectos y el formulario de evaluación aportados por dicho centro.

Palabras clave: valores, praxis, extensión, Psicología Crítica.

Abstract

This paper arises from questions about the practice in the field of university extension, where the ethical, political and moral values are crystallized in many cases, but in turn have a strong presence.

We believe that the different approaches of critical psychology and developments in the field of feminist epistemology can open new inquiries about the work of the university actors in extension.

For this first attempt to conceptualize the extension. Briefly we present the current situation of extension practices in the School of Psychology.

In a second stage dialogue will in some conceptualizations of non-epistemic values with the proposed creation of the Center of Extension, the form for submitting projects and the evaluation form.

KEY WORDS: values, praxis, extensión, critical psychology.

Trabajo completo

La extensión problematizada

La extensión universitaria es uno de los tres pilares fundamentales de la universidad, tal como lo plantea el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. En el mismo se define a la extensión universitaria como: *“proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social.”* (2008, pp. 9)

En el mismo documento se detalla que la extensión será la principal herramienta para lograr que la universidad lleve a cabo su función social. En el imaginario social académico la enseñanza implica la formación de los profesionales, la investigación tiene como eje la producción de conocimientos nuevos o actualización y reformulación del conocimiento ya producido y la extensión sería el momento de aplicación del conocimiento producido e investigado. Otra de las ideas fuertes que circulan en torno a las prácticas extensionistas afirma que la extensión es la forma de devolverle a la sociedad aquello que nos ha posibilitado (Bonicatto, 2012). Estas posiciones más tradicionales han sido cuestionadas considerando que la producción de conocimiento no es unidireccional. El ámbito de las prácticas extensionistas ha visibilizado la necesidad de repensar el rol de la universidad como productor y reproductor de saberes.

Actualmente se considera que la clave de la extensión la tiene el diálogo de conocimientos, la criticidad del diálogo de la heterogeneidad de saberes. Esto implica establecer un vínculo entre las disciplinas, las necesidades que plantean la sociedad y aquello que se pueda trabajar en términos de construcción de demandas. Es decir, ya no se piensa en la universidad armando una agenda de problemas sobre los cuales intervenir, pero tampoco respondiendo de manera acrítica a todas las demandas que la sociedad le plantea al espacio universitario.

¿Cuál es el estado de la cuestión en la Facultad de Psicología, en lo que se refiere a la extensión, su definición y su inclusión curricular?

Más allá de algunos programas que se han mantenido en el tiempo, la extensión universitaria en la facultad de Psicología tiene una historia bastante corta. Ha sido recién con el proceso de acreditación y con la creación del Centro de Extensión y Atención a la Comunidad, que los actores de esta unidad académica han comenzado a generar propuestas extensionistas. Entonces a nivel universidad nos encontramos con una larga historia de debates, pero a nivel de unidad académica hay un área que está en proceso de desarrollo. Esto puede ser una posibilidad para interrogarnos acerca de dichas prácticas y de las condiciones de su implementación.

Uno de los aspectos a indagar tiene que ver con los marcos epistemológicos desde los que se diagraman los proyectos y las condiciones delineadas para su implementación y evaluación. Nos interesa detenernos en los valores no epistemológicos y ponerlos en relación con la cuestión ontológica y metodológica. A partir de este marco problematizaremos algunos aspectos situados en los documentos que pautan las presentaciones de proyectos, su evaluación y el documento de creación del Centro de Extensión y atención a la comunidad.

Los valores no epistémicos

Diversos estudios sobre la ciencia comenzaron a poner en discusión la idea de que la producción científica se rige únicamente por valores epistemológicos. A partir de la década de los '60 comienza a pensarse a la ciencia como una empresa social que busca resolver problemas teóricos y prácticos. Se generan desarrollos desde las epistemologías feministas que elucidan el papel de los valores éticos, políticos y morales al momento de recortar un problema, de pensar en sus formas de abordaje, de resolución y de teorización (Kincaid, Dupré & Wylie, 2007).

Por lo tanto los valores epistemológicos y no epistémicos atraviesan toda la práctica investigativa y por lo tanto las prácticas extensionistas, determinándose mutuamente. Los valores son ideas, predisposiciones a la acción, que deben promover una mejor sociedad y mejores condiciones de vida para los sujetos.

La disciplina psicológica se caracteriza por la diversidad y pluralidad en la definición de su objeto de estudio y las formas de abordaje. Los aportes de la Psicología crítica muestran que los modelos tecnológicos (Teo, 2012) no son suficientes para enmarcar y entender los fenómenos complejos. Plantean la necesidad de una mirada holística y no atomista, sobre todo si pensamos en prácticas de extensión deben superarse las visiones reduccionistas y las dicotomías individuo sociedad, ya que es en los contextos situados donde se realizarán o debieran realizarse las intervenciones.

Por lo tanto al momento de identificar a los destinatarios, tal como lo plantea el formulario de presentación de proyectos, es necesario pensar a los individuos de manera contextualizada. Al pensar en la definición del problema se debe tener en cuenta tal como lo plantea Teo (2012) que los conceptos se construyen en contextos particulares con objetivos específicos, que en el caso de la extensión van más allá de la intervención sobre un problema, ya que incluyen y expresan determinada visión del mundo. Por lo tanto las definiciones que utilizemos para definir tanto al problema como a los destinatarios son ideológicos y sirven a determinados intereses (Riger, 1992).

Las corrientes de pensamiento crítico plantean que las valoraciones en relación con el objeto de la intervención es inevitable. Todos los proyectos de extensión en este sentido privilegian un recorte de la realidad, una forma de entender cómo debería ser el mundo, dejando otras líneas por fuera. Nos parece que la pregunta sobre cómo pensamos al otro de la intervención es un interrogante invisibilizado por las definiciones conceptuales, pero que es completamente necesario responder. Por ejemplo, cuando en un proyecto se explicita que los destinatarios son sujetos de poblaciones vulnerables, debemos preguntarnos cuáles son los valores y supuestos que atraviesan la noción de “vulnerado” para ese grupo de extensionistas. Suponen que las condiciones de vida de ese sujeto se deben a su propia negligencia, a su propio accionar, a los avatares económicos, políticos o que el estado interviene de manera paternalista, todos ellos valoraciones que circulan socialmente.

Además es necesario retomar que los científicos no surgen en el vacío, son parte y producto de su momento histórico y por ello la ciencia tampoco se produce descontextuada.

A nivel metodológico, en psicología muchos autores críticos plantean que durante mucho tiempo se cayó en un metodologismo, el cual evita la pregunta sobre los intereses implicados en las intervenciones. Siempre se creyó, en la búsqueda de la objetividad, que los datos numéricos, por ejemplo los datos estadísticos, muestran la neutralidad de los investigadores. Dejando de lado que la psicología, así como las demás ciencias ofrecen interpretaciones de esos datos, a partir de sus marcos epistémicos y no epistémicos.

Un ejemplo de esto puede observarse en el proyecto de creación del Centro de Extensión donde por un lado al mencionar las acciones, se enumeran la diversidad de técnicas psicológicas que el profesional puede utilizar. Y por otro lado al describir a los destinatarios se apela a datos demográficos aportados por el censo.

En las prácticas extensionistas deben plantearse preguntas, que aporta el marco conceptual de la epistemología feminista, que no se pueden obviar, por ejemplo: quién mejoraría sus condiciones de vida con la realización del proyecto y qué entendemos por mejores condiciones de vida.

Queremos detenernos en relación a la metodología evaluativa de los proyectos. Riger aporta la idea de que la relación entre la hipótesis y las evidencias está mediada por supuestos y valoraciones, lo que nos interroga acerca de la lectura que se haga de los datos recolectados y el momento de la evaluación, que necesariamente implica interpretaciones.

La evaluación de acuerdo a lo que se detalla en el documento de informe final de proyectos consta de: un listado de participantes del equipo detallando su continuidad en el proyecto y las acciones realizadas por cada uno; fecha de realización de las actividades programadas, detalle de resultados esperados o no. Se puede observar cierto acento en las actividades individuales, lo que invisibiliza los procesos sociales e impide que haya un cuestionamiento real al equipo extensionista. Reproduce a su vez lógicas individualistas y segmentarias, con estamentos de alumnos, graduados, profesores.

Es interesante señalar que en el ítem Aportes del proyecto, se mencionan perspectiva futura, replicabilidad, sustentabilidad. En cambio en Impacto del proyecto no se realiza ningún tipo de aclaración, por lo que podríamos pensar que hay cierto acento puesto en la producción de conocimiento con la mirada puesta hacia adentro de la academia. Se aportan más criterios para evaluar de qué manera se puede continuar o reformular el proyecto, que en cuáles serían los criterios epistemológicos para pensar en los impactos de las acciones realizadas en la comunidad y los cambios destinados a generar mayor bienestar.

Esta línea se refuerza con la participación que tiene la comunidad y los destinatarios en la instancia evaluativa. El documento cuenta con un ítem final denominado Actores relevantes que contribuyeron en la ejecución del proyecto. El relevamiento de cuáles fueron los actores sociales e instituciones que participaron apunta a revisar los aportes que realizaron al proyecto, cuando podrían evaluar el impacto del proyecto o el impacto de su participación en una mejora en las condiciones de vida de los destinatarios. Los autores plantean la necesidad de generar dispositivos de intervención- acción participativos (Prilleltensky, 1997), en los que las voces de los destinatarios tengan una escucha real al momento de formular proyectos de extensión.

Por último realizaremos algunos señalamientos en lo que respecta al Centro de Extensión y servicio a la comunidad. En sus fundamentos y donde se explicitan los valores éticos que atraviesan el proyecto, aparecen los mencionados en el Estatuto de la Universidad pero no se hace mención a otros documentos que aportan un marco ético y político general, como son la Ley de Salud Mental y el Código de ética.

El papel de los actores sociales y de las instituciones u organizaciones se reduce a realizar demandas, que serán recibidas y elevadas a los directores de áreas, quiénes evaluarán la pertinencia y las acciones a seguir. La distribución del poder, a partir del saber psicológico en la

participación de determinados espacios debe interpelarnos y comenzar a trabajar en dirección a nuevas formas de abordaje en el campo de la extensión universitaria.

Reflexiones finales

Este trabajo intentó rescatar algunos conceptos desde los enfoques críticos y feministas para repensar y reformular las prácticas extensionistas.

Por un lado rescatamos los abordajes emancipatorios, ya que permiten generar interrogantes en función de cómo pensar el papel de la opresión y de qué manera promover los valores de justicia, cooperación y equidad. Teniendo presente que muchas de las formas de intervención psicológicas reproducen estas condiciones de opresión.

Por último retomamos el papel que tienen los destinatarios en los diferentes momentos de las actividades de extensión. En primer lugar, al momento de la generación de proyectos de extensión se debería contar con una agenda, consensuada con la comunidad, de demandas y problemas. Esto permitiría no presentar proyectos que no atienden a lo que realmente generaría mejores condiciones de vida para la gente. Otra de las instancias en las que los actores sociales aportan un saber específico es en el momento de evaluación de los proyectos, ya que pueden ver la pertinencia y viabilidad de los mismos. Y por último participar en la evaluación final, de manera de recabar testimonios sobre los efectos de las intervenciones territoriales.

Es necesario que los psicólogos y demás actores universitarios que participan en proyectos clarifiquen y enuncien sus valoraciones acerca de los destinatarios, de cómo piensan la cuestión social, de qué sería una buena vida, una sociedad más justa. No se apunta a que exista un consenso general, pero sí a explicitar dónde estamos parados como trabajadores de la salud mental. Esto implica, tal como lo plantea la Standpoint Theory, analizar nuestros compromisos intelectuales, políticos y materiales, y por lo tanto contextualizar el saber y las prácticas.

Referencias

- 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).

- Bonicatto, M. (2012). Políticas públicas y Universidad. La Plata: UNLP.

- Documento de creación del Centro de Extensión de Atención a la comunidad (2012) En: <http://www.psico.unlp.edu.ar/>

- Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008). En: <http://www.psico.unlp.edu.ar/>

- Kincaid, H., Dupré, J. & Wylie, A. (Eds.) (2007). Value-Free Science? Ideals and Illusions. New York: Oxford University Press.
- Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions, and practices. Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, 52(5), 517-535.
- Potter, E. (2006). *Feminism and Philosophy of Science. An Introduction*. London and New York: Routledge.
- Reglamentaciones para la presentación y evaluación de proyectos de extensión (2015). En: <http://www.psico.unlp.edu.ar/>
- Riger, S. (1992). Epistemological debates, feminist voices: science, social values, and the study of women. *American Psychologist*, 47, 730-740.
- Rose, N. (1996). Chap 2. A critical history of psychology. *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al castellano de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005): *Una historia crítica de la psicología*. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.]
- Rose, N. (2012). Capítulo I: Biopolítica en el siglo XXI. *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata: UNIPE.
- 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]
- Teo, T. (2012). Philosophical Concerns in Critical Psychology. En D. Fox, I. Prilleltensky & S. Austin (Eds.). *Critical Psychology. An Introduction* (pp. 36-53) London: Sage.
- Tjeltveit, A.C.(2015). Appropriately Addressing Psychological Scientists' Inescapable Cognitive and Moral Values. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35(1), 35-52.

REVISIÓN CONCEPTUAL SOBRE ESTUDIO DE CASO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN PSICOLOGÍA.

Gómez, María Florencia.

florgda@hotmail.com

Instituto de investigaciones en Psicología (INIPsi). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Esta comunicación forma parte del proyecto “Diseños de Investigación Cualitativa en Psicología: caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s”¹. Sus objetivos generales son identificar las características del Estudio de Casos (EC) en Ciencias Sociales y Humanas, y establecer una discusión sobre sus fundamentos teóricos, metodológicos y éticos en Psicología. Respecto del método en la presente investigación, se realiza un estudio bibliográfico de tipo exploratorio-descriptivo en el EC. De la selección de la literatura, se comparan las definiciones y caracterizaciones de este tipo de estudios. En esta oportunidad, se realiza una presentación preliminar del rastreo crítico sobre la definición de EC en publicaciones en distintos ámbitos de las Ciencias Sociales y Humanas, dada la diversidad conceptual encontrada.

El EC ha sido la principal herramienta de producción de conocimiento en disciplinas como antropología, sociología, politología, economía, psicología, medicina y educación a principios del siglo XX. En psicología, el EC -en especial uno de sus tipos, el Estudio de Caso Único (ECU) fueron utilizados para el desarrollo de teoría en diversas corrientes psicológicas, y para el estudio y seguimiento clínico en áreas del desarrollo y aprendizaje, la psicopatología y el psicoanálisis.

En las primeras décadas del siglo pasado, el EC estuvo relegado a los momentos iniciales de la investigación por críticas a su validez y posibilidades de generalización; hacia las décadas del 1960 y 1970 su estatus es redefinido y reevaluado. En la actualidad, es utilizado en investigación, en la orientación de intervenciones, la toma de decisión en la gestión política, en la evaluación de programas y de proyectos de innovación educativa y tecnológica.

Se caracteriza al EC en investigación, en general, como una forma de producir conocimiento en profundidad de múltiples propiedades y variables sobre uno o pocos casos, en un contexto específico; esto se realiza a través del empleo de distintas técnicas de recolección de datos. Es por ello que una de sus grandes ventajas es la de proporcionar descripciones holísticas y particularistas de una entidad singular o social.

¹ Programa de Incentivos (Facultad de Psicología, UNLP), dirigido por Ma. J. Sánchez Vazquez

Hoy se presenta al EC en comunicaciones científicas y en manuales de metodología como método, técnica, enfoque, o diseño. Estas diferencias en la definición producen variadas críticas epistemológicas y metodológicas en relación a este tipo de estudio. Así, se rastrean distintas caracterizaciones sobre el EC.

Por un lado, hay un grupo de metodólogos e investigadores que lo consideran una estrategia metodológica o método. Estos autores revalorizan el EC y evalúan críticamente los argumentos que intentan desacreditarlo como método de recolección de datos. En este grupo se encuentran también comunicaciones científicas que realizan un uso indistinto de los términos metodología, método y técnica para nominar al EC en una misma publicación, aunque esto depende de las tradiciones utilizadas para definir tales términos.

Por otro lado, el EC se caracteriza como un enfoque o un diseño de investigación, puesto que implica más que una elección metodológica. Los autores de este grupo afirman que este tipo de investigaciones son multimétodos, es decir, que utilizan distintas técnicas de recolección de datos y requieren de una triangulación metodológica. Esto posibilita realizar análisis de fenómenos complejos con un abordaje holístico. Asimismo, ponen el foco del debate en analizar las potencialidades para generar nuevos datos empíricos, nuevos presupuestos teóricos y generalizaciones que permitan avanzar a las teorías en distintas disciplinas.

Finalmente, se caracterizan a los EC como un modo de selección de una unidad de análisis o caso; esto se realiza siguiendo criterios teóricos, observaciones o experiencias previas del investigador, o se selecciona teniendo en cuenta las potencialidades para producir nuevo conocimiento profundo de un caso en un contexto. Otros autores lo presentan con una clasificación propia de diseños de investigación, que reúnen tipos de investigaciones antes contemplados como otro tipo de estudios, por ejemplo estudios etnográficos o longitudinales sobre un caso.

Se concluye sintetizando los aportes y avances teóricos y metodológicos en la evaluación del EC en el ámbito de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Así, corresponde a cada disciplina el tratamiento específico del tema y una reflexión metodológica sobre sus características y uso en investigación en psicología. Este análisis permitirá avanzar en la reflexión metodológica sobre la elección y fundamentación de EC en psicología.

Palabras Clave: ESTUDIO DE CASOS, METODOLOGÍA, INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Abstract

This communication is part of the project "Qualitative Research Designs in Psychology: characterization and integration of ethical and methodological aspects of Case Study / s". Its overall objectives are to identify the characteristics of the studies (EC) on Social and Human Sciences, and establish a discussion of their theoretical, methodological and ethical foundations Psychology. Regarding the method in this research, a bibliographical study of exploratory-descriptive in the EC is performed. Selection of literature, definitions and characterizations of these studies are compared. On this occasion, a preview of the critical tracking is done on the definition of EC publications in various fields of social and human sciences, given the conceptual diversity found.

The EC has been the main tool of knowledge production in disciplines such as anthropology, sociology, political science, economics, psychology, medicine and education in the early twentieth century. In psychology, the EC-especially one of its kinds, the single case study (ECU) were used for the development of theory in various psychological currents, and for the study and clinical monitoring in areas of learning and development, and psychopathology psychoanalysis.

In the first decades of the last century, the EC was relegated to the initial stages of the investigation by criticism of its validity and generalizability; to the decades of 1960 and 1970 status is redefined and reassessed. Today, it is used in research, in guiding interventions, decision making in political management, evaluation of programs and projects of educational and technological innovation.

It is characterized by EC research in general, as a way to produce in-depth knowledge of multiple properties and variables on one or a few cases, in a specific context; this is done through the use of different data collection techniques. That is why one of its great advantages is to provide holistic and particularistic descriptions of a singular or social entity.

Today it is presented to the EC in scientific and methodological manuals as method, technique, approach, or communications design. These differences occur in defining epistemological and methodological mixed reviews regarding this type of study.

On the one hand, there is a group of methodologists and researchers who consider it a methodological strategy or method. These authors revalued the EC and critically evaluate arguments that attempt to discredit him as a method of data collection. This group also includes scientific papers that perform interchangeable use of the terms methodology, method and technique to nominate the EC in the same publication, although this depends on the traditions used to define such terms.

On the other hand, the EC is characterized as an approach or a research design, since it involves more than a methodological choice. The authors of this group say that this type of research is

multi-method, and use different data collection techniques and require a methodological triangulation. This enables analyzes of complex phenomena with a holistic approach. Also, put the focus of the debate to analyze the potential to generate new evidence, new theoretical assumptions and generalizations that advance theories in various disciplines.

Finally, the EC is characterized as a way of selecting a unit of analysis or case; this is done following theoretical criteria, observations or previous experience of the investigator, or is selected taking into account the potential to produce new deep knowledge of a case in context. Other authors present it with its own classification of research designs that gather types of research before contemplated as other studies, for example ethnographic or longitudinal studies on a case.

We conclude by summarizing the theoretical and methodological contributions and advances in the evaluation of EC in the field of research methodology in Social and Human Sciences. Thus it is for each discipline specific treatment of the subject and a methodological reflection on their characteristics and use in research in psychology. This analysis will advance the methodological reflection on the choice and substantiation of EC in psychology.

Keywords: CASE STUDIES, METHODOLOGY, PSYCHOLOGICAL RESEARCH

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El Estudio de Casos (EC) ha sido la principal herramienta de producción de conocimiento en disciplinas como antropología, sociología, politología, economía, psicología, medicina y educación a principios del siglo XX.

En psicología, el EC y uno de sus tipos, los Estudios de Casos Únicos (ECU), se utilizaron para el desarrollo de teoría en diversas corrientes psicológicas, y para el estudio y seguimiento clínico en áreas del desarrollo y aprendizaje, la psicopatología y el psicoanálisis. No obstante, cada corriente hizo un uso diferente del EDU. Así, el psicoanálisis utilizó la presentación de casos como forma de producir conocimiento clínico que trasciende el caso particular o ejemplificador.

También el Conductismo utilizó el EC para el estudio de la conducta, puesto que al producir gran cantidad de datos en uno o pocos casos, no necesitó el uso de grandes muestras para realizar generalizaciones. Por ejemplo, en el estudio de los patrones emocionales en los primeros tiempos de la vida, en 1920 Watson y Rayner estudiaron las reacciones emocionales y la instauración de

miedos condicionados en Albert B.; éste era un bebé de 9 meses, criado en un entorno hospitalario y con pocas manifestaciones de miedo e ira evidentes para sus cuidadores. El estudio con este niño se extendió por cinco meses, en sesiones de presentación de estímulos considerados por los adultos como generadores de miedo (p. ej. visión de una rata, un diario encendido, objetos con pelos, máscaras, etc.). Para el registro de la conducta infantil se utilizó el video. Este ECU permitió a estos autores constatar sus presupuestos sobre los miedos constitucionales y fobias adquiridas en la infancia, y realizar generalizaciones sobre esta temática. Estos supuestos y generalizaciones les posibilitaron a otros colaboradores de Watson diseñar estrategias de intervención y terapéuticas (Roussos, 2007; Watson & Rayner, 1920).

Sin embargo, en las primeras décadas de ese siglo, con el predominio del sondeo en Ciencias Sociales y Humanas, el EC recibe fuertes críticas epistemológicas. Éstas se centran en sus potencialidades para generar teoría y demostrar causalmente. Por ello, al poner en cuestión su validez y confiabilidad, fue reducido a las etapas iniciales y exploratorias de cualquier investigación. Hacia la década de 1960, y centralmente en los años '70, el EC es revalorizado porque permite abordar realidades complejas y cambiantes, y entonces los debates se focalizan en el diálogo entre el investigador y el caso, el análisis en profundidad de un individuo o situación y la construcción narrativa del caso. Asimismo, se discute sobre el tipo de generalización que se puede realizar del conocimiento obtenido del mismo (Durán, 2012).

Este trabajo tiene como objetivo realizar un recorrido inicial por algunas lecturas de autor sobre el EC, y finalizar con una serie de reflexiones sobre el uso metodológico del mismo en publicaciones y comunicaciones científicas actuales en psicología.

Definiciones y debates actuales sobre el EC

En las últimas cuatro décadas, la caracterización metodológica del EC no se presenta de manera uniforme en comunicaciones científicas y manuales de metodología de la investigación. En esta sección se examinarán algunas de estas presentaciones metodológicas.

En una primera aproximación a su definición, se considera al EC en investigación como una forma de producir conocimiento denso de múltiples propiedades y variables sobre uno o pocos casos, en un contexto específico; esto se realiza a través del empleo de distintas técnicas de recolección de datos (observación, encuesta, entrevista, análisis de materiales como fotos, documentos, etc.) y la posterior triangulación de tales fuentes de información. Es por ello que una de sus grandes ventajas es la de proporcionar descripciones holísticas y particularistas de una entidad singular o social, o de un fenómeno.

Hoy, el EC es utilizado en investigación, en la orientación de intervenciones y la toma de decisión informada en la gestión política, y en la evaluación de programas y de proyectos de innovación educativa y tecnológica (Ortega Expósito, 2012; Simons, 1996). Respecto de su uso en el ámbito educativo, el EC debe diferenciarse del método de casos; éste último es una estrategia didáctica para que el alumno aprenda con el análisis de un caso, que simula una situación real. También, debe distinguirse al EC de las historias o informes de casos, propios de la medicina y de trabajo social (Baxter & Jack, 2008; Pérez Serrano, 1995).

A pesar de estos acuerdos generales en la caracterización del EC y su ampliación en el uso en investigación no hay acuerdos en la precisión de la definición metodológica. Por ello, se lo interpreta como un método, una técnica, una estrategia metodológica, un enfoque o un diseño de investigación. También se presentan debates sobre su uso exclusivo en investigaciones cualitativas o cuantitativas, o la posibilidad de implementarse en ambas. Desde una presentación convencional, se cuestionan su validez y su confiabilidad, y sus limitaciones para realizar generalizaciones, evaluar supuestos teóricos y producir avances en las teorías vigentes.

A continuación se comentan algunas definiciones metodológicas ejemplificadoras de estas diferentes lecturas metodológicas y los avances teóricos de estos autores para superar estos aspectos en debate.

a) Interpretaciones del EC como una estrategia metodológica o método

En manuales de metodología y comunicaciones científicas, investigadores y metodólogos caracterizan generalmente al EC como un método o una estrategia metodológica (Cepeda Carrión, 2006), dentro del conjunto de métodos y técnicas de corte cualitativo (Montero & León, 2007). En algunas es definido como técnica, o incluso como una combinación indistinta de todos estos términos. Estas últimas presentaciones dependen de la conceptualización de los términos de metodología, método y técnica utilizados.

Flyvbjerg (2004) define al EC como un método que depende del modo de abordar el problema de investigación, sea de corte cualitativo como cuantitativo. Analiza el estatus de los EC como método de investigación y evalúa críticamente las lecturas convencionales del mismo. Sostiene que si el investigador tiene la necesidad de obtener mucho material sobre un determinado fenómeno de estudio, puede dejar de lado las muestras aleatorias y los casos normativos para utilizar casos extremos, sean críticos o paradigmáticos.

Asimismo, Flyvbjerg asegura que el EC no solo es útil en las fases iniciales de una investigación para generar y comprobar teoría. También la selección estratégica de un caso -en experimentos y

casos ejemplares, como en los casos clínicos freudianos- posibilita generalizar a partir del mismo e incluso producir nuevos presupuestos teóricos. Critica la afirmación de que este método tenga una tendencia hacia la verificación y un fuerte sesgo subjetivista. Siguiendo la lectura de Campbell (1975, citado por Flyvbjerg), considera que el EC posibilita la falsación de teoría y no solo la verificación de supuestos del investigador.

Martínez Carazo (2006) también realiza una revisión de la literatura sobre el EC y lo define como una estrategia metodológica. Esta autora señala que este tipo de investigación tiende a comprender en profundidad una situación -más que a determinar cuánto/s o con qué frecuencia ocurre cierto fenómeno- y suele utilizar un muestreo teórico. Indica, siguiendo a Yin (1989, 1998, citado por la autora), que así se logra una generalización analítica y por ello, los resultados de un caso se pueden extender o transferir a otros que presenten condiciones teóricas similares.

b) Definiciones del EC como enfoque y diseño de investigación

Por otro lado, otros autores toman al EC como enfoque (Neiman y Quaranta, 2007) o un diseño de investigación (Roussos, 2007), en estudios tanto cuantitativos como cualitativos.

Archenti (2007) define al EC como un diseño de investigación que aborda las relaciones entre muchas propiedades y los vínculos de las variables en uno o varios casos. Esta autora lo considera como un abordaje multimétodo, donde predominan las estrategias de recolección de datos cualitativas, sin excluir el uso de métodos estándar o cuantitativos. Es decir, permite el estudio de un fenómeno complejo de forma holística, por medio de la triangulación metodológica. Asimismo, indica que deben hacerse explícitos los criterios de selección casos y su interés por los mismos, sean que lleguen desde fuera del ámbito de investigación como en el ejemplo de los casos terapéuticos, o hayan sido elegidos por el investigador. En este punto, los casos no se eligen a través de métodos estadísticos, sino por criterios teóricos, experiencias y observaciones previas, y por intereses o expectativas del investigador en dichas unidades.

En la perspectiva cualitativa, Archenti considera que el EC posee valor científico al producir una caracterización densa de un acontecimiento o fenómeno social; afirma que puede considerarse una fuente de datos y de conceptos teóricos, y posibilita evaluar críticamente supuestos de teorías rivales, pero “no provee elementos de prueba de enunciados generales, provee muchos indicios que pueden considerarse de apoyo a estos” (2007: 240).

Simons (2011) prefiere utilizar el término enfoque para referirse al EC, dado que supone una intención de producir conocimiento sobre la particularidad de un caso en su contexto natural; implica unos propósitos metodológicos que afectan a los métodos y técnicas seleccionados para

tal estudio. Así, utiliza distintos métodos o técnicas (entrevista, observaciones, análisis e documentos), y estrategias; estas últimas despliegan procesos para el acceso, realización, análisis e interpretación en este tipo de estudios. Asimismo, al documentar múltiples perspectivas tiene el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación.

Esta autora sostiene que la metodología no define al EC, y por ello no se utilizan exclusivamente métodos cualitativos para la comprensión exhaustiva de un caso. Afirma que EC en la perspectiva cualitativa -del que se ocupa en detalle- no puede equipararse a la investigación cualitativa o al método, puesto que el EC utiliza otros métodos y técnicas, como se mencionó más arriba.

Según Simons, las diferencias en las definiciones de EC estarían entonces en “las preferencias filosóficas, metodológicas y epistemológicas” (2011: 41) de cada investigador y de sus tradiciones de investigación disciplinares. Por ello, cuestiona las afirmaciones de que los EC son *demasiados subjetivos* y *no se puede generalizar* con este tipo de estudios. Respecto de la primera, manifiesta que es un juicio de valor que ubica a la subjetividad como un aspecto negativo a erradicar del proceso de investigación. Sobre este punto indica que la subjetividad no es algo que sea posible evitar, cualquiera sea el método que se adopte. Sobre la ya señalada limitación a la generalización, esta autora presenta distintas formas de generalizar a partir de las conclusiones de un EC: la generalización de casos cruzados, la generalización naturalista, la generalización de conceptos, la generalización de procesos, la generalización situada, finalmente, pasar de las particularidades de un caso a otros casos.

c) Otras definiciones sobre EC

Para Stake (1999; 2013) el EC es una elección de objeto de estudio más que un método de recolección de información o un diseño. Permite estudiar el caso en profundidad a través de un abordaje con múltiples métodos y técnicas. Considera que el EC puede ser cuantitativo, como el que se realizan medición de variables y factores en medicina, o cualitativo, del que se dedicará a explorar.

Este autor sostiene que en el abordaje cualitativo de un EC lo primero para el investigador es entender el caso en profundidad. El caso es reconocido en general en su interés intrínseco para producir conocimiento, pero también puede ser seleccionado por los siguientes criterios: casos que producirán el conocimiento anticipado en los objetivos; el tiempo de trabajo de que se dispone y las posibilidades de acceso al caso, así como de la disposición para participar de los actores implicados.

Para Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio (2010) los EC no son un tipo de diseño o un tipo de selección de un objeto de estudio, ya que incluyen distintos procedimientos (cuantitativos, cualitativos o mixtos), métodos y tipos de diseños. Se realiza con el objeto de responder preguntas de investigación y explorar en profundidad una situación, probar hipótesis o desarrollar teoría.

Sobre los métodos y técnicas, Hernández Sampieri et al. creen que es necesario recabar información con entrevistas, observaciones, objetos, documentos, encuestas o grupos de enfoque, para posteriormente utilizar la triangulación metodológica.

Según el tipo de recolección de datos, los diseños en EC pueden esquematizarse en: 1. Cuantitativos: 1.1 Diseños experimentales cronológicos de caso único -también llamados preexperimentales- donde se aplican un tratamiento y se realizan mediciones; 1.2 Diseños no experimentales, subdivididos en los diseños transversales, con recolección de datos cuantitativos en un momento único, y longitudinales, donde se realizan estudios prospectivos o se reconstruye el caso a través del tiempo; 2. Cualitativos, tiene como objeto documentar en profundidad un fenómeno desde la perspectiva de los participantes, como en los estudios etnográficos; 3. Mixtos: 3.1 Secuencial; 3.2 Concurrente o simultánea, o 3.3 Integración completa. En todos ellos se aplica uno u otro enfoque en distintos momentos del proceso de investigación de modo secuencial o para estudiar simultáneamente y de modo integrado con estos enfoques a uno o varios casos, para después comparar los distintos tipos de interpretaciones.

Esta clasificación amplía e integra la presentación de Montero y León (2007) y otros intentos de ubicar al EC entre las formas de producir conocimiento válido, en general dentro de los estudios de corte cualitativo.

Consideraciones finales

En los últimos años, el EC tiene un amplio uso en investigación en múltiples disciplinas, educación, planificación y gestión institucional. Respecto de la investigación, las distintas aproximaciones a una definición metodológicas del EC siguen provocado amplios debates sobre su validez y confiabilidad para producir conocimiento. Esto ha llevado, en la psicología y otras disciplinas del área de Ciencias Humanas y Sociales, a un predominio en el uso de estrategias y diseños de investigación estándar o cuantitativa en las primeras décadas del siglo pasado, y a fuertes críticas epistemológicas para realizar este tipo de investigaciones.

En los metodólogos e investigadores hay acuerdos en la implementación del EC con una o pocas unidades de análisis, la utilización de distintas fuentes de información y de abordaje para producir

conocimiento y la riqueza del conocimiento producto de este tipo de estudio, profundo y holístico en una lectura de la realidad compleja.

Las divergencias indican puntos críticos que deben ser repensados en la producción de conocimiento en las distintas corrientes de la psicología, dadas sus diferencias epistemológicas y metodológicas. Estos aspectos críticos son respecto de la generalización de las afirmaciones producto de este tipo de estudio y su vinculación a la selección del/ de los caso/s, la clasificación y función del EC en la investigación en psicología, el diseño del EC y de la confección de los informes finales, los alcances de los resultados obtenidos y la necesidad de replicar los estudios. Por ello, se considera que el debate deberá estar acompañado de acuerdos metodológicos en el área de la psicología sobre el uso y alcances de este tipo de estudios, tal como se encuentran hoy en otras áreas de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

- Archenti, N. (2007). Estudio de casos/s. En A. Marradi.; N. Archenti y J.I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 237-246). Buenos Aires: Emecé.
- Baxter, P.; Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *Rev. The Qualitative Report Vol. 13, N° 4. December 2008*, 544-559. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Cepeda Carrión, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para los estudios de casos. *Rev. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa 2006, (29), 57- 82.* Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80702903>
- Durán, M. M. (2012). El estudio de Caso en la investigación cualitativa. *Rev. Nacional de administración Volumen 3 (1), 121-134, Enero - Junio.* Recuperado de: <http://bit.ly/1H34mic>
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Rev. Española de Investigación Sociológica (REIS), N° 106, 33- 62.* Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Batipsta Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación y Anexo del CD, capítulo 4. México: Mc Graw Hill.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Rev. Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006*, 165-193. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>> ISSN 1657-6276

- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *Rev. International Journal of Clinical and Health Psychology ISSN 1697-2600 2007, Vol. 7, No. 3*, 847-862. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-256.pdf
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Buenos Aires: Gedisa.
- Ortega Expósito, I. (2012). La naturaleza comparativa de los estudios de caso. Una revisión politológica sobre el estado de la cuestión. *Encrucijadas, Rev. Crítica de Ciencias Sociales. N°4 Metodologías en las Ciencias Sociales. Disputas y consensos*, 81-14. Recuperado de: <http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/79/73>
- Pérez Serrano, G. (1995). El método del estudio de casos. Aplicaciones prácticas. En G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos* (pp. 79-136). Madrid: La Muralla.
- Roussos, A. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, XVI, 3*, 261-270. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921790006>
- Simons, H. (1996). Monográfico. El enfoque de estudio de casos en el proyecto sobre la enseñanza de ciencias, matemáticas y tecnología (SMTE) de la OCDE. *Rev. de Educación, núm. 310*, 173-185. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre310/re3101000457.pdf?documentId=0901e72b81272f3c>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Segunda Edición.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Watson, J. B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3 (1)*, 1-14. Recuperado de: <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/emotion.htm>

METÁFORAS DE UN MARCO TEORICO.

Helman, Ana Clara & Romero, Miguel Adrian.

Ana.c@live.com.ar

“... no me preocupa en lo más mínimo el reproche de querer introducir un nuevo lenguaje, porque en este caso, el tipo de conocimiento se aproxima mucho de suyo a la popularidad.”

Kant.

Resumen

En ocasiones, un concepto, ya sea por la imagen o figuración que genera en el ser hablante se sesga a sí mismo de todas sus significaciones o funciones; incluso puede generar una concepción errada del mismo. En el estudio del idioma inglés, para hacer alusión a aquellas palabras con las que el lector se encuentra en su lectura global y dan cierto efecto de engaño de significación existe un concepto denominado falso cognado, es decir, palabras que por su estructura parecen hacer remisión a una cosa y sin embargo su traducción puede expresar otra distinta de acuerdo al contexto semántico en el que se encuentra. Teniendo en cuenta la idea de falso cognado nos permitimos preguntarnos ¿Podría ocurrir esto en otras áreas de conocimiento en donde algunas palabras remiten a una interpretación sesgada perdiendo de esta forma otras acepciones de tal concepto que de ser explícitas enriquecerían la producción del conocimiento científico?

A partir de esta intuición expresada en términos de pregunta, y tomando al concepto marco teórico como un caso que genera este tipo de confusiones, introducimos como referencia tres enfoques que nos invitan a formular distintas hipótesis con el propósito de esclarecer y expandir dicha noción.

En primer lugar el marco teórico como caja de herramientas, breve pensamiento propuesto por Michael Foucault expresando que “entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas”. (Foucault M. 1985, p.85).

En segundo lugar, el marco como rizoma, término extraído de la botánica por Deleuze y Guattari, en donde existe un intento de expandir y modular, de introducir la multiplicidad y

desfijar órdenes pre-establecidos. Desde este enfoque el marco no limita una investigación en sí misma sino que al adoptar una forma rizomática permite una interacción ya que “conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple (...) No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda” (Deleuze y Guattari, 1977, p.25).

En tercer lugar, introducimos la idea que propone Roxana Ynoub en su reciente libro Cuestión de método, en donde se dirige al marco como si fuese una trama: “el llamado marco teórico está lejos de ser un mero marco, su función es por el contrario, dejar asentado el enfoque teórico que habrá de adoptarse al partir del cual se derivaran los problemas y eventualmente las hipótesis o conjeturas de la investigación” (Ynoub, 2014, p.206). Con esta mirada, la autora propone que una metáfora más adecuada sería la de trama teórica, ya que una trama es resultado del entrecruzamiento de tejidos o hilos del cual emerge la figura o la imagen que resulta de esa totalidad.

Desde este punto se nos torna interesante relacionar las diferentes metáforas de marco teórico como un “entrecruzamiento de tejidos o hilos” en donde ninguna excluye a la otra sino que todas se complementan entre sí y forman parte de un trabajo de investigación y donde cualquier elemento puede afectar en otros.

Tomando la pregunta inicial y recorriendo estas ideas, realizaremos una breve introducción trayendo una referencia del concepto y aplicación de lo que son los cognados y su función en la lengua castellana para mencionar de qué forma se nos presenta a modo de intuición el hecho de que puede incluso ser aplicado para denominar a las diferentes “desviaciones” conceptuales en la construcción de teorías, en nuestro caso particular el de “marco teórico”. De lo anterior desprenderemos la ubicación de coordenadas y puesta en acción de las diferentes metáforas de marco teórico en el transcurso de una investigación y de qué manera esto tiene cierta pregnancia en los modelos derivando en una reconstrucción productiva y no una reproducción verificacioncita; trataremos de empatizar el concepto de marco teórico con las propuestas de caja de herramientas, rizoma y trama, para proponer un efecto ampliatorio en el proceso metodológico de la investigación.

Palabras Claves: Marco Teórico –caja de herramientas-Trama Teórica - Rizoma.

Abstract

Taking the concept of theoretical framework as a case that generates some type of confusion, we introduce three approaches that invite us to formulate different hypotheses as a reference for the purpose of clarifying and expanding this this notion.

First the theoretical framework as a tool box, brief thought proposed by Michael Foucault.

Secondly, the framework as Rhizome, term proposed by Deleuze and Guattari, where there is an attempt to expand and modular, introduce the multiplicity and unpin preset orders.

The third idea we introduce is proposing by Roxana Ynoub in her recent book method question, where is referred to the frame as if it were a plot: "the so-called theoretical framework is far from being a mere framework, its function is on the contrary, let settled the theoretical approach that must be taken on the basis of which the problems are arising and eventually hypotheses or guesses of research" (Ynoub, 2014, p.206). With this vision, the author proposes that a more appropriate metaphor would be the theoretical frame.

Keywords: Research - framework - woof theoretical - Rhizome.

Referencias bibliográficas

Cognado. En Wikipedia. Recuperado el 23 de agosto de 2015 de:
<https://es.wikipedia.org/wiki/Cognado>

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). Introducción: Rizoma. En *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (Cap.1). Valencia: Pre-Textos.

FOUCAULT, M. (1985) "Poderes y Estrategias". En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Ed., Madrid: Alianza.

Ynoub, R. (2014), Del contexto a los productos: examen de la teoría y los objetivos en el proceso de investigación. En *Cuestión de método: aportes para una metodología crítica* Tomo 1 (Cap. 7), México DF: CengageLearning.

SIGNIFICADO PSICOLOGICO DEL CONCEPTO INVESTIGAR PARA INVESTIGADORES DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS BASICAS.

Nieto Súa, Dary Lucia & Gómez Velazco, Nubia Yaneth.

dary.nieto@uptc.edu.co

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA.

Resumen

Autores como Gibbons, M. (1998), Araujo, A. (2009), sostienen que a través de la investigación, los países pueden alcanzar el desarrollo necesario para salir de múltiples problemáticas presentadas en diferentes campos, entre ellos. Por su parte, Misas Arango, G. (2004), plantea "... el país requiere desarrollar de investigación científica que posibiliten una reflexión rigurosa acerca de los grandes problemas que afectan a la sociedad colombiana y de la manera como pueden ser enfrentados, así como se requiere, de programas de investigación que permita a su comunidad científica articularse a la producción mundial de nuevos conocimientos" (p. 107)

La investigación en los escenarios académicos, se ha ido constituyendo como un aspecto fundamental en el desarrollo y crecimiento de las instituciones educativas, convirtiéndose en ejes misionales de las mismas y conllevando a los profesionales en las distintas áreas de conocimiento, a desarrollar estos procesos de investigación desde su quehacer, sus motivaciones e intereses; investigaciones que se soportan desde sus propios objetos de estudio.

Agrega Gibbons, M. (1998), el objeto de estudio se convierte en el punto de partida y llegada de toda experimentación o teorización, por lo cual se puede decir que es una guía de investigación a partir de la que se harán hipótesis, se determinara una metodología y se interpretaran resultados (p. 13).

Se presentaran los adelantos de la investigación que se ha planteado como objetivo comparar el significado psicológico del concepto de investigar de los profesionales del área social y de las ciencias básicas a través de la metodología de redes semánticas naturales, con el fin de obtener elementos de análisis y de reflexión en sus diferentes actividades académico investigativas.

Se contará con la participación de 100 investigadores, que pertenezcan a estas dos áreas del conocimiento elegidos mediante un muestreo no probabilístico intencional. Los resultados dejaran ver la riqueza lexical del concepto a través de las diferentes palabras asociadas al término investigación (valor J). Los términos de mayor peso semántico y a partir del análisis de estos

datos, poder comprender el significado psicológico de la actividad de investigar; dejando ver así mismo las motivaciones que acompañan dicha acción.

Esta investigación tiene como antecedente un estudio piloto en el que se contó con la participación de 46 asistentes al VI Seminario Internacional VENDIMIA del año 2012 realizado en las ciudades de Tunja y Villa de Leyva – Boyacá. Los participantes fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico intencional. Dentro de los resultados se encontraron que los 46 encuestados registraron un total de 220 palabras diferentes asociadas al término Investigación (valor J). Los tres términos de mayor peso semántico fueron: Indagación (32,6%), Búsqueda (26,1%) y Problema (26,1%) (Valores M). Dentro del conjunto SAM, (palabras de mayor peso semántico) se encontraron Indagación y Problema con pesos respectivos de 106 y 101 y las de menor peso semántico Análisis y Disciplina con un mismo peso semántico de 33.

Estos hallazgos muestran que los significados asociados a la palabra investigación denotan actividad, es decir desde el dominio del hacer. Por otro lado, a pesar de la gran gama de términos, los conceptos asociados, tienen una relativa estabilidad y consense de significado lo que permite una adecuada comunicación entre los investigadores. Estos resultados motivaron la realización del nuevo proyecto en el que se conocerá el significado psicológico de profesionales que pertenecen a grupos de investigación de las ciencias sociales y ciencias básicas; se propone en esta investigación un acercamiento a la teoría y a la construcción de los investigadores ya que contribuye a actualizar los conocimientos y metodologías de los profesionales, así como realimentar las disciplinas participantes.

De esta manera, esta conferencia pretende generar reflexión sobre los resultados del estudio y sobre el quehacer profesional en la actividad de investigar por cuanto este proceso en si mismo tiene una participación activa.

Palabras clave: Redes Semánticas Naturales, Investigación, Significado Psicológico, Ciencias Sociales

PSYCHOLOGICAL MEANING FOR RESEARCHERS INVESTIGATE THE CONCEPT OF SOCIAL SCIENCES AND BASIC SCIENCES

Abstract

Authors such as Gibbons, M. (1998), Araujo, A. (2009), argue that through research, countries can achieve development necessary to leave multiple problems presented in different fields.

This research has the objective to establish the psychological meaning associated with the "research activity" for social science professionals. It was used The Natural Semantic Network technique, the version defined by Valdez (2004), which emphasizes the analysis of the psychological meaning constructed from the experiences. In the research participated 46 attendees of the VI International Seminar VINDIMIA of 2012; chosen through an intentional non-probability sampling. The results show a total of 220 different words associated with the term Investigation (J value). The two terms of highest semantic weight were: Inquiry (106) Search (101), in contrast with the words Analysis and Discipline with semantic weight of 33.

This conference aims to generate reflection on the study results and professional work in research activity because the process itself is actively involved.

Key words: Natural Semantic Networks , Research, Psychological Meaning, Social Sciences

REFERENCIAS

- Araujo, A. (2009). La Ley de ciencia, tecnología e innovación: Un necesario cambio de énfasis y estrategia. *Rev. Technol.* 10(2), 99-104.
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI: Education, Human Development Network, World Bank.
- Misas Arango, G. (2004). La Educación Superior en Colombia. Análisis y Estrategias para su desarrollo. U. N. d. Colombia: 298.
- Valdez, L (2004). Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social. México: Universidad Autónoma del estado de México.

LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EL DISEÑO DE CASO/S EN PSICOANÁLISIS. ASPECTOS METODOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y ÉTICOS.

Sánchez Vazquez, María José; Azcona, Maximiliano & Morales, Carolina.

mjsanchezvazquez@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Psicología (INIPsi), Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Esta presentación es parte del proyecto de investigación: “Diseños de Investigación Cualitativa en Psicología: caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s”. (Universidad Nacional de La Plata, 2015-2016). La investigación en curso corresponde al tipo bibliográfico, exploratorio-descriptivo. El propósito final se dirige a proporcionar información sistematizada sobre los diseños de EC en Psicología, sus problemáticas y bondades metodológicas y una reflexión sobre los aspectos ético-deontológicos que se plantean. Como parte de este proyecto, se inserta un plan de trabajo correspondiente a una Beca CIN 2015, en relación al EC en las investigaciones psicoanalíticas. En esta oportunidad, presentamos algunos aspectos teóricos relevantes, así como algunas problemáticas epistemológicas, metodológicas y éticas en particular para los EC en psicoanálisis. Desde el punto de vista metodológico, la definición estándar sostiene que el EC corresponde a una indagación empírica, focalizada en el análisis de las relaciones entre distintas propiedades adjudicadas a una sola unidad o a pocas. De acuerdo a esta definición, los criterios de su clasificación y utilización son muy variables. Algunas distinciones necesarias al analizar el uso de EC en las investigaciones psicológicas son: (1) ¿el EC es una técnica o un diseño? Muchos lo consideran una estrategia metodológica incluida en un diseño de investigación; una técnica de recopilación utilizada para enriquecer los datos primarios. Para otros, el EC es un diseño en sí mismo; aquí se focaliza sobre la unidad de análisis y no en las estrategias usadas. (2) los EC pueden ser abordados con diferentes objetivos epistémicos: nomotéticos o ideográficos. En el primero se toma un objeto de estudio como una clase, los casos que se elijan para estudiar las variables tendrán características similares al resto de los sujetos de la clase de referencia. Se mantiene aquí el supuesto de la generalización desde el ejemplar estudiado hacia los miembros de la clase. En el segundo, la investigación está direccionada a descripciones diferenciadoras de un caso en sí mismo, sin la intención de generalizar. (3) desde otra orientación, se afirma que en los EC se estudia de forma intensiva unidades de análisis y esta puede vincularse a la teoría,

donde un EC intrínseco ayudaría, por ejemplo, al desarrollo de un modelo explicativo. Así, si un caso intrínseco se vuelve una ejemplificación en el contexto de la investigación, este pasaría a ser un caso instrumental típico. Este tipo de transformaciones respecto de los objetivos epistémicos investigativos del EC serían un ítem problemático en disciplinas como la Psicología. En relación a los antecedentes relevantes sobre estudios llevados a cabo en el marco psicoanalítico, se encuentran las investigaciones clínicas realizadas por Freud (los “grandes casos”), quien intenta realizar un estudio detallado y profundo de algunos pocos sujetos con elaboraciones teóricas concomitantes. Los interrogantes específicos sobre las investigaciones psicoanalíticas y el uso del EC son: ¿qué posturas epistemológicas y éticas se asumen al investigar con diseños de EC en Psicoanálisis?, ¿se combina el interés nomotético e ideográfico en una investigación psicoanalítica?, ¿hay o debería haber normativas deontológicas específicas para los EC en Psicoanálisis?. Un primer relevamiento nos lleva a definir diferentes tipos clasificatorios. La principal distinción habla de las que poseen interés exclusivamente clínico o las que se interesan por procedimientos formales sistematizados. Utilizando términos computacionales tenemos dos tipos de estudios: la investigación “on-line” (referida al trabajo que todo terapeuta realiza en el transcurso del tratamiento con el paciente) y la investigación “off line” (realizada en ausencia del paciente, sobre los materiales producidos en la sesión). Se habla también de “investigación psicoanalítica” (utilización del método freudiano exclusivamente en la situación analítica) y de “investigación en psicoanálisis” (el referido a los problemas que nacen con la puesta en marcha del dispositivo como la forma de validar el conocimiento obtenido). Otras distinciones sostienen que la investigación psicoanalítica puede caracterizarse en tres tipos o clases: clínica, conceptual y empírica. Las clasificaciones mencionadas son una muestra de las diversas maneras de organizar descriptivamente este campo y las dificultades para establecer un único criterio. Lo que resulta significativo es el disímil tratamiento que han venido recibiendo los diseños de EC en la investigación psicoanalítica, según la tradición teórica y epistemológica en la que se lleven a cabo. Desde la perspectiva ética, se toma en cuenta que los diseños de EC son planificados para indagar aspectos muy personales e íntimos en los sujetos que participan, con técnicas de recolección que pueden resultar muy invasivas, con lo cual es crucial una actitud de responsabilidad prudencial, signada por el respeto por la dignidad y cuidado del otro.

Palabras clave: Investigación Psicológica- Diseños de Estudios de Caso/s – Psicoanálisis- Ética de la Investigación

Abstract

We present the project "Qualitative Research Designs in Psychology: characterization and integration of ethical and methodological aspects of Case Study / s" (Universidad Nacional de La Plata, 2015-2016). Bibliographic research is descriptive-exploratory. The ultimate purpose is to systematize information on EC designs in psychology, methodological problems and ethical-deontological aspects. As part it includes a scholarship CIN 2015 on the EC in psychoanalytic research. We present some theoretical aspects and epistemological, methodological and ethical issues about the EC in psychoanalysis. The relevant background are the clinical investigations Freud: a thorough study of a few subjects with theoretical elaborations. Specific questions about psychoanalytic research and the EC are: what epistemological and ethical positions are assumed to investigate EC in Psychoanalysis?, nomothetic and ideographic interest in a combined psychoanalytic research?, should have specific ethical rules for EC in Psychoanalysis?. There is a different treatment accorded respect EC designs in psychoanalysis according to the theoretical and epistemological tradition followed. From the ethical, EC designs are planned to investigate personal and intimate aspects in the participating subjects using collection techniques that can be very invasive. It is important an attitude of prudential responsibility, respect for dignity and caring for others.

Keywords: Psychological research - Designs Case Studies - Psychoanalysis - Research Ethics

Trabajo Completo

Presentamos el proyecto de investigación: "Diseños de investigación cualitativa en Psicología: caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s (EC)" (Universidad Nacional de La Plata, 2015-2016). El estudio es bibliográfico, exploratorio-descriptivo. El propósito final es proporcionar información sistematizada sobre los diseños de EC en Psicología, sus problemáticas y bondades metodológicas, así como también una reflexión sobre los aspectos ético-deontológicos a tener en cuenta en el encuadre de investigación. Como parte de este proyecto, se inserta un plan de trabajo realizado en el marco de una Beca CIN 2015, en relación al EC en las investigaciones psicoanalíticas.

A continuación, desarrollamos los aspectos teóricos relevantes que sustentan nuestras investigaciones, así como algunas problemáticas epistemológicas, metodológicas y éticas que pudieran contextualizarla.

El Diseño de EC en Ciencias Humanas

Stake (2013) recuerda que:

La investigación de estudios de casos no es nueva ni esencialmente cualitativa. El estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección de qué ha de estudiarse. Si la investigación de los estudios de casos es más humana, o, en cierta forma, trascendente, se debe a que los investigadores también lo son, y no se debe a los métodos (p. 154).

Con esta afirmación, se instala la problemática respecto al estatuto científico de los diseños de investigación basados en EC. A esta cuestión principal, agregaremos los aspectos éticos y deontológicos que atraviesan este tipo de estudios, temática sumamente relevante cuando se trata de investigaciones con humanos.

Desde el punto de vista metodológico, los diseños de EC pueden ser considerados de diversos modos. Una definición estándar en ciencias sociales es que corresponden a una indagación empírica, focalizada en el análisis de las relaciones establecidas entre distintas propiedades adjudicada a una sola unidad o a pocas (Archenti, 2007; Neiman & Quaranta, 2007). De acuerdo a esta definición, los criterios de clasificación y utilización de EC son muy variables y a veces ambiguos. Algunas distinciones que creemos relevantes al momento de analizar el uso de los diseños de EC en las investigaciones psicológicas, son:

Como primera cuestión, ¿es el EC una técnica o un diseño? Muchos lo consideran sólo una estrategia metodológica incluida en un diseño de investigación (Yin, 2002; Muñiz, 2012); una técnica de recopilación que puede utilizarse para enriquecer los datos primarios obtenidos. Sin embargo, para otros el EC puede ser tratado como un diseño en sí mismo; aquí se coloca el foco de atención sobre el objeto de estudio -la unidad de análisis- y no en las estrategias utilizadas. Este último sentido es el que atribuye Stake (2013), cuando afirma que “el estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección de qué ha de estudiarse” (p. 154). De acuerdo a la complejidad del caso abordado, se tomarán entonces diversas técnicas, tales como estrategias de corte cuantitativo (experimentos, por ejemplo), cualitativas (como los relatos de historias de vida) o procedimientos triangulados (bricolaje).

En segundo lugar, los EC pueden ser abordados con diferentes objetivos epistémicos, con fines nomotéticos o ideográficos. Cuando hablamos de investigación nomotética, la misma toma un objeto de estudio que conforma una clase; por consiguiente, los casos que se elijan para estudiar una o algunas variables tendrán características similares y uniformes al resto de los sujetos de la clase de referencia. Se mantiene aquí el supuesto de la generalización desde el ejemplar estudiado hacia los miembros de la clase (Sandia Rondel, 2003). Diversos autores incluyen el EC

en esta perspectiva, caracterizándolo como el análisis profundo de una unidad para responder a diversos problemas generales, para probar hipótesis o para el desarrollo de una teoría (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2007). Se incluye en esta línea el “estudio de caso instrumental” (ejemplar), cuyo objetivo está centrado en someter a prueba una teoría a partir del análisis y evidencias que presenta el caso-instrumento; el “caso colectivo” o “caso múltiple”, utilizado en investigaciones comparativas, donde se estudian varios casos instrumentales similares o diferentes para fundamentar la generalidad de un fenómeno o teoría (Stake, 2013). La diferencia del caso colectivo con las muestras de tipo estadísticas es que el interés no está centrado sobre las características comunes y representativas de los ejemplares, sino sobre sus diferencias y especificaciones (Archenti, 2007).

Por otro lado, la investigación ideográfica está direccionada a descripciones diferenciadoras de un caso en sí mismo, sin la intención de generalizar. El denominado “estudio de caso intrínseco” (Stake, 2013) comprende el tipo paradigmático de estos diseños, donde el caso interesa por sí mismo, en sus propiedades únicas. La investigación biográfica conforma su ejemplo más acabado. Finalmente, en otra dirección, se afirma que en los EC se recurre “al estudio de unidades de forma intensiva, por medio de un abordaje ideográfico que puede vincularse con la teoría” (Muñiz, 2012, p. 7), con lo cual podría sostenerse que un EC intrínseco ayudaría, por ejemplo, al desarrollo de un modelo explicativo (teoría). En este sentido, si un caso intrínseco se vuelve una ejemplificación en el contexto de la investigación, este pasaría a ser un caso instrumental típico. Este tipo de transformaciones respecto de los objetivos epistémicos de una investigación (el caso con primer propósito ideográfico pero devenido en caso instrumental) pareciera ser uno de los ítems más problemáticos en ciencias humanas en general, y en Psicología en particular.

El EC en las investigaciones psicológicas

En Psicología, el uso de EC es muy frecuente, destacando su presencia en los comienzos de la disciplina científica. Ha sido muy utilizado por corrientes psicológicas de muy distinta raigambre, tales como el Conductismo y el Psicoanálisis.

En relación a los antecedentes relevantes sobre estudios llevados a cabo en el marco psicoanalítico, citamos las investigaciones clínicas realizadas por Freud, quien intenta realizar un estudio detallado y profundo de algunos pocos sujetos con elaboraciones teóricas concomitantes. “Dora” [1905], “Juanito” [1909], el “Hombre de las Ratas” [1909] y “Schreber” [1911] (Freud, 2002), son ejemplos vigentes de los “grandes casos” freudianos. Algunas problemáticas específicas vislumbradas al momento para las investigaciones de EC, pueden analizarse también para la investigación psicoanalítica actuales.

La primera, refiere a la legitimidad de desarrollar generalizaciones a partir de la sumatoria o yuxtaposición de casos intrínsecos investigados. Esta cuestión trae el tema del alcance de la inferencia inductiva a la hora de establecer los límites en los objetivos epistémicos de un diseño de investigación. Diferenciamos aquí la “inducción analítica” -donde el estudio profundo del caso interpelará a la teoría reformulándola y/o ampliándola-, de la “inducción enumerativa”- basada en el hallazgo de similitudes entre los ejemplares de una muestra-.

Una segunda dificultad, que requiere atención y sistematización, es el uso del “Estudio de Caso Único” (ECU). Este tipo de estudios suele ser muy frecuente en la investigación clínica psicológica. Un punto en discusión gira en torno a la posibilidad o no de usar modelos universales creados a partir de un ECU. Según Roussos (2007), la generalización es viable, siempre y cuando se busque una mayor caracterización de los ECU implementados. La preocupación por la estandarización de este tipo de diseño en Psicología surge a partir de intereses cognoscitivos nomotéticos; interés que suele aparecer en conclusiones de algunos estudios psicoanalíticos. En relación a la investigación psicológica de perspectiva cualitativa, el ECU corresponde a un subtipo del EC intrínseco. Al respecto, Roussos (2007) sostiene que cada diseño de CU es en sí mismo también único y que no existe un interés en que los estudios de CU guarden semejanzas tipificadas con otros. También en esta perspectiva se han ubicado las investigaciones clínicas de tipo psicoanalítico.

A este estado de cuestión sobre los aspectos metodológicos que se problematizan en los diseños de EC, agregamos las cuestiones ético-deontológicas que este tipo de estudios conlleva. La utilización de métodos científicos en investigaciones con humanos no se limita a una aplicación cuasi mecánica de la técnica. Los científicos, cuando trabajan, asumen distintos posicionamientos, y sus acciones son el producto de un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo respecto de lo estudiado (*ethos científico*) (Sánchez Vazquez, 2011). Los EC llevados a cabo en las ciencias humanas conforman un claro ejemplo de la situación intersubjetiva disimétrica desplegada en situación de investigación. El estado del arte respecto de las consideraciones éticas para el caso particular de los diseños de EC se encuadra en los Derechos Humanos, la Deontología Profesional y los documentos normativos que prescriben el desarrollo responsable de una actividad científico-profesional en los distintos niveles de injerencia –internacional, regional, nacional y local (Sánchez Vazquez, 2013, Ferrero, 2000). Los diseños de EC son planificados para indagar aspectos muy personales e íntimos en los sujetos que participan, con técnicas de recolección que pueden resultar muy “invasivas” tales como relatos, testimonios, entrevistas en profundidad, observaciones *in situ*, filmaciones de espacios cotidianos y privados, lectura de documentos y cartas propias. Teniendo en cuenta esto, los sujetos estudiados podrían quedar mucho más

expuestos, comparativamente con otros tipos de estrategias utilizadas en diseños diferentes (toma de encuestas anónimas u observaciones grupales, por ejemplo). Sostenemos que es necesario que el psicólogo que investiga considere en su práctica el reconocimiento recíproco, donde el otro sea “promovido al rango de objeto de preocupación” (Ricoeur, 2004, p. 68). Así, la acción responsable no implica sólo la precaución normativa de posibles daños o efectos no queridos, sino del ejercicio de una razón prudencial (*prhóneis*), a fin de que la acción no quede limitada sólo a lo legal estatuido (Domingo Moratalla, 1999). De este modo, el científico delibera y actúa entre lo contingente, lo cual propicia una responsabilidad asumida por cada situación de encuadre en primera persona, basada en un continuo juicio moral en situación.

Como parte de la investigación, se realizará una reconstrucción de las formas de implementación del EC en las investigaciones psicoanalíticas. Los interrogantes al respecto son: ¿cuáles son las posturas éticas y epistemológicas que se asumen al investigar con diseños de EC en el Psicoanálisis?, ¿se combina el interés nomotético e ideográfico en una investigación psicoanalítica sobre EC?, ¿hay o debería haber normativas deontológicas específicas para los EC en Psicoanálisis? Presentamos aquí las primeras consideraciones epistemológicas realizadas al respecto; las mismas nos brindan un cuadro de situación inicial:

El psicoanálisis y el diseño de EC

Consideramos que un proceso de investigación está orientado por presupuestos epistemológicos implícitamente asumidos (Azcona, 2013; Sánchez Vazquez, 2013; Martínez Miguélez, 2006). En lo que respecta al psicoanálisis, aunque sí se plantea la necesidad de consensuar marcos básicos comunes, coexisten sin embargo variadas orientaciones teóricas y clínicas, sin que haya consensos universales sobre los métodos que conviene implementar para continuar desarrollando la disciplina.

Desde mediados del siglo XX podemos distinguir dos tipos de acciones referidas a la investigación en psicoanálisis: “aquellas donde prevalece una actitud clínica, y aquellas que hacen uso de procedimientos formales sistematizados” (Perron, 1999, p. 3). A partir de términos computacionales, se han diferenciado dos tipos de estudios: la investigación “on-line”, que designa el trabajo que todo terapeuta realiza en el transcurso del tratamiento con el paciente, y la investigación “off line”, realizada en ausencia del paciente y con diferentes métodos administrados a los materiales producidos en la sesión (Moser, 1992). Para Zukerfeld (2009) se trata de una dicotomía entre la “investigación psicoanalítica” y la “investigación en psicoanálisis”, es decir entre la utilización del método freudiano exclusivamente en la situación analítica por un

lado, y, por otro, el tratamiento de los problemas que nacen con la puesta en marcha de esta praxis, por ejemplo la forma de validar el conocimiento. Según Leuzinger-Bohleber & Bürgin (2003) la investigación en psicoanálisis puede caracterizarse distinguiendo tres tipos o clases: clínica, conceptual y empírica.

Las clasificaciones mencionadas son una muestra de las diversas maneras de organizar descriptivamente este campo y las dificultades para establecer un único criterio. Lo que resulta significativo es el disímil tratamiento que han venido recibiendo los diseños de EC en las diversas formas de investigación psicoanalítica, según la tradición teórica y epistemológica en la que se lleven a cabo.

Para los psicoanalistas que defienden la preminencia de la investigación clínica, el procedimiento del EC es el único método apropiado para investigar y desarrollar el psicoanálisis (Green, 1996; Perron, 1999; Nasio, 2001). Afirman que este es el camino que Freud siguió para realizar sus descubrimientos y para ir modificando sus teorizaciones. Toda investigación fuera de la situación psicoanalítica, por ejemplo la cuasi-experimental, es inadecuada porque nunca podría captar la complejidad de los conceptos y modelos psicoanalíticos en situación no-experimental y por lo tanto resulta irrelevante, y hasta peligrosa, para la práctica psicoanalítica (Green 1996; Masling & Bornstein, 1996; Westen, 2002; Hoffman, 2009).

Desde las perspectivas hermenéuticas y narrativas, se ha intentado eludir la búsqueda de leyes causales para explicar nomológicamente los fenómenos clínicos, asumiendo que el psicoanálisis sólo aspira a la construcción y reconfiguración de los significados personales de la historia de cada paciente; por lo que la investigación psicoanalítica es posible a condición de centrarse en las experiencias clínicas mediante el EC de perspectiva cualitativa (Schafer, 1976; Spence, 1982).

Por otro lado, desde enfoques naturalistas, se considera que hay dificultades serias para poner a prueba los propios modelos teóricos a partir del EC y que, por lo tanto es necesario utilizar y conceptualizar otros métodos de investigación. Se han implementado, por ejemplo, investigaciones estadísticas sobre el éxito terapéutico del psicoanálisis o se ha buscado la combinación tecnológica actual de distintos métodos para evaluar los resultados terapéuticos y los factores intervinientes en el proceso, y así conocer cómo se produce el cambio de las estructuras psíquicas profundas (Wallerstein, 2006). Esto lleva a diferenciar subtipos de investigación extraclínica a partir del diseño utilizado: las empíricas, las experimentales y las interdisciplinarias. En base a las dos últimas se busca salir del “espléndido aislamiento” (Fonagy, 2003, p. 218) que el psicoanálisis mantiene respecto de las ciencias de nuestra época.

A modo de conclusión

El uso de los diseños de EC es recurrente en las investigaciones psicológicas en general, y en los estudios psicoanalíticos, en particular. Una característica peculiar es que en ellos suele correrse el interés desde el "qué" hacia "quién/es" investigan y son investigados. En este sentido, a lo largo del presente trabajo, hemos desarrollado algunas dificultades y bondades que presentan, así como destacar la necesidad de una mayor caracterización metodológica y una reflexión sobre los aspectos éticos-deontológicos que las enmarcan.

Aquí, nos abocamos al estudio bibliográfico sobre el uso del EC en las investigaciones psicoanalíticas. Una de las problemáticas surgidas nos remite a los presupuestos epistemológicos que las orientaciones psicoanalíticas adoptan para diseñar sus investigaciones (Azcona & Lahitte, 2014), sin aparecer explicitados ni discutidos. Sostenemos la necesidad de que este tipo de encuadres investigativos sea soportado por fundamentos epistemológicos y procedimientos metodológicos consistentes y claros.

Finalmente, dado que los diseños de EC son investigaciones donde el participante despliega sus aspectos más íntimos y personales, el psicólogo deberá atender y mantener la coherencia respecto de la perspectiva investigativa elegida en situación disimétrica; pero, sobre todo, deberá guiarse por una actitud responsable de respeto por la dignidad y cuidado del otro a su cargo.

Referencias bibliográficas

- Archenti, N. (2007). Estudio de casos/s. En A. Marradi.; N. Archenti & J.I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp 237-246). Buenos Aires: Emecé.
- Azcona, M. (2013). Contexto onto-epistemológico de las investigaciones científicas. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.) (2013). *Investigar en ciencias humanas*. La Plata: Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/27889>
- Azcona, M. & Lahitte, H. B. (2014). El método de Freud y la tradición hermenéutica en psicoanálisis. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4 (2).
- Domingo Moratalla, A. (1999). Introducción. En P. Ricoeur (2003). *Lo justo, Vol. I*, pp. 9-15. Madrid: Caparrós.
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, II, 1,21– 42.
- Fonagy, P. (2003). Genética, psicopatología evolutiva y teoría psicoanalítica: el argumento para terminar con nuestro (no tan) espléndido aislamiento. *Aperturas psicoanalíticas*, 15. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=262&a=>
- Freud, S. (2002). *Obras Completas (varios tomos)*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Green, A. (1996). What kind of research for psychoanalysis? *International Psychoanalysis: Newsletter of the APA*, 5, 10-14.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Batipsta Lucio, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hoffman, I. Z. (2009). Doublethinking our way to “scientific” legitimacy: The desiccation of human experience. *Journal of the APA*, 57(5), 1043-1069.
- Leuzinger-Bohleber, M., & Bürgin, D. (2003). Pluralism and unity in psycho-analytic research: Some introductory remarks. In: M. Leuzinger-Bohleber, A.U. Dreher, & J. Canestri (eds), *Pluralism and Unity? Methods of Research in Psychoanalysis*, pp. 1-25. London: International Psychoanalytical Association.
- Martínez Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI de la Facultad de Psicología (UNMSM)*, 9, 1, 123-146.
- Masling, J.M., & Bornstein, R.F, (eds.) (1996). *Psychoanalytic Perspectives on Developmental Psychology*. Washington: APA.
- Moser, U. (1992). On-Line and Off-Line, Practice and Research: A Balance. In: M. Leuzinger-Bohleber, H. Schneider, & R. Pfeifer (eds.) (1992), “Two Butterflies on My Head.” *Psychoanalysis in the Interdisciplinary Scientific Dialogue*, pp. 181-196. New York: Springer.
- Muñiz, M. (2012). Estudios de caso en la investigación cualitativa. Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-
- Nasio, J. D. (2001). *Los más famosos casos de psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Buenos Aires: Gedisa.
- Perron, R. (1999). Reflections on psychoanalytic research problems – the French-speaking view. In: *An Open door review of outcome studies in psychoanalysis* (pp. 3-9). Londres, IPA Report.
- Ricoeur, P. (2004). *Caminos de reconocimiento*. Tres estudios. México: FCE.
- Roussos, A. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVI, 3, pp. 261-270.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología*. En *Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, Tomo 2, 129-134. La Plata: UNLP.

- Sánchez Vazquez, M.J. (Coord.) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas*. La Plata: Edulp.
<http://hdl.handle.net/10915/27889>
- Sandia Rondel, L. (2003). Las perspectivas nomotética e ideográfica en el trato a la realidad estudiada por las ciencias sociales. *Orientación y Consulta*, 9, 1.
- Schafer, R. (1976). *A New Language for Psychoanalysis*. New Haven: YUP.
- Spence, D.P. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: WW Norton & Company.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin & Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa, Vol. III*, (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, R. S. (2006). Psychoanalytic therapy research: Its history, its present status, and its projected future. *Psychodynamic diagnostic manual* (pp. 511-35). Silver Spring, MD: APO.
- Westen, D. (2002). El lenguaje del discurso psicoanalítico. *Aperturas psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis*, 14.
- Zukerfeld, R. (2009). La noción de muestra en investigación en psicoanálisis. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13 (2), 247-262.

¿INDUCCIÓN O ABDUCCIÓN? REVISIÓN DE LOS FUNDAMENTOS LÓGICO-INFERENCIALES COMPROMETIDOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS.

Ynoub, Roxana Cecilia.

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

El objetivo de este escrito es revisar algunos presupuestos con los que se caracteriza la construcción de datos en la investigación cualitativa. El enfoque estará puesto en la perspectiva lógico-inferencial. En esa dirección, se propondrá que la inferencia comprometida en el proceso de construcción de datos cualitativos no es la inferencia inductiva, sino la analógica y abductiva.

Aunque se han propuesto diversas estrategias a la hora de precisar los procedimientos de construcción de datos en la investigación cualitativa, es posible identificar como criterio común un proceso que va desde codificaciones inicialmente sujetas al material, hacia categorizaciones más conceptuales (cfr. Ritchie y col.; 2003; King, 1998; Gibbs, G.; 2012:71). Para los referentes de la “grounded theory” (cfr. Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), el proceso se asienta en lo que llamaron “*sensibilidad teórica*” del analista. Con ésta se alude a la capacidad que tiene (o es deseable que tenga) el investigador para identificar aspectos teóricamente relevantes del fenómeno investigado. Este proceso sería el que justifica, postular que es la “inducción” la inferencia comprometida en el proceso. Este ha sido además uno de los criterios con los que la investigación cualitativa se propuso diferenciarse de la “cuantitativa”: mientras que ésta última avanzaría “deductivamente” –de la teoría/hipótesis hacia lo empírico; en la investigación cualitativa seguiría una lógica inversa: desde los datos a la teoría.

Para apreciar el alcance de esta cuestión, se debe recordar que la inducción (al menos la inducción enumerativa o extensiva) consiste en la inferencia que concluye lo general: pasa del “particular al universal”. Dicho de otra manera, la inducción *generaliza*. Advertir que la “inducción generaliza” es reconocer que sigue un procedimiento cuantitativo. Porque generalizar es lo mismo que decir que *lo que le cabe a uno debe hacerse extensivo a algunos o a todos*”. Se ha intentado salvar esta perspectiva, distinguido “dos tipos de inducciones”: la *inducción enumerativa* (a la que acabamos de referirnos) y la *inducción analítica* –propuesta originalmente por el sociólogo Znaniecki en 1934. Para Znaniecki la inducción analítica el avance y el descubrimiento “no se alcanza por la aglomeración de grandes masas de observaciones superficiales, sino induciendo leyes de un profundo análisis de instancias aisladas experimentalmente” (1934:237). Y este análisis implica separar lo esencial de lo accidental, para

extraer de ello generalizaciones (*ibidem*). La inducción analítica se describe entonces como un conjunto de pasos secuenciales, que consisten en desarrollar «clasificaciones y tipos» desde el análisis de “primeros casos” a partir de los cuales se van extrayendo hipótesis provisorias que se cotejan con nuevos casos. Así se avanzaría –según este autor- con los procedimientos de “categorización” que se siguen en la construcción del dato en la investigación cualitativa. La interpretación teórica (que guía por ejemplo el proceso de categorización) se asume al comienzo de modo tentativo (como hipótesis), buscando luego el “caso negativo” es decir la evidencia que no se ajuste a ella. Si se encuentra ese caso negativo, se revisan entonces las hipótesis y el proceso vuelve a comenzar. Hay una selección secuencial en la inducción analítica, ya que consiste en un "procedimiento abierto con el que a medida que avanza la investigación se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis" y "tiene como objetivo facilitar la emergencia de constructos y teorías, así como eliminar constructos, teorías e hipótesis rivales" (Goetz y Le Compte 1988: 181-182). Lo que pretendemos ilustrar en esta exposición, es que en estos procesos se comprometen inferencias muy distintas a la inducción. Inferencias que se diferencian de ella por aspectos formales y sustanciales. Siguiendo desarrollos de Samaja (1993), propondremos que estas inferencias son la **abducción y la analogía**.

Según Charles Peirce (1958) la abducción es la inferencia que vincula los rasgos, indicios o propiedades de un fenómeno a la luz de un modelo o Regla. La analogía, por su parte (según la postula Samaja –op.cit. Parte II), hace posible la extracción de la una Regla (=hipótesis o modelo teórico) por comparación con otra Regla ya conocida o con un caso análogo (o relativamente análogo). En la exposición desarrollaremos entonces esta hipótesis, ilustrando de qué modo, el proceso avanza por vía analógica en la construcción de la regla-interpretativa y, de modo abductivo en la inclusión de cada nuevo caso en la misma.

Palabras clave: Lógica, Metodología, Inferencias.

Abstract

The objective of this paper is to review some of the assumptions which are used to characterize the construction of data in qualitative research from a logical and inferential perspective. For the main authors of the qualitative approach, the process of theoretical construction is based on induction, inasmuch as research is conceived as advancing “from the data to the theory”. Given that the concept of induction implies the treatment of extensive data (induction “generalizes”), some authors have distinguished two types of inductions: the enumerative and the analytical (Znaniecki, 1934). Analytical induction is described as a set of sequential steps which consist in

developing classifications and types through the analysis of “first cases”, these are then used to extract provisional hypotheses, which are subsequently compared with new cases. We will propose in this presentation that the characteristics of this analytical induction coincide with **abduction** as it was originally described by C. Peirce (1989 and 1892): and inference which associates features, signs or properties of a phenomenon in the light of a model or Rule. Also, following the elaborations of Juan Samaja (1993), we will propose that the **analogy** is at the base of the creation or identification of the interpretative category, since it advances by comparison of profiles or standards. Briefly put, the process advances through analogies in the construction of the interpretative rule and by abduction in the inclusion of every new case in said rule (through what has been called “saturation” of the category).

Keywords: Logic, Methodology, Inferences.

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y VIOLENCIAS. JÓVENES ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.

Castro, Marcela Alejandra & Gómez, María Marta.

marcelacastro05@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

Este trabajo es resultado de reflexiones teóricas surgidas en el marco de un proyecto de investigación denominado “Procesos de construcción de género y violencias. Jóvenes estudiantes de Psicología.”

El **problema** que nos interesa es indagar en las violencias explícitas y simbólicas que los alumnos de los últimos años de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) reconocen como constitutivas de las relaciones de género.

Por otra parte nos interesa relevar los discursos, teorías y marcos interpretativos acerca de la violencia de género que circulan y pueden ser apropiados y resignificados por las/los estudiantes en espacios de formación sistemática que brinda la facultad. Además se incluyen otros espacios como los de participación política.

La importancia de realizar este trabajo en el ámbito de la Facultad de Psicología radica en conocer las apropiaciones que estos futuros profesionales de la salud tienen en relación al género y las violencias. Se trata de analizar experiencias y prácticas significativas sobre violencia 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 estudiantes sobre las nuevas legislaciones.

La relación entre género y violencia tiene a las mujeres y a las subjetividades de género no hegemónicas (que se encuentran fuera de la heterosexualidad obligatoria) como una de sus principales destinatarias y se pueden distinguir expresiones de violencias que incluyen desde la violencia simbólica hasta aquellas donde se pone en riesgo la salud psicofísica y la propia vida de las personas. Estas subjetividades están particularmente expuestas a las violencias, puesto que los roles e identidades genéricas están normatizados/ legitimados por patrones obligatorios –como la heterosexualidad, a partir de construcciones subjetivas diferenciadas: la femineidad caracterizada por la maternidad, el ser para otros, y la masculinidad jerárquica y agresiva. Sobre estas configuraciones genéricas dicotómicas, se pueden reconocer procesos que resaltan positivamente

su adscripción a la norma y otros que sancionan con violencia aquellas elecciones que aparecen como fuera de ella.

Desde el punto de vista metodológico, como lo venimos sosteniendo desde algunos años, nos proponemos realizar una investigación cualitativa que recupere los aportes del enfoque etnográfico, a fin de poder abordar la diversidad sociocultural implicada en las dinámicas de género y las violencias.

En esta oportunidad nos dedicamos especialmente a conocer los sentidos y significados acerca de la violencia de género que construyen los estudiantes de los últimos años de la carrera, ayudantes alumnos de algunas cátedras y militantes de agrupaciones estudiantiles.

A partir de los resultados preliminares, podemos decir que los estudiantes refieren en sus concepciones acerca de la violencia de género las transversalidades e interpelaciones generadas por la experiencia de la militancia política o la participación en algún espacio social.

Además se rescata el impacto que tienen los debates socioculturales actuales en referencia a la violencia de género para las representaciones y sentidos que construyen estos alumnos, ya que las temáticas de género aparecen en las agendas de estos espacios de participación dentro del ámbito universitario.

Existe una coincidencia en las representaciones de los actores que significan las experiencias de participación política como instancias de cuestionamiento a los sentidos y significados establecidos a cerca del género y las violencias.

Palabras claves: Género, violencias, estudiantes, psicología.

Abstract

The problematic that interests us is to investigate the explicit and symbolic violence that students in senior years specializing in psychology at the National University of Córdoba (UNC) recognize as constitutive of gender relations.

In another subject, we are also interested in researching about the conceptions, theories and interpretative frameworks about gender-based violence that circulate and may be incorporated and re-signified by the students in spaces of systematic training provided by the educational institution. The research also includes other areas such as political participation.

The relation between gender and violence sets women and non-hegemonic gender subjectivities (different than heterosexuality) as one of their main targets.

In this opportunity we are focusing especially about how students in senior years of the psychology specialization, assistantship and internship students of some chairs and members of student unions build senses and meanings about gender-based violence.

We can state that students refer in their conceptions about gender-based violence the transversalities and questions generated by the experience of political militancy or participation in a social space.

Keywords: violence, gender, psychology, students.

Bibliografía

Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós. Barcelona

Fernández, Ana. (1994). *La mujer de la ilusión*. Paidós. Bs As

Fernández, Ana (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Ferrucci, Susana (2007). "Cuerpos, experiencias e ideologías de género", en Dalmaso y Boria, op.cit.

Ferrucci, Susana (2008). Proyecto "Procesos socioculturales y educación en equidad de Género". Secyt 2010-2011.

Ferrucci, Susana (2012). Proyecto "Procesos de construcción de género y violencias". Secyt 2012-2013

Fraser, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá

García Canclini Néstor. (2004) *Diferentes, desiguales y Desconectados*. Gedisa. México

Guber, Rosana (1992). *El Salvaje Metropolitano*. Legasa

ISLA, A. (2006). *La violencia y sus formas*. En *Cátedra bierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ministerio de Educ.de la Nación.

ISLA, A. y MIGUEZ, D. (2003). *Heridas Urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires. Editorial de las ciencias

Segato, R. (2002). *Las estructuras elementales de la violencia*". Universidad de Quilmes.

Velazquez S. (2007). "Violencia de género" en Gamba, S (Coord.) Diccionario de estudios y género y feminismos. Editorial Biblos. Buenos Aires. Argentina

Velazquez S. (2003). "Violencias cotidianas. Violencia de género". Paidós

CUERPOS PROPIOS – CUERPOS VIVENCIADOS: GIRO CORPORAL Y CONTEXTO DE ENCIERRO PUNITIVO.

Colanzi, Irma.

irma_ciro@hotmail.com

Instituto de Cultura Jurídica (UNLP) - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (UNLP).

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo problematizar el estatuto del cuerpo de las mujeres en contexto de encierro punitivo. Para ello se analizan los aportes de Michel Foucault (1975), Merleau Ponty (1945) y la perspectiva que ha sido denominada por Maxine Sheets-Johnstone “giro corporal” (*corporealturn*).

El trabajo se enmarca en la tesis doctoral “Memoria autobiográfica: testimonios de mujeres encarceladas en las tramas del poder punitivo (2012 – 2016)”, que tiene una estrategia metodológica centrada en los testimonios de las mujeres en el encierro. Asimismo, si bien la tesis se orienta a la revalorización de estas voces/cuerpos, se tensionan los mismos con las miradas de otros actores.

En este trabajo se indagan diversas miradas en torno al lugar del cuerpo de las mujeres detenidas, evidenciando prácticas que se sustentan en concepciones sexistas que refuerzan el lugar del cuerpo dócil.

Un aspecto que se discute en este trabajo es la posibilidad de revisar la docilidad de estos cuerpos a través del giro corporal que propone repensar la experiencia corporal y situada (contextualizada en un entorno o medio determinado) de todo organismo vivo.

En el análisis se destaca la perspectiva de género, ya que posibilita analizar e identificar los estereotipos sexistas y las acciones del discurso androcéntrico que sustentan las estrategias del encierro punitivo.

El enfoque de género permite dilucidar los estereotipos y prácticas sexistas que redundan en la revictimización de las mujeres encarceladas, así como también las múltiples violencias que se ejercen sobre las mujeres dentro y fuera del encierro.

Palabras clave: cuerpo – género – giro corporal – contexto de encierro.

Abstract

This paper aims to question the status of the body of women in context of punitive confinement. The contributions of Michel Foucault (1975), Merleau Ponty (19) and the prospect that has been called by Maxine Sheets-Johnstone "bodyturn" (turn corporeal) are analyzed.

The work is part of the doctoral thesis "Autobiographical memory: testimonies of women prisoners in the frames of the punitive power (2012 - 2016)", which has a methodological strategy focusing on the testimonies of women in confinement. Also, while the thesis is focused on the reevaluation of these voices / bodies, they are stressed with the looks of other actors.

In this work the way the place of the body of the detained women is analyzed, highlighting practices that are based on sexist views that reinforce the place of docile body are analyzed.

One aspect that is discussed in this paper is the possibility of revising the docility of these bodies through body twist that proposes rethinking bodily experience and located (contextualized in a given environment or part) of every living organism.

Key Words: body - gender - bodyrotation - context of confinement.

Referencias bibliográficas

Huerta, Aurora Elizondo. (2006). *Cuerpo y subjetividad ¿un nuevo ordenamiento social?*. En Cachorro, Gabriel. (comp.). *Cuerpo y subjetividad*. La Plata: Editorial UNLP.

Freud, Sigmund. (1916 [1915]). *La transitoriedad*. Tomo XIV. Amorrortu Ed.

Nasio, Juan D. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Aulagnier, Piera (1991). *Construir(se) un pasado*. APdeBA. Vol. III. N°3.

Aulagnier, Piera (1984). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Amorrortu Ed.

Aulagnier, Piera (1984) *Los dos principios del funcionamiento identificatorio: permanencia y cambio*, en Horstein, Luis: et al: *Cuerpo, Historia, Interpretación*, Paidós Ed-1991.

Collin, François. (2008). *Se nace mujer y se deviene*. Las ambigüedades de Simone de Beauvoir. *Jornadas Beauvoir en su centenario*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense. Instituto Francés.

Femenías, María Luisa. Aponte Sánchez, Elida. (2008). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Hierro, Graciela. (2003). *La violencia moral contra las mujeres mayores*. En http://creatividadfeminista.org/articulos/violencia_viejas.ht.

Virtual "Temas de psicogerontología".

- Cobo Bebia, Rosa. (1995). "Género" En Amorós, Celia (comp.). Diez palabras claves sobre mujer. Navarra: EVD.
- De Miguel Alvarez, Ana. Amorós, Celia. (2008). Clase y Género. Un debate necesario en la lucha contra el capitalismo y el patriarcado. Buenos Aires, Ediciones A vencer.
- Dillon, Marta. (2006). Corazones cautivos. La vida en la cárcel de mujeres. Buenos Aires, Aguilar.
- Femenías, María Luisa. (compiladora). (2006). Feminismos de París a La Plata. Buenos Aires, Catálogos.
- Femenías, María Luisa. Aponte Sánchez. Elida. (compiladoras). (2008). Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres. La Plata, Edulp.
- Foucault, Michel. (1986). "Cuerpo dóciles" en Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Frigón, Sylvie. (2001). Revista Travesías Nº 09: Mujer, Cuerpo y Encierro, 2001. Temas del debate feminista contemporáneo. ¿Mujer, cuerpo y encierro?. Capítulo 1. Cuerpo, femineidad, peligro: sobre la producción de "cuerpos dóciles" en Criminología.
- Nari, Marcela. Fabre, Andrea. (compiladoras). (2000). Voces de mujeres encarceladas. Buenos Aires, Catálogos.
- Nuñez Pérez, Violeta. (2011). Capítulo III Espacio carcelario/espacios educativos. En Añaños, Fanny (coordinadora). Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto. Madrid: Gedisa.
- Rodríguez Duran, Adriana B. (2008). "Violencia de género en las interpretaciones". Trabajo presentado en el XI Congreso Metropolitano de Psicología. "Subjetividad, salud mental y cambio social. Debates teóricos y prácticas psicológicas". Buenos Aires. 3, 4 y 5 de julio de 2008.
- Rodriguez Durán, Adriana. SozaRossi, Paula. (2008). *Algunas estrategias y tácticas en el ejercicio de la autoridad de las mujeres* .
- Saez Carreras, Juan. (2011). Capítulo V. ¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional? En Añaños, Fanny (coordinadora). Las mujeres en las prisiones. La educación social en contexto de riesgo y conflicto. Madrid: Gedisa.
- Scharagrodsky, Pablo. (2006). El cuerpo en la escuela. En Explora las ciencias del mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación de la Nación.
- Segato, Rita Laura. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmas. Bernal – Buenos Aires, Prometeo.

EL CONFLICTO EN LA ESCUELA. VOCES INSTITUCIONALES.

Fontana, Laura Marina.

laurafontana123@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue.

Resumen

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de Investigación: “Conflicto escolar en clave intersubjetiva. Perspectivas estudiantiles” que dirijo en el marco de la Universidad Nacional del Comahue. La investigación mayor se propone describir, comprender, interpretar y explicar multidimensionalmente las perspectivas estudiantiles acerca del conflicto escolar en clave intersubjetiva. Se indagan las significaciones adolescentes desde un abordaje cualitativo del objeto/sujeto de estudio, a través de entrevistas en profundidad, en breve se constituirá un grupo focal, a través de ambos instrumentos se intenta abordar las representaciones de jóvenes estudiantes de nivel medio, pertenecientes al CEM 65 -escuela secundaria pública ubicada en un barrio popular de la ciudad de Cipolletti. Si bien se hace foco en lxs adolescentes también se indaga lxs docentes, directivos, preceptores, y personal en general de dicho establecimiento ya que se concibe a la subjetividad adolescente nunca fragmentada sino articulada a los vínculos y posiciones intersubjetivas. Dichas perspectivas no son únicas ni homogéneas, no se producen de forma aislada sino que son relacionales; se articulan al orden escolar y a las perspectivas de otros sujetos implicados.

En relación al enfoque teórico-metodológico se comparte el principio de dualidad de la acción-estructura, según él, en el proceso de estructuración social hay una interdependencia e interrelación entre las condiciones sociales y el carácter activo y consciente de lxs sujetos sociales. La investigación social se encuentra con una “realidad pre-interpretada” por los actores, el punto de vista del actor es relacional y expresa “la interacción dinámica entre la actividad de interpretación y sus condiciones contextuales. La doble hermenéutica requiere que el investigador en un punto se sustraiga de las interpretaciones del actor, incluso suponiéndolas como parte de sus interpretaciones, valiéndose de ellas, ir más allá.

Respecto al campo disciplinar la investigación se inscribe en las perspectivas de la sociología de la educación, la psicología social, y la pedagogía y la didáctica críticas.

El enfoque teórico se sustenta en los desarrollos de Bourdieu y de Norbert Elías. De éste último fundamentalmente se retoma el “modo peculiar de situar el concepto de violencia dentro de la teoría de las configuraciones”. Interesa “cómo emerge la violencia en contextos sociales”

corriéndose de las posturas esencialistas sobre la vinculación entre los individuos y ésta, centrándose en las prácticas, los procesos, las mediaciones entre el comportamiento individual y el social. “Élías es uno de los sociólogos que más ha intentado penetrar en la sociedad de los individuos, en la ligazón inextricable entre la existencia social y la individual, en cómo los sujetos dan sentido y se representan sus vidas y las de los otros en interacción. Así, la violencia es siempre relacional y necesita ser interpretada bajo esa cualidad.” “El sinsentido puede ser uno de los componentes interpretativos de los comportamientos asociados con la violencia.”(Kaplan, 2008) ya que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones o sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión. Aún en los casos en que pueda existir alguna patología que pueda dar lugar a conductas personales o individuales violentas es preciso ampliar la base interpretativa de la acción situándola en los modos de socialización que cada sociedad privilegia y legitima.

En relación al objeto interesa conocer ¿cuáles son las perspectivas estudiantiles acerca del conflicto escolar? ¿Qué relación hay entre ellas y las perspectivas institucionales? ¿Se articulan a las perspectivas sociales? ¿De qué manera? ¿Qué lugar ocupan las políticas educativas actuales en relación al conflicto escolar y la mediación? ¿Inciden en el abordaje institucional del mismo? ¿Cómo?

El caso particular de esta ponencia se fundamenta en el análisis de dos entrevistas en profundidad: una individual realizada a la Directora; y la otra grupal realizada a la referente institucional de conflictos y a la psicóloga que asesora la escuela. El análisis hace foco en cuáles son algunas de las características del discurso de los agentes institucionales acerca del conflicto en la escuela.

Palabras clave: Escuela media, subjetividad, conflicto, discursos.

Abstract

This presentation is part of the research project "Conflict in inter-school key. Student perspectives" I lead in the framework of the National University of Comahue. Most research is to describe, understand, interpret and explain multidimensionally student perspectives on key inter-school conflict. Adolescent meanings are investigated from a qualitative approach of the object / subject of study through interviews, soon a focus group be established through both instruments is intended to address the representations of young middle school students belonging to CEM 65 public high -school located in a popular neighborhood in the city of Cipolletti. While focus on adolescents is vegan vegan teachers, managers, preceptors, and staff at large of that

establishment is also inquires as to the fragmented but never articulated positions linkages and inter-subjectivity is conceived teenager. Such prospects are not unique nor uniform, do not occur in isolation but are relational; They articulate the school order and the prospects of other subjects involved.

In relation to the theoretical and methodological approach the duality principle of action-structure is shared, according to him, in the process of social structure there is an interdependence and interrelationship between social conditions and an active and conscious social subjects. Social research is a "pre-interpreted reality" by the actors, the actor's point of view is relational and expresses "dynamic interaction between the activity of interpretation and contextual conditions. The double hermeneutics requires the investigator at a point ousting of the interpretations of the actor, even supposing them as part of their performances, using them to go further.

Regarding disciplinary field research falls within the perspectives of sociology of education, social psychology, and pedagogy and didactics criticism.

The theoretical approach is based on the development of Bourdieu and Norbert Elias. Last this fundamentally "peculiar way of placing the concept of violence within the theory of configurations" it resumes. Interested "how emerging societal violence contexts" squirts of essentialist views on the relationship between individuals and this, focusing on the practices, processes, mediations between individual behavior and social. "Elijah is one of the sociologists that has tried to penetrate society of individuals, on the inextricable link between social existence and individual, in how subjects make sense and represent their lives and those of others in interaction. So, violence is always relational and needs to be performed under this quality. "" Nonsense can be one of the interpretive components of the behaviors associated with violence."(Kaplan, 2008) as it relates to the production of personal identities or collective, of those who fail to feel recognized or experiencing emotions or feelings of broad discredit, rejection, exclusion. Even in cases where there may be a disease that can lead to violent personal or individual behavior it is appropriate to extend the interpretive basis for action placing modes of socialization that favors and legitimizes every society.

In relation to the object you want to know what the student perspectives on school conflict are? What is the relationship between them and the institutional perspectives? They are articulated social perspectives? In which way? What role do the current educational policies in relation to school conflict and mediation? Are they related to the institutional approach the same? How?

The particular case of this paper is based on the analysis of two in-depth interviews: an individual made to the Director; and the other group made reference to the institutional conflict and the

school psychologist advises. The analysis focuses upon what are some of the features of the speech of institutional actors about the conflict at school.

Keywords: Middle School, subjectivity, conflict, speeches.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2004): *El baile de los solteros*, Anagrama. Barcelona. (Post-scriptum. Una clase objeto).

Bourdieu, P. (2006): *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.

Elias, N. (1983): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. España: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1990): *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Elias, N. (2003): "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros", *Reis*, Nº 104, 219-255.

Elias, N. (S/F) "Civilización y violencia", *Reis*, Nº 65, 141-165.

-Kaplan, C. (Dir.) (2013): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-Kaplan, C. y Di Napoli, P. (2013) "La categoría de capital cultural en Pierre Bourdieu para el análisis de políticas y las prácticas educativas". En: Tello, César (Comp.) (2013) *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, enfoques y perspectiva*. Buenos Aires: Mercado de Letras. En prensa.

-Kaplan, C. (2008) (Coord.): *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

-Kaplan, C. y Orce, V. (2009) (Coords.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires: Noveduc.

-Karol, M. (1999). Cap. 3: *La constitución subjetiva del niño*. En Carli, S. (Comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

LOS MEDIOS DE CONFESIÓN. SUJECIÓN, SEXO Y GÉNERO EN LA PRENSA ESCRITA NACIONAL.

Laus, Ivonne; García, Diego; Contino, A. Martín & Roma, Sebastián.

lausivonne@hotmail.com

Facultad de Psicología (UNR).

Resumen

El último cambio de siglo configura un umbral de posibilidad para el despliegue de una política legislativa renovada sobre la sexualidad a nivel nacional. Las leyes de Identidad de Género; Matrimonio Igualitario; Educación Sexual Integral; Protección integral a las mujeres entre otras, configuran un cuerpo normativo de vanguardia respecto de otros países, cuyos efectos políticos y subjetivos son difundidos por los medios gráficos en el mapa local. Los efectos de expansión que la prensa escrita logra establecer sobre las vicisitudes y transformaciones de las políticas sexuales en Argentina, lejos de sofocarse en su propio caudal informativo, adquieren destacada relevancia como condición de enunciabilidad y visibilidad de la denominada diversidad sexual y de género.

Desde la conservadora estructuración binaria del género (masculino/femenino) en vigencia durante la primeras conceptualizaciones críticas de esta categoría académico-política, propia de las teorizaciones feministas desde los años 60 a los 90 -con las no menores transformaciones relativas a la pluralización intersectorial que intenta reemplazar el carácter universal de “la mujer” por el de las mujeres-, hasta la construcción del concepto de *identidades múltiples* que empezará a desestructurar el absolutismo heterosexual para poner en movimiento el género, en tanto *relacional*, y el salto epistemológico hacia la teoría de la performatividad (Sabsay, 2011), los discursos médico y jurídico no han cesado de reforzar históricas alianzas. La potencia de este último, fuertemente afirmado en Argentina en el horizonte político de los derechos humanos, adquiere su estatus normativo precisamente en la articulación o encabalgamiento que establece con el discurso médico y la *norma* biológica que lo enmarca.

La tesis central del presente trabajo, producto de una investigación más amplia que propone indagar las *Biopolíticas y Actualidad. Producción discursiva en la prensa escrita argentina*; establece que la administración de las sexualidades, su democratización y jerarquización configuran actualizaciones biopolíticas donde los medios de comunicación se constituyen como vías fértiles de gubernamentalización del sexo y del cuerpo. Junto a todo un arsenal estatal-legislativo, los procedimientos de veridicción que ellos favorecen, con sus efectos sujetantes tanto como performativos, evocan una práctica arcaica que al mismo tiempo que se diferencia de estos

últimos, los supone: la confesión de quién se es en la sexualidad. Su enunciación, su autenticación y el modo en el que el sujeto que habla de sí mismo queda vinculado a la verdad que dice.

Se intenta rastrear aquí los modos en que la prensa escrita nacional, en su doble *papel* de informante y archivo, se constituye como un *medio* de esta forma del decir veraz en su propia práctica de selección y distribución de los juegos de verdad entre el sexo, la sexualidad, el sujeto y el género, propiciando mediáticamente esta obligación de decir la verdad sobre sí mismo, que Foucault ubica esencialmente en la historia de tres prácticas discursivas que aborda a lo largo de su obra: la medicina psiquiátrica, la práctica penal y a propósito de los problemas de la sexualidad –o de de la carne- en el cristianismo.

A condición de soltar los hilos históricos dominantes que sujetan: sexo, género y cuerpo en la amalgama aparentemente irremediable de la *identidad* -ritualizada, asignada, mutable, etc.-, se arriesga cada vez más esta contemporaneidad, a sostener un *gobierno por la verdad* donde se imbrican la sexualidad y el sujeto.

El presente trabajo se destinan a indagar, actualizar y contribuir desde nuestro presente a la *Voluntad* foucaultiana de deshacer ese encuentro, naturalizado por una multiplicidad de discursos, para llegar a advertir y poner en discusión hasta qué punto es hoy posible la producción de una subjetivación -un pliegue- pero también y simultáneamente, un des-pliegue -al menos de superficie- una línea de fuga que abra la posibilidad de una experiencia estética del cuerpo occidental en el devenir de una existencia que prescindiera de las políticas del sexo y las tecnologías de género. Las cuales actualizan -¿ingenuamente?- el dispositivo de sexualidad en su más absurda ironía: la liberación por *medios* de confesión.

Palabras Clave: Confesión, Políticas del sexo, Subjetividad, Prensa escrita.

Abstract

The last turn of the century set a threshold of possibility for the deployment of a renewed legislative policy on sexuality nationwide. Gender Identity; Equal Marriage; Comprehensive Sex Education; Comprehensive women's protection, among other laws, form a regulatory body protection edge over other countries whose political and subjective effects are disseminated by the press in the local map. The effects of the expansion that the written press is able to establish on the vicissitudes and transformations of sexual politics in Argentina, far from suffocating in its own information flow, acquire outstanding importance as enunciability condition and visibility of the so-called sexual and gender diversity.

From the in force conservative binary structuring of gender (male/female) during the first conceptualization reviews on this academic-political category, belonging to the feminist theorizations from the 60s to the 90s, with the no less transformations on intersectoral pluralization that intends to replace the universality of "woman" by the women, to the construction of the concept of multiple identities beginning to deconstruct the heterosexual absolutism to set in motion the gender, while relational, and the epistemological leap theory performativity (Sabsay, 2011), the medical and legal discourses have continued to strengthen historical alliances. The power of the latter, strongly affirmed on the political horizon of human rights in Argentina, precisely acquires its legal status in the joint or enjambment established among the medical discourse and the biological norm that frames it.

The central thesis of this work, the product of a broader research proposes to investigate the biopolitics and the present. Argentinean discursive production in the written press states that the administration of sexualities, its democratization and its ranking configure biopolitical updates where media are as fertile pathways of the sex and the body governmentalization. Along with a state-legislative arsenal, veridiction procedures that they favor with their restraining as well as performative effects evoke an archaic practice that while it differs from the latter, it involves: the confession of who someone is in Sexuality. Its enunciation, authentication and the manner in which the subject speaks of himself is linked to his veracity.

On this paper, there is an attempt to trace the ways in which the national press, in its dual role of informant and file, is established as a means of this truth-telling form in their own practice of selection and distribution of real games between sex, sexuality, subject and gender, fostering the media obligation to tell the truth about himself, which Foucault located essentially in the story of three discursive practices that he addresses throughout his work: the psychiatric medicine, the criminal practice and sexuality problems purpose, or the flesh in Christianity.

The condition to release the dominant historical threads that hold sex, gender and body in the seemingly amalgam of identity- ritualized, assigned, mutable, etc.-, contemporaneity support "a government for the truth" where sexuality and the subject overlap.

This paper, from our present, is intended to investigate, update and contribute to the *Foucault Will to* undo that meeting of sexuality and subject, naturalized by a multitude of speeches, so as to get to warn and to call into question to what extent it is now possible to produce a subjectivity –a ploy- but also and simultaneously, a de-ploy, at least a superficial one, a line of flight that opens the possibility of an aesthetic experience to the western body in the course of an existence that dispenses from sex policies and gender technologies. Those experiences update –¿naively?– the deployment of sexuality in its most absurd irony: the release by means of confession.

Keywords: confession, sex policies, subjectivity, written press.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (2005). *Historia de la Sexualidad I: La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (2014). *Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sabsay, L. (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.

SEPARACIÓN Y CONEXIÓN EN LA TEORÍA INTERSUBJETIVA DE JESSICA BENJAMIN: LA CRÍTICA DE ALLISON WEIR.

Martínez, Ariel.

amartinez@psico.unlp.edu.ar

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Resumen

El presente trabajo se propone indagar los modos en que Nancy Chodorow y Jessica Benjamin ofrecen elementos conceptuales respecto a la conformación de la identidad de género. A partir de un análisis cualitativo de contenido se pone en marcha una exégesis de bibliografía primaria, sometida posteriormente al análisis clásico propuesto por la *Grounded Theory*. En primer lugar se destaca los lazos de filiación teórica que el pensamiento de Jessica Benjamin mantiene con la filosofía feminista de Simone de Beauvoir, a partir de la cual la autora desprende algunas consideraciones teóricas, que intenta inscribir en el campo psicoanalítico, a partir de una perspectiva intersubjetiva anclada en la idea de *reconocimiento mutuo*.

Jessica Benjamín intenta comprender las relaciones de género a través de una teoría intersubjetiva del desarrollo del *self*. Para la autora, esto implica una aproximación a la constitución y desarrollo del *self*, en general, y de las identidades de género, en particular, en términos de una dialéctica intrínseca al reconocimiento mutuo. La tesis central de Benjamín refiere a que *“la dominación y la sumisión [y en particular la dominación masculina y la sumisión femenina] resultan de una ruptura de la tensión necesaria entre la autoafirmación y el mutuo reconocimiento, una tensión que permite que el sí-mismo y el otro se encuentren como iguales soberanos”*.

Benjamín describe la relación entre la autoafirmación y el mutuo reconocimiento en términos de una paradoja fundamental que se encuentra en el corazón mismo del *self*. A partir de la idea de la lucha por el reconocimiento de Hegel, la autora argumenta que *“la necesidad de reconocimiento supone esta paradoja fundamental: en el momento mismo de comprender nuestra independencia, dependemos de que otro la reconozca”*. Pero Hegel, según Benjamín, fue incapaz de concebir la posibilidad de sostener esta paradoja, de modo que la comprensión de cualquier proceso en clave hegeliana implica resolución y renovación de tensión. Benjamín aboga a favor de resistir a la tentación de la resolución, y aceptar la paradoja fundamental e irresoluble propia del *self*. En palabras de Benjamín, es *“la incapacidad para sostener la paradoja”* lo que *“puede convertir (y a menudo convierte) en dominación y sumisión el intercambio de reconocimientos”*.

Finalmente, a partir de un análisis bibliográfico tendiente a sopesar no sólo la potencia explicativa de líneas teóricas indagadas sino también sus límites, se incorporan las críticas de Allison Weir. La autora detecta deslizamientos semánticos respecto a las categorías de *separación* y *conexión* producidas a partir de la influencia del pensamiento de Nancy Chodorow, capturadas por Benjamin bajo el prisma del reconocimiento. Weir insiste en que la ecuación de *separación* y *dominación* para explicar el desarrollo del *self* y de la identidad de género no es satisfactoria, pues carece de argumentos que permitan explicar convincentemente el modo en que una actitud objetivante que implica dominación. El *self* es verdaderamente una paradoja cuando es entendido como una batalla entre la afirmación de la propia voluntad y el deseo de entonamiento emocional, entre la libertad negativa de separación y la intimidad de la conexión afectiva. Una vez que la autonomía es concebida como *separación-objetivación-dominación*, y la intersubjetividad como sentimiento compartido, no nos queda más remedio que sostener una paradoja absoluta y eterna. Weir señala que la autonomía debe concebirse como capacidad para la plena participación en un contexto social –lo que implica internalización de roles y normas sociales y, desde allí, apelar a principios para la reflexión crítica. Sólo entonces, señala finalmente Weir, la paradoja del *self* pierde carácter inmutable. Claramente, Allison Weir no está dispuesta a sostener la paradoja, propuesta inicial de Benjamin, a cualquier precio. Más bien se inclina por su resolución del lado de un sujeto cuya autonomía le permite apropiarse críticamente del contexto normativo en el que, inicialmente, fue articulado como sujeto. En sintonía con la mirada de Allison Weir sobre los textos de Benjamin, se concluye la necesidad de incorporar la dimensión de lo histórico social a la hora de comprender y explicar, en clave psicoanalítica, el problema de la dominación y la sumisión, tal como ha sido problematizada por teóricas pertenecientes al campo del feminismo.

Palabras clave: Feminismo, Psicoanálisis, Intersubjetividad, Jessica Benjamin

Abstract

This paper looks into the ways in which Nancy Chodorow and Jessica Benjamin offer conceptual tools about the constitution of gender identity. From a qualitative analysis of content an exegesis of primary sources is elaborated. This exegesis will be later subjected to the classical analysis proposed by the Grounded Theory. First, we highlight the bonds of theoretical affiliation that the thought of Jessica Benjamin maintains with feminist philosopher Simone de Beauvoir, from whom the author draws some theoretical considerations, which she tries to inscribe in the psychoanalytic field, from an intersubjective perspective clung to the idea of mutual recognition. Finally, from a bibliographical analysis which tends to weight not only the explicative power of the

theoretical lines investigated, but also their limits, the critiques of Allison Weir are incorporated. She detects semantic shifts regarding separation and connection categories. These shifts are derived from the influence of Nancy Chodorow and later captured by Benjamin under the prism of recognition.

Key words: Feminism, Psychoanalysis, Intersubjectivity, Jessica Benjamin

TRABAJO COMPLETO

La aparición de *The bonds of love: psychoanalysis, feminism and the problem of domination* (1988/1996) ubica a Jessica Benjamin como heredera de la tradición teórica norteamericana iniciada por Nancy Chodorow. El germen de este libro se encuentra en las lecturas que Benjamin ha realizado de Simone de Beauvoir (1949/2007). *Le deuxième sexe* constituye un punto de torsión en su pensamiento. En particular, la idea que refiere a que

... la mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro (...) se pretende fijarla en objeto y consagrarla a la inmanencia, ya que su trascendencia será perpetuamente trascendida por otra conciencia esencial y soberana. El drama de la mujer consiste en ese conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que se plantea siempre como lo esencial y las exigencias de una situación que la constituye como inesencial (Beauvoir, 1949/2007: 18, 31)

A partir de aquí, Benjamin vuelve sobre algunas de las líneas argumentativas del psicoanálisis en relación a la constitución de la subjetividad. La asimetría que marca la relación entre el *infans* y lo otro/madre, conduce a Benjamin a conceptualizar el desarrollo del *self*, en general, y de la identidad de género, en particular, en términos de dominación-sumisión. Simone de Beauvoir, le permite a nuestra pensadora transversalizar tal proceso desde una perspectiva crítica. Si la dominación es masculina y la sumisión es femenina, la variable género se entrama en el proceso mismo de constitución subjetiva.

Jessica Benjamín intenta comprender las relaciones de género a través de una teoría intersubjetiva del desarrollo del *self*. Para la autora, esto implica una aproximación a la constitución y desarrollo del *self*, en general, y de las identidades de género, en particular, en términos de una dialéctica intrínseca al reconocimiento mutuo. La tesis central de Benjamín refiere a que "*la dominación y la sumisión [y en particular la dominación masculina y la sumisión femenina] resultan de una ruptura de la tensión necesaria entre la autoafirmación y el mutuo reconocimiento, una tensión que permite que el sí-mismo y el otro se encuentren como iguales soberanos*" (Benjamin, 1988/1996: 23-24).

Benjamín describe la relación entre la autoafirmación y el mutuo reconocimiento en términos de una paradoja fundamental que se encuentra en el corazón mismo del *self*. A partir de la idea de la lucha por el reconocimiento de Hegel, la autora argumenta que *“la necesidad de reconocimiento supone esta paradoja fundamental: en el momento mismo de comprender nuestra independencia, dependemos de que otro la reconozca”* (Benjamin 1988/1996: 49). Pero Hegel, según Benjamín, fue incapaz de concebir la posibilidad de sostener esta paradoja, de modo que la comprensión de cualquier proceso en clave hegeliana implica resolución y renovación de tensión. Benjamín aboga a favor de resistir a la tentación de la resolución, y aceptar la paradoja fundamental e irresoluble propia del *self*. En palabras de Benjamín, es *“la incapacidad para sostener la paradoja”* lo que *“puede convertir (y a menudo convierte) en dominación y sumisión el intercambio de reconocimientos”* (Benjamin, 1988/1996: 24).

El trabajo de Benjamín se desarrolla a partir de la convicción de que, frente al fracaso de las relaciones intersubjetivas, el *self* se configura a partir de la estructura sujeto-objeto. Por tanto, desde su punto de vista, tal ordenamiento binario y excluyente, a partir del cual el *self* significa su propia experiencia y aporta inteligibilidad al mundo, no es una condición natural o dada.

A pesar de que el análisis del problema de la dominación que Benjamin efectúa parte de esta consideración de Simone de Beauvoir respecto a que la mujer funciona como el otro del varón, el argumento de Benjamin también presupone una crítica feminista al modelo propuesto por Beauvoir. En última instancia, Benjamin advierte que mientras Beauvoir critica la estructura de que ordena los sexos bajo la matriz sujeto-objeto, no critica, sin embargo, el supuesto de que la estructura sujeto-objeto resulta necesaria para el desarrollo del *self*. Al menos desde la óptica de Benjamin, Simone de Beauvoir argumenta que el *self* puede ser postulado sólo a través de la oposición y de la negación del otro. De este modo, las mujeres deben asumir plena subjetividad, deben luchar y definirse a sí mismas como sujetos en contra de un objeto/otro. Contra esta posición, el trabajo de Benjamín se inscribe en una tradición de la teoría feminista que critica el supuesto de que el *self* debe ser postulado en oposición a un otro, y argumenta la necesidad de redefinir al *self* no en oposición a un objeto, sino en relación a otro sujeto. A pesar de que Benjamin intenta redefinir la lógica sujeto-objeto que opera como supuesto no sólo en el pensamiento de Beauvoir, sino en el grueso de los modelos teóricos de subjetivación. Lo cierto es que tal lógica le resulta satisfactoria a la hora de pensar el desarrollo del *self* masculino. Benjamín acepta que el desarrollo del sujeto masculino es un proceso que, bajo los términos culturales en los que se enmarcan los procesos de subjetivación, implica represión, dominación y negación del otro.

Resulta de interés profundizar en algunos aspectos de la obra de Benjamin de la mano de algunas críticas, numerosas, efectuadas contra ella. Allison Weir (1996), una de sus principales detractoras, señala que entre las ideas de Benjamín y las de Beauvoir opera un eslabón intermedio: el trabajo de Nancy Chodorow (1978/1984). A criterio de Weir, Benjamín acepta acriticamente el análisis de Chodorow respecto al desarrollo de la identidad de género. Pero el análisis de Chodorow no apunta a criticar el modelo de sujeto-objeto que Beauvoir utiliza, más bien intenta alimentarlo a partir de determinantes sociales y psicológicos. La tesis de Chodorow, ya mencionada, refiere a que las identidades de género, masculinas y femeninas, y la dominación masculina y la subordinación femenina, encuentran su germen en el ejercicio de la maternidad, en tanto institución social. Benjamín resume el argumento de Chodorow así:

Como en casi todas partes las mujeres han sido las cuidadoras primarias de los niños pequeños, tanto los varones como las niñas se han diferenciado en relación con una mujer, la madre. Cuando consideramos el curso típico de la diferenciación masculina, vemos de inmediato que crea una dificultad especial para los varones. Todos los niños se identifican con su primer ser querido, pero los varones deben disolver esta identificación y definirse como el sexo diferente. Al principio todos los infantes se sienten semejantes a sus madres. Pero los varones descubren que no pueden llegar a *convertirse* en ella; sólo pueden *tenerla*. Este descubrimiento conduce a una ruptura de la identificación, que las niñas no tienen que sufrir. Los varones logran su masculinidad negando la identificación o unidad originales con sus madres (Benjamin, 1988/1996: 98-99).

Así, Chodorow –junto con toda la tradición del psicoanálisis norteamericano que incorpora, a partir de Robert Stoller (1968a), la categoría de identidad de género– explica el desarrollo de las identidades de género, y las relaciones de género, utilizando las categorías de identificación y desidentificación (Greenson, 1968/1995). Este énfasis en la identificación como recurso explicativo es característico del psicoanálisis de las relaciones objetales y de la psicología del *self*. Para Chodorow, digámoslo una vez más, la identidad de género se establece a través de identificaciones con las instancia parentales. Así, las niñas forman su identidad de género por el mantenimiento de la identificación primaria con la madre, y los niños forman la suya por desidentificación de la madre y, sólo secundariamente, por la identificación con el padre.

Allison Weir detecta que Chodorow utiliza los términos *conexión* y *separación* de modo intercambiable con los de *identificación* y *desidentificación*. Desde allí, Benjamin entiende que sus propias categorías de *autoafirmación* y *reconocimiento* son permutables con las categorías de

separación/individuación y *conexión* de Chodorow. Benjamín argumenta que en el desarrollo del *self* masculino, el equilibrio entre *el reconocimiento mutuo* y la *afirmación orgullosa* está alterado.

La identidad masculina, como lo señala Nancy Chodorow, subraya un solo lado del equilibrio de la diferenciación: privilegia la diferencia por sobre el compartir, la separación por sobre la conexión, los límites por sobre la comunión, la autosuficiencia por sobre la dependencia (Benjamin, 1988/1996: 100).

De hecho, como este ejemplo indica, los términos de la paradoja de Benjamín son definidos muy en líneas generales. Tanto para Chodorow como para Benjamín, entonces, el papel primario de la mujer en el cuidado de los niños es suficiente para explicar el desarrollo de la identidad de género en términos de una dialéctica de *separación* y *conexión*, que en su momento produce la dominación masculina y la sumisión femenina. Weir señala, entonces, que la *individuación* es comparada con la *separación*, y la *separación* es comparada con la *dominación*. A su vez, este proceso de *individuación* vía *separación*, como *dominación*, sólo puede ser equilibrado a partir de un mantenimiento de la *conexión* primaria, de un entonamiento emocional, que es comparado por Benjamín con el *reconocimiento*.

A criterio de Weir, tal explicación implica una serie de supuestos problemáticos. Benjamín describe el proceso del desarrollo de la identidad de género masculina, y explica la dominación masculina, en los siguientes términos:

El varón desarrolla su género y su identidad estableciendo una discontinuidad y una diferencia respecto de la persona a la que está más apegado. Este proceso de desidentificación explica el repudio a la madre que subtiende la formación convencional de la identidad masculina (Benjamin, 1988/1996: 99-100).

Weir señala que el rechazo de la madre, que subyace a la dominación masculina, está suficientemente reflejado en el hecho de que los varones deben separarse o desidentificarse de ellas. Benjamín sugiere que el desarrollo de la identidad de género masculina mediante *separación-dominación* es un resultado inevitable del hecho de que las mujeres tengan niños.

De todas formas, Benjamín acentúa que la dominación masculina constituye un hecho social, no natural, entonces no es inevitable sino un resultado del hecho de que en la mayor parte de las sociedades las madres son las principales cuidadoras de los niños –Benjamín nota que sólo en familias modernas occidentales de clase media el cuidado de niños es la responsabilidad exclusiva de *una madre solitaria* y reconoce que esta teoría sólo puede aplicarse a tales familias. Esta ecuación entre *separación* y *dominación* es fundamental para análisis que Benjamín efectúa sobre la relaciones entre los géneros. La asignación de status de sujeto al varón y de objeto a la mujer sigue al hecho, aparentemente inevitable, subraya Weir, de que, en palabras de Benjamin,

el varón debe luchar por su libertad respecto de la mujer que lo engendró, con toda la violencia de un segundo nacimiento. En este segundo alumbramiento comienzan las fantasías de omnipotencia y la dominación erótica” (Benjamin, 1988/1996: 107). “La necesidad de cortar la identificación con la madre para ser confirmado como una persona separada, y con una identidad masculina (...) a menudo impide reconocer a la madre (...) Una actitud objetivante viene a reemplazar las interacciones anteriores de la infancia, en las cuales aún podía coexistir el reconocimiento mutuo y la afirmación orgullosa (Benjamin, 1988/1996: 100).

Como fuere, Weir insiste en que la ecuación de *separación* y *dominación* para explicar el desarrollo del *self* y de la identidad de género no es satisfactoria, pues carece de argumentos que permitan explicar convincentemente el modo en que la ruptura de la identificación primaria produce necesariamente una actitud objetivante que implica dominación.

Señala Benjamin que

Al quebrar la identificación con la madre y la dependencia respecto de ella, el varón corre el peligro de perder totalmente su capacidad para el reconocimiento mutuo. El entonamiento emocional y la armonía corporal que caracterizaron su intercambio infantil con la madre ahora amenazan su identidad (...) Cuando esta relación con el otro como objeto se generaliza, la racionalidad reemplaza al intercambio afectivo con el otro (Benjamin, 1988/1996: 100-101).

Para Weir, en Benjamin, la racionalidad es significada como negación y supresión del reconocimiento mutuo o de la intersubjetividad, que Benjamin anuda con el “*entonamiento emocional*” (Benjamin, 1988/1996: 28, 100, 210), “*armonía corporal*” (Benjamin, 1988/1996: 100) e “*intercambio afectivo*” (Benjamin, 1988/1996: 30, 100). De este modo, la identidad masculina se establece por la separación de la madre, que produce objetivación y desarrollo de racionalidad, lo que es comparado con la dominación. Señala Benjamin que “*el hecho que el quehacer maternal es asumido por la mujer (...) explica sadismo masculino*” (Benjamin, 1988/1996: 103).

Benjamin critica explícitamente la ecuación *diferencia* - *dominación* que detecta en Freud. Argumenta que mientras Freud asume que la diferenciación del *self* puede continuar sólo por la dominación del otro, tenemos que entender el desarrollo del *self* en términos de un equilibrio entre la *separación* y la *conexión*. Idealmente, sugiere, deberíamos ser capaces de separarnos de la madre sin rechazarla, manteniendo la conexión original o la identificación con ella. Benjamin argumenta que la *dominación*, aparentemente intrínseca a la *separación*, debe ser controlada por el mantenimiento de la *conexión* primaria. Weir señala que Benjamin no es capaz de criticar la conexión intrínseca entre *separación* y *dominación* ya que acepta el análisis de Beauvoir sobre los

anudamientos entre las categorías de *varón* y *sujeto*. Detecta también que Benjamin entiende la autonomía en términos negativos, al igual que la separación. De este modo, Benjamin echa mano al entonamiento emocional como la única fuerza capaz de contrarrestar la dominación.

En síntesis, el *self* es verdaderamente una paradoja cuando es entendido como una batalla entre la afirmación de la propia voluntad y el deseo de entonamiento emocional, entre la libertad negativa de separación y la intimidad de la conexión afectiva. Una vez que la autonomía es concebida como *separación-objetivación-dominación*, y la intersubjetividad como sentimiento compartido, no nos queda más remedio que sostener una paradoja absoluta y eterna. Weir señala que la autonomía debe concebirse como capacidad para la plena participación en un contexto social –lo que implica internalización de roles y normas sociales y, desde allí, apelar a principios para la reflexión crítica. Sólo entonces, señala finalmente Weir, la paradoja del *self* pierde carácter inmutable. Claramente, Allison Weir no está dispuesta a sostener la paradoja, propuesta inicial de Benjamin, a cualquier precio. Más bien se inclina por su resolución del lado de un sujeto cuya autonomía le permite apropiarse críticamente del contexto normativo en el que, inicialmente, fue articulado como sujeto.

Referencias bibliográficas

- Beauvoir, S. de (1949/2007). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Benjamin, J. (1988). *The bonds of love: Psychoanalysis, feminism and the problem of domination*. New York: Pantheon [(1996). *Los lazos del amor: psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós].
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press [(1984). *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona: Editorial].
- Greenson, R. (1968). Dis-identifying from mother: its special importance for the boy. *International Journal of Psychoanalysis*, 49: 370-374 [(1995). Desidentificarse de la madre: su especial importancia para el niño varón. *Revista Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, 21: 221-229].
- Weir, A. (1996). *Sacrificial Logics: Feminist Theory and the Critique of Identity*. New York: Routledge.

NARRATIVAS DE JÓVENES UNIVERSITARIAS DE CÓRDOBA. SOBRE DERECHOS Y VIOLENCIAS.

Rodigou, Maite; Puche, Ivana & Monsó Camila.

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidad (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba.

maiterodigou@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Violencia de género: apropiación subjetiva de derechos y reconocimiento social* donde se indaga acerca de la vinculación entre la apropiación subjetiva de derechos, el reconocimiento social de los derechos y las normativas de género, para lo cual se trabajó con mujeres jóvenes estudiantes universitarias de la ciudad de Córdoba.

La retórica de los DDHH se ha instalado en nuestra época como parte indispensable de la agenda política y los debates públicos, a partir de la acción de distintas organizaciones y movimientos sociales y políticos. Como señala Di Marco (2011), en el caso de los movimientos de mujeres, el “discurso de derechos” se ha instalado y diseminado, haciéndose presente en los argumentos que dan las mujeres para legitimar sus acciones conducentes a mayores autonomías y que disputan las situaciones de desigualdad social con los varones. Sin embargo, más allá de las enunciaciones y la búsqueda de una situación de mayor igualdad, persisten dificultades en la apropiación subjetiva de dichos derechos, producto de diferentes factores concurrentes, entre los cuales se encuentra la falta de reconocimiento en su contexto sociocultural y las normativas de género imperantes.

De esta manera, en el presente trabajo interesa aproximarnos a las formas en que mujeres jóvenes, (in)formadas socialmente en el ideal de igualdad de géneros, se han apropiado subjetivamente de sus derechos, especialmente del derecho a vivir una vida sin violencia. Se pretende indagar cómo estas jóvenes enuncian sus derechos así como acercarnos a la manera en que estas mujeres hacen ejercicio de dichos derechos reconociéndose como sujetos autorizados.

La investigación se inscribe en la tradición de Investigación Cualitativa, y se trabaja con la metodología de las Producciones Narrativas (Balasch y Montenegro, 2003; Pujol y Montenegro, 2013), la cual refiere a una forma específica de trabajar con los otros, que valoriza la producción situada de conocimiento de las personas participantes al igual que otras producciones que se

desarrollan desde el ámbito académico. Se trata de un proceso de producción de una narrativa donde lo central es la forma en que la participante quiere que sea leída su visión del fenómeno. Se co-construyeron cuatro narrativas con mujeres jóvenes estudiantes universitarias de la ciudad de Córdoba, a partir de las cuales se presentan algunas puntualizaciones respecto a la apropiación subjetiva de derechos.

Encontramos que las narrativas de las jóvenes manifiestan visibles diferencias en relación a la apropiación subjetiva de los derechos, especialmente en las formas de visibilizar y comprender situaciones de violencia. Si bien en todas las narrativas, las jóvenes visibilizan alguna situación de injusticia, desigualdad o violencia, la comprensión transita entre una situación que todavía se dirime en el ámbito interpersonal y las referencias a un sistema social patriarcal, diferencias que se manifiestan asimismo en los sentimientos concomitantes.

Siguiendo el análisis de Agoff (2009), atendemos a la expresión de emociones como uno de los indicios de transformación que dan cuenta de una incipiente apropiación de derechos en las generaciones jóvenes de mujeres. Relaciones desiguales de pareja, maltratos institucionales, la mercantilización del cuerpo de la mujer, feminicidios, acoso callejero, fueron algunas de las situaciones mencionadas por las jóvenes -tanto como experiencias propias o cercanas, o como análisis de la realidad- ante las cuales manifestaron distintos sentimientos: desde pena, impotencia, angustia hasta emociones como bronca, enojo, indignación. Especial referencia hicieron a los chistes machistas y burlas.

En las narrativas de jóvenes no activistas, prevalecía un discurso acerca de que las mujeres -por sus características personales y psicológicas- son las que pueden marcar límites o no a situaciones de avasallamiento de derechos, aunque señalaban sentimientos de malestar ante situaciones de acoso y violencia. No se posicionan ni desarrollan un discurso de derechos, ni se referencian en el colectivo de mujeres.

Por el contrario, en las narrativas de las jóvenes activistas, la descripción de situaciones de discriminación, desigualdad o violencia se comprende en términos sociales, y manifiestan enojo, bronca y a veces, angustia. La participación en espacios de activismo estudiantil que se reconocen feministas aparece como un hito biográfico, a partir del cual han logrado resignificaciones de experiencias tanto anteriores como actuales, y modificaciones en sus relaciones interpersonales, en ocasiones acrecentándose la conflictividad o redimensionando la misma, manifestando sentimientos de indignación e injusticia relacionados a la violencia dirigida a las mujeres.

Por último, no es menor el papel que han jugado en las trayectorias biográficas de dichas jóvenes, los reconocimientos –o su ausencia- como sujetos de derechos, que han tenido tanto en su entorno familiar como en otras instituciones sociales.

Palabras clave: apropiación de derechos - mujeres jóvenes - género – violencia.

Abstract

This paper is part of the research project “Gender violence: subjective appropriation of rights and social recognition”. We worked with young women students from the National University of Cordoba seeking how young women socially (in)formed on the ideal of gender equality have subjectively appropriated their rights, especially their right to live without violence. We aim to investigate how these young women outline their rights, and exercise them by recognize themselves as authorized subjects.

This study is part of the qualitative research tradition. We work with the narrative production methodology to co-construct four narratives through biographical recounting of experiences and the senses built on them.

We found that narratives of young women show visible differences in their subjective appropriation of rights, especially the way of seeing and understanding violent situations. These differences are within interpersonal contexts and references to patriarchal social systems, which is manifested in concomitant feelings.

Keywords: appropriation of rights - young women - gender – violence.

CAMBIOS Y CONTINUIDADES: RELACIONES DE GÉNERO Y SUBJETIVIDAD EN EL MEDIO RURAL.

Salva Maria Cristina, Lago Gabriela, Salva Liliana & Leguizamón Marcela.

mcsdt@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Esta presentación se inscribe en el marco de una investigación mayor sobre las trayectorias de vida y trabajo diversificadas por género de población rural de origen migrante uno de cuyos objetivos apunta al análisis de las formas en que dicha población incorporada a la producción hortícola en el Partido de La Plata re/construyen sentidos de identidad al ritmo de los desplazamientos de un espacio social y un territorio en cuanto el lugar propio, a otro entorno en tanto lugar ajeno y asimismo lugar de oportunidades socio-laborales. Estos conjuntos sociales diferenciados tramitan procesos de socialización que operan en el establecimiento de identificaciones a nivel colectivo y procesos de subjetivación en los que se generan líneas de continuidad o de discontinuidad en función de las viejas y nuevas condiciones estructurales en las áreas social y agrícola-productiva e institucionalizadas a través de la educación, la capacitación laboral y las políticas públicas. Es nuestro propósito presentar los avances de un estudio sobre la problemática de las relaciones entre experiencias socializadoras y trayectorias de vida en clave de género en el referente empírico mencionado. Para el análisis de la temática presentada se recurre a un conjunto de conceptos clásicos de los cuales se hace apropiación crítica a la luz de los desarrollos más recientes. En lo concerniente al concepto de socialización hace referencia al proceso por el que las personas adquieren las cualidades y destrezas necesarias para desenvolverse competentemente en el mundo social y cultural de pertenencia. En la perspectiva de Berger y Luckmann socialización en cuanto proceso es "*la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él*". Distinguen una socialización primaria que "*es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad*" y una socialización secundaria que es "*cualquier proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad*" (Berger y Luckmann, 1995). Por su parte Lahire señala que la distinción entre la socialización primaria y la secundaria no está exenta de problemas ya que suele conducir a una representación de las trayectorias individuales como un continuum desde el universo familiar homogéneo, "*constitutivo de las estructuras mentales y comportamentales más fundamentales, a los múltiples universos sociales que frecuenta un ser social ya constituido y que resiste a las*

fuerzas tendentes a modificarle". El mismo autor continua indicando que las socializaciones calificadas como secundarias pueden replantear más o menos profundamente el papel central de la socialización primaria y muestran que, según el ámbito de prácticas considerado, los individuos pueden poner en marcha bien unas disposiciones adquiridas en la familia o bien unas disposiciones adquiridas en el marco escolar o profesional (Lahire, B. 2004) Para acercarnos al estudio de la socialización secundaria de mujeres y hombres horticultores incorporamos la noción de trayectoria como lectura de proceso y la concepción de género en perspectiva histórico-relacional para lo cual se vuelve necesario su tratamiento como construcción socio-cultural y como relación social (de poder). Metodológicamente la investigación se enmarca en la perspectiva antropológica social ponderando en su análisis a los actores sociales lo cual significa privilegiar la interpretación de las prácticas colectivas pero sin excluir la explicación de los procesos sociales. La variable género se operativizó a partir del análisis de roles y las dinámicas internas intrafamiliares y entre los actores sociales dentro de una unidad de producción y sus zonas de influencia extrapredial: Cooperativas de productores, Comercialización, redes de sociabilidad. Asimismo se aplicó este análisis a la toma de decisiones sobre proyectos productivos, a la carga global de trabajo y la generación de ingresos propios. Algunas conclusiones elaboradas a partir del estudio refieren a la escasez crónica de tiempo que tienen la mayoría de las mujeres horticultoras con diversas consecuencias negativas para el sentido subjetivo de los proyectos vitales de las mismas. Esta "pobreza" de tiempo atraviesa las distintas posiciones socio-productivas de las mujeres sean asalariadas, arrendatarias o propietarias de la tierra.

Palabras claves: trayectorias - relaciones de género – trabajo – rural.

Abstract

This presentation is part of a larger research on the paths of life and work of diversified by gender rural population of migrant origin one of whose objective is the analysis of the ways in which the built-in population for horticultural production in La Plata re/build senses of identity to the rhythm of the movements of a social space and a territory as soon as the place of their own, to another environment in both place outside and also the place of opportunities socio-labor. These joint differentiated dealt with social processes of socialization that operate in the establishment of ids at the collective level and processes of subjectivation in generating the lines of continuity or discontinuity in function of the old and new structural conditions in the areas of social and agricultural-productive and institutionalized through education, job training, and public policies. It is our purpose to present the progress of a study on the problem of the relations between

socializing experiences and life trajectories in the key of gender in the empirical referent mentioned. For the analysis of the issues presented are used to a set of classic concepts of which becomes critical appropriation in the light of the latest developments.

Key Words: trajectories - gender relations - work – rural.

Referencias bibliográficas

Berger, P y T. Luckmann, (1995). La construcción social de la realidad. España Amorrortu.

Lahire, B (2006). El espíritu sociológico. Buenos Aires. Manantial .

TRABAJO Y FORTALECIMIENTO COLECTIVO: UN ENFOQUE DE LA PARTICIPACION EN EL PROGRAMA “ELLAS HACEN” DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE REDES SOLIDARIAS ENTRE MUJERES.

Sciortino, Silvana.

silvana.sciortino@gmail.com

CONICET-UNLP.

Resumen

Este trabajo se propone contribuir a la reflexión sobre mujeres y política, reconociendo, por un lado, que los límites que definen a esta última pueden extenderse más allá de lo establecido desde enfoques androcéntricos. Por otro lado, que esta puede conectarse a rasgos o aspectos generalmente excluidos de las definiciones racionalistas de lo político. Específicamente, esta reflexión se apoya en una experiencia de organización colectiva de mujeres en el marco del programa social, “Ellas hacen”. Este es un programa del Ministerio de Desarrollo Social (MDS) de la Nación que corresponde a una línea de intervención específica del programa nacional “Ingreso social con Trabajo-Argentina Trabaja”. El “Ellas hacen” está orientado a mujeres en situación de vulnerabilidad, con hijos/as con discapacidad y hacia mujeres víctimas de violencia de género.

Como referencia para mi estudio de campo tomo a la cooperativa “Las Leonas”. La iniciativa de conformación de esta cooperativa nace en el trascurso del 2014 como requerimiento para la continuidad en el programa. De esta manera un grupo de mujeres que venían trabajando juntas desde el 2013 como constructoras en el “Ellas Hacen” formalizan su experiencia de trabajo en la cooperativa que el Estado a través del programa les provee. El vínculo que desarrollo con una parte de las integrantes de esta cooperativa surge a partir de mi experiencia de trabajo en extensión universitaria en el barrio *Las Quintas-Barrio Qom*, de la ciudad de La Plata. En este barrio, el proyecto de extensión universitaria “Educación y Acceso a Derechos” viene trabajando desde el 2010.

En este sentido, cabe destacar que aunque este trabajo se desprende de mi proyecto de investigación posdoctoral, el mismo se apoya en la experiencia de trabajo colectiva en extensión universitaria. Esta investigación se nutre de los aportes de la antropología feminista y de una línea de la antropología política que entienden a la misma como una dimensión básica de la vida cotidiana en lugar de una esfera autónoma. A partir de un abordaje etnográfico sobre las prácticas de organización colectiva en torno al trabajo y la vida cotidiana surge el interés por identificar estrategias de fortalecimiento y agencia social entre mujeres. Pude observar que la incorporación al programa “Ellas hacen” genera instancias de reunión de mujeres por fuera de sus

grupos domésticos. Mujeres de distintos barrios de la ciudad de La Plata, vecinas, cuñadas, hermanas, se encuentran, trabajan, estudian y se organizan. La participación en los distintos espacios del programa conlleva para las mujeres dejar por horas sus grupos familiares, las tareas cotidianas que despliegan como madres, abuelas, hijas, esposas. Es decir como “cuidadoras” del grupo familiar con las responsabilidades correspondientes: cuidado y crianza de los niños/as, cocina, lavado y limpieza, cuidado de las personas mayores del grupo. Por lo tanto, me propongo leer en clave de estructura, representaciones y roles de género las modalidades de interacción social que configuran los espacios domésticos, las familias, los lazos de amistad y las dinámicas de vinculación barrial en tanto factores que potencian y/o desalientan la organización de las mujeres en pos del trabajo extra-doméstico.

A través de la presentación de esta ponencia mi objetivo se dirige a presentar el proyecto de investigación posdoctoral diseñado. Al mismo tiempo que compartir y poner en debate los resultados preliminares asociados a la conformación de redes entre mujeres, generadas a partir de la incorporación, permanencia y organización en el marco del programa mencionado. Redes que son interpretadas como estrategias de organización entre mujeres y fortalecimiento en el marco del trabajo y sus grupos familiares.

Palabras claves: mujeres, redes, fortalecimiento, trabajo colectivo.

Abstract

This work aims to contribute to the reflection on women and politics, acknowledging, on one hand, that the limits that define the latter may extend beyond the provisions from androcentric approaches. On the other hand, this can be connected to features generally excluded from rationalist definition of the political. Specifically, this reflection is based on an experience of collective organization of women within the framework of the social program, "Ellas hacen"

Through the presentation of this paper, my objective is to present the postdoctoral research project designed. At the same times here and put into discussion the preliminary results associated with the formation of networks between women, generated from the incorporation, permanence and organization under the program mentioned. Networks are interpreted as organizing and strengthening strategies for women under the work and family groups.

Keywords: women, networking, strengthening, collective work.

Referencias bibliográficas

- Abu-Lughod, Lila 1990. "The Romance of Resistance: Tracing Transformations of Power Through Bedouin Women". *American Ethnologist*, Vol. 17, No. 1, pp. 41-55.
- Balbi, Fernando y Boivin, Mauricio 2008. "La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, gobierno y Estado". *Cuadernos de Antropología Social* N° 27, pp.7-17.
- Collier, Jane 1974. "Women in Politics". En Michelle Zimbalist Rosaldo and Louise Lamphere (eds). *Women, Culture & Society* (pp. 89-96). California: Stanford University Press.
- Fernández Álvarez, M. Inés 2011. "Além da racionalidade: o estudo das emoções como práticas políticas". *Revista Mana*, vol. 17, N1. pp. 41-68.
- Fernández Álvarez, MI y Partenio, F. 2010. "Empresas recuperadas en Argentina: producciones, espacios y tiempos de género". *Revista Tabula Rasa*, pp. 119-136.
- Grimberg, Mabel 2009. "Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el AMBA". *Revista de sociología e política*, n° 32, feb., pp. 83-94
- Guber, Rosana 2011. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Mahmood, Saba 2006. "Teoría feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egipto". *Revista Etnográfica*, Vol. X (1), pp. 121-158.
- Martin, Joann 1990. "Motherhood and Power: The Production of a Women's Culture of Politics in a Mexican Community". *American Ethnologist*, 17 (3): 470-490.
- Millett, Kate (1969) 1995. *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Montero, Maritza 2006. "EL fortalecimiento en la comunidad" Capítulo 2. En *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad* (pp59-92). Buenos Aires. Paidós.
- Molyneux, Maxine 2003. *Movimientos de mujeres en América Latina. Estudio teórico comparado*. Ediciones Cátedra, Madrid, p. 243.
- Partenio, Florencia 2008. "Género y participación política: Los desafíos de la organización de las mujeres dentro de los movimientos piqueteros en Argentina." CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2008/deuda/partenio.pdf>
- Rosaldo Michelle, (1974) 1979. "Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica". En Harris, Olivia y Kate Young (comps.). *Antropología y feminismo* (pp. 153-181). Barcelona, Editorial Anagrama.
- Sciortino Silvana 2013. "Mujeres, madres y luchadoras: representaciones políticas de las mujeres originarias en los discursos identitarios". Ponencia presentada en las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Organiza ICA, FFyL, UBA. 27-29 de Noviembre. Trabajo completo publicado ISSN: 1850-1834 <http://www.jias.org.ar/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php>

-Scott Joan (1986) 1993. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Cangiano, María Cecilia y DuBois Lindsay (comp.). De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales (pp. 17-50). Buenos Aires: CEAL.

ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL DEL ENTORNO NATURAL WICHÍ: RESULTADOS PRELIMINARES.

Baiocchi, María Celeste & Taverna, Andrea Sabina.

baiocchimc@gmail.com

CONICET – UnaF.

Resumen

La diversidad del entorno natural es conceptualizada por todas las poblaciones del mundo mediante categorías lexicalizadas organizadas en taxonomías jerárquicas, las que se hallan estructuradas bajo fuertes principios universales pero también moldeadas por la experiencia individual de cada grupo humano (Berlin et al., 1973; Brown, 1986). Desde un enfoque cognitivo y transcultural el presente trabajo, el que es parte de un proyecto más amplio sobre cómo personas de orígenes lingüísticos, culturales y de experiencia con el entorno diferentes conceptualizan la naturaleza (Taverna et al., 2012; 2014), se centra en cómo los wichí conceptualizan el entorno natural que habitan. Estudios propios previos han sugerido que esta población ordenaría su entorno viviente mediante una taxonomía de los habitantes de la tierra (*hunhat-lheley*) y que sus agrupamientos estarían organizados en base a propiedades ecológicas (ej. hábitat) más que taxonómicas (Taverna et al., 2012). Aquí se explora directa y empíricamente las categorías lexicalizadas encontradas en el referido estudio, más específicamente se pretende establecer: la organización conceptual global de las categorías de los habitantes de la tierra que corresponden al mundo animal y vegetal (animales de monte, de agua, de aire, árboles y arbustos, plantas cultivables, hierbas, enredaderas y cactus); las conexiones entre los ejemplares de cada categoría; y sus miembros más familiares o representativos. Para explorar lo antedicho, se utiliza una tarea de producción de nombres (Deese, 1965; Winkler-Rhoades et al., 2010). Esta prueba se apoya en el supuesto de que cuando una palabra o concepto son activados, activa otros que están semántica o asociativamente relacionados. El orden en que los nombres son producidos es tomado como un índice de la proximidad psicológica de los conceptos subyacentes, las listas que las personas generan en la prueba es la antesala de la organización conceptual subyacente en determinado dominio (Kail & Nippold, 1984; Medin et al., 1997; Neely, 1991). Investigaciones transculturales que abordaron la conceptualización del entorno natural y emplearon esta tarea muestran que las listas producidas reflejan efectos de factores contextuales como la experticia sobre el entorno (ej. los ejemplares nombrados conjuntamente compartían el hábitat), la lengua (variaciones de los niveles conceptuales en los que se nombraban los ejemplares) (Taverna et al., 2014; Winkler-Rhoades et al., 2010). Hipotetizamos que las listas de ejemplares resultantes de los

hablantes wichí reflejarán la proximidad psicológica de las entidades naturales en la estructura conceptual de cada una de las categorías de los habitantes de la tierra, organizadas de acuerdo a aspectos ecológicos como hábitat, comportamiento, relación de los wichí con las entidades. Hasta el momento se han entrevistado a 14 adultos wichí (Edad $M=29.14$) (Comunidad Wichí-Lawet, Laguna Yema, Formosa). Aún cuando no tenemos resultados concluyentes, se avanzó en el conocimiento acerca de los ejemplares que se incluyen en las categorías de los habitantes de la tierra: los sujetos nombraron 257 ejemplares ($R=38-73$, $M=61.5$, $D=9.8$) no duplicados: 44 animales de aire, 35 de monte, 34 de agua; 33 plantas cultivables, 30 árboles y arbustos, 25 enredaderas, 23 cactus y 18 hierbas, confirmando el conocimiento de las categorías reportadas por el estudio exploratorio (Taverna et al., 2012) y sus ejemplares. Curiosamente, se encontraron 15 ejemplares que fueron incluidos en más de una categoría (ej. *loro* corresponde a animales de aire y de monte; *mistol grande* corresponde a plantas cultivables y árboles y arbustos) sugiriendo que quizás existan otros criterios de agrupamientos que se superpongan a las categorías lexicalizadas estudiadas. Si bien aún no es posible determinar los ejemplares más representativos de cada categoría los resultados preliminares muestran ejemplares más frecuentemente nombrados: para árboles y arbustos, *palo santo* (13/14), para cactus, *planta chica espinuda pegajosa* y *tunilla* (ambos 12/14), para animales de monte, *tigre*, *zorro* y *corzuela* (todos 11/14), para hierbas, *granilla con espinas* (10/14), para enredaderas, *enredadera de fruta larga* (10/14), para animales de aire, *torcacita* (10/14), para animales de agua, *piraña* y *pescado* (ambos 9/14), para plantas cultivables comestibles, *algarroba* y *fruta de poroto del monte* (ambos 9/14). Al momento de escribir este trabajo se está completando la muestra, lo que permitirá definir cabalmente los ejemplares más representativos, la conexión entre los ejemplares y la organización conceptual global de las categorías, todo ello mediante el empleo de técnicas de escalamiento multidimensional. Este estudio podrá aportar, desde una perspectiva cognitiva, evidencia novedosa acerca de cómo la población wichí conceptualiza su entorno natural en el marco de la discusión acerca de cómo la construcción de las estructuras conceptuales son el resultado de la interacción de principios universales y la experiencia particular de cada grupo cultural.

Palabras clave: biología intuitiva, organización conceptual, entorno natural, wichí.

Abstract

The diversity of the natural environment is conceptualized by all people through lexicalized categories organized in hierarchical taxonomies (Berlin et al., 1973). From a cognitive and cross-

cultural perspective, here we explore the global conceptual organization of the Wichi folkbiological categories which organize the animal and plant domains, particularly we focus on the connections between the items for each category; and the most familiar or representative exemplars. Fourteen Wichi adults (Age $M=29.14$) from the Wichi-Lawet community, Laguna Yema, Formosa, were asked to take part in a free-listing task. We speculated that the lists of items generated would reflect the psychological proximity of natural entities in the conceptual structure of each category and that they would be organized according to ecological features rather than taxonomical ones. So far, we made progress in the amount and type of items included in each folkbiological categories and the exemplars most frequently named. At the time of submitting this abstract, the sample is being completed and analyzed through multidimensional scaling techniques. This study will contribute to the discussion about how conceptual structures are shaped by universal principles and the particular experience of each cultural group.

Key words: folkbiology, conceptual organization, natural environment, Wichi.

Referencias bibliográficas

Berlin, B., Breedlove, D.E. & Raven, P.H. (1973). General principles of classification and nomenclature in folk-biology. *American Anthropologist*, 75, 214-242.

1 Brown, C.H. (1984). *Language and Living Things: Uniformities in Folk Classification and Naming*. New Brunswick, U.S.A.: Rutgers University Press.

Deese, J. (1965). *The Structure of Associations in Language and Thought*. Baltimore, U.S.A.: Johns Hopkins University Press.

Kail, R. & Nippold, M.A. (1984). Unconstrained retrieval from semantic memory. *Child Development*, 55, 944- 951.

Medin, D.L., Lynch, E.B., Coley, J.D. & Atran, S. (1997). Categorization and reasoning among tree experts: Do all roads lead to Rome?. *Cognitive Psychology*, 32, 49-96.

Neely, J. H. (1991). Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. En D. Besner & G. W. Humphreys (Eds.), *Basic processes in reading* (pp. 264-336). Hillsdale, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates.

Taverna, A.S., Waxman, S.R., Medin, D.L. & Peralta, O.A. (2012). Core Folk-biological concepts: New evidence from Wichí children and adults. *Journal of Cognition and Culture*, 12, 339-358.

Taverna, A.S., Waxman, S.R., Medin, D.L., Moscoloni, N. & Peralta, O.A. (2014). Naming the living things: linguistic, experiential and cultural factors in Wichí and Spanish speaking children. *Journal of Cognition and Culture*, 14, 213-233.

Winkler-Rhoades, N., Medin, D.L., Waxman, S.R., Woodring, J. & Ross, N.O. (2010). Naming the animals that comes to mind: Effects of culture and experience on category influence. *Journal of Cognition and Culture*, 10, 205-220.

ADOLESCENCIA Y CULTURA ACTUAL: APORTES DESDE EL PSICOANÁLISIS Y LA EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD.

Bortolazzo, Antonela & Martínez, Mario Gustavo.

antonelabortolazzo@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se propone abordar la temática de la adolescencia desde una perspectiva compleja, tomando como fundamentos teóricos aportes provenientes del psicoanálisis y desarrollos conceptuales de la epistemología de la complejidad, en calidad del paradigma actual que organiza y atraviesa las ciencias humanas. El enfoque elegido permite profundizar en la comprensión de los diversos procesos psíquicos que acontecen en este momento relevante de la vida, e intenta abrir líneas de interrogación para pensar sobre los modos en los que la cultura actual y sus valores e ideales influyen en la constitución de la subjetividad de los adolescentes.

Siguiendo los aportes de Edgar Morin se plantea el surgimiento de un nuevo paradigma en el escenario científico que introduce otros modos de concebir la realidad y su comprensión. El pensamiento complejo se opone a las tendencias reduccionistas y a la simplificación, proponiendo una visión que enfatiza en las interacciones, en los entramados y en los diversos factores en juego. Existe complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen el todo son inseparables, esto es, la parte y el todo, el objeto de conocimiento y su contexto están entrelazados en forma conjunta y en una interdependencia que no permitiría su aislamiento.

Este movimiento orientado hacia la complejidad se desplaza desde las ciencias exactas y naturales hacia las ciencias del hombre. En este sentido, el psicoanálisis tampoco permanece ajeno a estos cambios en el plano científico. Este último, puede nutrirse de los modelos actuales de las ciencias que aportan metáforas fértiles para dicho campo disciplinar. Tales metáforas tienen validez por su poder de ilustración, permitiendo representar de otra manera los procesos psíquicos con la posibilidad de atravesar clausuras disciplinarias sin por ello suponer la existencia de isomorfismos entre diferentes áreas del conocimiento.

En este marco el psicoanálisis, influido por el pensamiento complejo, entiende al psiquismo en los tiempos de la adolescencia como un sistema complejo y abierto, con capacidad de transformación y de reorganización en intercambio con los ambientes en los que interactúa.

Desde esta perspectiva compleja, se considera que tanto los sujetos como el contexto sociocultural en el que habitan se constituyen mutuamente en el devenir de un proceso recursivo. El sujeto es producto de su sociedad y al mismo tiempo productor de la misma. En este sentido,

la adolescencia no se concibe como una categoría universal y atemporal, sino como una categoría cultural e histórica atravesada y definida por los discursos y características que imperan en cada época. De esta manera, es menester interrogarse cómo los cambios socioculturales de los últimos tiempos impactan y producen modificaciones en la subjetividad de los adolescentes, constituyendo así un desafío para el abordaje y la comprensión de este momento vital.

En el presente trabajo se propone como objetivos, por un lado, profundizar en los procesos psíquicos específicos de la adolescencia que se ponen en juego en distintas dimensiones: corporal, libidinal e identificatoria, y por otro lado, arribar a ciertas explicaciones de cómo las transformaciones en los valores, los ideales, las modas y los códigos, que organizan la cultura actual, impactan e imprimen nuevas modalidades en dichos procesos psicológicos.

Con respecto a la metodología, dicho trabajo teórico se fundamenta en una indagación bibliográfica de los autores pertenecientes a los campos disciplinares mencionados que brindan contribuciones para pensar la problemática propuesta.

Como conclusión, y desde la perspectiva adoptada en esta presentación, se entiende a la adolescencia como una trama compleja en la que el psiquismo y la cultura se hallan imbricados, interrelacionados en su conformación. Por ende, la comprensión de este tiempo de la organización psíquica requiere contemplar la articulación de distintas dimensiones, a saber, lo psicológico, lo corporal, lo sociocultural, considerando los aportes de diversos campos disciplinares.

Palabras clave: adolescencia, psicoanálisis, complejidad, cultura.

Abstract

In this paper it is proposed to approach the topic of adolescence from a complex perspective, taking the theoretical contributions from psychoanalysis and conceptual developments of epistemology of complexity, as the current paradigm, which organizes and passes through the human sciences. The chosen approach allows a deeper understanding of the various mental processes that occur in this important moment of life, and try to open lines of questioning to think about the ways in which contemporary culture and its values and ideals influence the constitution of subjectivity of adolescents.

This theoretical work is based on a bibliographical investigation of the authors belonging to the aforementioned disciplinary fields that provide contributions to think the problem proposal.

From the perspective adopted in this presentation is meant to adolescence as a complex plot in which the psyche and culture are intertwined. Therefore, understanding this time of life requires

articulating different dimensions, ie psychological, physical, sociocultural, considering the contributions of various disciplinary fields.

Keywords: adolescence, psychoanalysis, complexity, culture..

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1988). Construirse un pasado. *Revista Psicoanálisis APdeBA*. Vol. XIII (nº 3), 441-468.
- Freud, S., (1905), *Obras Completas. Tomo VII*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Morin, E., (1994), *Nuevos Paradigmas, cultura y Subjetividad*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rother Hornstein, M. C. (1989). La elaboración de los duelos en la adolescencia. *Revista de psicoanálisis*. T. XLVI (nº 6).
- Rother Hornstein, M. C. (1992). La pubertad: ¿Un traumatismo?. *Revista Diarios Clínicos*. Nº 5.
- Rother Hornstein, M. C. (Ed.). (2006). *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

PERCEPCIONES DE LOS FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO: UNA EXPERIENCIA CON LOS TRABAJADORES NO DOCENTES DE LA UNLP.

Cassini, Julieta & Reguera, Ana Julia.

julietacassini@hotmail.com

Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT), UNLP.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal indagar las percepciones que tienen los trabajadores No Docentes de la UNLP acerca de los Factores de Riesgo Psicosociales en sus ámbitos de trabajo. A partir del año 2014, en el marco del proyecto de investigación: “Riesgos Psicosociales en el trabajo. Análisis de su impacto sobre la salud de los trabajadores, las organizaciones y los sistemas de salud y de la seguridad social” se está trabajando sobre la temática. Profesionales y estudiantes universitarios de distintas disciplinas están delimitando cuáles factores de riesgo psicosociales perciben de manera prominente los trabajadores no docentes de la UNLP, cómo estos se vinculan y qué variables se articulan. A su vez, se apunta a conocer las estrategias de afrontamiento que los mismos utilizan, dilucidando sus consecuencias.

Palabras Claves: Riesgos Psicosociales en el Trabajo, Trabajadores no docentes de la UNLP, Proceso de salud-enfermedad, Estrategias de Afrontamiento.

Abstract

“Psychosocial risks at work: analysis of their impact on the health of employees, organizations, health systems and social security” is a research project that is approved by the SECyT-UNLP. It takes place since 2014 at the Faculty of Economics of UNLP. The research team is an interdisciplinary group of professionals and university students from different field such as economics, psychology, sociology, medicine and social work. From this perspective, the aim is to reach an integrated and holistic view of the Psychosocial Risks at Work (PSRW).

The study of PSRW is very important due to the impact of them in the development of the organizations, working conditions, life of workers and, its inherent financial cost of health system and social security.

The main objective of this project is to explore, identify and describe perceptions of the PSRW which occur among non-professional employees at UNLP and the manifestations of health-illness

process in workers and their psychological strategies to face them. Finally, it is expected to analyze the consequences of the RPST in socioeconomic dimensions of the organizations as well.

Key Word: Psychosocial Risks at Work, Non Professional Employees of UNLP, Health-illness Process, Psychological Strategies.

El presente trabajo da cuenta de la experiencia, aún en curso, enmarcada en el proyecto de investigación: “Riesgos Psicosociales en el trabajo. Análisis de su impacto sobre la salud de los trabajadores, las organizaciones y los sistemas de salud y de la seguridad social”. El mismo ha sido acreditado por la SECyT-UNLP y se ha estado llevando adelante desde el año 2014. El mismo se radica en la Facultad de Ciencias Económicas y cuenta con un equipo de trabajo de carácter interdisciplinar ya que en él confluyen profesionales y alumnos universitarios de diversos campos: economía, psicología, sociología, medicina, trabajo social. Desde esta perspectiva, se apunta a abordar de una manera integrada e integral a los Riesgos Psicosociales en el Trabajo (RPST).

El proyecto tiene como objetivo general explorar, identificar y describir las percepciones sobre los RPST que se presentan entre los trabajadores no docentes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). También se prevé conocer las presentaciones de los procesos de salud-enfermedad en los trabajadores y las estrategias que llevan a cabo frente a estos riesgos. Por último, se espera analizar las consecuencias que estos RPST tienen para la dimensión socioeconómica de la organización.

Marco Conceptual

Se recurrirá para constituir este marco conceptual a los aportes de la psicología del trabajo y las organizaciones, la psicopatología y psicodinámica del trabajo, el psicoanálisis, la ergonomía, la sociología del trabajo, la psicología preventiva, la economía como también la intersección entre el campo de la salud ocupacional y el de la salud mental, y la epidemiología.

Los Riesgos Psicosociales

Se entiende por RPST a aquellos factores psicosociales inherentes a una organización que se han convertido en aspectos negativos de la misma y producen daños sobre la salud de los trabajadores (Rodríguez, 2009). Los RPST son riesgos para la salud en un sentido integral (bio-psico-social) y son ocasionados por determinadas condiciones de empleo, factores organizacionales y relacionales susceptibles de interactuar con el funcionamiento mental (Gollac, 2011). Según Gollac, estos podrían clasificarse en las siguientes categorías:

- *Intensidad del trabajo*: relacionado con la carga de trabajo, sobre-exigencias, esfuerzo, ritmo de trabajo, y a las sub-exigencias, pocas tareas para hacer, no posibilidad de desafíos.
- *Exigencias emocionales*: estar en contacto personas en situación de angustia, cólera, ansiedad y tener que controlar sentimientos propios y ajenos.
- *Margen de autonomía*: falta o exceso de autonomía para tomar decisiones, realizar tareas, participar, demostrar habilidades, desarrollar una carrera profesional.
- *Relaciones y vínculos sociales*: en línea vertical (con las autoridades), horizontal (con los compañeros) y con los clientes o usuarios.
- *Conflictos éticos o de valor*: Trabajar en oposición a normas o valores del orden social, profesional o personal.
- *Inseguridad en la situación laboral*: Se relaciona con el tipo de contrato que el trabajador tenga, apunta a la precariedad en el empleo, el riesgo de perder el trabajo o bajas de salario, no tener una carrera asegurada, cambios no deseados de puesto, tarea o área.

Es importante el posicionamiento de los RPST a partir de una concepción renovadora de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo -CyMAT- (Neffa, 1989), categoría que los incluye y delimita. Especialmente, en lo que respecta a las condiciones, esta concepción apuesta a los aspectos afectivos, relacionales y cognitivos inherentes a los procesos de trabajo. Por esto es importante señalar que el proyecto de investigación se centra en la noción de percepción de riesgos psicosociales en el trabajo lo cual apunta a situar allí lo particular de cada situación y sujeto teniendo presente lo cognoscitivo-informativo pero también lo valorativo-actitudinal. (Bonzo,2001)

Una de las exteriorizaciones de estos riesgos en los trabajadores podría ser por diversos procesos de salud-enfermedad. Desde perspectivas como la psicodinámica del trabajo, que toma aportes del psicoanálisis y la ergonomía, se localiza la posibilidad de sufrimiento en el desfasaje irreductible entre la tarea prescripta y la real (Dejours, 1992). Las presentaciones de los procesos de salud-enfermedad tienen presente la dimensión biológica del organismo, pueden repercutir sobre la dimensión mental, cognitiva y emocional del cuerpo y también, puede afectar la dimensión social.

También es crucial tomar aportes como los de la psicología del trabajo que ha concluido que los trabajadores en su actividad no son pasivos y sufren de riesgos al interior de la organización y a sus labores. Siguiendo a Dejours (1992), los trabajadores para poder adaptarse y resistir a los riesgos del trabajo deben reinterpretar y reconstruir las consignas dadas; así construyen colectivamente “ideologías defensivas” o “trampas necesarias” que les permiten, por un tiempo olvidar, no pensar o poner un velo sobre esos aspectos negativos del trabajo y poder cumplir con

sus trabajos. Las estrategias puestas en juego son muy variadas y pueden funcionar de múltiples formas: afrontamiento, resiliencia, defensas, sublimación, adaptación, sobreadaptación, entre otras.

Finalmente, se remarca el punto de vista económico y el epidemiológico. Actualmente los RPST se van imponiendo como asunto crucial en las agendas de muy disímiles organizaciones y se tienen presente desde los sistemas de seguridad social y de salud la relación entre RPST, las enfermedades profesionales, el ausentismo, el clima laboral y las licencias por tratamientos prolongados. Asimismo, los costos sociales y humanos debidos al sufrimiento que dichos riesgos pueden provocar son significativos. Todo esto podría pensarse como un punto de partida por el cual las organizaciones pueden empezar a formular diversas políticas laborales con el fin de reducir la prevalencia y la incidencia de las variables mencionadas.

Metodología

El diseño de investigación utilizado fue el exploratorio descriptivo transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 1998). Se consideró fundamental el abordaje por medio de la denominada “triangulación” de tipo “múltiple”, que permite combinar en una misma investigación, diferentes estrategias, perspectivas teóricas y fuentes de datos.

Se ha trabajado con el personal No Docente de la UNLP. Se ha establecido contacto con ellos por medio del sindicato ATULP en el marco de proyectos de extensión e investigación previos que han permitido hacer un diagnóstico de las necesidades de la población y comenzar a sensibilizar al colectivo de trabajadores sobre las temáticas. (Salas, Aguadiak y Gravellone, 2012)

Sobre la población total de 2178 trabajadores, se confeccionó una muestra aleatoria de 346 empleados, teniendo en cuenta dependencias, agrupamientos (administrativo, mantenimiento, servicios generales, técnicos, asistenciales, profesionales), como así también la participación porcentual de las categorías profesionales en las diferentes dependencias de la UNLP.

El equipo de investigación ha realizado una amplia revisión bibliográfica por medio de la lectura en profundidad de materiales actualizados en distintos formatos. Asimismo, se ha complementado esto con seminarios, cursos y capacitaciones al interior y al exterior del proyecto. Para la recolección de datos, se ha pensado en los siguientes instrumentos:

- Entrevistas en profundidad y semiestructuradas con los trabajadores e informantes claves: se propusieron con el objetivo de identificar la percepción de los trabajadores acerca de los RPST, su relación con la salud, así como las estrategias que desarrollan para afrontarlos.

- Observaciones espontáneas: con el fin de observar las condiciones de los puestos de trabajo del personal no docente de la UNLP, la dinámica de los procesos de trabajo, las tareas que realizan, las interrelaciones.
- Taller de Visualización “¿Cómo siento mi cuerpo trabajando?: se trató de una técnica grupal que respalda la concientización del colectivo de trabajadores sobre los RPST, sus cuerpos y la manera en que estos los enfrentan. El objetivo principal fue romper con la racionalidad de lo cotidiano. (Giraudó, 2001).
- Encuesta sobre RPST aplicable en Argentina a la muestra del personal no docente de la UNLP (registrada en la Dirección Nacional del Derecho de Autor por J.C. Neffa y equipo, dic. 2013): a partir de los primeros contactos con trabajadores, se pensó por parte del equipo de investigación adaptar un instrumento a la realidad nacional. Actualmente, el equipo de encuestadores se encuentra trabajando en terreno aplicando la encuesta. Se ha podido encuestar el 53% de la muestra.
- Sistematización y análisis de datos: con la incorporación de programas informáticos que asistan en la tarea de clasificación y elaboración de bases de datos. Especialmente se ha recurrido a la carga de las encuestas por la utilización de un software libre de la Facultad de Cs. Económicas de la UNLP.
- Finalmente se proyecta la redacción de un informe final a la par de la transmisión de los procedimientos y resultados parciales y totales obtenidos.

Resultados Preliminares

Los resultados con los que se cuentan son parciales y de corte cualitativo. Los mismos proceden en gran medida de las diversas entrevistas que se han realizado con el marco del proyecto, el taller de visualización, las observaciones espontáneas del grupo de encuestadores y los primeros procesamientos de datos de las encuestas. Aún no contamos con el total de los datos que la encuesta tiene previsto arrojar que respaldaría con resultados cuantitativos a los actualmente disponibles.

Se destaca el acercamiento que se produjo entre el equipo de investigación y los trabajadores no docentes de la UNLP en el marco del proyecto de extensión “Hablemos del Trabajo. Conocer las condiciones de trabajo para transformarlas”, acreditado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP durante el año 2014.

De esta manera, podemos centrar grandes áreas que resultaron manifiestan:

- La nominación “trabajadores no docentes de la UNLP” fue una temática relevante hasta aquí en el proyecto. Los trabajadores han manifestado reiteradamente que esta denominación no genera

pertenencia ni denota lo real de sus trabajos. Asimismo, se ha señalado que a partir de ahí incluso se determina su posicionamiento en la organización “como algo contrario a otra cosa, los docentes”.

- Pareciera que existe una gran diversidad entre los trabajadores en relación a la intensidad de trabajo que poseen. Algunos trabajadores la perciben como sobrecarga permanente (hemos registrado el caso de profesionales con tareas asistenciales en el área de salud), otros como sobrecarga en determinados períodos del ciclo lectivo (por ejemplo los departamentos de concursos) y otros manifiestan una sub-carga de trabajo ocasional o permanente que en algunos casos es sentida como angustia, aburrimiento porque el trabajo pierde sentido.
- Los trabajadores cuyos puestos de trabajo se relacionan con la atención al público, identifican como RPST las exigencias emocionales al tener que calmar “personas enojadas, angustiadas, coléricas” y responder con rapidez, muchas veces por sus medios, dar una respuesta inmediata a las exigencias de los usuarios, alumnos, docentes.
- Una cantidad significativa de trabajadores han manifestado que “no tienen expectativas de promoción o ascenso” ya que o han accedido a los puestos más altos de la categorización no docente, no creen en la transparencia de los concursos o no piensan que puedan ascender porque han tenido conflictos con las autoridades.
- Se han detectado situaciones de conflictos con pares y/o autoridades docentes o de gestión y situaciones de violencia laboral.
- Los trabajadores principalmente que realizan tareas de mantenimiento o servicios generales puede que hayan desarrollado “ideologías colectivas del oficio” como no utilizar las herramientas de protección adecuadas o la vestimenta especializada de trabajo.
- Una gran cantidad de trabajadores No Docentes manifiestan sentirse “orgullosos por el trabajo que realizan, sentir que hacen algo útil para los demás”.

En cuanto a las consecuencias del trabajo sobre su salud, los participantes señalaron: contracturas, presión arterial elevada, tensión muscular y dolores de cabeza. Frente a estos síntomas, surgen algunas estrategias de afrontamiento, adaptación o resiliencia, tales como: encontrar refugio fuera del trabajo, desarrollar actividades extralaborales que generen placer, rescatar aspectos positivos y no solo negativos de sus trabajos (por ejemplo: la valoración de la posibilidad de contar con cierto margen de autonomía a pesar de la intensidad del trabajo, o el reconocimiento de los compañeros, la gestión o del público, por la tarea bien hecha).

Comentarios finales

El presente trabajo da cuenta de los desarrollos dentro del proyecto de un de investigación. De esta manera, se ha hecho un recorrido por el marco conceptual en el que se sustenta como así también las particularidades que se han tenido en cuenta a la hora de investigar un objeto de estudio altamente complejo y multideterminado como son los RPST.

El enfoque que ha adoptado el equipo de investigación para llevar adelante este proyecto ha ponderado:

- La relevancia de que el equipo de investigación sea interdisciplinar, favoreciendo el intercambio, debate y reflexión entre los campos disciplinares en juego para concebir y abordar los RPST.
- El hecho de que la investigación centra su mirada sobre la percepción de los RPST (perspectivas, visiones, opiniones, sensaciones y experiencias de los propios trabajadores). De esta manera, se ha priorizado los aspectos afectivos, relacionales y cognitivos en juego. Todo esto hace a la consideración de lo psíquico y lo mental.
- La importancia metodológica de haber optado por un diseño de investigación exploratorio descriptivo transeccional, y la triangulación de tipo múltiple, que permite combinar en una misma investigación, diferentes estrategias, perspectivas teóricas y fuentes de datos a partir de diversos instrumentos para aproximarse a la muestra de 346 empleados no docentes de la UNLP.
- Tener presente que los RPST es una temática que al ir cobrando visibilidad y tender hacia una concientización de los mismos, pensarlos en las situaciones laborales de cada uno, despierta sensaciones y sentimientos disímiles. Así, por medio de un diseño de investigación como el que se planteó, es difícil de contener o acompañar la situación. Por eso, se ha pensado en la pertinencia de un proyecto de extensión que permita que el colectivo de trabajadores contara con un espacio de contención, reflexión e intercambio de sus situaciones laborales diferentes trabajadores

El proyecto de investigación sigue trabajando sobre la temática pero se cuentan con ciertos resultados parciales. Los mismos han sido producto del análisis de datos de técnicas de corte cualitativo. Se puede mencionar como problemáticas detectadas: la nominación como “no docentes”, situaciones variables de intensidad de trabajo, exigencias emocionales, malos vínculos sociales y violencia laboral, reconocimiento de su trabajo como principales temáticas en relación a los RPST. En cuanto a las consecuencias del trabajo sobre su salud, los sujetos han señalado contracturas, tensión muscular, cefaleas y elevación de la presión arterial.

Referencias bibliográficas

Bonzo, C. & otros (2001). Aportes Psicosociales al concepto de riesgo. En El Factor Humano en la Salud Pública. Buenos Aires: Proa XXI

Dejours, C. (1992): Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo. Ed. Pronatte-secyt, piette-conicet. Buenos Aires, Argentina.

Giraud, E. (2001). Percepciones de los operadores telefónicos a partir de los talleres de visualización. En: Neffa, J.C. (coord.) Telegestión: su impacto en la salud de los trabajadores. Ed. Trabajo y Sociedad. CEIL/PIETTE/CONICET. FOEESITRA.

Gollac, M. (2011): Material de apoyo pedagógico del Seminario Internacional: “Los riesgos psicosociales en el trabajo”. Realizado en la Fac. de Ciencias Económicas de la UNLP, los días 19, 20, 22, 23 de septiembre de 2011.

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

Neffa J. C. (1989): ¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva. Ed. CEIL-CONICET, Área de Estudio e Investigación en Ciencias Sociales del Trabajo de la SECYT, CREDAL-URA N° 111 au CNRS, Ed. Humanitas, Buenos Aires, Argentina.

Rodríguez M. (2009): Factores Psicosociales de Riesgo Laboral: ¿Nuevos tiempos, nuevos riesgos? Observatorio Laboral. Rev. Venezolana vol. 2 N.3. Enero-Junio pp. 127-141. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Salas, M. B., Agudiak, G y Gravellone, M. (2012): Prevención de Riesgos Psicosociales en el Trabajo: Experiencia con un gremio de empleados públicos, desde el marco de la investigación-acción. *En Actas II Congreso Nacional de Relaciones Laborales ACILTRHA y I Congreso Internacional de Integración Laboral Regional de América Latina UITEC*. Instituto Superior: CABA, Buenos Aires

LA BIOÉTICA Y EL ROL DEL PSICÓLOGO.

Cataldo Rocío & Bogetti Celeste.

rociocataldo@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

Problema y objetivos de trabajo: En el presente trabajo se propone exponer dos cuestiones, por un lado cuál es el lugar y la utilidad de la bioética en la psicología, y viceversa. Por otra parte, el aspecto institucionalizado de la bioética, que son los Comités de Bioética en dos sus formas: Comités de Ética en Investigación y Comités de Ética Hospitalaria (según la clasificación de la UNESCO, 2005), y si es factible la inclusión del psicólogo en los mismos y cuál podría ser su aporte en tal caso. Los objetivos que se proponen son: en primer lugar, reconocer el lugar del discurso de la bioética puede tener en la disciplina de la psicología y como sus aportes pueden ser utilizados por el psicólogo en la práctica de su profesión; y en segundo lugar, pensar el rol del psicólogo en el contexto de los comités de bioética tanto en los ámbitos clínicos como de investigación. Es decir, como la Psicología, aporta a las problematizaciones de la bioética. **Metodología:** La metodología consistió en una revisión de bibliografía sobre algunas de las temáticas principales de la bioética: cuestiones teóricas, legales, éticas, y dilemas en relación al comienzo y fin de la vida en los que puede incluirse para la reflexión bioética la perspectiva de la psicología. Así mismo la revisión de las normativas de la psicología que toman el discurso bioético y la revisión de documentos internacionales y legislaciones locales que regulan los comités de Bioética. **Discusión y conclusiones:** Por el tipo de trabajo que se propone, que es de articulación teórica, no corresponde hablar de resultados. Se plantea a modo de discusión y conclusiones, que el campo de la bioética y los espacios de comités son lugares donde se intersectan diversas disciplinas y los discursos propios de cada una, donde el psicólogo puede enriquecer el diálogo y la deliberación, que es el modo propio de trabajo de los comités. Existe regulación legal respecto a los Comités de Bioética, y también de normativas y protocolos referidos a temáticas diversas que se dan en el marco de los mismos. Se han planteado dilemas que son propios de los Comités de Ética Hospitalaria, ya que se observa que en el ámbito de investigación se encuentra mayor regulación en cuanto al modo en que deben llevarse a cabo las evaluaciones. Sin embargo, cabe destacar que la psicología como disciplina se enmarca en la campo de las Ciencias Sociales y/o Humanísticas y la ética de la investigación en este ámbito ha tenido un desarrollo desigual en comparación con las Ciencias Biomédicas. Dado que las investigaciones en esta área son consideradas, en muchas

latitudes, como carentes de riesgo, no se exige la revisión de los proyectos por parte de un Comité de Ética (Santi & Righetti, 2007). Sería deseable que se comience a considerar la necesidad de obtener avales de Comités de Ética, en el marco de las investigaciones psicológicas. Se observa que la composición y los modos de tratamiento de los dilemas en los ámbitos de atención de la salud no se encuentran tan protocolizados, dada la función consultiva de estos últimos. Algunos de los dilemas que se exponen (por ejemplo eutanasia o clonación) se encuentran fuera de debate en Argentina ya que son prácticas prohibidas por la ley; pero aun así surgen muchos otros dilemas que dan lugar y habilitan la intervención del discurso psicológico, no solo en relación a la realización del acto en sí mismo, sino para las consecuencias que estos podrían conllevar. Podemos ver el campo de la bioética y los espacios de comités como lugares donde se intersectan diversas disciplinas y los discursos propios de cada una. Así como el psicólogo puede enriquecer el diálogo y la deliberación, que es el modo propio de trabajo de los comités (aunque se tengan en cuenta protocolos de acción y aspectos legales); así mismo puede enriquecer su labor el psicólogo, en función de los conceptos que aporta la bioética, través de sus teorías, principios y reglas.

Palabras clave: Bioética – Psicología – Comités de Ética – Dilemas.

Abstract

Problem and objectives of the study. Two issues are put forward in the present work. On the one hand, the place and usefulness of bioethics in psychology and vice versa. On the other hand, the institutionalized aspect of bioethics represented by the Bioethic Committees such as the Committees of Ethics in Research and the Committees of Hospital Ethics (according to the classification proposed by UNESCO, 2005), and the feasibility of the inclusion of the psychologist and his contribution in such committees. The objectives proposed are, first, to recognize the place that bioethic discourse could have in the field of psychology and how its contributions may be used by the psychologist in his professional practice. Secondly, to think of the role of the psychologist in the bioethics committees in the clinical as well as the research area. **Methodology.** The methodology consists of a review of the bibliography on several of the main topics in bioethics: theoretical, legal and ethical issues and dilemmas in reference to the beginning and the end of life in which the bioethic reflection may include the psychological perspective. Likewise, a review of the normative of psychology which deals with bioethics discourse and a review of international documents and local legislations which regulate the committees of bioethics has also been carried out. **Discussion and conclusions.** Considering the type of work proposed, which is a theoretical articulation, it is not appropriate to talk about results. The work proposes as the

result of discussion that the field of bioethics and committees is a place where different disciplines intertwine and the psychologist can enrich the dialogue which is in fact what takes place within the committees. There exists legal regulation in reference to the Committees of Bioethics, and also norms and protocols dealing with different issues in the context of such Committees. Dilemmas which are present in the Committees of Ethics in hospitals have been put forward since it has been observed that in the area of research there is the greatest regulation as regards the way in which evaluations should be carried out. Nevertheless, it should be pointed out that psychology as a discipline is placed within the Social Sciences / Humanistic Sciences and the ethics of research in this field has had an uneven development in comparison to Biomedical Sciences. Since investigations in this area are considered to lack in risk, a revision of the projects on the part of a Committee of Ethics is not required (Santi & Righetti, 2007). It should be desirable to start considering the need of obtaining guarantees from the Committees of Ethics in the framework of psychological research. It has been observed that the composition and the treatment of dilemmas. In the area of health are not part of a protocol. Some of the dilemmas that are dealt with (for example euthanasia or cloning) are out of the debate in Argentina since they are prohibited by law; there are, though, other dilemmas which may bring about the intervention of the psychologist, not only in relation to the act itself but also because of the consequences it may bring about. It is possible to view the field of bioethics and the role of committees as the place where several disciplines intertwine. In the same way in which the psychologist can enrich the dialogue and discussion, which is the way in which committees function (even though protocols and legal aspects are taken into account), the psychologist may also enrich his practice as a result of the contribution made by bioethics through its theories, principles and rules.

Key words: Bioethics – Psychology – Committees of Bioethics – Dilemmas.

Introducción

La bioética puede definirse a partir de su significado etimológico tomando las dos partes componentes de este vocablo: *bíos* que designaría la vida o más ampliamente las ciencias de la vida, y *éthos* que en su sentido refiere a la noción de costumbres, y desde una visión más extensa apunta a la ciencia de las costumbres, es decir, a la ética (Gracia Guillén, 2002). Es una disciplina que se caracteriza por su carácter dialógico e interdisciplinario (Luna y Salles, 1996). Esto supone que los hechos que atañen a “la conducta humana en el campo de las ciencias biológicas y la atención de salud” (Enciclopedia de bioética, citado en Luna y Salles, 1996, p. 10), son

proporcionados por distintos campos del saber cómo: medicina, enfermería, derecho, filosofía etc. El diálogo interdisciplinario, cuyo eje es la reflexión filosófica, se vuelve entonces necesario, ya que los problemas planteados, que son analizados “a la luz de valores y principios morales” (Enciclopedia de bioética, citado en Luna y Salles, 1996, p. 10), demandan este tipo de abordaje.

En el marco del discurso bioético encontramos distintas teorías filosóficas: la deontológica, la utilitarista, la principialista, entre otras. Todas estas contribuciones pueden ser aplicables a la reflexión ética en el marco de las distintas disciplinas que se intersectan en el campo de bioética. Específicamente en este caso nos referiremos a la psicología.

Así mismo, los dilemas en torno a la vida y conductas humanas, tanto en ámbito clínico como en el de investigación, han dado lugar a que instauren dispositivos de reflexión, consulta y evaluación. Los Comités de Ética han sido entendidos como “una forma institucionalizada del ejercicio de la razón práctica mediante discursos interpretativos” (Bertomeu, 2001, p. 36).

Si bien existe una diversidad de comités con diferentes funciones se tomará en cuenta dos de sus formas: comités de ética clínica y los comités de ética en investigación. El primero con su función principalmente consultiva y ubicada o referida a ámbitos de atención de salud, y los segundos que poseen poder de veto en la evaluación de protocolos de investigación (Luna y Bertomeu, 1998). En ambos puede pensarse en el psicólogo como miembro componente, dado que puede encontrarse incluido en instituciones de salud, y pueden por ende participar como consultores con respecto a los dilemas que allí acontezcan. Asimismo pueden desempeñarse también como investigadores por lo cual pueden aportar desde su disciplina a la evaluación de proyectos.

Bioética y Psicología

En el campo de la psicología nos encontramos con dilemas que pueden enmarcarse en el ámbito de la bioética, o viceversa, hay dilemas bioéticos frente a los cuales desde la psicología puede hacerse un aporte para su lectura. Entre estos podemos mencionar los que refieren a alguna objeción ante la atención médica, psicológica o abordaje farmacológico; en torno al inicio de la vida (fertilización in vitro, clonación, subrogación, etc.) y en relación al fin de la vida (eutanasia, aplicación de cuidados paliativos, encarnizamiento terapéutico, etc.).

Así mismo, la disciplina psicológica en particular, y el campo de salud en general, han incorporado elementos que fueron primeramente postulados como herramientas de la regulación ética y bioética en el ámbito clínico y en el de la investigación con seres humanos.

Para realizar este análisis es preciso retrotraernos a lo que se consideran los inicios de la bioética. Se comienza hablando de eventos que si bien no fueron fundantes de la disciplina, ya que los

inicios de esta se ubican en la década del 70, son referentes de lo que luego se encuadraría y sistematizaría en este campo.

Pueden citarse entonces como hitos el código de Nuremberg (1947), la Declaración de Helsinki (1964), el Informe Belmont (1978), y el libro de Beauchamp y Childress (1979) que inaugura los cuatro principios (beneficencia-no maleficencia, justicia y autonomía) que corresponderán a la vertiente principialista de la bioética. En estos documentos pueden destacarse valores, principios y normas que regulan el tratamiento de e investigación con seres humanos. Entre aquellos que incumben al campo de la psicología pueden nombrarse: el consentimiento informado y la noción de autonomía; la creación de comités de ética; la relación costo-beneficio para el paciente frente a un tratamiento o investigación; la distribución equitativa de recursos sanitarios, en el ámbito clínico y el reparto de las cargas, en la investigación; el respeto de los Derechos Humanos; la distinción de los denominados grupos vulnerables; etc. Estos conceptos, a la vez que surgieron en relación a la investigación, fueron trasladándose al campo de las prácticas de salud.

Estas cuestiones se verán luego plasmadas en Argentina en distintas legislaciones que incumben a los psicólogos como la Ley de Derechos del Paciente (N° 26.529), que abarca a todos aquellos profesionales de la salud que se desempeñen en el ámbito privado o en instituciones sanitarias, y la Ley de Derecho a la Protección de la Salud Mental, que atañe a los profesionales que se desempeñan en el mencionado ámbito. Estas leyes sancionadas respectivamente en 2009 y 2010 toman en cuenta elementos propios del campo de la bioética como el consentimiento en la atención clínica y en la investigación, los derechos a la intimidad y a la autonomía entre otros, la equidad como elemento que debe estar presente en la prestación de servicios de salud.

La noción de sujetos de derecho, de gran relevancia actualmente, puede considerarse vinculada a una visión deontologista, ya que implica, tal como la máxima kantiana propone, no tomar a los individuos como medios sino como fines en sí mismos, como modo de preservar su dignidad. Asimismo, desde la perspectiva utilitarista, que apunta a la maximización del bienestar, puede entenderse la relación entre costos y beneficios ya sea en las investigaciones o frente a la realización de un tratamiento.

Pero para los psicólogos algunas de estas temáticas no aparecen como una novedad en la última década, ya que desde 1999, en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos, las incluye. Podemos observar como los aportes de la bioética, además de estar plasmados en los documentos que regulan el quehacer del psicólogo, pueden ser tomados por este para reflexionar en torno a dilemas que su práctica de investigación y/o profesional le demanden.

El psicólogo en los comités de bioética

Tomando como referencia la Guía de Creación de Comités de Bioética de la UNESCO (2005), podemos mencionar cuatro tipos diferentes de comités: los Comités de Bioética de carácter normativo o consultivo a nivel nacional, los Comités de Bioética de Asociaciones Médicas Profesionales, los Comités de Ética Médica u Hospitalaria (CEH), y los Comités de Ética en Investigación (CEI). Nos centraremos a los fines de este trabajo en estos dos últimos.

En el mencionado documento se establece que el objetivo del CEH es “proteger las decisiones que adoptan los pacientes capacitados (a efectos, por ejemplo, de aceptar o rechazar un tratamiento médico) y garantizar el bienestar de los pacientes, tanto de los que están mentalmente capacitados como de los que no lo están” y “resguardar de responsabilidades jurídicas a los centros de atención a la salud y a las personas que trabajan en ellos” (p. 37). No se establece profesionales de que disciplinas deben componer este tipo de comité, pero si se menciona que debe tratarse de que estén representadas todas aquellas que se encuentren presente en la institución. Entre la composición que usualmente presenta este tipo de comités, no figura la psicología como una disciplina (o el psicólogo como profesional).

En cuanto a los CEI se indica que su objetivo es “proteger a los seres humanos que participan en investigaciones encaminadas a obtener conocimientos biológicos, biomédicos, conductuales y epidemiológicos susceptibles de ser generalizados (en forma de productos farmacéuticos, vacunas o dispositivos)” (p. 22). Al igual que en caso anterior entre las áreas de conocimiento que forman parte de estos no se menciona la psicología.

En cuanto a normativas que regulan la existencia de este tipo de comités en Argentina se encuentra a nivel nacional la resolución 1480/11, que refiere a las Investigaciones con Sujetos Humanos. En la misma se estipula el rol de los CEI, indicándose en cuanto a su composición: “entre sus miembros debe haber profesionales de la salud y expertos en metodología, en ética de la investigación y en derechos de participantes, además de personas legas...”(Art. A2, P5). Podemos pensar entonces que el psicólogo como profesional de la salud podría incluirse como miembro.

A nivel provincial se encuentran normativas diversas, pero por cuestiones de espacio nos atendremos a la legislación dentro de la Provincia de Buenos Aires. Puede citarse la Ley de Investigación en Salud y su decreto reglamentario (N° 11.044 y 3385/08) que prevé la creación, en toda Institución de Salud con funciones en investigación, la creación de un Comité de Ética y uno de Investigación, sin estipular cómo será la composición de los mismos, dejando esto como un tema a ser determinado por el Ministerio de Salud.

Cabe destacar que ambas normativas, tanto la nacional como la provincial, atañen a la regulación de los comités en el ámbito de investigación con seres humanos.

Si bien puede observarse como el rol del psicólogo en el marco de los comités de bioética no está explicitado, dada la amplitud de la denominación “profesionales de la salud”, puede pensarse en la factibilidad de su inclusión en este campo.

Se destaca el carácter interdisciplinario de la constitución de los comités, por lo tanto existe la posibilidad de incluir el discurso psicológico como un elemento más al momento de dirimir dilemas bioéticos en el ámbito clínico y/o de investigación.

Bioética y la Psicología: aportes de ambos campos para el abordaje de dilemas

Pueden plantearse una serie de temas que constituyen dilemas bioéticos, en los cuales puede considerarse el aporte que puede hacer la disciplina de la psicología.

Entre estas temáticas, tomaremos dos cuestiones: dilemas en torno al inicio de la vida y en torno al fin de la vida. Estos problemas se encuentran directamente relacionados con los avances que se han dado en el campo de la ciencia y la tecnología. Se encuentran dentro del primer grupo: dilemas relacionados con las técnicas de reproducción y en el segundo caso, los relacionados con la eutanasia (Luna y Salles, 1996).

Para especificar más podríamos mencionar dentro del primer grupo: fertilización asistida, fertilización in vitro, clonación, disposición de los embriones que no fueran utilizados en un proceso de fertilización (destrucción, preservación y donación), fecundación post mortem, manipulación genética de los embriones, donación de gametos y anonimato del donante. En el segundo grupo encontraremos cuestiones como: eutanasia (pasiva o activa), suicidio médicamente asistido, directivas médicas anticipadas, cuidados paliativos, encarnizamiento terapéutico o distanasia.

En estas distintas situaciones dilemáticas nos encontraremos con cuestiones legalmente excluidas como posibilidades para los pacientes en Argentina, tanto con respecto al inicio como al fin de la vida. Hecha esta aclaración podemos plantear ciertos aportes que desde la psicología podrían aportar a la reflexión en torno a estos casos.

En cuanto al comienzo de la vida podemos pensar en la identidad de esos sujetos que son concebidos con el auxilio de la ciencia y la tecnología, ¿se constituye esa identidad de la misma manera? ¿Cómo trabajar con los padres al momento de tener que dar esa información al niño? ¿Qué sucede con ese niño que se concibió a partir de una donación de gametos, y que quiera conocer a ese donante, el cual se encuentra resguardado por el anonimato? ¿Originan los nuevos modos de concepción nuevas subjetividades? ¿Qué peligro se corre de que en poblaciones pequeñas que hermanos que no saben que lo son (por un mismo donante de gameto) pudieran establecer relaciones? ¿Qué sucedería si una persona concebida por donación de gametos,

quisiera conocer a sus hermanos? ¿Sería parte de sus derechos en tanto identidad? Pueden encontrarse diversos autores que han trabajado estas temáticas.

Con respecto a las implicancias de las situaciones que se dan ante el final de la vida pueden plantearse otros interrogantes: ¿Esta el sujeto psíquicamente en condiciones de decidir cómo será el final de su vida? ¿Cuáles son las motivaciones que lo impulsan a esto? ¿Es realmente autónomo en su decisión o se encuentra influenciada su decisión por cuestiones defensivas o algún cuadro psicopatológico interviniente? ¿Cómo trabajar con la familia de una persona que decide terminar su vida por alguna modalidad de las mencionadas? ¿Cómo trabajar con la familia la aceptación de una Directiva Médica Anticipada con la que no coinciden?.

Estas son algunas temáticas que podrían surgir en un comité de bioética y las preguntas que el psicólogo inserto en este dispositivo podría generar y encontrarse en condiciones de responder.

Por otra parte, los dominios de la bioética no solamente se refieren a los desafíos que surgen de los avances científicos y técnicos en investigación biológica, sino que abarca todos los aspectos vinculados con la relación médico-paciente (Conti, 2007), y en este sentido sus aportes nutren la práctica del profesional psicólogo. Sin embargo esta disciplina aún no ha avanzado en el campo de la psicología como lo ha hecho en otros, siendo deseable que se incorporen criterios de acción provenientes de la reflexión bioética sobre cuestiones que implican la práctica del profesional psicólogo.

El paradigma disciplinario de la bioética -o modelo de los principios- es un sistema de argumentación moral con cuatro niveles de justificación (teorías, principios, reglas y casos o juicios particulares), aplicado a resolver los conflictos y dilemas morales de la experiencia clínica (Mainetti, 1991).

En síntesis, la Bioética brinda un marco adecuado para la comprensión de las conductas profesionales en casos particulares que involucran la toma de decisiones para su resolución.

Discusión

En el presente trabajo se ha tratado de plantear el rol que la psicología como disciplina podría tener en el marco de la bioética y el modo concreto, a través de su saber, en que un psicólogo podría incluirse en un Comité de Bioética. La inclusión de este campo de saber y de este profesional en particular se vuelve factible dada la composición interdisciplinaria que los comités presentan y el hecho su ubicación en instituciones de salud, lugar donde el psicólogo puede desempeñarse.

Se ha hecho más bien hincapié en dilemas que son propios de los CEH, ya que se observa que en el ámbito de investigación se encuentra mayor regulación en cuanto al modo en que deben

llevarse a cabo las evaluaciones, lo cual seguramente tenga que ver con el poder de veto que tienen estos organismos. Sin embargo, cabe destacar que la psicología como disciplina se enmarca en la campo de las Ciencias Sociales y/o Humanísticas y la ética de la investigación en este ámbito ha tenido un desarrollo desigual en comparación con las Ciencias Biomédicas. Dado que las investigaciones en esta área son consideradas, en muchas latitudes, como carentes de riesgo, no se exige la revisión de los proyectos por parte de un Comité de Ética (Santi & Righetti, 2007). Parte de esta falta de desarrollo, se expresa en la ausencia de normativas específicas, y dada la necesidad de remitir un proyecto a una evaluación se lo hace a partir de los protocolos que se utilizan para analizar proyectos correspondientes a las Ciencias Biomédicas. (Rovaletti, 2006). La necesidad de velar por los derechos de los sujetos que participan en situaciones experimentales, es el mismo en todo ámbito. Sería deseable que se comience a considerar la necesidad de obtener avales de Comités de Ética, en el marco de las investigaciones psicológicas.

Por otro lado se observa que la composición y los modos de tratamiento de los dilemas en los ámbitos de atención de la salud no se encuentran tan protocolizados, dada la función consultiva de estos últimos.

Se ha podido observar cómo estos organismos son regulados legalmente, y como algunos de los dilemas planteados se encontrarían fuera del alcance del debate en la realidad en Argentina, por estar proscritos por la ley. Pero sí surgen muchos otros que dan lugar y habilitan la intervención del discurso psicológico, no solo en relación a la realización del acto en sí mismo, sino para analizar las consecuencias que estos podrían conllevar para los sujetos implicados.

Podemos ver entonces el campo de la bioética y los espacios de comités como lugares donde se intersectan diversas disciplinas y los discursos propios de cada una, así como el psicólogo puede enriquecer el diálogo y la deliberación, que es el modo propio de trabajo de los comités (aunque se tengan en cuenta protocolos de acción y aspectos legales) así mismo puede verse enriquecido el psicólogo con los conocimientos propios de otras disciplinas, y de la bioética en particular.

La bioética cuenta con una vasta cantidad de visiones teóricas de las que se nutre, según tenga que dirimir cuestiones vinculadas a la distribución de recursos, a la autonomía de los sujetos o los profesionales, a temáticas que atañen a un individuo o a miles, a problemáticas del ámbito terapéutico o de investigación. Entre estas hemos mencionado la corriente deontológica, la utilitarista, la de los principios.

Es dable considerar que los aportes teóricos que se han forjado y continúan desarrollándose en el campo de la bioética son valiosos para el psicólogo, ya sea que desempeñe en el marco de estos comités como para su práctica en otros espacios donde puede verse enfrentado a dilemas morales.

Referencias bibliográficas

Bertomeu, M. J. (2001). Comisiones y Comités de Bioética: una mirada retrospectiva. *Perspectivas Bioéticas*, 6(11), 35-42.

Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999, 10 de abril). Federación de Psicólogos de la República Argentina.

Conti, N. A. (2007). Una experiencia en curso. *Vertex*, 18(75), 387.

Gracia Guillén, D. (2002). De la bioética clínica a la bioética global: treinta años de evolución. *Acta Bioethica*, 8(1), 27-39.

Ley reglamentaria de la investigación en salud de la Provincia de Buenos Aires (N° 11.044, 6 de diciembre de 1990). Senado y Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires.

Ley de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud (N° 26.529, 21 de octubre de 2009). Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

Ley de Derecho a la Protección de la Salud Mental (N° 26.657, 25 de noviembre de 2010). Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

Luna, F. y Bertomeu, M. J. (1998). Comités de ética en la Argentina. *Revista bioética*, 6(2). Recuperado de:

http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/346/413

Luna, F. y Salles, A. (1996). Develando la bioética. Sus diferentes problemas y el papel de la filosofía. *Perspectivas Bioética en la Américas*, 1(1), 10-22.

Mainetti, J. A. (1991). *Bioética sistemática*. La Plata: Editorial Quiron.

Resolución Guía para Investigaciones con Seres Humanos (N°1480, 13 de septiembre de 2011).

Ministerio de Salud de la República Argentina.

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE ETIQUETAS DIAGNÓSTICAS: "TDAH"

Del Manzo, María Belén.

belenmanz@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El propósito de esta presentación es reflexionar acerca de los estudios del discurso, la comunicación y su vinculación con el campo de la Psicología, en el marco de los trabajos que se desarrollan en la Cátedra de Lingüística General de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Nos proponemos dar cuenta de la construcción discursiva de las "etiquetas diagnósticas" en niños y adolescentes como el "Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad" (TDAH) incorporadas al lenguaje de la vida cotidiana y especialmente en el discurso de la información; interrogarnos acerca de cuáles son las estrategias discursivas para hablar acerca de dicho "trastorno" en diversos discursos que circulan en la sociedad en un momento dado. A partir de este análisis indagaremos cómo diversas miradas sobre la salud mental se materializan en determinados discursos sociales. Una de ellas, centrada en la normalización y estigmatización de los niños y adolescentes, solidaria de un modelo médico hegemónico, en el que se omiten tanto las características sociales como las subjetivas singulares, priorizando un enfoque biológico, reduccionista y determinista tendiente a la patologización y medicalización. La otra, asociada a la nueva Ley de Salud Mental N° 26.657, en la que se concibe a la persona como sujeto de derechos y se atiende la inclusión social y la multidimensionalidad de la problemática en estudio.

De esta manera, el análisis discursivo (AD) desde un enfoque enunciativo (Benveniste, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni, Maingueneau, entre otros) 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. A la luz de esta perspectiva analizamos el papel del sujeto en el lenguaje, es decir, revelar diferentes huellas/marcas lingüísticas que deja el hablante en el enunciado para reconstruir los posibles sentidos del texto. Es así como el discurso se ha convertido en un objeto de estudio, de análisis y debate al interior de las Ciencias Sociales y específicamente en el campo de la Psicología.

Tomando en consideración estos conceptos teórico-metodológicos se conforma un corpus de análisis sobre salud mental en el discurso de la información (Charaudeau, 2003) cuyo propósito es examinar la construcción discursiva de la mencionada "etiqueta diagnóstica". En esta ponencia

abordaremos ciertas descripciones y análisis de textos (escritos y audiovisuales) propios del campo periodístico: ¿Mi hijo tiene ADD?, artículo de la Revista La Nación, publicado el domingo 10 de septiembre de 2006 y el programa Red de Salud, de la TV Pública, emitido el 3 de septiembre de 2012.

Nuestro análisis parcial y comparativo se limitará a observar ciertas categorías lingüísticas: los modos de inscripción de las personas en los enunciados (referencia deíctica), las cargas valorativas del léxico (subjektivemas) y las diferentes voces sociales (su selección, jerarquización y modos de presentación) que nos llevan a reflexionar acerca de la polifonía enunciativa; estas marcas nos permiten dar cuenta de la puesta en foco elegida por cada medio.

Es preciso señalar que a lo largo del AD se pondrá principalmente el acento en una de las maneras en que el locutor inscribe su subjetividad en el enunciado: los subjektivemas, aquellas unidades léxicas (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) que en un discurso particular nos informan acerca de una evaluación (valorativa o afectiva) del sujeto hablante. Cabe aclarar que toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva puesto que, según la situación de enunciación y/o el contexto lingüístico, puede connotar en el enunciado, y en diverso grado, todo tipo de juicios interpretativos (Adelstein, 1996).

En esta serie de discursos nos interrogamos sobre cómo se ponen en escena los hechos y las personas involucradas en el tema, cómo se caracterizan, qué voces sociales aparecen para develar los posibles sentidos otorgados, las representaciones que se manifiestan y a la vez, desnaturalizar significaciones estigmatizantes en torno a los niños y adolescentes.

Finalmente, nos proponemos reflexionar de manera crítica acerca de qué tipo de comunicación tenemos y cuál queremos en vinculación con el campo de la salud mental para generar espacios más pluralistas y menos excluyentes en donde circulen otros discursos con nuevas interpretaciones, que (re) produzcan prácticas éticas, inclusivas y transformadoras sobre los temas aquí abordados.

Palabras Clave: discursos, estrategias discursivas, salud mental, etiquetas diagnósticas.

Abstract

The purpose of this paper is to think about discourse studies, communication and its bond with the psychology field, in the frame of the work in progress at the General Linguistics Professorship of the Psychology Department at the National University of La Plata. We intend to account for the discursive construction of "diagnostic labels" in children and adolescents as "attention deficit disorder with or without hyperactivity disorder" (ADHD)

incorporated into the language of everyday life and especially in the speech information, wonder about what the discursive strategies to talk about this "disorder" in various speeches that circulate in society at a given moment are. From this analysis we will investigate how various perspectives on mental health materialize in certain social discourse. One, focusing on standardization and stigmatization of children and adolescents, supportive of a hegemonic medical model, in which both social features like the unique subjective omitted, prioritizing biological reductionist and deterministic approach aimed at pathologizing and medicalization. The other, associated with the new Mental Health Law No. 26,657, in which the person is conceived as a subject of rights and social inclusion and the multidimensionality of the issue under study serves.

Key Words: discourse, discourse strategies, mental health, diagnostic labels.

Referencias bibliográficas

Adelstein, A. (1996). *Enunciación y crónica periodística*. Buenos Aires: Ars.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires : Siglo XXI.

Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). "Ética y etiqueta", en *Las pasiones tristes: Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI. Disponible en <http://espaciodevenir.com/referencias/psicoanalisis-referencias/etica-y-etiqueta/>

Braunstein, N. (2013). *Clasificar en Psiquiatría*. Buenos Aires: SXXI.

Chairo, L. (2010, 2 de julio) *¿A qué estarán atentos los que no atienden?* Revista "el Psicoanalítico". Disponible en <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num2/clinica-chairo-infancia-add-hiperactividad>

Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.

Kerbrat-Orecchioni, C. ([1986] 1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

**APOSTAR A LA INVENCIÓN, DESDE UN PENSAR TRANSFORMADOR.
EN LA ERA DE LA SUBJETIVIDAD RE-TINELIZADA Y LAS GARANTÍAS DEL ESTADO... (DE
FACEBOOK).**

Estanga, Jorge Daniel.

estangajorge@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

“Hay que atreverse a inaugurar pensamiento propio. Sin refugiarse en rituales consagrados”

Afirmó Ignacio Lewkowicz, según una cita de Campo Grupal, de Octubre de 2006.

“En medios inestables, lo decisivo para la subjetividad son las operaciones. Y una operación es aquél movimiento capaz de producir lo que no está”. Casualmente agrega Duschatzky, exactamente un año después en otra cita de la misma revista.

Ante lo cual también nos valemos de los aportes de Lazzarato, quien en- “Políticas del Acontecimiento”, afirma:

“La invención es un proceso de creación de la diferencia. Toda invención es ruptura de normas, de reglas, de hábitos que definen el individuo y la sociedad. La invención es un acto que pone al que la realiza fuera del tiempo histórico, y lo hace entrar en la temporalidad del acontecimiento”.

En definitiva, la siguiente investigación se propone abordar esta *inestabilidad* de la que habla Duschatzky, este *Desfondamiento* en palabras de Bozzolo, esta predominancia actual de la *ley de la no ley*, según Hoste. Fundamentalmente enfocados en los modos de producción de subjetividad que se gestan en estos nuevos sujetos, que se recuestan actualmente en nuestros divanes, que van a clase en las escuelas de hoy en día, y que transitan virtualmente la era del *Analista sin estado*.

A partir de una *elucidación crítica*, una *desnaturalización* y posterior *historización*, en base a una vasta cantidad de bibliografía, es que se intentará configurar el estado de situación actual. Para luego desembarcar en una propuesta de intervención novedosa como posible abordaje. Sirviéndonos como emblemas fundamentales de los conceptos de *Invención*, descrito por Lazzarato, y *Pensamiento*, esbozado por Ignacio Lewkowicz. Recorriendo también los aportes de imaginario radical, instituyente-instituido, temporalidad del acontecimiento, creación, desubjetivación, y potencia, ofrecidos por Castoriadis, Lazzarato y Labandeira.

Será entonces, en la tensión de estas dos grandes cuerdas, (la del Pensamiento y la de la Invención), que me habilitaré a *pensar el propio pensamiento*, a inaugurar un proceso de creación activa, de ruptura, y de transformación. Confiando en esta apuesta, es que se desplegarán en un

interjuego dinámico, creativo e inédito, una serie de invenciones conceptuales fundamentadas, que irán guiando este recorrido. Apoyando la novedad en lo permanente, lo azaroso en lo determinado, y lo instituyente en lo instituido.

Así como *la mejor manera de aprender clínica, es haciendo clínica*, confiamos en que la mejor manera de proponer una intervención novedosa, es llevándola adelante.

Raquel Bozzolo afirma que: *“Toda clínica implica una cierta transformación en los modos de habitar el mundo. Resulta necesario hacer algo. Conmocionar en algún punto la subjetividad instituída. Producir pensamiento abandonando la inercia producida por nuestros lugares institucionales”*. Pues hacia allá vamos. ¿De qué forma?.

Proponiendo por ejemplo que *Intervenir* es “dejar venir-lo-inter”, lo inter-subjetivo, lo inter-disciplinario, lo inter-tópico, lo inter-umpido, inter-minable, lo que se inter-pone, lo inter-transferencial, etc. Entendiendo que la *E(luz)cidación*, es un modo de dar luz, claridad. Afirmando que la *Mónada* de la que habla Lazzarato está íntimamente relacionada a la *Monada* de la horda primordial de Freud. Entendiendo que la *Net* en que se agenciaban esas *Mónadas*, hoy se transformó en *Internet*. En una era gobernada más por el choque y el *Touch*, que por el contacto y el encuentro. En una época sin estado, en la cual el único estado que brinda garantías es el *Estado de Facebook* y los únicos dispositivos exitosos son los *dispositivos móviles*. Básicamente, un *mundo de imágenes*, como afirma Ana María Fernández. Una era en la que la producción de subjetividad está signada por una *Ritornelización* fundamentada en la *Tinelización* y la cultura del *Homo Zapping*.

Todo esto producto de una *Alther Acción*, un desvanecimiento de la alteridad, un *dos sin tres*, como afirma Lewkowicz, *que no es sin es-tres* agregamos nosotros. En definitiva, creemos que ante esta realidad *instituída (institución-huída/institución-hundida)*, resultaría enormemente novedoso valerse de lo creativo, en tanto curativo.

No podemos afirmar que sería un modo de intervención que garantice resultados, pero entendemos que la propuesta en sí, ya implica un resultado. Obviamente, abierto a discusión.

Para concluir, tomaremos palabras de Bonano y Bozzolo: *“Hay que aventurarse hacia intentos restitutivos, hacia nuevas significaciones que transformen, hacia una creatividad que instituya”*.

En suma, y en consonancia nuestra propuesta coincide y confluye en que: hay que *apostar a la invención, desde un pensar transformador*.

Palabras Clave: Desfondamiento, Intervención, Invención, Pensar.

Abstract

“We have to dare to start our own thinking, without taking refuge in previously accepted rituals (consecrated rituals)” Ignacio Lewkowicz, Campo Grupal, October 2006.

“In unstable environments, what makes the difference for the subjectivity are the operations, which is the movement capable of creating something that is absent from that environment” Duschatzky, about a year later, in the same magazine

“Inventiveness is a process of creating the difference. Every invention is a rupture of norms, rules, habits that define the individual and it’s society; it is an act that take the inventor out of historical time and place him in the temporality of the event”. Lazzarato, “Políticas del Acontecimiento”.

According to the concepts mentioned in the previous quotations, the aim of our investigation is to approach this “instability”, this “rupture” according to Bozzolo, this current predominance of “the law of the lawless” according to Hoste. We have mainly focused on the modes of production of subjectivity that are generated in these new subjects, that nowadays lay back in our couches, go to class in nowadays schools and that virtually surf the age of the Analyst without Nation (Lewkowicz).

Keywords:

Mi *apuesta* consiste justamente en el intento de *consistir* (Insistir-con) un escrito que plasme, impregne y denote, las *resonancias y/o afecciones* que tuvo el *encuentro* entre quien escribe y la materia en cuestión: Psicoterapia II. Facultad de Psicología. UNLP.

Sólo una vez producido el encuentro, un mundo toma forma, se estructura un orden a partir de sus elementos. El encuentro inaugura, a la vez, una determinada forma de seres, en una determinada forma de orden, con un determinado sentido. Pero la determinación sólo es producto de la estructura del encuentro de sus elementos y no de los elementos en sí mismos antes de tal encuentro. El ser de los elementos es aleatorio, nunca necesario ya que sólo son en tanto posibilidad de ser a partir del encuentro, y no antes.

(Labandeira, 2006, p.6) ⁱ

Inscribir escribiendo. Esto es, hacer el intento de generar una inscripción (huella, marca), a partir de la escritura, a partir de la letra. Es decir, escribirlo para inscribirlo.

Hablo de *encuentro* en el sentido más transformador del concepto. Con esto quiero decir que hubo un antes y un después a partir del contacto de estos dos términos, de estas dos partes (mi maquina producción de subjetividad y la materia).

Luego de ese encuentro ninguno de los dos fuimos lo mismo. A pesar de que anatómicamente no hubo cambios, (es decir, ni los textos, su tinta, mi cuerpo, etc. sufrieron modificaciones físicas), estoy en condiciones de afirmar que se produjo una transformación. Una mutación, un plus, una novedad. Ello, a partir de un punto de contacto que devino acontecimiento.

Repito. Hubo transformación a partir de ese encuentro y eso es lo que intento resonar, transmitir. Aclaro que pienso a este proceso, tensionado entre dos temporalidades distintas. Una, la del tiempo de la cursada, la otra, la del momento de preparar el Final. Ello en vistas de una tercera instancia, la del Final propiamente dicha, como situación amalgamadora.

A esto me refería cuando hablaba de las **afecciones** que tuvo este encuentro. Me gusta pensarlas a las mismas, como la conjunción, la conjugación, la mezcla, la resultante de un: “efecto en el afecto”. Una afección es eso, un efecto que se produce en los afectos, en la esfera sentimental, producto de algo que la conmueve, que la altera, que la despierta del estado de reposo, de equilibrio.

Acción + Afecto (efecto) = Afección.

Es decir, para mí, una afección es: una acción que impacta en el afecto, produciendo efectos.

Una vez dentro del aula, ya en situación de examen, le comenté a la profesora cuál era mi apuesta (tal como lo mencioné al principio).

A partir de allí me emprendí en el mismo camino que recorreré a continuación, intentando que las palabras sean las huellas que nos guíen en el recorrido de esta vivencia.

Un Desarrollo que no desenrolle. No se trata de desplegar lo que ya estaba.

Si uno lee el Programa de la Materia, (Programa Psicoterapia II, 2011), podrá recortar tres grandes objetivos, que a su vez serán los pilares que hagan de Brújula de esta producción.

1) **Capacitarnos en Estrategias de Intervención.** (Programa Psicoterapia II, 2011. p.3)

Me permito fragmentar y recortar la frase:

Capacitarnos: Como suelen decir frecuentemente, Enrique Pichón Riviere y Fernando Ulloa, no es lo mismo capacitar que Formar. Formar implica la creación de un clínico excelentemente equipado desde sus esquemas teóricos, bibliográficos e incluso personales. Ello se logra con un costoso aparato institucional de tipo privado. Esto está muy alejado de las condiciones de otra modalidad de adiestramiento clínico, (la capacitación), que está enfocada en un horizonte de inserción en la práctica pública, con todo lo que esto implica. Insisto. La idea es Capacitarnos, que es muy distinto a Formarnos.

De aquí se desprende esta doble arista de la moneda. Considero que es impensable la capacitación sin la clínica, y viceversa. Una es parte de la otra, y a su vez la una la implica a la otra. Incluso aparece como segundo objetivo: “Capacitar Psicólogos que aprendan clínica haciendo clínica”. (Programa Psicoterapia II, 2011. p.5)

Fíjense como las palabras se tornar pegoteadas e inseparables (capacitar-psicólogos), (aprender-clínica). La Clínica es a la capacitación, lo que el Inconciente es al sujeto. Uno constituye al otro, es imposible pensarlos sueltos. Así lo afirma Bozzolo (2008): “Hay que trabajar la subjetividad del profesional para disponerlo a una clínica que si es efectiva, lo alterará irremediamente” (p.5)ⁱⁱ

Hablando específicamente de la Formación Clínica, podemos advertir que “para formarse no hay que conformarse” (ser conformistas), sino que hay que apostar. Tanto los unos como los otros. Y que para la Conformación del Psicólogo Clínico, tiene mucho que ver la “Formación – Con”, es decir, según “con – quien- te formes, puede que te deformes”.

Para ser gráficos y exagerados según la “Formación – con”, puede resultar un Clínico ó un Cínico, que son dos cosas totalmente distintas. Bozzolo (2008), lo asevera: “Toda clínica implica una cierta transformación en los modos de habitar el mundo”. (p.2)ⁱⁱⁱ

Ahora sí, volviendo al Objetivo número uno, que nos ha quedado medio alejado, la segunda palabra recortada es:

Estrategias: Esto significa emprender Acciones que apunten a un Fin, a un objetivo. Nuevamente, el objetivo es inalcanzable sin el plano del “hacer”, sin la presencia de las Acciones. (Aprender Clínica HACIENDO Clínica). Al respecto, Bozzolo (2008), asegura: “La formación de psicólogos suele encontrarse un estereotipo que postula un analista sin afectaciones. El cuerpo afinado del futuro psicólogo, es el instrumento que, afinado, permitirá operar clínicamente”. (p.5)^{iv}

Y llegamos finalmente a la palabra, Intervención:

Me atrevo a pensar una intervención, un Intervenir justamente como eso, como un “Inter-Venir”, o más precisamente como un “dejar VENIR lo INTER”. ¿Qué quiero decir con esto? Quiero decir, que una intervención es establecer un corte, una ruptura, introducir algo novedoso que haga tope, que separe y que genere un nuevo sentido. Algo que haga emerger, aparecer, flotar, visibilizar lo Inter:

Lo Inter- Subjetivo; Lo Inter- Disciplinario; Lo Inter- Tópico. (Aquello Interactivo); Lo Inter – umpido. (Aquello que Resiste); Lo Inter- minable. (Aquello que Persiste); Lo que se Inter- pone. (Las resistencias); Lo inter- Transferencial, etc.

Cuando se interviene, se establece una ruptura, un quiebre con lo que había, para que acontezca algo novedoso, algo que no estaba, algo que cambia el sentido.

Y Aquí me interesa detenerme, en la Invención. Porque considero justamente una vía saludable por la cual bien podrían encausarse las intervenciones actuales.

“Se trata del apostar a la creatividad instituyente”. (Bonano, Bozzolo, L’Hoste, 2008, p 117)^v

La Invención es apostar a ese costado Radical del Imaginario (diferente del Efectivo). La creación nos introduce en la temporalidad del Acontecimiento, nos quita del tiempo histórico - Cronológico, nos desgarrá momentáneamente del tejido social, en una ruptura con lo que hay, con lo instituido, con las “reglas del momento”, embarcándonos en un proceso de Desobjetivación, en un dejar de ser lo que somos en pos de lo que seremos, es decir, nos desobjetiva para luego activar un proceso de Subjetivación. Proceso atravesado por la novedad, por aquello que no estaba.

Lo fantástico de la Invención es su carácter A- histórico, porque ello significa que es Infinito. Significa que responde a otras lógicas, significa cambio, movimiento, acción.

Significa conmensurar las nociones de Imaginario Radical, Temporalidad del Acontecimiento, Desobjetivación, Subjetivación, Potencia. Elucidación Crítica: “La novedad radical es aquella que adviene de la nada, de lo que no es, en el sentido que no puede explicarse por lo anterior. Lo instituyente propiamente dicho es la creación”. (Bonano, Bozzolo, L’Hoste, s.f, p.1)^{vi}

La invención es pura eLUZcidación crítica. Es justamente “dar luz, claridad, explicación, visibilidad”, a aquello opaco, aquello que no se ve, a aquello que no está historizado, a aquello que está naturalizado. ¿De qué manera? Produciendo otra Subjetividad que la Instituida: “La verdadera elucidación sólo puede ser un proceso colectivo”. ((Bonano, Bozzolo, L’Hoste, s.f,p.2)^{vii}

Significa mostrar las cartas con las que intentamos jugar esta partida del desfondamiento, sobrellevar esta cultura de la mortificación, este vacío de significación. En una era donde justamente se han terminado las garantías es cuando más hay que apostar a crear, hay que jugar un pleno a la invención.

Hay que transformar el desfondamiento en acontecimiento.

2) El Segundo objetivo ya fue explicado más arriba. (“Capacitar Psicólogos que aprendan clínica haciendo clínica”).

Y Finalmente como tercer gran objetivo aparece:

3) “Que los alumnos puedan usar los textos como Herramientas/Insumos, para Pensar en Situaciones Singulares”. (Programa Psicoterapia II, 2011. p.8)

Nuevamente recortamos.

Herramientas/Insumos: Un Insumo es una herramienta que está disponible para su uso. El término incluye tanto lo que ya está naturalmente creado, como todo aquello que pueda ser “fabricado” para su uso. Nuevamente desembocamos en la posibilidad de Fabricar nuestros

propios insumos, o darles un uso distinto a las herramientas creadas por otros. Esto implica una operación de co-pensamiento. De: pensar – pensándose.

Hablando de pensar...

Pensar: es otra noción fundamental en este recorrido.

Lewkowicz (2004) afirma: “Tendremos que empezar a pensar de otro modo”. “Estamos ante una relación que se sostiene sólo si, en vez de suponer, se piensa”. (pp.5-6).^{viii}

Creo que uno no termina muy bien de entender el verdadero poder del pensamiento, hasta que no lo lee a Ignacio Lewkowicz. Ignacio habla de “*Pensar para Existir*”. Habla de la “Potencia Subjetivante del Pensamiento”. Nos enseña una Dinámica, una forma de pensar, que, al igual que la Invención son los ejes fundamentales de este (y calculo que prácticamente de cualquier otro) recorrido. Como bien asegura Labandeira (2006): “A partir de Ignacio Lewkowicz muchos comenzamos a comprender lo que quiere decir pensar, y por lo tanto existir”. (p.1).^{ix}

Lewkowicz nos invita a atrevernos a inaugurar pensamiento propio, sin refugiarnos en rituales consagrados. Nos alienta a renunciar a lo pensado por otros. Nos estimula a pensar nuestro propio pensamiento. En términos de *Castoriadis*, nos convoca a elucidar críticamente, a desnaturalizar, a historizar. Nos pone cara a cara nuevamente con la invención y con el acontecimiento. Nos marca un camino y una forma de devenir innovadores, transformadores.

Labandeira (2006), nos invita a generar Encuentros: “La activa potencia subjetivante del pensamiento: un pensamiento que deja huella en quien lo piensa porque lo transforma irremediabilmente en otro. Pensar. Existir.” (p.2).^x

1.1 De aquí en más es que me habilito a tensionar estas don grandes cuerdas de las que vengo haciendo mención: la invención y el pensar como potencia subjetivante, para atreverme a jugar con los autores, con los conceptos, con los sentidos, con las palabras. Utilizando esta modalidad como norte del recorrido. *En palabras de Lewkowicz (2004): “La relación tiene que ser permanentemente pensada porque el entorno es permanentemente fluctuante”.* (p.7)^{xi}

Hay que superar la absurda contraposición entre sujeto y sociedad, entendiendo que la mónada también es monada (conjunto de monos). Que aquella singularidad irreductible representada por la mónada según explica Lazzarato, es también parte de la monada de la que hablaba Freud (La horda primordial).

Y hablando de Lazzarato y de la mónada, aprovecho el ejemplo que este autor toma para explicar cómo es que las mónadas constituyen un *Socius*, para contraponer la Net, la red de la que él habla, con la red de los tiempos de desfondamiento: La **InterNet**.

Justamente las lógicas de las eras informáticas y las conexiones vía internet, nos hablan de redes universales, totalizantes, globalizadas, donde los usuarios pierden identidad, singularidad, perdidos en el fondo de esta nueva red.

Las conexiones son distintas. Los modos de producción de Subjetividad sin lugar a dudas también. Ni unos mejores, ni otros peores, sencillamente distintos.

Puede sonar reiterativo, pero hay que *leer en situación*: “Los agrupamientos actualmente se encuentran disgregados, dispersos, fragmentados, carentes de un articulador simbólico común”. “Las situaciones actuales requieren de nuevas modalidades de intervención. Constituir un grupo hoy, es todo un acto de instauración”. (Bozzolo, L’Hoste, s.f, pp.2-3).^{xii}

Como bien nos dirían Bonano y Bozzolo hay que construir a partir de lo que hay. Porque sería muy hipócrita de mi parte, el hacer vista gorda ante el “desfonda MIENTO”, y el “agota MIENTO”. Sería querer tapar el sol con la mano no desvelar el “mienta”, que se inmiscuye entre estas palabras. Porque la mentira significa carencia de sustento, ausencia de garantías.

1.2 Estamos en una época en la que el único estado que brinda garantías es el Estado de Facebook.

Bozzolo y L’Hoste (s.f) lo anticipan: “La predominancia actual es la ley de la no ley .Se añora un jefe, pero no se lo reconoce cuando está”. (p.4).^{xiii}

En una era que intenta reemplazar y sustituir el contacto humano por el contacto artificial (todos los dispositivos tecnológicos son “touch”, táctiles).

De allí que no resulte descabellado que haya cada vez menos encuentros y más choques. Porque el choque es una forma rápida, violenta e instantánea de contacto. Que no requiere demasiado compromiso e implicancia. Chochamos y seguimos. No hacemos lazo: Un estar que amontona pero no enlaza, un choque de presencias que no alcanza a convertirse en encuentro. La potencia está en lo que hay: presencias desarticuladas, fragmentadas pero presencias al fin. Se trata de que esas presencias produzcan una existencia.

(Duschatzky, 2007,p.5).^{xiv}

Tratamos por todos los medios de crear dispositivos que funcionen, que sean exitosos, y los únicos dispositivos que hoy por hoy tiene el éxito asegurado son los “dispositivos móviles” (celulares, tablets, ipads, smarth phones, etc). Bonano (2008), agrega: “La invención de dispositivos de intervención novedosos es exigida por un problema propio de la coyuntura” (p.145).^{xv}

No es descabellado escuchar que vivimos en un mundo de imágenes en el cual sólo tiene entidad aquello que es representable como imagen.

Insisto. Esta nueva era requiere de poner todas estas cartas de las que venimos hablando, al servicio de la elucidación, de la desnaturalización, de la historización y de la intervención en pos de la invención. Atendiendo y leyendo estos nuevos modos de producción de subjetividad en situación.

Se habla de una alteración permanente. Yo más bien diría que hay una Alther Ación, la “alteridad” (lo que está por encima), ese tercero simbólico, ese gran Otro que regulaba, está desvanecido. Y como bien dice Lewkowicz “hay dos sin tres”. Yo agregaría que, de todas formas $2 \sin 3 = 3$.

Hay dos sin tres, pero igual ES-TRES (Stress). *Hay padecimiento*: “El padecimiento es una modalidad del sufrimiento o dolor no muy visible, no muy conciente, que no se impone como experiencia subjetiva, sino, que se instala y se hace cuerpo”. (Bozzolo, L’Hoste, s.f, p.4).^{xvi}

La situación del tercero desvanecido es estresante. Para los analistas, para las instituciones (que terminan “sufriendo” ellas), y para los sujetos en general: “En esta época del analista sin estado, la apelación a la tarea ya no comanda desde el universo simbólico del tercero ordenador; muchas veces apenas fuerza el rostro obscuro de lo imaginario”. (Bonano, s.f, p.2).^{xvii}

Tomando Nociones de *Guattari* quien explica el costado no humano de la producción de subjetividad, con su concepción maquina, me pareció interesantísimo el ejemplo que da para explicar que la producción es plural y polifónica.

A grosso modo, el sujeto deja de ser lo que era para ser el que está mirando en la pantalla, (producción de subjetividad polifónica).

Yo aquí más bien diría, que estamos en una época en la cual, la producción de subjetividad está marcada por una “re- Tinelización” que asegura la ritornelización. *Inmersos en una cultura del Homo-Zaping, como afirma Duschatzky*.

Para concluir, tomaremos palabras de *Bonano y Bozzolo (2008)*: “Hay que aventurarse hacia intentos restitutivos, hacia nuevas significaciones que transformen, hacia una creatividad que instituya”.

En suma, y consonancia, nuestra propuesta desemboca en que: hay que apostar a la invención, desde un pensar transformador.

Citas

ⁱ Labandeira, M.C. “Solo hay encuentros” Publicado en campo grupal N° 83 A propósito de I. Lewkowicz. Octubre 2006. Ficha de cátedra. (p.6)

- ii Bozzolo, R. "La noción de clínica y su relación con los procesos de subjetivación". Ficha 2008. (p.5).
- iii Bozzolo, R, *op.cit*, (p.2).
- iv Bozzolo, R, *op.cit*, (p.5).
- v Bonano, Bozzolo, L'Hoste: "Tercer momento: la intervención en las crisis de sentido", en "El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones". Buenos Aires 2008, Editorial Biblos. (p.117).
- vi Bonano, Bozzolo, L'Hoste: "Elucidación y subjetivación" texto inédito. Sin Fecha. (p.1); (Programa Psicoterapia II, 2011,p.14).
- vii Bonano, Bozzolo, L'Hoste, *op.cit*, (p.2).
- viii Lewkowicz, I.: "La institución materna. Una historización", en Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, Paidós, Buenos Aires 2004. (pp.5-6).
- ix Labandeira, M.C, *op.cit*, (p.1).
- x Labandeira, M.C, *op.cit*, (p.2).
- xi Lewkowicz, I, *op.cit*, (p.7).
- xii Bozzolo, R. y L'Hoste, M.: "Nuevas condiciones para el trabajo con grupos e instituciones" Ficha de cátedra. (pp.2-3)
- xiii Bozzolo, R. y L'Hoste, M, *op.cit*, (p.4).
- xiv Duschatzky, S. "La educación: una posibilidad en los pliegues del desfundamiento". En Cuadernos de campo N°2, publicación de Campo Grupal. Octubre 2007. Ficha. (p.5).
- xv Bonano, O: "Grupo y dimensión colectiva de las prácticas" Cap.3, parte III en en "El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones".Buenos Aires 2008, Editorial Biblos, (p.145).
- xvi Bozzolo, R. y L'Hoste, M, *op.cit*, (p.4).
- xvii Bonano, O.: (2006) "Algunas tesis sobre la Tarea". Ficha de cátedra, (p.2).

Bibliografía

Bonano, O.: "Algunas tesis sobre la Tarea". Ficha de cátedra Psicoterapia II, 2006.

Bonano, Bozzolo, L'Hoste: "*Tercer momento: la intervención en las crisis de sentido*", págs.112/117 en "El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones". Buenos Aires 2008, Editorial Biblos.

Bonano, O: *“Grupo y dimensión colectiva de las prácticas”* Cap.3, parte III en en *“El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones”*. Buenos Aires 2008, Editorial Biblos.

Bonano, Bozzolo, L’Hoste: *“Elucidación y subjetivación”* texto inédito,s.f. (Programa Psicoterapia II, 2011,p.14).

Bozzolo, R.: *“La noción de clínica y su relación con los procesos de subjetivación”*. *Ficha de Cátedra*, 2008.

Bozzolo, R. y L’Hoste, M.: *“Nuevas condiciones para el trabajo con grupos e instituciones”* Ficha de cátedra, 2008.

Labandeira, M.C.: *“Solo hay encuentros”* Publicado en campo grupal N° 83 A propósito de I. Lewkowicz : Octubre 2006. Ficha de cátedra.

Lewkowicz, I.: *“La institución materna. Una hostilización”*, en *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires 2004.

KEN WILBER: HACIA UNA PERSPECTIVA MÁS INTEGRAL DE LA PSICOLOGÍA.

Fuster, Franco.

Franco_Fuster@live.com

Resumen

La psicología se encuentra relativamente fragmentada, con escasa interdisciplina o transdisciplina: los psicoanalistas estudian por su parte, los psicólogos especializados en las neurociencias por otro lado, los psicólogos sociales por el suyo, de esta forma las diferentes corrientes en psicología no se hablan entre sí, y las veces que lo intentan logran muy poca comunicación interdisciplinaria. Por lo cual, el objetivo de este trabajo es proponer una base desde donde las diferentes áreas en psicología pueden interactuar, sin eliminarse o dogmatizarse unas a las otras, creando un lugar más cómodo y amable donde puedan comunicarse las entre sí. Para lograr esto propongo utilizar el enfoque integral creado por Ken Wilber, autor estadounidense que involucra en su estudio diversidad de áreas, desde la psicología, filosofía, misticismo, antropología, entre otras. Wilber propone que para estudiar cualquier tema se deben seguir tres principios principales, en este caso se usaran para la psicología, el principio de No Exclusión, el principio de Inclusión y el principio de Alumbramiento. De estos tres se deriva que para estudiar un área de la psicología se debe evaluar la misma desde los resultados de ésta, es decir, tomar en cuenta los resultados de la misma, sin reducirlos a los resultados de otra corriente psicológica. Por otro lado se debe tener en cuenta que las corrientes en psicología no están aisladas, sino que todas tienen algún valor en su estudio particular, por lo tanto no se las debe negar sino que se las debe preservar e incluir en corrientes más amplias que las incluyan a estas, es decir todas son verdaderas pero parciales. Y por último, para conocer un suceso específico psicológico se lo debe investigar por los medios que aplica propiamente esa área de psicología que lo investiga, por ejemplo si se quiere conocer el por qué de los lapsus y sus raíces en el inconsciente relacionadas con la patología neurótica, se debe investigar usando el psicoanálisis y no la psicología cognitiva.

A partir de esto, Wilber incluye dentro de la psicología lo que son niveles de desarrollo, corrientes o inteligencias múltiples, cuatro cuadrantes, estados de conciencia y tipologías, todo esto para diferentes abordajes, en los ejes verticales y horizontales del desarrollo humano. Los niveles de desarrollo o niveles de conciencia, como los llama él, serían los estadios por los cuales pasa cada uno en su desarrollo. Utilizando el término Holon para hablar de los niveles, calificándolos como totalidades y partes al mismo tiempo, recurriendo al ejemplo de Piaget, el estadio preoperatorio

incluye y trasciende al estadio sensoriomotor, a su vez el estadio sensoriomotor incluye y trasciende al cuerpo mismo, y estos no se reducen entre sí, el cuerpo no es más importante que el estadio sensoriomotor, son ambos necesarios, sin el estadio sensoriomotor no podría existir el estadio preoperatorio. Uno al nacer en el nivel sensoriomotor, tiene la potencialidad de alcanzar el estadio operatorio formal, pero no es un hecho que alcanzará a éste, ya que se deben dar todos los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales para que esto suceda, es decir los holones elevados son potenciales a alcanzar.

Para mencionar lo biopsicocultural-social, Wilber lo divide en cuatro cuadrantes, para evitar reduccionismos, los cuadrantes superiores son los individuales, los cuadrantes inferiores son los colectivos, los cuadrantes izquierdos son los interiores y los cuadrantes derechos son los exteriores. De esta forma el cuadrante superior izquierdo es el psicológico, el superior derecho es el biológico, el inferior izquierdo es la cultura y el inferior derecho es lo social, a partir de esto enuncia que ningún cuadrante debe tomar el control total de la realidad como tal, y no se deben reducir unos a otros, por ejemplo no reducir lo psicológico a lo biológico, ya que estos cuadrantes están en constante interacción y nunca actúa solo uno.

Si a esto se le agregan los estados de conciencia, las tipologías y las líneas de desarrollo, se tendría una visión integral de la existencia, en la cual ningún factor se reduce a otro, ningún holon se reduce a otro, ningún cuadrante a otro, y ninguna línea de desarrollo o inteligencia múltiple se reduce a otra.

Se propone una visión diferente para la terapia mostrando que las diferentes patologías conocidas coinciden con un nivel específico, una patología es correspondiente a un nivel de conciencia específico, y ésta se tratará mejor desde una terapia que trabaje con este nivel.

En conclusión, se debería poner más énfasis en una visión integral en psicología, sin dejar ninguno de lado ningún factor, utilizando el enfoque integral de Ken Wilber.

Palabras Clave: Holon, Cuatro Cuadrantes, Niveles de conciencia, Integral.

Abstract

These days, psychology is relatively fragmented, with little interdiscipline: each psychology school studies the subject individually. Therefore, this paper aims to propose a base from which the different areas within psychology can interact without getting eliminated between them.

To do this I propose to use the integral approach created by Ken Wilber, american author that includes in his field of study diverse areas, from psychology, philosophy, mysticism, anthropology, among others.

Following the three principles of non-exclusion, enfoldment, and enactment, seeks to not reduce any theory to another, all the areas are taken into account in the study of the human being.

Wilber proposes an integrated approach, which takes which considers the horizontal and vertical axes of a person. Given the level of consciousness that belongs to everyone, the four quadrants, which fit the psychological, biological, cultural and social, studied typologies from various psychological currents, development lines or multiple intelligences, which are relatively independent, states of consciousness, one can fully study the psychology, while side edges, all subjects have their own value that cannot be denied in the study of a truly integral psychology.

Keywords: Holon, four quadrants, levels of consciousness, Integral

Introducción

El presente trabajo consistirá en un breve desarrollo de los conceptos principales de la teoría de Ken Wilber, se hará una revisión bibliográfica de su teoría, con el objetivo de ampliar los horizontes en las relaciones interdisciplinarias dentro de la Psicología con las bases del enfoque integral planteado por el autor.

Wilber (1995) es un escritor estadounidense, estudioso en psicología, filosofía, misticismo, antropología y diversidad de aéreas, ya que su enfoque busca ser lo más abarcativo e integral alcanzable, dejando de lado lo menor posible. Para esto toma una enorme cantidad de autores, con sus diversas visiones e investigaciones, autores de Occidente, desde Piaget, Freud, Jung, Gardner, Habermas y Gebser entre otros, y de Oriente, Plotino, Aurobindo, Platón, Buda y Shankara entre otros, creando una obra integradora que incluye la mayor parte de teorías existentes; fundando una maniobra mundial donde ya existen en muchos países Centros Integrales que siguen su propuesta transdisciplinaria que involucra cuerpo, mente y alma en sus respectivas manifestaciones.

Los tres principios

Su teoría llamada integral pone como prioridad tres principios: El principio de No Exclusión, el principio de Inclusión y el principio de Alumbramiento. El principio de No exclusión se basa en la afirmación “todos tienen la razón”, cada estudio tiene una verdad específica, sobre un campo particular, pero esta verdad no se puede usar para denegar, excluir, marginar u oprimir a otros campos, teorías o paradigmas. “Ninguna mente humana puede producir 100% de error” (Granulles, 2008).

El principio de Inclusión o Despliegamiento Evolutivo se basa en la afirmación “toda verdad es trascendida e incluida”, ya que cada paradigma tiene un grado de verdad, afirma que existen paradigmas mas inclusivos que otros, mas holísticos que otros, esto no deja como inservibles a los otros paradigmas, sino útiles para su campo específico. Esto a su vez se desarrolla a nivel evolutivo, donde cada nuevo nivel abraza e integra a su predecesor, sin eliminarlo como tal, sino integrándolo. “Todos son verdaderos pero parciales”.

El principio de Alumbramiento se basa en la afirmación “los fenómenos no están ahí para todos; si quieres conocer esto, tenés que hacer esto otro”, esto significa que los fenómenos no están ahí libremente y cualquiera puede verlos en cualquier momento (llamada falacia de lo dado). Los fenómenos deben ser revelados y alumbrados, por medio de conductas de los sujetos o procedimientos específicos, y esto variara dependiendo de los cuadrantes, niveles, líneas, estados y tipos presentes en los sujetos en el momento de intentar revelar el fenómeno.

Ahora, Wilber propone que para conocer el mundo hay que tener en cuenta todo lo que encuadra éste, y para esto afirma que hay que reconocer los cuatro cuadrantes, los niveles organizados verticalmente, las líneas de desarrollo o inteligencias múltiples y las tipologías organizadas horizontalmente, en cada temática a estudiar.

Los niveles, estructuras u olas

Para vincular todos los temas, Wilber se basa en la filosofía perenne, diciendo que la columna vertebral de las concepciones de los filósofos perennes se puede clasificar en la existencia de la materia, la vida, la mente, el alma y el espíritu. Cada uno de estos niveles si les pusiéramos una letra como A a la materia, B a la vida, C a la mente, D al alma y E al espíritu, se puede decir que la vida es $A + B$, la mente es $A + B + C$, el alma es $A + B + C + D$ y el espíritu es $A + B + C + D + E$, esto significa que son partes y a su vez totalidades en si cada uno, donde la materia es parte de la vida pero a su vez es una totalidad en sí, la mente es una totalidad que engloba a la materia y la vida, pero a su vez es una parte de un conjunto más elevado el cual es el alma, a las partes/totalidades Wilber las llama holon y la conjunción de estos 5 holones (materia, vida, mente, alma y espíritu) lo denomina El Gran Nido del Ser, ya que son toda la existencia anidada y conectada entre sí en un Ser más grande al cual llama nivel No Dual.

Los holones son partes y a su vez totalidades, de esta forma la existencia seria holones sobre holones, y así sucesivamente en una jerarquía, o más bien holoarquía ya que es una jerarquía, pero de holones. Wilber, para mencionar los niveles, utiliza tres distintos términos para diferenciar sus características dinámicas, ya que estos no son rígidos, sino mas bien complejos y amplios, estos son: “cuando utilizo el término ‘nivel’ estoy subrayando que se trata de niveles de

organización cualitativamente diferentes dispuestos a modo de jerarquía en forma de nido (u holoarquía) en la que (...) cada nivel trasciende, al tiempo que incluye, a sus predecesores. El término 'estructura', por su parte enfatiza el hecho de que se trata de pautas holísticas permanentes del ser y de la conciencia (cada una de las cuales es un holon, una totalidad que forma parte de otras totalidades). Y cuando uso el término 'ola' estoy haciendo referencia al hecho de que estos niveles no son entidades discretas y separadas, sino que, al igual que ocurre con los colores del arco iris, se traslapan entre sí. Las estructuras básicas son simplemente los colores básicos de ese arco iris o, por utilizar otra metáfora, las olas a través de las cuales discurren las distintas corrientes del Gran Río de la Vida." (Wilber, 2000, p.28). Cabe mencionar que Gran Río de la Vida y Gran Nido del Ser, tienen significados similares, pero a su vez los usa con diferentes intenciones al igual que nivel, estructura y ola.

El termino nivel (y sus otras significaciones) los utiliza para organizar todas las clasificaciones y su grado de integralidad y verticalidad, es decir, el grado en que tiene en cuenta los 5 niveles ya mencionados (la materia, vida, mente, alma y espíritu), por ejemplo una clasificación común es los átomos existen e incluyen a las partículas subatómicas, las moléculas existen y abrazan a los átomos, a su vez las células incluyen a las moléculas, los tejidos incluyen a las células, los órganos incluyen a los tejidos, los sistemas de órganos incluyen a los órganos y el cuerpo incluye a los sistemas de órganos, pero ninguno de estos se reducen entre sí, no se estudia exclusivamente el valor y la información de los tejidos dejando de lado a los órganos. Por lo tanto cada uno de estos es parte y totalidad al mismo tiempo, son holones entre sí, los tejidos son partes de los órganos pero son totalidades que trascienden a las células, el cuerpo es una totalidad que trasciende a los sistemas de órganos y a su vez trasciende a todas las partes/totalidades inferiores a estos, pero es parte de algo superior y eso es la mente, la mente incluye pero no se reduce al cuerpo, la mente trasciende a la vida, pero sin reducirse a ésta.

Verticalidad y horizontalidad

Verticalidad se definiría como el desarrollo de la existencia en un sentido evolutivo, en el que los holones se trascienden el uno al otro, muchos lo llaman mutación, otros trascendencia, otros integración, pero siempre es un cambio cualitativo que va de holon a holon, integrándose el uno al otro sin reducirse entre sí, en una holoarquía. En contraste define horizontalidad, donde las dimensiones dentro de un nivel específico son el tema principal, es decir las relaciones dentro de una estructura o nivel específico sin trascenderse, sino adquiriendo conocimientos desde esa misma visión del mundo, es decir ir modificando el propio nivel de conciencia, pero desde una postura superficial, no trascendente. Para poner un ejemplo típico de Ken Wilber sobre el

desarrollo vertical y horizontal, él cuenta: “En cualquiera de los dos casos, el desarrollo vertical significaría una transformación real o un cambio real en nuestro nivel de conciencia. Si te imaginas un edificio de diez pisos, la transformación vertical significa moverse desde un piso a otro superior. La traslación horizontal sería como cambiar los muebles de lugar en el mismo piso.” (The Guru & The Pandit: Diálogo XXV, (s/f))

A partir de esto en el nivel de la mente existen varios holones también, y estos fueron estudiados por diversidad de psicólogos evolutivos, uno de ellos es Piaget quien estudió la línea de desarrollo cognitiva, y los diferentes holones que proceden de esta, desde el sensoriomotor, al preoperatorio, al operatorio concreto y el operatorio formal, estos serían holones ya que ninguno se reduce entre sí, y a su vez son partes de algo mayor y totalidades de algo menor, se trascienden uno del otro.

Los cuatro cuadrantes

Wilber recalca en gran medida que estas escalas de holoarquicas son potenciales, las personas tienen el potencial de llegar al nivel operatorio formal, pero no es un hecho que llegarán, se necesitan las condiciones culturales, sociales, biológicas y psicológicas indicadas para esto. De esta forma crea un gráfico para tomar en cuenta esos cuatro factores, establece el gráfico de los cuatro cuadrantes. Estos son, el superior izquierdo al que llama individual interior, el superior derecho es el individual exterior, el inferior izquierdo es el colectivo interior y el inferior derecho es el colectivo exterior. De esta forma lo psicológico queda del lado del cuadrante superior izquierdo, lo biológico queda del lado superior derecho, lo cultural queda del lado inferior izquierdo y lo social del lado inferior derecho. El cuadrante superior izquierdo es del cual parte el yo, la fenomenología y el estructuralismo quedan de este lado, el estudio de la conciencia y el inconsciente, el cuadrante superior derecho son los correlatos fisiológicos del cuadrante superior izquierdo, por ejemplo cuando uno tiene una gran angustia interior, existe un correlato fisiológico correspondiente el cual es la liberación de ciertas hormonas y las reacciones del cuerpo correspondientes a estas. De esta forma no existe reduccionismo, ya que ambos cuadrantes son correlativos e interdependientes, emergen juntos en su existencia, cuando emerge un sistema límbico, emergen las correspondientes reacciones emocionales y sentimientos, cuando emerge la neocorteza compleja, emerge a su vez la conceptualización racional y la posibilidad de alcanzarse el nivel operatorio.

El cuadrante inferior izquierdo representa el colectivo interior, los valores, los significados, las visiones del mundo y la ética de determinados grupos de individuos, el cuadrante inferior derecho

es la correlación material de estos significados, son las instituciones materiales externas y sistemas sociales, las fuerzas de producción correspondientes.

Los cuatro cuadrantes se consideran la dimensión horizontal del Kosmos, ya que Wilber diferencia cosmos de Kosmos, el cosmos sería la dimensión derecha de los cuatro cuadrantes, la dimensión “observable”, mientras la que dimensión izquierda es la dimensión “interpretable”.

Las líneas de desarrollo

Existen líneas de desarrollo las cuales serían niveles u olas que fluyen a lo largo del Gran Río de la Vida, más o menos independientemente, también llamadas inteligencias múltiples por Gardner. Existen diversidad de líneas o inteligencias desde la moral, la identidad, la psicosexualidad, el afecto, la creatividad, la lógico-matemática, las necesidades, la espiritualidad, etc, de las cuales se tiene evidencia empírica. Por ejemplo la línea lógico-matemática fue estudiada por Piaget el cual dedicó gran parte de su vida a la exposición detallada de los diferentes niveles por los que transita esta línea, otra línea es la de las necesidades, estudiada por Maslow, los niveles serían en un inicio hay necesidades fisiológicas, cuando se llega a cierta etapa de la vida, se pueden trascender estas y adquirir las necesidades de seguridad, luego nuevamente estas se trascienden en necesidades sociales, más tarde en necesidades de reconocimiento y por último necesidades del ser. Todas estas líneas transcurren juntas, interdependientes muchas, donde algunas terminan empiezan otras, en una evolución de la conciencia totalmente dinámica y nada lineal o secuencial, ya que se puede estar en un nivel elevado en una, intermedio en otra y en una última en un nivel más bien bajo, por ejemplo se puede tener una elevada cognición matemática, con un grado intermedio de inteligencia emocional y una falta en la línea moral. De esta forma las líneas de desarrollo son relativamente independientes, se despliegan holóarquicamente mediante que los estadios superiores trascienden e incluyen a los inferiores y entran en contacto a cada momento en forma de olas de la conciencia sin que se puedan aislar en un alto grado.

Los estados y las tipologías

Como ya se dijo, las otras dimensiones en el Gran Nido del Ser, eran los niveles, cuadrantes, líneas, estados y tipos. Los estados se definen como los estados en que la conciencia puede estar, Wilber lo explicita bien: “EL Vedanta, la más clásica y probablemente también la más antigua de todas las visiones del Gran Nido del Ser, también hace referencia a las importantes distinciones entre estados, cuerpos y estructuras. Un *estado* es un estado de conciencia (como la vigilia, el sueño y el sueño profundo), una *estructura* es una capa o nivel de conciencia (...), el *cuerpo* es el soporte energético de los distintos estados y niveles de la mente que, en opinión del Vedanta, son

tres: el cuerpo ordinario del estado de vigilia (soporte del nivel material), el cuerpo sutil del estado de sueño (soporte de los niveles emocional, mental y mental superior) y el cuerpo causal del sueño profundo (soporte de la mente espiritual).” (Wilber, 2000, p.36). Por lo cual los estados de conciencia pueden ser el de vigilia, el sueño y el sueño profundo y el estado alterado, que se puede generar por ingerir drogas o meditación. Los estados se encuentran en el eje horizontal del Kosmos, ya que puede haber un estado de conciencia alterado en cualquier nivel, puede haber estados alterados en el preoperatorio tanto como en el operatorio formal, por ejemplo. Las tipologías también se encuentran en el eje horizontal ya que son tipos de orientación que existen en los distintos niveles verticales. Por ejemplo las tipologías jungianas son tipologías del eje horizontal, porque los diferentes arquetipos mencionados por Jung, pueden estar en cualquier nivel de la espiral del Kosmos, el Eneagrama también es una tipología, que consiste en 9 tipos de personalidades diferentes, donde puede haber una persona de un tipo 7, pero un 7 en el nivel sensoriomotor, un 7 en el nivel operatorio concreto, y así con cada estructura vertical.

Conclusión

A modo de conclusión, se buscara que el presente trabajo demuestre al menos una breve visión de lo que puede ser una visión integral en psicología, más que la actual pluralista y disociada donde cada estudio va por su cuenta sin incluir al resto en su perspectiva. El enfoque integral busca eliminar con esta pluralidad disociada, optando por una pluralidad integral poniendo en común a las diferentes escuelas o corrientes en Psicología demostrando que en realidad todas las corrientes tienen razón parcialmente pero al mismo tiempo se equivocan en el punto de que buscan eliminar o ignorar al resto de las corrientes. Siguiendo los tres principios, el de no exclusión, el de inclusión y el de alumbramiento se podría plantear una psicología más amplia, donde no haya un reduccionismo del cuadrante superior izquierdo al derecho, es decir un reduccionismo de la mente a puramente sus correspondientes biológicos (como reducir las experiencias espirituales o las experiencias de introspección a puramente sus reacciones hormonales o de neurotransmisores). Siguiendo éste postulado, cada área de la psicología podría estudiar por su cuenta, pero al mismo tiempo debería interesarse por los resultados de las otras escuelas, ya que todas estudian al sujeto como tal, y su desarrollo a lo largo de la espiral en niveles, su manifestación en los cuatro cuadrantes, en sus estados de conciencia y sus tipos diferentes. Sin reducir las diferentes líneas de desarrollo o inteligencias múltiples una a la otra, cuando cada una es relativamente independiente de la otra, se interconectan entre si de una forma totalmente compleja y nada lineal. A partir de todo esto también cabe recalcar que cada corriente psicológica en su terapéutica se especializa específicamente en cierta patología de cada

nivel de conciencia, aunque pueda aplicarse a otros niveles de conciencia también, Wilber afirma que el psicoanálisis se aplica a las patologías de los primeros niveles de conciencia, la psicología cognitiva a los siguientes y la psicología existencial a los posteriores de estos, por lo tanto ninguna terapia se ignora entre si y se incluyen unas a otras en el desarrollo dinámico del ser humano. Para entender esto hay que comprender que la conciencia humana no es una sola cosa sino que crece a través de niveles de conciencia, cada enfoque creyó explicar la totalidad de la conciencia cuando se trata solo de una verdad parcial. El imperativo es, hay que tener en cuenta la totalidad del Kosmos para estudiar cada parte del Kosmos.

Referencias bibliográficas

Granulles, Roberto (2008) "Introducción a Ken Wilber y la Integralidad", Universidad Kennedy. Escuela de Psicología, Dpto de Psicología. ECUA. Bs As.

The Guru & The Pandit: Diálogo XXV. (S/f). Desarrollo Vertical Vs Desarrollo Horizontal, *de MundoNext*. Sitio web: <http://mundonext.com/desarrollo-vertical-vs-horizontal/>

Wilber, Ken (1995): "Sexo, Ecología, Espiritualidad: el alma de la evolución", España: Editorial Gaia.

Wilber, Ken (2001) "Una Teoría de Todo", España: Editorial Kairós.

Wilber, Ken (2000) "Una visión integral de la psicología", México: Editorial Alamah.

HACIA LA CONFORMACIÓN DE UN OBSERVATORIO DE SALUD MENTAL.

Hermosilla, Ana María; Losada, Cecilia Marcela; Cataldo, Rocío & Bogetti, Celeste.

ahermo@mdp.edu.ar

Resumen

Problema que se investiga: En el presente trabajo se realizará una revisión referida a los observatorios existentes en temáticas afines al campo de la Salud Mental en Argentina. La Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) ha propuesto la creación de un Observatorio de Salud Mental, que permitirá analizar los principios, políticas y dispositivos establecidos para el cumplimiento de la Ley de Derecho a la Protección de la Salud Mental y Adicciones (LSM) en el país, en vinculación al rol del psicólogo. En función de su puesta en marcha, FePRA convocó al Grupo de Investigación “Psicología y Ética: Ciencia y Profesión” de la Facultad de Psicología de la UNMDP para que diseñara la estructura metodológica que permita el funcionamiento del mismo. Se estableció un convenio entre dicha organización y el grupo de investigación para darle un marco formal al trabajo solicitado, y se celebraron encuentros de discusión, a fin de establecer los lineamientos que guiarán la constitución del observatorio.

Puede definirse un observatorio temático como: “una instancia que abre un espacio de reflexión e interacción entre actores estratégicos, quienes trabajan intercambiando inquietudes y perspectivas con el objetivo de ejecutar iniciativas o sustentar políticas públicas hacia metas comunes en un área temática del desarrollo” (Malagón, 2010, p. 9). En Argentina, se pueden mencionar los siguientes observatorios, en temáticas afines a la propuesta: el Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos de Córdoba; el Observatorio Argentino de Drogas (OAD), dependiente del SEDRONAR; el Observatorio de Salud de la UBA; el Observatorio de Adicciones en el marco de la subsecretaría de Salud Mental y Atención a las Adicciones; y el Observatorio de Salud Mental de Mendoza. **Objetivo general y metodología:** Como objetivo general, se plantea que el Observatorio propuesto desde la FEPR, se centre en el análisis de todos aquellos aspectos de la aplicación de la Ley de Salud Mental, que poseen vinculación directa con el rol del psicólogo. Se parte de la revisión bibliográfica que incluye la temática de la LSM y de los observatorios. A partir de la misma se establecerán, diferenciarán y definirán, aquellas dimensiones de la ley que serán abordadas por un organismo de este tipo. Dichas dimensiones corresponden a las cuestiones salientes de la normativa, en vinculación con el rol del psicólogo. Entre ellas pueden mencionarse a modo de ejemplo: Formación (¿cómo es la formación de psicólogos de cara al cumplimiento de la LSM? ¿Qué oferta de postgrado existe relacionada con la temática? ¿Cómo se

está cumpliendo el artículo 33 en las carreras de psicología?); Interdisciplina (¿Cómo se conforman los equipos de Salud Mental? ¿Qué rol cumple el psicólogo? ¿Cómo se desempeña el psicólogo en relación a su nuevo rol en la determinación de internaciones?); Gestión (¿Ocupan los psicólogos cargos de gestión en instituciones? ¿Hay psicólogos dirigiendo equipos?), etc.

Estas dimensiones se evaluarán a partir de los datos aportados por los profesionales psicólogos/as que se desempeñen en el ámbito público de la ciudad de Mar del Plata, para lo cual se utilizarán técnicas de tipo cuanti-cualitativo. A su vez se recolectará información de otras fuentes de datos disponibles, como puede ser el Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentina. **Resultados**

esperados: Por el estadio en que el trabajo se encuentra, que es la fase de revisión bibliográfica, no corresponde hablar de resultados. Se espera que a partir del conocimiento que se producirá sugieran acciones concretas para implementar mejoras, que respondan a la realidad territorial local, tendientes a la promoción de la participación de los psicólogos y psicólogas en prácticas profesionales que favorezcan el cumplimiento a la Ley. El Observatorio de Salud Mental de la FePRA, en tanto permite la visualización de la temática de la implementación de la LSM, constituye un primer paso en este sentido. **Discusión y conclusiones:** En esta primera etapa de trabajo se propone una evaluación de la temática a nivel local en la ciudad de Mar del Plata, la cual servirá por un lado como prueba piloto de la metodología, y por otro lado, permitirá un primer acercamiento a la temática en la ciudad. Una vez que se haya diseñado y probado la estructura metodológica, la misma podrá replicarse a través de FEPR, en otras localidades del país, y así, obtener datos comparables sobre las distintas regiones. En el marco de la investigación se pretende seleccionar e integrar a la información que será recolectada por el observatorio, y la información disponible en el Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentina del Ministerio de Salud de la Nación que sea relevante.

Palabras clave: Salud Mental- Observatorio- Psicología- Ley de Salud Mental.

Abstract

In this paper we will conduct a review of the observatories that address topics related to the Mental Health field in Argentina. The Federation of Psychologists of the Argentine Republic (FePRA) has proposed the creation of an Observatory on Mental Health that will allow to analyze the principles, policies and devices for the fulfillment of the 'Right to Protection of Mental Health and Addictions Law' (LSM) in this country, regarding the psychologists role. FePRA called the Research Group "Psychology and Ethics: Science and Profession" of the Psychology Faculty of the UNMDP to design a

methodological structure that allows the Observatory's functioning. An agreement was made between the organization and the Research Group to formalize the requested work. Work meetings were rescheduled to determine the guidelines for the constitution of the observatory.

An observatory can be defined as “a place that opens up a reflection and interactions space between strategic actors, who exchange concerns and perspectives with the objective of executing initiatives or sustain public policies towards common goals in a thematic area of development” (Malagón, 2010, p. 9). In Argentina, there are observatories referred to the following topics: the Observatory on Mental Health and Human Rights of Córdoba; the Argentine Observatory on Drugs (OAD), that depends on the SEDRONAR; the Observatory on Health of the UBA; the Observatory on Addictions located in the Under Secretary of Mental Health and Addiction's Care; and the Observatory on Mental Health of Mendoza.

General objective and methodology: The general objective of the Observatory of FePRA is focused on the analysis of all aspects of the application of the Mental Health Law directly related with the psychologists role. The research begins with a bibliographical review including the topics of the Mental Health Law and the observatories. After this, the dimensions of the law that will be assessed by the observatory, will be established, differentiated and defined. Those dimensions correspond to the highlights of the law and regard to the role of the psychologist. For instance, among them, can be mentioned: Education (How is the training of psychologist towards the application of the Mental Health Law? Which postgraduate offer exists within this thematic area? How is the article 33 been applied in the psychology courses of study?); Interdiscipline (How are the Mental Health Teams compounded? What is the psychologist role? How does the psychologist play its new role in the indication for hospitalization?); Management (Do psychologists occupy management positions in the institutions? Are there any psychologists directing Mental Health teams?), etc.

Keywords: Mental Health – Observatory – Psychology – Mental Health Law.

Introducción

En el presente trabajo se realizará una revisión referida a los observatorios existentes en temáticas afines al campo de la Salud Mental en Argentina. La Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) ha propuesto la creación de un Observatorio de Salud Mental, que permitirá analizar los principios, políticas y dispositivos establecidos para el cumplimiento de la Ley de Derecho a la Protección de la Salud Mental y Adicciones en el país.

En el año 2007, el ex diputado por Tierra del Fuego Leonardo Gorbacz, presentó un proyecto para la sanción de una Ley Nacional de Salud Mental (de ahora en adelante LSM), planteando la necesidad de lograr un marco nacional para las políticas en el área. Previamente, solo algunas provincias poseían legislación referida a la temática, a saber: Río Negro (Ley 2.440), Santa Fé (Ley 10.772), Entre Ríos, San Juan (Ley 6.976), San Luis (Ley 0536), Chubut (Ley 384), Córdoba (Ley 9.848) y la Ciudad autónoma de Buenos Aires (Ley 448). Si bien son similares las concepciones que las sustentan, existen diferencias en términos operativos, de manera que una Ley nacional uniformaría las prácticas a lo largo de todo el territorio argentino

La LSM, sancionada por el Congreso el 25 de noviembre de 2010 se convierte en la primera legislación que da un marco nacional a las políticas en el área mencionada. La misma rige por sobre todo el territorio argentino y se espera que las normas provinciales sobre el particular, se ajusten a ellas. Esto permitiría sentar las bases para un sistema de salud mental articulado, que permita una atención igualitaria a cualquier ciudadano argentino (García, 2008).

Su sanción, inauguró un período de cambios, de revisión de prácticas y concepciones que hasta el momento, han sustentado la atención de aquellas personas con padecimiento mental. Tres años después la LSM fue reglamentada, a través del Decreto 603/2013.

Entre las principales innovaciones, se encuentran:

- El énfasis en la interdisciplina, la cual debe caracterizar las prácticas de los equipos. Se equipara a los miembros de los mismos en relación a la toma de decisiones y a la posibilidad de ocupar cargos de gestión y dirección de servicios. Incluso los tratamientos psicofarmacológicos se prevén en el marco de abordajes interdisciplinarios.
- Se establece la orientación comunitaria, el trabajo intersectorial y el requerimiento del consentimiento informado (CI) para la atención de los pacientes. Este último adquiere especial énfasis, en consonancia con el que se le otorga en la Ley de Derechos del Paciente, no sólo reconociéndolo como un derecho, sino avanzando sobre la forma en que debe ser aplicado en la práctica.
- Disposiciones en relación a las internaciones. Siguiendo lo estipulado en las leyes provinciales, las internaciones se convierten en el último recurso terapéutico, de carácter restrictivo. Por lo tanto, el proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario. De no poder evitarse la internación, debe promoverse el mantenimiento de vínculos, contactos y comunicación de las personas internadas con sus familiares, allegados y con el entorno laboral y social, salvo excepciones debidamente fundadas. En consonancia con el énfasis puesto en la interdisciplina, dentro de las cuarenta y ocho horas, se debe cumplir con una evaluación y diagnóstico interdisciplinario e integral junto a los motivos que justifican la

internación. Debe contar con la firma de al menos dos profesionales del servicio, uno de los cuales debe ser necesariamente psicólogo o médico psiquiatra. Es decir, se puede prescindir de este último, y que los jueces no pueden determinar una internación por si mismos (a menos que existiendo las condiciones previstas, el equipo se niegue a la misma). Por último, en relación al tema internaciones, se prohíbe la creación de nuevos manicomios. A su vez los existentes deben adaptarse para seguir los principios que plantea la Ley, hasta su sustitución definitiva por los dispositivos alternativos: casas de convivencia, hospitales de día, cooperativas de trabajo, centros de capacitación socio-laboral, emprendimientos sociales, hogares y familias sustitutas (art. 11, Ley de Protección de la Salud Mental, 2010)

- Otra innovación es la creación en el ámbito del Ministerio Público de la Defensa, de un órgano de Revisión con el objeto de proteger los derechos humanos de los usuarios de los servicios. El mismo sería el encargado de controlar el cumplimiento y la adecuación de las prácticas a la Ley.
- En referencia al impacto en el derecho argentino, modifica el Código Civil al eliminar el concepto de peligrosidad y sustituirlo por el de peligro cierto e inminente como criterio de internación involuntaria (Carpintero, 2011).

Todos estos cambios introducidos por la LSM suponen un cambio de paradigma en el ámbito de la Salud Mental del cual los psicólogos como profesionales del campo deben hacerse eco para incorporar lo establecido en la ley en su práctica, tanto en los niveles público como privado.

La Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) ha propuesto la creación de un Observatorio de Salud Mental, que permitirá analizar los principios, políticas y dispositivos establecidos para el cumplimiento de la Ley de Derecho a la Protección de la Salud Mental y Adicciones (LSM) en el país, en vinculación al rol del psicólogo. En función de su puesta en marcha, FePRA convocó al Grupo de Investigación “Psicología y Ética: Ciencia y Profesión” de la Facultad de Psicología de la UNMDP para que diseñara la estructura metodológica que permita el funcionamiento del mismo. Se estableció un convenio entre dicha organización y el grupo de investigación para darle un marco formal al trabajo solicitado, y se celebraron encuentros de discusión, a fin de establecer los lineamientos que guiarán la constitución del observatorio.

Los observatorios de Salud Mental y de Adicciones en Argentina

En principio se propone la realización de una revisión sobre los Observatorios vigentes con temáticas afines a la Salud Mental existentes en nuestro país, los cuales pueden ser tomados como antecedentes para plantear la conformación del Observatorio de la FePRA.

Los observatorios son definidos de diversas maneras. Angulo Marcial (2009) presenta numerosas definiciones de este concepto.

Puede partirse del significado etimológico de este término que es *observare*, que refiere a “examinar o estudiar con atención, advertir o darse cuenta de una cosa, hacer notar o señalar” (p. 7, Huesillos, 2006 en Angulo Marcial 2009).

Se presentan a continuación tres de las definiciones citadas por este autor, que consideramos se complementan entre sí:

- “el conjunto de estructuras que permite obtener una visión amplia de la evolución de determinados fenómenos y acontecimientos sociales” (p. 2, Urdapilleta, 2006 en Angulo Marcial 2009).
- “organización sistemática y ordenada de actividades relacionadas con la recopilación, análisis e interpretación de toda la información veraz, actualizada y disponible sobre un conjunto de fenómenos de interés particular cuya distribución y comportamiento debe ser analizado con el fin de tomar decisiones u orientar acciones”. (Superintendencia Nacional de Salud, 2007, s/p)
- “un punto de mira, un punto de enfoque, desde la cual se observa un objeto o una situación. Al mismo tiempo, se le concibe como un mecanismo de monitoreo de tendencias detectables en su ámbito de observación”. (p. 3, Ortuño, 2006 en Angulo Marcial 2009)

El Observatorio del Desarrollo de la Universidad de Costa Rica, define a un observatorio temático como: “una instancia que abre un espacio de reflexión e interacción entre actores estratégicos, quienes trabajan intercambiando inquietudes y perspectivas con el objetivo de ejecutar iniciativas o sustentar políticas públicas hacia metas comunes en un área temática del desarrollo” (Malagón, 2010, p. 9).

Estas definiciones tienen distintos alcances, y se corresponden con ciertas funciones y métodos de procedimientos.

En la Guía para la conformación de observatorios de DH y DIH (2006) de la Vicepresidencia de la República de Colombia y el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, se plantea que observar, en el marco de observatorios sociales y de Derechos Humanos, requiere de una serie de instrumentos y metodologías de tipos cuantitativos y cualitativos.

Por su parte, Gregorio (2007, en Angulo Marcial, 2009), establece que un buen observatorio debe indicar de forma precisa su tema de interés, su posición con respecto al tema y principios, definir su metodología y comprometerse a brindar un servicio. Refiere la utilidad de las herramientas estadísticas para el aporte y procesamiento de datos, pero propone también otras fuentes, como los procesos de identificación de opinión, las encuestas o los paneles, dado que considera que no se pueden dejar de lado los aspectos cualitativos que tienen fuerte capacidad explicativa, como así la inclusión para el análisis de elementos como la legislación o los marcos institucionales.

A continuación se mencionarán ejemplos concretos que muestran el desempeño en la observación de temas afines o similares al propuesto.

El Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos de Córdoba, surge de la necesidad de contar con un sistema de información que permita conocer la transformación de los servicios de salud mental en dicha provincia a partir de la sanción de la LSM en el 2010. Este presenta entre sus objetivos: analizar las políticas y programas de salud mental desde la perspectiva de los derechos humanos y avanzar en el monitoreo de la producción de los servicios de salud mental. Este organismo funciona metodológicamente a partir de la elaboración de una matriz de indicadores que tienen por objetivo proporcionar información sobre las líneas y acciones estratégicas mediante las cuales se aplican las políticas, con lo que buscaron medir el grado de cumplimiento de las actividades necesarias para alcanzar algunos progresos.

El observatorio argentino de drogas (OAD), dependiente del SEDRONAR, que inicia sus funciones en 2005, opera como un órgano de coordinación, recolección y análisis de la información disponible fuentes nacionales e internacionales, organismos gubernamentales y no gubernamentales ligados a la problemática. Así mismo procura la articulación con los organismos provinciales, para promover las metodologías de recolección de información y registros necesarios. El OAD funciona metodológicamente a través de tres áreas: una de recolección y sistematización de datos referidos a la temática del uso, tratamiento, factores de riesgo, tráfico y producción de drogas y precursores químicos. La segunda, de investigación de datos primarios sobre prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas, tratamiento, factores de riesgo, tráfico y producción de drogas y precursores químicos. Una tercera, de desarrollo de epidemiología comunitaria, con una estrategia preventiva focalizada.

En la Universidad de Buenos Aires funciona un Observatorio de Salud, que fuera creado en 2009. El mismo contribuye a la mejora de políticas y servicios sanitarios y constituye un espacio favorable para la generación de propuestas orientadas a fortalecer y mejorar el funcionamiento del sistema de salud argentino. Este se encuentra organizado en diversas áreas temáticas, entre las cuales se incluyen, entre otros: epidemiología jurídica, judicialización de la salud, bioética, proyectos legislativos en salud, investigación clínica y medicamentos, el derecho a la salud.

En el marco de la subsecretaría de Salud Mental y Atención a las Adicciones, del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, cumple sus funciones el Observatorio de las Adicciones. Este tiene como misión la producción de información estadística y la construcción de indicadores de gestión de las políticas públicas que se implementan en materia de consumo de sustancias adictivas. Como herramienta se utiliza un relevamiento estadístico que permite dimensionar la problemática del consumo, identificando las prevalencias, incidencias y tendencias.

En el Ministerio de Salud de Mendoza desarrolla también sus actividades un Observatorio de Salud Mental. Aunque no se precisan mayores datos al respecto de su funcionamiento, se encuentran disponibles para descargar desde el sitio web informes producidos por este organismo.

Metodología

Como objetivo general se plantea que el Observatorio propuesto desde la FEPPRA, se centre en el análisis de aquellos aspectos de la aplicación de la Ley de Salud Mental que poseen vinculación directa con el rol del psicólogo.

Se parte de la revisión bibliográfica que incluye la temática de la LSM y de los observatorios. A partir de la misma se establecerán, diferenciarán y definirán, aquellas dimensiones de la ley que serán abordadas por un organismo de este tipo. Dichas dimensiones corresponden a las cuestiones salientes de la normativa, en vinculación con el rol del psicólogo. Entre ellas pueden mencionarse a modo de ejemplo: Formación (¿cómo es la formación de psicólogos de cara al cumplimiento de la LSM? ¿Qué oferta de postgrado existe relacionada con la temática? ¿Cómo se está cumpliendo el artículo 33 en las carreras de psicología?); Interdisciplina (¿Cómo se conforman los equipos de Salud Mental? ¿Qué rol cumple el psicólogo? ¿Cómo se desempeña el psicólogo en relación a su nuevo rol en la determinación de internaciones?); Gestión (¿Ocupan los psicólogos cargos de gestión en instituciones? ¿Hay psicólogos dirigiendo equipos?), etc.

Estas dimensiones se evaluarán a partir de los datos aportados por los profesionales psicólogos/as que se desempeñen en el ámbito público de la ciudad de Mar del Plata, para lo cual se utilizarán técnicas de tipo cuanti-cualitativo. A su vez se recolectará información de otras fuentes de datos disponibles, como puede ser el Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentina.

Discusión

En esta primera etapa de trabajo del grupo de investigación se propone una evaluación de la temática en la ciudad de Mar del Plata, a modo de comprobar la utilidad de la metodología y como medio para obtener los primeros datos a nivel local.

De cara a la conformación del Observatorio, se proveerán a FEPPRA de la herramienta metodológica diseñada y probada en el marco del proyecto de investigación a realizarse en el período 2016-2017. Esto servirá para que a través de la Federación puedan obtenerse datos correspondientes a otros puntos del país.

Así mismo se pretende seleccionar e integrar a la información que será recolectada por el observatorio, la información disponible en el Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentina del Ministerio de Salud de la Nación que sea relevante.

Se espera que a partir del conocimiento que se producirá, se puedan sugerir acciones concretas para implementar mejoras, que respondan a la realidad territorial local, tendientes a la promoción de la participación de los psicólogos y psicólogas en prácticas profesionales que favorezcan el cumplimiento a la Ley. El Observatorio de Salud Mental de la FePRA, en tanto permite la visualización de la temática de la implementación de la LSM, constituye un primer paso en este sentido.

Referencias bibliográficas

Angulo Marcial, N. (2009). ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones? *Innovación Educativa*, 9(47), pp. 5-17.

García, L. (2008). Perspectivas sobre el proyecto de ley de salud mental. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana De Ciencia Psicológica*, 1(1).

Observatorios de Desarrollo: conceptos, metodología y experiencias. (2010). *Asociación de Municipios Región Cibao Norte & Federación Dominicana de Municipios*. Malagón, A. (comp.). En el marco del Proyecto PLANIFICA: Fortalecimiento de la Capacidad de Planificación del Desarrollo Local en Ayuntamientos de la Región Cibao Norte.

República Argentina. Provincia de Río Negro (1991). *Ley Provincial No 2.440*. Recuperado de [http://www.legisrn.gov.ar/LEGISCON/despliego.php?campo=APROBADO&clave=3142&a=1\\$LgcpDr28Xyl](http://www.legisrn.gov.ar/LEGISCON/despliego.php?campo=APROBADO&clave=3142&a=1$LgcpDr28Xyl)

República Argentina. Provincia de Santa Fé (1991). *Ley Provincial No 10.772*. Recuperado de <http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/33098/171113/file/Ley%20Provincia%2010772.pdf>

República Argentina. Provincia de Entre Ríos (1994). *Ley Provincial No 8.806*. Recuperado de http://www.hcder.gov.ar/consulta_leg_rta.php

República Argentina. Provincia de San Juan (1999). *Ley Provincial No 6.976*. Recuperado de <http://www.legsanjuan.gov.ar/leyes1999Nuevo.asp>

República Argentina. Provincia de Chubut. (2009). *Ley No 384*. Recuperado de http://www.legischubut2.gov.ar/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=205.

República Argentina. (2009). *Ley Nacional No 26.529*. Recuperado de <http://infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/160432/norma.htm>

República Argentina. Provincia de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010). *Ley No 448*. Recuperado de

http://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/boletines/20000907.htm#02

República Argentina. Provincia de San Luis (2010). *Ley No 536*. Recuperado de <http://ministeriossanluis.gov.ar/res/media/pdf/12118.doc>

República Argentina. Provincia de Córdoba (2010). *Ley No 9.848*. Recuperado de <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/40ED8F3BD4407B42032577D600628328?OpenDocument&Highlight=0,9848>

República Argentina. (2010). *Ley Nacional No 26.657*. Recuperado de <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

SOBRE LA CONFECCIÓN DEL LISTADO DE LAS CAPACIDADES HUMANAS.

Maceri, Sandra.

smaceri@hotmail.com smaceri@conicet.gov.ar

CONICET – UBA.

Resumen

Problema.

El enfoque de las capacidades se considera un modo de abordar el problema de la pobreza y darle una solución. Yace en la base el supuesto de que a mayor capacidad, menor pobreza. El asunto es, pues, el desarrollo de las capacidades de los individuos. Pero, ¿qué capacidades se deberían desarrollar? Este es el punto en el que ancla este trabajo. ¿Hay ciertas capacidades más necesarias que otras?, ¿hay capacidades que deben ser desarrolladas? Si esto es así, ¿cuáles son esas capacidades?, ¿con qué criterio hacer un listado? Y ¿es posible confeccionar un listado universal de capacidades de individuos? Esto significa: ¿un listado que incluya a toda persona por igual, sin distinción de ningún tipo?

Objetivos.

- Examinar la viabilidad de la confección de un listado universal de las capacidades humanas.
- Plantear si un listado único, completo y universal del desarrollo de las capacidades individuales tiene algún tipo de conveniencia para el desarrollo humano.
- Mostrar que la individualidad impide la confección del listado universal de las capacidades humanas.

Metodología.

- Análisis estructural de las posiciones epistemológicas sobre el tema.
- Hermenéutica crítica.
- Argumentación y contra-argumentación de las dos tesis relevantes.
- Consideración y confrontación.
- Exposición de un muestreo empírico propio/ trabajo de campo.

Discusión.

Se platearán las dos posiciones paradigmáticas en discusión respecto de la posibilidad del listado universal, y, en tal caso, de la conveniencia o no, de conformar un listado único, completo y universal del desarrollo de las capacidades individuales.

Resultados/Conclusión. La tesis de las identidades sociales múltiples elimina, (de suyo), la posibilidad de la confección del listado universal de las capacidades humanas individuales. Y, si fuera posible, considerando con Sen que cada persona es única y tiene su conjunto particular de

funcionamientos, el listado único, completo y universal de capacidades con ordenamiento jerárquico no sería conveniente, independientemente de las capacidades básicas reconocidas por el mismo Sen. La razón de ello, es que unificaría a cada persona en un conjunto universal, sin distinción.

Además de la fundamentación teórica de Sen (tesis de las identidades sociales múltiples) es altamente probable que, si hiciéramos algún tipo de relevamiento empírico en distintas comunidades, los resultados empíricos también darían a favor de la no viabilidad o, al menos, de la no conveniencia de la necesidad de un listado universal, homogéneo, de las capacidades individuales. Se requiere, pues, un trabajo empírico exhaustivo, para confeccionar listados de capacidades humanas por comunidades.

¿Qué listado de capacidades confeccionaríamos en una comunidad en estado estructural de carencia? Por ejemplo, la intensidad de las privaciones del trabajador precario, del desempleado crónico, de la esposa oprimida que han aprendido a mantener bajo control sus deseos y a obtener el máximo placer con gratificaciones mínimas. Suele subrayarse que las campesinas indias no ambicionan un cambio en sus vidas pero esta observación empírica no implica que se deba defender el *status quo*. De la ausencia de deseos de las mujeres de la India no se infiere que no estén en una situación de desigualdad respecto del hombre ni que sean lo suficientemente libres como para tener deseos. En este trabajo exponemos un muestreo empírico realizado a mujeres del Impenetrable del Chaco argentino, Paraje Cristo, comunidad Quom. Se les preguntó a diez mujeres sin escolarizar “¿Qué te gustaría ser o hacer?” Ninguna manifestó ningún deseo. Cabe aclarar que se trata de una pequeña comunidad sin escolaridad de mujeres adultas, por lo cual la pregunta formulada es extensible a la totalidad comunidad de mujeres adultas. La conclusión de este trabajo de campo será que “el deseo” debe integrar la lista de capacidades necesarias para el desarrollo de las mujeres del impenetrable. Sin duda, “deseo” no formaría parte del listado de capacidades de una mujer habitante de Buenos Aires, por ejemplo, incluyendo toda clase social. Serán diferentes, pero deseos, seguramente, tienen. La conclusión del muestreo, ha resultado impactante.

Palabras clave: capacidades, listado, universalidad, individualidad..

Abstract

Problem.

The approach to the capabilities is considered a way of addressing the problem of poverty and gives a solution. It lies on the basis of the assumption that to higher capability there is less

poverty. The issue is, thus, the development of the capabilities of the individuals. But what capabilities should be developed? This is the point at which this work anchors. Are there certain capabilities more which result more necessary than others? Are there capabilities that must be developed? If so, which are those capabilities are? With which criteria must the catalogue be performed? And, is it possible to make a universal list of the capabilities of the individuals? This means: a list that includes everyone equally, without distinction of any kind?

Objectives.

- To examine the feasibility of drawing up a universal listing of the human capabilities.
- To pose if a single, comprehensive and universal list of the development of the individual capabilities has some kind of convenience for human development.
- To show that the individuality prevents the making of a universal list of the human capabilities.

Keywords: capabilities, catalogue, universality, individuality.

TRABAJO COMPLETO

El enfoque de las capacidades se considera un modo de abordar el problema de la pobreza y darle una solución. Yace en la base el supuesto de que a mayor capacidad, menor pobreza. El asunto es, pues, el desarrollo de las capacidades de los individuos. Pero, ¿qué capacidades se deberían desarrollar? Este es el punto en el que ancla este trabajo. ¿Hay ciertas capacidades más necesarias que otras?, ¿hay capacidades que deben ser desarrolladas? Si esto es así, ¿cuáles son esas capacidades?, ¿con qué criterio hacer un listado? Y ¿es posible confeccionar un listado universal de capacidades de individuos, independientemente de cada comunidad?

Veremos las dos posiciones paradigmáticas en discusión.

I. Martha Nussbaum considera que es útil y posible confeccionar un listado de capacidades humanas básicas. Su listado de las capacidades humanas que evalúa básicas es el siguiente.

1. Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar adecuado para vivir.
3. Integridad física. Poder moverse libremente de un lugar a otro; estar protegido de los asaltos violentos, incluidos los asaltos sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder usar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “auténticamente humano”, un modo que se cultiva y se

configura a través de una educación adecuada, lo cual incluye la alfabetización y la formación matemática y científica básica, aunque en modo alguno se agota en ello. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y eventos religiosos, literarios, musicales, etc., según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión tanto en el terreno político como en el artístico, así como de la libertad de prácticas religiosas. Poder disfrutar 9 de experiencias placenteras y evitar los dolores no beneficiosos.

5. Emociones. Poder mantener relaciones afectivas con personas y objetos distintos de nosotros mismos; poder amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos por su ausencia; en general, poder amar, penar, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado. Que nuestro desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad supone defender formas de asociación humana de importancia crucial y demostrable para este desarrollo)

6. Razón práctica. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de la vida. (Esto implica una protección de la libertad de conciencia y de la observancia religiosa.)

7. Afiliación. a. Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro. (Proteger esta capacidad implica proteger las instituciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como proteger la libertad de expresión y de asociación política.) b. Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no-humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás. Eso implica introducir disposiciones contrarias a la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional.

8. Otras especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

9. Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. Control sobre el propio entorno. a. Político. Poder participar de forma efectiva en las elecciones políticas que gobiernan la propia vida; tener derecho a la participación política ya la protección de la libertad de expresión y de asociación. b. Material. Poder disponer de propiedades (ya sean bienes mobiliarios o inmobiliarios), y ostentar los derechos de propiedad en un plano de igualdad con los demás; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; no sufrir persecuciones y detenciones sin garantías. En el trabajo, poder trabajar como

un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de reconocimiento mutuo con los demás trabajadores.ⁱ

Este listado es, sin duda, discutible, sobre todo a partir de la sexta, que parece alejarse de las necesidades básicas. Además, aun admitiéndola, podría discutirse, siempre a partir de la capacidad sexta, el orden. En efecto, debe tenerse en cuenta que el orden es de corte piramidal.

II. Amartya Sen, que trabajó extensamente con Nussbaum, no niega de manera explícita que sea posible ordenar un listado de las capacidades humanas pero tampoco ofrece ninguna exhaustiva ni completa.ⁱⁱ Hace, sí, un acercamiento aunque sus fundamentos teóricos no parecen apoyar un listado definitivo. Su propuesta incluye:

-Nutrición.

-Escritura/lectura.

-Comunicación (De ella depende la inserción en la comunidad).

-Libertad.ⁱⁱⁱ

-Igualdad, fundamentalmente de género, en la que Sen se declara contundentemente feminista.

Se nota, entonces, que Sen no brinda un listado al estilo Nussbaum. De todas formas, insistimos en que, estrictamente, Sen no niega la posibilidad de una jerarquía de capacidades. Refiriéndose a los funcionamientos, afirma: “Algunos funcionamientos son muy elementales, tales como estar alimentados adecuadamente, estar en buen estado de salud, etc., y éstos serán muy valorados por todos, por razones obvias. Otros pueden ser más complejos, pero aún ampliamente valorados, como lograr el auto-respeto o estar socialmente integrados. Los individuos, sin embargo, pueden diferir mucho entre sí en el peso que le asignen a estos distintos funcionamientos –aunque todos sean valiosos- y la valoración del individuo y las ventajas sociales deben ser sensibles a esas variaciones”^{iv} [...]. “Los funcionamientos relevantes para el bienestar varían desde algunos tan elementales como escapar de la morbilidad y mortalidad, estar alimentados adecuadamente, tener movilidad, etc., hasta algunos tan complejos como ser felices, lograr el auto-respeto, tomar parte en la vida de una comunidad, aparecer en público sin vergüenza [...]. La afirmación es que los funcionamientos componen el ser de una persona”^v La pluralidad de funcionamientos depende no sólo de sus posibles distintos tipos sino también de las diferencias entre las personas. Para Sen, cada persona es única y tiene su conjunto particular de funcionamientos. He aquí, a nuestro criterio, la base teórica de que, pese a no pronunciarse en contra, Sen advierte reparos en la confección de una lista única, completa y universal de las capacidades humanas. “**Universal**” es la clave.

Si las comunidades están constituidas por individuos diferentes, y lo están, y si esos individuos son también diferentes entre sí, y lo son, es dudosa la utilidad de confeccionar una lista de

capacidades de corte universal. No se trata de ningún tipo de relativismo cultural sino de reconocer las diferencias considerando las necesidades y capacidades básicas sí como universales. A saber, las que da Sen.^{vi}

En toda comunidad, cada individuo, debe tener la capacidad de nutrición, escritura/lectura, comunicación, libertad e igualdad. Más allá de estas capacidades un listado que pretenda ser completo y universal, negaría las identidades múltiples, resultando, pues, sin utilidad alguna. La tesis de las identidades múltiples sustenta la posición de Sen sobre la dificultad de un listado de capacidades individuales.

Sen se pronuncia a favor de la identidad no única, elegida y conciliadora con otras identidades (sociales). De hecho, pertenecemos a diferentes grupos y, no aceptar este hecho, implica caer en el “imperialismo de la identidad” (social). En palabras de Sen “descuidar nuestras identidades plurales a favor de una identidad *principal* puede empobrecer mucho nuestras vidas y nuestro sentido práctico.”^{vii} Más aún: “es importante reconocer la compatibilidad de las identidades plurales con las exigencias de la nacionalidad y de la cohesión social, tanto para una comprensión más cabal de la naturaleza de la identidad, como para una política pública y una práctica social más eficaces [...] no hay ninguna razón real para enjaularse en una prisión de identidades limitadas.” Sen dobla su apuesta: “además, las identidades que elijamos no tienen que ser definitivas ni permanentes. Negar la posibilidad de elegir donde existe esta posibilidad no sólo es un error epistemológico: también puede acarrear un fracaso moral y político.”^{viii}

La tesis de las identidades sociales múltiples elimina, (de suyo), la posibilidad de la confección del listado de las capacidades humanas individuales. Y, si fuera posible, considerando con Sen que cada persona es única y tiene su conjunto particular de funcionamientos, el listado único, completo y universal de capacidades con ordenamiento jerárquico no sería conveniente, independientemente de las capacidades básicas reconocidas por el mismo Sen.

Es necesario agregar que, además de la fundamentación teórica de Sen, es altamente probable que, si hiciéramos algún tipo de relevamiento empírico en distintas comunidades, los resultados empíricos también darían a favor de la no viabilidad o, al menos, de la no conveniencia de la necesidad de un listado universal, homogéneo, de las capacidades individuales.^{ix}

Según Sen, el cálculo utilitarista es en realidad profundamente distorsionado en aquellos que, estando crónicamente en condición de carencia, no tienen el valor de desear mucho más que las miserables satisfacciones de las que ya disfruten, ya que sus privaciones parecen menos agudas usando el parámetro distorsionado de los placeres y los deseos. El cálculo utilitarista puede apartar la ética social de una justa valoración de la intensidad de las privaciones del trabajador

precario, del desempleado crónico, de la esposa oprimida que han aprendido a mantener bajo control sus deseos y a obtener el máximo placer con gratificaciones mínimas.^x

Amartya Sen da como ejemplo el caso de las mujeres de la India rural. Suele subrayarse que las campesinas indias no ambicionan un cambio en sus vidas pero, sostiene Sen, que esta observación empírica no implica que se deba defender el *status quo*. De la ausencia de deseos de las mujeres de la India no se infiere que no estén en una situación de desigualdad respecto del hombre ni que sean lo suficientemente libres como para tener deseos.

En este caso la situación no es la de bienestar ni la del cumplimiento de deseos en el sentido utilitarista sino que se trata de un nivel más básico, de una estrategia de supervivencia como condición de posibilidad de todo el resto.

Con la base teórica y del análisis del caso de las campesinas indias, durante el mes de septiembre del año 2011, se les ha preguntado a 55 mujeres¹ del Chaco argentino por sus deseos. La pregunta concreta realizada por la Dra. Marta Otero, médica ginecóloga M.N. 46305, a cada una de estas mujeres fue: “¿Qué te gustaría ser o hacer?”

A continuación, ofrecemos los resultados de la muestra.

La tesis de las identidades sociales múltiples elimina, (de suyo), la posibilidad de la confección del listado de las capacidades humanas individuales. Y, si fuera posible, considerando con Sen que cada persona es única y tiene su conjunto particular de funcionamientos, el listado único, completo y universal de capacidades con ordenamiento jerárquico no sería conveniente, independientemente de las capacidades básicas reconocidas por el mismo Sen. La razón de ello, es que unificaría a cada persona en un conjunto universal, sin distinción.

Además de la fundamentación teórica de Sen (tesis de las identidades sociales múltiples) es altamente probable que, si hiciéramos algún tipo de relevamiento empírico en distintas comunidades, los resultados empíricos también darían a favor de la no viabilidad o, al menos, de la no conveniencia de la necesidad de un listado universal, homogéneo, de las capacidades individuales. Se requiere, pues, un trabajo empírico exhaustivo, para confeccionar listados de capacidades humanas por comunidades.

¿Qué listado de capacidades confeccionaríamos en una comunidad en estado estructural de carencia? Por ejemplo, la intensidad de las privaciones del trabajador precario, del desempleado crónico, de la esposa oprimida que han aprendido a mantener bajo control sus deseos y a obtener el máximo placer con gratificaciones mínimas. Suele subrayarse que las campesinas indias no ambicionan un cambio en sus vidas pero esta observación empírica no implica que se deba defender el *status quo*. De la ausencia de deseos de las mujeres de la India no se infiere que no

estén en una situación de desigualdad respecto del hombre ni que sean lo suficientemente libres como para tener deseos. En todo caso, tienen el deseo “anulado” y ello anula sus desarrollos.

En este trabajo exponemos un muestreo empírico realizado a mujeres del Impenetrable del Chaco argentino, Paraje Cristo, comunidad Quom. Se les preguntó a diez mujeres sin escolarizar “¿Qué te gustaría ser o hacer?”^{xi} Ninguna manifestó ningún deseo. Cabe aclarar que se trata de una pequeña comunidad sin escolaridad de mujeres adultas, por lo cual la pregunta formulada es extensible a la totalidad comunidad de mujeres adultas. La conclusión de este trabajo de campo será que “el deseo” debe integrar la lista de capacidades necesarias para el desarrollo de las mujeres del impenetrable. Sin duda, “deseo” no formaría parte del listado de capacidades de una mujer habitante de Buenos Aires, por ejemplo, incluyendo toda clase social. Serán diferentes, pero deseos, seguramente, tienen. La conclusión del muestreo ha resultado impactante.

Ninguna de las siguientes mujeres manifestó deseos. Ninguna está escolarizada. Es altamente factible que haya una relación estrecha entre estar escolarizada y tener deseos.

1- Silvina Mendoza. 54 años. 2 hijos.

2- Gregoria Leiva. 52 años. 5 hijos. Tiene tuberculosis.

3- Dalmasia Romero. 32 años. 1 hijo a los 16.

4- Ofelia Aranda. 42 años. 6 hijos, el primero a los 14.

5- Rufina Salestiano. 39 años. 5 hijos, 1 murió a los 3 años. Tiene tuberculosis y Chagas.

6- Ernestina Ambrosio. 36 años. 4 embarazos, 1 aborto, 3 hijos.

7-Silvina Yansen. No sabe su edad. Se le calculan 17 años. 3 hijos. El primer hijo tiene 5 años.

8- Jérica Cantero. 18 años. 2 hijos, el primero a los 14.

9- Julia Gonzalez. 33 años. 6 hijos, el primero a los 15.

10- Teresa Aranda. 36 años. 4 embarazos, 2 abortos, 2 hijos. El primero a los 16.

A la pregunta formulada por la Dra. Marta Otero “¿Qué te gustaría ser o hacer?” Teresa sintió vergüenza y no dijo nada. La Dra. Otero le hizo la misma pregunta a uno de los hijos de Teresa, que va al colegio primario. El niño respondió “ser doctor”. Teresa le pidió disculpas.

En esta muestra se observa que a mayor pobreza, menor deseo; a mayor pobreza, menor capacidad de elección. Y si no se puede elegir, hay probabilidades de que el deseo, como constitutivo del desarrollo, se anule.

A través de la metodología empleada, hemos cumplido con los objetivos de este trabajo, a saber:

-Hemos examinado la viabilidad de la confección de un listado universal de las capacidades humanas mediante dos posiciones paradigmáticas.

-Planteamos si un listado único, completo y universal del desarrollo de las capacidades individuales tiene algún tipo de conveniencia para el desarrollo humano.

-Mostramos, con la argumentación de Sen y una muestra empírica propia que la individualidad impide la confección del listado universal de las capacidades humanas.

Tanto las razones de índole teóricas (le tesis de las identidades múltiples) como los muestreos realizados por Sen en la India y el muestreo propio realizado en la Argentina dan por resultado que la capacidad de lectura-escritura ausente en las personas sin escolaridad encuestadas es imprescindible para tener deseos, lograr cumplirlos y, en definitiva, para su desarrollo.

Referencias bibliográficas

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Buenos Aires: Paidós.

Sen, A. (2014). *Una gloria incierta: India y sus contradicciones*. Madrid: Taurus.

----- (2012). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

----- (2004). Dialogue. Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. En: *Fem Econ* 10-3:77-80.

----- (2001a). *La desigualdad económica. México: FCE*.

----- (2001b). "Other People", *Proceedings of the British Academy* 111, Oxford, Oxford University Press, 2001, pp. 319-335.

----- (2000). *Desarrollo y libertad*. Bs. As.: Planeta.

----- (1993). Capability and Well-Being. En: Nussbaum, M., Sen, A. (eds.) *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1991). Utility: Ideas and Terminology. En: *Economics and Philosophy*, 7, 277-283.

----- (1989) Development as capability expansion. En: *J Dev Plan* 19,41-58.

----- (1986). "Los tontos racionales: Una crítica de los fundamentos conductistas de la teoría económica". En: F. Hahn y M. Hollis (Comps) *Filosofía y Teoría Económica*, México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica, no. 398.

ⁱ Nussbaum, M, (2007), 88.

ⁱⁱ Sen, A. (2004)

ⁱⁱⁱ Sen, A. (2000)

^{iv} Sen, A. (2000)

^v Sen, A. (1993) 31 y 36-7.

^{vi} Sen, A. (2004)

^{vii} Sen, A. (2001 a)

^{viii} Sen, A, (2001 a); (2001b) 321.

^{ix} Sen, A. (2012)

^x Sen, A. (1991)

^{xi} Pregunta realizada por la Dra. Marta Otero Matricula 26085

EPISTEMOLOGÍA DE LA PSICOLINGÜÍSTICA EN AMÉRICA LATINA. APORTES TEÓRICOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA.

Martínez, Mario Gustavo.

mariogmartinez2011@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Resumen

El tema de investigación se circunscribe en el contexto de estudios de corrientes epistemológicas que conforman a la psicolingüística (psicología del lenguaje) en América Latina. Ante la amplitud de la temática respecto al tratamiento del status científico de la disciplina se propone llevar a cabo un trabajo de investigación en torno a concepciones teóricas sobre la adquisición de la lengua materna en calidad de objeto de estudio, para de este modo contribuir a la comprensión de la psicolingüística en tanto ciencia. Tales inquietudes epistémicas abarcan otras cuestiones vinculadas al objeto de estudio “lengua materna” y los procesos inherentes a su adquisición, a saber: la necesidad de problematizar dicho concepto, en oportunidades dado por supuesto, como un objeto de estudio central en el campo del desarrollo lingüístico.

El objetivo general consiste en profundizar sobre aspectos teóricos inherentes a la psicolingüística en tanto disciplina científica, aportando a una definición como tal. Dicho objetivo puede ser abordado a través de la indagación de conceptos teóricos originados tanto en la psicología como en la lingüística, procurando establecer intercambios entre estas y otras disciplinas. El abordaje del concepto de lengua materna y los procesos de adquisición que entran en juego puede aportar a la problemática de investigación en carácter de un objeto de estudio que organiza, tanto en lo teórico como en lo metodológico, a la disciplina abordada.

La metodología utilizada consiste en un proceso de indagación bibliográfica, esto es, en un trabajo de exégesis de textos relevantes para un abordaje teórico que contemple la delimitación de definiciones de los conceptos considerados. Se procura con ello recorrer diferentes disciplinas para arribar a una concepción compleja de la problemática.

Entre los resultados provisorios obtenidos a través de la investigación bibliográfica sobre desarrollos teóricos en materia de epistemología de la psicolingüística, que incluye a su vez el concepto de interdisciplinariedad, se considera el hallazgo de los aportes de Marianne Peronard (1998-99), autora procedente de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile), quien en su texto titulado *La psicolingüística: el difícil transitar de una interdisciplina* plantea lo siguiente: “*La psicolingüística es una interdisciplina que, en sus cuarenta años de existencia, ha pasado por*

períodos claramente definidos. Ello ha sido consecuencia, en gran medida, de los cambios paradigmáticos que han sufrido sus disciplinas básicas: la lingüística y la psicología. En estas décadas se ha pasado desde un empirismo pleno de optimismo, por un racionalismo con tintes de ciencia axiomática, hacia un constructivismo más bien escéptico. Los cambios en las concepciones epistemológicas imperantes han tenido profundo impacto en la manera en que los estudiosos han concebido el objeto de sus respectivas disciplinas. A lo anterior hay que agregar la influencia que los avances en informática y en inteligencia artificial han tenido sobre las teorías y modelos psicolingüísticos la mayor parte de este tiempo. Aunque es difícil predecir el futuro de la psicolingüística, es posible prever, gracias al conexionismo, un interesante acercamiento a las neurociencias.” (Peronard, 1998-99: 1). Tal contribución representa una perspectiva compleja que orienta la búsqueda de criterios epistemológicos pertinentes que fundamenten construcciones metodológicas de indagación. Dicho enfoque interdisciplinario podría aportar a diversas investigaciones en el campo de la neuro-psicolingüística en América Latina en que se abordan temáticas sobre los procesos de adquisición y desarrollo lingüístico. Podría además brindar fundamentos teóricos que colaboren en el diagnóstico y tratamiento de patologías específicas del lenguaje, a saber, afasias y disfasias, en el campo de la (neuro-psico) lingüística patológica a través del abordaje de aquellos procesos esperables y saludables que no se cumplen en tales casos; se toman como referencia para este punto los estudios realizados por Roman Jakobson (1941). A los fines de hallar una mayor consistencia en los aspectos disciplinares abordados se propone problematizar y discutir los resultados obtenidos sobre cuestiones relacionadas a la definición de “psicolingüística” y “lengua materna”, indagando en los criterios de categorización de ambos conceptos.

En conclusión, la presente investigación puede aportar a un debate abierto al intercambio científico en relación a una epistemología de la psicolingüística como campo específico de discusiones teórico-metodológicas. Cabe añadir que en dicho espacio abierto al debate puede incluirse la problemática que representa asumir una perspectiva interdisciplinaria en un campo complejo de investigación en términos de objetos de estudio, multiplicidad de teorías, metodologías, y la posibilidad de articulación entre diversas disciplinas, a saber: psicología, psicoanálisis, lingüística, neurología, antropología, entre otras ciencias dedicadas al estudio del ser humano y sus complejidades. Es menester adoptar entonces una perspectiva más integral para el estudio disciplinar y la comprensión del desarrollo lingüístico en sus diversos aspectos.

Palabras clave: psicolingüística, epistemología, desarrollo lingüístico, lengua materna.

Abstract

The research topic belongs in the context of studies of epistemological currents up to psycholinguistics in Latin America. Given the scale of the issue regarding treatment of the scientific status of the discipline it is proposed to carry out a research about theoretical conceptions about the acquisition of the mother tongue as an object of study, to thereby contribute to the understanding of psycholinguistics as a science. Such epistemic concerns encompass other matters related to the subject matter "mother tongue" and the processes involved in the acquisition, namely: the need to problematize the concept, opportunities taken for granted, as a central object of study in the field of development linguistic.

The overall objective is to deepen on inherent psycholinguistics as a scientific discipline theoretical aspects, providing a definition as such. This objective can be addressed through inquiry of theoretical concepts originated in both psychology and linguistics, seeking to establish exchanges between these and other disciplines. The approach to the concept of mother tongue and procurement processes at play can contribute to the problem of research character of an object of study organized, both theoretical and methodological, discipline addressed.

Keywords: psycholinguistics, epistemology, language development, mother tongue.

RENDIMIENTO COGNITIVO Y PERIMENOPAUSIA. UNA PUESTA AL DÍA.

Martino Pablo Luis.

p.martino@hotmail.com

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

Resumen

Introducción. La perimenopausia es un período del desarrollo femenino que comprende el momento inmediatamente previo y posterior a la menopausia (entendida la menopausia como el cese permanente de la menstruación producto de la retirada de la función folicular ovárica). Además, la perimenopausia puede durar varios años y representa el pasaje desde la vida reproductiva a la vida no reproductiva. Se caracteriza por la variación y final declive de las hormonas ováricas (estrógenos y progesterona) y a pesar de constituir una etapa normal del desarrollo, existe un riesgo incrementado para dificultades urogenitales, síntomas vasomotores (sofocos o “calores”) e incluso alteraciones cardiometabólicas y osteoporosis. Por su parte, el estado mental o comportamental (en particular el rendimiento cognitivo) en perimenopausia constituye una variable subvalorada tanto en el ámbito clínico como en el terreno de la investigación. **Objetivo.** Revisar el estado de conocimiento actual acerca del rendimiento cognitivo en mujeres que atraviesan la perimenopausia. **Metodología.** Se procedió mediante el análisis de resultados de artículos originales localizados en las bases de datos Pubmed, Wiley Online Library y Sciencedirect, designando como criterio de búsqueda las palabras clave: perimenopausia, cognición, memoria, hormonas sexuales, climaterio femenino, función cognitiva, rendimiento cognitivo, envejecimiento reproductivo y otros sinónimos. **Resultados.** Estudios epidemiológicos reportan una alta prevalencia de quejas de memoria en mujeres de mediana edad que se encuentran atravesando la perimenopausia. El porcentaje de mujeres que presentan auto-reproches de consideración dirigidos hacia su propio rendimiento mnésico-cognitivo (por ejemplo olvidos, problemas para la adquisición de nuevos aprendizajes, distractibilidad, etc.), constituye entre un tercio y dos tercios de la población femenina. Se han postulado algunos mecanismos o vías explicativas de la influencia de la perimenopausia en la cognición. En primer lugar se ha propuesto que las disminuciones de las hormonas ováricas (estrógenos y progestágenos) tendrían efectos directos sobre la cognición. Ello se debe a que el declive de estrógenos y progesterona ocasionaría la pérdida de los efectos neuromoduladores y neuroprotectores aportados hasta ese momento por dichas hormonas en regiones cerebrales específicas claves para el funcionamiento cognitivo (hipocampo y corteza prefrontal), resultando

ello en un incremento de la vulnerabilidad cognitiva. En segundo lugar, se sostiene que los cambios hormonales afectarían de manera indirecta la cognición, repercutiendo en áreas cerebrales no cognitivas, siendo responsables de algunos de los padecimientos menopáusicos más frecuentes como problemas para conciliar el sueño, cambios en el ánimo, ansiedad y sofocos. Estos síntomas menopáusicos “clásicos” obstaculizarían el desempeño cognitivo. En tercer lugar, una percepción peyorativa de la menopausia, como así también cambios vitales disruptivos susceptibles de aparecer hacia la mitad de la vida (cuidado de familiares enfermos, partida de los hijos, etc.), podrían transformarse en estresores de complicado afrontamiento y contribuir a un entorpecimiento de la cognición. Ahora bien, además de las habituales quejas subjetivas de memoria y de los distintos mecanismos explicativos de las dificultades cognitivas en perimenopausia, se han implementado en los últimos años una serie de estudios observacionales (transversales y longitudinales) que han evaluado la cognición de forma objetiva (es decir, mediante la administración de tests neurocognitivos) poniendo a prueba si efectivamente existe o no existe una disminución en el rendimiento cognitivo durante la perimenopausia. En tal sentido, los pocos trabajos revisados, arrojaron resultados dispares, con investigaciones que efectivamente informaron dificultades en la memoria episódica verbal, la fluencia verbal y la memoria de trabajo, y otros estudios que no hallaron referidas alteraciones. Un dato a considerar, es que la evaluación de los dominios cognitivos, se restringió casi con exclusividad a la fluencia verbal, memoria episódica verbal, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.

Conclusiones. Las mujeres perimenopáusicas reportan a menudo problemas de memoria y otras dificultades cognitivas. Existen tres grandes hipótesis o mecanismos explicativos de las supuestas dificultades cognitivas en mujeres perimenopáusicas: efectos directos e indirectos de los cambios hormonales en el sistema nervioso central (en particular por la disminución de estrógenos y progesterona), y factores socioculturales (percepción peyorativa de la menopausia y eventos vitales estresantes hacia la mitad de la vida). Sin embargo, las evidencias de una reducción objetiva en el rendimiento cognitivo (mediante la aplicación de tests neurocognitivos), continúan siendo escasas y no concluyentes. Se sugiere incrementar la investigación del rendimiento cognitivo objetivo en perimenopausia, colocando especial interés en la medición de funciones cognitivas escasa o nulamente examinadas hasta el momento, como por ejemplo la flexibilidad cognitiva, planificación, abstracción, control inhibitorio y toma de decisiones.

Palabras clave: Cognición, Memoria, Envejecimiento reproductivo, Climaterio femenino.

Abstract

Objective. Review the current state of knowledge about the cognitive performance in women experiencing perimenopause. **Methodology.** It is proceeded by analyzing results of original papers located at the bases of Pubmed, Wiley Online Library and Sciencedirect data. **Results.** Epidemiological studies report a high prevalence of memory complaints in perimenopause. It has been proposed that the reductions in estrogen and progesterin have direct effects on cognition. Secondly, it is argued that hormonal changes would be responsible for some of the most common menopausal conditions such as hot flashes. These "classic" menopausal symptoms hinder cognitive performance. Third, a pejorative perception of menopause and disruptive life changes that can happen could become stressors and contribute to dulling of cognition. Have been implemented in recent years a number of studies that have evaluated objectively cognition (through neurocognitive tests) in perimenopause. In this sense the studies indicated mixed results. **Conclusions.** Perimenopausal women often report memory problems. There are three hypotheses explanatory of the alleged cognitive difficulties in perimenopause: direct and indirect effects of hormonal changes in brain, and sociocultural factors. However, evidence of an objective reduction in cognitive performance remains scarce and inconclusive. It is suggested to increase about cognitive performance research in perimenopause.

Key words: Cognition, Memory, Reproductive aging, Female climacteric.

Referencias

- Cui, J., Shen, Y. y Li, R. (2013). Estrogen synthesis and signaling pathways during aging: from periphery to brain. *Trends in molecular medicine*, 19(3), 197-209.
- Epperson, C.N., Sammel, M.D. y Freeman, E.W. (2013). Menopause effects on verbal memory: findings from a longitudinal community cohort. *J Clin Endocrinol Metab*, 98(9), 3829–3838.
- Foy, M.R., Xu, J., Xie, X., Brinton, R.D., Thompson, R.F. y Berger, T.W. (1999). 17 β -Estradiol Enhances NMDA Receptor-Mediated EPSPs and Long-Term Potentiation. *J Neurophysiol*, 81(2), 925-929.
- Foy, M.R., Baudry, M., Akopian, G.K. y Thompson, R.F. (2010). Regulation of hippocampal synaptic by estrogen and progesterone. *Vitam Horm*, 82, 219-39.

Fuh, J.L., Wang, S.J., Lee, S.J., Lu, S.R. y Juang, K.D. (2006). A longitudinal study of cognition change during early menopausal transition in a rural community. *Maturitas*, 53(4), 447–453.

Greendale, G.A., Huang, M.H., Wight, R.G., Seeman, T., Luetters, C., Avis, N.E. Johnston, J. y Karlamangla, A.S. (2009). Effects of the menopause transition and hormone use on cognitive performance in midlife women. *Neurology*, 72, 1850–1857.

Greendale, G.A., Wight, R.G. y Karlamangla, A.S. (2010). Menopause-associated Symptoms and Cognitive Performance: Results From the Study of Women's Health Across the Nation. *Am J Epidemiol*, 171(11), 1214-1224.

Greendale, G.A, Carol, M.D, Derby, A. y Maki, M. (2011). Perimenopause and cognition. *Obstet Gynecol Clin North Am*, 38(3), 519-535.

Li, R., Cui, J. y Shen, Y. (2014). Brain sex matters: Estrogen in cognition and Alzheimer's disease. *Mol Cell Endocrinol*, 389 (1-2), 13-21.

Luetters, C., Huang, M.H., Seeman, T., Buckwalter, G., Meyer, P.M., Avis, N.E., Sternfeld, B., Johnston, J.M y Greendale, G.A. (2007). Menopause transition stage and endogenous estradiol and follicle-stimulating hormone levels are not related to cognitive performance: cross-sectional results from the study of women's health across the nation (SWAN). *J. Women Health*, 16(3), 331-44.

Maki, P.M. (2005). Estrogen effects on the hippocampus and frontal lobes. *Int. J. Fertil. Womens Med*, 50, 67-71.

Maki, P.M. y Dumas, J. (2009). Mechanisms of action of estrogen in the brain: insights from human neuroimaging and psychopharmacologic studies. *Semin Reprod Med*, 27(3), 250-9.

McEwen, B.S., Akama, K.T., Spencer-Segal, J.L., Milner, T.A. y Waters, E.M. (2012). Estrogen effects on the brain: actions beyond the hypothalamus via novel mechanisms. *Behav Neurosci*, 126(1), 4-16.

McClure, R.E., Barha, C.K. y Galea, L.A. (2013). 17β -Estradiol, but not estrone, increases the survival and activation of new neurons in the hippocampus in response to spatial memory in adult female rats. *Horm Behav*, 63(1), 144-57.

Meyer, P.M., Powell, L.H., Wilson, R.S., Everson-Rose, S.A., Kravitz, H.M., Luborsky, J.L., Madden, T., Pandey, D. y Evans, D.A. (2003). A population-based longitudinal study of cognitive functioning in the menopausal transition. *Neurology*, 61(6), 801-6.

Palacios, S., Henderson, V.W, Siseles, N., Tan, D. y Villaseca, P. (2010). Age of menopause and impact of climacteric symptoms by geographical region. *Climacteric*, 13(5), 419-28.

Plant, T. M. (2008). Hypothalamic control of the pituitary-gonadal axis in higher primates: key advances over the last two decades. *J Neuroendocrinol*, 20(6), 719-726.

.

Riggs, B.L (2000). The mechanisms of estrogen regulation of bone resorption. *J Clin Invest*, 106(10), 1203-1204.

Shanmugan, S. y Epperson, C.N. (2014). Estrogen and the Prefrontal Cortex: Towards a New Understanding of Estrogen's Effects on Executive Functions in the Menopause Transition. *Hum brain Mapp*, 35(3), 847-865.

Sullivan, M. y Fugate, W. (2001). Midlife women's attributions about perceived memory changes: observations from the Seattle Midlife Women's Health Study. *Womens health gen based med*, 10(4), 351-62.

Walters, B., Alexiades, N.G y Saldanha, C.J. (2011). Intracerebral estrogen provision increases cytotgenesis and neurogenesis in the injured zebra finch brain. *Dev Neurobiol*, 71(2), 170-81.

Weber, M.T., Mapstone, M., Staskiewicz, J. y Maki, P.M. (2012). Reconciling subjective memory complaints with objective memory performance in the menopausal transition. *Menopause*, 19(7), 735-41.

Weber, M.T., Rubin, L.H. y Maki, P.M. (2013). Cognition in perimenopause: the effect of transition stage. *Menopause*, 20(5), 511-7.

EL LUGAR DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DE SALUD MENTAL EN LAS GUARDIAS DE LOS HOSPITALES GENERALES.

Mattioni, Mara; Peluffo, Ignacio; Suarez Ithurralde, Diego & Pujol, Silvia.

maramattioni@hotmail.com

Hospital de Agudos Cosme Argerich.

Resumen

El abordaje de la salud mental, requiere ser abordada de modo interdisciplinario y en el marco de los hospitales generales conjuntamente con otros padecimientos.

A partir de dicho marco legal, mientras los equipos interdisciplinarios de salud mental van gradualmente afianzando su rol, delimitando su tarea y empoderándose del lugar conquistado; las percepciones y los prejuicios que atraviesan al resto de los miembros de las guardias externas de los hospitales polivalentes empiezan a circular con mayor fluidez haciendo visibles obstáculos y facilitadores de esta nueva modalidad de trabajo dentro de las guardias que incluye a la salud mental como parte de la atención general de las personas.

Así, es como cabe introducir el interrogante rector de la propuesta que propone reflexionar acerca de ¿Cuales son las representaciones sociales de los miembros de las guardias polivalentes en relación a la inclusión del abordaje de la salud mental en dicho dispositivo, y al rol de los equipos interdisciplinarios de salud mental?

Palabras claves: SALUD MENTAL, INCLUSION, SALUD, INTERDISCIPLINA, URGENCIA.

Abstract

Addressing mental health needs to be addressed in an interdisciplinary way and within general hospitals along with other ailments.

From this legal framework, while interdisciplinary mental health teams are gradually strengthening its role, defining your homework and becoming empowered conquered the place; perceptions and prejudices that cross the rest of the members of external guards multipurpose hospitals begin to circulate more smoothly making visible barriers and facilitators of this new way of working within the Guards includes mental health as part of the general care of people.

Thus, it is as you would enter the question rector of the proposal which aims to reflect on what are the social representations of members of polyvalent guards in relation to the inclusion of addressing mental health in the device, and the role of interdisciplinary teams of mental health?

Keywords: MENTAL HEALTH, INCLUSION, HEALTH, INTERDISCIPLINARY, EMERGENCY.

INTRODUCCION

Para poder pensar las representaciones sociales de un determinado fenómeno, es menester atender en primer lugar a la población que se transforma en el universo de interés. En este caso, todos los profesionales médicos y no médicos son los protagonistas de la propuesta y no por una elección azarosa, sino porque sus percepciones acerca del fenómeno de la salud mental bajo el encuadre inclusivo que ofrece la ley 26.657 resultan vertebrales para pensar no sólo la temática, sino la planificación de estrategias y de políticas institucionales, considerando que el escenario previsto para las mismas resultan ser los hospitales generales, poblados mayoritariamente por las unidades de análisis elegidas.

Los emisores de las representaciones sociales con las que trabajaremos se tratan de 27 médicos y de 2 enfermeros. Las especialidades mayoritarias resultan ser en primer lugar clínica médica y, en segundo, pediatría. Llamativamente 24 de 29 profesionales han obtenido su especialidad a través de la realización de una residencia, habiendo cursado la misma en el hospital donde actualmente trabajan solo 12.

Finalmente nos resulta interesante mencionar que la porción mayoritaria de la muestra ingreso a la guardia entre el año 1986 y 1990, y en segundo lugar entre 2006 y 2010, lo que permite inferir que la población más significativa tiene una antigüedad en el dispositivo de 26 años en primer lugar y de 6 años en segundo (agrupando expertos y novatos). Así resulta interesante pensar, a la hora del análisis de sus percepciones, que un 85% de la población encuestada ingreso al dispositivo en el mismo año que comenzó a trabajar en su actual día de guardia, permitiendo afirmar que existe cierta permanencia y estabilidad en los grupos de profesionales que actualmente "conviven" con los equipos de salud mental.

OBJETIVOS

Los objetivos de la propuesta científica radican en, por un lado, describir los cambios en la demanda de atención identificados por los profesionales de las guardias generales en relación con la inclusión de la atención de la salud mental en dicho dispositivo; y por el otro, caracterizar las representaciones sociales de los profesionales de las guardias externas de los hospitales generales acerca de: el rol, la modalidad y el encuadre de trabajo de los equipos interdisciplinarios de salud mental.

PROBLEMAS A ABORDAR

Las relaciones entre las diversas especialidades medicas y no medicas, los interjuegos de poder, las modalidades de comunicación, los espacios físicos y simbólicos, los tiempos artesanales en

salud mental y las intervenciones colectivas que requieren los pacientes desde una mirada bio psico social no solo promueven sino que necesitan indefectiblemente de un espacio de reflexión que nos permita de construir mitos para construir colectivamente una modalidad de trabajo contemporánea y holística.

METODOLOGIA EMPLEADA

El Trabajo es de tipo retrospectivo, fundado en un trabajo de campo que permitió arrojar datos cualitativos y cuantitativos que luego fueron analizados a partir de una triangulación metodológica. La recolección de los mismos fue a través de encuestas auto administradas, compuestas por preguntas abiertas y otras cerradas de opción limitada. La misma no contaba con filtros ni pases, y tenía carácter de anónima.

Las unidades de análisis fueron profesionales médicos y no médicos que no compusieran un equipo de salud mental, y que desempeñaran tarea profesional en un la guardia de un único hospital polivalente de CABA.

ETAPAS DESARROLLADAS

El trabajo tuvo cinco etapas. La primera se baso en el diseño del instrumento de recolección de datos, el cual fue supervisado por un Magister en Metodología de la Investigación Social. La segunda se vinculo con la aplicación del instrumento auto administrado a 40 profesionales que formaban parte de dos días de guardia diferentes en el mismo Hospital Polivalente de CABA. La tercera se trato de la carga de los datos obtenidos, considerando que hubo 11 casos que optaron por no responder el protocolo. La cuarta fue atravesada por el procesamiento de los datos, para poder llegar a la quinta y última vinculada al análisis de la información obtenida y su sistematización.

RESULTADOS OBTENIDOS

A partir del ingreso y la incorporación de los equipos de salud mental a las guardias de los hospitales generales, los profesionales de las diferentes especialidades que integran el área consideran que el principal motivo por el cual comienzan a insertarse en los equipos de salud mental en las áreas de urgencia es la creciente demanda de atención de pacientes psiquiátricos, adictos y problemáticas sociales, registrada para 19 de los 29 profesionales encuestados (66%); en segundo lugar, 5 de los 29 profesionales consideró la falta de manejo del médico en general de las patologías psiquiátricas (18%). Otros profesionales (2 de 29 – 7%) informaron la necesidad en general como principal motivo y se mencionó además la falta de hospitales y centros especializados (1 de 29 – 3%), la importancia de la atención interdisciplinaria del paciente (1 de 29- 3%) y pensar la salud mental como una especialidad con un campo de atención específica (1 de 29- 3%).

Respecto de la necesidad que el equipo interdisciplinario en salud mental continúe estando en la guardia externa de un hospital general, los 29 encuestados, el 100% de ellos considera que es necesario que continúe. Sobre los motivos, 14 de los 29 encuestados (48%) marcan dicha necesidad para correcta derivación y una adecuada atención del paciente; 6 de 29 profesionales marcan necesidad debido a las características de la demanda actual (21%); 3 de los 29 señalan la importancia de la atención interdisciplinaria (11%); 2 de los 29 señalan que es necesario para lograr efectividad (7%) y 2 de ellos marcan que es necesario por la presencia de leyes (7%); 1 de 29 (3%) señala la necesidad para dar respuesta solo a las urgencias y 1 de 29 (3%) señala que es necesario debido a que se trata de una especialidad más.

En relación a las modificaciones que perciben los profesionales a partir de la incorporación de los equipos interdisciplinarios de salud mental en las guardias hospitalarias el total de los 29 encuestados, el 100% percibe cambios y marcan un aumento en el volumen de pacientes (28%) y un mejor manejo de los pacientes con patología mental (72%).

Ahondando en el conocimiento de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones, 9 de los 29 encuestados (31%) refiere desconocer su existencia; 20 de los 29 encuestados (69%) puntuaron que conocen su existencia pero 12 de ellos manifiestan desconocer su antigüedad. Y de los que puntuaron referir que conocen su antigüedad solo 1 de 8 profesionales informo el año de sanción de la ley en forma correcta.

A la hora de analizar la dinámica de la relación entre el equipo de salud Mental y el resto de los profesionales miembros de la guardia, desde sus propias representaciones sociales, ante la pregunta de cómo consideraban cada uno de ellos la incorporación del equipo de Salud Mental, el 86,3% lo considero muy importante y solo un 13,7% importante, ambas respuestas afirmado la necesidad de esta incorporación como algo positivo para el equipo de trabajo interdisciplinario, no habiendo respuestas negativas.

En cuanto a los criterios por los cuales consideraban oportuna realizar interconsulta con el equipo de Salud Mental, un 86% (25 de los encuestados) lo consideraron oportuno ante la presencia patología psiquiátrica (excitación psicomotriz, abuso de sustancia, depresión, crisis de angustia Etc) y el 14% restante considero que solicitaría IC si requiriera diagnostico diferencial, situación de violencia, situación de calle, Etc.

Consideraban que estaban en condiciones de poder diferenciar las distintas entidades psiquiátrica el 62% de los encuestados (18) y dicha posibilidad se la daba su formación académica, la lectura científica, la experiencia en guardia y en otros empleos, el 38% consideraban que no estaban en condiciones de poder diferenciarlas.

Cuando se interrogo sobre la importancia de poder realizar la diferenciación de los distintos cuadros psiquiátricos, 1 solo encuestado (3,44%) considero que no era necesario, dado que este tema era incumbencia propia del equipo de salud mental y 28 (96,55%) de los encuestados si considero oportuno poder diferenciar los cuadros para poder organizar el trabajo fue la respuesta de la gran mayoría y el resto respondió para mejor comprensión del caso, para protección de los pacientes, por constituir entidades específicas y para brindar tratamiento adecuado.

Específicamente en relación a la organización de las internaciones en salud mental, considerando los datos obtenidos en cuanto al tipo de atención y de práctica médica de las diferentes especialidades, por fuera del equipo de salud mental, se relevaron los siguientes resultados: de 29 encuestados, 21 médicos mencionaron en cuanto a la modalidad de internaciones, que los pacientes de salud mental deberían internarse en una sala creada a ese fin, 6 de ellos respondieron que deberían ser derivados siempre a un hospital psiquiátrico, y 2 profesionales eligieron una internación en cualquier sala de hospital. Pudiéndose asociar estos puntajes a que solo 3 del total de encuestados mencionaron como características necesarias de una internación psiquiátrica la de tipo "puertas abiertas", y obteniéndose puntajes altos en la "presencia policial" e internaciones de tipo "puertas cerradas". Como variable a analizar, 23 médicos puntuaron la importancia de "enfermería especializada", en el abordaje de pacientes internados por psiquiatría.

En cuanto a los requisitos que debe reunir un paciente para poder ser internado el total de los encuestados nombraron el riesgo cierto e inminente, dando cuenta de lo expresado en la ley nacional de salud mental N° 26.657, y 16 profesionales puntuaron la peligrosidad de paciente. Con respecto al motivo por el cual un paciente de salud mental debe internarse desde el dispositivo de la guardia, se obtuvo que 26/29 médicos optaron por considerar a la guardia como el primer contacto frente a la urgencia del paciente. Estos datos se contraponen con los 21 encuestados que puntuaron como lugar de internación a una sala creada para un fin de internaciones psiquiátricas. En éste sentido el hospital y la guardia recibe las urgencias, inclusive las psiquiátricas, pero con la particularidad de atención e imaginario de cada especialidad médica. Considerando que se entiende por prejuicio a la acción o efecto de prejuzgar, sin tener cabal conocimiento o antes del tiempo oportuno y al estigma como una desaprobación social severa basada en características o creencias personales que son percibidas como contrarios a las normas culturales establecidas, resulta relevante mencionar el total de encuestados considera que la atención en salud mental en hospitales generales es un obstáculo para su tarea, y 27 afirmo que dicha atención es también un obstáculo para los otros pacientes.

Aún más significativamente, respecto de los interrogantes acerca de la relación entre la violencia y los pacientes de salud mental, de los 29 profesionales 22 consideraron que los pacientes de esta especialidad son violentos, y 13 afirmaron que los pacientes con patologías mentales generan violencia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente trabajo quisimos compartir una encuesta realizada a personal médico y no médico del dispositivo de guardia del Hospital Argerich donde nos interesaba especialmente dar espacio a las voces del resto del plantel sobre la incorporación de los equipos de salud mental.

Desde nuestro lugar como efectores sanitarios, consideramos que el trabajo interdisciplinario es uno de los desafíos paradigmáticos de los profesionales de la salud mental en el ámbito institucional, ya que además de las habilidades específicas de cada disciplina, implica desarrollar toda una serie de habilidades para las relaciones con otros efectores del sistema de salud que permite potenciar la calidad de atención de los usuarios.

Los equipos de salud mental son uno de los dispositivos más jóvenes en el dispositivo de guardia, cuyo trabajo implica la compleja articulación con el resto del personal. En el caso de la guardia del Hospital Argerich, el nombramiento efectivo de profesionales de salud mental a partir del año 2007 produjo un cambio en los médicos y personal no médico en el modo de percibir la injerencia de la salud mental. Ahora, nuestros equipos se encuentran en la compleja tarea de la inserción definitiva y el crecimiento de saberes compartido con los demás actores de la guardia.

La identidad de un dispositivo de salud mental genera ciertas controversias desde prácticas asistenciales tradicionales. Si bien discursivamente su existencia es apoyada por la generalidad del personal, hay puntos de la encuesta realizada que dejan entrever un desconocimiento del accionar de los equipos y cierta reticencia a poder implementar un trabajo real y efectivo.

Cuestiones básicas como asociar peligrosidad al paciente de salud mental, el desconocimiento de una ley nacional de salud mental y la percepción de los equipos interdisciplinarios como un actor que reduce el volumen de pacientes diarios antes que una mejoría en la atención del padecimiento psíquico ilustran esta dificultad de articulación a la que aludimos.

La inclusión efectiva de los equipos de salud mental será posible si se considera que tienen algo "válido" e importante para decir sobre los usuarios, y a su vez, si los demás agentes de salud están dispuestos a escuchar, dar valor y hacer algo con la información que les damos sobre nuestro campo específico de atención. La realización de una encuesta puede ser vista no sólo como una forma de retroalimentar y mejorar el funcionamiento del servicio, sino también como una instancia de intercambio y comunicación entre el personal involucrado en la misma. Esto significa

que, incluirlos en una encuesta, es también hacerlos conocedores y partícipes de las problemáticas de salud mental.

Algunos desafíos que nos proponemos serían dar continuidad a la participación de otros agentes de salud en nuestra problemática (a partir de nuevas encuestas, ateneos de discusión, presentación de trabajos de investigación conjuntos), la optimización y difusión de criterios para la realización de interconsultas al equipo de salud mental, la conceptualización de la salud mental como parte fundamental en un equipo de salud de guardia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berrios, G. (2011), Filosofía e historia de la Psiquiatría y la Psicopatología Vertex. Vol XXII.
- Follari, Roberto (2001): Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?), Artículos y ensayos Utopía y Praxis Latinoamericana, año 6, Nº 14, Buenos Aires.
- Follari, Roberto (2003): La interdisciplina revisitada, artículo de la revista Filosofía política de la enseñanza, Buenos Aires.
- Morín, Edgar (2000): Introducción al pensamiento complejo, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Ochnio y Wolff, (2006): "Interdisciplina... ¿trabajo de inserción?" Residencia de psicopedagogía del Hospital Gral. de niños Ricardo Gutiérrez, Trabajo de cierre de rotación. Gobierno de CABA
- Stokiner, Alicia (1987): De interdisciplinas e indisciplinas, capítulo del libro "El niño y la escuela" de Nora Elichiry, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Stokiner, Alicia (1999): Equipos interprofesionales y algo más (¿es posible hablar de intersaberes?), Revista El campo psi, de información especializada, año 3, Nº 11, Buenos Aires.

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE CATEGORÍAS DIAGNÓSTICAS: “LA DEPRESIÓN”.

Estefanía Ivana Núñez.

madelen.22@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El objetivo del trabajo es presentar un análisis discursivo parcial y exploratorio, llevado a cabo en el marco de la cursada de Lingüística General de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Esta propuesta implica abordar de manera transdisciplinaria los estudios del lenguaje y el campo de la psicología, a los fines de reflexionar cómo determinadas categorías diagnósticas son producto de una *construcción subjetiva* en términos lingüísticos (Benveniste, [1966] 2008). 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”. Para comenzar a pensar este tema partimos de los siguientes interrogantes: ¿Cómo se construyen discursivamente los cambios de ánimo mediante el uso de “etiquetas diagnósticas como “depresión” incorporadas al lenguaje de la vida cotidiana? ¿Cuáles son las estrategias discursivas para hablar acerca de dicho “malestar psíquico” en diversos discursos que circulan en un momento dado?

Para responder a estas preguntas pondremos en comparación dos discursos que conforman nuestro corpus de análisis (entendiendo como un conjunto de textos sometidos a la mirada del analista). Uno de ellos, es un discurso audiovisual “*Psiquiatría, locura y sociedad. Saberes imperfectos*”, que pertenece a una conferencia TEDx Valladolid. En la misma se trabaja el tema de la psiquiatría y la locura en contraposición a la medicina hegemónica y a la medicalización de la vida, desde el punto de vista de la psiquiatra Laura Martín López Andrade. El otro discurso, es un artículo perteneciente a la revista Para Ti titulado “*Depresión*”, que aborda la temática como una enfermedad que padecen por predisposición hormonal mayoritariamente las mujeres.

En este recorrido analítico delimitamos la situación de enunciación de ambos discursos, tomando fundamentalmente dos conceptos: el **género discursivo** y el **contexto**. El género, según Bajtin ([1982] 2011), implica una serie de enunciados relativamente estables que pertenecen a una determinada esfera de la práctica humana. Definir este término nos ayuda a ordenar nuestras prácticas discursivas, y esto nos permite un primer acercamiento sobre los posibles efectos de sentido presentes tanto en la conferencia TEDx como en el artículo de la revista Para Ti.

Por otra parte, indagamos en los participantes, el tiempo y el espacio de la enunciación, es decir, aludimos a algunos elementos que nos permiten recrear el contexto discursivo, considerando también aspectos socioculturales relevantes para los objetivos de este trabajo.

Esta primera aproximación será el punta pie para dar cuenta de ciertas marcas lingüísticas de subjetividad en nuestro corpus. Es acá, donde nos posicionamos teórica y metodológicamente desde la teoría de la enunciación. Dicho enfoque indica que en cualquier producción discursiva podemos encontrar marcas/ huellas que deja el sujeto hablante en su discurso. En nuestra investigación nos centraremos principalmente en tres categorías analíticas: los **deícticos**, los **subjektivemas** y las **modalidades**. Todas ellas, expresan la subjetividad del locutor y nos permiten dar cuenta de la presentación de las personas (yo/tú, apelativos/vocativos, vos/usted y honoríficos), cómo se caracterizan mediante la selección de determinados elementos del léxico (las cargas valorativas las localizamos en diversos sustantivos, adjetivos o verbos) y por último, el modo de referirse a los hechos enunciados, realizando un juicio de valor que puede ser intelectual o afectivo.

Entonces encontrar estas marcas subjetivas será fundamental para responder a nuestros interrogantes y en particular ver cómo en determinados discursos sociales se construye una categoría diagnóstica como "la depresión" que tiene incidencias en la vida cotidiana de las personas. Asimismo, este trabajo nos posibilita reflexionar sobre el campo de la salud mental considerando múltiples miradas, desnaturalizar sentidos y repensar otras prácticas posibles que contribuyan a considerar la salud en términos integrales.

Palabras clave: discurso, subjetividad, estrategias discursivas, depresión.

Abstract

The aim of the paper is to present a partial discursive and exploratory analysis, carried out as part of the attended of General Linguistics of the Faculty of Psychology of the National University of La Plata. This proposal involves addressing transdisciplinary way language studies and the field of psychology, in order to reflect how certain diagnostic categories are the product of *asubjective construction* in linguistic terms (Benveniste, [1966] 2008). Maingueneau (1989: 7) says about it, "discourse analysis is privileged to be at the point of contact between linguistic reflection and other human sciences." To start thinking about this issue we start with the following questions: How mood swings are discursively constructed using "diagnostic labels like" depression "built into the language of daily life What are the discursive strategies to talk about? said "mental distress" in various discourses circulating in a given time?

To answer these questions will compared two speeches that make up our corpus analysis (defined as a set of texts under the gaze of the analyst).

Keywords: speech, subjectivity, discourse strategies, depression.

Situación de enunciación

Comenzaremos recreando la situación de enunciación en el corpus de análisis seleccionado, centrándonos especialmente en el **género discursivo** y el **contexto** de ambos discursos.

En el discurso *Depresión, de Revista Para Ti*, el **género discursivo** es un artículo de divulgación periodística. En cuanto a la **temática**, el artículo nos habla de la depresión ligada directamente a la mujer por cierta predisposición biológica a ello. Por otra parte las **características estilísticas** que presenta el artículo por momentos es *informal*, por ejemplo al comienzo del párrafo 1 se hace una descripción de los síntomas de la depresión con un vocabulario con palabras de uso más cotidiano. En otros momentos la nota toman la palabra una médica especialista en psiquiatría (p.1,2,3,7,8) y un médico ginecólogo (p.9) , allí predomina la tercera persona gramatical y el vocabulario se vuelve *más formal*. Predomina en consecuencia, un vocabulario ligado a procesos biológicos, aparecen palabras como “cambios hormonales “y “síndrome hipoestrogenico” (p. 6), también nombres de psicofármacos con sus respectivos laboratorios (p.4 y 5). En cuanto a las **características estructurales**, posee un título, una volanta y un cuerpo. Las enunciativas del discurso serán Daniela Fajardo y la revista Para Ti, y sus enunciatarias serán las lectoras de la revista para ti. El *tiempo* en el que se realizó el artículo que es marzo del año 2003. En cuanto a la **intención discursiva** del hablante, podemos decir que la revista para ti está dirigida a un público femenino, por este motivo le interesa dar cuenta de la depresión como una enfermedad que padecen mayoritariamente las mujeres. Dicha enfermedad probablemente tiene un origen hormonal, según el artículo, deberá tener un tratamiento con psicofármacos o con algún tipo de medicamento que contenga estrógenos.

Por otra parte podemos caracterizar al **contexto** en su aspecto **global o sociocultural**. Para reconstruir el contexto del artículo *Depresión*, de la revista *Para Ti*, debemos tener en cuenta que el discurso se produce dentro de una *sociedad capitalista* que considera a la *depresión* como una *enfermedad*. Para comprender esto podemos recurrir al texto de Pablo Damiani (1973) *Salud y enfermedad*, en el nos dice que la sociedad impone normas de conducta que son útiles para el particular funcionamiento de la misma. Así, según el autor, el sistema económico-social considera como “sanos” a quienes ayudan a mantener al sistema y piensa como “enfermos” a quienes se oponen a él o no son útiles productivamente. En este sentido también Asa Cristina Laurell (1982)

en *La salud-enfermedad como proceso social*, nos dice que en la sociedad capitalista subyace un concepto de enfermedad oculto que se relaciona con la incapacidad para trabajar, y lo ubica en relación con la economía y acumulación capitalista. Es así que se les deberá devolver a las personas su capacidad de funcionar socialmente y será la *medicina* el *agente de control* privilegiado para realizar esta función, en palabras de Peter Conrad (1982) en *Psiquiatría crítica*. Este *modelo médico* que predomina en la sociedad capitalista llamado *hegemónico*, según Eduardo Menéndez (1990), es un conjunto de prácticas, saberes y teorías que son conocidas como medicina científica. Dicho modelo, según el autor, ha logrado identificarse como la única forma de tratar la enfermedad avalada tanto por el Estado, así como también por los criterios científicos.

En el discurso audio visual *Psiquiatría, locura y sociedad. Saberes imperfectos*, el **género discursivo** es una conferencia. **La temática** se refiere a la psiquiatría descrita de manera subjetiva por una profesional de dicha disciplina. Entre las **características estilísticas** podemos mencionar es que predomina un lenguaje informal, ya que es una conferencia que fue realizada para que la escuche todo tipo de público, para difundir ideas y no solo para un público especializado. También lo hace informal el hecho de que predomine el uso de la primera persona gramatical. En cuanto a las **características estructurales** quienes enuncian el discurso son Laura Martín López Andrade y TEDxValladolid. El **enunciatorio** de este discurso que el público presente en la conferencia y las personas que visualicen el video en internet. El **tiempo**, en el que se produce el discurso es en septiembre de 2014. Por último la **intención discursiva** del hablante, en este caso Laura Martín, es la de discutir con la psiquiatría ortodoxa que toma a la locura como enfermedad y privilegia el tratamiento con psicofármacos. Se opone a ella con las ideas de la revolución delirante, en donde lo que se privilegia el trato con sujeto.

En cuanto al **contexto** en su aspecto **sociocultural** podemos decir que en nuestra sociedad hay una psiquiatría ortodoxa, llamada también positivista. Según Laura Martín en *“Subjetivismo crítico: una respuesta a los manuales diagnósticos”*, esta psiquiatría se basara en los manuales de diagnóstico. Una vez establecido dicho diagnóstico se llevara a cabo un tratamiento basado en fármacos y reordenamiento de la conducta. Entonces en esta psiquiatría subyace la idea de que hay un organismo enfermo que se debe corregir y dominar. Para ejercer este dominio sobre los cuerpos, entonces es necesario un determinado saber, en este caso el psiquiátrico. Sobre este tema Emiliano Galende nos dice que Michel Foucault planteo que la psiquiatría tenía una función social de disciplinamiento y control sobre los sujetos. Es decir la psiquiatría como un saber que sirve para ejercer dominación. Por otra parte Galende nos menciona como la psiquiatría ha contado a lo largo de los años con el apoyo económico de las industrias farmacéuticas. Ya que

esta industria, según el autor, financia nuevas investigaciones, universidades y laboratorios privados.

Los deícticos

Los deícticos son formas vacías, es decir son elementos cuyo significado adquieren sentido en la situación de enunciación. A continuación analizaremos en el corpus solo los deícticos de persona y social.

En el video *“Psiquiatría, locura y sociedad. Saberes imperfectos”*, identificamos la **deixis de persona**. Ya que quien enuncia el discurso es Laura Martin, y utiliza el pronombre personal *yo*, que indica un alto grado de responsabilidad en su discurso (p.1). Además hay elementos no verbales que refuerzan la presencia de este yo en el discurso. Entre esos elementos podemos mencionar, que el discurso de Laura esta en el marco de las conferencias TEDx Valladolid. Dichas conferencias fueron creadas para difundir ideas de diversas disciplinas. En consecuencia se le otorgara la palabra a Laura Martin para que manifieste sus propias ideas acerca de la psiquiatría. Además en ambos discursos del corpus se utiliza la tercera persona gramatical. Según Benveniste ((2010)1971), esta no tiene valor de deíctico y borra a los protagonistas de la enunciación. Este recurso se utiliza para generar objetividad y disminuye a su vez el grado de responsabilidad en el discurso. Es en el caso de la revista Para Ti, que el yo de Daniela Fajardo se presenta en tercera persona para generar dicho efecto. También cuando se emplea el uso de la tercera persona se construye a otro con el cual se discute, un adversario. En la conferencia TEDx Laura Martin construye a ese tercero discursivo con el cual discute que es la psiquiatría ortodoxa.

Por otra parte en la deixis de persona, según el autor, quien pronuncia el discurso lo dirige hacia un otro, que se define como TU. Podemos rastrear la inscripción del TU, cuando en el artículo Daniela Fajardo dice: *“cómo nos afectan a nosotras los factores estresantes de la vida cotidiana”*. En estos casos podemos ver como se utiliza el nosotros de manera inclusiva, porque quiere manifestar en estos casos cierta cercanía con las lectoras.

Por último podemos rastrear en el corpus la **deixis social**, que indica las relaciones de las personas en el discurso. Señala las distancias que hay entre ellas. En el caso de la conferencia TEDx Laura Martin se presenta como psiquiatra. Es decir hace uso de apelativo, estos son términos del léxico que se utilizan para mencionar a una persona. Al presentarse desde su profesión, la psiquiatra se ubica en un determinado lugar de saber frente a la audiencia y reproduce una determinada estructura social. En la conferencia Laura Martin nos dice *“yo soy psiquiatra”* (p.1), también nos menciona *“y pobremente mi profesión sea de las mas imperfectas que existen”*.

En el artículo de la revista Para Ti se utilizan también se utilizan apelativos, ya que aparecen dos títulos universitarios, el de doctora Liliana Fernández y el de doctor Edgardo D. Rolla. Podemos

pensar que se recurre a la palabra de estos profesionales por que reproducen una estructura social e institucional de la época, es decir representan a la medicina hegemónica. Es a partir de esta postura, a través de la palabra de los profesionales mencionados, que se quiere legitimar la definición de depresión que se presenta en el artículo.

Subjetivemas

Los subjetivemas son palabras, construcciones, frases y expresiones que comportan la subjetividad del enunciador. A continuación intentaremos localizarlos en el corpus de análisis. En el artículo de la revista Para Ti, podemos encontrarlos relacionados con la palabra *depresión*. La depresión en el artículo, no es un estado anímico por el que puede transitar un sujeto, sino como mencionamos anteriormente se considera una enfermedad. En consecuencia es algo que los sujetos sufren desde un lugar pasivo. Entonces se posicionara a dichos sujetos a la espera de un tratamiento farmacológico. Podemos rastrear esta postura acerca de la depresión tres subjetivemas: la palabra ***padecer (p.8)***, ya que realiza un juicio de valor de la depresión ubicando a quienes la padecen ese lugar pasivo. El segundo que localizamos son los adjetivos ***grave e invalidante (p.8)***. Porque desde la palabra de la doctora Liliana Fernández, refuerza la el lugar de paciente del sujeto, desde la postura de la medicina hegemónica. El último es la frase “***la depresión es mucho más que una sensación de tristeza” (p.3)***, en la cual subyace la idea de que la depresión no es un estado anímico, sino una enfermedad con una base biológica.

En la conferencia TEDxValladolid podemos encontrar los subjetivemas relacionados con la palabra *locura*. La locura es planteada por Laura Martin des dos posturas diferentes, una es desde la psiquiatría ortodoxa y la otra es desde su propia visión, en consonancia con el grupo que integra, la Revolución Delirante. Podemos localizar tres subjetivemas en relación a esta palabra. El primero de ellos es la frase “***las personas que no son normales” (p.1)***. Esta frase da cuenta de que para la psiquiatría ortodoxa un sujeto loco esta fuera de los parámetros de normalidad. El segundo es la frase “***que el loco se identifique a sí mismo como enfermo (p.1)”***. En esta frase Laura Martin refuerza la postura de la psiquiatría ortodoxa que caracteriza a loco como una persona enferma. El último lo localizamos en la siguiente frase “la locura es un modo de ***estar*** en el mundo” (p.3). Acá Laura Martin manifiesta la visión q tiene de la locura la revolución delirante. Desde este punto de vista, la locura no es una enfermedad, sino que está más ligada con un posicionamiento subjetivo.

Modalidades

Según Charles Bally, la modalidad es la forma lingüística de un juicio que puede ser intelectual o afectivo, también está relacionado con la voluntad del sujeto que enuncia. Las modalidades tienen distintas clasificaciones, localizaremos en el corpus la de la **enunciación** que se centra en la relación entre el enunciador y el enunciatario, y la del **enunciado** que se enfocan en como el enunciador se posiciona frente a lo que enuncia.

La **modalidad de la enunciación** que predomina en el artículo “*La depresión*” es la **declarativa**. Dicha modalidad es utilizada con el objetivo de afirmar algo y generar un efecto de mayor objetividad ante lo dicho. Para el enunciador lo que afirma es planteado como una certeza. Particularmente en el artículo es planteado de esta manera la definición de la depresión, que como mencionamos anteriormente se la considera una enfermedad que sufre la mujer principalmente por cuestiones hormonales. En el artículo podemos rastrear esta modalidad declarativa, por que predomina la utilización de los verbos en presente indicativo que refuerzan la certeza en lo dicho. Como por ejemplo la utilización del verbo ser / estar cuando se enuncia: “la depresión **es** mucho más que una sensación de tristeza” (p.3), también el uso del verbo tener: “las depresiones diagnosticadas en mujeres **tiene** una relación directa con los cambios hormonales”.

En el discurso audiovisual también predomina la modalidad **declarativa**, ya que también hay una afirmación que se relaciona con la visión de la psiquiatría que propone Laura Martin. Podemos observar en este discurso también la utilización de los verbos en presente indicativo, dan cuenta de un mayor grado de compromiso en cuanto a su postura frente a como considera su profesión. Podemos visualizarlo en la utilización de los siguientes verbos: “la psiquiatría **nace** como un instrumento de poder” (p.1), “la locura se puede **definir** de muchas formas” (p.3).

En cuanto a la **modalidad del enunciado**, en la revista Para Ti, predomina la modalidad **lógica**, en indica verdad/ falsedad, certidumbre/ duda, verosimilitud, probabilidad y posibilidad. En estas modalidades lógicas hay algunas que limitan la afirmación porque al utilizarlas el sujeto se desliga de lo que dice. En el artículo podemos observar dicha modalidad cuando Daniela Fajardo dice “*según los especialistas*” (p.1), “*según las estadísticas*” (p.1). Además se aplica la modalidad lógica indicando cierta probabilidad, que también produce el efecto de limitar la afirmación, lo vemos cuando la enunciativa dice: “*posiblemente nunca sean diagnosticadas*” (p.8)

En la conferencia TEDxValladolid, la enunciativa del discurso Laura Martin no se posiciona afirmando lo que dice como una verdad absoluta, sino que deja un margen para la duda. En consecuencia la modalidad de enunciado que se aplica es **lógica**. Esta modalidad al dejar un margen de duda, probabilidad, como dijimos limita el enunciado. Es así como la psiquiatra nos

dice: “**probablemente** mi profesión sea de la mas imperfectas que existen” (p.1), “**quizás** es una palabra...” (p.3), “**posiblemente**, a esa parte de genialidad” (p.3).

Conclusión

En el corpus de análisis pudimos rastrear como en los discursos se realiza distintas construcciones discursivas acerca de las etiquetas diagnosticas. En el discurso de la revista Para Ti “*La depresión*”, reconstruimos una definición de la depresión, como un diagnostico medico que debe ser medicalizado. En consecuencia se da por sentado en artículo que determinados estados anímicos por los que atraviesa una mujer son una enfermedad. Al atravesar dicho estado, la mujer es considerada una paciente, es decir la ubican en un lugar pasivo a la espera de un tratamiento. Cuando reconstruimos el contexto definimos a la enfermedad, en este caso a la depresión, como la incapacidad para trabajar. Es decir, que podemos pensar que una persona con depresión no será funcional a sistema capitalista actual y se necesitara un tratamiento farmacológico para una rápida recuperación. Es así como se recurre a la medicina hegemónica, como la define Menéndez, que utiliza principalmente psicofármacos para un tratamiento más rápido y efectivo. En el artículo se plantea claramente un discurso que es característico de esta medicina, por que incorpora los discursos de profesionales médicos y predomina un vocabulario con términos biológicos.

Por el contrario en el discurso audiovisual Laura Martin se muestra en oposición a la construcción de determinadas categorías diagnosticas que privilegian la medicalización del sujeto. En la conferencia TEDxValladolid, no hablan de depresión, pero si menciona a la locura, que a través de uso de una categoría diagnostica se la considera una enfermedad. Cuando reconstruimos el contexto citamos a la palabra de Laura Martin que mencionaba como en la psiquiatría subyace la idea de que hay un organismo enfermo que se debe corregir y dominar. En consecuencia la psiquiatría ortodoxa con la que Laura Martin discute, tiene la misma postura que la medicina hegemónica que se visualiza en el artículo de Para Ti. Entonces tanto la medicina hegemónica, como la psiquiatría ortodoxa proponen el control de determinados estados subjetivos a través de la medicalización. Sin embargo la psiquiatra, como ya mencionamos, se muestra en disidencia con la postura de la psiquiatría positivista. En consecuencia pone de manifiesto su punto de vista acerca de la locura, no como una enfermedad que a parece en los manuales diagnósticos, sino como un modo particular del sujeto de posicionarse en el mundo. Al manifestar su punto de vista la psiquiatra se posiciona en un tiempo presente, desde su yo, argumentado su punto de vista, dando indicios claros de su posición subjetiva sobre aquello que enuncia. En cambio Daniela Fajardo desde la revista Para ti no se posiciona desde su yo, sino que recurre a diversas estrategias que dan una ilusión de objetividad en el artículo. Así la enunciadora se posiciona

desde el presente, reproduciendo un discurso que está en sintonía con las características del actual sistema capitalista y la medicina hegemónica. En base a estos, Daniela Fajardo logró construir en el artículo una categoría diagnóstica de la depresión, en base a la mujer que es la principal consumidora de la revista. Como dijimos anteriormente Laura Martín también menciona a estas etiquetas diagnósticas que se construyen en la sociedad, pero para contraponerse. Así dar cuenta de que esos diagnósticos son estados subjetivos.

Referencias bibliográficas

Baitin, M. ([1982] 2011), "El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI pp 245-290

Benveniste, E. ((2010)1971) Cap. XV "De la subjetividad en el lenguaje". En: *Problemas de Lingüística General*. México, siglo XXI. Tomo I, pp 179-187

Conrad, P. (1982) Medicalización de la anormalidad y control social. En: *Psiquiatría crítica*, Grijalbo pp143-145

Damiani, P. (1973) Salud y enfermedad mental. Centro Editor de América Latina, Bs.As. Cap. 3 pp. 134-150

Depresión – Revista Para Ti- Marzo de 2003

<http://www.parati.com.ar/lo-nuevo/relaciones/depresion/4305.html>

Galende, E. Psicofármacos y "la ilusión de no ser" Disponible en:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-111353-2008-09-11.html>

Laura M. Subjetivismo crítico: una respuesta a los manuales diagnósticos <http://amsm.es/2014/12/25/colaboraciones-subjetivismo-critico-una-respuesta-a-los-manuales-diagnosticos-boletin-no-37-otono-2014/>

Laura M. Psiquiatría, locura y sociedad. Saberes imperfectos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=slQQQSVyJw>

Laurell, C. (1982) La salud/ enfermedad como proceso social. En *Revista Latinoamericana de salud* nº 2, pp. 18

Maingueneau, D. (1989) Cap.3 “La enunciación”. En: *Introducción a los métodos del análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette, pp 125- 144

Menendez, E. (1990) Morir de alcohol. Alianza, México, Cap. 3 pp. 83-84

Otaola Olano, C (2006) Análisis Lingüístico del discurso. En: *La lingüística enunciativa*. Madrid, Ediciones Académicas. Cap. IV, pp 127-148

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN NEUROCOGNITIVA EN LA ESQUIZOFRENIA. ¿QUÉ FUNCIONES EVALUAR? ¿QUÉ INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZAR?

Palacios Vallejos, María Eugenia.

eugepal@hotmail.com

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en plantear a la evaluación neurocognitiva ampliada que incluye también a la cognición social como un instrumento de gran utilidad en la práctica clínica en particular cuando se trabaja con pacientes que han sido diagnosticados con esquizofrenia.

Se concibe a la Esquizofrenia (ES) como una enfermedad mental crónicamente discapacitante, caracterizada por la presencia de episodios psicóticos, alteraciones del pensamiento, el lenguaje, la afectividad y la organización de la conducta. La enfermedad comienza generalmente en la adolescencia o en los primeros años de la edad adulta y el riesgo de sufrir episodios psicóticos o síntomas conductuales negativos persiste a lo largo de la vida. La esquizofrenia tiene una prevalencia aproximada del 1,5% en ambos sexos y en todos los ámbitos socioculturales.

En las últimas décadas la disfunción cognitiva ha sido reconocida como un rasgo fundamental en la Esquizofrenia. Muchos dominios cognitivos están afectados: la atención, funciones ejecutivas, memoria de trabajo, memoria episódica y aprendizaje (Sharma y Antonova 2005; Meltzer y cols. 1999; Foster Green, 1998).

En la última década se ha puesto atención sobre el estudio de la cognición social en la Esquizofrenia y se han observado diferentes déficits de la cognición social. Dentro del constructo cognición social se diferencian subcomponentes o subprocesos como teoría de la mente, toma de decisiones, percepción social, percepción emocional, reconocimiento de emociones y habilidades pragmáticas.

Los pacientes con esquizofrenia en relación a la cognición social presentan déficits en Teoría de la Mente y en el uso del lenguaje (Pragmática). La Pragmática refiere a las habilidades lingüísticas y extralingüísticas que permiten a un individuo procesar (comprender y/o expresar) las intenciones comunicativas en un contexto situacional específico (Gibbs 1999).

La evaluación neurocognitiva consiste en la detección, cuantificación e interpretación de la disfunción cognitiva, conductual y emocional causada por anomalías en la estructura o función cerebral de un sujeto y dicha práctica cuenta además con un marco teórico que le da sustento y que permite la interpretación de las pruebas neuropsicológicas.

Proponemos aquí un protocolo de evaluación neurocognitiva para la esquizofrenia que incluya no sólo el dominio de la cognición sino también la cognición social. Es importante evaluar las funciones atencionales, memoria, funciones visuconstructivas y funciones ejecutivas dentro del dominio de la cognición propiamente dicha pero no es suficiente para plantear una estrategia de tratamiento neuropsicológico por lo que se propone incluir la cognición social y en particular dentro de este dominio un subcomponente que son las habilidades pragmáticas.

Las anormalidades de la cognición social en la Esquizofrenia han comenzado a estudiarse desde hace unos años porque constituyen un elemento determinante en las dificultades en la inserción social que tienen las personas con este trastorno mental.

Con esta propuesta de evaluación aparecen una serie de dificultades que se plantean en la práctica clínica que atañen a la selección de las pruebas dentro del dominio de la cognición social por el tiempo que exige la toma de dichas técnicas y por su confiabilidad y validez. Dentro de la gran cantidad de pruebas existentes proponemos utilizar el Protocolo MEC para la evaluación de la comunicación de Montreal (Joanette y cols. 2004) Versión española (Ferreres y cols. 2007) por ser un instrumento específico para evaluar habilidades pragmáticas y porque además contamos con una versión en nuestro idioma realizada por investigadores argentinos.

Resultados: Comenzamos a utilizar esta evaluación recientemente por lo que los resultados son preliminares pero los mismos evidencian que la realización de este tipo de evaluación permite la detección de alteraciones en el uso del lenguaje figurativo en particular en la comprensión de metáforas, ironía, actos de habla indirectos y sarcasmo.

Conclusión: En la interacción con otros para comprender un mensaje es necesario comprender el significado de las palabras y relaciones pero además entender la relación entre lo que se dice y lo que se quiere decir. Las alteraciones en las habilidades pragmáticas en la esquizofrenia se observan en las interacciones sociales a través de los déficits en la comprensión y expresión del lenguaje figurativo por lo que esta dimensión debe ser evaluada para pensar programas de tratamiento desde una perspectiva neurocognitiva.

Palabras clave: ESQUIZOFRENIA, EVALUACIÓN NEUROCOGNITIVA, HABILIDADES PRAGMÁTICAS, PROTOCOLO MEC.

Abstract

The aim of this study is to propose to the enlarged neurocognitive assessment that also includes social cognition as a useful tool in clinical practice especially when working with patients who have been diagnosed with schizophrenia.

It is conceived to Schizophrenia as a chronically disabling mental illness, characterized by the presence of psychotic episodes, abnormal thinking, language and organization of behavior. The disease usually begins in adolescence or early adulthood and the risk of psychotic episodes or negative symptoms persists throughout life. Schizophrenia has a prevalence of approximately 1.5% in both sexes and in all social and cultural areas.

In recent decades, cognitive dysfunction has been recognized as a fundamental symptom in schizophrenia. Many are affected cognitive domains: attention, executive functions, working memory, episodic memory and learning (Sharma and Antonova 2005; Meltzer et al, 1999; Foster Green 1998.).

In the last decade there has been attention to the study of social cognition in schizophrenia and there have been various social cognition deficits. Within the construct social cognition subcomponents or threads as theory of mind, decision making, social perception, emotional perception, emotion recognition and pragmatic skills.

Patients with schizophrenia exhibit deficits in social cognition theory of mind and language use (pragmatics). Pragmatics refers to the linguistic and extra-linguistic skills that allow an individual process (understand and / or express) communicative intentions in a specific situational context (Gibbs 1999).

Neurocognitive assessment consists of the detection, quantification and interpretation of cognitive, behavioral and emotional dysfunction caused by abnormalities in brain structure or function of a subject and the practice also has a theoretical framework that sustains and allows the interpretation of neuropsychological tests.

We propose here a protocol for neurocognitive assessment for schizophrenia include not only the domain of cognition but also the social cognition. It is important to assess attentional functions, memory, visual-constructive functions and executive functions within the domain of cognition itself but not enough to raise a strategy of neuropsychological treatment so it is proposed to include social cognition, particularly in this domain one subcomponent that are pragmatic skills.

Abnormalities of social cognition in schizophrenia have begun to be studied for several years because they constitute a key element in social outcome in people with this mental disorder.

With this proposed assessment is a series of difficulties encountered in clinical practice regarding the selection of tests within the domain of social cognition by the time it requires taking these techniques and their reliability and validity. Among the many existing tests suggest using the MEC protocol for evaluating communication Montreal (Joanette et al. 2004) Spanish version (Ferrerres et al. 2007) to be a specific instrument to assess pragmatic skills and also because there is a version in Spanish made by argentinian's researchers.

Results: We started using this assessment recently so the results are preliminary but we find that this kind of evaluation allows the detection of handicaps in the use of figurative language in particular in understanding metaphors, irony, acts of indirect speech and sarcasm.

Conclusion: In the interaction with others to understand a message you need to understand the meaning of words and relationships but also understand the relationship between what is said and what is meant. Alterations in the pragmatic abilities in schizophrenia are observed in social interactions through deficits in understanding and expression of the figurative language so this dimension must be evaluated to think treatment programs from a neurocognitive perspective.

Keywords: schizophrenia, neurocognitive EVALUATION, SKILLS pragmatic PROTOCOL MEC .

Referencias bibliográficas

Ferreres A, Abusamra V, Cutiño M, Coté H, Ska B, Joannette Y (2007) Protocolo MEC para la Evaluación de la Comunicación de Montreal. www.neuropsi.com.ar.

Frankle W, Lerma J, Laruelle M (2003) The synaptic hypothesis of schizophrenia. *Neuron* vol. 39: 205-216.

Frith CD (1992) *The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Frith CD (1995) Functional imaging and cognitive abnormalities. *Lancet* 346: 615-620.

Frith CD, Corcoran R (1998) Exploring theory of mind in people with schizophrenia. *Psychological Medicine* 28: 51-530.

Frith CD. (2004) Schizophrenia and theory of mind. *Psychological Medicine* 34: 385-389.

Gibbs R (1999) Interpreting what speakers say and implicate. *Brain and Language* 68: 466-485.

Goldberg TE, Weinberger DR (2000) Thought disorder in schizophrenia: older formulations and an over view of some recent Studies. *Cognitive Neuropsychiatry* 5: 1-19.

Goldman A, Pezawas L, Mattay V (2008) Heritability of brain morphology related to schizophrenia: a large scale automated magnetic resonance imaging segmentation study. *Biological Psychiatry* 63 (5): 475-483

Goldman-Rakic PS (1988) Topography of cognition: parallel distributed networks in primate association cortex. *Annual Review of Neuroscience* 11: 137-156.

Green MF (1998) *Schizophrenia from a neurocognitive perspective. Proving the impenetrable darkness*. Allyn and Bacon. Boston USA.

Green MF, Barnes TR, Danion JM, Meltzer HY (2005) The FOCIS international survey on psychiatrists opinions on cognition in schizophrenia. *Schizophrenia Research* 74 (2-3): 253-261.

Happe FGE (1993) Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory. *Cognition* 48: 101-119.

Hardy-Baylé MC, Sarfati Y, Passerieux C. (2003) The cognitive basis of disorganization symptomatology in schizophrenia and its clinical correlates: toward a pathogenetic approach to disorganization. *Schizophrenia Bulletin*, 29 (3): 459-473.

Harrington L, Siegert RJ, Mc Clure J. (2005) Theory of mind in schizophrenia: a critical review. *Cognitive Neuropsychiatry* 10: 249-286.

Lezac MD. *Neuropsychological Assessment*. 3rd ed. New York, NY: Oxford University Press 1995.

Meltzer HY, Mc Gurk SR (1999) The effects of clozapine, risperidone and olanzapine on cognitive function in schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin* 25 (2):233-255.

Sharma T, Antonova L (2005) Cognitive function in schizophrenia. Deficits, functional consequences, and future treatment. *Psychiatry Clin North Am*. March 26 (1): 25-40.

ESTUDIO DE LAS CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DE LA SINIESTRALIDAD VIAL SEGÚN CONDUCTOR Y PEATÓN, GÉNERO Y EDAD.

Petit, Luciano.

lucianopetit@gmail.com

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana.

Resumen

Urry (2006), incorpora la dimensión social en el siniestro vial para diagnosticarlo con mayor precisión y poder establecer medidas de acción. La causa de la siniestralidad parece encontrarse dentro del concepto de factor humano, es decir, la causa está asociada al comportamiento de la persona. Según Treat et al. (1979), el factor humano (conductor y peatón) se presenta como causa suficiente y eficiente de la coalición entre un 84 % hasta el 93%. Posicionado el factor humano como la causa primordial de los siniestros viales, se plantea el inconveniente de que dicho concepto culmina transformándose en un “cajón de sastre” (Lopez-Araujo & Osca Segovia, 2007); metáfora que ilustra que todo es factor humano, por lo cual ningún elemento específico prevalece, predomina e influye sobre otro, pues todos están al mismo nivel, orden, clase y categoría; es decir que todos cuentan con igual estatus, jerarquía, dependencia y función (Petit, 2014). Consecuentemente, la psicología del tránsito se ha ocupado esencialmente de la seguridad vial, haciendo hincapié en el estudio del factor humano como el causante principal de riesgos y en su incidencia sobre la misma (Rothengatter, 1997). Es decir, el factor humano aporta componentes válidos para aprehender sistémicamente el problema, pero es sólo un elemento más, tampoco debe omitirse el factor social: la interacción social y los valores sociales (Izquierdo, Torres & Martínez, 2013).

La búsqueda de distinguir, clarificar, ordenar, clasificar y puntualizar el “cajón de sastre” es el origen del Sistema Tránsito y Seguridad Vial [STSV] planteamiento y enfoque postulado y desarrollado por Petit (2015), que propone estructurar, regularizar, establecer, ordenar y organizar las múltiples interacciones de los principales actores que lo influyen y determinan, definen, limitan y describen, delineando un sistema dinámico de integración y diferenciación; es decir, configurando el factor psicosocial como estructura dialéctica. Para ello, se tienen en cuenta cuatro subsistemas que lo componen, integran y constituyen: Tránsito, Norma de Tránsito, Educación Vial e Institucional y Mercado. Éstos se distinguen por los actores que los integran y, fundamentalmente, por los niveles de interacciones. Es decir, interviene un proceso de coordinación e integración de las internaciones correspondientes; expresando el STSV un pasaje

inicial de indiferenciación de actores e interacciones a diferenciaciones de las mismas, y posteriormente, su integración, intra-sistemas e inter-sistemas.

La presente investigación plantea un diseño ex post-facto, comparativo (Cancela Gordillo, Cea Mayo, Gabildo Lara & Valilla Gigante, 2010). Los participantes fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico accidental. La muestra del estudio estuvo compuesta por 400 jóvenes estudiantes universitarios; la edad promedio fue de 26,34 (DT=5,55; Max.=37, Min.=19). Se utilizó la Escala Creencias sobre las Causas de los Siniestros Viales (ECCSV- RA1A, Petit, en prensa) que evalúa las actitudes hacia las causas de los siniestros viales, a mayor puntuación mayor atribución como causa de los siniestros viales.

Los resultados indican; por un lado, en relación al género, se hallaron diferencias significativas, en tanto las mujeres tienden a encontrar la causa de la siniestralidad vial en el comportamiento de las personas, mientras que los hombres se la atribuyen al azar. Por otra parte, los resultados evidenciaron que aquellas personas de menor edad (19 a 27 años) hallan el motivo de la siniestralidad en los factores sin control, es decir, lo libran al destino. Contrariamente, aquellos que poseen una edad de entre 28 y 37 años encuentran dichas causas en el factor psicosocial. Por último, se observaron diferencias significativas entre conductores y peatones, siendo que los peatones consideran que las causas de la siniestralidad están vinculadas al comportamiento de los sujetos, mientras que los conductores la atribuyen a factores sin control.

Si las personas creen que los siniestros viales son la concreción de un evento que se inició a expensas del comportamiento de los actores participantes del Sistema Tránsito y Seguridad Vial, resulta desacertado actuar sobre los mismos, pues la gobernabilidad de lo sucedido pertenece a otro ámbito sobre el cual no existe medida de acción que pueda reducir la siniestralidad vial. Ahora bien, si los sujetos consideran que los siniestros viales son consecuencia del comportamiento de todos aquellos involucrados en el Sistema Tránsito y Seguridad Vial, entonces la problemática es reversible a partir de incidir sobre el factor psicosocial, es decir, las cifras de mortalidad pueden disminuir pues es posible intervenir sobre las causas.

Palabras clave: Seguridad Vial, Tránsito, Causas, Siniestralidad Vial.

Abstract

The psychology of the traffic has dealt essentially with the road safety, emphasizing in the study of the human factor as the principal causer of risks and in his incident on the same one (Rothengatter, 1997). That is to say, the human factor contributes valid components to apprehend systemically the problem, but it is only one more element, neither must be omitted the

social factor (Izquierdo, Torres & Martínez, 2013). The search of distinguishing, classifying and specifying the " tailor's booth " is the origin of the System Traffic and Road Security exposition and approach postulated and developed by Petit (2015), forming the factor psicosocial as dialectical structure.

The Scale used Beliefs on the Reasons of the Road Disasters (ECCSV- RA1A, Petit, in press), evaluates the attitudes towards the reasons of the road disasters.

If the persons think that the road disasters are the concretion of an event that began at the expense of the behavior of the actors participants of the System Traffic and Road Security, he turns out to be been wrong to act on the same ones, since the gobernabilidad of the happened belongs to another area on which measure of action does not exist that could reduce.

Keywords: Road Safety, Traffic, Causes, Road accident.

El problema de los traumatismos provocados por el tránsito es un tema descuidado por la salud pública a nivel mundial pues implica un gran esfuerzo a la hora de hablar de prevención ya que se estima que entre 2000 y 2020 el número total de muertes ocasionadas por el tránsito en todo el mundo crecerá casi un 65% y en los países de ingresos bajos y medios se cree que se ampliará hasta un 80% (Jacobs, Aeron&Astrop, 2000). A nivel mundial predominan los traumatismos sufridos por la colisiones en la vía pública, se estima que 16.000 personas por día mueren a causa de todo tipo de traumatismos, los cual representa un 12% de la carga mundial de morbilidad (Murray & López, 1996). Según datos brindados en 2004 por la Organización Mundial de la Salud [OMS], las muertes por traumatismo causados por tránsito representa un 25% de todas las defunciones por traumatismo (Faith, 1997).

La información que se destaca de los datos de la OMS(2004) es la referida a los jóvenes: en el rango etario de 15 a 29 años la colisión de tránsito constituyó la segunda causa de muerte a nivel mundial. En la Argentina, la información brindada por la Agencia Nacional de Seguridad Vial en 2011 (se emplean las cifras de víctimas mortales totales de este año pues las referidas a los periodos 2012, 2013 y 2014 no se encuentran disponibles), afirma las cifras publicadas por la OMS (2004), revelando que de 5.040 personas fallecidas, el 52,7% estaba comprendido por personas del rango de edad entre 15 y 34 años, constituyendo la franja etaria con mayor víctimas; representando el sexo masculino el 71,3%, perteneciendo el restante 28,7% al sexo femenino; el 64,35% eran conductores, el 12,75% peatones y el 22,90% restante, pasajeros.

El *Informe sobre la situación Mundial de la Seguridad Vial* elaborado por la OMS en 2013, destaca los progresos mundiales en la reducción de las muertes y lesiones causadas por el tránsito, sin

embargo, las cifras siguen siendo elevadas como para poder anunciar que la situación está en franco retroceso.

Urry (2006), incorpora la dimensión social en el siniestro vial para diagnosticarlo con mayor precisión y poder establecer medidas de acción. La causa de la siniestralidad parece encontrarse dentro del concepto de factor humano, es decir, la causa está asociada al comportamiento de la persona.

Según Treat et al. (1979), el factor humano (conductor y peatón) se presenta como causa suficiente y eficiente de la coalición entre un 84 % hasta el 93%; el estado de la ruta (firme, señalización, carriles, peralte, arcén, intersecciones, pasos a nivel, etcétera) y el vehículo (seguridad pasiva y seguridad pasiva) al ser examinados y evaluada su incidencia, oscila entre un 3% y un 12%.

Posicionado el factor humano como la causa primordial de los siniestros viales, se plantea el inconveniente de que dicho concepto culmina transformándose en un “cajón de sastre” (Lopez-Araujo & Osca Segovia, 2007); metáfora que ilustra que todo es factor humano, por lo cual ningún elemento específico prevalece, predomina e influye sobre otro, pues todos están al mismo nivel, orden, clase y categoría; es decir que todos cuentan con igual estatus, jerarquía, dependencia y función (Petit, 2014). Consecuentemente, la psicología del tránsito se ha ocupado esencialmente de la seguridad vial, haciendo hincapié en el estudio del factor humano como el causante principal de riesgos y en su incidencia sobre la misma (Rothengatter, 1997).

Uno de los principales retos de la actualidad es el entendimiento de la modificación de los comportamientos relacionados con la movilidad (Gärling, 2005; Gärling&Fujii, 2009). Es decir, el factor humano aporta componentes válidos para aprehender sistémicamente el problema, pero es sólo un elemento más, tampoco debe omitirse el factor social: la interacción social y los valores sociales (Izquierdo, Torres & Martínez, 2013).

La búsqueda de distinguir, clarificar, ordenar, clasificar y puntualizar el “cajón de sastre” es el origen del Sistema Tránsito y Seguridad Vial [STSV] planteamiento y enfoque postulado y desarrollado por Petit (2015), que propone estructurar, regularizar, establecer, ordenar y organizar las múltiples interacciones de los principales actores que lo influyen y determinan, definen, limitan y describen, delineando un sistema dinámico de integración y diferenciación; es decir, configurando el factor psicosocial como estructura dialéctica. Para ello, se tienen en cuenta cuatro subsistemas que lo componen, integran y constituyen: Tránsito, Norma de Tránsito, Educación Vial e Institucional y Mercado. Éstos se distinguen por los actores que los integran y, fundamentalmente, por los niveles de interacciones. Es decir, interviene un proceso de coordinación e integración de las internaciones correspondientes; expresando el STSV un pasaje

inicial de indiferenciación de actores e interacciones a diferenciaciones de las mismas, y posteriormente, su integración, intra-subsistemas e inter-subsistemas. Las figuras y vínculos de los cuatro subsistemas, donde los niveles previos se subsumen e integran al nuevo subsistema que es habilitado por ellos y se cimienta sobre el soporte efectivo de las asociaciones intra e inter subsistemas que se realicen, son:

1- *Subsistema Tránsito*: el ámbito de observación se centra en los usuarios de la vía pública, entendidos como espacio que ocupan y excluyendo su carácter o condición de ente. Los sujetos destacados aquí son: conductor, acompañante y/o pasajero y peatón.

2- *Subsistema Norma de Tránsito*: su órbita de injerencia se limita al código de tránsito que regula la circulación en la vía pública, y a las autoridades que velan por su control (cumplimiento) y aplicación. Los sujetos relevantes son: policía y/o agentes de control de tránsito y autoridades judiciales.

3- *Subsistema Educación Vial*: el agente socializador abarca a toda institución y persona que ejerza la práctica educativa, y se diferencian por su pertenencia dentro del universo educativo: educación formal, educación no formal y educación informal. El grupo de educadores se integra entonces por padres, pareja, amigos, instructores, maestros y profesores, medios de comunicación, TICs y asociaciones sin fines de lucro.

4- *Subsistema Institucional y Mercado*: incluye, por un lado, el sector gubernamental de toma de decisiones en materia de tránsito y seguridad vial. Los sujetos preponderantes son los actores políticos que integran el poder legislativo y el ejecutivo. Y por otro, el sector económico, público y privado, involucrado directamente e indirectamente en el área automovilística, transporte y vialidad. Los sujetos preponderantes son las empresas e industrias del sector.

En síntesis, el proceso constructivo de interdependencia de los subsistemas involucrados da lugar a un sistema que avanza del anterior subsistema al posterior, reorganizándose en la construcción; pasaje de las propiedades internas de cada subsistema al establecimiento de vinculaciones entre ellos, y ulteriormente, a la creación de relaciones sistémicas entre las asociaciones de los subsistemas; es decir, constituyéndose relaciones intra-Subsiste e inter-Subsistema.

El objetivo del presente trabajo es describir y comparar las diferencias en la atribución causal de los siniestros viales según peatones y conductores y edad, siendo estos actores y factores involucrados en el Sistema Tránsito y Seguridad Vial (Petit, 2015).

Método

Diseño

La presente investigación plantea un diseño ex post-facto, comparativo (Cancela Gordillo, Cea Mayo, Gabildo Lara & Valilla Gigante, 2010).

Participantes

Los participantes fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico accidental, durante los meses mayo y junio del año 2014. La muestra del estudio estuvo compuesta por 400 jóvenes estudiantes universitarios de la Universidad de Buenos Aires en sus sedes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estuvo integrada de la siguiente forma: 100 de la Facultad de Psicología, 100 de la Facultad de Ciencias Económicas, 100 de la Facultad de Derecho y 100 de la Facultad de Ingeniería. El 50% fueron mujeres y el 50%, hombres. La edad promedio fue de 26,43 (DT=5,65; Max.=37, Min.=19). El 70% reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el 30% en el Gran Buenos Aires (Conurbano).

Instrumento

Escala Creencias sobre las Causas de los Siniestros Viales (ECCSV- RA1A, Petit, en prensa): Consta de 8 enunciados con un formato de respuesta tipo Likert de 6 puntos, que oscila desde 1= totalmente en desacuerdo a 6= totalmente de acuerdo. Evalúa las actitudes hacia las causas de los siniestros viales. A mayor puntuación mayor atribución como causa de los siniestros viales. La fiabilidad original de la escala fue de Alfa de Cronbach= .86.

Resultados

El factor «factor psicosocial» incluye 5 ítems (ítems: 1, 3, 5, 6 y 8) relativos a la causa de los siniestros viales debido al comportamiento de los conductores de auto y peatones pero también de los agentes de control de tránsito. El factor «factores sin control» incluye 3 ítems (ítems: 2, 4 y 7) relativos a la causa de los siniestros viales debido a factores sin control por parte los usuarios. En la Tabla 1, se detallan la media y la desviación típica de los ítems de la escala ECCSV-RA1A.

Ítems	Media	Desv. típica
1- El accidente de tránsito es consecuencia del inadecuado comportamiento de los conductores	4,43	1,12
2- El accidente de tránsito obedece al destino	2,48	1,22
3- El accidente de tránsito se puede prevenir respetando las normas de tránsito	4,89	1,21
4- El accidente de tránsito es fruto del azar	2,43	1,11

5- El accidente de tránsito se puede evitar si el conductor es hábil manejando	3,76	1,10
6- El accidente de tránsito se puede prevenir con vigilancia de los agentes de control de tránsito	4,01	1,09
7- El accidente de tránsito es inevitable	2,65	1,08
8- El accidente de tránsito es consecuencia del inadecuado comportamiento de los peatones	3,87	1,03

En la Tabla 2, se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos de las dimensiones «factor psicosocial» y «factores sin control» de la escala ECCSV-RA1A.

Factor	Media	Desv. típica
Factor psicosocial	4,18	0,61
Factores sin control	2,42	1,08

En la Tabla 3, se detallan los resultados de las diferencias en los factores “factor psicosocial” y “factores sin control” de la escala ECCSV-RA1A entre el grupo hombre y mujer, hallándose diferencias estadísticamente significativas. Las mujeres presentaron puntuaciones medias más altas en el “factor psicosocial” en comparación con los hombres y, estos últimos, puntuaron más alto en los “factores sin control”; es decir, las mujeres atribuyen la causa de la siniestralidad vial a los comportamientos de las personas y los hombres, al azar.

Variables	Media			t
	Total	Hombre	Mujer	
Factor psicosocial	4,18 (0,61)	4,01 (0,72)	4,18 (0,68)	- 2,72**
Factores sin control	2,42 (1,08)	2,70 (1,18)	2,43 (1,08)	2,63*

***p < .05; **p < .01. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.**

En la Tabla 4, se observan los resultados de las diferencias entre el grupo etario de 19 a 27 años y de 28 a 37 años, en ambos factores de la escala ECCSV-RA1A. Los resultados evidencian que existen diferencias estadísticamente significativas de acuerdo al grupo etario, siendo que aquellas personas de entre 28 a 37 años de edad las que presentan mayor atribución de la siniestralidad vial hacia el “factor psicosocial” y, contrariamente, aquellos que poseen una edad de entre 19 a 27 años atribuyen la siniestralidad a los “factores sin control”, es decir, al destino.

Variables	Media			t
	Total	28 a 37 años	19 a 27 años	
Factor psicosocial	4,18	3,95	4,49	- 6,25**

	(0,61)	(0,73)	(0,59)	
Factores sin control	2,42 (1,08)	2,68 (1,20)	2,38 (0,92)	2,49*

***p< .05; **p< .001. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.**

En la Tabla 5, se presentan los resultados de las diferencias en los factores “factor psicosocial” y “factores sin control” de la escala ECCSV-RA1A entre el grupo conductor y peatón, encontrándose diferencias estadísticamente significativas. El grupo que no posee licencia para conducir (peatón), presentó puntuaciones medias más altas en el “factor psicosocial” en comparación con los conductores, atribuyéndole la causa de la siniestralidad vial al comportamiento de las personas. Contrariamente, el grupo de conductores puntuaron más alto en los “factores sin control”, por lo cual, consideran que la causa de la siniestralidad es fruto del azar.

Tabla 5				
Prueba t de Student para muestras independientes de los factores “factor psicosocial” y “factores sin control” de la escala ECCSV-RA1A, entre el grupo conductor y peatón.				
Variables	Media			t
	Total	Conductor	Peatón	
Factor psicosocial	4,18 (0,61)	3,99 (0,77)	4,23 (0,51)	- 3,46**
Factores sin control	2,42 (1,08)	2,71 (1,21)	2,40 (1,03)	2,35*

***p< .05; **p< .01. Entre paréntesis aparecen las desviaciones típicas.**

Discusión

El presente estudio tenía como objetivo describir la atribución causal de los siniestros viales en jóvenes universitarios y comparar las diferencias entre peatones y conductores, género y edad de los mismos.

Se utilizó el instrumento ECCSV-RA1A para medir las creencias actitudinales sobre las causas de los siniestros viales; el cuestionario consta de 8 ítems y 2 factores que reflejan creencias sobre: a) factor psicosocial; y b) factores sin control.

En relación al género, se hallaron diferencias significativas, en tanto las mujeres tienden a encontrar la causa de la siniestralidad vial en el comportamiento de las personas, mientras que los hombres se la atribuyen al azar.

Por otra parte, los resultados evidenciaron que aquellas personas de menor edad (19 a 27 años) hallan el motivo de la siniestralidad en los factores sin control, es decir, lo libran al destino. Contrariamente, aquellos que poseen una edad de entre 28 y 37 años encuentran dichas causas en el factor psicosocial.

Asimismo, se observaron diferencias significativas entre conductores y peatones, siendo que los peatones consideran que las causas de la siniestralidad están vinculadas al comportamiento de los sujetos, mientras que los conductores la atribuyen a factores sin control.

Si las personas creen que los siniestros viales son la concreción de un evento que se inició a expensas del comportamiento de los actores participantes del Sistema Tránsito y Seguridad Vial (Petit, 2015), resulta desacertado actuar sobre los mismos, pues la gobernabilidad de lo sucedido pertenece a otro ámbito sobre el cual no existe medida de acción que pueda reducir la siniestralidad vial.

Ahora bien, si los sujetos consideran que los siniestros viales son consecuencia del comportamiento de todos aquellos involucrados en el Sistema Tránsito y Seguridad Vial (Petit, 2015), entonces la problemática es reversible a partir de incidir sobre el factor psicosocial, es decir, las cifras de mortalidad pueden disminuir pues es posible intervenir sobre las causas.

Referencias

- Agencia Nacional de Seguridad Vial (2011). *Informe sobre víctimas 2011*. Extraído el 21 septiembre, 2012, de http://observatoriovial.seguridadvial.gov.ar/documentos/estadistica/victimas/2011/2011_graficos_victimas.pdf
- Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Gabildo Lara, G., & Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación Ex Post Facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Faith, N. (1997). *Crash: the limits of car safety*. Londres: Boxtree.
- Gärling, T. (2005). Changes of private car use in response to travel demand management. En G. Underwood (Ed.), *Traffic and Transport Psychology. Theory and Application* (pp. 551-572). Amsterdam: Elsevier.
- Gärling, T. & Fujii, S. (2009). Travel behavior modification: Theories, methods, and programs. En R. Kitamura, T. Yoshii & T. Yamamoto (Eds.), *The expanding sphere of travel behavior research* (pp. 97- 128). Bingley: Emerald.
- Izquierdo, J., Torres, R. D. & Martínez, L. (2013). Control social del tráfico y empoderamiento social. Grupos de riesgo: jóvenes y mayores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, 16, 161-176.
- Jacobs, G., Aeron, A. & Astrop, A. (2000). *Estimating global road fatalities*. London: Transport Research Laboratory.
- Lopez-Araujo, B. & Osca Segovia, A. (2007). Factores explicativos de la accidentalidad en jóvenes: Un análisis de la investigación. *Revista de Estudios de Jóvenes*, 79, 75-89.

- Murray, C. J. L. & López, A.D. (1996). *Global health statistics: a compendium of incidence, prevalence and mortality estimates for 200 conditions*. Boston: Harvard School of Public Health.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Informe mundial sobre prevención de los traumatismos causados por el tránsito*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Petit, L. (2014). El factor humano en el Sistema Tránsito y Seguridad Vial y el Modelo Interaccional Comportamental de Tránsito. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6(1), 48-54
- Petit, L. (2015). *Sistema Tránsito y Seguridad Vial*. Buenos Aires: Editorial Universidad Abierta Interamericana.
- Petit, L. (En prensa). Construcción y validación de la Escala Creencias sobre las Causas de los Siniestros Viales (ECCSV- RA1A). *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*.
- Rothengatter, T. (1997). Psychological aspects of road user behaviour. *Applied Psychology: an International Review*, 46, 223-234.
- Treat, J. R., Tumbas, N. S., McDonald, S. T., Shinar, D., Hume, R. D., Mayer, R. et al. (1979). *Tri-level study of the causes of traffic accidents: Final Report - Executive Summary*. Bloomington: Institute for Research in Public Safety, Indiana University.
- Urry, J. (2006). Inhabiting the car. *The Sociological Review*, 54(1), 17-31.
- World Health Organization (2013). *Global status report on road safety 2013: supporting a decade of action*. Geneva: WorldHealthOrganization.

PSICOLOGÍA Y VIDA RURAL.

Ringuelet, Roberto & Rey, María Inés.

rringuelet@ciudad.com.ar

Facultad de Psicología, UNLP - Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.

Resumen

Nos centramos en la discusión sobre una psicología de la vida rural, entendida como un subcampo posible de conocimiento psicológico.

Desarrollamos un diálogo con algunas propuestas y textos recientes, tal las circulares de las 1ras Jornadas Nacionales de Psicología Rural realizada en 2013 en Posadas y alguno de sus resultados (Univ. de la Cuenca del Plata, 2013; Landini, 2015); tal el texto de Roberti y Mussi sobre “el desarrollo rural y las contribuciones de la Psicología” (Roberti y Mussi, 2014) y el de Lapalma sobre “Psicología comunitaria” (Lapalma, 2015), tomados como textos significativos para el tratamiento del tema, a lo que iremos agregando otras referencias en la exposición.

El interés en el tema deriva de nuestra vinculación tanto con la Facultad de Psicología cuanto con la de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP y, de hecho, de la situación interdisciplinaria creada a partir de nuestro saber antropológico de base. Ambos hemos tratado con anterioridad diversas aristas de la problemática de la interdisciplina, que es un eje de la ponencia, por ejemplo en Ringuelet 1998 y 2000 y Rey 2015, más allá del conocimiento propio del tema en psicología, sociología y antropología social sobre la vida agraria.

Primero, desarrollamos una comparación con otras disciplinas-subcampos enfocados al estudio de la vida rural, como la *Sociología Rural* y la *Antropología Rural*; repasamos brevemente su historia y las circunstancias de su relación con los contextos sociales rurales y urbanos. Vemos luego el nacimiento de la psicología moderna asociado a los ámbitos urbanos y los posteriores antecedentes de su presencia en ámbitos rurales.

Tratamos en esta primera parte integradamente la cuestión de la vinculación de la antropología, sociología y psicología con la vida rural en tanto ámbito o contexto social, las problemáticas tratadas y las relaciones con los subcampos de conocimiento/intervención centrados en las denominadas “psicología social” y “psicología comunitaria”. Vamos avanzando más focalmente en los documentos de referencia a partir de la información in extenso que éstos proveen, haciendo luego una apreciación conceptual buscando indagar en las justificaciones teóricas y de práctica profesional. Significativamente ubicamos también las referencias generales y textuales en tanto corrientes o enfoques teóricos, en donde coincidencias y disidencias pueden ser transversales a campos disciplinarios.

Esto nos lleva a elaborar las conclusiones sobre la tradición de determinados estudios e intervenciones de la psicología en ámbitos rurales, sobre las *interfaces* entre reflexiones teóricas y campos profesionales, a la misma confluencia/tensiones entre diversas áreas de la psicología y respecto de otras disciplinas. Finalmente concluimos en una discusión final sobre los conceptos de “interdisciplina”, “transdisciplina” y enfoques teórico-políticos.

Palabras claves: psicología rural, vida rural, interdisciplina, interfaces.

Abstract

We focus on the discussion of the psychology of rural life, be understood as a subfield of psychological knowledge.

We develop a dialogue with some proposals and recent texts, such circulars of the “1ras Jornadas Nacionales de Psicología Rural”, held in 2013 in Posadas, in some of its results (Univ. de la Cuenca del Plata 2013; Landini 2015); such text from Roberti and Mussi “el desarrollo rural y las contribuciones de la Psicología” (Roberti and Mussi 2014); and off Lapalma “Psicología comunitaria” (Lapalma 2015), texts taken as significant for the treatment of the topic, we will be adding other references in the exhibition.

The interest in the subject stems from our relationship with both Facultad de Psicología as with that of Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, and, in fact, of the interdisciplinary situation created from our anthropological knowledge base.

Both have tried before various edges of the problem of interdisciplinary, which it is an axis of the paper, for example Ringuelet 1998 and 2000 and Rey 2015, beyond the own knowledge of the topic in psychology, sociology and social anthropology of agrarian life.

Keywords: rural psychology, rural life, interdisciplinary, interfaces.

Referencias bibliográficas

Landini, F. coordinador. 2015. *Hacia una psicología rural latinoamericana*. CLACSO: Buenos Aires.

Lapalma, A. 2015. *Psicología Comunitaria*. Material para las Jornadas de In-tensión 2, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, mayo-julio 2015.

Rey, M.I. 2015 (2003). *Objetividad científica*. Cuadernos de Cátedra Sociología Agrícola nº 1, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP: La Plata.

Ringuelet, R. 1998. “Interdisciplinariedad en las ciencias sociales: Psicología y Antropología Social”

Mesa Redonda sobre Psicología e investigación, Jornadas Psicología y Universidad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 13 de junio de 1998.

Ringuelet, R. 2000. *Temas actuales de los estudios sociales rurales*. Curso de postgrado, Depto. De Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Roberti, J. y Mussi, G. 2014. "El desarrollo rural y las contribuciones de la Psicología. Un estado de la cuestión", en *Mundo Agrario*, vol. 15, nº 28, abril 2014.

Universidad de la Cuenca del Plata. 2013. 1ra. Circular de las 1ras *Jornadas Nacionales de Psicología Rural*. Posadas.

EL SENTIDO ÉTICO-NORMATIVO DE LA RESPONSABILIDAD EN INVESTIGACIÓN CON HUMANOS. UN ESTUDIO SOBRE ALUMNOS DE PSICOLOGÍA.

Sánchez Vazquez, María José; Borzi, Sonia Lilian & Barbero, Juan Cruz.

mjsanchezvazquez@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología (UNLP).

Resumen

La Psicología, como práctica de investigación en el ámbito de las ciencias humanas, conlleva una necesaria meditación ética en tanto los fenómenos que aborda implican otros individuos de derechos plenos. Desde esta perspectiva, el accionar del psicólogo que investiga no puede limitarse sólo un saber-hacer especializado, sino que ha de sumarse una mirada responsable que supere meras posturas fundamentalistas o autoritarias y abogue por el reconocimiento de la dignidad inalienable del ser humano. En este trabajo se exponen los resultados obtenidos en el marco del plan de trabajo de una Beca CIN-UNLP (Consejo Interuniversitario Nacional y Universidad Nacional de La Plata) [1], inserto en 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) [2]. El objetivo principal de la investigación se dirigió a abordar las consideraciones de los estudiantes de grado sobre el tema de la responsabilidad en investigaciones con sujetos humanos, tomando como casos especiales aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (tal como los niños y personas declaradas no competentes). En base a un diseño de tipo cualitativo-exploratorio, y con implementación de entrevistas semidirigidas a 21 participantes, se trabajaron en el proyecto marco tres dimensiones: conocimiento/formación, expectativas y metarreflexión de los alumnos en formación de grado de la Licenciatura en Psicología. Presentamos aquí las respuestas que corresponden al sentido normativo en la investigación con sujetos, describiendo la presencia de principios, reglas éticas y documentos deontológicos. Entendemos que, si bien el análisis de la responsabilidad del científico no se agota en cuestiones jurídico-normativas, este aspecto se vuelve de suma importancia a la hora de saber de qué modo ha de conducirse la acción científica, para poder así reflexionar sobre el alcance de estas mismas prescripciones. Los códigos de Ética Profesionales, apoyados en los documentos macros, tales como los emanados de la Doctrina de los Derechos Humanos (DDH), son las referencias principales en este tipo de prácticas públicas. En ámbitos de la investigación científica con humanos, el conjunto principal lo conforman el *Código de Nüremberg (1946)*, la *Declaración de Helsinski (1964-2008)*, el *Informe Belmont (1979)* y la

serie de documentos internacionales, nacionales, regionales y locales que prescriben las prácticas científico-profesionales en ámbitos de la salud, en general y de la Psicología, en particular. Para este último caso, resultan de fundamental importancia el *Código de Ética de la APA* (American Psychological Association, 2010), el *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina* (FEPPA, 2013) y el *Código de Ética Profesional de la Provincia de Buenos Aires* (2000); en especial los artículos sobre investigación y la responsabilidad del psicólogo que investiga. Respecto de la formación de grado universitario, se concluye que, a pesar de que nuestra disciplina ha desarrollado ampliamente el sentido jurídico-normativo de la profesión, quienes se forman en ella parecen desconocer documentos específicos, principios y reglas éticas consecuentes. Este resultado se enfatiza cuando se trata de poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad y autonomía en desarrollo, como es el caso de los niños en situación de investigación. El análisis de los casos presentados nos lleva a plantear la necesidad de incorporar, de modo institucional, instancias que propicien la reflexión sobre la presencia sistematizada de temáticas y problemáticas éticas en la formación de grado, tan valiosa para cumplir con uno de los objetivos primordiales de la enseñanza superior: la formación de ciudadanos comprometidos, responsables y de calidad en el ejercicio de su práctica futura.

Palabras clave: Investigación psicológica- Ética de la investigación – Responsabilidad científica- Sentido normativo.

Abstract

This paper presents the results obtained Scholarship CIN-UNLP (Consejo Interuniversitario Nacional and Universidad Nacional de La Plata), inserted in Research "Scientific research responsibility in humans: a study on the prospects of students of Psychology at the Universidad Nacional de La Plata" (2013-2014). The objective was to study the prospects of students on responsibility for research involving human and, especially, those who are in vulnerable situations (such as children and people declared not competent). The design was qualitative and exploratory, with 21 semi-structured interviews were worked three dimensions: knowledge /training, expectations and meta-reflection. We present the answers to the normative meaning on research subjects, describing the presence of principles, ethical rules and ethical documents. On university education, it is concluded that students seem to ignore specific documents, principles and ethical rules, even though our discipline has greatly developed the legal-normative sense of the profession. This result emphasizes in the case of children in research. It is considered to pose the need to incorporate space for reflection on the systematic presence ethical issues in

the formation, and thus fulfill one of the key objectives of higher education: the formation of responsible citizens and quality in the exercise their practice.

Keywords: Psychological research -Research ethics - Scientific Responsibility - Normative meaning.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

La Psicología, como práctica de investigación en el ámbito de las ciencias humanas, conlleva una necesaria meditación ética en tanto los fenómenos que aborda implican otros individuos de derechos plenos. Desde esta perspectiva, su accionar científico no puede limitarse sólo un saber-hacer especializado, sino que ha de sumarse una mirada responsable que supere meras posturas fundamentalistas o autoritarias y abogue por el reconocimiento de la dignidad inalienable del ser humano.

Respecto de la formación de grado sobre cuestiones ético-normativas en el encuadre de investigación, estas han sido poco a poco incorporadas en la currícula de los planes de estudios universitarios. La Ética Aplicada como disciplina autónoma desarrolla conceptos diagonales, es decir, sus nociones atraviesan el conocimiento académico en todas las ramas del saber disciplinar. Entendemos que, si bien los contenidos ético-morales pueden y deberían concentrarse en una asignatura específica, estas cuestiones no son sólo un momento en la diacronía de un proceso de enseñanza y de aprendizaje; sino que están presentes transversalmente en todas las instancias formativas del grado y posgrado.

Según Perrenoud (1994), la reflexión actual sobre lo enseñable y lo trasmisible incluye dos aspectos relacionados: la transposición didáctica de contenidos y la construcción de competencias en la formación científico-profesional. En el nivel superior, si bien lo que se transpone son siempre conocimientos científicos y técnicos, es necesario tener en cuenta la integración de los mismos en situación de acción, donde lo que está en juego no es sólo un *saber-hacer* (contenidos específicos y prácticas que generan competencias particulares), sino también un *saber-ser* (actitudes, decisiones, posicionamientos valorativos, entre otros). Respecto de la ética, categorías tales como autonomía, libertad, responsabilidad, compromiso, o justicia, no pueden ser sólo aprendidas como parte de un *corpus* conceptual, sino también como parte de una práctica reflexionante, la que pueda ser integrada en la toma de conciencia y evaluación de la futura profesión y de sus situaciones complejas no siempre previsibles (Sánchez Vazquez, 2013). El

encuadre de investigación con humanos posibilita pensar, desde lo deliberativo, cuáles han de ser las actitudes científico-profesionales esperables en el ejercicio responsable del rol del psicólogo. Un primer análisis de la responsabilidad de los científicos, en tanto agentes sociales, corresponde al sentido jurídico que prácticas públicas como estas conllevan. En este nivel, se asocia a la responsabilidad la idea de imputación agencial por la acción realizada. Lenk (1984, citado en Krawietz, 1993) ha clasificado, así, una “responsabilidad interna” y una “responsabilidad externa” adscripta a la figura del científico. La primera –la responsabilidad interna- refiere al estado de las normativas y prescripciones –lo que se debería y no se debería hacer al ejercitar el rol- vigentes al interior de la comunidad de pertenencia. Esto circunscribe y regula el *modus operandi* de cada científico. En general, las habilidades y competencias que son transmitidas a aquellos que se están formando en la disciplina se rigen por este marco normativo. Echeverría (1995) nos habla aquí de la formación de los científicos en valores epistémico-éticos durante los cuatro contextos que él denomina educación, innovación, evaluación y aplicación, a partir de lo cual se va determinando lo que hemos denominado *ethos* científico (Sánchez Vazquez, 2011). La segunda –la responsabilidad externa- hace referencia a cierta obligación del científico frente a terceros afectados por sus trabajos. Si bien es cierto que no es viable saber todos los efectos posibles y consecuencias de una acción llevada a cabo sobre otros, asociamos este tipo de responsabilidad a la idea de una previsión razonable (responsabilidad prudencial) en el acto científico. Desde el análisis normativo, la existencia de una regulación sobre las prácticas científicas vuelve esta responsabilidad prudencial mucho más efectiva, al explicitarse los marcos prescriptivos dentro de las cuáles puede moverse.

En síntesis, si bien el análisis de la responsabilidad del científico no se agota en cuestiones jurídico-normativas, este aspecto se vuelve de suma importancia a la hora de saber de qué modo ha de conducirse la acción científica, para poder así reflexionar sobre el alcance de estas mismas prescripciones. Los códigos de Ética profesionales, apoyados en los documentos macros, tales como los emanados de la Doctrina de los Derechos Humanos (DDH), son las referencias principales en este tipo de prácticas públicas.

El sentido ético-normativo de la investigación con humanos. Documentos basales

Los códigos de ética asumen en sus fundamentos, como dijimos en el apartado anterior, los principios generales de la DDH: dignidad, igualdad, libertad, respeto mutuo y autodeterminación. Estos principios son promulgados en vastos documentos, de modo principal la *Declaración de los Derechos Humanos* (Organización de Naciones Unidas -ONU-, 1948), el *Pacto de Derechos Civiles y Políticos* (ONU, 1963a) y el *Pacto de Derechos Económicos, Culturales y Sociales* (ONU, 1963b).

Respecto de la investigación con sujetos humanos, los primeros escritos en línea con la DDH fueron elaborados para las ciencias de la salud tales como la medicina, y aplicados luego por consenso general a todos los ámbitos de la investigación, como forma de garantizar los derechos fundamentales. En su conjunto, están comprendidos por el *Código de Núremberg* (Tribunal de Núremberg, 1946) y las *Recomendaciones para la guía de los médicos en investigaciones biomédicas que involucran sujetos humanos*, conocidas como la *Declaración de Helsinki* (Asociación Médica Mundial 1964, con modificaciones hasta 2008). Se agregan una serie de comunicaciones que han ido emitiéndose desde las distintas entidades y asociaciones de alcance internacional, como por ejemplo, el reconocido *Informe Belmont* (Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, 1979). Todos los principios garantistas declarados en los documentos pueden sintetizarse como sigue: el Principio de Dignidad –desde el imperativo kantiano, cada individuo vale por sí mismo y no en función de otra cosa-, relacionándolo con las reglas éticas de secreto profesional, anonimato y no discriminación; el Principio de Autonomía -que implica el respeto por la autodeterminación de los individuos y de sus propias vidas-, y del cual derivan las reglas de consentimiento informado y no coacción; y el Principio de Beneficencia/No Maleficencia –que determina la obligación de realizar el bien y evitar daño en cualquier situación de injerencia sobre el otro-, dando marco a las reglas de protección contra daños y distribución de beneficios. Finalmente, en todos ellos tiene lugar principal la afirmación de que la responsabilidad recae sobre el investigador, no siendo transmisible ni al sujeto investigado ni a terceros. En otra línea de análisis, pueden mencionarse las investigaciones con sujetos no competentes o con incompetencias específicas, desde una visión universalista (Beauchamp y Childress, 1999). Ha de tenerse aquí en cuenta las adecuaciones necesarias respecto de la responsabilidad del investigador, en tanto los sujetos participantes no se ajustan al modelo tradicional de agente autónomo que la bioética ha definido, y cuya vulnerabilidad debe considerarse –niños/as o individuos adultos con trastornos mentales, por ejemplo- (Einarsdottir, 2007; Arboleda-Florez, 2003).

En el campo de la ciencia psicológica, a nivel internacional, tenemos el *Código de Ética de la American Psychological Association* (APA, 2010), en especial el punto 6 para la investigación y la responsabilidad indelegable del psicólogo investigador. Un importante documento marco ha nucleado la actividad de psicólogos/as conocido como la *Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos* (Unión Internacional de Ciencia Psicológica y Asociación Internacional de Psicología Aplicada, 2008), reuniendo el espíritu de las preocupaciones éticas de la disciplina, especialmente el Principio IV donde se destaca la responsabilidad profesional y científica del psicólogo con la sociedad. En la región, tenemos el *Protocolo de Acuerdo de Principios Éticos para*

el ejercicio profesional de los Psicólogos del Mercosur (AUAPsi, 1999). Según Hermsilla (2000), los principios éticos allí defendidos pueden resumirse en: respeto por los derechos y la dignidad de las personas, competencia, compromiso profesional y científico, responsabilidad social e integridad. Por su parte, la Federación de Psicólogos de la República Argentina ha elaborado el *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina* (FEFRA, 2013). En su Declaración de Principios se pone de manifiesto la responsabilidad que le corresponde al psicólogo respecto de su accionar en cuanto a su desarrollo personal, científico, técnico y ético. Por último, los colegios profesionales del país han elaborado sus códigos de ética profesional vinculantes. En la zona, el *Código de Ética de la Provincia de Buenos Aires* (2000) en la referencia principal, así como la actual *Ley de Salud Mental N° 26.657* (Ministerio de Salud, 2011) que rige en el país.

Nuestra investigación con estudiantes de Psicología

Como parte nuestro proyecto de investigación, el objetivo del plan de trabajo de la beca se centró en el relevo de las consideraciones de estudiantes de Licenciatura en Psicología (UNLP) sobre el tema de la responsabilidad en investigaciones con sujetos humanos adultos y de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (tal como es el caso de los niños). Las actividades consistieron en la sistematización y categorización, a partir del análisis de contenido de la dimensión información-formación, del sentido jurídico-normativo que los estudiantes atribuyen al tema de la responsabilidad científica, a partir de la mención o no de principios, reglas éticas y documentos deontológicos.

Metodología

El diseño de investigación consistió en un estudio de tipo cualitativo y exploratorio.

Sujetos: La casuística quedó conformada por una muestra intencional de 21 estudiantes del último tramo formativo de la Licenciatura en Psicología (UNLP).

Procedimiento: Se utilizó como técnica una entrevista semiestructurada administrada en forma individual. El guión del instrumento se organizó en base a tres dimensiones principales: conocimientos/formación, expectativas y metarreflexión. La estrategia metodológica integró consignas trianguladas que incluyeron preguntas en forma verbal de configuración abierta y presentación de videos con escenificación de situaciones dilemáticas de investigación basada en casos reales: Experimento de Zimbardo (1971) y Experimento de Watson (*El pequeño Albert*, 1920). En el primero se muestran algunas escenas de la película *Das experiment*, que retrata la investigación del Dr. Philip Zimbardo en Stanford, en la que se seleccionaron 18 participantes para estudiar roles de “prisioneros” y “carceleros” durante 15 días en una réplica de pabellón

carcelario en condiciones ambientales extremas; la experiencia tuvo que ser suspendida al sexto día por las situaciones de extrema violencia que se generaron. El segundo video muestra cómo Watson expone a un bebé (Albert, de 11 meses) a la presencia de un ratón, pulsando simultáneamente un sonido que le generaba miedo; poco después, la sola presencia del ratón lo asustaba y hacía llorar (condicionamiento clásico).

Para este trabajo, se realiza un análisis de la dimensión información-formación, categorizando las respuestas de los estudiantes respecto del sentido jurídico-normativo de la responsabilidad.

Resultados

Presentaremos los resultados distinguiendo en primer lugar las respuestas dadas en relación a la investigación con sujetos humanos en general, y en segundo lugar las referidas a la ética en investigación con niños específicamente.

Principios mencionados: sobre el total de 21 estudiantes entrevistados, 6 nombraron algún principio, mientras que los 16 restantes mencionaron entre 2 y 3. Así, se refirieron al principio de Autonomía en 16 oportunidades, al de Dignidad en 13 casos, y al de Beneficencia-No maleficencia en 11 ocasiones.

Reglas: respecto de las reglas éticas, solo 2 no mencionaron ninguna relativa a la investigación con humanos, 6 nombraron al menos una, y 13 lograron nombrar entre 2 y 4 reglas. Las mencionadas fueron: el secreto profesional por 15 estudiantes, el consentimiento informado en 13 oportunidades, la no coacción sobre el sujeto para obtener su participación y la protección contra posibles daños 5 veces cada una, y una sola mención para el resguardo en la comunicación de resultados, la reserva de identidad de los participantes y la distribución de beneficios.

Documentos: 12 entrevistados no hicieron referencia a ningún documento relativo a la investigación con sujetos humanos, 3 mencionaron al menos uno, y 6 mencionaron entre 2 y cinco documentos. Entre ellos, se refirieron al Código de Ética Profesional (nacional o provincial) en 8 casos; a la Ley de Ejercicio Profesional en 5 oportunidades; al Código de Nüremberg en 4 ocasiones; a las Declaraciones de Helsinki, de los Derechos Humanos y la Ley de Salud Mental en 2 situaciones; y en una sola oportunidad se nombra a las normativas de la APA y la Convención Sudamericana de Psicólogos (inexistente).

La situación no fue similar cuando se indagó sobre la responsabilidad del psicólogo específicamente en investigaciones con niños, en donde las respuestas disminuyeron considerablemente.

Principios: de los 21 entrevistados, 2 no mencionan ninguno, 9 menciona al menos uno, y 10 entre 2 y 3. Refieren al principio de Autonomía en 13 oportunidades; al de Dignidad en 12, y al de Beneficencia – No maleficencia en 4 ocasiones.

Reglas: 2 participantes no logran mencionar ninguna regla, solo 3 lo hacen antes de mirar el video, y 16 logran hacerlo luego de observar la experiencia de Watson. Sin embargo, ya sea antes o después de mirar el experimento, la única regla que se mencionaron fue el consentimiento informado, en 19 oportunidades.

Documentos específicos: en este ítem, solo uno de los 21 estudiantes entrevistados pudo mencionar algún documento, al hacer referencia a la Declaración de los Derechos del Niño.

Las siguientes tablas (Tabla 1 y Tabla 2) muestran los resultados globales tanto para el caso de investigaciones con humanos en general y con niños/as, en particular. Las mismas pueden apreciarse comparativamente:

Tabla 1. Investigación con humanos

Principios	Regla	Documento
Menciona uno: 5	Menciona una: 6	Menciona uno: 3
Menciona más de uno:16	Menciona más de una: 13	Menciona más de uno: 6
No menciona: 0	No menciona: 2	No menciona: 12
Total: 21	Total: 21	Total: 21

Tabla 2. Investigación con niños/as

Principios	Regla	Documento
Menciona uno: 9	Antes del video:3	Menciona uno: 1
Menciona más de uno:10	Después del video:16	Menciona más de uno: 0
No menciona:2	No menciona:2	No menciona: 20
Total: 21	Total: 21	Total: 21

Conclusiones

Como sostuvimos en la introducción del presente trabajo, si bien el sentido normativo no agota la deliberación sobre la práctica científico-profesional, conforma un marco necesario para crear una actitud de responsabilidad en los sujetos en formación.

El análisis de los resultados presentados nos permite observar que los estudiantes disponen de recursos conceptuales para pensar la problemática de la responsabilidad del psicólogo en investigación con sujetos humanos y, aunque en menor medida, para contemplar al niño como un sujeto de derechos plenos. Sin embargo, muestran dificultades para dar cuenta del nivel deontológico necesario para dirigir el accionar del psicólogo cuando se trata de investigaciones

con este colectivo, y su condición particular de ser sujetos de especial vulnerabilidad y autonomía en desarrollo.

A este respecto, los resultados muestran que, a pesar de que nuestra disciplina ha desarrollado ampliamente el sentido jurídico-normativo de la profesión, en general, quienes se forman en ella desconocen documentos específicos, principios y reglas éticas consecuentes. El análisis de los casos presentados nos lleva a plantear la necesidad de incorporar, de modo institucional, instancias que propicien la reflexión sobre la presencia sistematizada de temáticas y problemáticas éticas en la formación de grado, tan valiosa para cumplir con uno de los objetivos primordiales de la enseñanza superior: la formación de ciudadanos comprometidos, responsables y de calidad en el ejercicio de su práctica futura.

Notas

[1] Becario: Juan Cruz Barbero. Directora y co-directora: María José Sánchez Vazquez y Sonia L. Borzi.

[2] Programa de Incentivos, Facultad de Psicología, UNLP. Directora: María José Sánchez Vazquez

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (2010). *Etical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Arboleda-Florez, J. (2003). La investigación en sujetos humanos: poblaciones vulnerables. En F. Lolas y Á. Quezada (Eds.), *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas* (pp. 129-142). Chile: Programa Regional de Bioética OPS/OMS.
- Argentina. Ministerio de Salud (2011). *Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657*. Recuperado de www.msal.gov.ar/saludmental/.../ley-nacional-salud-mental-26.657.pdf
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1999). *Protocolo de Acuerdo: Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay. Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular*. Buenos Aires: Mimeo.
- Asociación Médica Mundial (1964-2008). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- Beauchamp, T. L. y Childress, J. F. (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito XI (2000). Código de Ética. Recuperado de <http://www.colegiodepsicologos.org.ar/info/legislacion>
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento (1979). *Reporte Belmont. Principios y Guías Éticas para la Protección de los*

Sujetos Humanos de Investigación. Recuperado de

<http://www.pcb.ub.edu/bioeticaidret/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>

Echeverría, J. (1995). El pluralismo axiológico en ciencia. *Isegoría*/2, 44-79. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/240/240>.

Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. Recuperado de https://pages.shanti.virginia.edu/13Sp_PSYC_4559-003_CGAS/files/2012/06/einarsdottir-2007.pdf.

Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013). Código de Ética. Recuperado de <http://www.fepra.org.ar>

Hermosilla, A. M. (2000). *Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina*. Fundamentos en Humanidades, I, II, 63-76

Krawietz, W. (1993). *EL concepto sociológico del derecho y otros ensayos*. México: Fontamara.

Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux de seminaire des formateurs de l'IUFM*, pp.25-31. Grenoble: IUFM. Traducción al castellano de G. Diker.

Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de www.un.org/es/documents/udhr/

Organización de Naciones Unidas (1963a). *Pacto de Derechos Civiles y Políticos*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>

Organización de Naciones Unidas (1963b). *Pacto de Derechos Económicos, Culturales y Sociales*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>

Sánchez Vazquez, M.J. (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología*. En *Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: Conocimientos y escenarios actuales*, Tomo 2, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Sánchez Vazquez, M.J. (Coord.) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. La Plata: Edulp Versión on line <http://hdl.handle.net/10915/27889>

Tribunal Internacional de Nüremberg (1946). *Código de Nüremberg*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/bioetica/doc/nurem.htm>

Unión Internacional de Ciencia Psicológica y Asociación Internacional de Psicología Aplicada (2008). *Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos*. Recuperado de <http://bvs.psi.uba.ar/local/File/DeclaracionPrinEticosSIP.PDF>

LA PERSONALIDAD NARCISISTA PATOLÓGICA COMO FACTOR DE RIESGO DE DEMENCIA. ESTUDIO LONGITUDINAL.

Daniel Serrani.

danielserrani@argentina.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue investigar si varias facetas específicas de la personalidad narcisista patológica están asociadas con mayor riesgo de incidencia de demencia (D) en un estudio de cohorte longitudinal. Los participantes ($n = 452$) fueron monitoreados por 36 meses a partir de una evaluación basal de personalidad con el inventario de Narcisismo Patológico (INP). Los resultados mostraron que se desarrolló un cuadro de demencia en 159 participantes. En promedio, los participantes que desarrollaron demencia fueron en su mayoría femeninos ($p < .02$), ligeramente mayores ($p < .04$), tenían bajos niveles de Educación ($p < .03$), puntuaciones en pruebas cognitivas inferiores ($p < .01$), puntuaciones más altas en los resultados de vulnerabilidad narcisista ($p < .01$); pero no hubo diferencias en depresión. Los Odds ratios y el Intervalo de confianza del 95% fueron mayores para D en las siguientes sub-escalas del IPN: auto-ocultamiento [OR (IC 95%) = 1.34 (1.18-1.39)], auto-devaluación [AHR (IC 95%) = 1.35 (0.65, 0.98)] y vulnerabilidad narcisista [OR (IC 95%) = 1.43 (1.34-1.69)]. También el estado cognitivo y la depresión mostraron una asociación sólida con incidencia de D. El presente estudio indica que los rasgos de vulnerabilidad narcisista se asocian con mayor riesgo de D, con cocientes de riesgo significativo

Palabras claves: personalidad narcisista, demencia, depresión, estado cognitivo.

Abstract

Introduction: objective of the present study was to investigate whether pathological narcissistic personality traits are associated with higher risk of developing dementia (D) in a cohort longitudinal research. Participants ($n = 452$) were followed during 36 months from a personality baseline assessment with the Pathological Narcissism Inventory (PNI). Results showed that dementia developed out of 159 participants. Participants which developed dementia were mostly females ($p < .02$), slightly older ($p < .04$), with low educational levels ($p < .03$), lower cognitive test scores ($p < .01$), higher scores in narcissistic vulnerability ($p < .01$); but no differences in depression. Odds ratios and 95% confidence interval 95 were greater for D in the following PNI subscales: self-

hiding [OR (IC 95%) = 1.34 (1.18-1.39)], self-devaluation [AHR (IC 95%) = 1.35 (0.65, 0.98)] and narcissistic vulnerability [OR (IC 95%) = 1.43 (1.34-1.69)]. Cognitive state and depression also showed a positive association with D incidence. The present research points to a robust association between pathological narcissism and dementia with significant risk coefficients.

Key words: narcissistic personality, dementia, depression, cognitive state.

Introducción

La enfermedad de Alzheimer y demencias relacionadas (D) representan una carga creciente para pacientes y cuidadores, incluyendo demandas físicas, emocionales y financieras para la prestación de cuidados. Si bien no se cuenta con números exactos, se estima que la enfermedad de Alzheimer afecta entre 300.000 y 400.000 personas en Argentina, siendo su prevalencia mayor en individuos de más de 65 años de edad. La prevalencia global de la demencia es de 24 millones y se espera que se cuadruplique hacia el año 2050. El número de personas con demencia a escala mundial en 2001 se estimaba en 24.300.000 casos, proyectándose para 2020 unos 42.300.000 y para 2040 unos 81.000.000 casos.

Pero este crecimiento no será simétrico ya que entre 2001 y 2040 el incremento del número de casos en países desarrollados será del 100%, mientras que en países subdesarrollados será del 300%. La prevalencia media de demencia en mayores de 65 años en Sudamérica es del 5,3%, de los cuales el 60% presenta Alzheimer y el 30% demencia vascular, mientras que la incidencia anual de demencia en Latinoamérica es de 9,2 casos cada mil habitantes (Mangone et al, 2000).

Aun cuando desconocemos los mecanismos etiológicos subyacentes a esta enfermedad, factores ambientales y genéticos se han propuesto como causas putativas, años antes de que los síntomas se conviertan en clínicamente evidentes. Se han propuesto varios factores de riesgo para la demencia, como edad avanzada, historia familiar, genética, reserva cerebral y estilo de vida (Barranco-Quintana et al, 2005).

Sólo modestos efectos terapéuticos se han logrado con los tratamientos modificadores de la enfermedad actualmente disponibles, por lo tanto la atención se ha desplazado hacia la prevención o retraso de la D (Archibaldo Donoso et al, 2009).

En una revisión sistemática reciente, se evaluó la asociación de múltiples factores con D y se identificaron varias condiciones potencialmente modificables, como el estilo de vida, diabetes, hipertensión, obesidad, tabaquismo, depresión, compromiso cognitivo, actividad física y dieta. Sorprendentemente, los rasgos de personalidad no fueron tratados a pesar de la fuerte asociación entre personalidad y salud (Daviglius et al, 2010; Kern et al, 2008)

Muy pocos estudios han evaluado la relación entre personalidad premórbida, acontecimientos de la vida y D. Por ejemplo, situaciones de estrés en la primera infancia pueden afectar la adaptación psicosocial posterior favoreciendo la aparición de D (Wilson et al, 2006).

La historia psiquiátrica previa, incluyendo la personalidad premórbida, puede predisponer a los sujetos a desarrollar D con sus correspondientes síntomas psiquiátricos (Cooper & Holmes 1998; Chatterjee et al, 1992; Petry et al, 1988) concluyendo que antes del inicio de la enfermedad de Alzheimer, los pacientes son más pasivos, hostiles y menos espontáneos. Otros autores también informan disminución de la iniciativa/creciente apatía, abandono de aficiones y rigidez creciente (Bozzola et al, 1992)

Resultados similares fueron obtenidos en estudios que comparan la personalidad premórbida con la presente, utilizando el instrumento NEO-PI (Cordero y Ramos, 2008). Los cambios en los 5 dominios de personalidad podrían resumirse como mayor neuroticismo, baja extraversión y responsabilidad y reducciones más pequeñas en apertura y afabilidad.

A largo plazo, las puntuaciones más altas en vulnerabilidad al estrés, ansiedad y depresión precedieron el inicio de la demencia hasta 30 años. Esos rasgos se asociaron con mayores cambios neuropatológicos cerebrales en autopsia de pacientes con D y mayor fragilidad para la aparición de síntomas en demencia clínica. Por otro lado, agradabilidad, orden y competencia, como parte de personalidad resiliente, se asociaron significativamente con menor riesgo de demencia clínica, aun cuando post mortem se observaron similares cambios neuropatológicos a los de la D (Fratiglioni et al, 2004; Paillard-Borg et al, 2012). Esos resultados fueron replicados en un estudio independiente (Wilson et al, 2011)

En otra investigación (Bennett et al, 2012) realizado con monjas, la directividad, tenacidad y dirección a objetivo se asociaron con un menor riesgo de D y un ritmo más lento de deterioro cognitivo.

Finalmente, en un meta-análisis reciente (Terracciano et al, 2014) los individuos con alto neuroticismo y baja auto-conciencia tenían un aumento de 3 veces en el riesgo de incidencia, junto con la depresión. Algunos estudios no apoyan estos hallazgos, sin embargo, y no encuentran ninguna relación entre la personalidad anterior y riesgo de demencia (Ramakers et al, 2014)

En relación con el trastorno narcisista de la personalidad, los resultados más constantes han sido una correlación positiva con emocionalidad negativa, agresividad, psicoticismo y extraversión; una correlación negativa con afabilidad y responsabilidad y correlación inconsistente con la introversión y baja emotividad positiva.

Un grado considerable de variabilidad en la convergencia entre las medidas de grandiosidad narcisista y vulnerabilidad en los dominios del modelo de los 5 factores de la personalidad sugieren que la personalidad narcisista opera como factor de riesgo independiente para la demencia. Como la mayor evidencia sobre factores de riesgo para la D se ha basado en estudios caso-control, los estudios longitudinales pueden representar un mejor diseño para identificar los factores de riesgo para el desarrollo de la D en los individuos afectados. Evitan la necesidad de obtener datos de exposición de parte de cuidadores de los individuos afectados con D ya que estos últimos pueden ser incapaces de proporcionar datos confiables.

En conclusión, el objetivo de este estudio fue investigar el papel del trastorno de personalidad narcisista patológico como factor de riesgo para la D en una población argentina mediante un estudio longitudinal. En última instancia, se espera que estos datos puedan ayudar de dos maneras: en primer lugar, desarrollando marcadores de riesgo clínicamente útiles para predecir la D, que a su vez allanaría el camino para estrategias de prevención de demencia; en segundo lugar, estudiar el riesgo que plantea la personalidad narcisista podría generar conocimientos sobre la etiología de la D.

Materiales y métodos

Tamaño de la muestra

Partiendo de una prevalencia estandarizada por edad para D de 4.4% (Qiu et al, 2009), un riesgo relativo (RR) de 1,19 en relación con el estado de salud premórbido, un riesgo alfa del 5%, una potencia de 95% y una esperada tasa de deserción del 20% luego de 36 meses de seguimiento, 452 pacientes fueron seleccionados.

Diseño del estudio

La investigación se basó en un estudio prospectivo de cohortes de sujetos hispanohablantes con trastornos de la personalidad que residía en la comunidad y recibieron tratamiento psiquiátrico en un centro comunitario de salud mental. Criterios de inclusión: Edad entre 65-75 años, disponibilidad de un familiar o cuidador proxy, conservar capacidad para completar evaluaciones clínicas y neuropsicológicas, firmar el consentimiento informado y presentan un rendimiento cognitivo normal y sin morbilidad significativa. Criterios de exclusión incluyeron discapacidad visual severa o deficiencia auditiva, demencia, enfermedad de Parkinson idiopática, enfermedad hepática, alcoholismo, enfermedad terminal conocida, hospitalización por depresión en el último año o haber recibido terapia electroconvulsiva en la década previa, tratamiento actual con inhibidores de la colinesterasa, medicamentos anti-Parkinson, antidepresivos tricíclicos, antipsicóticos y otros medicamentos con efectos colinérgicos psicotrópicos o centrales significativos. Los pacientes fueron inscriptos y entrevistados desde marzo de 2009 a marzo de

2010. Al inicio del estudio, los participantes recibieron un examen clínico, neuropsicológico y psiquiátrico y una RM de cerebro. Los pacientes fueron seguidos durante un período de 36 meses, a intervalos de 6 meses. El Consentimiento informado fue obtenido por el participante o cuidador en la inscripción y antes de que tuviera lugar la línea de base de evaluación. El protocolo de estudio fue revisado y aprobado por la Junta de revisión institucional local. Todos los procedimientos estaban de acuerdo con la declaración de Helsinki. La muestra fue de clase media, mayoría de los sujetos femeninos (63%). Sólo 2 sujetos con datos faltantes y 7 participantes que se mudaron o se negaron a regresar para el seguimiento fueron excluidos. Finalmente, 452 participantes estuvieron disponibles para el estudio.

Instrumentos

El Deterioro cognitivo se evaluó mediante el mini-examen del estado mental modificado (3ME) (valores normales ≥ 78) (Lobo A, Saz P, Marcos G, Grupo de Trabajo ZARADEMP. MMSE: Examen Cognoscitivo Mini-Mental. Madrid: TEA Ediciones; 2002), el 3MSE se basa en el examen de estado mini-mental y ofrece una puntuación más gradual.

La depresión se evaluó mediante la escala de depresión geriátrica (forma abreviada) (Martínez de La Iglesia, J., Onís Vilches, M., Dueñas Herrero, R., Albert Colomer, C., Aguado Taberné, C., & Luque Luque, R. (2002). Versión española del cuestionario de Yesavage abreviado (GDS) para el despistaje de depresión en mayores de 65 años: adaptación y validación. *Medifam*, 12(10), 26-40) que ha demostrado buenas propiedades psicométricas. Una puntuación de 0 a 5 es normal. Una puntuación superior a 5 indica depresión.

Diagnóstico de demencia se realizó mediante la entrevista estructurada del informante basada en la escala de valoración de demencia (CDR) (Morris, 1997) (valores normales ≤ 0.5) y la escala Blessed de información, memoria y concentración (valores normales ≤ 4) (Blessed et al, 1968). Esta última prueba exhibe una alta fiabilidad alta test-retest (0.86) y se correlaciona estrechamente con las etapas de la enfermedad de Alzheimer.

La Personalidad narcisista patológica se evaluó con el inventario de narcisismo patológico (INP) (Pincus et al, 2009), que es una medida de auto-informe multidimensional de 52 ítems que miden el narcisismo patológico. A los encuestados se les pide utilizar una escala de 6 puntos que van desde 0 (no como yo) a 5 (mucho como yo) para valorar cada elemento. Consiste en siete sub-escalas que miden distintas características del narcisismo patológico: autoestima contingente (AC), Explotación (EXP), auto-sacrificio (AS), auto-ocultamiento (AO), grandiosidad (G), auto-devaluación (DEV) y enojo (E). Debido a la variabilidad en la longitud de la escala, las puntuaciones medias se utilizan en lugar de las sumas para permitir la fácil comparación entre escalas. Dos

Factores de orden superior que abarcan estas 7 sub-escalas: grandiosidad narcisista y vulnerabilidad narcisista también se registraron.

Análisis estadístico

Los datos se analizaron utilizando Stata (Software Stata 13. Texas: StataCorp). Las variables continuas se compararon con el uso de una prueba t de muestras independientes o prueba U de Mann-Whitney, y las variables categóricas se compararon con el uso de la prueba de Chi-cuadrado de Pearson. La asociación entre personalidad y riesgo de demencia se evaluó mediante análisis de regresión de riesgos proporcional de Cox para estimar los cocientes de riesgos instantáneos, con intervalos de confianza del 95 por ciento. El tiempo de un evento se definió como tiempo evolucionado desde la inscripción hasta la fecha cuando se emitió el diagnóstico de demencia. Los datos censurados se basaron en el final del estudio, muerte o pérdida del seguimiento. Se emplearon modelos multivariados con covariables como edad, sexo, nivel educativo (secundaria, nivel universitario) y línea de base del 3ME y la escala de depresión geriátrica. También se examinaron las interacciones entre cada una de las sub-escalas del INP y las otras covariables en el modelo.

Resultados

Se registraron 1104 años-persona de seguimiento (seguimiento medio de 2,7 años), la demencia se desarrolló en 159 participantes (enfermedad de Alzheimer en 112 (70%), demencia vascular en 37 (23%), demencia mixta en 9 (1,5%) y otros tipos de demencia en 1 (0.5%). Al final del período de estudio, no hubo pacientes fallecidos y habían dejado de participar 7 participantes (seguimiento, 2.7±1.1 años). En promedio, los participantes en los cuales desarrolló demencia fueron en su mayoría femeninos ($t = 3.7, p < .02$), ligeramente mayores ($t = 4.9, p < .04$), tenían bajos niveles de Educación ($t = 5.2, p < .03$), puntuaciones en pruebas cognitivas inferiores ($t = 4.9, p < .01$), puntuaciones más altas en los resultados de vulnerabilidad narcisista ($t = 8.7, p < .01$); pero sin diferencias en depresión

Tabla 1. Características de los participantes según estado final de demencia

Variable	no demencia incidente (n = 259)	demencia incidente (n = 159)	p
Edad (años).	45.5 ± 2.9	46,7 ± 3.0	.04"
Género (mujeres) (%)	149 (57%)	135 (85%)	Tipo
Duración del seguimiento (meses)	19,9 ± 2.5	21.0 ± 2.4	.50
Educación secundaria (n/%)	220 (85%)	112 (71%)	.03

3MSE	2.45 ± 0,2	1.02 ± 0,2	.01
GDS	5.33 ± 2.1	5.71 ± 1.1	.35
Grandiosidad narcisista	3.21 ± 1.1	2.87 ± 1.2	.09
Vulnerabilidad narcisista	2.08 ± 1.5	4.56 ± 2.1	.01
AC	2,91 ± 0,2	2.07 ± 0.4	.57
EXP	2.76 ± 0,5	2.79 ± 0,2	.04"
G	2.08 ± 0.6	2.33 ± 1.6	.23
DEV	1.26 ± 1.5	4.07 ± 1.4	.01
E	2.03 ± 1.1	3.47 ± 1.5	Tipo

Valores en medias ± DE. Los valores de escalas y pruebas se calcularon mediante la prueba U de Mann – Whitney. 3MSE rango de calificación de 1 a 3, con una puntuación más alta señalando mejor función cognitiva; puntuación en el GDS (escala de depresión geriátrica) entre 0 y 15, con una puntuación más alta indicando una mayor depresión; puntuaciones en el INP (inventario de personalidad patológica) de 0 a 312, con puntuaciones más altas que indican rasgos de personalidad más patológicos. Autoestima contingente (AC), Explotación (EXP), auto-ocultamiento (AO), grandiosidad (G), devaluación (DEV) y enojo (E).

Las co-variaciones entre sub-escalas de personalidad narcisista patológica junto con la depresión y los resultados cognitivos se observan en la tabla 2. Las correlaciones más robustas se observaron entre depresión y vulnerabilidad narcisista y auto-devaluación. También se encontraron correlaciones entre otras covariables, tales como vulnerabilidad narcisista y auto-ocultamiento y auto-devaluación

(Tabla 2). Correlaciones entre subescalas de personalidad, depresión y cognición (N = 452)

	3MSE	GDS	GN	VN	AC	EXP	G	DEV	E
3MSE		30.2	30.1	-23.9	35.4	28.7	33.5	-21.2	-25.6
GDS			-22.1	41.8	19.4	23.5	23.5	-36.0	-29.2
GN				-12.4	31.8	30.6	32.2	-24.0	31.6
VN					22.1	-21.1	12.7	43.0	18.0
CSE						32.0	30.8	17.7	29.3
EXP							25.7	12.7	30.3
G								-28.6	-31.1
DEV									16.0

Autoestima (AC) contingente, Explotación (EXP), auto-ocultamiento (AO), grandiosidad (G), auto-devaluación (DEV) y rabia (R), mini examen del Estado mental modificado (3ME), escala de depresión geriátrica (GDS)

La Tabla 3 muestra los cocientes de riesgo ajustada (OR) y los intervalos de confianza (IC) del 95% para cada una de las sub-escalas de INP. Cada sub-escala es reportada por primera vez cuando se ingresa en el modelo, y luego se asocia con las demás escalas. De los factores de confusión, sólo edad y educación se asociaron independientemente con el riesgo de D. Los participantes mayores [OR (95% IC) = 1.32 (1.18-1.36)] estaban en mayor riesgo de desarrollar D durante el período de seguimiento. Además, el riesgo de D fue mayor entre los participantes con puntuaciones más altas en AO, DEV y VN y menor en G y GN. Cuando el 3MSE fue agregado al modelo, los participantes con mayor VN, DEV y AO permanecieron con mayor riesgo. Los riesgos para VN, DEV y AO fueron ligeramente mayores que los valores correspondientes para el modelo fijo. Mientras que las cifras de VN fueron afectadas al adicionarse otras sub-escalas al modelo, GN no fue estadísticamente significativa. Quienes obtuvieron menor 3MSE al ingreso del estudio, fueron más propensos a desarrollar D, OR (95% IC) = 1.84 (1.71-1.90). Cuando la escala GDS fue agregada al modelo, VN, AO y DEV permanecieron asociadas con mayor riesgo de D, y los resultados fueron ligeramente superiores a los del modelo fijo. La asociación positiva entre la puntuación GDS y el riesgo de D no fue grande como el efecto de 3MSE [OR (95% IC) = 1.18 (1.12-1.23)]. En suma, el mayor riesgo se asoció con AO [OR (IC 95%) = 1.34 (1.18-1.39)], DEV [OR (95% IC) = 1.35 (0.65, 0.98)] y VN [OR (IC 95%) = 1.43 (1.34-1.69)].

Tabla 3. Ratios de riesgo ajustados (OR) para demencia (N = 159)

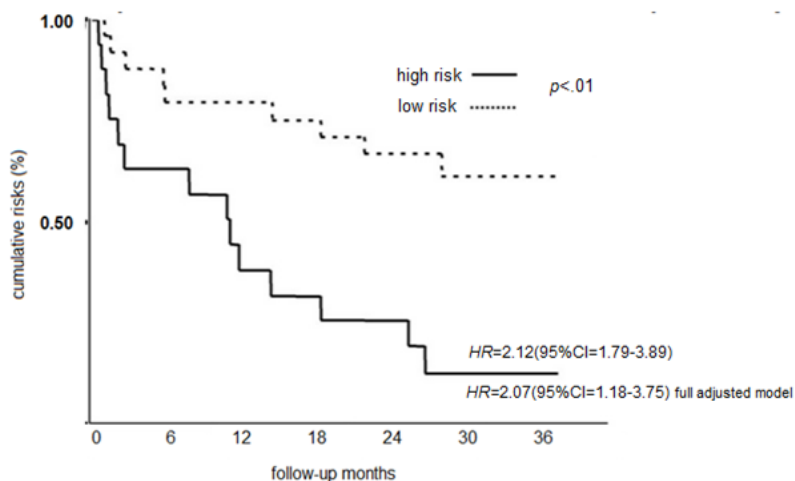
	Fijo	Modelo 2	Modelo 3
Predictor	Edad, género, educación	Base + 3MSE	Base + GDS
CSE	1.14 (1.09-1.19)	1.16 (1.11 - 1)	(1,20-1,32) 1,27
CSE-PNI	1.06 (1.01-1.14)	1.05 (1.01-1.11)	1.12 (1.04 - 1)
EXP	En.98 (73-1.12)	.92 (.85-1.21)	.93 (.67-1.11)
EXP-PNI	.90 (.88-1.17)	.87 (.65-1.13)	.89 (.56-1.21)
AO-PNI	1,44 (1.40-1.49)	1.53 (1.48-1.59)	1,58 (1.53 - 1)
G	1.01 (.84-1.12)	0.98 (.76-1.09)	1.02 (.89-1.10)
G-PNI	.97 (.86-1.13)	.87 (.75-1.15)	.86 (.56-1.08)
DEV	1.35 (1.21-1.57)	1.43 (1.31-1.56)	1.53 (1.32-1.78)
DEV-PNI	1.32 (1.23 - 1)	1.21 (1,15 - 1)	1.31 (1.24-1.57)

E	1.02 (.85-1.15)	En.98 (.56-1.12)	1.03 (.89-1.10)
E-PNI	1.21 (1.16-1.31)	1.12 (1.03-1.26)	1.10 (1.01-1.21)
VN	1.43 (1.34-1.69)	1,52 (1.34 - 1)	1.78 (1.56-1.97)
VN-PNI	1.45 (1.32-1.59)	1.64 (1.45-1,87)	1.67 (1.40-1.81)
G	En.98 (.67-1.10)	.76 (.53-.99)	.86 (.56-1.03)
G-PNI	.95 (.78-1.18)	.87 (.56-.99)	.79 (.45-.89)

Autoestima contingente (AC), Explotación (EXP), auto-ocultamiento (AO), grandiosidad(G), devaluación (DEV) y rabia (R), inventario narcisismo patológico (INP)

La probabilidad medida con la curva de Kaplan-Meier de desarrollar D durante el seguimiento se presenta en la figura 1. Comparado con el grupo de bajo riesgo, el grupo de alto riesgo tuvo un OR de 2.12 (IC del 95% = 1.54-3,89), y con el ajuste completo, incluyendo edad, género, nivel educativo, GDS y 3MSE, OR fue 2,07 (IC del 95% = 1.18-3.75). El análisis de sensibilidad reveló una interacción significativa entre la sub-escala de VN y DEV, AO como covariables. Cuando se consideraron las diferencias de género encontradas en la relación entre riesgo de VN y D solo las puntuaciones en sub-escala de VN fueron significativas.

Figura 1. Estimación de riesgo de D con curva de Kaplan-Meier en escalas de INP



Referencias bibliográficas

Mangone, C. A., Arizaga, R. L., Allegri, R. F., & Ollari, J. A. (2000). La demencia en Latinoamérica. *Rev Neurol Arg*, 25, 1085-112

Barranco-Quintana, J. L., Allam, M. F., Del Castillo, A. S., & Navajas, R. F. C. (2005). Factores de riesgo de la enfermedad de Alzheimer. *Rev Neurol*, 40(10), 613-8

Archibaldo Donoso, S., & Delgado, C. (2009). Perspectivas en la prevención y tratamiento farmacológico de la enfermedad de Alzheimer. *Revista médica de Chile*, 137(2), 289-295

Daviglus ML, Bell CC, Berrettini W, Bowen PE, Connolly ES Jr., et al. NIH state-of-the-science conference statement: Preventing Alzheimer's disease and cognitive decline. *NIH Consensus State Sci Statements* 2010; 27, 1–30

Kern ML, Friedman HS. Do conscientious individuals live longer? A quantitative review. *Health Psychology* 2008; 27, 505–512

Wilson RS, Krueger KR, Arnold SE, Barnes LL, Mendes de Leon CF, Bienias JL, Bennett DA: Childhood adversity and psychosocial adjustment in old age. *Am J Geriatr Psychiatry* 2006, 14(4):307–315

Cooper B & Holmes C. Previous psychiatric history as a risk factor for late-life dementia: a population-based case-control study, *Age and Ageing* 1998; 27, 181-188

Chatterjee A, Strauss ME, Smyth KA, & Whitehouse PJ. Personality changes in Alzheimer's disease. *Arch Neurol* 1992; 49(5), 486-491

Petry S, Cummings JL, Hill MA & Shapira J. Personality alterations in dementia of the Alzheimer type. *Arch Neurol* 1988; 45(11), 1187-1190

Bozzola FG, Gorelick PB, y Freels S. Personality changes in Alzheimer's disease. *Arch Neurol* 1992; 49(3), 297-300

Cordero A y Ramos A. NEO-PI revisado 3ª edición. TEA ediciones, Madrid. 2008

Fratiglioni L, Paillard-Borg S & Winblad B. An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia. *The Lancet Neurology* 2004, 3(6), 343-353

Paillard-Borg S, Fratiglioni L, Xu W, Winblad B & Wang HX. An active lifestyle postpones dementia onset by more than one year in very old adults. *Journal of Alzheimer's Disease* 2012, 31(4), 835-842

Wilson RS, Begeny CT, Boyle PA, Schneider JA, Bennett DA. Vulnerability to stress, anxiety, and development of dementia in old age. *Am J Geriatr Psychiatry*. 2011; 19:327–334

Bennett DA, Schneider JA, Arvanitakis Z, Wilson RS. Overview and findings from the religious orders study. *Curr Alzheimer Res*. 2012; 9(6):628-45

Terracciano A, Sutin AR, An Y, O'Brien RJ, Ferrucci L, Zonderman AB & Resnick SM. Personality and risk of Alzheimer's disease: New data and meta-analysis. *Alzheimer's & Dementia* 2014, 10(2), 179-186

Ramakers I, Honings S, Aalten P, Visser PJ, Ponds R, & Verhey FR. The effect of psychological distress and personality traits on cognitive test performances and the risk of dementia in patients with mild cognitive impairment. *Alzheimer's & Dementia* 2014, 10(4), P366

Qiu C, Kivipelto M, Strauss E. Epidemiology of Alzheimer's disease: occurrence, determinants, and strategies toward intervention. *Dialogues Clin Neurosci*. 2009; 11, 111-128

Lobo A, Saz P, Marcos G, Grupo de Trabajo ZARADEMP. MMSE: Examen Cognoscitivo Mini-Mental. Madrid: TEA Ediciones; 2002

Martínez de La Iglesia, J., Onís Vilches, M., Dueñas Herrero, R., Albert Colomer, C., Aguado Taberné, C., & Luque Luque, R. (2002). Versión española del cuestionario de Yesavage abreviado (GDS) para el despistaje de depresión en mayores de 65 años: adaptación y validación. *Medifam*, 12(10), 26-40

Morris JC. Clinical dementia rating: a reliable and valid diagnostic and staging measure for dementia of the Alzheimer type. *Int Psychogeriatr*. 1997; 9 (Suppl. 1), 173–176

Blessed G, Tomlinson BE, Roth M. The association between quantitative measures of dementia and of senile change in the cerebral grey matter of elderly subjects. *Br J Psychiatry* 1968; 114(512), 797–811

Pincus AL, Ansell EB, Pimentel CA, Cain NM, Wright AG & Levy KN. Initial construction and validation of the Pathological Narcissism Inventory. *Psychological assessment* 2009; 21(3), 365

Pincus AL, Lukowitsky MR. Pathological narcissism and narcissistic personality disorder. *Annu Rev Clin Psychol*. 2010; 6, 421-46.

VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LA MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE EN ESCOLARES DE MONTEVIDEO.

Cuevasanta, Diego; Curione, Karina & Vásquez, Alejandro.

dcuevasanta@psico.edu.uy

Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

Resumen

Introducción: Los agentes involucrados en la educación entienden que la motivación de los niños es cada vez menor. Nuestro país no cuenta con instrumentos ni estudios que aborden esta problemática en Educación Primaria. En el presente trabajo se exponen los resultados preliminares del proyecto *Validación de una escala para evaluar la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo* cuyo objetivo principal es validar la Escala de Orientación Extrínseca versus Intrínseca en el Salón de Clases (Harter, 1981). **Marco teórico:** Los principales antecedentes vinculados al estudio de la motivación en Educación Primaria, se encuentran en los trabajos de Harter (1981, 1992), recuperando una tradición de estudios centrados en la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca implica realizar una actividad porque es inherentemente interesante o disfrutable (Ryan & Deci, 2000). En tanto la motivación extrínseca implica involucrarse en actividades escolares que lleven a un determinado resultado, una buena nota, un juicio positivo del maestro, evitar la censura, u otro tipo de recompensa externa. **Metodología:** Se trabajó con un diseño cuantitativo no experimental. La aplicación del instrumento se realizó en el contexto natural de clase a 1008 niños de 4to, 5to y 6to año comprendidos en cuatro escuelas públicas y siete privadas de la ciudad de Montevideo (Uruguay). La escala motivacional está compuesta por 30 ítems que evalúan el grado y el tipo de orientación intrínseca/extrínseca que presentan los alumnos hacia el aprendizaje escolar. El contenido de los reactivos y el formato de respuesta permite que el niño elija entre respuestas de motivación intrínseca o extrínseca (tipo de motivación) y el grado (baja, media y alta), la escala de respuesta es de tipo Likert, siendo el 1 el polo más extrínseco y 6 más intrínseco. El instrumento permite valorar qué determina la motivación de los niños en el salón de clase, si lo hacen los factores internos o externos (Harter, 1980). La escala está compuesta por cinco dimensiones: preferencia por el reto vs. preferencia por el trabajo fácil; curiosidad e interés vs. agrandar al maestro y obtener buenas calificaciones; dominio dependiente vs. independiente del maestro; juicio dependiente vs. independiente del juicio del maestro y criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos. La validación cultural del instrumento se guía por las fases propuestas por

Hambelton y Patsula (1999). La traducción de los ítems fue realizada mediante un diseño de traducción inversa a cargo de tres psicólogas bilingües (español - inglés). **Resultados y Conclusiones:** Se realizó el análisis factorial exploratorio utilizando rotación Oblimin, dado que se asumió una relación moderada entre los factores. Como resultado se obtuvieron factores similares a los hallados por Harter (1981) con variación en la distribución de los ítems 3, 20, 5, 13 y 18. El análisis de fiabilidad de la escala mostró los siguientes valores de alfa de Cronbach en cada una de las dimensiones: .59 (curiosidad e interés vs. agradar al maestro y obtener buenas calificaciones), .70 (dominio dependiente vs. independiente del maestro), .76 (preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil), .68 (juicio dependiente vs. independiente del juicio del maestro), y .69 (criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos). En base a los resultados, se concluye en forma preliminar que el cuestionario motivacional tiene propiedades psicométricas aceptables para la investigación motivacional. Actualmente el proyecto está en la fase de re test del instrumento, el cual permitirá culminar con el proceso de análisis del mismo. Contar con un instrumento validado en nuestro país podría contribuir al diseño de propuestas educativas que apunten a mejorar la motivación por el aprendizaje en escolares.

En el congreso, se presentarán estos resultados, el formato final del cuestionario y los datos obtenidos del re test, así como el proceso cualitativo de la validación.

Palabras clave: Motivación, Educación, Evaluación, Validación cultural.

Abstract

Education in Uruguay has been questioned for many decades, several of the agents involved in this area (parents, teacher and students) understand that one of the aspects of this issue is related to children's motivation, which keeps lowering. Furthermore, in our country there are notools or studies which address this topic in Primary Education.

This study presents preliminary results of the validity (reliability and factorial structure) of the Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom (Harter, 1981). The Scale consists of 30 items which enable the study of what triggers motivation) children's motivation in the classroom, whether it is internal factors (curiosity/interest, preference for challenge, independent mastery) or external factors (obtaining good marks, preference for easy assignments, dependence mastery). The Scale was administered to 1008 children who attend 4th, 5th and 6th grade at both state and private schools in Montevideo. Based on these results, it is concluded in a preliminary way, that the motivational questionnaire has acceptable psychometric properties for motivational research.

Keywords: Motivation, Education, Assesment, Cultural Validation.

Referencias bibliográficas

Hambelton, R. K., Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tesis: Myths yo be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1 (1), 1-16.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, Vol. 17 (3), 300-312.

Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

NIVEL SOCIOEDUCATIVO DEL HOGAR Y PRODUCCIÓN EN EL WISC-IV Y EN EL BENDER: UN ESTUDIO CORRELACIONAL PILOTO.

Labin, Agustina & Martínez, Ma. Laura.

agustinalabin@conicet.gov.ar

FaPsi UNSL – CONICET.

Resumen

La complejidad implicada en el diagnóstico de la capacidad intelectual de niños y niñas a lo largo de la historia de las técnicas psicométricas ha dado origen, desde diferentes perspectivas teóricas-metodológicas, a una multiplicidad de investigaciones que apuntan a señalar los alcances y limitaciones de las pautas de evaluación y puntuación. Un amplio corpus empírico estudió la asociación entre nivel socioeducativo del hogar y el rendimiento intelectual en distintas culturas. Dichas investigaciones promovieron el desarrollo de este estudio que tiene como objetivo central analizar la relación entre los años de educación parental, como medida del nivel socio-educativo del hogar con la producción de niños/as tanto en la Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-IV) adaptación argentina como, en el Test Guestáltico visomotor de Bender. A tal efecto, se desarrolló en la ciudad de San Luis (Argentina) un estudio piloto con una muestra intencionada de 31 sujetos, niños/as de 9 a 11 años, 20 niñas y 11 niños, que asisten a escuelas públicas.

Este trabajo presenta un diseño correlacional-descriptivo en donde se calculan las frecuencias, las medias y desviación estándar de las variables. Para el análisis estadístico se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Es preciso señalar que el presente trabajo corresponde a un estudio preliminar, por lo cual, es recomendable trabajar con un muestra más amplia y heterogénea respecto a la edad.

Los resultados revelan correlaciones significativas entre los Índices CIT, RP y VP del WISC-IV con el Test de Bender. Asimismo, se registraron diferencias significativas entre el nivel educativo alcanzado por los padres y el ICV, índice que concentra la valoración de las funciones cristalizadas. En cambio, al explorar la producción de tareas fluidas a través de IRP, IVP e IMO las diferencias significativas entre los grupos desaparecen. De igual modo, no se encontraron divergencias según el nivel educativo de los padres y desempeño en el Bender. Esto confirma la fuerza de los dos instrumentos para evaluar procesos cognitivos más allá de los sesgos de la estimulación socio-ambiental.

El estudio de las correlaciones entre WISC-IV y Bender provee evidencias empíricas, posibles de ser aplicadas en el análisis de recurrencias y divergencias, que se registren en procesos

diagnósticos que incluyan las dos técnicas. Asimismo, la exploración de las incidencias de mediadores socio-ambientales en la producción en ambos instrumentos, brinda apoyatura tanto para el análisis fundamentado de los resultados logrados, como para el diseño de políticas educativas e intervenciones de prevención que apunten a ceñir la brecha producida por los factores económicos-socioculturales.

La consulta que deviene por dificultades escolares y/o de aprendizaje pone de relieve la necesidad de incluir la implementación de instrumentos psicométricos dentro de una batería de tests que permitan analizar los procesos intelectuales en términos de constitución subjetiva, desarrollada en el marco de la intersubjetividad. Desde diferentes aportes teóricos y metodológicos se señala la trascendencia de explorar la dinámica de la capacidad intelectual, para lo cual las normas psicométricas se constituyen en una guía de evaluación que deben ser transversalizadas por la interpretación cualitativa de los resultados y el análisis de las recurrencias y discrepancias a lo largo del proceso diagnóstico clínico y/o educacional. Por lo tanto, se propone un dispositivo diagnóstico extendido destinado a captar la compleja trama trazada por la conjunción de capacidad cristalizada y habilidades específicas que se encuentran menos influenciadas por los factores ambientales. El pilar central del cual se parte es que el diagnóstico en la vida de una persona -especialmente en la infancia- nunca resulta neutro, es terapéutico o iatrogénico, siempre teniendo como telón de fondo que es tan perjudicial dar un diagnóstico demasiado favorable minimizando una dificultad existente como sobrepatologizar el malestar.

Palabras claves: WISC-IV, Bender, Nivel Socioeducativo del Hogar, Inteligencia.

Abstract

The complexity involved in the diagnosis of the intellectual capacity of children throughout the history of psychometric techniques has given rise, from different theoretical and methodological perspectives, to multiple investigations that try to indicate the reaching and the limitations of the evaluation and scoring guidelines.

A broad theoretical corpus studied the association between socioeconomic status and cognitive performance in different countries with different cultures, languages and values. The theoretical and empirical research promoted the development of this study, which has the objective to analyze the relationship between parental education as a measure of socio-educational level of the household with the production of children / as both the Wechsler Intelligence Scale (WISC-IV), an Argentine adaptation of the Bender Gestalt Test. To this end, developed in the city of San Luis (Argentina) a pilot study with a purposive sample of 31 children for 9-11 years ($n = 31$), 20 girls

and 11 boys , who attend schools public. This article follows a descriptive correlational design, the frequencies were calculated, the mean and standard deviation of the variables. For statistical analysis the Spearman correlation coefficient was used. It should be noted that this study corresponds to a preliminary study; therefore, it is advisable to work with a broader and more heterogeneous regarding age shows.

The results show significant correlations between indices CIT, RP and VP of WISC-IV with the Bender Test. Also, Significant differences between the educational attainment of the parents and the ICV, (which concentrates rate assessment of crystallized functions), were recorded. On the other hand, when the exploration of fluid tasks, through IRP IVP and IMO, the significant differences between the groups disappear. Similarly, no differences were found by educational level of parents and Bender performance. This confirms the strength of the instruments to assess cognitive processes beyond the biases of the socio- environmental stimulation.

The study of correlations between WISC -IV and the Bender Test, provides empirical evidence possible to be applied in the analysis of recurrence and divergences to register in diagnostic processes that include the two techniques. Also, the exploring on the impact of socio- environmental production in both instruments, gives appoggiatura for the analysis based on the results achieved and for the design of public policies and preventive interventions aimed at reducing the impact of the gap caused by socio - economic crisis.

The query becomes by learning difficulties and / or learning highlights, shows the need to include the implementation of psychometric instruments in a battery of tests to analyze the intellectual processes in terms of subjective constitution, developed in the framework of intersubjectivity. Since different lines of research, highlights the importance of the dynamics of intellectual capacity, for which the psychometric standards constitute an evaluation guide to be mainstreamed by the qualitative interpretation of the results and analysis of recurrences and discrepancies noted along the clinical diagnostic process and / or educational. Therefore, an extended diagnostic device designed to capture the complex plot drawn by the combination of crystallized ability and specific skills that are less influenced by environmental factors is proposed. The central pillar of which starts is that the diagnosis in the life of a person, especially in childhood is never neutral (is therapeutic or iatrogenic), always with the backdrop that is as damaging to a diagnosis too favorable minimizing difficulty present as exaggerating a pathology or discomfort.

Keywords: WISC-IV, Bender, Socio-Educational Level of the household, Intelligence

Introducción

Entre los antecedentes que vinculan la primera versión del WISC con el Bender, encontramos los estudios de Koppitz (1968) que señalan una alta correlación entre la escala de ejecución del WISC y la producción en el test de Bender, independientemente de la edad. En coincidencia, Pozo Ruiz (2004) sostiene que la correlación entre Bender y la escala de ejecución es significativamente más elevada que con el CI verbal. El estudio demuestra que los alumnos con problemas de aprendizaje pero con buena puntuación en el Test de Bender, tenían puntuaciones bajas en el CI Verbal. Específicamente, plantea que los niños con buenas producciones en Bender tienden a alcanzar una puntuación de CI promedio o por encima de la media, mientras que los niños con buenos resultados en WISC-IV no siempre consiguen que sus producciones en Bender sean positivas. Los niños con puntuaciones por debajo de la media en WISC, tienden también a tener pobres producciones en el Test de Bender.

Un amplio corpus teórico estudió la asociación entre nivel socioeconómico y el rendimiento intelectual en distintos países con culturas, lenguas y valores sociales diferentes. Marmorale y Brown (1975) realizaron un estudio en Puerto Rico con 123 niños de diferentes orígenes étnicos que cursaban primer grado. Se encontraron correlaciones significativas entre Bender y las dos escalas del WISC para el grupo de niños con menos alcance a posibilidades socioeducativas. Para el grupo de niños con mayor acceso a la estructura de oportunidades culturales y educativas, la relación WISC-Bender fue significativa únicamente para la escala de ejecución y el CIT. La ausencia de una correlación significativa entre Bender y el CI verbal en estos niños se atribuyó a la superioridad relativa de sus puntajes verbales.

Si bien los instrumentos elegidos para la valoración de habilidades cognitivas superiores, WISC-IV y Bender, cuentan con baremos actualizados a nuestra población (Brenlla y Taborda, 2013; Taborda, Barbenza y Brenlla, 2011; Carreras, Uriel, Pérez, Suárez, Acebal y Fernández Liporace, 2011) los reportes bibliográficos de la última década referidos a la incidencia de las variables socioambientales en los resultados alcanzados en WISC-IV y Test Guestáltico Visomotor de Bender en nuestro país son acotados y requieren ser ampliados.

Respecto al test de Bender los análisis comparativos realizados por Anta (2002) y Casullo (1988) en poblaciones urbanas y rurales, e incluso dentro de las distintas provincias de la Argentina, sugieren que las evaluaciones se realicen con baremos obtenidos dentro del contexto cultural de administración, aun cuando se ha demostrado que es un test poco sensible a efectos culturales. Con el soporte de estudios nacionales e internacionales, se toma el nivel educativo de los padres como indicador central del nivel socioeconómico y ambiental del hogar (Fuica, Lira, Alvarado, Araneda, Lillo, Miranda, Tenorio, Pérez-Salas, 2014; Brenlla y Taborda, 2013).

Asimismo, los cambios introducidos en la cuarta versión de la escala de Wechsler ameritan la exploración de las incidencias de variables socioambientales en el desempeño de niño/as en ambos instrumentos.

Método

La muestra está conformada por 31 niño/as de 9 a 11 años, de ambos sexos, que asisten a escuelas públicas de la ciudad de San Luis (Argentina). Los niños y niñas aceptaron participar voluntariamente y fueron elegidos a partir de un muestreo intencionado. Para la obtención de los resultados y su análisis se utilizó una metodología cuantitativa correlacional descriptiva.

Técnicas

Para evaluar las funciones superiores se utilizó el Test gúestáltico visomotor de Bender, baremos de niños escolarizados (Carreras, Uriel, Pérez, Suárez, Acebal y Fernández Liporace, 2011;) y la Escala de Inteligencia para niños de Wechsler - Cuarta Edición (WISC-IV) en su adaptación argentina (Taborda, Barbenza y Brenlla, 2011).

Procedimiento

Una vez lograda la autorización de las instituciones educativas, se comunicó a los padres y a los alumnos la modalidad de trabajo; aquellos que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado y dieron a conocer el nivel educativo parental. Finalmente se administró el WISC-IV y el Bender. Se desarrolló un sistema de evaluación "ciega". A partir de los resultados obtenidos, se calcularon las frecuencias, las medias, desviación estándar de las variables y se realizó un análisis correlacional de Spearman.

Resultados

El estudio correlacional realizado entre la educación recibida por los padres y el rendimiento intelectual global (CIT) en el WISC-IV, no determinó una relación significativa entre las variables estudiadas ($\rho = .268$; $\text{sig.} = 0,01$). En concordancia, no se encontraron asociaciones entre los índices razonamiento perceptivo (IRP), memoria operativa (IMO) y velocidad de procesamiento (IVP) con la educación parental, respectivamente ($\text{sig.} = 0,01$, $r = .244$; $\text{sig.} = 0,01$, $r = .337$; $\text{sig.} = 0,01$, $r = -.133$). Sí se observó asociación significativa entre el índice comprensión verbal (ICV) y los años de educación parental ($\rho = .554$, $p < .005$). Las diferencias según el nivel educativo de los padres y la puntuación de Bender no registraron asociaciones significativas ($\text{sig.} = 0,01$, $r = .034$).

Los resultados muestran correlaciones significativas entre IRP, IVP, CIT y Bender ($r = .482$, $\text{sig.} = 0,05$; $r = .440$, $\text{sig.} = 0,05$; $r = .635$, $\text{sig.} = 0,05$); pero no así con ICV e IMO ($r = .326$, $\text{sig.} = 0,05$ y $r = .139$, $\text{sig.} = 0,05$).

La siguiente tabla ilustra las medias y desvíos de los percentiles alcanzados en WISC-IV y Bender según los grupos definidos en función del nivel educativo de los padres.

Tabla 1. Descriptivos de los percentiles obtenidas en el WISC-IV y Bender según el nivel educativo parental.

Índices	Años de educación parental					
	< 12 (n:8)		12 (n:10)		> 12 (n:13)	
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar
CIT	29.50	23.598	37.00	22.760	42.69	28.256
ICV	16.13	12.194	29.90	18.175	43.08	21.857
IRP	27.50	20.064	38.30	30.478	39.23	28.229
IMO	29.550	20.6222	54.00	28.2415	52.538	26.5520
IVP	48.13	27.777	53.30	24.563	37.92	24.797
BENDER	37.00	28.531	42.90	31.817	36.96	24.710

Discusión

El objetivo principal de este trabajo fue estudiar la relación entre los años de educación parental - como indicador del nivel socioeconómico y cultural del hogar-, y la producción de niños y niñas a partir del WISC-IV y el test de Bender.

No se encontró correlación significativa entre la educación recibida por los padres y los índices CIT, IRP, IMO e IVP del WISC-IV. Del mismo modo, el test de Bender no mostró diferencias significativas según los años de educación recibidos por los padres, concluyendo así que el test evalúa dominios que dependen sutilmente de la estimulación familiar-ambiental (Koppitz, 1968). En cambio, sí se encontró una asociación significativa entre el ICV del WISC-IV y los años de educación parental. Por lo tanto, los estudios reseñados, cobran relevancia sobre la perentoriedad de diseñar políticas de prevención y promoción de la salud en poblaciones vulnerables para estimular el desarrollo de los dominios lingüísticos. Asimismo, las correlaciones significativas entre los índices RP, MO, VP, CIT del WISC-IV y el Bender confirman que las habilidades visomotoras están involucradas de algún modo en el desempeño intelectual (Doubros y Mascarenhas, 1969; Koppitz, 1968; Rueda, Bartholomeu y Sisto, 2006). En coincidencia con nuestros datos preliminares, Decker, Englund, Carboni y Brooks (2011) demostraron que el Bender-II tiene mayores asociaciones con las subtests de habilidades fluidas del WISC-III que los subtests que evalúan tareas cristalizadas. En

cuanto a las correlaciones positivas entre Bender y WISC-IV, coincidimos con Arrillaga, Eschebarria y Goya (1981) y Mitchell-Burns (2000) quienes sostienen que el uso de ambos instrumentos de manera conjunta puede contribuir en el diagnóstico de problemáticas referidas al aprendizaje. La consulta que deviene por dificultades escolares y/o de aprendizaje requiere incluir la implementación de instrumentos psicométricos dentro de una batería de tests que permitan analizar los procesos intelectuales en términos de constitución subjetiva. A modo de conclusión, debemos señalar la trascendencia de explorar y analizar los resultados psicométricos transversalizados por la interpretación cualitativa y el análisis de las recurrencias y discrepancias a lo largo de todo el proceso diagnóstico. Por lo tanto, se propone un dispositivo diagnóstico extendido destinado a captar la trama trazada por la conjunción de capacidad cristalizada y habilidades específicas que se encuentran menos influenciadas por los factores ambientales (Taborda, 2013).

Referencias bibliográficas

- Anta, D. A (2002). Función visomotora y rendimiento escolar académico, una investigación con el Test de Bender. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Fac. de Psicología. U.B.A.* (7), 2, pp. 17-23.
- Arrillaga, S. G. P., Eschebarria, C. C., & Goya, I. O. (1981). Una investigación sobre aspectos intelectuales en una población de deficientes de un grupo marginal. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología y Psicósomática*, 2(1), 12-22.
- Brenlla, M.E. y Taborda, A. (Comps.) (2013). *Guía para una interpretación integral del WISC-IV*. Buenos Aires: Paidós.
- Carreras, M. A., Uriel, F., Pérez, M., Suárez Hernández, N., Acebal, A. y Fernández Liporace, M. M. (2011). *Baremos Niños Escolarizados (6 a 12 Años): Test Gestáltico Visomotor de Bender, Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH) y Test de Memoria Auditiva y Visual de Dígitos (VADS)*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología. UBA.
- Casullo, M. M. (1988). *Test de Bender Infantil. Normas Regionales Argentinas*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Decker, S. L., Englund, J. A., Carboni, J. A. & Brooks, J. H. (2011). Cognitive and developmental influences in visual-motor integration skills in young children. *Psychological Assessment*, 23 (4), 1010-1016.
- Doubros, S. y Mascarenhas, J. (1969). Relations among Wechsler full-scale scores, organicity-sensitive subtest scores and Bender-gestalt errors scores. *Perceptual and Motor Skills* (29), pp. 719-722.

- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Araneda, C., Lillo, G., Miranda, R., Tenorio, M., & Pérez-Salas, C. (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes. *Terapia psicológica*, 32(2), 143-152.
- Koppitz, E. (1968). *El Test Gestáltico Visomotor para Niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Marmorale A. M., Brown F., (1975). NCBI. Comparison of Bender-Gestalt and WISC correlations for Puerto Rican, White and Negro children. *J Clin Psychol*. Jul; 31(3):465-8. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1165272>
- Mitchell-Burns, J. A. (2000). *Performance of children with and without learning disabilities on Canter's background interference procedure and Koppitz's scoring system for the Bender test*. *Perceptual-and-Motor-Skill*, 90(3), 875-882
- Pelorusso, A. y Etchevers, M. (2006). Baremos del Test Gestáltico Visomotor. *Revista Investigaciones en Psicología* (9), 3.
- Pozo Ruiz, J. M^a, (2004). Slideshare. Test de Bender-Koppitz. E.O.E.P. COSLADA. Recuperado de http://www.slideshare.net/amalia5/test-de-bender-8293635?gid=04c32ee9-63fb-43e2-889b-752e41dc6800&v=qf1&b=&from_search=2
- Rueda, F. J. M., Bartholomeu, D., & Sisto, F. F. (2006) Perceptual-motor maturity and intelligence. *Psicología: Ciência e Profissão*, 26 (3), pp.-pp. 490 - 503.
- Taborda, A., Barbenza, C. y Brenlla, M.E. (2011). *Adaptación argentina del WISC-IV Wechsler. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños cuarta edición (WISC-IV)*. Buenos Aires: Paidós.
- Taborda, A. (2013). Enfoque relacional en el diagnóstico de niños derivados desde instituciones escolares. En Taborda, A., Dueñas, G. y Leoz, G.(comps.) *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria UNSL.

SENSIBILIDAD DIAGNÓSTICA DEL TEST PATTE NOIRE EN NIÑOS CON DÉFICIT INTELECTUAL: ALGUNOS RESULTADOS.

Maglio, Norma & Fatelevich, Marisa.

normamaglio@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Psicología, UNLP.

Resumen

Presentamos datos obtenidos a partir de la administración del Test Pata Negra de L. Corman a niños con déficit intelectual, en el marco de un Proyecto de Investigación del Programa Promocional de Investigación en Psicología de la U.N.L.P. y desarrollado en la Sede de Chivilcoy.

Fue dirigido por la Lic. Marisa Fatelevich y co-dirigido por la Dra. Norma Maglio, quienes participaron anteriormente en Proyectos relacionados con esta temática vinculados con la normatización y validez de esta técnica: Obtención de temáticas clichés en el Test Patte Noire (1994-1997) y Patte Noire (PN) y Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A): comparación y validación de sus resultados (1999-2001).

Estos estudios aportaron interesantes resultados sobre la sensibilidad diagnóstica de esta técnica en relación con la evaluación de niños sin dificultades intelectuales, pero no aportaron datos sobre la sensibilidad en el caso de niños con habilidades especiales.

Es debido a la insuficiencia de los desarrollos teóricos y de la evidencia empírica en relación a esta problemática, que se propone como objetivo de esta investigación evaluar la sensibilidad de esta técnica proyectiva, para indagar el desarrollo libidinal de niños con diagnóstico de deficiencia intelectual.

Hemos partido de la definición de deficiencia intelectual según la OMS, que la considera como una patología caracterizada por limitaciones sustanciales en el funcionamiento cognitivo con un desempeño en pruebas de inteligencia significativamente inferior a la media.

Si bien se pueden distinguir distintas categorías según los resultados obtenidos en técnicas que evalúan la inteligencia, hemos elegido para esta investigación, aquellos niños/as diagnosticados con déficit intelectual leve (CI entre 50 y 70), a quienes se le administró en una sesión la técnica verbal temática Patte- Noire.

En cuanto a la administración, se pueden distinguir siete momentos:

Presentación del Frontispicio.

Presentación de las láminas.

Método de Preferencias-Identificaciones.

Preguntas de Síntesis: se retiran todas las láminas, se entrega el Frontispicio y se pasa a las Preguntas de Síntesis donde el niño/a debe puntualizar los sentimientos y las atracciones afectivas a través de los personajes.

Presentación de la lámina llamada “Hada”.

Graficación.

Sueño de Pata Negra.

Para concluir, deberá graficar de memoria la lámina que más le haya interesado y luego un sueño de Pata Negra en los lugares del protocolo provistos para tal fin.

Haremos hincapié en algunos de los aspectos que se han investigado a lo largo del desarrollo del Proyecto, a saber:

La adecuación al clisé de las láminas elegidas para hacer la o las historias: se muestran las diecisiete con las que se puede armar la historia de Pata Negra. El niño/a debe seleccionar aquellas con las que se desea componer una única historia o bien, elaborar una historia con cada lámina.

Las respuestas obtenidas frente a la lámina “Hada”: momento en el que el niño debe pedir tres deseos.

Lo observado en el momento Preferencias- Identificaciones: Recordemos que en este momento el sujeto debe separar las láminas que le resultaron agradables de las no agradables y justificar su elección.

En relación a la composición de la muestra la misma estuvo conformada por 18 niños (13 varones y 5 mujeres) de entre 9 y 13 años de edad, de nivel socio-económico medio que habitan en la ciudad de Chivilcoy.

Conclusiones:

La técnica se administró a la muestra, sin dificultades, de acuerdo a la administración original.

El Test Patte Noire, resultó sensible para indagar el desarrollo libidinal de niños con diagnóstico de deficiencia intelectual.

Las historias de los niños con diagnóstico de deficiencia intelectual a los que se les administró el Patte- Noire, resultaron similares a las de los niños de menor edad sin esa deficiencia.

Asimismo, es de destacar que el conocimiento de la información obtenida en la administración de esta técnica, permitiría encarar tratamientos más allá de las intervenciones psicopedagógicas.

Palabras Clave: Deficiencia, Evaluación, Técnica, Intervenciones.

Abstract

We present data obtained from the administration of Pata Negra Test of L. Corman mentally retarded children, as part of a research project of the Promotion Research Program in Psychology UNLP and developed at the headquarters of Chivilcoy.

It is due to insufficient theoretical developments and empirical evidence regarding this issue, that has as objective of this research to evaluate the sensitivity of this projective technique, to investigate the libidinal development of children diagnosed with intellectual impairment.

We started from the definition of intellectual disability according to OMS, which considers it as a condition characterized by significant limitations in cognitive functioning with test performance significantly below average intelligence.

The sample consisted of 18 children (13 males and 5 females) between 9 and 13 years old, of average socio-economic status who live in the city of Chivilcoy.

We have concluded that knowledge of the information obtained in the administration of this technique would face treatments beyond psychoeducational interventions.

Keywords: Deficiency , Evaluation, Technical Interventions.

Se presentarán aquí a modo de síntesis, algunos de los resultados obtenidos a lo largo del Proyecto de Investigación denominado *El Test Patte- Noire (Pata Negra) en Niños con Déficit Intelectual*, que se desarrolló en la Sede Chivilcoy, en el marco del Programa Promocional de Investigación en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Fue dirigido por la Lic. Marisa Fatelevich y co-dirigido por la Dra. Norma Maglio, quienes participaron anteriormente en Proyectos relacionados con esta temática: *Obtención de temáticas clichés en el Test Patte Noire (1994-1997) y Patte Noire (PN) y Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A): comparación y validación de sus resultados (1999-2001)*. Estas investigaciones aportaron interesantes resultados sobre la sensibilidad diagnóstica de la técnica Patte- Noire de L. Corman en relación con la evaluación de niños sin dificultades intelectuales, pero no lo hicieron para el caso de niños con habilidades especiales, motivo por el cual nos propusimos indagar el desarrollo libidinal de niños con diagnóstico de deficiencia intelectual.

La muestra estuvo conformada por 18 niños (13 varones y 5 mujeres) de entre 9 y 13 años de edad, de nivel socio-económico medio, diagnosticados con déficit intelectual leve (CI entre 50 y 70) por evaluadores de las Escuelas Públicas de la ciudad de Chivilcoy (Pcia. de Buenos Aires).

Antes de hacer hincapié en los resultados hallados, es necesario circunscribir tanto el concepto de deficiencia intelectual como hacer una descripción de la técnica verbal temática utilizada.

En relación al concepto de déficit intelectual nos referimos a la definición dada por la OMS, que la considera como una patología caracterizada por limitaciones sustanciales en el funcionamiento cognitivo con un desempeño en pruebas de inteligencia significativamente inferior a la media.

Si bien se pueden distinguir distintas categorías según los resultados obtenidos en técnicas que evalúan la inteligencia, hemos elegido para esta investigación, aquellos niños/as diagnosticados con déficit intelectual leve (CI entre 50 y 70), a quienes se le administró en una sesión la técnica verbal temática Patte- Noire.

Con respecto a la técnica en cuestión, está constituida por tres tipos de láminas:

- Frontispicio o presentación de la Técnica.
- 17 láminas que muestran las aventuras del cerdito Pata Negra.
- La lámina llamada “Hada”.

Y se administra en siete momentos:

1. Presentación del *Frontispicio*.
2. Presentación de las láminas.
3. Método de Preferencias-Identificaciones.
4. Preguntas de Síntesis.
5. Presentación de la lámina llamada “Hada”.
6. Graficación.
7. Sueño de Pata Negra

Hecha esta breve descripción, señalaremos algunos de los aspectos que se han indagado a lo largo de esta investigación:

1. La adecuación al clisé de las láminas elegidas para hacer la o las historias.
2. Las respuestas obtenidas frente a la lámina “Hada”.
3. Lo observado en el momento Preferencias- Identificaciones.

Como todos los individuos han vivido durante su existencia las distintas situaciones que presentan los temas del test, será el manejo que de los mismos hagan, lo que permitirá distinguir lo adaptativo, de lo perturbador (Schwartz, 1997).

Esto lleva a considerar que un sujeto que se adapta de manera adecuada debe responder citando el tema correspondiente a cada estímulo: el tema clisé.

En nuestro caso, se observó que 4 varones no respondieron en sus relatos al tema esperado, a saber:

- Uno no respondió al clisé en las láminas 6 (partida) y 16 (soledad, exclusión y castigo).
- Otro en las láminas 2 (edípico) y 5 (madre adoptiva o sustituta).

- Un tercero no se ajustó al clisé en la lámina 11 (nacimiento y rivalidad fraterna).
- Y por último, otro utilizó para hacer la historia las láminas 1 (sadismo uretral), 2 (edípico), 11 (nacimiento y rivalidad fraterna) y 17 (figura paterna) no ajustándose al clisé en ninguna de ellas.
- El resto de los niños/as a los que se les administró el test, respondieron con descripciones o cortas historias clisés.

Ello nos permite suponer que se trataría de sujetos alterados por conflictos evolutivos no resueltos o trastornos psicopatológicos relacionados con los temas que exploran las láminas citadas pero no se puede afirmar la influencia del déficit intelectual en la falta de adecuación al clisé, sino que se debería tratar cada caso en particular para profundizar en las problemáticas de cada niño/a.

Con respecto al momento Preferencias- Identificaciones, se ha observado en general que la lámina elegida por el 100 % de la muestra es la N° 17. Fue incorporada por Corman en 1978 con el fin de subsanar el desequilibrio entre las láminas maternas y paternas y se la conoce con el nombre de “*Escalerilla*”, en catalán “*Esqueneta*” y para nosotros es “*Árbol*”. En esta lámina la figura adulta es generalmente visualizada como “padre” y ayuda a PN a ver o agarrar los pajaritos. Cumple enteramente con lo pensado por Corman al incorporarla: sumar láminas con la figura paterna.

En particular, todas las niñas eligieron como agradable la Lámina 1: *Comedero*, la 2: *Besos*, la 11: *Camada* y la 13: *Sueño Padre*.

En comparación con los resultados de la muestra de Schwartz y Caride (1997), resultaron también ser muy agradables para las niñas sin déficit intelectual, las láminas *Árbol* (93%), *Besos* (83%) y *Camada* (83%), mientras que *Comedero* y *Sueño Padre* obtuvieron menor agradabilidad (63% y 73% respectivamente).

En relación a los varones de la muestra, además de la Lámina 17 elegida por todos ellos, les resultaron agradables las Láminas *Besos* y *Duda* (69%) y *Porquerías* (61%) las cuales también fueron elegidas por niños sin déficit intelectual: *Árbol* y *Besos* en 93% de los casos, *Porquerías* en 75% y *Duda* en un 68 %.

A diferencia de la muestra con déficit intelectual, los niños sin este diagnóstico también eligieron las láminas *Camada* (86%), *Mamada 1* (89%) y *Mamada 2* (79%).

Lo descrito anteriormente nos permite plantear a modo de conclusión que los niños con diagnóstico de deficiencia intelectual a los que se les administró el Patte- Noire, pueden diferenciar las láminas que le resultan agradables de las que no le resultan agradables y justificar su elección, de la misma forma con coincidencias en agradabilidad que los niños que no presentan dicha deficiencia.

Respecto a la lámina “Hada”, consideramos la propuesta de Schwartz y Caride (1997) quienes, debido a la variedad de respuestas obtenidas en esta etapa de la administración de la técnica, propusieron agrupar las mismas en categorías o áreas, incluyendo distintos ítems, a saber:

- Categoría relacionada con la familia: familia general, padres, hermanos.
- Categoría relacionada con el sí mismo: mancha aceptada, mancha rechazada, crecimiento, estados de ánimo, identidad, atributos.
- Categoría relacionada con pedidos generales: de familiares, alimentos, objetos.
- Categoría relacionada con la evitación de problemas.
- Categoría relacionada con relaciones interpersonales.
- Categoría relacionada con conducta deseada.
- Categoría relacionada con deseos imposibles.
- Categoría relacionada con desplazamiento a terceros.
- Categoría otros.

No identifican subáreas en las últimas seis categorías.

Luego de la sistematización de las respuestas producidas por los sujetos de la muestra se aprecia que:

- No se hallaron respuestas enmarcadas dentro de las categorías relacionadas con *Desplazamiento a terceros, Conducta deseada y Otros*.
- Los deseos prevalentes en ambos sexos, se vinculan con las áreas *Pedidos generales y Familia*.
- En el sexo masculino, la distribución fue de 41,02% para los *Pedidos generales* y de 23,07 % para *Familia*.
- En el caso del sexo femenino, ambas áreas obtuvieron el mismo valor: 40%. Esta prevalencia, con una diferencia notable por sobre el resto de las áreas, puede pensarse desde el punto de vista cultural, en tanto las niñas aparecen como más dependientes de su entorno.
- En los varones se observaron respuestas en la categoría de *Evitación de problemas* en un 5,12 % de los casos, mientras que no se hallaron respuestas a la categoría *Deseos imposibles*. Esta situación se invierte para la porción de la muestra del sexo femenino.

De la comparación con la muestra de referencia se puede plantear lo siguiente:

- Los deseos prevalentes obtenidos en la muestra de niños con déficit intelectual, coincide con los datos hallados en la muestra de tipificación sólo para el sexo femenino.
- La prevalencia de las áreas *Pedidos y Familia* en el sexo masculino de la muestra de niños con déficit intelectual coincide con los resultados obtenidos en la muestra de niños sin déficit intelectual correspondiente a varones de 6 años de edad cronológica.

- Si bien se registraron deseos vinculados con la categoría relacionada con el *Sí Mismo*, estos no corresponden al ítem *mancha aceptada* y sólo un caso dio respuesta de *mancha rechazada*.

Esta última apreciación amerita preguntar sobre la incidencia de la deficiencia intelectual en la constitución de la identidad e imagen de sí mismo en niños con estas características, ya que además de dar el nombre al héroe de las aventuras de Pata Negra, podría considerarse a “la mancha”, como una marca distintiva. Como tal, podría ser un posible indicador de la particularidad a partir de la cual indagar cuestiones que hacen a los desarrollos identificatorios vinculados con la Identidad, el crecimiento y los atributos del Sí-Mismo.

Los resultados expuestos hasta aquí nos permite afirmar que:

1. Las historias de los niños con diagnóstico de deficiencia intelectual a los que se les administró el Patte- Noire, resultaron similares a las de los niños de menor edad sin esa deficiencia.
2. El análisis que estaba pautado para sujetos sin déficit intelectual pudo ser utilizado con éxito para los niños con ese déficit.
3. El Test Patte Noire, resultó sensible para indagar el desarrollo libidinal de niños con diagnóstico de deficiencia intelectual.

Referencias bibliográficas

- Ajuriaguerra, J. (1977) Historia y fuentes de la Psiquiatría Infantil. En *Manual de Psiquiatría Infantil* (4ª Ed.) (pp. 3-20). Barcelona: Toray-Masson.
- Bell, J. (1978). Introducción a las Técnicas Proyectivas. En J. Bell *Técnicas Proyectivas*. (4ª Ed.) (pp. 15-19). Buenos Aires: Paidós.
- Bercherie, Paul (1988) La clínica psiquiátrica del niño (Estudio histórico) En *Obras Completas*, (Volumen X, pp.1-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Corman, L. (1979). *El test de Pata Negra*. Barcelona: Herder.
- DSM-V (2014) *Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.
- Inhelder, B. (1971) *El diagnóstico del razonamientos en los débiles mentales*. Madrid: Nova Terra.
- Lang, J. L. (1979): Las organizaciones deficitarias. En *Introducción a la psicopatología infantil*, Francia: Dunod.
- Luque, A. & Maglio, N. (2001): Sensibilidad Diagnóstica en los Tests CAT-A y P.N. Género y Agresión. *Boletín Informativo N° 40* de la Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico, pp. 26-30.
- Macfarlane, J. & Tuddenham, R. (1976) Problemas Planteados en la Validación de las Técnicas Proyectivas. En Anderson & Anderson, *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*. (3ª Ed.) (pp.54- 88) Madrid: Rialp.

- Maglio, N. (2008) Una buena nueva: El WISC IV (Escala de inteligencia para niños IV). Trabajo publicado en las *Memorias de XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico- XIX Jornada Nacional de ADEIP*. Demanda, Ética y Límites. Editorial AKADIA. Tomo único. Pág. 185-187. Sistema de referato: Con comité de selección.
- Maglio, N.; Castillo, M.C.; Luque, A.; Ferreyra, A.; Guillade, M. & López, A. (1995). Normatización del Patte- Noire (P.N.): Dificultades. En el *Libro de resúmenes de las IX Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico - VII Jornadas Nacionales de A. D. E. I. P.* Volumen único. Sistema de referato: Con comité de selección.
- Musachi, B. (2001). *La niña de la tortuga*. Buenos Aires: Paidós.
- Re, S. (2001): *El desafío de trabajar con la diferencia: Consideraciones sobre el retraso mental*. Buenos Aires: Paidós.
- Re, S. (2001): *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodriguez Gomez, G., Gil Flores, J. & García Jimenez, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Schwartz de Scafati, L. & Caride de Mizes, M.R. (1998): *El test Patte Noire*. La Plata: Editorial de la UNLP.
- Schwartz de Scafati, L. & Caride de Mizes, M.R. (2001): Comparación y Validación de las interpretaciones construidas a partir de la aplicación del Test Patte Noire y CAT-A. *Instituto de Investigaciones de la Carrera de Psicología- UBA*, 6 (1), 159-169.
- Tylor, S.J. & Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D. (2011). *WISC-IV Manual de Administración y Puntuación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D. (2011). *WISC-IV Manual Técnico y de Interpretación*. Buenos Aires: Paidós.

PRIMEROS APORTES SOBRE LA ADAPTACIÓN DE LOS INVENTARIOS MAC ARTHUR- BATES AL ESPAÑOL REGIONAL.

Maglio, Norma & Luque, Adriana.

normamaglio@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Presentamos en esta ocasión los primeros trabajos realizados sobre la *Adaptación de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur –Bates al español regional*, Proyecto de Investigación aprobado y subsidiado por la UNLP, dirigido por la Dra. Norma Maglio y co- dirigido por la Lic. Adriana Luque, con la participación de los docentes Benitez Falocchi, A., Biasella, R., Castillo, M.C., Coppola, M., Falelevich, M., Fernícola, A. Martínez, S., Melillo, O., Peralta, D., Piatti, V., Triaca, G., la investigadora Querejeta, M. y colaboradores Apella, F., Daghero, L., Oliveira, M. y Romanazzi, M.J., de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Motiva dicha investigación la necesidad de evaluar el lenguaje infantil a edades tempranas, por las relaciones que guarda con el desarrollo psicológico y el posterior aprendizaje del lenguaje escrito. (Snow, 1983, 1998, Signorini & Piacente 1991,1993, Maglio, 2009, Moats, 2010).

Ante las dificultades que implica la administración de pruebas formales en la infancia temprana, han surgido distintas medidas para la evaluación del lenguaje basadas en los informes parentales (Rescorla, 1989).

Las mediciones realizadas a partir de los informes de los padres evalúan las habilidades de los niños en su medio familiar y se basan en observaciones realizadas durante un tiempo prolongado, razón suficiente para tomarlos en consideración.

Por ello, nos abocamos a la tarea de adecuar uno de ellos para conocer el lenguaje temprano: los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates

Los mismos fueron elegidos por su probada eficacia en el país de origen (EEUU) y en los países e idiomas en los que se ha adaptado (italiano, chino, ruso, islandés, sueco, finés, portugués, español, entre otros).

La primera versión en español de estos inventarios fue realizada por los mismos autores (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick y Reilly) en 1994, para la población hispánica residente en EEUU.

Otras adaptaciones al español se realizaron en México (Jackson-Maldonado y col., 1993; Jackson-Maldonado y col., 2003) y en España (Pérez Pereira y Soto, 2003, López-Ornat y col., 2003) entre otras.

Esas versiones no constituyen una mera traducción, sino una reelaboración de las pruebas habida cuenta que las diferencias dialectales entre los países de habla hispana, necesitan la adaptación a las características idiomáticas de cada población. De ahí la necesidad de adaptar los inventarios al medio local pero no sólo para la identificación del desarrollo del lenguaje sino también la individualización de posibles retrasos.

Comprende dos formas, para niños de 8 a 15 meses y de 16 a 30 meses. Para nuestro Proyecto se consideró el Inventario II para niños de 16 a 30 meses.

En una primera instancia, se entregaron los protocolos adaptados por los mexicanos (con mayor número de palabras que la versión original americana) para su revisión, a cinco profesionales especialistas en el tema objeto de estudio, a saber:

- Una Profesora y Licenciada en Psicología. Docente en nivel inicial y Estimuladora Temprana.
- Dos Profesoras y Licenciadas en Psicología. Evaluadoras y Terapeutas Infantiles.
- Una Licenciada en Fonoaudiología.
- Un Profesor y Licenciado en Lengua y Comunicación.

Los profesionales citados analizaron exhaustivamente los protocolos y dieron su criterio sobre las modificaciones necesarias y la justificación de las palabras indicadas para reemplazarlas.

A partir de sus observaciones, de la administración de una prueba piloto y del estudio realizado sobre las distintas versiones en nuestro idioma, se advirtió que la traducción del protocolo original editado por El Manual Moderno en el año 2005, resultaba el más adecuado para su posible modificación regional.

Considerando las primeras administraciones y las indicaciones señaladas por los profesionales, se procedió según las recomendaciones impartidas a la confección de un protocolo pertinente para nuestro medio, no agregando más palabras al protocolo original. El mismo quedó conformado por dos partes:

- 1- *El uso de palabras* que comprende una *Lista de Vocabulario* y *Cómo usa y comprende el niño el lenguaje*.
- 2- *Oraciones y gramática*.

Una vez corregido el instrumento se procedió a imprimir los protocolos para ser distribuidos entre investigadores y colaboradores para su administración.

Se realizó una prueba piloto para ver la efectividad de la técnica.

Por la confiabilidad y validez de la técnica, consideramos que la adaptación de la misma al español rioplatense constituye un aporte de significación para su uso en la investigación y en la clínica, relativos a la caracterización del desarrollo del lenguaje así como a la posibilidad de detección precoz de posibles retrasos.

El proyecto está pautado para finalizar en el año 2017 cuando daremos a conocer los resultados finales de la adaptación realizada.

Palabras Clave: Adaptación, Inventario, Desarrollo, Comunicativo.

Abstract

We present on this occasion the first work on the adaptation of the MacArthur communicative development inventories - Bates to the regional Spanish, research project approved and subsidized by the UNLP, directed by Dr. Norma Maglio & co - directed by LIC. Adriana Luque, with the participation of teachers Benitez Falocchi, a., Biasella, r., Castillo, M.C., Coppola, M., Falelevich M., Martinez, S., Melillo, o., Peralta, D., Piatti, V., Theriac, g., the researcher Querejeta, M. and collaborators of the Faculty of psychology of the UNLP.

Motivates this research the need to evaluate the child language at an early age, relationships that keeps with the psychological development and the subsequent learning of written language. (Snow, 1983, 1998, Signorini & Piacente 1991, 1993, Maglio, 2009, Moats, 2010).

To difficulties involving the administration of formal evidence in early childhood, have arisen various measures for the evaluation of language based on parental reports (Rescorla, 1989). Measurements taken from parents reports assess skills of children in their family environment and are based on observations made during a time many, reason enough to take them into consideration.

Key words: Adaptation, Inventory, Development, Communicative.

Se presenta en este Congreso los primeros trabajos realizados sobre la *Adaptación de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur –Bates al español regional*, Proyecto de Investigación aprobado y subsidiado por la UNLP, dirigido por la Dra. Norma Maglio y co- dirigido por la Prof. y Lic. Adriana Luque, con la participación de los docentes Benitez Falocchi, A., Biasella, R., Castillo, M.C., Coppola, M., Falelevich, M., Fernícola, A. Martínez, S., Melillo, O., Peralta, D., Piatti, V., Triaca, G., la investigadora Querejeta, M. y los colaboradores Apella, F., Daghero, L., Oliveira, M. y Romanazzi, M.J., de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Surge por un lado de la necesidad de evaluar el lenguaje infantil a edades tempranas, por su interés intrínseco como aspecto privilegiado del desarrollo psicológico, así como por las relaciones que guarda su adquisición con el posterior aprendizaje del lenguaje escrito (Snow, 1983, 1998, Signorini & Piacente 1991,1993, Maglio, 2009, Moats, 2010).

Ante la carencia de pruebas estandarizadas y las dificultades que implica la administración de pruebas formales en la infancia temprana, han surgido distintas medidas para la evaluación y desarrollo del lenguaje basadas en los informes parentales (Rescorla, 1989; Reznick & Goldsmith, 1989).

Las mediciones realizadas a partir de informaciones proporcionadas por los padres no requieren de la cooperación de los infantes, y por lo tanto pueden utilizarse para evaluar el lenguaje de los pequeños, quienes suelen ser renuentes a interactuar con extraños o se niegan a cooperar durante la administración de las pruebas. Más aún, las medidas de los informes parentales evalúan las habilidades de los niños en su medio familiar, y se basan en observaciones realizadas durante un tiempo prolongado.

Este proyecto está destinado a la adaptación al medio local de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo-CDI- MacArthur, diseñados por Fenson y sus colegas y publicados en Estados Unidos al inicio de la década de los noventa (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories –CDI, Fenson et al, 1991, 1993).

Su utilidad reside en la facilidad de su aplicación, en la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos sobre el desarrollo lingüístico de los niños pequeños, que posibilita la detección y el pronóstico de eventuales retrasos en el lenguaje.

Proporcionan de manera sistemática, rápida y sencilla información de los padres sobre el lenguaje de sus hijos.

Comprende dos formas, para niños de 8 a 15 meses y de 16 a 30 meses. Si bien existen versiones en español, las particularidades dialectales del español rioplatense requieren de una nueva adaptación.

Se considerará para esta investigación el Inventario II. La actividad se llevará a cabo en dos etapas:

- 1) consulta a especialistas y revisión de las adaptaciones existentes en español, diseño preliminar y aplicación a una muestra piloto para su ajuste.
- 2) Selección de una muestra intencional estratificada de padres (dos niveles socioeconómicos, medio y bajo), de niños de ambos sexos, 30 en cada nivel de edad (16 a 30 meses), para elaborar las normas regionales del instrumento y establecer su confiabilidad.

PRIMERA ETAPA:

Primer año (2014)

1. Profundización bibliográfica.
2. Análisis del instrumento original y de las versiones en español.
Revisión del instrumento original y de los criterios de las adaptaciones a las que ha dado lugar.
3. Consulta a investigadores y profesionales especializados en el tema.
Consulta con investigadores sobre el desarrollo del lenguaje y con profesionales que trabajan en centros de atención temprana y así como algunos padres, a fin de analizar los diferentes ítems que componen los inventarios.
4. Elaboración de los criterios a partir de los cuales se adaptará el Instrumento.
5. Diseño preliminar del instrumento.
6. Capacitación de examinadores.

Tal lo planteado como tarea para el primer año del Proyecto, se analizó la bibliografía sobre el tema y se consideraron especialmente, el instrumento original y las revisiones en idioma español. A partir del estudio realizado, se advirtió que la traducción del protocolo original editado por El Manual Moderno en el año 2005, resultaría el más adecuado para su posible modificación regional.

Antes de tomar esa decisión, se administró la adaptación mexicana, con más ítems que la versión traducida, a 10 padres de niños entre 16 y 30 meses y se pudo constatar cuáles eran las palabras que a su parecer, merecían ser sustituidas por no ser utilizadas y/o comprendidas por los niños/as.

Por otra parte, se entregaron los protocolos mexicanos del Inventario (adaptados por ellos con mayor número de palabras) para su revisión, a cinco profesionales especialistas en el tema objeto de estudio, a saber:

- Gilda Goren, Profesora y Licenciada en Psicología. Docente en nivel inicial y Estimuladora Temprana.
- Silvina Marínez, Profesora y Licenciada en Psicología. Evaluadora y Terapeuta Infantil.
- Norma Beatriz Massara, Licenciada en Fonoaudiología.
- Gisella Triaca, Profesora y Licenciada en Psicología. Evaluadora y Terapeuta Infantil.
- Hernán Toso, Profesor y Licenciado en Lengua y Comunicación.

Los profesionales citados analizaron exhaustivamente los protocolos y dieron su criterio sobre las modificaciones necesarias y la justificación de las palabras indicadas para reemplazarlas.

Considerando las primeras administraciones y las indicaciones señaladas por los profesionales, se procedió según las recomendaciones impartidas a la confección de un protocolo pertinente para nuestro medio, no agregando más palabras al protocolo original. A saber:

1ra. Parte: EL USO DE PALABRAS

Apartado A: Lista de Vocabulario

En el ítem 1, **Sonidos de las cosas y animales**, se mantuvieron los 12 sonidos originales.

En el ítem 2, **Animales de verdad y de juguete**, con 43 palabras, se sustituyeron borrego, búho, guajalote, mosco, puerco y venado por cordero, lechuza, pavo, mosquito, chanco y ciervo.

En el ítem 3, **Vehículos (de verdad y de juguete)**, con 14 ítems se reemplazaron autobús, carreola y carro. En su lugar se pusieron micro/colectivo, cochecito de bebé y auto.

En el ítem 4, **Alimentos y bebidas**, que cuenta con 68 palabras. Se suplantaron otole, cacahuete, chícharo, chile, ejotes, elote, espagueti, fresa, frijoles, galleta, hot cakes, mantequilla, paleta, palomitas, papitas, quesadilla, refresco y taco. En su lugar se colocaron *chocolatada, maní, garbanzo, ají, chaucha, choclo, fideos, frutilla, porotos, galletita, panqueques, manteca, chupetín, pochoclo, papas fritas, queso untable, gaseosa y empanada*.

En el ítem 5, **Ropa**, se sustituyeron 9 de las 28 palabras: aretes, bolsa, calcetín, calzón, chancla, falda, lentes, playera y suéter. En su lugar se incluyeron *aros, bombacha, calzoncillo, remera, ojotas, pollera, anteojos, malla y pullover*.

En el ítem 6, **Partes del cuerpo**, de las 27 palabras sólo se cambió nalgas por *cola*.

En el ítem 7, **Juquetes**, de las 18 palabras se sustituyeron bat, crayolas y plimones y en su lugar se agregaron *bicicleta, crayones y birome*.

En el ítem 8, **Utencillos de la casa**, que consta de 50 palabras, en lugar de casete, cerillos, cigarros, cobija, cubeta y tapete y se agregaron *tacho de basura, fósforos, cigarrillos, frazada, balde y alfombra*; se sacó chupón y se dejó *chupete* y se colocó *diario* al lado de periódico.

En el ítem 9, **Muebles y cuartos**. Entre las 50 palabras se sustituyeron bacinica, cuarto, lavadora, librero, recámara, refrigerador, clóset, secadora y tina por *inodoro, escritorio, lavarropas, biblioteca, dormitorio, heladera, secarropas y bañera*. Se agregó *placard* al lado de ropero y *living* junto a sala. Se sacó regadero y se dejó *ducha*.

En el ítem 10, **Objetos fuera de la casa**. De 31 palabras se cambiaron coladero, columpio, resbaladillo y alberca. En su lugar se agregaron *rejilla, hamaca, tobogán y pileta*.

En el ítem 11, **Lugares fuera de la casa**. De las 22 palabras se dejó de lado rancho y se agregó *mar*.

En el ítem 12, **Personas**, con 29 palabras, sólo se sustituyó nana por *niñera*.

En el ítem 13, **Rutina diaria, reglas sociales y juegos** de 25 dichos se reemplazaron *bye bye* por *chau*, *ahí te voy* por *ahí voy*, *pon pon tata* por *cuco dónde estás*, *tengo manito* por *que linda manito*, *tortillitas* por *tortitas*, *vámonos* por *vamos* y *aserrín* por *viva viva*.

En el ítem 14, **Acciones y procesos (verbos)**. De las 103 palabras no se incluyeron *amarrar*, *aventar*, *jalar* y *platicar*. En su lugar se agregaron *atar*, *soplar*, *respirar* y *hablar*.

En el ítem 16, **Cualidades y atributos**. De 63 palabras no se incluyeron *chaparro*, *chulo*, *fuchi*, *guapo*, y sí *petiso*, *gracioso*, *asqueroso* y *hondo*.

En el ítem 15 **Estados** sin cambios, al igual que los **Items del 17 al 23** inclusive.

Tiempo, Pronombres y modificadores, Preguntas, Preposiciones y artículos, Cuantificadores y adverbios, Locativos y Conectivos.

Apartado B: Cómo usa y comprende el niño el lenguaje

Se sustituyeron *columpios* por *hamacas*, *platica* por *dice* y *lentes* por *anteojos*.

2da. Parte: ORACIONES Y GRAMÁTICA

Hubo modificaciones en las **Formas de verbos para pedir algo u ordenar** adecuándolos a nuestra manera de hablar: *acabá*, *comé*, *subí* en lugar de *acábate*, *cómete* y *súbete*.

En **Complejidad de frases** se sustituyó *paleta* por *chupetín*, *galleta* por *galletita* y *Cholo* por *Manu*.

Una vez corregido el instrumento se procedió a imprimir los protocolos para ser distribuidos entre investigadores y colaboradores. Se procedió a la entrega de los mismos y se capacitó a los examinadores para la correcta administración de la técnica.

Segundo año (2015)

1. Selección de la muestra piloto.
2. Administración del instrumento a una muestra piloto.
3. Análisis y elaboración de los resultados para el ajuste del instrumento.
4. Contacto con instituciones a fin de obtener el consentimiento informado para la selección de la muestra de tipificación.

Cabe aclarar que el equipo de administración, tanto de la prueba piloto como de la definitiva, se conforma, además de los integrantes del proyecto citados anteriormente, con:

- Alumnos universitarios de grado a través de las cátedras y seminarios específicos a cargo del director, codirector e integrantes del proyecto.
- Alumnos universitarios de postgrado de la *Carrera de Especialización en Psicología Educativa con orientación en procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos*.
- Alumnos terciarios no universitarios de carreras relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura.
- A docentes universitarios de esta y otras universidades.

Se realizó el contacto con los padres en forma particular y se tramitó el consentimiento en instituciones de atención al preescolar (guarderías y jardines), y servicios de atención de control del niño sano (Hospital N. Sbarra de la ciudad de La Plata) para la administración de la muestra de tipificación.

Referencias Bibliográficas

- Fenson, L., Bates, E., Dale, P. et al. (2000) Measuring Variability in Early Child Language: Don't Shoot eh Messenger. *Child Development*, 71 (2), 323-328
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick & S., Reilly, J. (eds.) (1991). *The technical for the MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego: San Diego State University, 1991.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Fenson, L., Marchman, V. A., Newton, T., & Conboy, B. (eds.) (2003). *MacArthur Inventarios del desarrollo de habilidades comunicativas: user's guide and technical manual*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- López-Ornat S, Gallego C, Gallo P, Karousou A, Mariscal S, Nieva S (eds.) (2003) *iLLC: un instrumento de medida del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano (8-30 meses)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2003.
- Maglio, N. (2009). El desempeño de niños preescolares en una prueba de screening de habilidades y conocimientos prelectores. Sus implicancias para la intervención psicopedagógica. Trabajo Final de Especialización. Facultad de Psicología de la UNLP.
- Moats, L. C. (2010). *Speech to Print. Language Essentials for Teachers*. Baltimore: Brookes Publishing
- Pérez Pereira, M., & Soto, P. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: Adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema*, 2003, 15, 352-361.
- Rescorla, L. (1989). La Encuesta de Desarrollo del Lenguaje. Una herramienta de detección para retraso en el lenguaje en los niños pequeños. *Revista de Trastornos del Habla y Audición*, 54, 587-599.
- Signorini, A., & Piacente, T. (2001). La Adquisición de la Lectura en Español: las Habilidades de Procesamiento de Palabras en Lectores Iniciales. *Revista IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – CONICET-U.N.R.)*, 15, 5-29.
- Snow, C. E., Burns, M. & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children: Committee on Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education*. National Research Council, Washington, DC: National Academy Press.

EL AFRONTAMIENTO RELIGIOSO POSITIVO Y NEGATIVO: RESULTADOS PRELIMINARES DE LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AFRONTAMIENTO RELIGIOSO “BRIEF-RECOPE” EN EL CONTEXTO ARGENTINO.

Mezzadra, Joaquín & Simkin, Hugo.

hugosimkin@sociales.uba.ar

Universidad de Buenos Aires (UBA).

Resumen

Para la evaluación de cada patrón de afrontamiento religioso Pargament (1988) construyó la *Escala de Afrontamiento Religioso* (en adelante RCOPE), compuesta inicialmente por 105 ítems. La escala original estuvo sujeta a 3 principios fundamentales: el de la *multifuncionalidad*, esto es, los elementos específicos de la escala fueron seleccionados para reflejar 5 funciones religiosas, a saber, la de significado, control, confort, intimidad y transformación en la búsqueda de lo sagrado y lo espiritual en sí. En segundo lugar, el *multimodal*, los ítems de la escala que fueron seleccionados intentan representar cómo las personas emplean métodos de afrontamiento religioso cognitivamente a través de pensamientos y actitudes (por ejemplo, “mirar mi situación como parte del plan de Dios”), de comportamientos a través de acciones concretas (“confesar mis pecados o rezar por un milagro”), emocionalmente a través de sentimientos específicos (“sentir que mi iglesia me abandona y me rechaza”), y relacionamente a través de acciones que involucrar a otros (“buscar una conexión espiritual más fuerte con otras personas”). El tercer principio, el *multivalente*, el que se basa en la suposición de que las estrategias de afrontamiento religioso pueden ser adaptativas o desadaptativas. Por lo tanto, los ítems de la escala RCOPE de afrontamiento religioso fueron seleccionados para ser agrupados en dos factores de afrontamiento religioso positivo y afrontamiento religioso negativo.

Los ítems que fueron retenidos para la versión final de la escala RCOPE mostraron cerca de un 100% de acuerdo en la clasificación de los evaluadores. La escala completa RCOPE constaba de cinco ítems para cada una de las 21 subescalas para un total de 105 ítems y fue validada en dos muestras, una de 540 estudiantes universitarios que habían experimentado un grave acontecimiento negativo en sus vidas, y la otra de 551 adultos hospitalizados de mediana edad y mayores que sufrían de enfermedades médicas (Pargament y col., 1998). El análisis factorial, validado posteriormente a la conceptualización y la construcción de las subescalas, proporcionó evidencia de una alta consistencia interna e incrementos en su validez. Todos menos dos ítems de

las escalas RCOPE tenían valores alfa de 0,80 o mayor confirmando las estimaciones generalmente de una alta fiabilidad (Pargament y col., 2001, 2004).

Posteriormente, los autores construyeron una nueva versión de la escala pero abreviada llamada “*Brief-RCOPE Scale*” (en adelante B-RCOPE), con el objetivo de proporcionar a los investigadores y profesionales una medida eficaz de adaptación religiosa que conserve la fundamentación teórica y funcional de la escala original RCOPE. La primera versión abreviada tuvo 21 ítems y fue probada usando una muestra de personas que vivieron cerca de la bombardeada ciudad de Oklahoma de 1995, al mismo tiempo que se desarrollaba la escala completa de los 105 ítems (Pargament y col., 1998).

Para la adaptación al contexto local se trabajó con un muestreo no probabilístico incidental, por cuotas de sexo y estudios en curso, en el que participaron 300 adolescentes con edades entre 14 y 18 años de edad, que estuvieran cursando los estudios secundarios en Colegios de Confesión Católica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los datos fueron recolectados a través de un instrumento de evaluación de índole autoadministrable, asegurando el anonimato de los participantes. Se utilizó la escala “*Brief-RCOPE*” (Pargament, 1998) compuesta por 14 ítems, siete de los cuales evalúan el afrontamiento religioso positivo (ARP), y otros siete que evalúan el afrontamiento religioso negativo (ARN). Se utilizó como formato de respuesta el sugerido por Gorsuch y Venable (1983): tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que van desde 1: *Siempre* a 5: *Nunca*. En la adaptación de la escala B-RCOPE al contexto argentino se siguieron los estándares metodológicos internacionales recomendados por la International Test Commission (ITC) para una adaptación correcta de un instrumento de un contexto idiomático a otro (Hambleton, 1994, 1996; Muñiz & Hambleton, 2000). Los estudiantes de las escuelas fueron invitados a participar de forma voluntaria en la investigación, solicitándoles su consentimiento de forma oral, el cual indicaba que en cualquier momento podían oponerse a responder, siendo libres de dejar el laboratorio de computación y la prueba si lo consideraban adecuado. Finalmente, se les hizo constar a los participantes que los datos derivados de esta investigación se utilizarían con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales. Los análisis preliminares arrojan una confiabilidad aceptable de acuerdo con la literatura en el área, por lo que se espera que la versión argentina pueda ser empleada en el contexto local para evaluar tales constructos.

Palabras clave: Afrontamiento, RCOPE-Breve, Argentina.

Abstract

For the evaluation of each pattern of religious coping Pargament (1988) he built the Religious Coping Scale (hereinafter RCOPE), originally composed of 105 items. The original scale was subject to three fundamental principles: multi-functionality, that is, the specific elements of the scale were reselected to reflect religious functions, namely, that of meaning, control, comfort, intimacy and transformation in the search for the sacred and the spiritual self. Secondly, multimodal, the items of the scale were reselected to attempt to represent how people use methods of religious coping cognitively through thoughts and attitudes (for example, "look at my situation as part of God's plan") of behaviors through concrete actions ("confess my sins and pray for a miracle"), emotionally through specific feelings ("feel that my church abandoned me and rejects"), and relationally through actions that involve others ("find a stronger spiritual connection with others"). The third principle, the multivalent, which is based on the assumption that religious coping strategies may be adaptive or maladaptive. Therefore, items of the religious coping scale RCOPE were reselected to be grouped into two factors of positive religious coping and negative religious coping.

The items retained for the final version of the scale RCOPE showed nearly 100% agreement in the classification of the evaluators. Full scale RCOPE consisted of five items for each of the 21 subscales for a total of 105 items and was validated in two samples, one of 540 college students who had experienced a serious negative event in their lives, and another of 551 adults hospitalized middle-aged and older suffering from medical conditions (Pargament et al., 1998). Factor analysis, subsequently validated the concept and construction of the subscales, provided evidence of high internal consistency and increased its validity. All but two items of RCOPE scales had alpha values of 0.80 or greater confirming estimates of generally high reliability (Pargament et al., 2001, 2004).

Keywords: Scale, Coping Patterns, "Brief-RCOPE" Validation, Argentina.

EL BIENESTAR SUBJETIVO Y SU RELACION CON PERSONALIDAD Y AUTOESTIMA.

Olivera, Mercedes.

mercedes.olivera@uflo.edu.ar

Universidad de Flores.

Resumen

La idea de que las características de personalidad pueden desempeñar una notable influencia sobre la forma de afrontar el estrés, los niveles de bienestar y la prevención de la enfermedad, constituye un área de gran interés sobre la que convergen numerosas investigaciones. El eje que guía dichas investigaciones, y el punto de partida del presente trabajo, podría sintetizarse en la pregunta; *¿Qué distingue a una persona feliz de una que no lo es?*

Existe un amplio consenso en que la Personalidad, a nivel general de análisis, es el predictor más potente de Bienestar Subjetivo. Las investigaciones previas sobre la tónica a nivel mundial indican una fuerte correlación entre los constructos, particularmente entre Neuroticismo y Extraversión con el componente afectivo del Bienestar (Balance Afectivo), así como entre Autoestima y su componente cognitivo (Satisfacción con la Vida).

El objetivo planteado en este trabajo es describir la relación existente entre cada uno de los Cinco Factores de la Personalidad con los componentes cognitivo y afectivo del Bienestar Subjetivo, determinando la significatividad estadística de cada una de las relaciones. Simultáneamente se indagó en la relación existente entre la Autoestima, como característica adaptativa más permeable a influencias culturales, con cada componente del Bienestar Subjetivo.

Estudiantes de la Universidad de Flores, en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, completaron los cuestionarios (*BFI-personalidad, EAR-autoestima, SWLS-satisfacción con la vida y PANAS-balance afectivo*) sobre los que se realizó el análisis correlacional desde un abordaje cuantitativo de diseño transversal. Se utilizó el paquete estadístico SPSS (PASS18) para realizar el análisis de las estimaciones de correlación bivariada, correlación parcial y análisis de regresión múltiple.

Los resultados confirman los hallazgos realizados sobre la temática alrededor del mundo. La relación sostenida entre Personalidad y ambos componentes del Bienestar resulta asimétrica, siendo significativamente mayor con el componente afectivo (Balance afectivo), tanto en intensidad como en variedad de factores asociados. Por otro lado, aunque parezca instintivamente natural asociar el estado afectivo positivo *-felicidad-* a la Extraversión, nuestros resultados señalan en la dirección ya indicada por DeNeve & Cooper (1): Neuroticismo, en general

da cuenta de un porcentaje mayor en la varianza de todos los indicadores de Bienestar Subjetivo, de lo que lo hace Extraversión.

La fuerte relación encontrada entre el factor Neuroticismo y la Autoestima sostiene que, debido a la tendencia a experimentar estados de ánimo negativo característica de los altos niveles de Neuroticismo, las personas pueden estar predispuestas a sentirse mal respecto de sí mismas, y así concluir en una Autoestima baja. Sin embargo debe tenerse en cuenta que la Autoestima también se encuentra relacionada con factores ambientales independientes del Neuroticismo, como por ejemplo la valoración de los otros a partir de los roles sociales. De ésta forma podría darse un doble feedback negativo –Au y N; AU y factores ambientales- donde una baja Autoestima constituida a partir de factores predisposicionales, influya sobre la autoeficacia afectando negativamente el ejercicio de los roles sociales, y ello redunde a su vez en una disminución de la Autoestima.

Se halló que la Autoestima se encuentra fuertemente relacionada con ambos componentes del Bienestar, tanto el afectivo como el cognitivo, aunque contra intuitivamente presenta mayor robustez su relación con Satisfacción con la Vida. Esto puede deberse a que ambas medidas (Satisfacción con la Vida y Autoestima) se basan en un juicio evaluativo en referencia a un período de tiempo relativamente mayor al que involucra la medida afectiva (PANAS). Otra explicación podría provenir de las investigaciones que proponen que el componente cognitivo del Bienestar presenta una mayor sensibilidad a variables culturales, en tal caso enmarcaremos la Autoestima dentro del Sistema de Personalidad como una característica adaptativa en la que se expresa su relación con la Cultura.

La relación entre Bienestar y Autoestima, de acuerdo a nuestros resultados, supera la encontrada con los cinco factores de la personalidad incluido Neuroticismo. Sin embargo resulta probable que la relación entre la afectividad negativa y la Autoestima, observe el mismo patrón que el comentado para Autoestima y Neuroticismo, mientras que no necesariamente la experiencia de estados afectivos placenteros implique un aumento de la Autoestima así como no lo hace Extraversión. En este sentido Diener, Larsen & Emmons (2) sugieren que el afecto negativo, a diferencia del positivo, está menos influido por factores situacionales y más por factores de Personalidad.

Palabras clave: *Bienestar Subjetivo, Personalidad, Balance Afectivo, Satisfacción con la vida.*

Abstract

There is broad consensus that personality, in general level of analysis, is the most powerful predictor of subjective well-being. Previous research on topical worldwide indicate a strong correlation between the constructs, particularly between neuroticism and extraversion with the affective component of wellbeing (Affect Balance), and between self-esteem and cognitive component (Satisfaction with Life).

The aim of this paper is to describe the relationship between each of the Big Five with cognitive and affective components of subjective wellbeing, determining the statistical significance of each of these relationships. Simultaneously we investigated the relationship between self-esteem, as more permeable to cultural influences, an adaptive feature: with each component of subjective wellbeing.

Students of the University of Flores in Buenos Aires, Argentina, completed questionnaires (BFI-personality, EAR-self esteem, SWLS-life satisfaction and PANAS-affective balance) on which the correlational analysis was performed from a quantitative approach to crossover design.

The results confirm the findings on the subject around the world. Regular interaction between the two components of Wellbeing and Personality is asymmetric, significantly higher with the affective component (affective balance), both: in intensity and variety of associated factors. On the other hand, it may seem natural to associate instinctively positive affective state -happiness- to extraversion, however our results point in the direction as indicated by DeNeve & Cooper (1): Neuroticism generally accounts for a larger percentage variance all indicators of Subjective Well, what does extraversion.

Keywords: *Subjective Wellbeing, Big Five, Affective Balance, Satisfaction with life*

Referencias bibliográficas

- DeNeve, K. & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

LOS MODOS COGNITIVOS CARACTERÍSTICOS DE LOS ESTUDIANTES Y GRADUADOS DE PSICOLOGÍA DE LA UCALP. ESTUDIO A TRAVÉS DEL MIPS.

Tonin, María Soledad; Elías, Diana & Urrutia, María Inés.

soledadtonin@gmail.com

Facultad de Humanidades, Universidad Católica de La Plata.

Resumen

Problemática: Las diferentes problemáticas y complejidades referidas al contexto humano, demandan un rol cada vez más activo y diferenciado por parte de los psicólogos. Se requiere una mayor especialización en áreas tradicionales y emergentes como la Psicooncología, Psiconeurología, o Psicología del Tránsito, y un desempeño profesional (y estilo de personalidad) con ciertas características específicas para cada una de estas áreas. Esta problemática nos orientó a buscar un instrumento de evaluación de la personalidad que nos permitiera comenzar a pensar en un perfil del psicólogo en general, e intentar definir el perfil psicológico de la muestra recogida de los estudiantes de psicología y profesionales de la UCALP en particular. El modelo de Personalidad de Theodore Millon su Inventario de Estilos de Personalidad (MIPS), nos resultó interesante y apropiado para la investigación.

Luego de varias reformulaciones de su teoría de la personalidad, Millon sostiene que en los estilos de personalidad se debe considerar la manera en que las personas captan y procesan la información, las metas que tienen, y sus conductas interpersonales. “Esta intersección entre modos cognitivos, metas motivacionales y conductas interpersonales son el reflejo de la historia de transacciones entre el individuo y su ambiente a lo largo de la vida. El resultado es el estilo de personalidad predominante, donde se puede apreciar cómo determinadas formas de respuesta, de percibir, de pensar y de actuar quedan cristalizadas en esa totalidad única que es la persona”ⁱ

En el presente trabajo nos vamos a centrar en los Modos Cognitivos. Nuestro **objetivo** es analizar las características de los modos cognitivos en la muestra de estudiantes y graduados de Psicología recolectada, para poder identificar rasgos sobresalientes y característicos.

Millon consideraba que los diversos rasgos y estilos de cognición no habían sido incluidos como elementos centrales en la mayoría de los instrumentos que evalúan la personalidad.

Entonces formuló, luego de varios años de desarrollos y reformulaciones, un modelo en donde agrupaba las actividades cognitivas en dos funciones superiores: 1-Origen de los datos cognitivos recogidos, fuentes de información; 2-métodos utilizados para reconstruir esos datos, procesos de transformación. Dividió “fuentes de información” en dos: 1- externas vs internas y 2-tangibles vs

intangibles; y los “procesos de transformación” en 1- intelectivos vs afectivos, y 2- asimilativos vs imaginativos.

Metodología: Se administró el MIPS (Inventario Millon de Estilos de Personalidad) a 118 sujetos, alumnos y graduados de la carrera de Psicología de la UCALP.

El MIPS es un cuestionario de 180 ítems respecto de los cuales el evaluado debe responder verdadero o falso, en función de si lo que dicen describe o no su forma de ser. El objetivo del inventario es medir la personalidad del sujeto. Consta de 24 escalas que están agrupadas en 12 pares o bipolaridades, que se distribuyen en tres grandes áreas: - Metas Motivacionales, que evalúa la orientación a obtener refuerzo del medio. Tiene que ver con los afanes y metas que incitan y guían a los seres humanos, con los propósitos y fines que los llevan a actuar de un modo determinado; - Modos Cognitivos, que evalúa el estilo de procesamiento de la información. Abarca tanto las fuentes utilizadas para adquirir conocimientos sobre la vida como el modo de transformar la información; y - Conductas Interpersonales: evalúa el modo en que el sujeto se relaciona con los demás.

Se utilizó el método del Análisis de la Varianza (ANOVA) con el objeto de demostrar si es que existían o no diferencias entre los promedios de cada uno de los grupos en las diferentes variables estudiadas.

Resultados: se observó un predominio de las escalas extraversión, sensación, afectividad e innovación, lo cual se vincula con el rol profesional del psicólogo.

Conclusiones:

Los resultados arrojados por nuestra investigación resultan muy interesantes a los fines de pensar y definir el perfil psicológico de la muestra recogida de los estudiantes de psicología y profesionales.

Palabras clave: Personalidad, MIPS, Estilos cognitivos, Bipolaridades.

Abstract

“The Thinking Styles of students and graduates of Psychology UCALP. Study through MIPS.

The problems and complexities relating to human context, demanding an increasingly active and differential role by psychologists. Greater specialization required in traditional and emerging areas such as Psicooncología, Psychoneurology or Traffic Psychology and professional performance (and personality style) with specific features for each of these areas. With this issue in mind, we search an assessment instrument of personality that would allow us to start thinking about the profile of psychologists in general and try to define the psychological profile of the sample collection

students of psychology and professionals UCALP in particular. Personality model of Theodore Millon and his Inventory Personality Styles (MIPS), is interesting and appropriate to the investigation.

After several reformulations of his theory of personality, Millon argues that personality styles should consider how people capture and process information, the goals they have, and interpersonal behavior. "This intersection between Thinking Styles, Motivating Styles and Behaving Styles, are a reflection of the history of transactions between individuals and their environment throughout life. The result is the predominant personality style, where you can see how certain forms of response, perceiving, thinking and acting are crystallized in the person " In this paper we will focus on the cognitive modes. Our **goal** is to analyze the characteristics of Thinking Styles in the sample of students and graduates of Psychology collected, in order to identify outstanding and characteristic features.

Millon considered the various traits and cognitive styles were not included as key elements in most of the instruments that assess personality.

Then, after several years of development and reformulation, he proposed a model where the cognitive activities grouped into two higher functions: 1-Source of cognitive data collected, information sources; 2-methods used to reconstruct the data, transformation processes. He divided "information sources" in two: 1- external vs internal and 2- intangible vs tangible; and "transformation processes" in 1- intellectual vs affective and 2- assimilative vs imaginative.

Methodology : we administrated the MIPS (Millon Index of Personality Styles) to 118 subjects, students and graduates of the career of Psychology UCALP.

The MIPS is a questionnaire of 180 items for which the subject must answer true or false, depending on whether the claims described or not his nature. The aim of the inventory is to measure the subject's personality. Consists of 24 scales, wich are grouped into 12 pairs or bipolarities, distributed in three main areas: - Motivating Styles, which assesses orientation to get reinforcement of the environment, the cares and goals that encourage and guide humans to act in a certain way; - Thinking Styles, which evaluates the style of information processing, the sources used to acquire knowledge about life and how to transform this information; and - Behaving Styles evaluates how the subject relates to others.

The method of analysis of variance (ANOVA) was used in order to prove if there were differences between the averages of each of the groups in the studied variables.

RESULTS: we found a predominance of Externally Focused, Realistic/Sensing, Feeling-Guided, and Innovation-Seeking, which have a clear link with the professional role of the psychologist.

Conclusions : Results from our research are very interesting in order to think and define the psychological profile of the collected sample of psychology students and professionals.

Keywords: Personality, Cognitive Styles, MIPS, Bipolarities.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS) es un cuestionario de 180 ítems respecto de los cuales el evaluado debe responder verdadero o falso, en función de si lo que dicen describe o no su forma de ser. El objetivo del inventario es medir la personalidad del sujeto.

Consta de 24 escalas que están agrupadas en 12 pares o bipolaridades, que se distribuyen en tres grandes áreas:

- **Metas Motivacionales:** evalúa la orientación a obtener refuerzo del medio. Tiene que ver con los afanes y metas que incitan y guían a los seres humanos, con los propósitos y fines que los llevan a actuar de un modo determinado. Comprende 3 bipolaridades:
 1. Apertura / Preservación
 2. Modificación / Acomodación
 3. Individualismo / Protección
- **Modos Cognitivos:** evalúa el estilo de procesamiento de la información. Abarca tanto las fuentes utilizadas para adquirir conocimientos sobre la vida como el modo de transformar la información. Este sección abarca 4 bipolaridades:
 4. Extraversión / Introversión
 5. Sensación / Intuición
 6. Reflexión / Afectividad
 7. Sistematización / Innovación
- **Conductas Interpersonales:** evalúa el modo en que el sujeto se relaciona con los demás. Comprende 5 bipolaridades:
 8. Retraimiento / Comunicatividad
 9. Vacilación / Firmeza
 10. Discrepancia / Conformismo
 11. Sometimiento / Control
 12. Insatisfacción / Concordancia

En el MIPS, el término bipolar no implica rasgos contrastantes, porque el polo opuesto de cada dimensión bipolar se mide con una escala separada. Por ende, un bajo puntaje en Modificación, no indica necesariamente que el sujeto sea propenso a acomodarse a su entorno.

Además incluye tres indicadores de validez:

1. Impresión Positiva
2. Impresión Negativa
3. Consistencia.

La administración puede ser individual o grupal. Y tanto la administración como la puntuación se pueden realizar de manera manual o computarizada.

Consigna: A continuación hay una lista de frases. Léalas atentamente, y piense si lo que dicen describe o no su forma de ser. Si usted está de acuerdo, marque su respuesta en V (verdadero). Si usted está en desacuerdo, piensa que no describe su forma de ser, marque F (falso) en la Hoja de Respuestas. Trate de ser lo más sincero posible. No hay respuestas correctas o incorrectas.

De la corrección obtenemos un puntaje bruto para cada escala que lo vamos a transformar en un puntaje de prevalencia. Para ello utilizamos las tablas o normas de nuestro contexto. El MIPS proporciona normas de adultos y estudiantes universitarios generales y también discriminadas por género. En nuestro país Castro Solano, Casullo y Pérez realizaron la adaptación de la técnica y proporcionaron baremos según género que son los que utilizamos.

Los PP van de 0 a 100 para cada escala. Un PP igual o mayor a 50 nos indica que ese rasgo está presente en el examinado. Cuanto mayor es el puntaje, más pronunciadas serán esas características, y las exhibirán con mayor frecuencia e intensidad. Si los puntajes de ambas escalas del par son relativamente elevados, habrá un cierto equilibrio entre los estilos rivales, determinados por los requerimientos de las situaciones.

En función de estos puntajes trazamos el perfil, mediante una línea o barra, lo cual nos permite visualizar rápidamente los rasgos sobresalientes del sujeto.

En el presente trabajo nos vamos a centrar en **los Modos Cognitivos**. Nuestro objetivo es analizar las características de los modos cognitivos en la muestra de estudiantes y graduados de Psicología recolectada, para poder identificar rasgos sobresalientes y característicos.

Millon consideraba que los diversos rasgos y estilo de cognición no habían sido incluidos como elementos centrales en la mayoría de los instrumentos que evalúan la personalidad. Plantea que las funciones cognitivas son la etapa más reciente de la progresión evolutiva, y propone que en vez de otorgar primacía a las raíces motivacionales y emocionales o a las expresiones conductuales manifiestas de la personalidad, se combinen esos componentes con las funciones

cognitivas, integrando de esta manera las tres grandes expresiones de la personalidad en una única totalidad coherente.

En este recorrido Millon toma los aportes de Jung fundamentalmente. Si bien refiere que varios autores han propuesto dimensiones bipolares como base para un esquema de estilo cognitivos, muy pocos han sido conceptualizados teniendo en cuenta las diferencias de la personalidad. Por ello se orienta a Jung, considerando que sus bipolaridades de Extraversión/Introversión, Pensamiento/Sentimiento y Sensación/Intuición aluden más bien a lo cognitivo que a lo motivacional o conductual.

Cuando comenzó con este desarrollo, Millon propuso estilos cognitivos que caracterizaban y diferenciaban los trastornos de personalidad, por ejemplos tipo histriónico (disociación cognitiva); tipo narcisista (expansividad cognitiva); tipo anti-social/agresivo (proyección cognitiva); tipo obsesivo-compulsivo (constricción cognitiva), etc. Quince años más tarde propuso otro sistema de estilos cognitivos, pero también basado en tipos clínicos y no con estilos básicos de personalidad: esquizoide (empobrecimiento cognitivo); evitador (perturbación cognitiva); dependiente (ingenuidad cognitiva); etc.

Se advierte claramente que estas conceptualizaciones no explicaban estilos “normales” sino patológicos. Entonces formuló un modelo en donde agrupaba las actividades cognitivas en dos funciones superiores: 1-Origen de los datos cognitivos recogidos, fuentes de información; 2- métodos utilizados para reconstruir esos datos, procesos de transformación. Dividió “fuentes de información” en dos: 1- externas vs internas y 2-tangibles vs intangibles; y los “procesos de transformación” en 1- intelectivos vs afectivos, y 2- asimilativos vs imaginativos.

Comprende 4 bipolaridades:

4.A. Extraversión: recurrir a los demás en busca de estimulación y aliento, en busca de ideas y orientación, de inspiración y energía. El extrovertido desea influir en los sucesos y ser influidos por estos. Necesidad de participar.

4.B. Introversión: utilización de los propios pensamientos y sentimientos como recurso. Los introvertidos son propensos a seguir los impulsos originados en su interior. Diálogo consigo mismo, se mantiene a distancia de los acontecimientos externos.

5.A. Sensación: Deriva sus conocimientos de lo tangible y concreto, confían en la experiencia directa y los fenómenos observables más que en el uso de la inferencia y de la abstracción. Confían en lo práctico y real. Exige acciones pragmáticas y realistas.

5.B. Intuición: Prefieren lo simbólico y lo desconocido a lo concreto y observable. Privilegian la información intangible, ambigua. Pensamiento abstracto y complejo. Sus acciones están inspiradas por posibilidades, desafíos o potenciales.

6.A. Reflexión: Procesan los conocimientos por medio de la lógica y el razonamiento analítico. Sus decisiones se basan en juicios desapasionados, impersonales y objetivos y no en emociones subjetivas.

6.B. Afectividad: Forman sus juicios considerando sus propias reacciones afectivas frente a las circunstancias, evaluando subjetivamente las consecuencias de sus actos. Se guían por sus metas y valores personales. Suelen registrar más lo que sienten los demás que lo que piensan. Aprenden más del tono emocional que transmiten las palabras que de su contenido. Poseen una sensibilidad subconsciente a las facetas emocionales de la experiencia.

7.A. Sistematización: Personas organizadas y predecibles en su manera de abordar las experiencias. Transforman los conocimientos nuevos adecuándolos a lo ya conocido y **son cuidadosas. Ordenadas, minuciosas, eficientes. Convencional, previsor.**

7.B. Innovación: son creativas y asumen riesgos. Pueden modificar y reordenar cualquier cosa. Son adaptables y flexibles. Tienden a apartarse de lo dado y conocido para establecer un nivel nuevo o más elevado de organización cognitiva. Parece disconforme con la rutina y lo predecible.

Objetivos

Analizar los modos cognitivos en una muestra de estudiantes y graduados de la carrera de Psicología de UCALP.

Material y métodos

Se administró el MIPS a 118 sujetos, alumnos y graduados de la carrera de Psicología de la UCALP. Se utilizó el método del Análisis de la Varianza (ANOVA) con el objeto de demostrar si es que existían o no diferencias entre los promedios de cada uno de los grupos en las diferentes variables estudiadas.

Resultados

	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduados
Extraversión	62,75	67	61,04	67,16	68,08	82,8
Introversión	60,28	47,75	52,62	41,41	37,75	32,3
Sensación	45,96	47,68	48,04	41,41	40,91	46,5
Intuición	67,21	57,0	51,70	38,75	52,08	62
Reflexión	47,25	45,81	44,37	50,08	30	36,4
Afectividad	67,59	67,5	69,25	37,83	80,83	74,7
Sistematización	55,09	60,87	53,75	59,70	47,75	65,1
Innovación	75,18	63,87	58,70	54,37	66,58	68,7

Extraversión – Introversión:

En primer año ambos modos cognitivos se encuentran presentes. Pero a medida que se avanza en la carrera, se va estableciendo de manera clara un estilo de procesamiento: la extraversión, es decir, recurrir a los demás en busca de estimulación y aliento, en busca de ideas y orientación, con deseo de influir en los sucesos y ser influidos por estos. Tal es la diferencia que a nivel de los graduados, en extraversión tenemos un puntaje promedio de 82 y en introversión de 32. El análisis estadístico registra diferencias significativas en la escala de introversión entre el 1er año y los graduados.

Esta gran diferencia no puede atribuirse a la edad, en tanto que Castro Solano, A, Casullo, M. Y Perez, M. (2004) plantean que con la edad tiende a disminuir la extraversión y aumentar la introversión, es decir, lo contrario de lo que ocurre en nuestra muestra.

Sensación – Intuición:

En líneas generales, hay un predominio de la intuición por sobre la sensación. A excepción del 4to año, en donde ninguna de las dos escalas puntúan por encima de 50, el resto de los años demuestra una preponderancia de la intuición. Esto remite a una preferencia de lo simbólico y lo desconocido a lo concreto y observable, del pensamiento abstracto y complejo, con acciones inspiradas por posibilidades, desafíos o potenciales. Las diferencias resultan estadísticamente significativas en la escala Intuición entre el 1er y el 4to año.

La escala Sensación mantiene un recorrido homogéneo a lo largo de todos los años, sin llegar a ser preponderante en ninguno de las muestras.

Reflexión – Afectividad:

A excepción del 4to año, en el resto de los grupos predomina la afectividad por sobre la reflexión. El análisis estadístico demuestra diferencias significativas en la escala de Afectividad, entre 4to año y el resto de las muestras.

Esto implica que los estudiantes y graduados de psicología forman sus juicios considerando sus propias reacciones afectivas frente a las circunstancias, evaluando subjetivamente las consecuencias de sus actos. Suelen registrar más lo que sienten los demás que lo que piensan, y aprenden más del tono emocional que transmiten las palabras que de su contenido. Poseen una sensibilidad subconsciente a las facetas emocionales de la experiencia.

Sistematización – Innovación:

En general, ambas escalas reflejan puntajes por encima de los 50 puntos en todos los años y graduados. A excepción de 4to año, en el resto de las muestras predomina la escala de innovación. Y entre los años 1ro y 4to las diferencias en cuanto a la escala Innovación resultan estadísticamente significativas.

Esto daría cuenta de personas creativas, que asumen riesgos, que pueden modificar y reordenar cualquier cosa. Tienden a apartarse de lo dado y conocido para establecer un nivel nuevo o más elevado de organización cognitiva.

Conclusiones

Los resultados arrojados por nuestra investigación resultan muy interesantes a los fines de pensar y definir el perfil psicológico de la muestra recogida de los estudiantes de psicología y profesionales. Podemos plantear algunos puntos como sobresalientes y que claramente se vinculan con el rol profesional del psicólogo:

- Claro predominio de un tipo de procesamiento: la extraversión. Recurren a los demás en busca de estimulación y aliento, en busca de ideas y orientación, con deseo de influir en los sucesos y ser influidos por estos.

- Predominio de la intuición por sobre la sensación, es decir una preferencia de lo simbólico y lo desconocido a lo concreto y observable, del pensamiento abstracto y complejo, con acciones inspiradas por posibilidades, desafíos o potenciales.

- La afectividad predomina sobre la reflexión, los juicios se basan en las propias reacciones afectivas frente a las circunstancias, evaluando subjetivamente las consecuencias de sus actos. Suelen registrar más lo que sienten los demás que lo que piensan, y aprenden más del tono emocional que transmiten las palabras que de su contenido. Poseen una sensibilidad subconsciente a las facetas emocionales de la experiencia.

- Leve predominio de la innovación, dando cuenta de personas creativas, que asumen riesgos, que pueden modificar y reordenar cualquier cosa. Tienden a apartarse de lo dado y conocido para establecer un nivel nuevo o más elevado de organización cognitiva.

Resultará interesante ampliar la muestra y poder incluir sujetos de otras universidades, tal vez sea nuestro próximo desafío.

Referencias Bibliográficas

Abt, L. E. y Bellak, L. (1967). *Psicología proyectiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bell, J. E. (1978). *Técnicas proyectivas. Exploración de la dinámica de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Castro Solano, A, Casullo, M. Y Perez, M. (2004). *Aplicaciones del MIPS en los ámbitos laboral, educativo y médico*. Cap4: el MIPS en contextos laborales. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Millon, T. (2005). *MIPS. Inventario Millon de estilos de personalidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

ⁱ (Castro Solano, Casullo y Pérez, 2004, p. 34).

MERCANTE Y LOS ALUMNOS DE LA SECCIÓN PEDAGÓGICA DE LA UNLP: LA FORMACIÓN DE DISCÍPULOS.

Aguinaga, María Cecilia.

mceciliaaguinaga@yahoo.com.ar

UNLP.

Resumen

En el presente trabajo se indagará el rol desempeñado por el pedagogo Víctor Mercante en el ámbito de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, de la cual fue su director durante los años 1906 a 1914.

El análisis se enmarca dentro de una perspectiva historiográfica que interpreta los desarrollos de la ciencia en el marco de coordenadas sociohistóricas e institucionales singulares que les dan forma. Pero, al mismo tiempo, sin implicar su entronización en términos de “genialidades individuales”, toma en cuenta la relevancia que han tenido los recorridos y aportes de ciertas figuras significativas fundamentalmente en los primeros momentos de configuración de este campo disciplinar. Resulta de interés en este momento inaugural, indagar el aporte que estas figuras realizaron a la conformación del campo, en la medida que fueron sus desarrollos los que llevaron a la explicitación de los objetivos y de las pautas específicas del campo disciplinar en este momento inicial. (Talak, 2010).

Mercante es un referente de los primeros desarrollos de la psicología en nuestro país en lo que respecta a las conceptualizaciones y los usos que tuvieron lugar en el campo educativo. Gran parte de su labor se desarrolló en el marco de la UNLP. La propuesta programática diseñada por Joaquín V. González, que vertebró la creación de esta universidad y que dio forma a su organización durante las primeras décadas del siglo XX, preveía una articulación entre actividades de formación, de investigación y de extensión y otorgaba un lugar privilegiado a la formación de docentes (Buchbinder, 2005). Este proyecto se materializó en las características organizacionales y curriculares que adquirió la Sección Pedagógica bajo la dirección de Mercante, constituida con el objetivo de formar profesores secundarios y universitarios. El análisis propuesto aquí intentará mostrar cómo, en articulación con las coordenadas institucionales mencionadas, la concepción de Mercante acerca de la educación en general y de la formación docente en el ámbito universitario en particular, conllevó el otorgamiento de un papel protagónico a los alumnos de las carreras que se desarrollaban en la Sección, entre quienes se destacaría luego, en calidad de discípulo, Alfredo Calcagno. (Dagfal, 1997).

A partir del análisis de algunos artículos publicados entre 1906 y 1914 en el órgano de difusión de la Sección, los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, se pondrá de relieve cómo las características que adquirió la formación de los alumnos y la inclusión de los mismos en actividades de investigación y de extensión, promovidas en el marco del proyecto de González, podrían, al mismo tiempo, dejar ver el interés de Mercante por constituir un grupo de discípulos que continuara su línea teórica e investigativa, tanto en el ámbito escolar como académico, que propendiera a su vez a la consolidación de la disciplina pedagógica.

Palabras clave: Mercante, Sección Pedagógica, Psicopedagogía, Alumnos.

Abstract

This paper explores the role played by the educator Victor Mercante in the Pedagogical Section of the School of Law and Social Sciences of the UNLP, of which he was the director during the years 1906-1914.

The analysis it is made from a historiographical perspective that conceives the development of science in the context of socio-historical and institutional factors that shape them. At the same time, without involving an enthronement in terms of "individual genius", takes into account the relevance of the contributions of certain significant figures, essentially in the first moments of the disciplinary field. To investigate the contribution made by these figures in shaping the field, it is of interest in this inaugural moment, as their developments led to the explicit objectives and specific guidelines of the disciplinary field at this early stage. (Talak, 2010).

Mercante is a reference to the early development of psychology in our country with regard to the conceptualizations and uses that took place in the educational field. Much of his work unfolded within the UNLP. The programmatic proposal designed by Joaquin V. Gonzalez, that shaped the creation of this university and its organization during the early twentieth century, provided a link between training, research and extension and gave a privileged place to teacher training (Buchbinder, 2005). This project was materialized in the organizational and curricular features that acquired the Pedagogical Section under the direction of Mercante constituted in order to form secondary and university professors. The analysis proposed here will attempt to show how, in coordination with the institutional features mentioned, the conception of Mercante about education in general and teacher training in universities in particular, led to give a central role to students at the careers that were developed in the Section, among whom is then highlight, as a disciple, Alfredo Calcagno. (Dagfal, 1997).

From the analysis of some articles published between 1906 and 1914 in the publication of the Section, the Journal *Archivos de Ciencias de Pedagogía y Ciencias Afines*, it'll be highlighted how the features of the training of students and their inclusion in research and extension activities, promoted by González's project, could at the same time, reveal the interest of Mercante to constitute a group of disciples that, by continuing his theoretical and research line, both in the school and the academic institution, promote the consolidation of pedagogical discipline.

Keywords: Mercante, Pedagogical Section, Psychology, Students.

“Ejemplo viviente de laboriosidad... moldeador de caracteres...; estad seguro que vuestro ‘acento paternal y profético, profundo y sonriente a la vez como una grandeza que seduce, como un regazo que cautiva’ ha de repercutir en nuestros corazones hasta que el último latido nos abra las puertas de lo eterno.” (Palabras dirigida a Mercante por un alumno de la Sección Pedagógica en un discurso pronunciado en el acto de colación de los primeros egresados de la UNLP en 1909)

Presentación

El presente trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigaciónⁱ 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, entre otros temas, el análisis de los autores y corrientes teóricas que fueron referentes en esta área. En este trabajo recibe especial atención el rol desempeñado por Víctor Mercante (1870-1934) en la Sección Pedagógica, creada en 1906 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Mercante resulta una figura insoslayable a la hora de considerar los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina, en lo que refiere a la configuración de esta disciplina en articulación con el ámbito educativo. (Vezzetti, 1996; Dagfal, 2010; Talak, 2014). Y esto tanto respecto de la constitución de un ámbito de saber, en el que tomaron forma una serie de concepciones respecto del niño, las aptitudes, los procesos involucrados en el aprendizaje escolar, etc. como así también en lo que hace al aspecto institucional de la disciplina. A partir de lo planteado por Blanco (2006) Talak (2010) refiere que el proceso de institucionalización de las disciplinas se caracteriza por una serie de instancias, entre ellas, la producción de libros de texto, la enseñanza de la disciplina como

un tema mayor, la publicación de revistas especializadas, el financiamiento y la organización de la investigación y la constitución de sociedades científicas. La participación de Mercante, y en algunos casos su claro protagonismo, en el desarrollo y consolidación de algunos de estos aspectos en el campo psicopedagógico, estuvo fundada, por un lado, en una concepción relativa a la ciencia, tributaria de la filosofía positivista, y por otro, en una idea sobre la formación de docentes y sobre la educación misma, forjada en el marco de su formación normalista.

Ahora bien, la materialización de estas concepciones de Mercante en el caso puntual de la Sección Pedagógica no fue ajena a las características singulares del ámbito institucional en el que se inscribió. La UNLP fue creada a partir de la formulación de un proyecto promovido por Joaquín V. González, el cual preveía una articulación, novedosa para el panorama de la educación superior de la época, entre la formación, la investigación y la extensión (Buchbinder, 2005). Por otro lado, el proyecto ponía en primer plano la formación de docentes como mediadores de la producción y la transmisión del conocimiento.

Este análisis se propone poner de relieve la intención de Mercante de constituir un grupo, podríamos decir, de discípulos, que promoviera la consolidación de una psicopedagogía fiel a su línea de pensamiento, tanto en el ámbito escolar como en el académico mismo. Se intentará mostrar cómo en la intersección entre su concepción sobre el conocimiento científico, sobre la formación de docentes y sobre la educación en general, y las coordenadas singulares que hacían a la institución en la que se desempeñó, se generaron condiciones que dieron un lugar particular a los alumnos en el desarrollo de la incipiente psicopedagogía.

La UNLP y la Sección Pedagógica

En el año 1905, a partir del proyecto de Joaquín V. González, se creó la Universidad Nacional de la Plata. Buchbinder (2005) plantea que la educación quedaba articulada allí con "...el cultivo desinteresado de la ciencia", (p. 83) y agrega que se proponía un plan de extensión universitaria con el que se cumplía el objetivo de hacer llegar los conocimientos adquiridos en las aulas y laboratorios a los sectores de la sociedad que no accedían a la universidad. En este marco, la inclusión de los alumnos en los cursos impartidos en las distintas unidades académicas suponía su participación en actividades de investigación como parte integral de la formación de grado, como así también, en instancias destinadas a la difusión social de los saberes así generados.

Por otro lado, el proyecto fundador incluía como un elemento de sumo interés el fortalecimiento de los aspectos pedagógicos a través de la formación de docentes. En 1904 González planteaba que:

Para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste 'sepa todo lo que debe enseñar'... sino que es necesario que sepa cómo ha de enseñar; porque lo primero puede obtenerse en el estudio individual o en institutos secundarios o universitarios... la última condición sólo es posible adquirirla en el estudio metódico y experimental de la ciencia de la educación... una de las principales preocupaciones públicas de todo país que procure el progreso de la educación pública debe ser la formación del profesorado capaz de llevar a efecto las varias enseñanzas que la cultura actual exige ya de los profesionales y de los Gobiernos... (pp. 446-447).

Este interés se materializó en 1906 con la creación de la *Sección Pedagógica*, anexa a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. La Sección se dio como objetivo principal la formación de profesores de Enseñanza Secundaria y Universitaria en distintas especialidades. De acuerdo con Picco (2007) "La íntima articulación que se pretendía entre las funciones de docencia, investigación y extensión era... un punto que unía a la Sección pedagógica con el proyecto fundacional propugnado por Joaquín V. González..." (p. 17).

Mercante asumió la dirección de la Sección desde sus comienzos, y también formó parte del cuerpo docente para el dictado de algunas asignaturas como Psicopedagogía y Metodología y práctica. Desde el 1906 hasta 1914 dirigió la publicación *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, órgano de difusión de la Sección. A continuación se mostrará, cómo, a partir de algunos artículos publicados aquí a lo largo de esos años, puede reconstruirse el lugar que ocuparon los alumnos en las actividades desarrolladas en la Sección.

Los alumnos en la Sección Pedagógica: la formación, la investigación y la extensión

La formación de docentes se inscribe en Mercante en el marco de un ideario que queda plasmado en un discurso pronunciado en el acto de colación de los primeros egresados de la Universidad:

Reinará el desconcierto y la confusión perenne... si el hombre no tuviera en alto grado esa capacidad de desprenderse de las pasiones que la ignorancia tanto envilece ... [las] tradiciones constituyen el principal obstáculo a la conducta nacional en un país de inmigración varia como la Argentina... es posible comprender cómo ... los pensadores y altos directores de la política nacional se preocuparan por la amalgama física e intelectual..., hace tiempo que la educación laica es reductora de atavismos... El problema argentino... no es sino uno: el de la instrucción. (1909a, pp. 295-296).

El propósito último de su propuesta formativa lo lleva a interpelar a los docentes en tanto quienes deberán "...formar el sentido de la conducta pública, que no es otro que el de un hondo concepto de la nacionalidad." (Mercante, 1909a, p. 298-299). Y esto incluye, no solamente la incorporación de saberes teóricos y metodologías prácticas, sino del "espíritu de enseñanza" que

suponía concebir a la labor docente en términos de apostolado: “...fe, entusiasmo, fervor, cariño, dedicación, preocupación...” (Mercante, 1909b, p. 47). Se podría plantear que él mismo se yergue en garantía de que esto ocurra, en la medida que plantea que ha dedicado un tiempo “de fatigosa labor” a supervisar las prácticas de los alumnos, que en otras instituciones no se procede así “resultando de aquí profesores *sin el espíritu* de la enseñanza” (Mercante, 1909b, p. 57) y que “...los resultados han respondido a los deseos: los egresados... se han penetrado de su misión profesional.” (Mercante, 1909b, p. 54). Es interesante aquí incluir, si bien no fue alumno de la Sección sino docenteⁱⁱ, las palabras de Senet, quien fue profesor en la Escuela de Mercedes, dirigida por Mercante entre 1894 y 1905:

“Los empleados que estábamos a sus órdenes en la Escuela Normal de Mercedes... habíamos llegado a la conclusión... de que su punto de vista débil estaba en tomarlo todo en serio... en ofrecer una tendencia irrefrenable al trabajo continuado y en hacer trabajar por demás a todo el mundo. I (sic) ese era para mí, en aquellos años de indisciplina e inclinación a la holganza, un defecto capital... hoy, gracias a él, no soy así...” (Malter Terrada, 1944, pp. 11-12)

En estas referencias puede evidenciarse el interés de Mercante por perpetuar un modelo de docente, que incluye una concepción acerca del rol social de la educación y de la que deriva un modo también particular, de desempeñar la labor educativa caracterizada como un apostolado. Y, de algún modo, explica que resulte de interés para Mercante, como para incluirla en la Sección *Varias*ⁱⁱⁱ del número 29 de *Archivos*, la siguiente información: “Varios de los profesores graduados recientemente en esta dependencia universitaria han sido designados para desempeñar cátedras en los Colegios Nacionales y Escuelas Normales de la República...” (1912, p. 108) y a consignar, incluso, los nombres de estos docentes. Puede plantearse que no le resultaba indiferente el derrotero que siguieran sus alumnos, de cara a la difusión y la implantación del modo de ejercer la docencia por él promovido.

Por otro lado, la enseñanza impartida en la sección se caracterizó por su impronta científica y de investigación, ya que todas las materias se dictaban con el auxilio de los laboratorios creados por el mismo Mercante en 1906 en la UNLP, así como también de la observación y la práctica en los colegios y escuelas dependientes de la Universidad. Así lo plantea en *Enseñanza de la ortografía* (1906) “Desde que nos hicimos cargo de la Sección Pedagógica de la Universidad nos propusimos ser tenaces en el propósito de dar lineamientos razonados al método de las asignaturas elementales... nos impusimos una experimentación larga y prolija... desligada del preconcepto.” (p. 320). La posibilidad de contar con laboratorios constituyó uno de los argumentos que llevaron a Mercante a preferir la formación docente en el ámbito universitario. En 1909 se publicaron en

Archivos las respuestas de Mercante al cuestionario propuesto por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Rómulo Naón a distintas referentes del ámbito educativo, y allí el pedagogo plantea: “Cada facultad dispone de buenos catedráticos, de buenos gabinetes, de buenos laboratorios y de buen material de enseñanza, lo que para una escuela normal o superior... significaría ingentes erogaciones...” (1909c, p. 324)

Las investigaciones llevadas adelante por los alumnos refieren a distintas temáticas, como la memoria visiva y auditiva, el olfato, la acuidad cromática, el sentido del oído, la atención, la fuerza muscular, etc. y fueron realizadas en el marco de las diferentes asignaturas que las preveían como requisito para la promoción. Si bien no se cuenta con registros que permitieran conocer la dinámica organizativa concreta que adquirirían estas prácticas, se puede establecer, por el modo en que los alumnos se refieren a ellas en los artículos publicados, que si bien eran dirigidas por los profesores, eran llevadas a cabo con cierta independencia por los mismos alumnos. Por ejemplo: “Quiero dejar constancia de la activa y paciente labor de mis...compañeras... las que siguiendo un procedimiento de observación propia y un método de investigación constante, presentan a consideración del... profesor y director el presente trabajo.” (Martínez, 1913, p. 52). Mercante mismo también hace alusión a estas prácticas. Al referirse, por ejemplo, a las actividades realizadas en la asignatura Anatomía y fisiología del sistema nervioso plantea que “Los alumnos manifestaban siempre... predilecciones por el trabajo de laboratorio... aquellos saben manipular con habilidad... cortan, coloran y montan... y cada uno ha presentado... cuarenta esmeradas preparaciones, cortes de médula, ganglios y secciones encefálicas”. (1909b; p. 50).

Este protagonismo dado a los alumnos en la producción de conocimientos, apuntalado en una preparación teórica e instrumental previa, podría dar cuenta de la intención de introducirlos en los rudimentos de la práctica investigativa como una actividad a ser desplegada incluso más allá de la labor docente. Es interesante, en este sentido, lo que plantea Mercante al finalizar las Memorias de la Sección Pedagógica correspondiente a los años 1907 y 1908:

Cábeme la satisfacción de manifestar que... a raíz de la graduación de los primeros 30 profesores de Instrucción Secundaria y de Pedagogía nace con ellos la *Sociedad de Psicología para el estudio del alumno*^{iv}, con el propósito de continuar en grande escala las investigaciones comenzadas en los diversos cursos de la Sección Pedagógica” (1909b, pp. 63-64).^v

Lo que resulta, asimismo, relevante, es que muchos de trabajos realizados por los alumnos fueron publicados en *Archivos*. Entre 1906 y 1914 se incorporaron a la revista cerca de treinta artículos cuyos autores eran alumnos de diferentes asignaturas. En un caso, incluso, es Mercante mismo quien presenta y describe el trabajo de investigación de un grupo de alumnos de psicopedagogía

acerca de las aptitudes puestas en juego en la lectura (Martínez, 1913). Este dato es significativo si se tienen en cuenta cómo era connotada esta publicación en el marco de la sección. En un artículo del año 1907 puede leerse “Ha publicado artículos originales y de propaganda que constituyen verdaderos libros. Una vasta bibliografía... como no la ofrecen publicaciones similares de Europa y estudios sobre material de enseñanza.” (1907, p. 265). Esto deja ver el alto concepto que revestían para Mercante las investigaciones y las conclusiones formuladas por los alumnos como para incluirlas en una publicación en la que, por otro lado, figuraban como colaboradores figuras destacadas de distintos campos de saber como Claparède, Compayré e Ingenieros, entre otros.

Los trabajos escritos por los alumnos publicados en *Archivos* no eran en todos los casos registros de las actividades desplegadas en los laboratorios o en los colegios. En algunos casos consistían en elaboraciones monográficas sobre temáticas diversas, como la educación refleja y doméstica, la psicología anormal, las abulias, las afasias, etc. Mercante se refiere a estos trabajos en diferentes oportunidades: “Me es grato dejar constancia de las excelentes aptitudes que han revelado los alumnos en sus exposiciones y trabajos” (1907, p. 279) y “...las investigaciones... han dado por resultado una serie de monografías de verdadero valor científico, puesto que interpretan hechos y no opiniones, que reflejan impresiones propias y no consultas.” (Mercante, 1909b, p.53). De acuerdo con su apreciación, se habían archivado “verdaderas obras de consulta.” (Mercante, 1909b, p. 59)

Finalmente, respecto de las actividades de extensión, en el primer número de *Archivos* se establece que los profesores y estudiantes de la Sección deben realizar estas actividades, que consistían en conferencias y lecturas públicas de las materias de su especialidad, toda vez que se considerara oportuno y/o que el director así lo dispusiese. Mercante mismo también participó en varias oportunidades como conferencista, labor que también desempeñaba en otros ámbitos^{vi}.

En la sección *Varias* de *Archivos* de 1907 Mercante informa acerca de las conferencias pedagógicas que se habían realizado en el marco de las actividades de Extensión. Allí plantea que la asamblea universitaria ha decidido los nombramientos de los conferencistas y que “No podemos menos que congratularnos de que... hayan recaído en alumnos del instituto pedagógico de que es órgano esta revista. Esto... prueba que el magisterio de esta ciudad^{vii} tiene fe en la acción de dicho instituto...” (1907, p. 334). La importancia que reviste para Mercante la participación de los alumnos en estas actividades pareciera tener en este caso el correlato de una legitimación del espacio formativo dirigido por él, tanto dentro del ámbito académico, en la medida que sus alumnos son elegidos por otros para desempeñar esa labor, como también fuera de aquel, de cara a un público más amplio. Esto daría cuenta del valor que adquiriría el desempeño de sus alumnos en su proyecto de consolidación de su propuesta psicopedagógica.

Resulta relevante destacar que entre los trabajos publicados en *Archivos*, figura en 1910 el artículo “La imaginación creadora en el niño”. Su autor, Alfredo Calcagno, egresó de la Sección Pedagógica en ese mismo año. Había sido alumno de la Escuela Normal de Mercedes y, a instancias de Mercante, realizó la formación de profesor en la UNLP. Luego de obtener el título de Doctor en Ciencias Psicológicas en Bruselas, regresó a la Argentina y en 1914 se incorporó como docente a la Facultad de Ciencias de la Educación, creada en ese año. (Dagfal, 1997). Aún en un contexto poco favorable al positivismo de Mercante, caracterizado por una renovación en el clima de ideas y de cambios a nivel institucional, surgido, entre otras cosas, a partir de la Reforma del 18, Calcagno continuó con la línea de su maestro, tanto frente a la cátedra de Psicopedagogía como frente al laboratorio anexo. (Dagfal, 1997)

Considerado su discípulo (Foradori, 1944; Dagfal, 1997; Talak, 2014), Calcagno se diferencia claramente de los demás alumnos mencionados en distintas oportunidades en *Archivos*^{viii} por su destacado desempeño en el ámbito académico, llegando a ser incluso presidente de la Universidad entre 1945 y 1946. No obstante, más allá de las trayectorias que aquellos pudieran haber seguido después de su egreso de la Sección, podría plantearse que el empeño puesto por Mercante en formar a los alumnos de esta institución en un perfil particular de docente, el impulso dado a la práctica investigativa, puesto de relieve en la formación y en la publicación de los trabajos de los alumnos en los *Archivos*, y, finalmente, el valor otorgado a las actividades de extensión desarrolladas por estos, darían cuenta de un interés de Mercante por la constitución de un grupo que, tanto en el ámbito escolar como académico, promoviera el desarrollo de una psicopedagogía que siguiera su línea de pensamiento.

Consideraciones finales

En este trabajo se ha mostrado cómo las coordenadas institucionales en las que se inscribió la labor de Mercante configuraron un escenario en el que las actividades desarrolladas en la Sección tomaron su forma particular. Una de las características que se derivan del marco institucional provisto por la UNLP es la de otorgar a los alumnos un lugar relevante no sólo en las actividades formativas, sino también en la investigación y en la extensión. Ahora, bien, se ha puesto de relieve cómo Mercante, lejos de meramente avenirse a las coordenadas institucionales en las que desempeñó su labor, halló en ellas la posibilidad de canalizar y, eventualmente, materializar su interés de formar un grupo de docentes e investigadores que siguiera su línea de trabajo, tanto en el ámbito escolar como académico. Queda planteada la pregunta para una futura indagación acerca de la concreción de este objetivo del pedagogo argentino. A excepción del desempeño de Calcagno, se desconoce en qué medida el pensamiento de Mercante impactó en el ejercicio de la

docencia de sus alumnos de la Sección en el nivel secundario y si estos continuaron con alguna inserción en el ámbito universitario. No obstante, queda de manifiesto en los artículos relevados que esto constituía un objetivo para Mercante y el análisis realizado deja en evidencia su interés por consolidar, a través de sus alumnos, una psicopedagogía que llevara su impronta.

ⁱ *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.

ⁱⁱ Rodolfo Senet (1872-1938), profesor de Antropología y Psicología de la Sección Pedagógica.

ⁱⁱⁱ Esta sección incluía informaciones diversas sobre publicaciones de libros, visitas de profesores, eventos realizados en distintas instituciones, etc. Si bien no están firmadas, puede suponerse que Mercante, siendo el director de la revista y siendo esta un órgano de difusión institucional, al menos, avalaba lo que en esta sección se publicaba.

^{iv} No se encuentran en los Archivos otras referencias acerca de esta Asociación.

^v La importancia de la labor investigativa de los alumnos de la Sección también ha sido puesta de relieve por Adolfo Senet. (Vícari, 2014)

^{vi} Incluso, siendo director de la Escuela Normal de Mercedes, se realizaban allí sesiones de conferencias públicas patrocinadas por la escuela. (Moreno, 1908)

^{vii} Se consigna que la concurrencia fue mayoritariamente de maestras y maestros.

^{viii} Es corriente encontrar, generalmente en la sección *Varias*, las listas de los alumnos que habían aprobado los cursos en determinados ciclos lectivos o que egresaban de algunas de las carreras.

Referencias bibliográficas

Anónimo (1906) Sección pedagógica. *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, I (1), 26-41.

Anónimo (1907). Sección pedagógica. La labor del año 1906. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, II (5), 253-285.

Anónimo (1907). Sección Varias. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, III (7) 136- 146.

Anónimo (1907). Sección Varias. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, III (8), 319-337.

Anónimo (1912). Sección Varias. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, X (29), 319-337.

Blanco, A. (2006). Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Buchbinder, P. (2005). Cap. 4 La construcción de una institución moderna: el caso de la Universidad de La Plata. En su *Historia de las Universidades Argentinas* (pp.81-91). Buenos Aires: Sudamericana.

- Calcagno, A. (1910) La imaginación creadora en el niño. *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, VII (20), 272-285.
- Dagfal, Alejandro (1997). Alfredo Calcagno: pedagogía científica y psicología experimental. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2 (1/2), 109-123.
- Dagfal, Alejandro (2010). Víctor Mercante en San Juan (1890-1894). *Actas II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Obtenido el 30 de noviembre de 2014 de <http://www.academica.com/000-031/119>.
- Foradori, I. A. (1944). La obra psicológica y cultural de Alfredo Calcagno. Buenos Aires: Ed. de autor.
- González J. V. (1907) "Fundamentos del decreto, del Poder Ejecutivo, de Organización del Instituto Nacional del Profesorado Secundario". En *Universidades y colegios. Conferencias, discursos y actos de gobierno*. Buenos Aires: J. Lajouane y Cía y Libreros Editores, 1907, p. 446-447. <https://archive.org/details/universidadesyc00gonzgoog>. Obtenido el día 8 de agosto de 2015.
- Malter Terrada, H. (1944) Prólogo. En V. Mercante. *Una vida realizada. Mis memorias*. (pp. 5-20). Buenos Aires : Ferrari Hnos.
- Martínez, M. de las M. (1913) Investigaciones acerca de las aptitudes puestas en juego en la lectura. *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, XII (35 y 36), 51-79/ 226-241/396-16.
- Mercante, V. (1906). Enseñanza de la ortografía. *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, I (3), 340-419.
- Mercante, V. (1909a). Discurso en la colación de grados e inauguración de cursos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, V (15), 295-299.
- Mercante, V.(1909b). Sección de Pedagógica. Memoria correspondiente a los años de 1907 y 1908. En R. Rivarola y V. Mercante *La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y su Sección Pedagógica en 1907 y 1908* (pp. 45-64). Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser.
- Mercante, V. (1909c). La instrucción secundaria (cuestionario Naon). *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, V (15), 320-329.
- Moreno, J. del C. (1908) Extensión universitaria. *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, IV (10), 10-34.
- Moreno, J. del C. (1908) Discurso del egresado de la Sección Pedagógica. . *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, V (15), 299- 305.

-
- Picco, S. (2007) Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: el caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920. Tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Talak, A. M. (2010) Psicología, sociedad y Nación. Proyectos y usos de la primera psicología en la Argentina. Conferencia llevada a cabo en el Panel: Nación Psi: Psicología, cultura y sociedad en Colombia. Universidad de Colombia. Bogotá.
- Talak, A. M. (2014). Cap: El desarrollo psicológico, entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En A. M. Talak, L.N. García y F. Macchioli. *El niño y la familia en la psicología argentina, 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares.* (pp. 45-96). Buenos Aires: Biblos.
- Vezzetti, H. (1996) Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2 (1/2), 79-93.
- Vicari, P. (2014). Cap. 9. Tensiones epistemológicas en la primera psicopedagogía argentina. Ciencia, valores y contexto local en la obra de Rodolfo Senet. En A. Talak (coord.) *Las explicaciones en psicología* (pp. 167-193). Buenos Aires: Prometeo.

JOSÉ INGENIEROS Y SU ANÁLISIS SOBRE UN CASO DE INFANTICIDIO EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX.

Ascaini, Irene.

iascaini@psico.unlp.edu.ar

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

En el año 1907 José Ingenieros (1877-1925), uno de los principales referentes del positivismo más influyente de la época, analizó el caso de una mujer de 23 años procesada por haber cometido el acto infanticida, quién tituló el caso como *Loca moral infanticida*. Ingenieros se desempeñó como Director del Instituto de Criminología, creado en el año 1907 como anexo a la Penitenciaría Nacional. Afirmaba que en criminología no hay delitos, sino delincuentes. Ubicó al caso de esta mujer dentro de la categoría de Delincuentes por Anomalías Morales y explicaba que existían individuos que nacían degenerados, destacando el papel de la herencia y su incidencia en la personalidad. En su psicopatológica de los delincuentes, Ingenieros distinguía entre: Anómalos Morales, Anómalos Intelectuales, Anómalos Volitivos o Anomalías combinadas.

Esta presentación se deriva de una investigación en curso y tiene como principal propósito examinar articulaciones entre la Psicología y la Criminología entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX en la Argentina. Se presentará el caso de una mujer criminalizada junto con algunas reflexiones elaboradas por José Ingenieros respecto al tratamiento que él ofrecía, se prestará atención a la utilización del conocimiento psicológico para abordar problemas que no fueron definidos solo psicológicamente, si no que muestran problemáticas sociales y políticas más amplias. Resulta un caso que ilustra los modos de intercambios entre valoraciones sociales y conocimiento científico. Se hará especial hincapié en las problemáticas por las que atravesaban las mujeres en la época derivadas de cuestiones vinculadas al *orden social*. En ese período la existencia de un significativo número de hijos ilegítimos y el abandono infantil, se habían convertido en principales problemas y preocupaciones en la Argentina, lo que movilizó a grupos filantrópicos y a movimientos feministas, quienes intentaban buscar soluciones institucionales e impulsaban nuevas leyes. El aborto y el Infanticidio eran practicados en todo el país y se transformaron sin duda en los principales motivos de criminalización de las mujeres de la época. Asimismo, se crean por esos años en nuestro país, diferentes dispositivos institucionales en el campo criminológico.

El período seleccionado coincide con los inicios de la psicología en la Argentina. El conocimiento psicológico que se utilizó, se basaba en el modelo de las ciencias naturales, en las que se atribuían diferencias psicológicas entre las mujeres y los varones y entre ellos y los niños/as, asimismo se diferenciaba claramente las clases populares de las clases altas, en estas diferencias predominaban las explicaciones biológicas, sin considerar los atravesamientos sociales, culturales, institucionales, políticos y económicos.

A nivel internacional, uno de los representantes en el campo criminológico lo constituye la figura de *Guglielmo Ferrero* (1871-1942), discípulo de *Cesare Lombroso* (1836-1909), aseguraba la idea que las mujeres ocupaban un lugar inferior en la evolución humana. Las mujeres delincuentes eran consideradas como mujeres que no sentían pena y eran insensibles frente al sufrimiento de los demás, además se las creía débiles, con frialdad sexual, infantiles y menos inteligentes que los hombres. Asimismo carecían de moralidad, en relación a los hombres que sí cumplían con este aspecto, afirmaban que las pocas mujeres delincuentes se asemejaban a los hombres. Argumentaron finalmente que *las mujeres delincuentes son más viciosas que los hombres y por ello trazan el paralelo entre prostitución y delincuencia*. (Ferrero en Anitua, 2010:185).

En la Argentina, *José Ingenieros*, se había formado con Francisco Veyga y José María Ramos Mejía, especializándose en patologías mentales. Sus preocupaciones oscilaban entre la psiquiatría y la antropología criminal. Consideró los estudios de Lombroso y también conocía las críticas de su teoría. En su Programa de Criminología proponía estudiar tres campos: la Etiología Criminal (indaga las causas determinantes de los delitos), La Clínica Criminológica (análisis de las múltiples formas en las que se manifiestan los actos) y la Terapéutica del Criminal (estudiaba las medidas sociales o individuales, de profilaxis o de represión del delito como así también la organización institucional para la defensa social contra los delincuentes). Para Ingenieros los factores que determinaban la criminalidad en el delincuente podían distinguirse entre factores “endógenos” y factores “exógenos”. Los primeros eran de carácter biológico, propio de la constitución fisiopsíquica de los delincuentes (Ingenieros, 1916:75), mientras que los segundos se relacionan con las condiciones del ambiente físico o social.

Palabras claves: Criminología, Mujeres, Infanticidios, Psicopatología del delincuente.

Abstract

In 1907 José Ingenieros (1877-1925), one of the main leaders of the most influential positivism of the time, he analyzed the case of a 23 year old woman prosecuted for committing the act infanticide, who headlined the event as a moral infanticide. Ingenieros served as Director of the

Institute of Criminology, created in 1907 as an annex to the National Penitentiary. Criminology stated that no crimes, but offenders. He placed the case of this woman under the category of offenders for abnormalities Morales and explained that there were individuals who were born degenerate, highlighting the role of heredity and its impact on personality. In his psychopathology of offenders, Ingenieros distinguish between: Anomalous Morales, Anomalous Intellectuals, Anomalous Volitional or combined abnormalities.

Keywords: Criminology, Women, Infanticide, Criminal psychopathology.

Referencias bibliográficas

- Anitua, G. (2010). *Historias de los pensamientos criminológicos*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Ballvé, A. (1906). Primer censo carcelario de la República Argentina. Sus resultados generales. En Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines. 1908 Año VII. (pp.539-558)
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Guy, D. (1994). *El sexo peligro. La prostitución legal en Buenos Aires 1875-1955*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Guy, D. (2011). *Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ingenieros, J. (1916). *Criminología*. En obras Completas (Volumen 7). Pag. 63 a 168. Buenos Aires: Rosso.

LA REVISTA *TRABAJO DEL PSICOANÁLISIS* (1981- 1991): LAS TEORIZACIONES METAPSICOLÓGICAS DE SILVIA BLEICHMAR ACERCA DEL SISTEMA PRECONCIENTE-CONCIENTE.

Girón, Lucía.

luciagiron.91@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

En este trabajo abordamos la incipiente teorización metapsicológica que realiza la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar en la Revista *Trabajo del psicoanálisis* (1981-1991) acerca de la importancia de rescatar el sistema preconciente-conciente y sus modos de funcionamiento, en particular el proceso secundario, teniendo en cuenta su relevancia para el trabajo analítico.

Silvia Bleichmar recepciona las ideas de psicoanalistas franceses, principalmente de su maestro Jean Laplanche, quien forma parte del movimiento francés conocido como *poslacanismo*, movimiento que Bleichmar continuará en Argentina, siendo la revista objeto de análisis de este artículo la insigna en que se ve reflejado dicho pensamiento, que inaugura una corriente poslacaniana del psicoanálisis argentino, vigente en la actualidad.

Entre las críticas que Laplanche le realiza al lacanismo situamos como las más relevantes al fin de este trabajo las siguientes: no es el lenguaje condición del inconsciente, sino el inconsciente condición del lenguaje, lo cual lo lleva a cuestionar a su vez la subversión de la función del lenguaje que ha realizado el lacanismo, y por consiguiente, la extirpación de la importancia de la función secundaria del lenguaje, función simbolizadora que está a cargo del yo. En definitiva, el psicoanálisis lacaniano ha dejado de lado la función del yo en el psicoanálisis: instancia que permite la viabilización del trabajo analítico ya que es quien posibilita la historización, es decir, la producción de lazos y sentido a lo pulsional traumático.

Bleichmar recepciona estas ideas y a partir de ellas elaborará sus primeras teorizaciones metapsicológicas acerca del sistema preconciente-conciente, recuperando en este sentido no sólo su modo de funcionamiento sino el valor del conflicto intersistémico e intrapsíquico en el psicoanálisis, lo cual se deriva de tener en cuenta ambos sistemas del aparato psíquico: inconsciente y preconciente-conciente, uno y otro fundados por la represión originaria.

Tomando como punto de partida la diferencia que realiza Freud entre existencia y conocimiento del inconsciente, Bleichmar sostendrá que el inconsciente no conoce nada, que allí no se localiza el saber ni la verdad. El inconsciente está formado por representaciones-cosa, representantes pulsionales; es el sistema preconciente-conciente el que está organizado por representaciones-

palabra unidas a representaciones-cosa, y como tal, es este sistema el que tiene la facultad de conocer el inconsciente. De este modo, el inconsciente sólo puede ser cognoscible gracias a la función del proceso secundario, a la función simbólica del lenguaje que se encarga de establecer los lazos de las representaciones-cosa inconscientes con las representaciones-palabra. Esto es lo que Laplanche denominaba como la vía histórica del psicoanálisis, vía que permite otorgar sentido.

A lo largo de los distintos artículos escritos por Bleichmar en la Revista *Trabajo del Psicoanálisis* releva no sólo la función secundaria, simbólica y del lenguaje como atributo del sistema preconciente-conciente, sino que también distingue y analiza otras funciones, como la inteligencia, el juicio, la memoria, la inhibición, la diferencia de sexos y la diversidad de géneros.

La inteligencia y el juicio son función del inconsciente, y esto es argumentado por Bleichmar del siguiente modo: la represión en general actúa disociando el afecto y la representación, el proceso afectivo y la función intelectual. Esta función está ligada a la significación propia del proceso secundario y por lo tanto la diferenciación tópica es condición para su funcionamiento.

Bleichmar también argumentará, respecto de la memoria, que es la represión originaria la que posibilita, no sólo el olvido, sino también la memoria. Podría afirmarse, incluso, que es condición para la memoria que haya olvido. Esta función de este modo es impensable antes de la división del aparato psíquico.

La inhibición, por su parte, Bleichmar la conceptualiza como el resultado fenoménico de transacciones entre los dos sistemas con el fin de evitar el surgimiento de angustia. Por tal razón, sólo puede pensarse la inhibición como defensa del yo que colabora con la represión para evitar la manifestación pulsional inconsciente.

Respecto a la diferencia de sexos y diversidad de géneros, Bleichmar argumentará que, si en el inconsciente no existen los contrarios, tanto la primera (lógica de contradicción: fálico-castrado) como segunda (lógica de contrarios) pueden ser atributos del preconciente.

Bleichmar entonces revaloriza el sistema preconciente-conciente para el trabajo analítico y no sólo el sistema inconsciente, ambos siendo relevantes para el abordaje analítico del conflicto intersistémico.

Palabras clave: Sistema Preconciente-conciente, Inconsciente, Bleichmar, Revista *Trabajo de psicoanálisis*.

Abstract

This research is about the meta-psychological theory, elaborated by the argentinian psychoanalyst Silvia Bleichmar, on the magazine named “Work of Psychoanalysis” (1981-1991). It goes through the value of rescuing the preconscious-conscious system and its operating modes, mainly the secondary processes. Considering the relevance for the analytic work, Silvia Bleichmar, receives the ideas from French psychoanalyst, particularly from her teacher Jean Laplanche, who is part of the French movement known as “poslacanian”, movement that Silvia Bleichmar would perpetuate in Argentina, being the magazine that we analyse on this work the flagship where that ideas and thoughts are reflected. On this way, we can see how she inaugurates a “poslacanian” of psychoanalysis in Argentina that continues nowadays.

On the critics that Laplanche does to lacanianism, the most relevant ones can be: the language is not a condition of unconsciousness, but the unconsciousness a condition for language, then at the same time, it is criticized the subversion of language function made by lacanianism, and consequently the removal of significance of the secondary language function, symbolic function commanded by the “Ego”.

Key words: preconscious-conscious System, Unconscious, Bleichmar, “Work of Psychoanalysis” Magazine.

Introducción

El presente trabajo está enmarcado en la beca de investigación “Una recepción argentina del psicoanálisis francés contemporáneo: el surgimiento del modelo-teórico clínico de Silvia Bleichmar” y en el proyecto de investigación acreditado “Historias de la psicología y el psicoanálisis en La Plata 1946-1990 (Segunda Etapa)”. En particular se centra en uno de dichos núcleos, denominado “Variantes en la recepción del psicoanálisis francés en Argentina”, para dedicarse al estudio de la recepción de la obra de Jean Laplanche a partir de la operación de lectura realizada en la década del '80 por la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar (1944-2007), quien fuera su discípula y directora de la Revista *Trabajo del Psicoanálisis*, publicación insignia en la que se reflejaría el surgimiento de una corriente actual poslacanianiana del psicoanálisis argentino. Este trabajo se centrará en la incipiente teorización metapsicológica que realiza Silvia Bleichmar en la Revista *Trabajo del psicoanálisis* acerca de la importancia de rescatar del naufragio al sistema preconciente-conciente y el proceso secundario, modo de funcionamiento de aquél; teniendo en cuenta su relevancia para el trabajo analítico, recuperando en este sentido el valor del conflicto intersistémico e intrapsíquico en el psicoanálisis. Este recorte redobla su interés

teniendo en cuenta que es una conceptualización que la autora seguirá profundizando a lo largo de su enseñanza psicoanalítica posterior.

Para comenzar con dicho abordaje, en primer lugar exploraremos las críticas que principalmente Laplanche realiza en este aspecto al psicoanálisis estructuralista representado por Lacan; con el propósito de, luego, analizar la recepción que Bleichmar realiza de su maestro y las consiguientes conceptualizaciones metapsicológicas que hace al respecto.

Laplanche y el poslacanismo: recuperando lo perdido

Laplanche, junto con otros intelectuales, forma parte de un movimiento intelectual que ha sido denominado *poslacanismo* (Green; 1990), corriente que nace a partir de la década del 60 cuando algunos psicoanalistas se alejan de quien era hasta ese entonces su maestro: Lacan.

Laplanche escribe en la Revista *Trabajo del psicoanálisis*, y critica allí algunas teorizaciones del lacanismo. La crítica tal vez más difundida es aquella que realizó por primera vez en el Coloquio de Bonneval y sobre la cual insistirá en todo su desarrollo teórico: no es el lenguaje condición del inconsciente, sino el inconsciente condición del lenguaje. A partir de allí, afirma entonces que el lacanismo ha hecho una subversión del lenguaje: suponiendo al inconsciente estructurado como un lenguaje, lo que ha producido es que ha relegado la importancia de la función secundaria del lenguaje, función simbolizadora, que está a cargo del yo. Sobrevalorando la importancia de lo simbólico, abandonó entonces al proceso secundario, dejando de lado al mismo tiempo al yo. (Laplanche; 1982).

En su artículo “El psicoanálisis: ¿Historia o arqueología?” (1983) profundiza esta crítica y la fundamenta. Allí afirma que el psicoanálisis presenta un doble aspecto: por un lado un aspecto arqueológico y por otro un aspecto histórico. Lo arqueológico, compuesto por objetos irreductibles, objetos fuente de pulsiones y deseos, es aquello que en el análisis se manifiesta como indestructible y por lo tanto rebelde de historización. En oposición a este aspecto, presenta además la vía histórica: aquella que es integrable y posibilita por lo tanto la elaboración, el establecimiento de lazos y de sentidos. En suma, permite la historización. El psicoanálisis es presentado así como una de las formas de historización, y –aquí está lo fundamental– es el yo, el sistema preconciente-conciente, quien se encarga de ello; pues el inconciente es pura representación-cosa, está desgajado de las representaciones-palabra encargadas de la historización -clave para el trabajo analítico- estando éstas cimentadas en el yo. Las representaciones-cosa sólo pueden *volver* a la conciencia mediante un trabajo de simbolización, es decir, mediante su articulación a una representación-palabra. Ésta es la función del yo como traductor. Es preciso señalar aquí que las representaciones-cosa que pueden ser traducidas

mediante el proceso secundario a representaciones-palabra sólo son aquellas que fueron reprimidas secundariamente. Laplanche sostiene que lo reprimido originariamente no puede ser reconstituido, permanece fijado en el inconsciente y es aquello indestructible que previamente aludimos debe pesquizarse por una vía arqueológica.

En conformidad con esta crítica, André Green arguye lo siguiente:

“En Francia, entre 1953 y 1970, durante la época de la hegemonía lacaniana, estaba prohibido interesarse en el yo. El mero hecho de tenerlo en cuenta hacía que uno sufriera el reproche de ser un "ego-psychologist", lo cual es una pura fabulación con fines calumniosos, pues en Francia no hubo nunca un solo partidario de la ego-psychology. Ni uno solo. Esa actitud, en cambio, paralizó los estudios sobre el yo. Si no hubiera existido la prohibición de reflexionar sobre el yo y si Francia no hubiese seguido como un solo hombre el dictamen de Lacan de que el yo era el producto de las identificaciones especulares del sujeto -cosa que es, ¡pero no únicamente!- y si, por último, hubiéramos tenido el valor, justamente, de abordar su análisis de otra manera, pues bien, es probable que no hubiéramos sufrido el retraso que acumulamos.” (Green, 1999).

Teniendo en cuenta estas objeciones, a continuación analizaremos la recepción de la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar y las teorizaciones metapsicológicas que realiza a partir de ello.

Silvia Bleichmar y la recuperación del sistema preconciente-conciente

Bleichmar retoma estas críticas de los psicoanalistas franceses y las profundiza en la Revista *Trabajo del Psicoanálisis*, donde expresa lo que serán las primeras teorizaciones metapsicológicas sobre la importancia de recuperar el sistema preconciente-conciente, el proceso secundario y el lenguaje en lo que respecta sobre todo al trabajo analítico.

Antes de abocarnos a esto, creemos importante señalar brevemente las hipótesis teóricas con las que Bleichmar desarrolla su modelo y que –en este momento- están influenciadas principalmente por las conceptualizaciones de Laplanche. La autora supone al inconsciente como no existente desde los orígenes, sino como efecto de determinantes culturales, exógenos. El sistema inconsciente es pensado como producto de la represión originaria: ésta “origina” –como su nombre lo indica- al inconsciente como sistema tópico separado del preconciente-conciente. Mientras el sistema inconsciente retiene los representantes pulsionales regidos por el proceso primario y cuya fijación está determinada por esta represión impidiendo su acceso a la conciencia, del otro lado del clivaje el sistema preconciente-conciente está formado por representaciones-cosa articuladas a representaciones-palabra, siendo el proceso secundario el que rige aquí.

Teniendo en cuenta estas hipótesis, Bleichmar afirma que *“el lenguaje es condición del inconsciente en tanto estructura, en tanto orden significante, pero el inconsciente es a su vez condición del lenguaje en tanto habla”* (Bleichmar; 1982; 196) Es decir, si bien es necesario para la

constitución del aparato psíquico la presencia del lenguaje en esas primerísimas relaciones humanizantes en las cuales se constituye el niño; el lenguaje se organiza en él como efecto del clivaje psíquico. Consecuentemente, a partir de la instauración del sistema preconsciente-conciente y el funcionamiento del proceso secundario es que se constituye el lenguaje. Bleichmar insiste en que esto se corrobora justamente por su contrario: cuando no se ha operado la represión originaria que da lugar a los dos sistemas se observan en los niños alteraciones en el lenguaje, en la instauración del discurso.

La autora retomará la diferenciación de Freud respecto al conocimiento del inconsciente y la existencia del inconsciente para profundizar en esto. Freud afirma que sólo podemos conocer el inconsciente –sólo podemos dar cuenta de su existencia- a partir de que lo conciente haya traducido ese material; hecho que ocurre diariamente durante el trabajo analítico. Bleichmar (1990) recepciona esto sosteniendo lo siguiente: considerando que ambos sistemas se diferencian por su materialidad (del lado del inconsciente tenemos representaciones-cosa y del lado del preconsciente-conciente representaciones palabra) y por su modo de funcionamiento (proceso primario y proceso secundario respectivamente); sólo podemos conocer el inconsciente por el lenguaje, siendo su existencia totalmente ajena al lenguaje, éste la excede. En otras palabras, para llegar al conocimiento del inconsciente el yo debe realizar un trabajo de traducción, simbolización, que le permita articular representaciones-palabra a las representaciones-cosa (que, como tales, carece de estos eslabones). *“Que el sentido del síntoma sólo se haga cognoscible a través de la libre asociación, es decir movimiento del lenguaje, no implica confundir síntoma y lenguaje”* (Bleichmar; 1990; 47) El síntoma, como resultado del conflicto intersistémico e intrasubjetivo, sólo puede adquirir su sentido a partir del trabajo de significación del sistema preconsciente-conciente. Es por esto que Bleichmar afirmará que “el inconsciente no conoce nada, el inconsciente es” : en el inconsciente no hay conocimiento (tal como alguien podría inferir de la famosa tesis lacaniana “el inconsciente está estructurado como un lenguaje”). Se puede entrever en estos postulados su recepción de su maestro Laplanche, quien afirmaba que el lenguaje (representaciones-palabra) más que ser el elemento estructurante del inconsciente funcionaría como puente. Razón por la cual será la asociación libre el camino para llegar a lo inconsciente. De aquí que Bleichmar rescate la importancia del sistema preconsciente-conciente en el trabajo analítico, y con ello el conflicto intersistémico dejado de lado por el lacanismo (que para conocer el inconsciente sólo se centraba en él pues allí estaba localizado el saber, la verdad).

“Siendo el proceso analítico un proceso de resignificación y de rehistorización, es una contradicción teórica pensar que este proceso se cumpla del lado del inconsciente. Está sujeto a

las relaciones entre ambos sistemas, y a los enlaces simbolizantes que entre ambos se produzcan” (Bleichmar; 1982; 203).

En este sentido, apela a lo que Laplanche sostenía: el psicoanálisis es una de las formas en la que el sujeto puede historizar, ofrecer lazos (representaciones-palabra) a aquellas representaciones pulsionales inconscientes. Es por esto que estos autores consideran preciso recuperar al yo del “cesto estructuralista” para otorgarle su función de yo traductor, esencial en psicoanálisis.

En lo que respecta a la clínica de niños, Bleichmar incluye al proceso secundario como relevante para establecer los índices con el fin de definir la situación diagnóstica. Es decir que no sólo le otorga valor al sistema preconciente-conciente una vez constituida la tónica psíquica. Afirma que hay diversos índices para precisar el diagnóstico, entre ellos: si hay formaciones del inconsciente, si hay perturbaciones en la constitución del aparato y si hay indicios de funcionamiento del proceso secundario. (Bleichmar; 1981).

A lo largo de los distintos artículos de la Revista, Bleichmar menciona distintos atributos del sistema preconciente-conciente, como la inteligencia, el juicio, la memoria, la inhibición, la simbolización.

En lo que respecta al trabajo analítico propiamente dicho, haremos énfasis en la función de simbolización para “hacer conciente lo inconciente”, lo cual no quiere decir que los demás no sean de gran valor en la clínica ya sea para poder servirnos como indicios para establecer los momentos constitutivos del sujeto psíquico o para cooperar con el trabajo de simbolización.

Es menester señalar que la autora asevera que, si es posible “cercar” estos movimientos de estructuración, es porque supone que estos momentos son momentos reales, no míticos, y que pueden por lo tanto localizarse en la clínica psicoanalítica de niños. (Bleichmar; 1983).

Entre ellos, como afirmamos previamente, ubica la constitución de los procesos primarios y secundarios como diferenciados. Es condición de esta diferenciación que haya operado lo que Bleichmar denomina como “metáfora *fundante* del inconsciente” (Bleichmar; 1982) –equivalente a la represión originaria-. Esta metáfora es el primer momento en el que el sujeto se esfuerza por traducir, simbolizar, aunque siempre quedará un resto: los objetos fuente de la pulsión. A partir de esta metáfora entonces, se organizará el aparato psíquico donde “*el lenguaje es la materialidad de la contracarga del sistema preconciente, así como la pulsión lo es del sistema preconciente*” (Bleichmar; 1982; 204). El lenguaje, cimiento del preconciente, instaura en este sistema la lógica y la temporalidad.

En el inconsciente, ya lo decía Freud, no hay lógica de contrarios, ni contradicciones, ni temporalidad (es atemporal). Es a partir de esto que Bleichmar argumenta que tanto la diferencia de sexo (lógica de contradicción: fálico-castrado) como la diversidad de género (lógica de

contrarios) son atributos del preconciente. *“Del lado del inconsciente las representaciones coexisten y sólo se transforman en contradicciones cuando atacan al preconciente, guiado por el proceso secundario”* (Bleichmar; 1983; 178). A su vez, la diversidad o la diferencia, si bien ambos efectos del clivaje psíquico, señalan los movimientos de estructuración del aparato, ya que mientras la primera es previa a la fase fálica, la segunda se organiza en ella: la angustia de castración coloca al niño en la alternativa del ser sexuado.

Por lo tanto, correlativamente a la función del lenguaje en el preconciente, tenemos también lo que atañe a la asunción del género y el sexo. Ambas se articulan en la clínica: a partir de las frases de los niños se pueden pensar esos movimientos del aparato psíquico. Una vez más, mediante los modos en que el lenguaje se articula —es decir, el tipo de organización entre las representaciones-palabra- el analista puede cercar el ordenamiento de las relaciones entre los dos sistemas. En este punto, es importante aclarar que para Bleichmar *“el preconciente no se funda a partir del inconsciente sino que cada sistema está en correlación con el otro”* (Bleichmar; 1982; 305), de allí que sea conveniente también en la clínica atender su constitución y complejización como sistema y no sólo a partir de la operación de la represión originaria, pues ésta no inaugura en un solo movimiento el funcionamiento psíquico normal.

Forma parte de esta complejización del sistema preconciente-conciente también la estructuración de la inteligencia y el juicio, siendo ambos atributos característicos de este modo de funcionamiento secundario. Como sostuvimos previamente, la represión originaria funda el clivaje del aparato: por un lado las representaciones-cosa propias del inconsciente y por otro las representaciones-palabra del preconciente. La represión en general actúa disociando el afecto y la representación, tratando de separar de este modo el proceso afectivo de la función intelectual. Esta función está ligada a la significación propia del proceso secundario y por lo tanto la diferenciación tópica es condición para su funcionamiento. En palabras de la autora:

“En primer lugar, la estructuración de la inteligencia es inseparable de la constitución de una posición de sujeto. En segundo lugar, esta constitución inaugura la apertura de dos espacios, radicalmente diversos, y cuya característica es la de estar en oposición dialéctica; en tercer lugar, la constitución de esta posición de sujeto es inseparable de la contracarga que desde el sistema preconciente-conciente impide la emergencia de lo reprimido, a la vez que instaura la posibilidad de constitución de la inteligencia sobre la base de separar el afecto a la representación” (Bleichmar; 1982; 208).

Este modo de no-relación entre afecto y representación, Bleichmar afirma que se pone de manifiesto en el proceso analítico: mientras la represión escinde ambos elementos, el mecanismo de la denegación colabora con ella para que el sujeto permanezca en su posición: al decir “esto es

lo que no soy” la represión subsiste a ello a pesar de que es conciente bajo la forma de la no aceptación de determinado contenido representacional que se le presenta como ajeno. Pues bien, el trabajo analítico entonces se dirigirá a que el sujeto pueda tomar noticia de aquello reprimido-denegado, lo cual sólo es posible mediante el trabajo secundario de ligar las representaciones-cosa con las representaciones-palabra.

Bleichmar (1982) también considera la función de la memoria como parte del proceso secundario intrínseco al sistema preconciente. Afirma que la represión posibilita no sólo el olvido, sino también la memoria. Esta función es impensable antes de la división del aparato psíquico y su complejización consiguiente. La autora lo grafica comparando esta función con la pizarra mágica: así como en ella sólo es posible la escritura por la separación de las dos laminillas, en el aparato psíquico sólo se pueden dejar “marcas” si los dos sistemas no están indiferenciados (laminillas adheridas, abrochadas), es decir, si ambos sistemas están separados aunque a su vez comunicados. En este sentido, las fallas en la operación de la represión originaria producirán alteraciones en lo concerniente a las funciones de la memoria. Esto cobra importancia en la clínica al momento de definir si lo que se presenta en el sujeto son más bien fracasos en la represión originaria que alteraciones en la memoria ajenas a dicha causalidad. Lo mismo ocurre para definir las alteraciones en el lenguaje o el aprendizaje, que como mencionamos previamente, también son función del sistema preconciente-conciente.

Otra función que Bleichmar localiza en este sistema es la inhibición. Freud la definía como una limitación funcional en el yo; un efecto del interjuego entre angustia, yo y represión. Bleichmar sostiene que la inhibición es el resultado fenoménico del interjuego entre los sistemas con el fin de evitar el surgimiento de la angustia: el yo contracarga hacia el inconsciente para evitar que las representaciones-cosa se infiltren en el preconciente y provoquen angustia. Es la represión originaria la que, además de clivar el aparato psíquico, permite la producción de angustia. Es decir, que la aparición de angustia en el sujeto sólo es posterior a la instauración de la tópica. La represión secundaria o propiamente dicha es la que se encarga de evitar que aparezca la angustia. *“La inhibición, como empobrecimiento funcional efecto de la contracarga del yo no es un proceso originario, sino secundario -neurótico- a la represión originaria, y producto de la represión secundaria”* (Bleichmar; 1982; 82) Poder identificar si se ha efectivizado la represión originaria o no también sirve entonces para poder localizar si lo que se presenta en el trabajo analítico son inhibiciones neuróticas, efecto de la represión secundaria (como por ejemplo la curiosidad intelectual inhibida), o si por el contrario son “inhibiciones” primarias, por falla en la represión originaria (aquí, siguiendo con el ejemplo, la curiosidad nunca se hubiese constituido,

no se estructuró la pulsión epistemofílica, con lo cual no habría inhibición intelectual inhibida sino un trastorno de otro orden).

A partir de lo expuesto, enfatizamos entonces que Bleichmar revaloriza el sistema preconciente-conciente para el trabajo analítico, recuperando para éste la totalidad del aparato psíquico y no sólo el sistema inconsciente, ya que de él no se puede saber nada salvo mediante el trabajo del sistema preconciente y el funcionamiento secundario con todos sus atributos: la simbolización, el juicio, el lenguaje, la inteligencia, la memoria, la inhibición, entre otras que entran en juego y requieren ser tenidas en cuenta para el abordaje analítico.

A modo de conclusión

Mediante el recorrido realizado en el presente trabajo hemos mostrado la importancia que le otorga Silvia Bleichmar al sistema preconciente-conciente y sus modos de funcionamiento al momento del trabajo analítico, en consonancia con las ideas recepcionadas del psicoanalista francés Jean Laplanche y en contraste al psicoanálisis estructuralista que había abandonado al yo, atribuyéndolo como despreciable y perjudicial para el abordaje analítico. En este sentido, Bleichmar recupera el valor del conflicto intersistémico e intrapsíquico en psicoanálisis.

A partir de la creación de la Revista *Trabajo del psicoanálisis*, objeto de estudio en el presente trabajo, Silvia Bleichmar reflejará el surgimiento de una corriente actual poslacaniana del psicoanálisis argentino, continuando de este modo dicho movimiento francés inaugurado por su maestro, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. (1981). Para repensar el psicoanálisis de niños: El concepto de neurosis en la infancia a partir de la represión primaria *Trabajo del psicoanálisis*, 1 (1), 35-55, México.
- Bleichmar, S. (1982). Notas para el abordaje de la constitución de la inteligencia en psicoanálisis, *Trabajo del psicoanálisis*, 1 (2), 195-212, México.
- Bleichmar, S. (1983). Mito o historia en los orígenes del aparato psíquico, *Trabajo del psicoanálisis*, 1 (3), 305-326, México.
- Bleichmar, S. (1982). Notas sobre la memoria y la curiosidad intelectual, *Trabajo del psicoanálisis*, 2 (4), 73-90, México.
- Bleichmar, S. (1983). Frases de los niños- Estructura del aparato psíquico, *Trabajo del psicoanálisis*, 2 (5), 167-189, México.
- Bleichmar, S. (1983). Relaciones entre la represión originaria y el principio de realidad, *Trabajo del psicoanálisis*, 2 (6), 289- 312, México.

- Bleichmar, S. (1988). Circulación del significante enigmático en la tópica intersubjetiva, *Trabajo del psicoanálisis*, 3 (9), 349-358, México.
- Bleichmar, S. (1990). Aperturas para una técnica en psicoanálisis de niños, *Trabajo del psicoanálisis*, 4 (10), 39-67, México.
- Green, André (1999). Los estados límite, París, PUF.
- Laplanche, J. (1982). El inconsciente y el ello. *Trabajo del psicoanálisis*, 2 (4), 43-56, México.
- Laplanche, J. (1983). El psicoanálisis: ¿historia o arqueología? *Trabajo del psicoanálisis*, 2 (5), 143-164, México.

CONCEPCIONES SOBRE EL CASTIGO INFANTIL A PRINCIPIOS DE SIGLO XX EN LA ARGENTINA.

APORTES PARA UNA HISTORIZACIÓN DE LA TEMÁTICA VIOLENCIA EN LA FAMILIA.

González Oddera, Mariela.

maroddera@hotmail.com

UNLP.

Resumen

El presente trabajo, inscripto en líneas de investigación más amplias, aborda las concepciones sobre castigo infantil presentes en Argentina, a principios de siglo XX. El interés en el análisis de estas concepciones se inscribe en una historización sobre la temática de la violencia en la familia, tal como ha sido desarrollada en procesos de investigación previos.

Existe consenso en plantear que la tematización académica de la violencia familiar ha sido producida en la segunda mitad del siglo XX, en virtud de procesos de cuestionamiento de prácticas presentes en la vida familiar (como el castigo hacia los niños y hacia las mujeres), hasta el momento legitimadas. No obstante, diversos autores señalan que los malos tratos en la familia han sido objeto de problematización y sanción por parte de diversas instancias -entre ellas, la instancia judicial-, desde períodos previos. En este contexto, resulta de interés analizar cómo queda significado el castigo hacia los niños desde sectores académicos argentinos, a principios del siglo pasado.

El presente trabajo está organizado en dos grandes secciones: la primera, presenta una síntesis de los organizadores de la tematización académica sobre violencia en la familia, que ha tenido lugar alrededor de la década de 1970. Se sintetiza un análisis bibliográfico de abordajes iniciales, tomando como unidad de análisis las historizaciones realizadas por los primeros investigadores del campo al modo de balances, o de producciones de estados del arte.

En este acápite, se desarrollan las coordenadas para la constitución de la violencia en la familia como objeto de estudio. En primer lugar, se señala que este proceso implicó cuestionar la idea fuertemente arraigada, de que la violencia (fundamentalmente la física) era extrínseca, anómala en la vida familiar. Fue necesario destacar que la violencia formaba parte *normal* de la vida familiar en la mayoría de las sociedades, en dos sentidos. En primer lugar, en lo atinente a su alta frecuencia en términos estadísticos y en segundo lugar, a la legitimidad que aún revisten una serie de prácticas (como los castigos físicos en la crianza), que podrían considerarse expresiones de violencia.

Finalmente se destaca cómo en el contexto de la tematización académica, el tópico del maltrato hacia los niños constituyó un núcleo central de la reflexión.

La segunda parte del trabajo, avanza sobre concepciones acerca del castigo en la infancia, tal como se desprende del análisis de fuentes secundarias sobre la cuestión criminológica en la Argentina de principios de siglo XX. Dentro de este punto, se caracteriza la concepción de los castigos a la infancia dentro de la retórica positivista, fuertemente ligada a una concepción del niño como un ser primitivo, que debía ser sometido a vigilancia y control.

Del análisis de las fuentes mencionadas puede establecerse el carácter problemático del castigo infantil: a la vez que puede ubicarse como un medio de corrección y de disciplinamiento, el exceso de corrección o el castigo excesivo parecieran ser también causa de conductas desviadas.

Por tanto, un tópico particularmente relevante para los autores de la época, consistirá en delimitar las vías adecuadas para la corrección de los niños. Para ejemplificar este punto, se retoma una de las discusiones que tuvieron lugar a principios de siglo, en torno al uso de los castigos corporales en la primera institución penitenciaria dedicada a la minoridad: la Casa de Corrección de Menores. Se destaca cómo lo que queda cuestionado es la divergencia de estas prácticas con los ideales del *proyecto civilizatorio*, que demanda la implementación de lo que ha sido definido como el *castigo civilizado*.

Del recorrido realizado, se destaca que el análisis de los castigos hacia los niños resulta un nudo semántico complejo, dado que aúna diversos sentidos en su tematización, a ser ampliados en próximos trabajos: ¿qué diferencia un castigo adecuado de un castigo cuestionable? ¿Cuál es el límite y la diferencia entre la corrección y el castigo? ¿Qué tipo de prácticas son las adecuadas para el disciplinamiento de la niñez, desde la cosmovisión positivista?

Palabras clave: Niñez, Violencia, Historización, Maltrato.

Abstract

This work, included in broader research lines, addresses the conceptions of child punishment present in Argentina, in the early twentieth century. The interest in the analysis of these concepts is part of a work of historization on the subject of violence in the family, as has been developed in previous research processes.

There is consensus in raising the academic theming of family violence has been produced in the second half of the twentieth century, under questioning practices processes present in family life (such as punishment of children and to women) to now legitimized. However, several authors point out that abuse in the family have been sanction previously. In this context, it is interesting

to analyze how it is meant the punishment of children from Argentine academia, in the early last century.

This paper is organized into two main sections: the first presents a summary of the organizers of academic theming on family violence, which took place around the 1970s. A literature review of initial approaches is synthesized, taking as the unit of analysis historicizations made by the first researchers in the field.

In this section, the parameters for the establishment of violence in the family as an object of study are developed. First, it is noted that this process involved questioning the deeply rooted idea that violence (mostly physical) was extrinsic, anomalous family life. It was necessary to emphasize that the violence was a normal part of family life in most societies, in two senses. First, as it pertains to its high frequency in statistical terms and secondly, to the legitimacy that still are of a number of practices (such as corporal punishment in parenting), which might be considered expressions of violence.

Finally it highlights how in the context of academic theming, the topic of the mistreatment of children was a central core of reflection.

The second part of the job, advances on conceptions of punishment in childhood, as is evident from the analysis of secondary sources on the criminological issue in Argentina in the early twentieth century. Within this point, the concept of punishment on children within the positivism rhetoric, strongly linked to a conception of the child as a primitive being, that should be subjected to monitoring and control features.

The problematic nature of child punishment can be established: both can be located as a means of correction and discipline, excessive correction or excessive punishment seem also cause deviant behavior.

A particularly relevant topic for the authors of the time, consist of selecting adequate for the correction of children pathways. To illustrate this point, one of the discussions that took place earlier in the century, around the use of corporal punishment in the first penal institution dedicated to minority is resumed. It highlights how what is questioned is the divergence of these practices with the ideals of the civilizing project, which demand the implementation of what has been defined as the civilized punishment.

Finally, it is noted that the analysis of the punishment of children is a complex semantic knot, to be expanded in future work: what difference proper punishment of a questionable penalty? What is the limit and the difference between correction and punishment? What kind of practices are appropriate for the disciplining of children, from the positivism view?

Key words: Childhood, Violence, Historization, Abuse.

TRABAJO COMPLETO

El presente trabajo, inscripto en líneas de investigación más amplias (1), aborda las concepciones sobre castigo infantil presentes en Argentina, a principios de siglo XX. El interés en el análisis de estas concepciones se inscribe en una historización sobre la temática de la violencia en la familia, tal como ha sido desarrollada en procesos de investigación previos (González Oddera, 2015).

El trabajo está organizado en dos grandes secciones: la primera, presenta una síntesis de los organizadores de la tematización académica sobre violencia en la familia, que ha tenido lugar alrededor de la década de 1970. Dentro de esta tematización, tal como lo veremos en el próximo párrafo, el tópico del maltrato hacia los niños constituyó un núcleo central de la reflexión.

La segunda parte del trabajo, avanza sobre concepciones acerca del castigo en la infancia, tal como se desprende del análisis de fuentes secundarias sobre la cuestión criminológica en la Argentina de principios de siglo XX.

La tematización académica sobre la violencia en la familia

Existe consenso en plantear que la temática de la violencia familiar ha sido producida en la segunda mitad del siglo XX, permaneciendo invisibilizada en períodos previos (ver, por ejemplo, Gelles & Straus, 1979). La sanción de las experiencias de violencia en la familia se plantea como correlativa a la problematización de ciertos comportamientos hasta el momento legitimados, como el castigo físico a los niños y el castigo en la pareja.

Pese a que la reflexión sobre el tópico de la violencia ha tenido lugar a lo largo del siglo XX, la violencia producida en el seno de las familias sólo emergió como tema de indagación en el último tercio de ese siglo. Se ha señalado que dicha emergencia implicó la producción de dos tipos de objetos: un objeto gnoseológico y un objeto ideológico (Giberti, 2007). Con esta diferenciación, se hace alusión a que la posibilidad de instalar el tópico dentro del campo académico, fue de la mano de transformaciones en las significaciones sociales, que permitieron problematizar determinadas prácticas al interior de la familia.

También se ha señalado cómo la pregnancia de ciertas significaciones sociales en torno a la familia, ha tenido un efecto obstaculizador en la posibilidad de tematizar la violencia. Entre estas significaciones, se destaca la representación de la familia como no violenta (Gelles & Straus, 1979) y como espacio de amor y protección (Shorter, 1977), en tanto significación que ha ordenado la representación de la familia en la modernidad.

Existe consenso en señalar que la configuración de la violencia en la familia como objeto de indagación en el campo de las ciencias humanas, se produjo en los países centrales en la década de 1970 (Gelles & Straus, 1979; Schumm, Martin, Bollman & Jurich, 1982; Walker, 1977, entre otros). Comenzar a analizar este tópico implicó cuestionar la idea fuertemente arraigada, de que la violencia (fundamentalmente la física) era extrínseca, anómala en la vida familiar. Fue necesario destacar que la violencia formaba parte *normal* de la vida familiar en la mayoría de las sociedades, en dos sentidos. En primer lugar, en lo atinente a su alta frecuencia en términos estadísticos (medida que incluía tanto el maltrato infantil como los asesinatos ocurridos a manos de familiares). En segundo lugar, lo normal aludía a la institución de una serie prácticas consideradas legitimadas dentro de las familias (como los castigos físicos en la crianza), que podrían considerarse expresiones de violencia.

En el contexto de la tematización académica, pueden establecerse dos grandes núcleos de análisis en virtud de dos destinos privilegiados para la violencia: la violencia hacia las mujeres en la relación de pareja y la violencia hacia los niños, en el vínculo parento-filial (González Oddera, 2015). Esta diferenciación partió de considerar a sendos grupos como los sujetos más vulnerables en la vida familiar (Straus, Gelles & Steinmetz, 2009). Surgieron, entonces, dos tematizaciones claramente diferenciadas: en primer lugar, el maltrato infantil y más adelante, el maltrato hacia la mujer/la esposa en la relación de pareja.

Tanto los estudios sobre maltrato infantil como sobre maltrato hacia la esposa, enraizaron en contextos disciplinares diversos, lo que marcó derroteros diferentes para cada área de análisis. El primero se inscribió en el campo de la Medicina, en particular, la pediatría y la traumatología pediátrica (Gelles, 1976). Por su parte, la temática de la violencia en la pareja fue rápidamente incluida en la agenda feminista (Gelles, 1980; 2000).

Ahora bien, no obstante lo desarrollado anteriormente, desde las escasas historizaciones acerca de la constitución del campo de indagación se ha señalado que los malos tratos en la familia han sido objeto de problematización y sanción por parte de diversas instancias -entre ellas, la instancia judicial-, desde períodos previos (Pleck, 1989). Pareciera, entonces, que han existido procesos de problematización sobre la presencia de violencia en la familia, anteriores a su tematización académica.

En nuestro país, se ha documentado cómo los *malos tratos* en la familia han sido objeto de sanción judicial incluso desde el s. XVIII (Cicerchia, 1994). Lejos de constituir una práctica tolerada e invisibilizada, los malos tratos -tanto en la relación de pareja como en la relación parento-filial- figuran como causal de separación y sanciones en múltiples expedientes judiciales. Con respecto al castigo hacia los niños, queda mencionado como una causa de las denuncias por maltrato y

prevalente en otro tipo de causas, como las demandas de *devolución de los hijos* dados en cuidado a sectores más aventajados.

A continuación, exploraremos concepciones sobre castigo infantil vigentes en nuestro país a principios de siglo XX, tal como se plantea desde la ideología hegemónica en ese momento histórico: el positivismo.

Los malos tratos hacia los niños desde el discurso positivista

El tópico de los castigos en la infancia ha sido desplegado por autores inscriptos en el campo criminológico, ámbito particularmente sensible a la incidencia de la retórica positivista (Talak & Ríos, 2001; Zapiola, 2009).

Recordemos que desde esta ideología –estrechamente emparentada con una cosmovisión naturalista y evolucionista- el niño fue considerado un ser primitivo, que debía ser sometido a vigilancia y control (Talak, 2014). Las tendencias criminales, propias de su nivel de desarrollo, serían sofrenadas por el surgimiento en la escala evolutiva de la conciencia o el *sentido moral* (Zapiola, 2009). A su vez, se consideraba el ámbito *natural* para el desarrollo del niño la escuela y la familia, siendo la calle un ambiente potencialmente peligroso, que ubicaba al niño en situación de peligro moral. La circulación del niño por la calle se pensaba enlazada, por tanto, con los inicios de la actividad delictiva (Talak, 2014).

Desde una lógica naturalista, si la familia y la escuela eran los ámbitos naturales para la niñez, la calle ofrecía al niño “una libertad sin control” (de Veyga, 1910, citado por Zapiola, 2009), que producía *vagabundaje, mendicidad y holgazanería* (Rodríguez, 1904, citado por Zapiola, 2009). Es decir que la vida en la calle escaparía a la mirada y supervisión disciplinadora del adulto, responsable de encauzar las tendencias primitivas propias de la niñez.

En este sentido, diversos autores señalan cómo la retórica positivista consolida la diferenciación que entre fines de s. XIX y principios de s. XX (1880 y 1920), se establece entre los campos semánticos de la *niñez* y la *minoridad* (Freindenraij, 2013; Talak, 2014; Zapiola, 2009, entre otros): “...los ‘niños’ (menores de edad que cumplían con los roles de hijos, alumnos y/o trabajadores si pertenecían a los sectores populares) y los ‘menores’ (laxa y confusa categoría en la que los contemporáneos englobaban a los tipos enumerados en el cuerpo del texto [v.g: pobres, huérfanos, abandonados, delincuentes, viciosos y/o vagos]” (Zapiola, 2009, p. 315, nota al pie n3). A su vez, desde la cosmovisión positivista, la causación del delito y la desviación estaba fuertemente hermanada a una concepción individualista, que ponía el acento en la variable psicopatológica y constitucional (Talak & Ríos, 2001). El énfasis en la dimensión constitucional permitía ubicar la causa de la delincuencia en la “mala dotación moral general, que implicaba

debilidad de la voluntad para el bien y para resistir tentaciones, ineptitud para vencer sus propias inclinaciones y tendencia a desarrollar un mal carácter. Esta predisposición innata involucraba también a los *niños incorregibles, es decir, a los niños rebeldes a toda educación, reacios a toda corrección*" (Talak, 2014, p. 81, el resaltado es nuestro). Destacamos el ideal de corrección aplicado a los niños, inscripto en la aspiración educativa como orientadora de las intervenciones dentro de la cosmovisión positivista (Talak & Ríos, 2001).

No obstante la preeminencia de los factores endógenos -y aún sin poseer un peso relativo equivalente-, también se ha destacado el papel relativo del medio social en la producción de anormalidad. Incluido en esta última categoría, el medio familiar fue analizado como uno de los factores intervinientes (Zapiola, 2009). Incluso para algunos autores (por ejemplo, de Sautu Riestra, 1901, citado por Zapiola, 2009), la familia tenía la mayor incidencia en la producción de la delincuencia infantil. El medio familiar ejercía una influencia específica –a diferencia del medio social amplio-, y podía eventualmente dejar a los niños en una situación de abandono moral, dado que ciertas características del clima doméstico se ligaban a la salida del niño hacia la calle.

En la doble cabalgadura del ambiente y la herencia, se ha señalado el siguiente escenario como riesgoso para los niños: *"cuando la indisciplina se ha entronizado en los hogares originada por el vicio, descuido o excesiva severidad de los padres, o por los caracteres de rebeldía y anormalidad congénita de los hijos"* (Vidal & García Torres, 1903, citado por Zapiola, 2009, p. 329, el resaltado es nuestro). Analicemos esta última referencia. En la lógica del niño como sujeto a educar y corregir, el castigo parece tener una función disciplinadora ejemplar. Ya hemos señalado que es posible interpretar en esta línea, el efecto patógeno que tiene la vida en la calle. Por otro lado, el exceso en la tarea de disciplinamiento llevada adelante por las instancias parentales también resultaría problemática: las formas de la transgresión, la omisión o el exceso en el desempeño de las funciones parentales tienen potenciales efectos patógenos.

En suma: la libertad sin control y el carácter incorregible de los niños, se configuran como aspectos que tendrán su efecto en la causación de la delincuencia infantil. En este sentido, un exceso de libertad y la ausencia de la mirada disciplinadora de los adultos fueron considerados elementos predisponentes para el desarrollo de conductas delictivas. A su vez, el exceso de corrección o el castigo excesivo parecieran ser también causa de conductas desviadas, ya sea por contradecir los principios de la civilidad o por empujar a los niños a la calle. En esta segunda acepción parecen plantearse los castigos en el ámbito familiar.

Un tópico particularmente relevante, entonces, será delimitar la vía regia para la corrección de los niños. Veamos a continuación una de las discusiones que tuvieron lugar a principios de siglo, a propósito de este punto.

Los modos aceptables del castigo

Freidenraij (2013) recoge la discusión que se estableció a principios de siglo XX, en torno a prácticas vigentes en lo que fue la primera institución penitenciaria dedicada a la minoridad: la Casa de Corrección de Menores.

Lo notable de esta discusión radicó en las razones esgrimidas por pensadores referentes de la época en el ámbito criminológico (entre ellos, José Ingenieros), para el rechazo a ciertas prácticas instituidas. Entre estas prácticas se destacan los castigos corporales, que fueron rechazadas por considerarlas opuestas al proyecto civilizatorio. “El encierro (ya sea en la versión defensiva, regenerativa o una combinación de ambas), no debía confundirse con suplicio” (Freidenraij, 2013, p. 224).

Hasta entonces, en esta institución ordenada bajo gestión religiosa, el castigo físico era considerado la vía regia para la corrección. Se incluían asimismo procedimientos que fueron calificados por los contemporáneos como abusos, torturas, castigos inhumanos y tormentos. Las consignas que se levantaron en contra de estas medidas constituían, bien un ataque a la gestión religiosa, bien un rechazo a sus métodos. En la gestión laica que se estableció a principios de s. XX, se erigió como precepto “subordinación sin envilecimiento y de orden sin pérdida de dignidad” (Memorias de 1900, citado por Freidenraij, 2013, p. 217). Cobra plena vigencia, entonces, la reconceptualización del castigo en tanto *castigo civilizado* (Caimari, 2004).

Recordemos que la tematización del castigo civilizado lo ubica como potestad exclusiva del Estado y lo aleja de la *furia vengativa* -y podríamos agregar, privada-, así como de los “azotes, tortura y muerte violenta” (Caimari, 2004, p. 32). Da cuenta, entonces, de una transformación del régimen punitivo, que incluye un progresivo desplazamiento de la multiplicidad de castigos (incluidos los castigos corporales), hacia la pena de la privación de la libertad. Estas transformaciones van de la mano con una concepción racionalista y burocrática del Estado, que aspira al acotamiento de las modalidades discrecionales de administración de justicia. Por tanto, se unen en diada con las propuestas de redacción de códigos que estipulen las penas correspondientes a tipos de actos.

Con respecto a la lógica del castigo civilizado, su *inscripción institucional* tenía una importancia fundamental y se anudaba a la expectativa de la reforma moral del delincuente. “Castigo que era más bien proyecto modelador y que requería por ende una dosis de control sostenido bien distinto de las sanciones del pasado. La penitenciaría “castigaba mejorando”, y encarnaba por eso el optimismo (religioso o racionalista) de una época esencialmente confiada en la maleabilidad del ser humano” (Caimari, 2004, p. 43).

No obstante, esta maleabilidad convocaba a la reflexión sobre el tipo de intervención realizada, así como la necesidad de dar cuenta de la *cualidad* de dichas intervenciones. Cita Zapiola (2009):

“Así, mientras ‘la educación negativa o mal entendida... crea por sí sola la predisposición criminal; bien adaptada, por el contrario, atenúa o paraliza influencias indirectas (...). Puede decirse que ‘la herencia es la ley’. Pero es muy distinto de ‘la herencia es fatal’, y más de una vez hemos visto a la *educación severa y racional*, que adapta el individuo al medio social... modificando enojosas tendencias hereditarias” (Rodríguez, 1904, citado por Zapiola, 2009, p. 322, el resaltado es nuestro).

Conclusiones

Hemos abordado en este trabajo concepciones sobre castigo y malos tratos hacia los niños, a principios del siglo pasado en nuestro país. Resulta un nudo semántico complejo, dado que aúna diversos sentidos en su tematización: ¿qué diferencia un castigo adecuado de un castigo cuestionable? ¿Cuál es el límite y la diferencia entre la corrección y el castigo? ¿Qué tipo de prácticas son las adecuadas para el disciplinamiento de la niñez, desde la cosmovisión positivista? Queda pendiente para próximos trabajos profundizar las diádas con las que se ha enlazado la noción de castigo en las fuentes primarias: a partir de este primer abordaje, castigo pareciera oponerse a corrección y ligarse a envilecimiento y pérdida de dignidad. Por su parte, corrección se enlazaría al establecimiento de algún tipo de subordinación y orden. A su vez, lo que quedaría sancionado en relación al castigo es su inscripción en lógicas alejadas de un proyecto civilizador. No obstante estas primeras aproximaciones, podemos hipotetizar que en las prácticas concretas no resultaría tan sencillo deslindar lo que podría considerarse legítimo en relación a lo ilegítimo en el tratamiento y educación de la infancia y ubicarse –por tanto- en diáda con violencia.

(1) Proyecto de Investigación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores “*Psicología y orden social: desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina (1890-1955)*” (11/S032). Directora: Dra. Ana María Talak. Acreditada por la UNLP, para el período 2013- 2016.

Referencias Bibliográficas

- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1950*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Cicerchia, R. (1994). Familia: la historia de una idea. Los desórdenes domésticos de la plebe urbana porteña. Buenos Aires, 1776-1850. En C. Wainerman (comp), *Vivir en familia* (pp.49-72). Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Freindenraij, C. (2013). Algunas consideraciones sobre el castigo infantil en la Buenos Aires finisecular. A propósito de la Casa de Corrección de Menores Varones. En R. Salvatore y O.

- Barreneche (Ed). *El delito y el orden en perspectiva histórica* (pp. 205-226). Rosario: Protohistoria Editores.
- Gelles, R.J. (1976). Demythologizing child abuse. *The Family Coordinator*, 1, 135-141.
- Gelles, R.J. (1980). Violence in the Family: A Review of Research in the Seventies. *Journal of Marriage and Family*, 42(4), 873-885
- Gelles, R.J. (2000). Public policy for violence against women. 30 years of successes and remaining challenges. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 298-301.
- Gelles, R.J. & Straus, M.A. (1979). Determinants of violence in the family: Towards a theoretical integration. In W.R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I.L. Reiss (eds.). *Contemporary Theories about the Family* (Vol. 1, pp. 549-581). New York: Free Press.
- Giberti, E. (2007). *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Noveduc
- González Oddera, M. (2015). *Violencia en la familia. Conceptualizaciones, significaciones y modos de presentación* [Tesis doctoral]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/46553>
- Pleck, E. (1989). Criminal Approaches to Family Violence, 1640-1980. *Crime and Justice*, 11, 19-57.
- Schumm, W.; Martin, M.; Bollman, S. & Jurich, A. (1982). Classifying family violence. Whither the wozzle? *Journal of family issues*, 3, 319- 340.
- Shorter, E. (1977). *El nacimiento de la familia moderna*. Buenos Aires: Crea S.A.
- Straus, M.A.; Gelles, R.J. & Steinmetz, S.K. (2009). *Behind close doors: violence in the american family*. New Jersey: Transaction Publishers (1era edición de 1980)
- Talak, A.M. (2014) El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En N.L. García, F.A. Macchioli & A.M. Talak, *Psicología, niño y familia 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares* (pp.45-96). Buenos Aires: Biblos.
- Talak, A.M. & Ríos, J. (2001). El “niño delincuente” entre la psicología, la criminología y la pedagogía en la Argentina (1900-1910). *Anuario de Investigaciones*, IX, 117-128.
- Walker, L. (1977). Who are battered women? *Frontiers: a Journal of Women Studies*, 2(1), 52-57.
- Zapiola, M. C. (2009). Aproximaciones científicas a la cuestión del delito infantil en Argentina. El discurso positivista en los *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines* (comienzos del siglo XX). En M. Sozzo (Coord), *Historias de la cuestión criminal en la Argentina* (pp. 313-338). Buenos Aires: Del Puerto.

EL MÉTODO ARQUEOLÓGICO DE FOUCAULT Y SU APLICACIÓN AL ESTUDIO HISTÓRICO DE LA PLURALIDAD DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LA PSICOLOGÍA.

Grassi, María Cecilia.

mceciliag81@yahoo.com.ar

SeCyT, UNLP.

Resumen

La diversidad de teorías en la psicología es un debate de larga *data*. Las posiciones y las valoraciones hechas frente a la pluralidad también han sido diversas y han dado lugar a diferentes lecturas según el enfoque teórico elegido. Este panorama puede observarse en Europa a comienzos del siglo XX, para apreciar la constitución casi simultánea de tradiciones de investigación e intervención diferentes entre sí dentro del campo psicológico.

Como ya se dijo, es frente a la pluralidad que se han desplegado una variedad de discursos sobre el tema y se han convertido en alternativas epistemológicas con mayor o menor potencial de análisis para la interpretación del mismo. En el presente trabajo, se toman como modelo posible, los desarrollos de Michel Foucault en la etapa arqueológica en donde aborda la constitución del campo de las ciencias humanas como prácticas discursivas. Fundamentalmente se consideran algunos capítulos de *Las palabras y las cosas* (por ser una obra representativa de la arqueología) para considerar sus aportes y limitaciones respecto del problema planteado.

La selección bibliográfica responde también a un momento histórico de la obra de Foucault que es tenido en cuenta para entender en esa trama sus preguntas rectoras, y esto concuerda con la perspectiva histórico-crítica más amplia con la que se aborda el tema principal del trabajo.

En razón de esta consideración en clave histórica de las propias teorías foucaultianas, es preciso señalar que cuando abordó a lo largo de su obra temas referidos a la psicología, al igual que otros autores puso de relieve la pluralidad de modelos teóricos e incursionó en ese problemático terreno valiéndose de diferentes conceptos. Sin embargo, se advierte en esta etapa particular en la que se inscribe el trabajo, que la manera de concebir la pluralidad resalta principalmente la dimensión discursiva y descuida u omite la de las prácticas.

Para ilustrar esto, se toma, a modo de ejemplo, la constitución de la tradición alemana de la Gestalt a principios del siglo XX y se la contrasta con el surgimiento de otra tradición, la psicoanalítica. Ambas fueron desarrolladas prácticamente bajo las mismas coordenadas geográficas e históricas y sin embargo muestran diferencias fundamentales en la dimensión de las prácticas de intervención que tornan insuficiente el modelo mencionado en el aspecto referido a

las relaciones entre el sujeto, el poder y lo social (que serán temas desarrollados posteriormente por Foucault). Mientras que la Gestalt heredó rasgos del modelo experimental alemán de finales del siglo XIX para sus prácticas de intervención, el psicoanálisis basó su estructura de experimentación en el modelo clínico francés.

En lo tocante a los alcances, desde el modelo foucaultiano se pondera este fenómeno de la diversidad de discursos como algo posible. De hecho, puede explicarse a partir de la existencia de una episteme determinada y la presencia de regularidades discursivas en la producción del conocimiento de las ciencias humanas, cuya particularidad, según el autor, radica en la producción de un conocimiento del hombre sobre el hombre.

De ahí que pueda advertirse la importancia de situar la obra de Foucault en su propio devenir histórico para comprender la variación de intereses en cuanto a los temas problematizados y a las alternativas conceptuales para el abordaje de los mismos que el autor elaboró. El hecho de situar históricamente su propia obra con las herramientas conceptuales que ofrece y los modelos de análisis que se constituyen a partir de ellas, previene de hacer lecturas ortodoxas que sacralicen sus ideas y permanezcan escindidas de sus intereses iniciales de forma tan extrema que exijan a las teorías abarcar tópicos para los que no han sido desarrolladas. Es por esto, que es necesaria cierta cautela metodológica en el uso de conceptos de análisis en la historia de la psicología para evitar el forzamiento de conceptos para la interpretación de ciertos temas, y para ser conscientes de que estos también han sido desarrollados en un cierto contexto con el fin de responder a determinadas preguntas.

Por último, es destacable el aporte del modelo arqueológico para el análisis de uno de los problemas “clásicos” de la psicología (desde una perspectiva histórica) como es el de la pluralidad. En este sentido, queda clara la riqueza que posee para hacer comprensible la existencia de diferentes prácticas discursivas en el siglo XX surgidas a partir de un suelo común o una misma episteme. Incluso la ubicación de ciertos saberes en los intersticios de la misma permite pensar en la variabilidad de fronteras en el trabajo intelectual y los fructíferos intercambios que se producen en esas zonas permeables y móviles.

Palabras clave: Arqueología, Psicología, Gestalt, Psicoanálisis.

Abstract

Diversity in psychology is a recurrent issue that has been analysed by several authors. In this paper, we focus on Michel Foucault's book. The words and the things, written in 1966. The aim of our work is to describe the possibilities and the limits of the model of archaeology to analyse the

diversity of discourses and practices in psychology in Europe during the XX Century. From a critical-historical perspective, we consider specifically two traditions, the Gestalt psychology and the psychoanalysis, to show that in particular these Foucault's writings can help us in respect to pluralism on the level of the discourses, but they turn into an insufficient resource on the level of the understanding of the practices of intervention.

Key words: Archaeology, Psychology, Gestalt, Psychoanalysis.

Introducción¹

Lo que habitualmente se designa como la etapa arqueológica en el pensamiento de Michel Foucault combina los aportes del estructuralismo con la historia para abordar las ciencias. Sin ser una historia de las ideas ni tampoco una historia de la objetividad del conocimiento científico, la arqueología busca en las profundidades las reglas estructurales que funcionan en los discursos sin atender a las prácticas que se instrumentan a través de las distintas instituciones de una sociedad (Dreyfus & Rabinow, 2001 [1983]).

A partir de la introducción del término *episteme* en *Las palabras y las cosas* (2002 [1966]) Foucault analiza el campo epistemológico de los discursos basado en la idea de la existencia de un ser en bruto del orden (experiencia desnuda del orden), que tanto el código de una cultura como el conocimiento reflexivo tratan de aprehender cuando esparcen sus grillas interpretativas. Más allá de ambos, esa zona delimita en sí misma las condiciones de posibilidad de los saberes.

En consecuencia, para el autor se trata de reconstruir el fondo en el que determinado *a priori* histórico surge y a partir de qué elementos de positividad (régimen discursivo al que un saber pertenece) aparecen ciertas ideas o se constituyen las ciencias.

En este esquema, la *episteme* es tomada como el conjunto de relaciones que une las prácticas discursivas de una época determinada. Éstas pueden dar lugar a figuras epistemológicas, ciencias y sistemas formalizados según los caminos que recorran y los umbrales que alcancen (umbrales de epistemologización, cientificidad, formalización) que no necesariamente conforman una secuencia regular ni pareja. Sería como un suelo invisible que posee una variedad de *a priori* históricos que actúan como condición de realidad de ciertos enunciados y que da cuenta de la dispersión, del carácter multívoco del discurso y de la historia que lo atraviesa (Foucault, 1996 [1969]).

Diferentes *epistemes* se han sucedido a lo largo de los siglos Foucault las denomina de la Época Clásica, del Renacimiento y de la Época Moderna. Esta última se vuelve visible al momento de

desarrollar este modelo de análisis en los '60, porque estaría próxima a desaparecer por el surgimiento de una nueva episteme vinculada al estructuralismo y a la muerte del hombre.

La Episteme Moderna, que es la que aquí nos interesa, implica un cambio fundamental respecto de la época clásica: el hombre desde el siglo XIX, pasa a estar en la base de las positividades y a la vez, es elemento de las cosas empíricas. Es decir que se vuelve simultánea y alternativamente, sujeto y objeto científico.

De esta forma, se trastoca fundamentalmente el papel de la representación en el conocimiento y ya no se trata de representar a todos y cada uno de los elementos de la realidad, sino del acto de representar en sí mismo. Con la modernidad, comienza la necesidad de representar a quien realiza ese ordenamiento del mundo. Sólo así, según el filósofo francés, el hombre se transforma en objeto de conocimiento:

[...] dado que al mismo tiempo la teoría general de la representación desapareció y se impuso la necesidad, en cambio, de interrogar al ser del hombre como fundamento de todas las positividades, no podía faltar un desequilibrio: el hombre se convirtió en aquello a partir de lo cual todo conocimiento podía constituirse en su evidencia inmediata y no problemática; a fortiori, se convirtió en aquello que autoriza a poner en duda todo el conocimiento del hombre (Foucault, 358: 2002 [1966]).

De esta forma, se abandona el ideal clásico de la matematización y la representación de todos los elementos; y se fragmenta el campo epistemológico en el que pueden reconocerse tres dimensiones: la matemática y la física, las ciencias empíricas (del lenguaje, de la vida y de la producción) y finalmente, la reflexión filosófica.

La descrita es entonces la configuración propia del saber moderno, que revela a simple vista la posición excluida respecto de ese mapa, de las ciencias humanas, las cuales se consolidan como disciplinas. Éstas son cuerpos de conocimientos, dotados de una precaria fundamentación científica y alojados en los intersticios de las dimensiones anteriormente mencionadas. Esta peculiar posición en la episteme justifica el atributo de complejas, no tanto por el objeto que abordan sino por la configuración epistemológica en la que anidan (Foucault, (2002 [1966])).

Otra característica de las ciencias humanas refiere a la manera en que hunden al hombre en la finitud, la relatividad y la perspectiva: es porque tiene limitaciones que es posible cierto saber sobre ese hombre. Desde la lectura de Dreyfus y Rabinow (2001 [1983]), "... la modernidad comienza con la increíble, y en última instancia impracticable, idea de un ser que es soberano precisamente en virtud de ser esclavo, un ser cuya verdadera finitud le permite tomar el lugar de Dios" (p. 55). Así, lo que es limitante desde una óptica, se vuelve condición de posibilidad para

estas disciplinas que están vinculadas con tres regiones epistemológicas: la biología, la economía y los estudios del lenguaje.

En este panorama y a los fines del presente trabajo, cabe preguntarse por el lugar de la psicología en estas superficies foucaultianas, cuáles son sus características en tanto disciplina moderna, y cuáles son las posibilidades de articular la pluralidad de tradiciones de investigación y de intervención en la constitución del campo con este particular abordaje historiográfico.

Dijimos hasta aquí que la episteme moderna de siglo XIX permite situar al hombre como sujeto de conocimiento y como un dominio sobre el cual es posible producir determinado saber, con un estatus diferente al del saber científico, aunque con un cierto ordenamiento, formas de enunciación, reglas, que le brindan cierta coherencia.

Este dominio agrupado bajo el rótulo general de ciencias humanas aloja a la psicología que, como todas las disciplinas, abre a la posibilidad de la representación para el ser humano. Ahora bien, la psicología es una figura epistemológica que puede someterse al análisis arqueológico aunque no puede ser definida como ciencia específicamente. Esto último, de ninguna manera socava su valor o su aporte al campo del saber sino la ubica en una disposición particular en la episteme moderna.

Los contactos de Foucault con la psicología comenzaron durante su formación académica y de eso dan cuenta sus primeros trabajos. Específicamente, pueden agruparse en esa serie la traducción en 1954 de un libro de Binswanger (*Traum und Existenz*), su libro *Enfermedad mental y Personalidad* (1954), *La recherche en psychologie* (1957) y *La psicología de 1850 a 1950* (1957) (Abeijón, 2013).

Este último artículo, escrito en realidad en el año 1953 describe la historia de la psicología hasta mediados de siglo XX. Allí destaca su voluntad de ser una ciencia natural, la concepción de hombre como ser puramente natural y la validación de su conocimiento a partir de la cuantificación, las hipótesis y su validación experimental. Este proyecto halla sus contradicciones en la exactitud que persigue, lo que conduce a la psicología a renovarse y entender al hombre de otra manera. Puede sostenerse por lo tanto, que la psicología surge, según Foucault, de las contradicciones del hombre consigo mismo y del abandono de la objetividad naturalista. Sin embargo, esta renovación, al momento de escritura de este trabajo, para él aún no había sucedido (Vezzetti, 2001).

Lejos de la psicología positivista e influenciado por la tradición fenomenológica vigente en el ámbito francés, la crítica que Foucault le hace a la psicología se basa en que el sujeto humano se separa de la naturaleza y que, por la tanto, requiere de otros métodos. Asimismo se refiere a lo que denomina “el descubrimiento del sentido” acaecido a principios del siglo XX y cuya

conceptualización podría resumirse como esa dimensión humana que escapa a la determinación de la naturaleza.

Agotado ese viejo proyecto es necesario para Foucault uno nuevo aún no realizado y que debería ser capaz de combinar novedosamente los temas y los métodos de la psicología, ya que en esa relación psicología-práctica, la primera se topa con sus propias contradicciones. Las aplicaciones de la psicología surgen, por ende, de las contradicciones de la vida humana (Foucault, 1957; Abeijón, 2013; Vezzetti, 2001).

Lo novedoso de su planteo no es su posición crítica sino el enfoque histórico de la psicología moderna y su articulación con las prácticas; es decir, la referencia a una dimensión aplicada o tecnológica del saber (educación, medicina mental, organización de los grupos). La verdad de la psicología no deriva así de un estatuto de objetividad como en las ciencias naturales sino que reside en la negatividad que asume las veces las formas de la locura, el retardo y el conflicto (Vezzetti, 2001).

A lo largo de todo el artículo Foucault remarca la importancia del descubrimiento del sentido y el lugar privilegiado del psicoanálisis de Freud y el impacto del existencialismo en relación a esto. La verdadera psicología, debía en adelante, abordar al hombre como ser histórico y renunciar al proyecto de superación de las contradicciones que ambos gestan en sí.

No obstante es necesario tener en cuenta que todas las consideraciones hechas están más que nada enfocadas en la realidad de los psicólogos franceses de su época. Hasta aquí lo que nos interesa destacar es que la psicología constituye tempranamente un objeto de interés para Foucault y que en la década anterior existen interrogantes que guían su investigación en ese campo y a los que intenta responder al tratar de delinear a su vez, lo que él caracteriza como la psicología por venir.

Pluralidad de prácticas en psicología y limitaciones de la arqueología para el abordaje histórico crítico de la historia de la psicología.

La psicología ha mostrado desde el siglo XIX una constitución del campo disciplinar y profesional diversa, que ha sido abordada por varios autores en el marco de la historiografía crítica. Entre ellos, podemos señalar a Danziger, Smith y el mismo Foucault, quienes construyeron con originalidad sus objetos de análisis y realizaron lecturas renovadoras de la historia de la psicología y las ciencias humanas, respecto de las formas tradicionales que legitimaban mitos de origen dentro de la ciencia.

En lo que a Foucault atañe, en su enfoque de los trabajos de la década del '50 se resalta la diversidad de las psicologías de fines del siglo XIX, alineadas al modelo de las ciencias naturales y

se muestra el impacto por parte de los modelos de la física newtoniana, de la química de Lavoisier, del evolucionismo darwiniano y del descubrimiento del sentido de la conducta del hombre en las prácticas educativas, de la medicina mental y de la organización de grupos. En términos generales, en aquellos años entiende que el saber fundamenta científicamente todas esas prácticas (Foucault, 1957).

En los '60, bajo la influencia del estructuralismo, plantea el abordaje arqueológico de la historia y muestra cómo ciertos saberes sobre el hombre comparten una especie de sustrato que posee a priori históricos, que son las condiciones de los enunciados y constituyen una especie de entramado que organiza una manera específica de entender, o formular el saber en una época.

En este contexto, es posible la pregunta por la diversidad de teorías y prácticas en la psicología y la forma de articulación de esa heterogeneidad en el siglo XX, si se considera que también en ese momento se desarrollaron diferentes tradiciones de investigación y de intervención como la psicología de la Gestalt y el psicoanálisis. Veamos brevemente a continuación en qué contextos lo hicieron.

La psicología de la Gestalt también fue conocida como escuela de Berlín. Tal denominación se basa en que Wertheimer estudió allí y tanto él como Koffka y Köhler se formaron con Stumpf, profesor de filosofía y director del Instituto de Psicología de Berlín entre 1923 y 1935.

Como rasgo principal de la teoría puede decirse que logró amalgamar el holismo imperante de principios de siglo XX en la cultura de Weimar con las ciencias. El triunvirato fundador de esta tradición no abandonó la ciencia natural porque fuera un marco inadecuado para la psicología, sino que redefinió a la psicología científica a través de la incorporación del sentido y de los valores en la experiencia humana. El inconveniente para ellos radicaba casi por completo en la concepción de ciencia natural propia de la época entre los psicólogos; razón por la cual era necesaria esa renovación.

En líneas generales, los teóricos de la *gestalt* intentaron introducir una dimensión estética de orden, significado/sentido y simplicidad que consideraban inherente a la construcción de la experiencia y a la naturaleza misma. El mayor impacto de sus desarrollos se registró en la investigación sobre la percepción y en la psicología del arte.

En cuanto a las implicancias filosóficas de sus planteos, lo más destacable fue que desafiaron la presunción empirista de que los datos sensoriales son hechos atómicos o aislados de la experiencia. En su lugar, sostuvieron que no existen tales datos de manera inequívoca o con absoluta certeza ya que el sujeto no está separado del mundo. O sea que los objetos que se perciben y los sujetos que llevan a cabo esas percepciones están siempre en función de un contexto o de determinadas situaciones. Y estas estructuras o *gestalten* percibidas no surgen a

partir de imponer cierta forma u orden externos a un material sensorial caótico (Ash, 1998 [1995]).

Vemos entonces que en el nivel discursivo, la psicología de la *gestalt* desafió las creencias científicas fundantes del positivismo imperante en aquella época y esto lo logró mediante la utilización rigurosa del método científico-naturalista y la incorporación de los desarrollos contemporáneos de la filosofía de la mente, la biología, la física, la química y la fisiología sensorial. En lo que respecta a lo que Foucault denomina prácticas de intervención, queda claro que la Gestalt fue heredera de modelo experimental alemán de la psicología de finales de siglo XIX.

A la par de la constitución de la psicología de la forma, otra tradición se consolidaba en Europa a principios del siglo XX: el psicoanálisis. Freud, uno de sus referentes principales, desarrolló los pilares de un método de análisis para el tratamiento de afecciones mentales heredero del modelo clínico francés de finales de siglo XIX.

Dado que son numerosos los trabajos sobre historia del psicoanálisis, a los fines de este trabajo nos centraremos en uno para describir sumariamente las coordenadas que dieron forma a esta tradición. Se trata de un trabajo publicado recientemente por Simanke y Caropreso (2014) en el que recrean el contexto científico en el que surgió el psicoanálisis a partir de ponerlo en diálogo con la historia de tres campos: la medicina, la psicología y la biología.

Respecto a la primera, los autores muestran en el marco de la constitución de la neurología a finales del siglo XIX, el pasaje de Freud del campo de la neurofisiología al de la neuropatología. En este último, se sabe, Freud se encontró con los problemas de la psicopatología de la época. En el ámbito de la psicología, el contexto disciplinar que presidió el nacimiento del psicoanálisis fue el de la psicología médica (el estudio de los factores mentales asociados a diversas condiciones patológicas) y no el de la psicología científica y experimental (aunque algunos planteos hayan sido retomados por Freud) que sí realizó aportes explícitos a la otra tradición considerada en este trabajo. Por último, en lo que refiere a la historia de la biología, fueron las ideas evolucionistas (el darwinismo y el evolucionismo spenceriano) las que Freud tomó a partir del contacto con las ideas de Carl Claus y de John Hughlings Jackson.

Simanke y Caropreso sostienen que el psicoanálisis se constituyó como un proyecto unificado de ciencia de la mente y que procuró ser una teoría y una práctica de investigación del psiquismo normal y patológico, de la mente consciente e inconsciente, de los fenómenos mentales individuales y colectivos (y de los aspectos biológicos y culturales que los determinan).

Es pertinente señalar que para Foucault no es correcto ubicarlo dentro del campo de las ciencias humanas. En el modelo de análisis de la arqueología, el psicoanálisis está definido como una contra-ciencia que promueve la inquietud de los saberes, es decir, que detenta una función crítica

en el espacio general de la episteme. Esta función, común con las ciencias humanas, se conjuga con que el psicoanálisis al hacer hablar al discurso del inconsciente, avanza hacia los límites de la representación (la finitud), y es en ese punto donde se separa de ellas. Considerado de esta forma, para el autor, el psicoanálisis está ligado a una práctica que compromete a dos individuos a partir del lenguaje y nunca podría ser definido como una teoría general del hombre.

En este trabajo nos centraremos en la concepción del psicoanálisis como tradición psicológica que plantean Simanke y Caropreso, aunque no desconocemos los planteos de Foucault en el período abordado. La razón que nos lleva dejarlos de lado es que creemos que reflejan de manera muy estrecha y localista la situación del psicoanálisis y la psicología.

Se mostró hasta aquí que el abordaje arqueológico describe la episteme en que las configuraciones epistemológicas se apoyan y encuentran sus regularidades discursivas que le otorgan cierta cohesión. Esta idea permitiría entender la diversidad de tradiciones ya que muestra la existencia en ese último nivel de un suelo compartido en que conviven diferentes teorías psicológicas sobre el hombre. No obstante, sería limitante para intentar hacer comprensibles las relaciones entre éstas y las prácticas de intervención que algunas tradiciones implementan. Mientras que la Gestalt heredó rasgos del modelo experimental alemán de finales del siglo XIX para sus prácticas de intervención, el psicoanálisis basó su estructura de experimentación en el modelo clínico francés.

En este punto, la heterogeneidad surge como un obstáculo difícil de sortear si se utilizan sólo las herramientas de la arqueología. Es decir, al momento de formular Foucault estas ideas, la psicología ya era una disciplina diversa y él mismo lo reconocía en algunos escritos, y sin embargo parece que la episteme daría lugar a una configuración de conocimiento única que borra diferencias radicales en lo relativo a las prácticas no discursivas existentes. Este planteo, recordemos, tiene validez siempre y cuando consideremos únicamente los desarrollos de la etapa arqueológica que no incluye entre sus temas de análisis cuestiones relativas al poder, la subjetivación y el papel de lo social en la determinación del saber que sí serán retomadas en la etapa genealógica y que Castro (2004) sugiere como una ampliación superadora del método anterior.

Comentarios finales

Hasta aquí hemos descrito las características del método arqueológico y de qué forma sería posible articularlo con la diversidad de teorías y modelos de intervención de la psicología. Mostramos cómo esta forma de abordaje permite rastrear los orígenes de las prácticas discursivas

psicológicas en lo que Foucault denomina la Episteme Moderna, a partir del establecimiento del hombre como ser empírico-trascendental.

Sin embargo, el enfoque arqueológico se muestra limitante al momento de volver inteligibles las relaciones de los diversos marcos teóricos y discursos psicológicos, con las prácticas y dispositivos de intervención, que suponen también diferentes intereses, fines y valores. El planteo que guía estas reflexiones y que se retoma de Gros (2007 [1996]) como comentarista crítico de la obra de Foucault consiste en preguntar si la determinación del saber está en función de ciertas prácticas sociales o radica en la organización de un impensado estructural. Esta pregunta es estimulante para aventurarse y afirmar que la pluralidad en psicología no es simplemente asumir la existencia de diversas tradiciones de investigación que comparten el suelo epistemológico de una época determinada.

En lugar de esto, creemos que sería más útil lo propuesto en el período genealógico: ver cómo a través de las formas de subjetivación consideradas como formas de poder de una sociedad, se vuelve relevante el análisis de las prácticas no discursivas (además de las discursivas) sin reducir el poder al saber, ni viceversa.

Por supuesto que esto exige continuar con la exploración y la profundización del pensamiento de Foucault de los años posteriores a la publicación de *Las palabras y las cosas* y *Arqueología del saber*; y también plantea el desafío de entender la relevancia de sus ideas para pensar la actualidad de la disciplina y las diferentes posiciones y sus fundamentos respecto de la pluralidad.

Referencias bibliográficas

- Abeijón, M. (2013). *Michel Foucault y las tempranas críticas a la psicología en la década del cincuenta*. En Revista de Epistemología y Ciencias Humanas, Nro. 3. (pp 167-187). Obtenido el día 17 de octubre de 2013 en: <http://www.revistaepistemologi.com.ar/>
- Simanke, R. & Caropreso, F. (2014). Freud e a Psicanálise: Uma Visão de Conjunto. En Araujo, Caropreso, Castañon y Simanke *Fundamentos Filosóficos da Psicologia Contemporânea*. (pp. 17-57). Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Ash, M. (1998 [1995]). *Gestalt Psychology in German Culture, 1890-1967*. New York: Cambridge University Press.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, Prometeo.
- Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (ed.). *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). New York: Irvington Publishers. [Traducción al castellano de Hugo Klappenbach (1994): Los orígenes sociales de la psicología moderna. Cát. I de

Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com]

Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001 [1983]). Cap. 2: La arqueología de las ciencias humanas. Cap. 3: Hacia una teoría de las prácticas discursivas. Especialmente: El análisis de las formaciones discursivas. Cap. 4: El fracaso metodológico de la arqueología. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 43-69; 71-106; 107-128). Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. (1994 [1957]). La psicología de 1850 a 1950. En *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.

Traducción de Hernán Scholten en: www.elseminario.com.ar

Foucault, M. (2002 [1966]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1996 [1969]). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Gros, F. (2007 [1996]). *Michel Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu.

Vezzetti, H. (2001). *Michel Foucault: apuntes para una arqueología de la psicología*. Conferencia. XXVIII Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile, 29 de julio al 3 de agosto de 2001. En: www.elseminario.com.ar

ⁱ Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que dirige la Dra. Ana María Talak denominado *Psicología y orden social: desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en Argentina (1890-1955)*. Acreditado por SeCyT, UNLP. Período 2013-2016.

LA ENTRADA DE LACAN EN ARGENTINA POR OSCAR MASOTTA.

Herrera, Dorcas Lorena.

dorkash@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Oscar Masotta fue un intelectual argentino, de trayectoria en diversos campos del saber, reconocido mundialmente por ser el responsable de introducir la enseñanza y la práctica de Jacques Lacan al idioma castellano.

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar el anclaje de la obra lacaniana en Argentina de la mano de Oscar Masotta en relación a preguntas tales como: ¿Cómo llega Lacan a manos de Masotta? ¿Cuál es el valor y el alcance de la obra de Masotta para el psicoanálisis argentino? ¿Como la temprana recepción del psicoanálisis lacaniano en Argentina implicó un diálogo con la fenomenología?, disparadores válidos para encarar el lugar de los textos y de la figura de Masotta en el escenario actual del psicoanálisis y sobre todo del lacanismo.

Entendemos la categoría recepción como un proceso dialéctico, en el cual el movimiento entre producción y recepción pasa por la intermediación de la comunicación literaria. De este modo, la noción de recepción es entendida en el doble sentido de apropiación e intercambio.

Los principales seguidores y lectores de Lacan, al igual que Masotta, no vinieron de la psicología o la medicina, sino de la filosofía, la política y la literatura. Cuarenta años después, la teoría y praxis lacaniana que Masotta supo difundir y enriquecer, siguen ocupando un lugar imprescindible a la hora de pensar la subjetividad, la ética y la política. La posición abierta y receptiva de otros discursos y saberes propios del psicoanálisis es lo que hace que 40 años después del anclaje del lacanismo en nuestro país continúe vigente la lectura de la obra de Masotta.

Utilizando una metodología de búsqueda e investigación bibliográfica sobre los distintos movimientos en el pensamiento intelectual de Masotta, transitando lecturas comprensivas a la luz de un posterior análisis de textos como: Jacques Lacan o el inconsciente en los fundamentos de la filosofía; Roberto Arlt, yo mismo (presentación oral del libro Sexo y traición en Roberto Arlt); El inconsciente freudiano y el psicoanálisis francés contemporáneo; lecturas procedentes de los escritos de Masotta en distintos momentos de su pensamiento científico. También se apelará a otras lecturas de textos y autores que orienten el análisis de tales movimientos.

La obra de Lacan se convierte en el pivote de una convergencia posible entre fenomenología, estructuralismo, marxismo y psicoanálisis para Masotta. Posteriormente a una extensa lectura y

rodeo por Politzer y la fenomenología Masotta comienza a presentar el pensamiento lacaniano a través de una recorrida por las nociones del inconsciente estructurado como un lenguaje, el Edipo y el nombre del padre, el falo y la perversión original, el deseo del otro, la metáfora y la metonimia; dicha lectura le sirve de puente entre fenomenología y estructuralismo. Masotta llega a Lacan a través del problema de la conciencia, Enrique Pichon-Rivière promovió ese encuentro regalando a Masotta el seminario “Las formaciones del inconsciente” que estaba en su biblioteca. La vuelta a Freud que inaugura Masotta en la Argentina pasa por Lacan como una profundización del discurso de Politzer.

Los orígenes del lacanismo en nuestro país tuvieron relación directa con la fenomenología, puesto que la propuesta que va del psicoanálisis a la fenomenología se inscribe en la naturaleza propia del psicoanálisis, es decir, de dirigirse a diversas disciplinas para construir su propio discurso y saber. De ahí las palabras de Masotta: “Fenomenología, estructuralismo, marxismo, psicoanálisis convergen en Lacan...”.

Para finalizar, la recepción del lacanismo que opera Oscar Masotta está presidida por un trabajo que pretende preservar el carácter teórico de la praxis intelectual. Este movimiento se llevó a cabo en el pasaje entre el existencialismo y el estructuralismo que el propio autor transita: el abandono del sartrismo y posterior paso por el estructuralismo. En relación a lo anterior, la instalación de Masotta en el campo del psicoanálisis supone el pasaje de un capital adquirido en un campo de la filosofía y la crítica literaria a otro del psicoanálisis.

Palabras clave: Recepción, Fenomenología, Psicoanálisis, Lacanismo.

Abstract

Oscar Masotta was an argentinian intellectual, whose path is placed in various fields of knowledge but he's worldwide known for being the responsible of introducing the teaching and practice of JaquesLacan to the Spanish language.

This paper aims to show the anchoring of the lacanian work in Argentina with Oscar Masotta's aid. The purpose is to answer these questions: How did Masotta know about lacan's work? Which is the value and scope of Masotta's work for argentinian psychoanalysis? How did the early reception of the lacanian psychoanalysis in Argentina involve a dialog with the phenomenology? These are valid key questions to know the importance of Masotta's work located in the current scene of psychoanalysis and, overall, lacanism.

The methodology used to reach the purpose of this work is bibliographical search and research about different movements in Masotta's intellectual thoughts, comprehensive readings with the

purpose of a later text analysis of his authored. It will also include another text readings and authors which leads the analysis of those movements.

Lacan's work becomes the pivot of a possible convergence between phenomenology, structuralism, Marxism and psychoanalysis for Masotta. After an extensive reading of Politzer's work and phenomenology theory, Masotta presents lacanian thinking through the notions of the unconscious structured as a language, the Oedipus complex and the Name-of-the-Father, the phallus and the original perversion, the Other's desire, the metaphor and the metonymy, which serves as a bridge between phenomenology and structuralism.

Keywords: Reception, Phenomenology, Psychoanalysis, Lacanism.

Referencias bibliográficas

Masotta, Oscar. "Jacques Lacan o el inconsciente en los fundamentos de la filosofía (1964)"

Pasado y Presente, en Ensayos Lacanianos, pág. 45.

Dagfal, A (2004). Para una 'estética de la recepción' de las ideas psicológicas. Frenia, Revista de historia de la Psiquiatría, 5(1), 1-12.

LA ASOCIACIÓN DE PSICÓLOGOS DE LA PLATA (APLP) DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA CÍVICO-MILITAR: LAS JORNADAS PLATENSES DE PSICOLOGÍA (1976 – 1980).

Kierbel, Valeria; Freston, Emilia & Degaudencio, Sofía.

valekierbel@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto “Historias de la Psicología y del Psicoanálisis en La Plata (1946-1990)” de la Cátedra de Corrientes Actuales en Psicología de la UNLP, y además continúa otros trabajos dedicados a la sistematización de algunos de los aspectos relativos a la organización gremial de los psicólogos entre 1963 y 1983, especialmente la de los psicólogos de la ciudad de La Plata.

Nos proponemos aquí tomar dentro del período de la última dictadura cívico-militar, específicamente, los años entre 1976 y 1980, para caracterizar la organización de eventos científico-académicos que tuvieron lugar en dicha ciudad, pero que no han sido recuperados aún por la historiografía. Nos referimos a las llamadas “Jornadas Platenses de Psicología” organizadas durante varios años desde la conducción de la Asociación de Psicólogos de La Plata (APLP).

El diseño metodológico utilizado para la recolección/reconstrucción de datos, lo que habitualmente constituye el momento identificado como la metodología de la investigación propiamente dicha, según Klappenbach (2014), resultó de la combinación de fuentes primarias de carácter documental con fuentes orales correspondientes a entrevistas a informantes clave realizadas para producir un corpus testimonial. Hemos entrevistado a protagonistas de la historia de la APLP en esos años, e incluimos además el testimonio escrito de otro actor de esta historia, miembro de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA). De esta manera, pudimos cruzar la información de fuentes orales y documentales con el material bibliográfico que veníamos trabajando, en particular para este período las publicaciones de A. Vainer y E. Carpintero (2000; 2005; 2009).

La última dictadura cívico-militar en Argentina fue indudablemente la de mayores efectos en el campo social, y específicamente en el de la salud mental, estos efectos se observaron en varios aspectos: el desarme de las comunidades terapéuticas y de todos los dispositivos grupales y/o comunitarios creados hasta entonces, la interrupción de la formación de grado de psicólogos en la UBA y en la UNLP, entre otras universidades, la persecución y el secuestro sistemático de estudiantes y profesionales, la destrucción de bibliografía, el desprestigio de teorías consideradas

“peligrosas”, y la desarticulación de espacios gremiales reconocidos, como por ejemplo el caso de la FAP. (Vainer, 2009; Carpintero & Vainer 2000; 2005). *“Para resumir, en materia de salud mental, todas las experiencias que habían sido un avance se desmantelaron, y los profesionales que habían encarnado la reforma eran perseguidos”* (Vainer & Carpintero, 2005:330).

La difusión del quehacer del psicólogo, su función social, y las posibilidades de formación, fueron los objetivos sobre los que se centró el trabajo de la APLP durante los años de dictadura, mientras se mantenía la representación en la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) y en la Federación de Entidades Universitarias de la Pcia. de Bs. As. (FEPUBA). En este marco, la organización de las *Jornadas Platenses de Psicología* a cargo de esta agrupación constituyó un acontecimiento importante para la historia de los psicólogos platenses, llevándose a cabo con el objetivo de permanecer presentes y en contacto a pesar de la represión, y ser “visibles” sin tocar temas gremiales delicados que pusieran en riesgo a la asociación y sus miembros.

Con el apoyo de fuentes documentales, esencialmente recortes del diario local El Día, y de los Boletines oficiales de la APLP, reconstruimos una cronología (parcial) de las Jornadas, intentando mantenernos fieles a la información hallada, para que esto sirva de punto de partida o de apoyo para otros trabajos. Entendemos que estos resultados son parciales y provisionales, en tanto son producto del rastreo de fuentes fragmentarias y requieren ser revisados a la luz de otras evidencias.

Palabras clave: APLP, Jornadas, Psicología, Dictadura.

Abstract

This paper is inserted into the project “History of psychology and psychoanalysis in La Plata (1946-1990)” and it is an addition to other papers dedicated to systematize some aspects of the union organization of psychologists between 1963 and 1983, specially, psychologists in La Plata.

Our main purpose is to analyze, during the period of civic-military dictatorship, the years between 1976 and 1980, in order to characterize the organization of scientific-academic events which took place in that city during this period. We refer to the “Jornadas platenses de psicología” organized by Asociación de Psicólogos de La Plata (APLP) conduction. Through documentary primary sources, local journals articles and oral sources consisting of interviews to key informants, we have constructed a partial timeline of these events.

Public awareness on the psychologists work, their social role, their possibilities of formation, were the main purposes of APLP's work during the years of dictatorship. In that frame, the organization of the Jornadas can be considered an important event to the history of psychologists in La Plata,

carried out with the aim of remaining present and in touch in spite of repression, and stay “visible” without approaching union delicate subjects, which could endanger the association or its members.

Key words: APLP, Jornadas, Psychology, Dictatorship.

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto “Historias de la Psicología y del Psicoanálisis en La Plata (1946-1990)” de la Cátedra de Corrientes Actuales en Psicología de la UNLP, y continúa otros trabajos dedicados a sistematizar aspectos relativos a la organización gremial de los psicólogos entre 1963 y 1985, fundamentalmente los psicólogos de La Plata. En este caso, abordaremos dentro del período de la última dictadura cívico-militar, los años entre 1976 y 1980, caracterizando la organización de eventos científico-académicos realizados en dicha ciudad durante este tiempo, pero no recuperados aún por la historiografía: nos referimos a las “Jornadas Platenses de Psicología” organizadas desde la conducción de la APLP.

El diseño metodológico utilizado para la recolección/reconstrucción de datos (Klappenbach, 2014), resultó de la combinación de fuentes primarias documentales con fuentes orales a partir de entrevistas a informantes clave produciendo así un corpus testimonial. Por ello, se entrevistó a dos miembros protagónicos de la APLP en esos años, y además a un miembro de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA). Así, pudimos cruzar la información de estas fuentes orales y documentales (especialmente los boletines informativos de la APLP) con el material bibliográfico que veníamos trabajando, especialmente para este período los trabajos de A. Vainer y E. Carpintero (2000; 2005; 2009). Entendemos que estos resultados son parciales y provisionales, en tanto son producto del rastreo de fuentes fragmentarias y requieren ser revisados a la luz de otras evidencias.

La dictadura de 1976 sobre las asociaciones de psicólogos.

La última dictadura cívico-militar en Argentina fue indudablemente la de mayores efectos en el campo social, y puntualmente en el campo de la salud mental, produjo el desarme de comunidades terapéuticas y los dispositivos grupales y/o comunitarios, la interrupción de la formación de grado de psicólogos de varias universidades, la persecución y el secuestro sistemático de estudiantes y profesionales, la destrucción de bibliografía, el desprestigio de teorías consideradas “peligrosas”, la desarticulación de espacios gremiales reconocidos, como la Federación Argentina de Psiquiatras (FAP), y la disolución de la Confederación de Psicólogos de la

República Argentina (COPRA) en 1976, luego refundada en 1977 como Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) (Vainer, 2009; Carpintero & Vainer, 2000; 2005).

A la primera reunión de la FePRA concurren miembros de las asociaciones de Capital Federal, La Plata, Entre Ríos, Rosario, San Juan y Viedma, en la sede de la APBA en Capital Federal. En el *Boletín Informativo #12* de la APLP (1978), la entonces Secretaria General Stella Maris Posse, refería en un artículo titulado “*Un paso más, y van...*” a ese encuentro en diciembre de 1977:

“Durante los días 3 y 4 de diciembre concurrimos, una vez más a la reunión de presidentes de asociaciones de psicólogos del país, con el objeto de organizar una entidad nacional (...). Tuvimos la alegría de contar con la presencia de la Asociación de Viedma, (...) Con la emoción resultante del comprender la responsabilidad asumida, suscribimos en forma conjunta el ACTA DE FUNDACIÓN DE FEPRRA. Este puntapié inicial, (...), sólo constituye un paso más en el largo camino a recorrer. Las realidades dispares que existen en el ejercicio de nuestra profesión nos llevaron a prioritar(sic) algunos aspectos para conformar un PLAN DE TRABAJO de la FEPRRA: 1) Anteproyecto de una Ley Nacional de ejercicio profesional-colegio-código de ética y caja previsional; 2) Redacción de un nomenclador nacional; 3) Tipificación de contratos y convenios de trabajo con las distintas instituciones; 4) Coordinación de tareas científicas y de difusión” (Stella M. Posse, *Boletín #12 APLP*. Mayúsculas en el original).

Respecto al último punto, la difusión del quehacer del psicólogo, su función social, y las posibilidades de formación, fueron el centro del trabajo de la APLP durante estos años, mientras se mantenía la representación en la FePRA a través de la joven psicóloga egresada en el año 1975, María J. Desiderio. La asociación platense después de 1975 estaba prácticamente vaciada, ya que muchos de sus miembros se habían exiliado, otros habían elegido la desafiliación al gremio, y de otros simplemente “*no se supo más nada*”. Se habían perdido el Estatuto y las actas de todo un año, y con ello corría riesgo la personería jurídica de la asociación, conseguida en 1970.

Las Jornadas Platenses de psicología: una locura, una luz en la noche...

“La primera jornada de psicología se nos ocurrió... fue una locura, estábamos muy perseguidos”
(Entrevista a Guillermo Colantoni, La Plata, 2013).

La organización de las *Jornadas Platenses de Psicología* constituyó un acontecimiento importante de la historia de los psicólogos platenses durante la dictadura. El objetivo era mantener “viva” a la asociación, permanecer en contacto, y ser “visibles”, pero sin tocar temas gremiales que pusieran en riesgo a los miembros. Algo semejante sucedió en la APBA, cuando se planteó la necesidad de

participar de un stand en la Feria del Libro, como una manifestación de resistencia, “*una luz en la noche*” (Avelluto, 2013:44).

Las Jornadas tuvieron repercusión en los medios locales, específicamente en el diario *El Día* y en algunos programas de radio. Así, con el objetivo de intensificar la unión y comunicación entre los miembros, se armó un *Boletín Informativo* que se repartía casa por casa a los miembros al cobrar la cuota mensual, y que permitía llevar un registro de los mismos. En este sentido de “publicidad”, las Jornadas comenzaron a organizarse para hacer un encuentro lo más público posible; por un lado, difundiendo la tarea y función del psicólogo; pero por otro, el hecho que fueran “visibles” aportaba cierta protección a los participantes.

Con el apoyo de fuentes documentales mencionadas antes reconstruimos aquí una cronología parcial de las Jornadas, ya que las mismas continuaron hasta por lo menos 1985, pero a los fines de este trabajo decidimos acotarla para mantenernos fieles a la información hallada, intentando sentar un punto de partida para otros trabajos. Considerando estos límites, nos centraremos en mostrar las *temáticas* trabajadas en cada Jornada, buscando visibilizar a través de esto los puntos de debate y reflexión propios del campo de la psicología en estos años.

Las primeras Jornadas Platenses de Psicología

En 1976, las jornadas organizadas por la APLP se desarrollaron los días 9 y 10 de octubre. Los temas y expositores permiten tener un panorama de los debates que empezaban a darse al interior del campo psicológico. El *Diario El Día* publicó días previos el temario, donde encontramos una amplia variedad y eclecticismo que sorprende: psicodrama, interdisciplina, infancia, psicodiagnóstico, son los temas más recurridos de este encuentro. Las Jornadas abrieron con las palabras del titular de la comisión organizadora, Guillermo Colantoni, quien “*puso de relieve que el objetivo de la reunión era el de ‘contribuir a la actualización de nuestra disciplina y destacar la necesidad de trabajar a través de equipos interdisciplinarios en la tarea psicológica’*” (Diario *El Día*, 10/10/76).

Las II Jornadas Platenses de Psicología

Realizadas los días 5 y 6 de octubre de 1977, comenzaron con las palabras del presidente de la asociación quien destacó el nucleamiento de los psicólogos en todo el país, aludiendo posiblemente a la creación de la FePRA, “*que demuestran que en los distintos puntos del país, los psicólogos se encuentran trabajando y nucleados en pro de la actualización y jerarquización de nuestro quehacer científico*” (Colantoni en *Diario El Día*, 6/10/77). “*El psicólogo y su entidad profesional*” fue el título de una conferencia a cargo de Teresa Sarmiento de Fraguero, entonces

vicepresidenta de la APLP, en un tema de contenido más claramente político que las conferencias que siguieron esa jornada. El día domingo, las jornadas se abocaron a temáticas estrictamente de orden clínico, abriendo con una conferencia de Hugo Hirsch, sobre “Psicoterapia de urgencia”, y seguida de “Aproximación psicológica a pacientes cancerosos internados”, o “La palabra en la práctica médica” entre otras.

Una de las presentaciones que destacamos fue la del Equipo de Psicología Clínica del Hospital de Berisso. Por un lado, porque se trata de una presentación en grupo; por otro, porque se trata de un equipo de “*psicología clínica*”. En 1977 aún no existía una regulación legal del ejercicio profesional del psicólogo, y las tensiones en torno a la práctica clínica con los médicos se acrecentaban (1) (Rossi, 1997; Dagfal, 1998; Klappenbach, 2000). Además, el título de la presentación fue “Informe sobre un plan de salud mental en un Hospital General”, lo que da cuenta por primera vez en las Jornadas del abordaje de un tema desde un enfoque de Salud Mental, de las políticas en salud mental desde el hospital general. De esta manera se condensan aquí fragmentos de la historia de la disciplina y profesión psicológicas en Argentina, que permiten observar en un elemento aislado aspectos de una historia colectiva donde se entrecruzan los debates en torno al ejercicio clínico con la recepción de los discursos de salud mental.

Las III Jornadas Platenses de Psicología y las I Jornadas Nacionales

Para 1978, las III Jornadas platenses se volvieron las Primeras Jornadas Nacionales de Psicología, al ser consideradas por la FePRA como de “*interés nacional*”. Asimismo, estas III Jornadas parecen tener una relevancia particular, al ser declaradas preparatorias para el Congreso Interamericano de Psicología que iba a celebrarse en Julio de 1979, y el Congreso Argentino de Psicología a realizarse en noviembre del '79. Los temas se desarrollaron en torno a dos ejes: “La actualización epistemológica: objeto y práctica de la ciencia psicológica”; y “Área de actualización de las técnicas psicodiagnósticas y de tratamiento psicológico” (Diario *El Día*, 2/8/1978). Nos interesa reflejar los títulos de las exposiciones referidas al primer eje de trabajo, entre las que se encuentran: “Criterios de pronóstico en el tratamiento psicoterapéutico”; “Algunas reflexiones sobre el rol del psicólogo”; “La representación imaginaria del psicólogo”; “Desde Freud: una mirada a Klein”; “Identidad profesional del psicólogo clínico” (Diario *El Día*, 22/10/1978).

Se observa a partir del recorte realizado por el Depto. de Docencia e Investigación, a través de la Psic. Evangelina Llanos, que uno de los interrogantes principales de las conferencias centrales era la *delimitación del objeto de la psicología*, retomando al Prof. Maldavsky quien definía al psicoanálisis como la única teoría psicológica con un objeto rigurosamente abordado: el inconsciente. Harari por su parte, proponía una distinción entre el objeto de la psicología y el del

psicoanálisis. El Lic. Hirsch, tomando también como teoría central el psicoanálisis, refería que *“la psicología no se agota en la psicoterapia y la psicoterapia no se agota en el psicoanálisis”* (APLP, 1978:4) evidenciándose así una forma de pensar la práctica excediendo el campo de la clínica y asimismo al psicoanálisis como marco teórico privilegiado. Se destaca en cuanto a este último punto, que las relaciones entre psicoterapia y psicoanálisis remitían al *“problema de la identidad del psicólogo”* (APLP, 1978:4).

Un ejemplo de la importancia concedida por la APLP a la difusión de las actividades de la disciplina a pesar del clima dictatorial, es el programa emitido por profesionales de la misma en Radio Universidad titulado *“Temas de Psicología”*, donde se realizaban entrevistas a profesionales. Esto daría cuenta de un intento de llegada a la comunidad profesional, por un lado, pero también a un público más vasto, en el marco de una emisora que ofrecía *“audiciones de distinto carácter, basadas en el interés general de la población”* (APLP, 1978:8).

Las IV Jornadas Platenses de Psicología

A partir del año 1979, se abordaron temáticas específicas, en este caso *“El niño y la familia”*, en adhesión al Día Internacional del Niño. La APLP solicitó que para la presentación de trabajos se considerara como objetivo principal el intercambio y la actualización del campo psicológico, *“que preocupa no sólo a la Psicología sino también a otras disciplinas”* (Diario *El Día*, 28/08/1979). Por primera vez, aparece en la publicación un pedido expreso de que se presenten otras disciplinas, mencionando a asistentes sociales, médicos, sociólogos, antropólogos, abogados, asistentes educacionales y estudiantes. Los temas de los trabajos serían valorados en torno a cuatro ejes: “a) (...) el niño y a la familia en relación; b) (...) el desarrollo psicológico del niño; c) (...) la estructura y dinámica familiar; d) (...) *la actividad específica del psicólogo en relación al niño y la familia*” (Diario *El Día*, 28/08/1979).

Las V Jornadas Platenses de Psicología y las I Jornadas Provinciales.

En 1980, las V Jornadas se constituyeron además como las I Jornadas Provinciales de Psicología, bajo el tema *“Adolescencia”*, realizándose entre el 12 y 14 de septiembre de ese año. Los subtemas presentados fueron: a) Integración social del adolescente (familia-grupo-pareja); b) Normalidad y psicopatología de la adolescencia (cuadros clínicos); c) Estrategias y técnicas terapéuticas en el adolescente; d) El adolescente y las instituciones (Diario *El Día*, 29/07/1980).

Una nota del Diario local del día 14/08/1980, titulada *“El Ministerio de Salud auspicia las Jornadas de Psicología”*, le daba un carácter institucional y político más marcado a las mismas en relación a los títulos que solían utilizar en todas las notas, como: *“Se organizan las Jornadas de Psicología”*. No sabemos si esto responde a la polémica que se iniciara ese año con la resolución del Ministerio

de Educación de la Nación 1560/80 (2), pero lo cierto es que este título reviste un carácter al menos, distintivo.

En estas jornadas participaron, entre otros: Roberto Harari, quien disertó sobre “Anamorfosis en la adolescencia”; Edgardo Rolla, quien expuso sobre “La relación entre latencia y adolescencia”; Juan Yaría, quien habló sobre “Psicosis y adolescencia”; y el Ce.Na.Re.So. Entre los expositores de trabajos libres encontramos a Liliana Schwartz y a Rolando Karothy, entre otros muchos participantes de las mesas.

Reflexiones finales

Hemos intentado abordar las *Jornadas Platenses de Psicología*, organizadas desde la conducción de la APLP desde 1976, en tanto acontecimiento importante de la historia de los psicólogos platenses durante la dictadura, período que Vainer y Carpintero resumen del siguiente modo: *“...en materia de salud mental, todas las experiencias que habían sido un avance se desmantelaron, y los profesionales que habían encarnado la reforma eran perseguidos”* (2005:330). No obstante el contexto socio-político, queda reflejada en el período de tiempo al que nos hemos dedicado (1976 a 1980), una búsqueda permanente por parte de sus miembros de sostener la asociación y de ser “visibles”, tanto para sí como para la sociedad. Las jornadas cumplieron la función de difundir el quehacer del psicólogo, su función social, la relación con otras disciplinas y las posibilidades de formación, a la vez que demostraban un intento de elaboración de esos temas al interior de la disciplina psicológica misma. Es posible pensarlas también como un espacio de resistencia frente al avance de la represión característica de este período.

Son muchos aún los blancos a llenar en esta historia de la APLP. Especialmente, el paso representado por la sanción de la Ley de Ejercicio Profesional de la Provincia de Buenos Aires 10.306 en 1985 y la creación del Colegio de Psicólogos el 19 de diciembre de 1987, objetivo al que hemos de abocarnos en un trabajo posterior.

Notas

(1) Es necesario tener en cuenta la Ley 17132, sancionada bajo el gobierno de facto del General Onganía, que limitaba el ejercicio profesional del psicólogo a la categoría de “auxiliar de la medicina”, definida como “la obtención de tests mentales y la recopilación de antecedentes y datos ambientales de los pacientes”. Esta rigió hasta 1985, al sancionarse la Ley 23.277 del Ejercicio Profesional de la Psicología. Sin embargo, esto no imposibilitó que los jóvenes egresados ejercieran la psicoterapia, entendida como “diagnóstico, pronóstico y tratamiento” a través de medios verbales.

(2) En 1980, el entonces Ministro de Educación Llerena Amadeo sancionaba la ley educativa 22.207, que en su artículo 61 consignaba a dicho Ministerio la reglamentación de las incumbencias pertinentes a los títulos profesionales otorgados por las Universidades Nacionales. En el inciso p de la resolución 1560/80 sancionada en base a este artículo, se prohibía expresamente a los psicólogos el ejercicio de la psicoterapia: “No les incumbe la práctica del psicoanálisis, de la psicoterapia, ni la prescripción de drogas psicotrópicas” (Res. 1560/80, citado en Rossi & otros, 1997).

Referencias bibliográficas

- APLP (1973). Historia y perspectivas. *Revista de Psicología (FHCE)*, 6, 125-130.
- APLP (1977). Boletín de la Asociación de Psicólogos de La Plata N° 12.
- APLP (1978). Boletín de la Asociación de Psicólogos de La Plata N° 16. Noviembre de 1978.
- APLP (1980). Suplemento Informativo de la Asociación de Psicólogos de La Plata N° 15. Diciembre de 1980.
- Avelluto, O. (2013) La construcción de la profesión del psicólogo. Ed. UNTref.
- 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.
- Diario local platense *El Día*, 10/10/1976; 5/10/1977; 6/10/1977; 22/10/1978; 29/07/1980; 14/08/1980
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional del psicólogo en Argentina: antecedentes históricos y situación actual en *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol 32, N° 3, pp. 419-443
- Klappenbach, H. (2014). Acerca de la metodología de investigación en historia de la psicología. *Psyche*, Vol. 23, 1, 1-12.
- Rossi, Lucía A. y colaboradores (1997) La Psicología antes de la profesión. El desafío de ayer: instituir las prácticas, Bs.As. Edit. Eudeba, Cap. II, p.65-78
- Vainer, A. (2009) Los desaparecidos de la Salud Mental. Conferencia en Universidad Autónoma de Entre Ríos, 22 de marzo de 2005.
- Vainer, A. & Carpintero, E. (2000) La historia de la desaparecida Federación Argentina de Psiquiatras (FAP). XVI Congreso Argentino de Psiquiatría. APSA, Mar del Plata, Marzo de 2000
- Vainer, A. & Carpintero, E. (2005). Las Huellas de la Memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70. Ed. Topia.

**LA VIDA DEL NIÑO DESDE LAS CATEGORÍAS CIENTÍFICAS DE LA PSICOLOGÍA ARGENTINA A
COMIENZOS DEL SIGLO XX. PENSAMIENTOS, EMOCIONES, CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN DESDE LAS
CATEGORÍAS, LAS PRÁCTICAS Y LOS VALORES.**

Malagrina, Julieta.

julieta.malagrina@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Este trabajo sitúa la vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina en las tres primeras décadas del siglo pasado. Comunica un tema parcial de una investigación más amplia sobre los discursos psicológicos sobre el niño, que se pregunta por los lugares dados a la voz del niño en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina. Estos intereses están enmarcados en la perspectiva de investigación histórica de las relaciones entre Psicología y Orden Social y el rol que los valores cumplen en las explicaciones en psicología.

La metodología utilizada es la revisión bibliográfica de textos fuentes (Mercante, Senet, Ingenieros y otros pedagogos y educadores que participaron preponderantemente en la aplicación de la psicología a los problemas prácticos en nuestro país) y autores de la historia de la psicología desde una perspectiva crítica, que interrogan el presente disciplinar como Danziger, Rose, Gauchet, Foucault, Talak y Vezzetti. Entendemos la psicología como una tecnología que modela la subjetividad, articulando saberes que prescriben y limitan categorías, que producen maneras de ser humano, que reticulan prácticas estructuradas por relaciones complejas de poder y valoraciones intrínsecas a la producción de la ciencia.

En trabajos anteriores hemos atendido a la forma de construir conocimiento positivo en la argentina de comienzos de siglo, dependiendo de las teorías psicológicas en auge de sociedades que tenían vínculos con nuestro país que favorecieron su recepción; y de los problemas concretos que se esperaba que la ciencia resolviera desde distintos aspectos disciplinares. También hicimos observar la multiplicidad de infancias conceptualizadas presentes en ese momento histórico, donde las categorizaciones de niño traslucían el pensamiento de clase que los autores tenían, y otras formas de dirigirse y comprender al niño desde perspectivas filosóficas pedagógicas disciplinares y desde estamentos culturales no hegemónicos.

Nos proponemos en esta comunicación, especificar las categorizaciones científicas sobre la infancia del positivismo psicológico para caracterizar el desarrollo del niño normal y la identificación de los procesos y funciones generales que interesaban a los autores de esa época. Señalaremos cómo las categorías elegidas visualizaron, a la vez que invisibilizaron, diferentes aspectos de la vida del niño. La teorización

psicológica sobre la vida infantil, su desarrollo y normalidad estaba restringida a los cristales que a la ciencia interesaban, por lo tanto las categorías visibles se desplegaron selectivamente respecto de algunas capacidades puntuales del comportamiento infantil escolar. Mostraremos cómo la psicología del niño se observó a través del lente del niño en la escuela, las funciones elegidas como objeto de estudio eran las que eran consideradas necesarias para la educabilidad de las aptitudes y las que podían explorarse a través de los métodos aprobados por el cientificismo positivo: test, cuestionarios, evaluaciones y observaciones.

En segundo lugar abordaremos la caracterización de algunos procesos y funciones generales para comprender cómo suponían que se desplegaba la psicología del niño, la estimación de la construcción de vínculos que tenían de los niños y las expectativas sobre ellos. Particularmente nos detendremos en la constitución evolutiva del pensamiento, ligando a ella el lugar dado a la creatividad y la imaginación. También vincularemos las teorizaciones sobre los sentimientos infantiles y su relación con los instintos, acotaremos el lugar que la perspectiva científica positiva daba a los mismos.

Por último nos detendremos en caracterizar la noción de desarrollo infantil que consideramos que subyacía a estas maneras de caracterizar la vida en la infancia, contribuía a una construcción de subjetividad sostenida en un plan lineal biológico prescrito por la evolución, en donde la educación estimulaba y depuraba la continuidad del camino. Esto es muy diferente por ejemplo, a una concepción general del desarrollo desde cambios psicológicos que puedan depender de la autonomía del sujeto, la construcción de sus vínculos y la legitimidad de su voz en los derechos. Consideramos valiosas estas caracterizaciones porque configuran el suelo de lo que era posible de pensar en los inicios de la psicología argentina y al nombrar desde esas categorías al niño promovían una forma de comprensión de su existencia y su vida de relación. Estos aportes contribuyen a establecer reflexiones críticas y por lo tanto más sólidas, entre las formas de sujeto psicológico, pedagógico y político.

Palabras clave: Historia de la Psicología, Valores en ciencia, Psicología del Desarrollo, Concepción de niñez.

Abstract

This work puts the child's life from the scientific categories of psychology argentina in the first three decades of the last century. Communicates a partial subject of a wider investigation into the psychological discourse on the child, who is asked by the places given to the child's voice in the early twentieth century in Argentina. These interests are framed in the context of historical research on the relationship between Psychology and Social Order and the role that values play in the explanations in psychology.

The methodology used is the literature review of source texts (Merchant, Senet, Ingenieros and other predominantly teachers and educators participated in the application of psychology to practical problems in our country) and authors of the history of psychology from a critical perspective, who question this discipline as Danziger, Rose, Gauchet, Foucault, Vezzetti and Talak. We understand the psychology and technology modeling subjectivity, articulating knowledge and limit prescribed categories, producing ways of being human, which crosslink structured by complex power relations and intrinsic to the production of science rating practices.

In previous work we have attended how to build positive awareness in Argentina at the beginning of the century, depending on the psychological theories booming company with ties to our country that favored its reception; and the particular problems expected to solve science from different disciplinary aspects. We also did see the multiplicity of conceptualized childhoods present at that historic moment where the categorizations of child they had identified the thought of class which authors had, and other forms of address and understand the child from educational philosophical perspectives disciplinary and from non-hegemonic cultural strata.

We propose in this paper, specify the scientific categorizations on children's psychological to characterize normal child development and the identification of processes and general functions of interest to the authors of that time positivism. We point out how the categories chosen visualized, while invisibilized, different aspects of the child's life. The psychological theorizing about children's lives, development and normal crystals was restricted to science that interested, so the visible categories selectively deployed on some specific capacities of the school children's behavior. Show how child psychology was seen through the lens of children in school, the functions chosen as the object of study were those that were considered necessary for the educability of skills and that could be explored through methods approved by the positive scientism: test, quizzes, assessments and observations.

Second board characterization of some processes and general functions to understand how assumed that child psychology unfolded, the estimation of link building that had children and expectations on them. Particularly we stop at the evolutionary constitution of thought, linking it the place given to creativity and imagination. Also we link the theories about children's feelings and their relation to instincts, dimension the place that gave positive scientific perspective to them.

Finally we stop at characterizing the notion of child development believe that underlay these ways to characterize life in childhood, contributed to a sustained construction of subjectivity on a linear plan prescribed by biological evolution, where education and encouraged depuraba the continuity of the way. This is very different for example, a general conception of development from psychological changes that may depend on the subject's autonomy, building ties and legitimacy of your voice rights. We consider these characterizations that make up valuable ground than it was possible to think of the

beginnings of psychology and Argentina to name the child from those categories promoted a form of understanding of their existence and social life. These contributions help establish critical reflections and therefore stronger, between forms of psychological, pedagogical and political subject.

Keywords: History of Psychology, Values in science, Developmental Psychology, Childhood conception.

Los desarrollos psicológicos de la niñez de desde los discursos psicológicos positivistas argentinos a comienzos del siglo XX. La masa y la individuación en el escenario de la evolución.

Este trabajo sitúa la vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina en las tres primeras décadas del siglo pasado. Comunica un tema parcial de una investigación más amplia sobre los discursos psicológicos sobre el niño, que se pregunta por los lugares dados a la voz del niño en las primeras décadas del siglo XX en la Argentinaⁱ. Estos intereses están enmarcados en la perspectiva de investigación histórica de las relaciones entre Psicología y Orden Socialⁱⁱ y el rol que los valores cumplen en las explicaciones en psicología.

La metodología utilizada es la revisión bibliográfica de textos fuentes (Mercante, Senet, Ingenieros y otros pedagogos y educadores que participaron preponderantemente en la aplicación de la psicología a los problemas prácticos en nuestro país) y autores de la historia de la psicología desde una perspectiva crítica, que interrogan el presente disciplinar como Danziger, Rose, Gauchet, Foucault, Talak y Vezzetti. Entendemos la psicología como una tecnología que modela la subjetividad, articulando saberes que prescriben y limitan categorías, que producen maneras de ser humano, que reticulan prácticas estructuradas por relaciones complejas de poder y valoraciones intrínsecas a la producción de la ciencia.

En trabajos anteriores hemos atendido a la forma de construir conocimiento positivo en la argentina de comienzos de siglo, dependiendo de las teorías psicológicas en auge de sociedades que tenían vínculos con nuestro país que favorecieron su recepción; y de los problemas concretos que se esperaba resuelva la ciencia desde distintos aspectos disciplinares. También hicimos observar la multiplicidad de infancias conceptualizadas presentes en ese momento histórico, donde las categorizaciones de niño traslucían el pensamiento de clase que los autores tenían, y otras formas de dirigirse y comprender al niño desde perspectivas filosóficas pedagógicas disciplinares y desde estamentos culturales no hegemónicos (Malagrina, 2013a, 2013b, 2014).

Nos proponemos en esta comunicación, especificar las categorizaciones científicas sobre la infancia del positivismo psicológico para caracterizar el desarrollo del niño normal y la identificación de los procesos y funciones generales que interesaban a los autores de esa época. Señalaremos cómo las categorías elegidas visualizaron, a la vez que invisibilizaron, diferentes aspectos de la vida del niño. La teorización

psicológica sobre la vida infantil, su desarrollo y normalidad estaba restringida a los cristales que a la ciencia interesaban, por lo tanto las categorías visibles se desplegaron selectivamente respecto de algunas capacidades puntuales del comportamiento infantil escolar. Mostraremos cómo la psicología del niño se observó a través del lente del niño en la escuela, las funciones elegidas como objeto de estudio eran las que eran consideradas necesarias para la educabilidad de las aptitudes y las que podían explorarse a través de los métodos aprobados por el cientificismo positivo: test, cuestionarios, evaluaciones y observaciones.

En segundo lugar abordaremos la caracterización de algunos procesos y funciones generales para comprender cómo suponían que se desplegaba la psicología del niño, la estimación de la construcción de vínculos que tenían de los niños y las expectativas sobre ellos. Particularmente nos detendremos en la constitución evolutiva del pensamiento, ligando a ella el lugar dado a la creatividad y la imaginación. También vincularemos las teorizaciones sobre los sentimientos infantiles y su relación con los instintos, acotaremos el lugar que la perspectiva científica positiva daba a los mismos.

Por último nos detendremos en caracterizar la noción de desarrollo infantil que consideramos que subyacía a estas maneras de caracterizar la vida en la infancia, contribuía a una construcción de subjetividad sostenida en un plan lineal biológico prescrito por la evolución, en donde la educación estimulaba y depuraba la continuidad del camino. Esto es muy diferente por ejemplo, a una concepción general del desarrollo desde cambios psicológicos que puedan depender de la autonomía del sujeto, la construcción de sus vínculos y la legitimidad de su voz en los derechos. Consideramos valiosas estas caracterizaciones porque configuran el suelo de lo que era posible de pensar en los inicios de la psicología argentina y al nombrar desde esas categorías al niño, promovían una forma de comprensión de su existencia y vida de relación. Estos aportes contribuyen a establecer reflexiones críticas y por lo tanto más sólidas, entre las formas de sujeto psicológico, pedagógico y político.

La psicología naturalista se proponía contribuir en el modelamiento de la sociedad con prácticas concretas, desde políticas educativas públicas y uniformes, interviniendo sobre la niñez. Utilizó categorías naturalistas taxativas, universales y determinísticas tomando el formato de clases de la naturaleza proyectado a situaciones psicológico sociales despolitizando esas situaciones sociales en el sujeto pedagógico y volviendo natural al sistema disciplinario. Utilizaban valoraciones ideológicas y políticas asociadas a categorías científicas, por ejemplo bondad o maldad innatas, inferioridad o superioridad evolutivas, aplicadas a clasificaciones poblacionales (los civilizados argentinos/ inmigrantes o indios; analfabetos/ civilizados; adultos/ niños).

Se pensaba que la memoria filogenética reproducía el pasado de manera inconsciente y homogénea sin precisar de la voluntad ni de la conciencia de los individuos. Quedaba en mano de la ciencia psicológica guiar el proceso natural de la evolución para la adaptación de las masas modelando el instinto, el hábito

y la herencia de los caracteres adquiridos en manos de la función pedagógica educativa. La educación se instaló en la tensión entre la herencia y los factores ambientales. Los límites de la educabilidad fueron los puestos por la biología (herencia, degeneración) y los potenciales de la educación fueron el instrumento de la conducción del progreso.

El desarrollo psicológico se legitimó en la evolución filogenética, como si la sociedad siguiera los mismos pasos de la evolución biológica. Justificó un orden prescrito natural de las capacidades y los aprendizajes y una medida para situar a cada individuo en el ritmo justo, normal. El progreso desmesurado o el retroceso y la degeneración eran desadaptativos, sin control podían dar sombra a la evolución de la especie. Había más de una psicología correspondiente a los grupos sociales donde los niños pertenecían, por lo tanto más de una educación (para los niños de la oligarquía, normales y pobres) sostenida por conceptos estancos de las construcciones psicológicas. Los niños abandonados, de la calle, los indisciplinados y los niños delincuentes precisaban instrucción especial, porque carecían de tutores confiables que los modelen, y por lo tanto el Estado suplía el hueco social. Les correspondía una educación elemental porque esa psicología consideraba que no tenían las capacidades intelectuales suficientes e instintos no encausados, ambas características atribuidas a seres atávicos primitivos. Perspectivas culturales, históricas y políticas estaban invisibilizadas desde la psicología objetiva propuesta por los conocimientos del positivismo. El discurso científico positivo tuvo posibilidades de radicación porque estableció articulaciones adecuadas con los intereses económicos, que estructuraban los estamentos sociales, también produjeron condiciones para la subjetividad del desarrollo psicológico del niño normal.

El desarrollo psicológico de los normales. Las categorías científicas de la psicología argentina a comienzos del siglo XX: pensamientos y emociones, creatividad e imaginación en el niño argentino.

La psicología del niño como discurso científico positivo, se arraigó al establecer articulaciones adecuadas con la distribución material de los lugares sociales. La niñez se objetivó para la ciencia través del lente de la escuela desde las necesidades e intereses de la misma:

“El joven es para la escuela un proceso físico, un proceso mental, un proceso moral, en constante evolución.” (Mercante, 1908: 271)

Los procesos psicológicos de interés podían captarse por medio de las metodologías aceptadas por los valores epistémicos de época: clasificaciones, taxonomías con un lenguaje naturalista, recolección de datos cuantitativos, registros de observaciones empíricas de la conducta, que supuestamente aseguraban objetividad y neutralidad valorativa.

Las aptitudes y capacidades del niño quedaron sesgadas temática y metodológicamente por las necesidades prácticas y los problemas de la Argentina de comienzo de siglo. El control de la conducta

obtuvo un lugar central disciplinando el comportamiento observable, más plausible de vigilar, pero no retrocedió ante los de difícil captación empírica como el pensar y el sentir. Los pensamientos y las emociones quedaban enfrentados en los escritos psicológicos científicos, donde la razón ponía coto a los impulsos en término de una dicotomía.

Esta división podía explicarse en términos filogenéticos, los afectos y sentimientos se identificaban con lo más primario de la humanidad subestimados valorativamente y los razonamientos y pensamientos como lo más sofisticados y civilizados, sobrestimados por los autores. Esa clasificación evolutiva podía tener otras aplicaciones, al iluminar diferencias entre seres humanos como: procedencia cultural, racial o de género. Se clasificaban según tengan en su disposición hereditaria mayor tendencia a pensar (más evolucionados) o a sentir (menos evolucionados) identificando así los sujetos sociales desadaptados, evitando reconocer el origen social de los conflictos. (Puiggros, 1994:126)

Mercante en los Archivos de Pedagogía en un estudio sobre la afectividad en la composición por edades y sexos, generaliza:

“el tipo mental de la mujer es perceptivo, hecho constatado en nuestras investigaciones; no invade, sino raras veces el terreno de la razón pura, al que, por el contrario, tiende el joven.” (Mercante, 1908: 66)

El pensar como función psíquica debía ser adecuado en sus contenidos, fundado en las expectativas escolares, guiado por los consejos de los maestros y “buenas lecturas”, y reforzado por la repetición conservadora. Para un correcto desarrollo del pensamiento los docentes tenían como función asegurar las interpretaciones de las lecturas, que el alumno pensase lo que tenía que pensar:

“De aquí se infiere que a los alumnos más propensos a las distracciones, habrá que interrogarlos más a menudo. Es menester sorprenderlos casi en el momento de la distracción (...). El mejor castigo, en tales casos es la humillación de no saber contestar” (Pizzoll, 1913: 49)

Los pedagogos señalan como primera causa fisio- psíquica de la desatención, perturbadora del pensamiento y *“fenómeno casi innato en la naturaleza infantil”*, al defecto de energía mental, asociada ésta al cuerpo. El dualismo mente/cuerpo se presenta conflictivo en los primeros años de vida del niño, tensión que esperaban sea domeñada por la educación. Si los pensamientos no se moldeaban en los niños con las propuestas educativas, o eran desafiantes a la rutina normalizada, podían ser peligrosos porque entraban en el terreno de la imaginación. Por ejemplo los autores afirman que la imaginación infantil es otra causa de la desatención, atribuida a la excesiva necesidad de movimiento del niño, perturbados por la biología de los impulsos. Dice Pizzoll *“un instinto fisiológico prepotente no les permite estar quietos ni un instante”*.

El Monitor de salud citaba al Board of Education de Londres con una propuesta de *“clasificación de fugas”* de los niños vagabundos. Los niños, que no eran anormales ni patológicos, pero que se fugaban, lo hacían por el mal ejemplo de sus padres que los abandonaban o maltrataban, por la sugestión y

también por su imaginación. Analizaban en detalle la imaginación porque suponían que *“representa un grave peligro para el niño pues lo impulsa al vagabundaje y corrompe la vinculación entre su personalidad y el medio que le rodea”*. Agregaba que para peor la imaginación *“se vincula con la emoción particularmente en el caso de la mujer, cuyas tendencias morbosas la impulsan entonces a fugarse.”* (Citado en Puiggros, 1994:131)

Calcagno asimila los procesos creativos de la imaginación al surgimiento de la novedad en la naturaleza: *“tendremos más adelante oportunidad de corroborar la ley de que la creación no se hace por saltos, es continua en la naturaleza.”* (Calcagno, 1910: 273)

El autor diferencia la imaginación reproductiva, dependiente de la memoria, de la productiva que era reproductiva con relación al material y productiva en la forma. Situaba claramente esta última en los descubridores de las ciencias, pero le costaba ubicarla en la vida del niño, devaluada en su categorización de creación a pseudocreación:

“La memoria juega un rol considerable en la imaginación del niño, y sus pseudocreaciones, no son, en muchos casos, sino simples recuerdos de imágenes ó ideas que han quedado fijadas en el cerebro infantil”. (Calcagno, 1910: 176)

La subestimación del pensamiento y la imaginación infantil se enrola en los principios evolucionistas, sesgando el valor de las producciones con los tintes del primitivismo:

“Durante el primer periodo del desarrollo de un individuo ó de una raza, la imaginación se confunde casi con las primeras tentativas torpes para comprender el sentido de las cosas. El pensamiento de los niños como el de los pueblos primitivos, está, por así decirlo, saturado de mitos. La analogía entre el niño y el hombre salvaje es evidente. (...). El salvaje, como el niño, tiene explicaciones fabulosas, mezcla grotesca de ideas para todos los fenómenos (...).” (Calcagno, 1910: 278)

En la psicología positiva no figuran interrogantes psicogenéticos del pensamiento, los afectos y la imaginación, ni explicaciones que den cuenta de diferencias individuales entre los niños, aunque sí clasificaciones de esas diferencias (niños imaginativos o no), más allá de las malas influencias o los procesos degenerativos y patológicos propios de la herencia.

Calcagno afirma que en la niñez la imaginación es omnipotente, *“obligándose uno, más que a extenderla, á gobernarla”*. La psicología del niño, que espera de éste un sujeto adaptado y útil a la sociedad, desconfía de la imaginación:

“(...) si los niños llamados “inventivos” superan á los otros cuando son pequeños, no es fuego que dura, no son más que fogosos. (...) caen bajo de la media, en la época de los estudios serios, se estrellan, sucumben. La hoja usa la vaina. En efecto, la imaginación muy precoz en el niño, encierra más un desorden ligero que una cualidad”. (Calcagno, 1910: 175)

La inteligencia que no se deja llevar por la imaginación es llamada la “buena inteligencia”, equilibrada, calmada, medida, avara en sí misma.

Las menciones a procesos creativos de pensamiento en los niños se concentran en los trabajos que los educadores y pedagogos versaron sobre los genios, como una distorsión de la inteligencia normal. El pensamiento creador es de carácter excepcional, una desadaptación positiva aprovechada por el progreso:

“Por eso el perfeccionamiento humano solo aprovecha de los originales y la selección se opera entre los individuos diferenciados. (...), el genio se presenta como un fenómeno de variación activa, en beneficio de la civilización y de la especie. El desenvolvimiento de una personalidad genial es un simple caso de variación de los caracteres adquiridos por el grupo social; gracias á esa variación aparecen nuevas y distintas energías, que son el comienzo de líneas de divergencia y sirven de materia a la selección natural. Siendo así, debe concebirse la disarmonía como un progreso (...).” (Ingenieros, 1914:223)

Senet estudió que los sentimientos en su contenido y aparición dependían del progreso filogenético, de la raza, “evolucionan con la edad” (Senet, 1919). Los sentimientos estéticos se correspondían con la categoría más elevada y eran valorados desde lo pedagógico (evolución que progresa linealmente en un orden: sentimientos motrices, sensorios, sexuales e intelectuales). Debían evolucionar en el niño entre las fundamentales predisposiciones naturales (herencia) y la influencia de la educación (adaptación). Así la psicología positivista subordinaba las capacidades psicológicas a las aptitudes heredadas sujetas a las leyes de la evolución.

“(...)los sentimientos estéticos nacen de la conciencia del triunfo en la lucha por la vida, y evolucionan sobre la base de los sentimientos morales, como son derivados de la satisfacción del instinto de conservación individual y de la especie, (con la educación) proveer al sujeto de elementos eficaces y lícitos de lucha, (...)hacer al sujeto apto para el triunfo.” (Senet, 1919: 306)

El individuo era un sujeto genérico, muestra de su especie. No hay particularidad en la caracterización de los sentimientos y las emociones, no hay lugar para lo nuevo en la ontogénesis, consideraban un desarrollo rígido, predeterminado y previsto. Lo difícil de ser explicado era la presencia de sentimientos estéticos que no podían identificarse fácilmente con lo patológico ni con las malas influencias de un entorno vicioso y que no condijeran con los patrones culturales valorados como superiores:

“(...) la estética evoluciona, cada día se hace de mayor complejidad, nada de extraño tiene que se deslicen, codeándose con obras verdaderamente geniales, otras de todo punto disparatadas que, gravitando pesadamente sobre las primeras, retardan y perturban la marcha del progreso”. (Senet, 1919: 302)

Observamos cómo la selectividad de los abordajes y temas afectaban la consistencia teórica. Vemos que Junto a las categorizaciones positivistas normativas hubo pautas de comportamiento en los niños

que se correspondían a dinámicas intrapsicológicas y de progresión de la complejidad en la ontogenia del niño (como pueden registrarse en las producciones psicológicas que presentan la contrariedad, el conflicto, la variedad, la creación, la discrecionalidad y la elección), que aunque presentes en las acciones de los niños, no fueron habilitadas como parte de una psicología normal del desarrollo ni condujeron a explicación. Esto afectaría la relación entre observables y categorías científicas poniendo en jaque el enunciado de la objetividad aséptica. El desarrollo psicológico suponía cambio sólo en términos de una secuencia predeterminada, el ritmo de la filogenia o el cambio distorsionador de la norma. Las nociones de cambio psicológico como productor de la novedad en el psiquismo resultaron invisibles para estos autores, incluso teniendo acceso a referencias internacionales que centraron el desarrollo psicológico como transformación. Discutimos el carácter conservador de esta idea de evolución psicológica, que no da lugar al cambio como transformación en el proceso mental del niño normal, no pueden ser categorizados procesos de génesis y cambios en las funciones psicológicas infantiles. Los comportamientos del niño son interpretados de manera automática, madurativa o por una imitación presencial o por contagio, lo que Vigotsky llamó “conductas fosilizadas” por ser observadas en estados finales o a través de explicaciones automáticas lo que invisibiliza el devenir cambiante del aprendizaje en la infancia (Luria y Vigotsky, 1930/1992). Otras perspectivas que pusieron en primer plano un desarrollo resultante de una diferenciación de niveles en las funciones, como Vigotsky, o por una equilibración que obliga a complejizar estructuras, como Piaget (Valsiner, 1998), rotulan un progreso por etapas que suponen una base histórica de la génesis de las adquisiciones, estudiando fenómenos en proceso de cambio. Distinta interpretación tuvo una psicología auxiliar de un proyecto pedagógico, que ajusta al niño a un modelo de educación con una explicación de la secuencia fundada en la gradualidad biológica, desde ese interés teórico no permite percibirla heterogeneidad de los cambios en la ontogénesis (Malagrina, 2014).

Reflexiones finales

El desarrollo psicológico del pensamiento y los afectos fue explicado por categorías evolucionistas lineales gradualistas a la vez que universales y fijas que estuvieron atadas a valoraciones políticas y éticas conservadoras. Observamos que en las explicaciones sobre el pensamiento y los afectos infantiles no figuraban interrogantes respecto del origen de la imaginación, ni explicaciones que dieran cuenta de diferencias individuales entre los niños, más allá de las predisposiciones naturales, las malas influencias o los procesos degenerativos y patológicos propios de la herencia. Las explicaciones ontogenéticas sobre las emociones y la razón anulaban la presencia de las novedades y los cambios, no había impacto en el desarrollo infantil ni registros de las transformaciones del psiquismo.

Vimos que los autores estaban obnubilados por las luminarias de los “grandes hombres”, genios, científicos y artistas, absorbiendo éstos el monopolio de la creación, la invención y la buena imaginación. La magia de los niños permaneció invisible desde una concepción de sujeto psicológico entendido como incompleto, inmaduro y primitivo como constaba la perspectiva de lo pensable respecto del niño. La concepción del desarrollo infantil determina pautas de contacto y vínculo para promover su crianza y educación. Determina las interacciones y propuestas del entorno que condicionan la psicogénesis, y por lo tanto la constitución subjetiva. El estudio histórico abre interrogantes sobre los recorridos significativos y las concepciones actuales sobre la niñez, la función de la educación y las leyes y derechos para los niños hoy. La psicología sigue siendo responsable y activa en las producciones de subjetividad.

Referencias bibliográficas

- Calcagno, (1910) La imaginación creadora en el niño. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, VII, 272-285.
- Ingenieros, J. (1911) Sarmiento y Ameghino. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, IX, 201-224.
- Luria A. R. & Vigotsky, L. S. (1930/1992) *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Malagrina, J. (2013a) “La niñez a través de prácticas psicológicas y culturales en la Argentina a principios del siglo XX”. En *Actas de IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología UNLP*.
- Malagrina, J. (2013b) “La psicología al auxilio de la construcción de la niñez. Prácticas psicológicas argentinas en las primeras décadas del siglo XX.” *Memorias XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, San Miguel de Tucumán. ISSN: 18514812.
- Malagrina, J. (2014) “El desarrollo psicológico y la educación. Innovación, repetición y valores en las teorías y prácticas psicológicas argentinas en las primeras décadas del siglo XX”. *Memorias XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, UNLP. Fecha: 24 y 25 de Octubre de 2014. ISSN: 18514812.
- Mercante, V. (1908) La afectividad en la composición por edades y sexos. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, IV, 55-72.
- Mercante, V. (1908) Cursos de la sección pedagógica. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, IV, 271-281.
- Pizzoll, U. (1913) La atención. Experimentos que la ilustran. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, XII, 28-50.

- Puigros, A.(1994) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.
- Senet, R. (1919) Educación de los sentimientos estéticos.*Archivos de Ciencias de la Educación*, II (6), 269-336.
- Talak, A. (2014) El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900- 1970. Perspectivahistóricas y cruces disciplinares (pp45-96)*. Buenos Aires,Biblos.
- Valsiner, J. (1998) The development of the concept of development: Historical and Epistemological Perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comps.)*Handbook of child Psychology* (pp189-232). New York: J. Willy & Sons.

ⁱ*Desarrollos teóricos, prácticas psicológicas y culturales sobre la niñez en Argentina (1900- 1930). Concepciones científicas y culturales sobre la niñez en los inicios de la psicología argentina, prolegómenos a la subjetividad y a la voz del niño*. Malagrina, J. Tesis de Doctorado iniciada en 2014, UNLP.

ⁱⁱ*Psicología y Orden Social: desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina (1890-1955)*, investigación acreditada Facultad de Psicología UNLP, dirigida por A. M. Talak (2013-2016).

HISTORIA DE LAS MEDICIONES DE INTELIGENCIA EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX. UNA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL.

Molinari, Victoria.

victoria.molinari16@gmail.com

UBA – CONICET.

Resumen

La medición de la inteligencia en la Argentina se difundió en los comienzos del siglo XX. Intelectuales, maestros y médicos se interesaron por las posibilidades que surgían de los resultados arrojados por las técnicas de medición de inteligencia, en tanto les permitió un abordaje más preciso de la capacidad intelectual de la infancia con problemas escolares o en riesgo de caer en la criminalidad. El objetivo de este trabajo es analizar el uso de las técnicas de medición de inteligencia desde 1900 hasta 1930, a la luz de los estudios de historia transnacional. Este abordaje permitirá trazar una red en la que se dilucidarán los movimientos epistemológicos implicados en la administración de las técnicas en el contexto local dentro de un mapa más amplio de circulación de saberes y prácticas.

Las discusiones sobre la temática se expandieron especialmente a partir de 1920 dado que en este momento las técnicas específicamente de medición de inteligencia comenzaron a aplicarse con fines estadísticos en lugar de diagnósticos individuales. Antes de ello, se aplicaron pruebas de aptitud en el ámbito escolar y se discutieron las experiencias internacionales en publicaciones como *El Monitor de la Educación Común*. El hecho de que países como los Estados Unidos o la Argentina estuviesen enfrentando problemas sociales similares, relacionados fundamentalmente con la inmigración y la creciente urbanización, llevó a la idea de que las técnicas de medición de inteligencia producidas tanto en Francia como en Estados Unidos podían ser aplicadas en la población local sin mayor necesidad de adaptación que su simple traducción.

El supuesto habría sido que la inteligencia sería una capacidad natural de todos los seres humanos determinada por una medida normal, sin tener en cuenta diferencias de educación o de cultura. Cuando las variables externas eran consideradas, solo eran tenidos en cuenta factores ambientales como la alimentación o las condiciones de vivienda, en aquellos casos en los que fuera necesario explicar alguna desviación de la norma (Ciampi, 1922; Nelson, 1920).

Los estudios de historia transnacional se concentran en la idea de que en la circulación del saber científico, las fronteras nacionales podrían ser algo borrosas, conformando de esta manera una comunidad científica occidental que traspasa los límites nacionales, mediante la circulación, no solo de conocimientos, sino también de especialistas en la temática que funcionan como

mediadores de este movimiento (Diaz, 1908; Heilbron, Guilhot, & Jeanpierre, 2008; Turchetti, Herran & Boudia, 2012).

En el período analizado, las técnicas de medición de inteligencia en la Argentina fueron construidas mediante la traducción de técnicas extranjeras (Patrascoiu, 1921), y a pesar de su administración en poblaciones locales, los resultados fueron contrastados con la aplicación de las técnicas de Binet o de Terman y los puntajes obtenidos por los niños franceses o estadounidenses.

En conclusión, podría señalarse que la adaptación regional de dichas técnicas pudo no haberse considerado como un tema primordial ya que las diferencias en las poblaciones dentro del mundo occidental no se consideraban tan importantes como para producir algún cambio en su validez. Entonces, una medida de inteligencia natural podía ser encontrada en todo ser humano, con diferencias solo en términos raciales o de condiciones ambientales que representaban desviaciones de esta norma. La perspectiva transnacional permite pensar desde una posición más amplia, la idea de que si el concepto de inteligencia era, de hecho, una capacidad natural, entonces no sería necesario preguntarse por su origen y por lo tanto la tecnología utilizada para medirla, podría ser, a su vez, universalmente aplicada ya que se basaba en una idea de estadística universal también.

Palabras clave: Inteligencia, Argentina, Historia Transnacional, Historia de la psicología.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the use of intelligence measurements scales in Argentina from 1900 to 1930, in the light of transnational history.

Discussions held by intellectuals, teachers and physicians spread specially from the 1920's and the fact that countries like the United States or Argentina were facing similar social problems, led to the idea that intelligence tests produced either in France or the US could be applied just by translating this technology without further need of adaptation. Transnational history studies focus on the idea that regarding the circulation of scientific knowledge, national frontiers could be somewhat nebulous, therefore, Binet's or Terman's tests were both applied based on the scores found on American or French children, since there were apparently no major differences between populations that might have had any effect on the validity of the scale. Thus, a natural and universal measurement of intelligence could be found in every human being, differing only in features such as race or minor environmental conditions. The transnational perspective allows us to consider from a broader

position the idea that if the concept of intelligence was in fact natural, then there was no need to question its provenance, and the technology used to measure it.

Keywords: Intelligence, Argentina, Transnational history, History of psychology.

Referencias bibliográficas

- Ciampi, L. (1922). Sobre el cociente de la inteligencia. *El Monitor de la Educación Común*, 114-120
- Díaz, R. B. (1908). Viaje a los Estados Unidos de América: notas sobre educación. *El Monitor de la Educación Común*
- Nelson, E. (1920). Aspectos sociales de la educación : el retardado mental y su influencia en el orden social. Recuperado a partir de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/107122>
- Heilbron, J., Guihot, N., & Jeanpierre, L. (2008). Toward a transnational history of the human sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 146-160. doi:10.1002/jhbs.20302
- Patrascoiu, J. (1921). Desarrollo de la inteligencia infantil : [capítulo de Pedagogía experimental]. Recuperado a partir de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/107289>
- Turchetti, S., Herran, N., & Boudia, S. (2012). Introduction: Have we ever been 'transnational'? Towards a history of science across and beyond borders. *The British Journal for the History of Science*, 45(03), 319-336.

EL EVOLUCIONISMO Y LAS CONCEPCIONES PSICOPATOLÓGICAS EN EL TRATAMIENTO DE NIÑOS RETARDADOS: EL BOLETÍN DEL INSTITUTO PSIQUIÁTRICO DE ROSARIO, 1922-1944.

Molinari, Victoria.

victoria.molinari16@gmail.com

UBA – CONICET.

Resumen

El objetivo de la presente investigación es indagar el cruce del evolucionismo y el modelo de la psicopatología francesa en los modos de intervención llevados a cabo en el Instituto Psiquiátrico de la Universidad de Rosario, entre 1920 y 1940. El problema tratado en este trabajo se incluye en un programa de investigación más amplio acerca de cómo se vincula el conocimiento sobre el ser humano con los distintos trasfondos teóricos desde los cuales se formulan ciertas ideas y cómo se instituyen diversas prácticas y modos de intervención a partir de ellos. La relevancia de este problema radica en su relación con el estudio de la circulación de saberes y su articulación con ciertas prácticas específicas que influyeron, no sólo en una dimensión disciplinar, sino también en una lectura de las problemáticas sociales sobre las que era preciso intervenir para el bienestar social.

En este caso, la problemática fundamental se formuló sobre el problema del retraso mental y ciertas concepciones que recogieron aportes de formulaciones teóricas diferentes. El análisis de este tema se centrará en el Boletín del Instituto Psiquiátrico de Rosario, publicado entre los años 1922 y 1944. Dentro del Instituto Psiquiátrico de la Universidad de Rosario funcionaba La Escuela para niños retardados, neuropáticos y psicopáticos donde la actividad se enfocaba principalmente en la corrección de ciertos trastornos y fundamentalmente en la reeducación de estos niños para su posterior adaptación a la sociedad. Esta iniciativa se inscribió en un programa de Higiene Mental de alcance internacional que surgió en los Estados Unidos para luego expandirse hacia otros países. En la presentación de La Escuela, Ciampi, psiquiatra italiano y director del instituto, señalaba la posibilidad de adaptación de aquellos niños que quedaban fuera de la escuela por sus capacidades pero que aún así podían beneficiarse de algún tipo de educación. Para ello se establecían diagnósticos diferenciales distinguiendo a los retrasos mentales más leves de los graves, señalando que los leves serían aquellos posibles de ser tratados. Esta diferenciación se realizaba mediante el uso de las escalas de medición inteligencia de Binet y Terman para la detección de algún grado de retraso mental y la aplicación de los reactivos de De Sanctis para una clasificación más acabada de la anormalidad. Ahora bien, si se tomara la tradición del

evolucionismo darwinista basado en las premisas de la supervivencia del más apto y en la variabilidad de los individuos, podría cuestionarse la necesidad de intervención por parte de la sociedad ya que se aceptaría como otra forma de vida que en última instancia fallaría en la supervivencia en el medio. En algunos países esta óptica se relacionó con las medidas eugenésicas que proponían un límite en la reproducción de aquellos afectados en pos de un beneficio racial. En cambio, esta intencionalidad de intervención y tratamiento a través de la educación y la influencia de la misma sobre la constitución biológica, tendría coherencia con el modelo psicopatológico francés fuertemente influenciado por el evolucionismo de Spencer, diferente al propuesto por Darwin.

En conclusión, se muestra que el modo de tratamiento utilizado en La Escuela de niños retardados, estaría basado principalmente en el modelo psicopatológico francés, a su vez apoyado en el modelo de evolución propuesto por Spencer. Se sugiere que las ideas del darwinismo se utilizarían más bien a nivel discursivo y en el intento de dar una fundamentación a la figura del niño retardado, pero no en la justificación de las prácticas. En este sentido se sostiene que habría existido una conciliación particular en los marcos teóricos a pesar de plantear ideas diferentes sobre el ser humano y su relación con el mundo social.

Palabras clave: Evolucionismo, Psiquiatría, Boletín del Instituto Psiquiátrico, Eugenesia.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the intersection of evolution and French psychopathological intervention procedures held in the Psychiatric Institute of the University of Rosario, between 1920 and 1940. The problem addressed in this paper is included in a research program about how knowledge about human beings is constructed from different theoretical backgrounds.

The analysis will be focused on the Bulletin of the Psychiatric Institute of Rosario and the School for Retarded Children where the activities focused on rehabilitation. Ciampi, Italian psychiatrist and director of the institute, explained the possibility of adaptation of children that could still benefit from some education despite their disabilities.

However, if Darwin's theory of evolution, based on the survival of the fittest is followed, one could question the need for intervention as they would be considered like a form of life that would ultimately not survive. Instead, the intent of intervention through education and its influence on biological constitution, would be consistent with the French psychopathological standpoint, heavily influenced by Spencer's theory of evolution. In conclusion, it is shown that

interventions would be based on the french psychopathological model and ideas from Darwinism were used on a discursive level and in the attempt to describe the retarded child.

Keywords: Evolution, Psychiatry, Bulletin of the Psychiatric Institute, Eugenics.

Introducción

El objetivo del presente trabajo es indagar la articulación del evolucionismo y la práctica psiquiátrica en los modos de intervención sostenidos en Rosario, entre 1920 y 1940. El problema de investigación en el que se incluye este trabajo, se trata de cómo se construye el conocimiento sobre el ser humano teniendo en cuenta los distintos marcos teóricos desde los que se realizan ciertas lecturas. La relevancia de este problema radica en la posibilidad de su vinculación con el estudio de la circulación de saberes y su articulación con ciertas prácticas específicas que influyeron, no sólo en una dimensión disciplinar, sino también en una lectura de las problemáticas sociales sobre las que era preciso intervenir.

En este caso, se analiza cómo se plantearon los problemas relacionados con el retraso mental y ciertas concepciones que recogieron aportes de formulaciones teóricas evolucionistas diferentes. El análisis de este tema se centrará en el *Boletín del Instituto Psiquiátrico* de Rosario, publicado entre los años 1922 y 1944. En él se difundían las prácticas llevadas a cabo en el Instituto junto con artículos de divulgación científica sobre temas de psiquiatría. Dentro del Instituto Psiquiátrico funcionaba La Escuela para niños retardados, neuropáticos y psicopáticos donde la actividad se enfocaba en la corrección de ciertos trastornos y fundamentalmente en la reeducación de estos niños para su posterior adaptación a la sociedad. En la presentación de La Escuela, Ciampi (1929) argumentaba la importancia de la misma a partir de un modo de tratamiento del retraso mental, poniendo énfasis en la diferenciación de los retrasos mentales más leves de los graves, señalando que los leves serían aquellos posibles de ser tratados. La tradición del evolucionismo darwinista fue tomada como referencia teórica por los especialistas en El Boletín, y dado que esta se basa en las premisas de la supervivencia del más apto y en la variabilidad de los individuos, podría cuestionarse la necesidad de intervención por parte de la sociedad ya que la anormalidad se aceptaría como otra forma de vida que en última instancia fallaría en la lucha por la supervivencia. Podría señalarse, además, que esta intencionalidad de intervención y tratamiento, tendría coherencia con el modelo psicopatológico francés fuertemente influenciado por el evolucionismo de Spencer y Lamarck, diferente al propuesto por Darwin.

El evolucionismo en la Argentina

Uno de los autores con mayor influencia en las ideas sobre psicología y educación fue el filósofo inglés, Herbert Spencer. Entre sus desarrollos más importantes se encuentra el de establecer un paralelismo entre la naturaleza y la sociedad, transpolando los principios que rigen la vida orgánica a la organización de las comunidades humanas (Spencer, 1912). Esta operación llevó implícita, entre otras ideas, un ideal de progreso en términos evolutivos que establecería una jerarquización entre aquellas sociedades más civilizadas según los criterios del mundo occidental, y sociedades que aún no habrían alcanzado el esperado nivel de avance cultural. De esta manera, sus concepciones pudieron ser aplicadas como forma de clasificación de los diversos grupos humanos.

En el caso de la Argentina es posible observar ciertas particularidades respecto de las ideas evolucionistas y la concepción de herencia que se emplearon con el fin de explicar diversos problemas, tanto sociales como filosóficos. Si bien, los intelectuales argentinos abogaron fuertemente por las ideas de Darwin sobre la evolución de las especies, se ha discutido que la predominancia del factor azaroso en la obra del biólogo inglés, no se ajustaba de manera satisfactoria a las pretensiones nacionalistas y unificadoras que perseguían las élites argentinas (Novoa, 2010; Talak, 2010). Se argumenta entonces, que por este motivo, la lectura que se realizó de Darwin se vio influenciada fuertemente por vestigios lamarckianos y finalmente una adhesión a la obra de Spencer. Tanto Lamarck como Spencer sostenían la idea de cierta direccionalidad de la evolución en términos de progreso definido. De las ideas de Lamarck, la noción de heredabilidad de caracteres adquiridos y la idea de una transformación posible hacia un ideal, suprime de alguna manera la ambigüedad que se instaló luego con la obra de Darwin, que argumentó que las transformaciones sufridas por los individuos no seguirían un camino lógico establecido, y además que su supervivencia estaría librada a circunstancias del medio que pudieran resultarle favorables o perjudiciales para proporcionar su reproducción y así la perpetuación de la especie. Los intelectuales argentinos se vieron seducidos por las ideas de Spencer al mismo tiempo que sostenían una interpretación lamarckiana de Darwin: el problema de la supervivencia del más apto estaría ligado a una serie de transformaciones graduales que luego le serían beneficiosas para su adaptación al ambiente. Aunque no fueran estas las ideas que Darwin sostenía en *El origen de las especies* (1859), la noción de una direccionalidad de la evolución ciertamente brindó estabilidad al prospecto de una Argentina desarrollada.

La impronta evolucionista tuvo una fuerte influencia en el ámbito psiquiátrico y, de este modo, contribuyó al reforzamiento de una naturalización del orden social: en la figura del *loco* se plasmaban aquellos valores desadaptativos que a su vez exaltaban por contradicción, los valores morales buscados en el resto de la sociedad. En este contexto, se produjo a fines del siglo XIX y

principios del siglo XX, una institucionalización del problema de la locura en términos biológicos y médicos (Vezzetti, 1983).

Se buscó, de esta manera, complementar las teorías de Spencer y Darwin y se las utilizó como base de los conocimientos psicológicos en relación con una idea de tratamiento psiquiátrico para los niños *retardados*, en tanto esta idea sería la base de la posibilidad de lograr su adecuación a las normas sociales.

El ambiente social era también conceptualizado como un ambiente natural de menor importancia que la carga individual. Si bien los Estados comenzaban a ocuparse de las condiciones ambientales con mayor ahínco, las diferencias individuales en la constitución biológica, seguirían siendo el factor más importante al realizar una lectura de diversas problemáticas sociales como la educación de los niños, el problema de la criminalidad, entre otros.

La psiquiatría infantil y La Escuela para niños retardados

Lanfranco Ciampi fue un psiquiatra italiano, discípulo de Sante de Sanctis que se instaló en la ciudad de Rosario donde fundó una de las primeras Cátedras de Psiquiatría Infantil, en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Rosario. Allí, basándose en las enseñanzas de De Santis, propuso como enfoque fundamental que el niño era un ser diferente al adulto y que por lo tanto, los tratamientos psiquiátricos debían tener cierta especificidad. En este sentido, se planteaba que era necesario realizar un análisis más profundo de la anormalidad infantil, donde habría que establecer una primera clasificación de acuerdo al grado de desarrollo del nivel intelectual. A partir de esto podrían establecerse las posibilidades de intervención médica y luego qué tipo de operación debía ser llevada a cabo (Borinsky & Talak, 2005; Allevi, 2012).

Otro punto a destacar es la ubicación del programa de asistencia de la infancia dentro de un programa más amplio de *higiene mental* de alcance internacional. Este movimiento se caracterizó por la apertura de la psiquiatría asilar hacia la intervención social, con el objetivo, no sólo de tratar la enfermedad mental sino también de prevenirla en caso de que fuera posible. Debido a que en la Argentina este movimiento se mantuvo fuertemente ligado a la medicina, tomó ciertas particularidades que se plasmaron en las publicaciones del Boletín y que se diferenciaban de las prácticas llevadas a cabo en Europa y en los Estados Unidos, lugar de nacimiento del movimiento (Klappenbach, 1999). En este sentido, la impronta de la psiquiatría asilar francesa se combinó con la idea de una pedagogía que serviría a la rehabilitación de los *retardados*, lo que, en última instancia mostraría esta mixtura entre discursos evolucionistas y psicopatológicos y dos modelos de intervención disímiles: la escuela y el asilo.

Distinción entre débiles mentales y anormales graves

En primer lugar es preciso demarcar las diferencias en las patologías y la forma en las que eran detectadas. De este modo, los autores señalaban que si bien todos los tipos de *retardo* eran incurables, solo los niños bajo la clasificación de *débiles mentales* podían beneficiarse de la educación. A su vez, se diferenciaba a éstos de los *falsos anormales*, que si bien podían presentar problemas en el desarrollo y en la escolaridad, conservaban su inteligencia intacta: su afección estaba ligada a alteraciones sensitivas como por ejemplo, la sordera o problemas de visión y su tratamiento podía quedar supeditado a la creación de clases diferenciales en las que recibirían apoyo adicional para equipararse a sus compañeros (Troilo, 1930). En cambio, la debilidad mental era considerada como una “insuficiencia mental, fija e inmutable, y de grado liviano” (Vigetti, 1930, p. 23) y los sujetos afectados no podrían alcanzar un desarrollo mental completo. El tipo de educación debía ser en escuelas diferenciales o auxiliares, como la del Instituto, donde el objetivo era “Transformarlos en seres discretamente útiles” (p. 20).

Por otro lado, no se consideraba que los llamados anormales graves fuesen capaces de aprovechar una educación y por lo tanto el tipo de abordaje en esos casos debía ser diferente. Como se ha señalado, el criterio que regiría la clasificación de las afecciones mentales estaría ligado a la capacidad intelectual como medio que otorgaba la oportunidad de adaptación social: “La corriente actual de psiquiatría diferencia en los establecimientos a los enfermos de acuerdo a su curabilidad y adaptabilidad para al trabajo, mientras que, en épocas anteriores la división era motivada más bien, por estados de agitación, tranquilidad, etc., etc.” (Bosch, 1931: p 15)

Además, según estas pautas, habría otro tipo de anormalidad referida al carácter, que tampoco se beneficiarían de la educación propuesta en La Escuela del Instituto por tratarse de casos en los que la insuficiencia intelectual no lograría explicar completamente su afección (Ciampi, 1938)

En el período en el cual se publicó este boletín, la matriz epistemológica sufrió algunas modificaciones, que en cierto sentido alejaron a la psicología de un naturalismo en sentido fuerte, dando lugar a una mirada desde el psicoanálisis o un fundamento más cercano a la filosofía y la subjetividad. De todos modos, a nivel discursivo el predominio de las ideas darwinistas era notable aunque esto estuviese mezclado con la idea de intervención. Teniendo en cuenta las diferencias expuestas, los modos de detección se basaron en la observación clínica y la administración del *test* de Binet y el de Terman para detectar el retardo y establecer el *CI* y luego la aplicación de los reactivos de De Sanctis para una clasificación más acabada (Salerna, 1943)

La consideración de la eugenesia

Uno de los problemas tratados por los profesionales en el boletín en relación con el *retraso*

mental y la *anormalidad* estaba ligado a la cuestión del futuro de la población y cómo podrían ellos contribuir a la construcción de una sociedad más armónica. La aplicación de una línea puramente darwinista que dejara lugar al azar en la determinación del futuro de estos sujetos, representaba una amenaza social; la eugenesia surgió entonces como respuesta a esta problemática en algunos países occidentales. Si bien no se consideraba que los *retrasados* tuvieran las aptitudes para sobrevivir adecuadamente en el mundo, se pensaba que debido a su retraso podían caer en la criminalidad o bien reproducirse y así degenerar la especie. Esos debates figuraron frecuentemente en las páginas del Boletín, ya que se discutía sobre la pertinencia del psiquiatra como agente de cambio social. Aquí es donde se resaltan las contradicciones en las bases teóricas sostenidas: una mirada fundamentada sobre los postulados de una de las orientaciones del darwinismo, estaría ligada a una intervención de tipo eugenésica en la que se restringiera la reproducción de aquellos considerados indeseables para el mejoramiento social o ambiental. En cambio, la orientación francesa del evolucionismo plantearía a la educación como una forma de modificación de la herencia, lo cual aparecería como una alternativa a las medidas eugenésicas, pero sin dejar de lado la interpretación natural de los problemas sociales.

Como ha señalado Gould (1981/1996) para el caso de los Estados Unidos, desde una interpretación hereditarista, un nivel intelectual bajo marcaría una medida fija e inmutable y los especialistas de la época planteaban que para esos casos una de las disposiciones más importantes sería la esterilización de los *retrasados* mentales. A pesar de que el debate sobre la esterilización también tuvo eco en la Argentina, las discusiones plasmadas en el Boletín demostraban su disconformidad ya que no se consideraba a la herencia como el único factor etiológico de la *anormalidad*. “Preferimos las leyes o las costumbres que restringen o prohíben el matrimonio a los disgenésicos; queremos el certificado prenupcial (...) queremos sobre todo y ante todo, mejorar el ambiente mediante la lucha sin cuartel, en contra de las enfermedades sexuales que son las que provocan en verdad el debilitamiento racial: la tuberculosis, la sífilis, el paludismo y la intoxicación alcohólica” (Foz, 1938, p. 129). Además, el autor consideraba los riesgos de la esterilización en términos poblacionales ya que cuestionaba que todos los retrasados tuvieran también una progenie deficiente: “No es posible privar a la humanidad de un genio, bajo el pretexto de impedir la procreación de un ser inferior” (p. 128). Es en este sentido en que la educación apareció como una alternativa para estas situaciones y en donde es posible vislumbrar un marco teórico diferente que ya no cae en el hereditarismo puro que pudiera luego perecer si no lograba su adaptación, sino una mixtura con una psicopatología que veía en la reeducación un horizonte de mejora. Si bien la posibilidad de curación no estaba en el horizonte, la adaptación social por medio del trabajo era la alternativa que debían perseguir en el tratamiento de los

débiles mentales:

Queremos referirnos a su adaptación social, que es la finalidad alcanzable de la llamada pedagogía enmendativa.

Esta moderna disciplina no acaricia la pretensión de nivelar mentalmente el retardado con el normal, porque no ignora que aquél, por el determinismo patológico, tiene limitada su evolución energética; pero sí la de adaptarlo al ambiente escolar, familiar y social, volviéndolo inócuo para los demás y productivo para sí mismo [sic].

A tal efecto, la pedagogía especial ha organizado sus establecimientos en manera de que cada uno de esos niños no sólo adquiera los conocimientos culturales proporcionados a sus capacidades aminoradas, sino que y, sobre todo, llegue a conquistar mediante un aprendizaje a veces largo y paciente, una habilidad profesional remuneradora (Ciampi, 1931, p. 186)

Aún así, no deben dejar de considerarse los diferentes problemas valorativos que la acepción spenceriana de la evolución traerían a la cuestión del nivel intelectual ya que, como se ha mencionado, esa fue una de las vertientes teóricas bajo la cual se permitió la clasificación jerarquizada del nivel intelectual como un categoría natural.

Consideraciones finales

El estudio del modelo médico-pedagógico llevado a cabo por los profesionales del Instituto de Psiquiatría de la Universidad de Rosario, permite vislumbrar una matriz epistémica particular que sirvió de base, no solo para la comprensión de diversas patologías vinculadas al nivel de desarrollo intelectual, sino también para justificar los modos de intervención adecuados para cada caso. Según la interpretación darwiniana-hereditarista de la *deficiencia mental* aquellos niños afectados deberían ser esterilizados o aislados para que en el camino a su desaparición por la incapacidad de adaptarse al mundo social, no representaran un riesgo para la sociedad. Ésta encuentra sus límites en tanto es confrontada con la posibilidad de la educación ligada al modelo de psicopatología francesa. Este debate, a su vez, abre múltiples perspectivas que podrían ser analizadas, como por ejemplo, las valoraciones políticas que subyacían a la adhesión a un modelo o al otro y la discusión sobre el papel de la medicina en la pedagogía considerada como una solución al problema de la *anormalidad*.

En síntesis, se mostró que el modo de intervención planteado en La Escuela de niños retardados, estaría basado principalmente en el modelo psicopatológico francés, a su vez apoyado en el modelo de evolución propuesto por Spencer. Se sostiene que las conceptualizaciones darwinianas se utilizaron más bien a nivel discursivo y en el intento de dar una fundamentación a la figura del *niño retardado* pero no en la justificación de las

intervenciones.

Referencias Bibliográficas

- Allevi, J. I. (2012). Curar y educar a los niños anormales: Importación y producción de paradigmas. Cruces entre psiquiatría y educación en la ciudad de Rosario (1910-1940). *Congreso Internacional de Historia - Segundo Encuentro del Grupo de Trabajo de la Asociación Europea de Historiadores Latinoamericanos (AHILA)*. Asociación Europea de Historiadores Latinoamericanos (AHILA), Córdoba.
- Borinsky, M. & Talak, A. M. (2005), Problemas de la anormalidad infantil en la psicología y la psicoterapia (En www.elseminario.com.ar)
- Bosch, G. (1931). La locura en la República Argentina, *Boletín del Instituto Psiquiátrico*, 8, 1- 22
- Ciampi, L. (1929). La organización de la enseñanza psiquiátrica en la Facultad de Medicina de Rosario, *Boletín del Instituto psiquiátrico de Rosario*, 1 (1), 5 – 23
- Ciampi, L. (1938). Una institución y un programa, *Boletín del Instituto psiquiátrico de Rosario*, 23, 99 – 115
- Darwin, C. (1872/2010). *El origen de las especies*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura
- Foz, A., (1938). Eugenesia, *Boletín del Instituto Psiquiátrico*, 23, 116-129
- Gould, S. (1981/1996). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Klappenbach, H. (1999). El movimiento de la higiene mental y los orígenes de la Liga Argentina de Higiene Mental. *Temas de la Historia de la Psiquiatría Argentina*, 10, 3-17. Recuperado de <http://goo.gl/FIFd5o><http://h>
- Novoa, A., & Levine, A. (2010). *From Man to Ape: Darwinism in Argentina, 1870-1920*. University of Chicago Press.
- Salerna, A. (1943), Algunas consideraciones sobre la delincuencia infantil en Rosario. Su profilaxis, *Boletín del Instituto Psiquiátrico*, 29, 129- 175
- Spencer, H. (1912), *El organismo social*. Madrid: Biblioteca de jurisprudencia, filosofía e historia
- Spencer, H. (s.f), *El Progreso*. Su ley y su causa. Madrid: Biblioteca de jurisprudencia, filosofía e historia
- Talak, A. M.(2010). Progreso, degeneración y Darwinismo en la primera psicología Argentina, 1900-1920. En G. Vallejo y M. Miranda (Dirs.), *Derivas de Darwin: cultura y política en clave biológica* (pp. 299-320). Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Vezzetti, H. (1983). *La locura en la Argentina*. Folios Ediciones.

EL YO DEFENSOR: HERBART Y LA ESCUELA DE HELMHOLTZ.

Quintana López, Laura.

lauramquintana@yahoo.com.ar

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: “La noción freudiana de alteración del yo: obstáculo para la clínica”, programación científica 2012-2015 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Se trabajan algunos antecedentes desde donde Freud abreva para producir, en el texto *Las neuropsicosis de defensa*, un yo defensor. La defensa, consecuencia de un conflicto psíquico, separará el afecto de la representación y producirá una escisión del aparato, una división. Será en un segundo grupo psíquico donde se albergará a la representación inconciliable (éste será el antecedente del término inconsciente). Es aquí donde Freud describe una cantidad que se desplaza entre las representaciones. La primera noción parece haberla tomado la escuela de Helmholtz y la segunda desde la teoría herbartiana sobre la dinámica representacional. Desarrollaremos entonces los postulados principales de la escuela de Helmholtz y la teoría acuñada por el filósofo y pedagogo alemán Johann Herbart.

La escuela de Helmholtz combatió el vitalismo en la fisiología amparándose en una idea: para nuestro organismo no existe otra cosa que fuerzas físico-químicas. Brücke lleva estos postulados a Viena y es en su laboratorio donde Freud realiza sus primeras investigaciones. Se trataba de una escuela de tipo reduccionista porque el orden psicológico se resolvería en el fisiológico y éste en el físico químico. Finalmente todo se reduciría a fuerza y materia. Él sostenía que el organismo era un sistema físico en equilibrio que tendía a conservar ese estado, es decir la constancia de su potencial energético. Brücke fue quien popularizó en Viena esta nueva orientación y no es un dato menor recordar que Freud realiza en el laboratorio de este último sus primeras investigaciones sobre fisiología. Para este científico la fisiología era una extensión de la física, entonces el fisiólogo era un físico de los organismos. Es sobre el modelo de la física que pensaba a los cuerpos en términos de proyección espacial, de despliegue de fuerzas y producción de cantidades. Entonces, hacia fines del S. XIX, imperaba una concepción fisicalista en el ámbito de la investigación, basada en el recurso de la medición (esta corriente se cristalizó desde 1840 en Alemania con la famosa trilogía: Helmholtz - Du Bois - Reymond). Intenta a alinear así los fenómenos mentales con los físico-químicos. Como desde esta perspectiva los hechos psíquicos comparten la misma naturaleza

que los físicos, entonces deben expresarse en el mismo lenguaje, lenguaje de cantidades y medidas.

La teoría herbartiana quiso fundar a la psicología como ciencia sobre la base de la matemática, concibiéndola como disciplina científica independiente de la filosofía. Intentaba reducir los hechos de la mente a enunciados matemáticos. Para Herbart el psiquismo estaba compuesto por representaciones y todos los hechos psicológicos, sin excepción, eran representaciones. La representación se entendía al modo de un átomo, como unidades menores que se podían asociar, sumar, restar, etc. La vida anímica era como un collar de representaciones que se encontraban asociadas según determinadas leyes. Por otro lado toda representación, además de su calidad propia, tiene una cierta intensidad, llevaba consigo un concepto de magnitud o fuerza, la cual puede ser coartada al chocar con resistencias que le oponían otras representaciones. Si bien esa cantidad no podría ser medida, las relaciones entre esas cantidades sí se prestaban a la matematización. La intensidad siempre es en relación a otra representación y si es vencida por otra pierde claridad. Cuando una representación se ve limitada por su oposición a otra el resultado es una inhibición o represión. Es por debajo de cierta intensidad que las representaciones quedan reprimidas. Así la represión supone fuerzas contrapuestas y supone una tensión de fuerzas de defensa y resistencia (este postulado nos recuerda al inconsciente dinámico freudiano). Todo esto nos muestra una dinámica representacional.

Concluimos afirmando que, si bien resulta interesante el estudio del contexto de la producción freudiana pues sería un error emancipar los planteos freudianos de su dimensión histórico-epistemológica, es imposible negar lo inédito de la obra freudiana. Ella rebasa los modelos existentes y la terminología proveniente de los mismos se altera y adquiere un estatuto diferencial en el transcurrir de los desarrollos freudianos.

Palabras clave: Yo, Representación, Herbart, Helmholtz.

Abstract

Some background from which Freud produce, in the text neuropsychosis defense, an ego defender. Defense, because of a psychic conflict, separates the affection of representation and produces an split. It will be in a second psychic group whthe irreconcilable representation will be host (it will be the antecedent of the unconscious term). Here Freud describes an **amount** which moves between **representations**. The first notion seems to have taken from Helmholtz school and the second from the Herbartian theory of representational dynamic. Then we develop the main

tenets of the Helmholtz school and theory coined by the German philosopher and pedagogue Johann Herbart.

Helmholtz School fought vitalism in physiology relying on an idea for our body there is nothing but physical and chemical forces. Brücke takes these principles to Vienna and at his laboratory Freud made his first investigations. Brücke was popularized in Vienna this new approach and it is not a minor detail to remember that Freud made in the laboratory of the latter his first investigations on physiology. For this scientific physiology was an extension of the physical, then the physiologist was a physical organisms. It is about the model of physics he thought the bodies in terms of spatial projection, deployment of forces and production quantities. Then, towards the end of the nineteenth century, one physicalist conception prevailed in the field of research, based on the use of the measurement.

We conclude that, although it is interesting to study the context of Freud's production would be wrong to emancipate because Freudian proposals of its historical and epistemological dimension, it is impossible to deny the unprecedented work of Freud.

Keywords: Ego, Representation, Herbart, Helmholtz.

Trabajaremos en esta ponencia algunos antecedentes desde donde Freud abreva para producir, en el texto *Las neuropsicosis de defensa*, un yo defensor. Es aquí donde se combinan ciertos conceptos que éste toma tanto de la escuela de Helmholtz como de la teoría herbartiana sobre la dinámica representacional. Todo esto le permite a Freud ensayar una primera explicación metapsicológica sobre su experiencia clínica.

Muchas veces emancipamos a Freud del saber de su época, produciendo así cierta orfandad para con sus teorías e ideas. Resulta entonces interesante rastrear los antecedentes de algunos conceptos nodales en Freud, cuestión que nos traslada hacia la Alemania del S XIX. Diríamos pues que el valor de ciertas nociones freudianas sólo se capta cuando se las re-sitúa en su contexto.

El yo defensor

Hacia 1894 Freud ya concebía un “esbozo” de aparato psíquico donde el yo estaba definido como una masa homogénea de **representaciones** por las cuales circulaban **cantidades** que, al no encontrarse atadas a las primeras, tenían la capacidad de desplazarse. Cuando a esta masa homogénea de representaciones se le presentaba una representación inconciliable, que parecía tener para Freud alguna relación a lo sexual, producía un conflicto psíquico. Como el yo intenta estar libre de contradicción, se defenderá de esta representación heterogénea y la solución

intermedia consistirá en debilitar a la misma quitándole la suma de excitación. La defensa (1), consecuencia de un conflicto psíquico, separará así el afecto de la representación y producirá una escisión del aparato, una división. Será en un segundo grupo psíquico donde se albergará a la representación inconciliable (éste será el antecedente del término inconsciente).

Las cantidades y la escuela de Helmholtz

Dentro del universo epistémico freudiano las corrientes psicológicas en Europa seguían principalmente un modelo psicofisiológico, cuyos máximos exponentes fueron: V. Helmholtz, Wundt, Meynert y Bain. Paul Bercherie las agrupa dentro de la psicología positiva. Era la época donde dominaba la convicción que todo hecho psíquico era al mismo tiempo un hecho físico y nervioso, suponiendo así una identidad entre lo psíquico y lo corporal.

Estas corrientes se contraponían a la postura vitalista. El vitalismo afirmaba la existencia de un principio o fuerza vital irreductible a los procesos físico-químicos de los organismos. Rechazaba la reducción de lo orgánico a lo inorgánico, por lo cual se oponía a las tendencias mecanicistas-reduccionistas.

Freud se formó, durante sus años de médico, bajo la escuela de Helmholtz. Ésta había sido creada por Hermann von Helmholtz, físico y médico alemán quien, a mediados del siglo XIX, contribuyó como fisiólogo a la fundación de la psicología experimental. Combatió el vitalismo en la fisiología amparándose en una idea: para nuestro organismo no existe otra cosa que fuerzas físico-químicas. Brücke lleva estos postulados a Viena y es en su laboratorio donde Freud realiza sus primeras investigaciones. Se trataba de una escuela de tipo reduccionista porque el orden psicológico se resolvería en el fisiológico y éste en el físico químico. Finalmente todo se reduciría a fuerza y materia. Él sostenía que el organismo era un sistema físico en equilibrio que tendía a conservar ese estado, es decir la constancia de su potencial energético. Brücke fue quien popularizó en Viena esta nueva orientación y no es un dato menor recordar que Freud realiza en el laboratorio de este último sus primeras investigaciones sobre fisiología. Para este científico la fisiología era una extensión de la física, entonces el fisiólogo era un físico de los organismos. Es sobre el modelo de la física que pensaba a los cuerpos en términos de proyección espacial, de despliegue de fuerzas y producción de cantidades.

Entonces, hacia fines del S. XIX, imperaba una concepción fiscalista en el ámbito de la investigación, basada en el recurso de la medición (esta corriente se cristalizó desde 1840 en Alemania con la famosa trilogía: Helmholtz - Du Bois - Reymond). Todo este marco epistémico tiene consecuencias: se tiende a alinear los fenómenos mentales con los físico-químicos. Como desde esta perspectiva los hechos psíquicos comparten la misma naturaleza que los físicos,

entonces deben expresarse en el mismo lenguaje, lenguaje de cantidades y medidas.

Retomando el texto freudiano, vemos que el desarrollo de esta noción de defensa se apoya en una hipótesis auxiliar, que se expresa a través una metáfora eléctrica: “... en las funciones psíquicas cabe distinguir algo (monto de afecto, suma de excitación) que tiene todas las propiedades de una cantidad (aunque no poseamos medio alguno para medirla); algo que es susceptible de aumento, disminución, desplazamiento (2) y descarga, y se difunde por las huellas mnémicas de las representaciones como lo haría una carga eléctrica por la superficie de los cuerpos” (FREUD, p. 61, 1984). Observamos cómo Freud habla de cantidades, nombrándolas indistintamente como monto de afecto o suma de excitación, comparándola con un fluido eléctrico que recorre los cuerpos. Por lo cual podríamos pensar que Freud describe lo sucedido en el psiquismo al modo de un físico.

Entonces este texto se encuentra, en parte, influenciado por el modelo energético de la escuela de Helmholtz.

Las representaciones y la dinámica representacional de J. Herbart

Decíamos que Freud plantea un esquema compuesto por energía y materia, nombrando a esta última como representación. Este término parece conducirnos hacia la dinámica representacional de Johann F. Herbart (filósofo y pedagogo alemán, 1776-1841).

La psicología empirista alemana del S. XIX tuvo exclusivo origen, afirma Bercherie en su libro *Génesis de los conceptos freudianos*, en la obra del filósofo y pedagogo alemán Herbart. Ella se oponía categóricamente a la corriente idealista kantiana (3). Sobre el rechazo a esta última iba a constituirse la psicología científica y luego experimental en la Alemania del S XIX.

Podemos afirmar que, en la época de Freud (4), Herbart era la psicología. Parece ser que el primer contacto que Freud había tenido con los manuales de psicología había sido con aquellos escritos por éste. Podemos ubicar a Herbart dentro de las grandes corrientes de psicología positiva del S XIX, perteneciendo más precisamente al asociacionismo científicista alemán. Este autor publica sus dos grandes obras sobre psicología entre 1815 y 1825 (5). Quiso fundar a la psicología como ciencia sobre la base de la matemática, concibiéndola como disciplina científica independiente de la filosofía. Intentaba reducir los hechos de la mente a enunciados matemáticos y sostenía que la psicología construye el espíritu con representaciones como la fisiología construye el cuerpo con fibras.

Para Herbart el psiquismo estaba compuesto por **representaciones** (6) y todos los hechos psicológicos, sin excepción, eran representaciones. La representación se entendía al modo de un

átomo, como unidades menores que se podían asociar, sumar, restar, etc. La vida anímica era como un collar de representaciones que se encontraban asociadas según determinadas leyes. Por otro lado toda representación, además de su calidad propia, tiene una cierta intensidad, llevaba consigo un concepto de magnitud o fuerza, la cual puede ser coartada al chocar con resistencias que le oponían otras representaciones. Si bien esa cantidad no podría ser medida, las relaciones entre esas cantidades sí se prestaban a la matematización. La intensidad siempre es en relación a otra representación y si es vencida por otra pierde claridad. La oposición entre las representaciones crea su determinación pero el resultado del **conflicto** entre las representaciones no es la aniquilación de las representaciones. El antagonismo entre las representaciones solamente se producía si formaban parte de un registro continuo (por ejemplo los tonos y los colores no ejercían resistencias unos a otros) Cuando una representación se ve limitada por su oposición a otra el resultado es una inhibición. Para explicar **la represión** (7) Herbart sostiene que las representaciones se disputan el campo de la conciencia, intentando acceder o permanecer en ella. Así pueden oscilar entre la plena conciencia y la inhibición o represión, convirtiéndose en tendencias inconscientes oscurecidas. Él plantea estados inestables: si una representación es reprimida por una más fuerte y antagonista se produce una caída energética en ésta. Luego podrá reaparecer si una tercera antagoniza con la representación dominante o si entra en conexión con una o varias representaciones conscientes (cuando aparece una representación similar a la oscurecida puede que la antigua representación reprimida reaparezca). Es por debajo de cierta intensidad que las representaciones quedan reprimidas. Así la represión supone fuerzas contrapuestas y supone una tensión de fuerzas de defensa y resistencia (este postulado nos recuerda al inconsciente dinámico freudiano). La represión de una representación no implica su desaparición pues una vez que la representación ha nacido no desaparece nunca y el **olvido**, afirma Herbart, no es más que una ocultación momentánea. Como las ideas reprimidas se hallan es estado de actividad logran producir **efectos indirectos**.

La dinámica representacional postulada por Herbart afirmaba que la psique se encontraba supeditada a un dinamismo energético-representacional en constante desequilibrio y luego acomodación, pues los procesos psíquicos se caracterizaban por un esfuerzo tendiente a lograr el equilibrio (recordemos el principio de constancia freudiano). Las representaciones varían en su intensidad y se reorganizan, contraponiéndose, estorbándose y asociándose.

A partir de esta teoría el yo se entiende como la masa de representaciones combinadas (masa aperceptiva) que ocupa un lugar en la conciencia. Éstas influyen sobre el destino de toda nueva representación y realizan la selección de todas las percepciones que tratan de llegar a la conciencia. El yo que propone Herbart es la suma de representaciones actualmente conscientes,

es decir, la masa aperceptiva con sus efectos de inhibición o facilitación sobre el destino de las representaciones solicitadoras (sabemos que los términos inhibición y facilitación son utilizados asiduamente por Freud en *El proyecto*). Para Herbart el carácter era el conjunto de representaciones dominantes. Finalmente el yo no abarcaba el conjunto del campo mental (cuya estabilidad era relativa), afirmando entonces la existencia de un inconsciente. La finalidad última de Herbart era la construcción de un método pedagógico que permitiese introducir ciertas ideas dominantes, por parte de los educadores, a los alumnos.

Podríamos resumir la herencia de Herbart en la psicología alemana como la comunión entre la ciencia y la psicología. La psique podía ser investigada científicamente pues los procesos psíquicos podían ser susceptibles de ser reducidos a leyes científicas, medibles en términos de cantidad y energía. Herbart soñaba con una psicología matemática y adhería a la escuela de Helmholtz, al intentar describir los fenómenos psicológicos con terminología fisicoquímica y aplicar las leyes de estas ciencias.

Conclusiones

Pero, ¿cuáles son las novedades freudianas respecto a las corrientes imperantes en la Alemania del S. XIX?

En principio, si bien Freud utiliza el concepto de representación herbartiano y las cantidades postuladas por la escuela de Helmholtz, notamos que durante el trascurso de su producción teórica ambos se van complejizando.

a) La representación: en *Las neuropsicosis de defensa* Freud parece igualar los términos representación y huella mnémica, quizás porque en el sistema herbartiano todo en el psiquismo es representación (aquello que resta luego de la percepción, su reproducción, el sentir y el desear, etc.). Unos años más tarde, en *La interpretación de los sueños*, Freud hablará de huellas mnémicas en relación a diferentes sistemas. En el último capítulo de *Lo inconsciente* trabaja las diferencias entre la representación inconsciente y la consciente. Entonces postulará que el sistema inconsciente contiene la representación cosa (que representa tanto al objeto como su falta). El sistema *Prcc* nace cuando esta representación se enlaza con las representaciones-palabra, que permitirán su traducción y fundan la significación (así la represión sería la denegación de esta traducción). Sabemos que en 1894 la representación debilitada, por la extracción de su monto de afecto, pasaba al segundo grupo psíquico. Pero en el capítulo VII de *Lo inconsciente* habría entonces distintos tipos de representaciones y ellas no se distinguirán por sus investiduras sino por la legalidad que expresan.

b) La cantidad: en *Neuropsicosis de defensa* ella, en tanto desplazable, era sinónimo de monto de afecto o suma de excitación. Años más tarde, en *La represión*, la cantidad podría tener tres destinos diferentes: sofocado, como afecto o angustia. Aquí se diferencia claramente el monto de afecto de los afectos. Además, luego de definir a la sexualidad como pulsional, la cantidad se vinculará a la pulsión.

Si volvemos a la noción de conflicto decíamos que la masa de representaciones, planteada tanto por Herbart como por Freud, decidía el destino de cada nueva representación. Pero Freud introduce la noción de sexualidad para explicar el **conflicto** que ahora no se produce entre representaciones pertenecientes a un mismo registro (tal como explicaba Herbart), sino cuando aparecía alguna de carácter heterogéneo que se refería al ámbito sexual.

Por otro lado, aunque Freud compartió con la escuela de Helmholtz el ímpetu de la **medición**, admite (al igual que Herbart) que no posee procedimiento para medir las supuestas cantidades. Pero la física, como ciencia experimental, estudia las propiedades de la materia y la energía (figuradas en el texto freudiano como monto de afecto y representaciones). Entonces Freud parece alejarse de dicha ciencia cuando él mismo nos revela que no posee medio para la medición de las cantidades y sabemos que la física considera tan sólo los atributos capaces de medida.

Quizás podríamos aseverar que las finalidades perseguidas por los tres actores mencionados son muy disímiles. Mientras la escuela de Helmholtz pregona el cientificismo en contra del vitalismo, enarbolando la bandera de la cuantificación, Herbart se sirve de dichos preceptos para elaborar una psicología matematizada que permitiera dar sustento a su pedagogía. Freud en cambio toma algunos elementos de su época para ir despejando, con un primer boceto de aparato psíquico, los interrogantes que surgen desde su clínica.

Habíamos afirmado la importancia del rastreo histórico de algunos conceptos freudianos. Si bien resulta interesante el estudio del contexto de la producción teórica freudiana, seguramente no se trata sólo de eso. Sería un error emancipar los planteos freudianos de su dimensión histórico-epistemológica, pero concluimos que es imposible negar lo inédito de la obra freudiana, pues la misma rebasa ciertamente los modelos ya existentes. Comprobamos que la terminología proveniente de ellos se altera y adquiere un estatuto diferencial mientras Freud va desarrollando su obra. Aun teniendo en cuenta estas cuestiones nos pareció provechoso desarrollar algunos referentes epistémicos que han influido en Freud, sabiendo que varias nociones son tomadas a modo de préstamo y luego se funden en el recipiente de la teoría psicoanalítica.

Notas

- (1) En este escrito aparece el término defensa de modo inaugural.
- (2) La noción de cantidad desplazable estaba implícita en *El proyecto* donde Freud habla de investiduras, considerando esos procesos como sucesos materiales. Aquí se establecen dos supuestos básicos: que el sistema nervioso consiste en cadenas de neuronas y que la excitación de las mismas se concebía como una cantidad sometida a la ley general de movimiento. Así una representación investida estaba llena con cierta cantidad y otras veces podía estar vacía. Ésto supuso la doctrina de la abreacción.
- (3) Herbart fue quien sucedió a Kant (1724-1804) en su cátedra de Königsberg (Prusia) en 1809.
- (4) Los maestros inmediatos de Freud se regían fundamentalmente por los puntos de vista de J. F. Herbart. Por ejemplo Meynert era un claro admirador del citado. Parece ser que en la escuela secundaria a la que asistió Freud se utilizaba un libro de texto que contenía los principios herbartianos (Jones, 1953, pp. 409-410).
- (5) Aunque nunca estuvo en Austria fue un filósofo muy admirado en ese país. Este fue el caso de Franz Brentano, Franz Exner y Gustav Linder, autores de manuales de psicología empírica muy difundidos en la década de 1850.
- (6) Griesinger, fervoroso seguidor de Herbart, resaltaba la conexión de las representaciones con las células del cerebro utilizando la expresión “actividad cerebral de las representaciones”. Además sostenía la existencia de una actividad inconciente.
- (7) Meynert utiliza este término tomándolo de Herbart pero con un cariz fisiológico. Relacionó la consciencia con la actividad cortical, función secundaria o yo secundario respecto al yo primario que se vinculaba con los centros subcorticales. El yo secundario debía inhibir al secundario. Meynert exponía, en términos fisiológicos una concepción psicológica.
- (8) Dicho enlace permitirá el relevo del proceso primario por el secundario.

Referencias bibliográficas

- Assoun, P. L. (1998). *Introducción a la epistemología freudiana*. Distrito federal: Siglo XXI, (Trabajo original publicado 1981).
- Bercherie, P. (1996). *Génesis de los conceptos freudianos*. Buenos Aires: Paidós (Trabajo original publicado 1988).
- Doder, M. (2012). *Les bases historiques de la psychanalyse*, París: L' Harmattan (Trabajo original publicado 1932).
- Freud, S. (1996). Proyecto de psicología. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 1, pp. 339-389). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1895).

- Freud, S. (1996). Las Neuropsicosis de defensa. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 3, pp. 41-61). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1895).
- Freud, S. (1996). La interpretación de los sueños. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 5, pp. 345-598). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1900).
- Freud, S. (1996). La represión. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 14, pp. 137-139). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1915).
- Freud, S. (1996). Lo inconciente. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 14, pp. 161-201). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1915).
- Fritsch, T. (1932). *J. F. Herbart*, Barcelona: Labor (Trabajo original publicado 1921).
- Herbart, J. F. (1901). *A text-book in psychology: an attempt to found the science of psychology, metaphysics, and maths*, New York: D. Appleton and company, (Trabajo original publicado 1816).
- Herbart, J. F. (1923). *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid: Ediciones de La Lectura (Trabajo original publicado 1835).
- Jones, E. (1979). *Vida y obra de Sigmund Freud*, Buenos Aires: Hormé (Trabajo original publicado 1953).
- Quintana, L. (2012). Referentes epistemológicos freudianos: los modelos energético y biológico, *Memorias de las XIX Jornadas de investigación*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, págs. 438-442. ISSN 1667-6750.

LA VIA ALTHUSSER EN LA RECEPCION LACANIANA DE SZPILKA. 1970-1976.

Renovell, Estela Julia.

estelajrenovell@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de situar algunas especificidades de la recepción de Lacan realizada por Szpilka en el periodo 1970-1976: en este caso se pondrá el acento en determinar la influencia que tuvo otro autor francés, Althusser, en esta recepción. Con tal fin, se tomara como fuente primaria de análisis todos los artículos que Szpilka escribió en el órgano de difusión de la Asociación Psicoanalítica Argentina, la Revista de Psicoanálisis, de dicho periodo, y se compara los mismos con el libro escrito por el autor en 1973, por fuera del órgano difusión de la APA.

Palabras Claves: Psicoanálisis, Recepción, Althusser, Historia.

Abstract

This paper aims to place some specificities reception of Lacan by Szpilka in the period 1970-1976: in this case the emphasis will be on determining the influence of another French author, Althusser, in this reception. To that purpose, we take as primary source of analysis all items Szpilka wrote in the Journal of Psychoanalysis, the main source of diffusion of the Argentina Psychoanalytic Association, and we compare them with another publication, a book written by the author in this period, outside the body of the APA.

Keywords: Psychoanalysis, Reception, Althusser, History.

Trabajo completo

El pensamiento kleiniano fue introducido en Argentina a principio de la década de los cuarenta, se transforma en la década siguiente en la matriz de pensamiento del movimiento psicoanalítico. (Dagfal, 2009) Poco a poco se fue generando una ortodoxia kleiniana dentro de la APA, que por cierto no fue un dato inicial, el grupo fundador mantenía una posición ecléctica tanto a nivel de la teoría como de la practica; por los años 50 un hito que revela esta vocación kleiniana es el arribo al país de dos kleinianos de primera línea: Anna Segal en 1956 y 1958 y Meltzer en 1964. Vienen invitados por la Asociación; hablando este hecho, de la enorme influencia kleiniana en el medio

psicoanalítico Argentino, y de su consolidación a partir de la intervención externa de estas figuras de peso dentro del movimiento internacional. (Balan, 1991)

Como señala Balan (1991) el espíritu revolucionario del mayo francés, que conmocionó la estructura universitaria, atravesó al movimiento psicoanalítico, este espíritu contestatario se puso en evidencia en el Congreso mundial de Roma de 1969 organizado por la IPA. Se organizó un congreso paralelo que discutía la formación cerrada, verticalista de la organización psicoanalítica y la ideología aburguesada de un psicoanálisis que pretendía ser neutral políticamente, este grupo formulaba una serie de reivindicaciones denominándose Plataforma. Algunos argentinos se alinearon con esta posición crítica de Plataforma internacional iniciando una filiar argentina. Otro grupo contestatario se formó con algunos miembros adherentes de la APA, grupo que se nombró Documento, por un documento que redactaron para solicitar la democratización interna dentro de la institución. Es en este clima muy politizado, alentado por una ideología de izquierda, se produce una gran crisis interna al interior de la APA que termina en la renuncia masiva de miembros de la institución en 1971. Si bien la renuncia fue una salida al conflicto, la crisis continuó dentro de la institución, tres años después miembros titulares de la APA proponen un programa de reforma destinado a reestructurar la formación, garantizando un pluralismo interno y una democratización de la enseñanza, se proponía la libre elección de cursos y seminarios, dando lugar a que nuevas corrientes dentro del pensamiento psicoanalítico, ingresaran. El grupo reformista gana las elecciones de la Comisión directiva de 1974, Jaime Szpilka es el presidente de la nueva dirección.

Carpintero y Vainer (2005), dan cuenta de dos autores que dentro de la APA, citaban a Lacan, uno era Ernesto Liendo y otro Willy Baranger, siguiendo las publicaciones de la revista de psicoanálisis de los años 1970 al 1976, editada por APA, podemos dar cuenta de otro autor que dentro de la institución, introducía las concepciones lacanianas: Jaime Szpilka.

El presente trabajo tiene el propósito de situar algunas especificidades de esta recepción: en este caso se pondrá el acento en determinar la influencia que tuvo otro autor francés, Althusser, en la recepción de Lacan por Szpilka. Con tal fin, se tomarán como fuente primarias de análisis todos los artículos que Szpilka escribió en el órgano de difusión de la Asociación Psicoanalítica Argentina, la Revista de Psicoanálisis, en el periodo de 1970 al 1976, el recorte temporal obedece a que es en este periodo donde se esbozan las primeras recepciones del lacanismo dentro de la revista: "Complejo de Edipo y a posteriori" (p. 285), publicado en el N°2 de la "Revista de psicoanálisis", publicación trimestral de abril -junio de 1976, tomo XXXIII; "Modelo gráfico conceptual de las nociones de encuadre, proceso y situación analítica" (p. 173) escrito en colaboración con T. Gioia y M. Rabih, publicado en el N°1 de la "Revista de psicoanálisis",

publicación trimestral de enero- marzo de 1973, tomo XXX; “Una contribución al estudio del proceso psicoanalítico” (p. 137), publicado en el N°1 de la “Revista de psicoanálisis”, publicación trimestral enero- marzo de 1972, tomo XXIX; “Las etapas finales y terminación del tratamiento psicoanalítico. Una síntesis bibliográfica”, escrito en colaboración con A. Garma, A. Arbiser, S.Z. de Arbiser, M. Bekei, S. Finkeisztein, E. G. de Garma, N.Goldstein, R. Z. de Goldstein, E. S. Lustig de Ferrer, G. Rosenthal, E. Saimovici, H.K. de Saimovici y J.O. Winocur, publicado en el N° 2 de la “Revista de psicoanálisis”, publicación trimestral abril- junio de 1972, tomo XXIX. Asimismo, utilizamos como fuente primaria su libro “Bases para una psicopatología psicoanalítica” (Szpilka, 1973) El libro es el único libro publicado por el autor dentro del periodo considerado, y sirve como referente del pensamiento del autor en publicaciones por fuera de la publicación oficial de la APA.

Para determinar el impacto que Althusser tuvo en la recepción de Lacan por Szpilka; se tomara en consideración, en este primer abordaje, a nivel de la cita bibliográfica y de los contenidos en las publicaciones de Szpilka, la presencia de los textos de Althusser y del pensamiento del autor. La vía Althusser en la recepción que hace Szpilka de Lacan tiene que ser probada con el análisis de las publicaciones de Szpilka, en los años en que introduce la referencia lacaniana: 1970- 1976. Por otra parte, se tomaran algunos de los textos de Althusser, para cotejar el “uso” que de él hizo en la recepción del estructuralismo lacaniano.

Louis Althusser luego de finalizada la segunda guerra mundial, se afilia al Partido Comunista y en 1948 es nombrado profesor titular de filosofía en la prestigiosa Escuela Normal Superior de Francia. En el año académico de 1963-1964 organiza un seminario de psicoanálisis en el que habla de Lacan por primera vez a los alumnos de la Escuela, en el año anterior había dado un seminario sobre los orígenes del estructuralismo, con dos temáticas: una sobre Foucault y otra sobre Levi-Strauss; y el año anterior a ese, 1961-1962 sobre el joven Marx. A fines del año 63 organiza la llegada del seminario de Lacan a la Escuela Normal Superior, luego que dejara el hospital Sainte-Anna, en el primer mes del 64, Lacan empieza a dictar su seminario en la institución.

Althusser publicó su artículo “Freud y Lacan”, en una revista oficial de los intelectuales comunistas, *La Nouvelle Critique*, de diciembre 1964- enero 1965; pero inicialmente no tenía ese destino, estaba previsto publicarlo en una pequeña revista, *Revue de l’Enseignement*, a falta de respuesta clara, Althusser lo envía a *La Pensée*, revista directamente vinculada al Partido Comunista, si bien después de la posguerra se había desvanecido en parte la acérrima enemistad entre el partido comunista y el psicoanálisis, era aun objeto de grandes desconfianza dentro del partido y políticamente sensible. En una carta de Althusser hace mención a esta circunstancia

“...tengo enormes problemas para la publicación de mi ensayo sobre Lacan. En La Pensée tiemblan. ¡Qué carcamanes!..” (p.22) aun cuando si hicieron las gestiones para su publicación, nunca vio su luz en La Pensée. La Nouvelle Critique lo termina publicando, una revista que en el 49 había condenado al psicoanálisis como ideología reaccionaria.

En la Argentina, Szpilka cita dicho artículo en la bibliografía del Cap. III del su libro “Bases para una psicopatología psicoanalítica”, citado en “Psicoanálisis, existencialismo, estructuralismo”, de Editorial Papiro. Bs As. de 1969.

En el artículo “Freud y Lacan” Althusser sitúa el “retorno a Freud” propuesto por Lacan, responsabilizando a los posfreudianos de las malas relaciones entre marxismo y psicoanálisis, estas desviaciones no solo se alejaron del núcleo teórico freudiano sino que transformaron al psicoanálisis en una ideología reaccionaria. En un párrafo sostiene:

No en vano Freud comparó a veces la repercusión crítica de su descubrimiento con los trastornos de la revolución de Copérnico. Desde Copérnico, sabemos que el sujeto humano, el ego económico, político o filosófico, no es el centro de la historia; sabemos también, en oposición a los filósofos iluministas y a Hegel, que la historia no tiene centro, sino que posee una estructura que no tiene centro necesario más que en el desconocimiento ideológico. Freud nos descubre a su vez que el sujeto real, (...) no tiene la figura de un ego, centrado en el yo, la conciencia, o la existencia (...); que el sujeto humano esta descentrado, constituido por una estructura que tampoco tiene centro más que en el desconocimiento imaginario del yo, es decir en las formaciones ideológicas en las que se reconoce. (Althusser, 1996, p. 47)

Por otra parte en su libro Szpilka (1973) escribe:

Así podemos decir, siguiendo a J. Lacan, que Freud realizó su propia inversión Copernicana al descentrar al sujeto conciente de su saber y de su conocimiento de sí y sujetarlo a la estructura del inconsciente que lo gobierna (...) Poco o nada queda pues del cogito Cartesiano y de la conciencia como dato último e inmediato. En adelante la conciencia pasa a escribirse con minúscula, como vulgar, determinada, lugar de mero reconocimiento- desconocimiento (...) Así podemos reconocer en la primera forma de conciencia, una conciencia que podríamos denominar ideológica, estación terminal de mero reconocimiento- desconocimiento (...) (p. 25)

Vemos así las resonancias althusserianas en el pensamiento de Szpilka, en el cual el yo imaginario conciente se identifica con lo ideológico, lugar de mero desconocimiento.

En el mismo artículo Althusser (1996) dice: “La primera palabra de Lacan es para decir: en un principio Freud fundó una ciencia. Una ciencia nueva, que es la ciencia de un objeto nuevo: el inconsciente”(p. 30) y Szpilka (1973) en su libro: “(...) el dato con sentido que Freud nos enseñó a aprender, estaba contenido en y era a su vez constituyente de ese nuevo objeto del cual la ciencia psicoanalítica comenzó a dar cuenta: el Inconsciente (...)” Vemos nuevamente la penetración del

pensamiento de Althusser en la referencia Lacaniana de Szpilka. Excedería a los propósitos del presente trabajo un exhaustivo análisis de todas las resonancias Althusserianas en la recepción de Lacan por Szpilka, solo se pudo esbozar una muestra.

Con respecto, al análisis a nivel de las citas bibliográficas, podemos situar que en el libro de “Bases para psicopatología psicoanalítica” Szpilka (1973) cita una profusa bibliografía Althusseriana. En el capítulo I dos textos de Althusser: “La revolución teórica de Marx” (1971) y “La filosofía como arma de la revolución” (1970). En el capítulo II “Para leer al capital” (1969). En el capítulo III el artículo mencionado anteriormente “Freud y Lacan” (1969). El libro está editado en el año 1973, y en él queda explícito el interés de Szpilka por la teorización lacaniana, esto queda de manifiesto no solo a nivel de los contenidos sino de la profusa bibliografía de Lacan y sus discípulos que cita; entre ellos, Leclaire, J-A Miller.

En los artículos publicados en la Revista de Psicoanálisis, órgano de comunicación oficial de la Asociación Psicoanalítica Argentina, dos de ellos publicados en el 72 y uno en el 73, no cita ningún texto de Althusser, y tampoco de Lacan. En el artículo del 76 donde hace una revisión de los conceptos psicoanalíticos de Complejo de Edipo y “a posteriori” cita en la bibliografía un texto de Althusser “Para leer el Capital”, a Lacan; a Laplanche, a Freud y cita su propio libro de “bases para una psicopatología psicoanalítica” (1973).

Si se discurre por un análisis comparativo entre las publicaciones editadas por la APA, y las publicaciones externas, en este caso el libro, editado por Kargieman, se puede situar como ya en el 73, el pensamiento de Szpilka recepcionaba explícitamente a Lacan, haciendo uso de Althusser para poner en vinculación el discurso psicoanalítico lacaniano con el materialismo dialéctico; pero dentro de la revista, en la publicación de sus artículos, queda solapada su vinculación y viraje hacia el lacanismo. Es recién en el 76 donde en la publicación dentro de la revista, queda explicitada su recepción Lacaniana vía Althusser, tanto a nivel de la cita bibliográfica como a nivel de los contenidos, en ese artículo Szpilka realizó una deconstrucción teórica de algunos conceptos kleinianos, a la luz de las teorizaciones lacanianas. Allí, dos conceptos fundamentalmente fueron “a posteriori” y “Edipo temprano”, poniendo en discusión-interlocución los núcleos conceptuales de ambas corrientes. Al decir de Szpilka (1976):

Importa destacar que estas consideraciones no implican devaluar ni desconsiderar los profundos e importantes aportes kleinianos, sino solo señalar la necesidad de ubicarlos, en el contexto imaginario al que pertenecen y así poder articularlos más adecuadamente con la estructura simbólica pertinente” (p.295)

Althusser (1996) sitúa en su texto “Freud y Lacan”, texto que si bien no está citado en la bibliografía del artículo de Szpilka, parece que inspira algunas de sus partes:

Dos grandes momentos, pues: 1) el de lo imaginario (preedipico) 2) el de lo simbólico (el Edipo resuelto) (...) he aquí el punto capital que Lacan esclareció: estos dos momentos están dominados, regidos y marcados por una sola Ley, *la de lo Simbólico*. El momento de lo imaginario mismo, que acabamos de presentar unas líneas más arriba, para ser claros, como precediendo a lo simbólico, como distinto de él- el primer momento en el que el niño vive su relación inmediata con un ser humano (madre) sin reconocerla prácticamente como la relación simbólica que es (es decir como la relación de un niño humano con una madre humana)-, *está marcado y estructurado en su dialéctica por la dialéctica misma del Orden Simbólico* (las normas temporales de los ritmos de alimentación, de la higiene, de los comportamientos (...) no son más que moneda menuda, las modalidades empíricas de este Orden constituyente, el Orden de la Ley y Derecho (...))

En Szpilka:

(...) El Edipo temprano (...) Estamos ante una posición meramente imaginaria del Edipo. Nos falta la latencia de la estructura (...) El edipo temprano nos hurta así el valor constitutivo del sujeto que el Edipo significa (...) Nos encontramos con una dialéctica entre lo imaginario y lo real en donde lo simbólico queda excluido (...) Vemos así como una concepción aparentemente ordenadora y discriminadora sirve como dispersión ideológica adherida a la empiria y disolvente de un concepto capital.

En estas dos citas, una de Althusser y otra de Szpilka, vemos las resonancias Althusseriana en el pensamiento de Szpilka para la deconstrucción que emprende con algunos conceptos psicoanalíticos kleinianos, el de Edipo temprano.

Para concluir, podemos situar como lo que un autor, es este caso Szpilka, explicita de su pensamiento y de sus teorizaciones en las publicaciones que realiza, está influido por el soporte de la publicación, es decir por el donde se publica y por las condiciones contextuales del texto producido. En este caso Szpilka, podía poner de manifiesto su viraje hacia el Lacanismo en el libro, ya en el 73 y la recepción althusseriana que inspiraba esta recepción de Lacan; mientras que dentro de la Asociación, la revista como su órgano de comunicación científica, debe esperar hasta el 76; con la renovación y el cambio de comisión directiva dentro de la APA que pone a funcionar el programa de liberalización, para explicitar su filiación lacaniana. Las condiciones contextuales de crisis institucional abrió una vía para la liberalización y que las ideas lacanianas ingresaran dentro de la institución, de la mano, entre otros, de Szpilka. De la misma manera las condiciones sociopolíticas en los 70, donde la intelectualidad de izquierda tenía un desarrollo particularmente intenso dentro del psicoanálisis, marcaron el pensamiento y recepción lacaniana de Szpilka, vía Althusser, autor que vinculaba materialismo histórico con un psicoanálisis de inspiración lacaniana. Asimismo con el análisis de las citas bibliográficas y de los contenidos expuestos en las

publicaciones, se puede inferir que la impronta de Althusser marcaba y referenciaba la apropiación en el autor del discurso lacaniano.

Referencias Bibliográficas

- Althusser, L. (1996). *Escritos sobre psicoanálisis*. México: Siglo XXI
- Balan, J. (1991). *Cuéntame tu vida*. Buenos Aires: Planeta.
- 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: Paidós.
- Garma, A., Arbiser, A., Arbiser, S. Z., Bekei, M., Finkelsztein, S., Garma, E. G., Goldstein, N., Goldstein, R. Z., Lustig de Ferrer, E. S., Rosenthal, G., Saimovici, E., Saimovici, H. K., Szpilka, J., & Winocur, J. O. (1972). Las etapas finales y terminación del tratamiento psicoanalítico. Una síntesis bibliográfica. *Revista de psicoanálisis*, 2, 317-390.
- Szpilka, J. (1972). Una contribución al estudio del proceso psicoanalítico. *Revista de psicoanálisis*, 1, 137-176.
- Szpilka, J., Gioia, T., & Rabih, M. (1973). Modelo grafico conceptual de las nociones de encuadre, proceso y situación analítica. *Revista de psicoanálisis*, 1, 173-180.
- Szpilka, J. (1973). *Bases para una psicopatología psicoanalítica*. Buenos Aires: Editorial Kargieman.
- Szpilka, J. (1976). Complejo de Edipo y "a posteriori". *Revista de psicoanálisis*, 2, 285-301.
- Szpilka, J., Gioia, T., Rabith, M. (1973). Modelo grafico conceptual de las nociones de encuadre, proceso y situación analítica. *Revista de Psicoanálisis*, 1(XXX), pp. 173-180
- Szpilka, J. (1972). Una contribución al estudio del proceso psicoanalítico. *Revista de Psicoanálisis*, 1 (XXIX), pp. 137-176.

LA CONSTITUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN BRASIL: DESDE LA COMPAÑÍA DE JESÚS A LA REGULACIÓN DE LA PROFESIÓN.

Rudá, Caio.

caioruda@gmail.com

Universidade Federal da Bahia.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo investigar la constitución de la psicología como campo científico y como profesión en Brasil. Por lo tanto, constituye su objetivo general identificar la conformación de la Psicología en el ámbito nacional. Constituyen objetivos adyacentes: a) identificar los orígenes del pensamiento psicológico en Brasil, b) identificar las instituciones que la psicología se ha desarrollado, c) describir el proceso de diferenciación de la psicología en relación con otras áreas del conocimiento, d) sintetizar el proceso de regulación profesional. Para ello, se utilizó como método la investigación documental, teniendo como referencia fuentes primarias así como fuentes secundarias, que incurren en interpretaciones y de narración de segunda mano de ese proceso. Los resultados apuntan que la Psicología se hace presente en Brasil desde antes de la fundación como un campo científico en el siglo XIX. Durante el período colonial brasileño, entre 1500 y 1822, se desarrollaran las denominadas ideas psicológicas entre los sacerdotes jesuitas, es decir, un conocimiento psicológico de base filosófica que presentaba un carácter pragmático a partir de la comprensión y el control de los fenómenos psicológicos para satisfacer las exigencias de la vida social. También en el período colonial y principios del Imperio, se destacan escritos de filósofos e intelectuales acerca de temas que ocuparon la cabeza de la élite cultural y ahora constituyen áreas convencionales de la psicología, como el aprendizaje, procesos cognitivos, personalidad, percepción, desarrollo, psicopatología, entre otros. Más tarde, en el ámbito de las facultades de medicina y las instituciones educativas, se crean diversos laboratorios de Psicología, donde se producen conocimiento que posteriormente asegurará la autonomía científica de la Psicología, que entre los años 1890 y 1930, comienza a ganar contornos particulares, siempre con una marcada orientación aplicada y poca preocupación en producir conocimiento puro. A partir de 1930, ya establecida como disciplina científica, la Psicología en Brasil ofrece un conocimiento de carácter científico y técnico, encabezado por los instrumentos de medidas psicológicas. Estos instrumentos se muestrearon adecuados a las necesidades generadas por un proyecto político y económico encabezado por la nueva clase dominante, la burguesía industrial emergente. Así la Psicología se convirtió en aliado fuerte para los propósitos de racionalización de las prácticas de

trabajo y orientación educativa. En el punto álgido de este proceso, en 1949, se creó el Instituto de Selección y Orientación Profesional (ISOP), que tenía por objeto contribuir al ajuste entre el trabajador y el trabajo a través del estudio científico de sus habilidades y vocaciones. A partir de la década de 1950, comienza a figurar la necesidad de profesionalización del psicólogo. En 1953, se presenta un primer proyecto de ley que trata de la regulación de la profesión. La tramitación del proyecto es demasiado controvertida, con discusiones entre diversas entidades de Psicología. Después de mucha discusión, en el 27 de agosto de 1962 se promulgó la Ley N° 4119, que reglamentó la profesión y formación del psicólogo. Al final de ese año, el Consejo Federal de Educación, con base en el Dictamen N° 403, aprueba una resolución que establece el currículo mínimo para la carrera de Psicología, dispositivo que uniformizó la formación en todo el país. Además se determinó el tiempo de entrenamiento en cinco años para la formación de los psicólogos. Desde entonces, se desarrollaron las primeras experiencias de la enseñanza universitaria oficiales en psicología. En resumen, la Psicología en Brasil se remonta a tiempos anteriores a su fundación como una disciplina científica en el siglo XIX. El campo del conocimiento psicológico que se desarrolla en el país se ha marcado por la orientación aplicada: sus instrumentos han sido en larga escala utilizados con fines de desarrollo económico, en la selección y orientación ocupacional de trabajadores. Aunque en la actualidad la Psicología ha tratado de distanciarse de su pasado estrictamente técnico, la evaluación psicotécnica históricamente jugó un papel clave en la profesionalización del psicólogo, sedimentando las bases de la práctica profesional.

Palabras-clave: Historia de la Psicología, Formación en Psicología, Regulación profesional, Brasil.

Abstract

This study aims to investigate the establishment of Psychology as a scientific field and profession in Brazil. Therefore, the main objective is to identify the development of Psychology at the national level. Adjacent objectives are: a) to identify the origins of psychological thought in Brazil, b) to identify the institutions in which Psychology has developed, c) to describe the process of autonomization of Psychology in relation to other areas of knowledge, d) to synthesize the process professional regulation. Documentary research was used as method. The results suggest that Psychology is present in Brazil since before its foundation as a scientific field in the nineteenth century. After its consolidation in the country, the psychological instruments were largely used for the adjustment of workers to jobs. An era of solid development of psychological

knowledge and techniques took place between 1930 and 1950, which led to the need of professionalization of the psychologists. Finally, in 1962, the President of the Republic signed the bill, which regulates the professional exercise of Psychology in Brazil.

Key-words: History of Psychology, Psychology Education, Professional Regulation, Brazil.

As ideias psicológicas

Geralmente renunciado pela historiografia convencional, o primeiro momento da Psicologia no Brasil compreende o desenvolvimento do que Massimi (2013, 2001) designa *ideias psicológicas*, isto é, práticas e conhecimentos psicológicos desenvolvidos produzidos na era colonial entre os séculos XVI e XIX, sobretudo pelos padres jesuítas. Em sua missão religiosa de catequização dos nativos, o significativo aporte dos jesuítas corresponde à criação de formas, métodos e justificativas para a construção de um tipo de conhecimento da subjetividade e do comportamento humanos muito relevante para a definição dos alicerces conceituais que darão origem à Psicologia moderna. Com efeito, o saber psicológico proposto pelos jesuítas não é de natureza puramente filosófica e exclusivamente especulativa, mas proporciona uma abordagem aos fenômenos psíquicos visando ao entendimento e controle em função das exigências da vida individual e social. Nessa perspectiva, práticas, tais como a direção espiritual, e o exame de consciência, construídas e utilizadas sistematicamente pelos jesuítas em seus colégios, podem ser consideradas ferramentas significativas no processo de elaboração daquele tipo de competência que será posteriormente chamada de Psicoterapia (Massimi, 2001: 625-626).

Ao aporte dos padres jesuítas, somam-se os esforços de figuras políticas, intelectuais nativos ou imigrantes, que produziram obras cujo objetivo era mostrar a organização da sociedade brasileira, lançando mão de uma análise psicológica da população, entre eles, José Bonifácio de Andrada e Silva, importante figura da Independência do Brasil, com sua obra *Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil*, e Feliciano Joaquim de Souza Nunes, com *Discursos Políticos-Morais* (Pessotti, 1988). Tais textos coloniais e do início do século XIX, não apresentavam a presunção de construir uma Psicologia. Antes, podem ser considerados como ensaios sobre temas variados, nos quais se identificam alguns temas que mais tarde seriam considerados próprios da psicologia. Nesse contexto, distante da pauta civilizatória do Iluminismo, um certo conhecimento proto-psicológico se fazia difuso dentro das práticas religiosas, educativas e na consideração de aspectos da cultura brasileira. Assim, tais textos versam explicitamente sobre política, teologia, medicina, pedagogia, moral e outros assuntos, tratam de questões como

comportamento entre sexo e raças, controle político, formação da juventude, persuasão dos selvagens, condições do conhecimento, percepção etc. São temas que compõem o pensamento daquela elite cultural a respeito de assuntos que hoje constituem áreas convencionais da psicologia, como aprendizagem, processos cognitivos, personalidade, percepção, desenvolvimento, psicodinâmica, psicopatologia etc. (Pessotti, 1988, p. 18).

A Psicologia: das faculdades de Medicina para a sociedade

Com a chegada da família real é inaugurada oficialmente a educação superior no Brasil, por meio da instalação das academias médico-cirúrgicas de Salvador e do Rio de Janeiro, que em 1832 são elevadas à categoria de faculdade. O conhecimento psicológico passou então a ser debatido num ambiente acadêmico. Evidentemente, é preciso ter em conta que o fracionamento histórico do processo em questão não representa legítimas rupturas entre as partes. Antes, há certo caráter de continuidade e desenvolvimento no que respeita às práticas epistêmicas operadas nos distintos períodos.

O século XIX é um momento em que a produção acadêmica começa a se desvencilhar do âmbito religioso, deixando de ser obra do clero para ser escrita pelos novos cientistas-intelectuais da classe média urbana (Jacó-Vilela, 2012). Contudo, esse novo empreendimento científico mantém uma perspectiva especulativa e de pouco apreço experimental, de modo que os processos utilizados para o estudo biológico eram compartilhados também para o estudo psicológico e sociológico. Em função disso, havia uma vasta literatura de especulação científica que ao máximo alcançava uma explicação elementarista do homem e da sociedade (Leite, 1969).

O conhecimento científico que começou a se desenvolver no Brasil, mais profundamente a partir da segunda metade do século XIX, apesar do conservadorismo político e religioso, paulatinamente passou a gozar de maior aceitação social. Estabeleceu-se, então, um momento de transição que ainda observou algum condicionamento aos princípios religiosos impostos pela Igreja Católica. Somente aos poucos é que o conhecimento científico vai suplantando o dogmatismo religioso, substituindo-o, entretanto, pelo dogma positivista que passou a vigorar com a República. Conforme afirmam Jacó-Vilela et al. (2004, p. 139), “relevo especial é dado às principais teorias psicológicas então aceitas, pois é nesta base que a psicologia irá se constituir como um saber específico sobre a subjetividade, em contraposição ao saber neo-escolástico sobre a alma que imperava até então”.

Mas se por um lado, começava a haver um destacamento da produção científica dos dogmas religiosos, por outro ainda não se podia tratar distintamente a Filosofia e as Ciências na medida em que eram comuns os temas que uniam os campos médico e filosófico: a natureza, a origem, a evolução e a vida. Em face de tal unidade epistemológica, se imbricavam problemas de Higiene, Obstetrícia, Pediatria, Psiquiatria, Medicina Legal e Psicologia. De acordo com Lourenço-Filho (1971), entre 1840 e 1900, 42 teses que abordavam questões de psicologia foram defendidas em Salvador. No Rio de Janeiro, foram defendidas 12 teses sobre temas de psicologia pura, e mais 21 com abordagem psiquiátrica.

No período da República Velha (1889-1930), era evidente a preocupação de ordem médica para com as implicações dos recentes eventos por que passava o país, a exemplo da abolição da escravatura, a incipiente industrialização e os novos contingentes populacionais que se instalavam nas cidades (Mansanera & Silva, 2000). Assim, lançam-se as bases para o Movimento Higienista, que a princípio não trazia referenciais de limpeza genética, mas atuava no sentido da promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida da população (Jacó-Vilela, 2012). A Psicologia, nesse período de fronteiras disciplinares não muito claras e fraca institucionalização, constituiu-se como um saber produzido e aplicado no processo de modernização do país, junto à Medicina, ganhando relevo no cenário político e contribuindo para uma abordagem dos problemas sociais como uma patologia da sociedade.

Além do contexto médico, também o contexto educacional vai ser uma área profícua de desenvolvimento da Psicologia (Guzzo et al., 2010). Se por um lado, os médicos higienistas atuavam lidando com alguns efeitos indesejados do processo de modernização, aos educadores coube a tarefa de preparar os novos agentes da modernização de acordo com um novo projeto de sociedade, que requisitava uma mudança radical na estrutura social, surgindo a necessidade de novo homem, cabendo à educação responsabilizar-se por sua formação (Antunes, 2006). Em 1890, através da Reforma Benjamin Constant, instituíram-se noções de Psicologia nos currículos de Pedagogia das escolas normais (Soares, 2010). Houve, nos primeiros anos do século XX, a larga utilização de instrumentos psicológicos que classificavam os indivíduos conforme sua aptidão em determinadas tarefas, nas instituições médicas e educacionais.

Os laboratórios de Psicologia, a autonomização científica e consolidação no contexto nacional

São a Medicina e a Educação, portanto, como aponta Lourenço-Filho (1971), reconhecidamente os campos nos quais se assentou a construção da Psicologia no Brasil. Nesse contexto, é nos

espaços hospitalares e educacionais, especialmente escolas normais e hospitais psiquiátricos, que surgem diversos laboratórios de Psicologia. Alguns tiveram vida curta, outros foram importantes centros de produção científica e intelectual, vindo a ser incorporados às futuras universidades no Brasil. Embora a história desses estabelecimentos seja imprecisa, é certo que os primeiros laboratórios surgem no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, entre a primeira e segunda décadas do século XIX, produzindo trabalhos consideráveis para a época. (Hutz, Gauer, & Gomes, 2012)

Praticamente todos os laboratórios instalados contaram com a participação indireta, quando não direta, de importantes psicólogos estrangeiros. No Rio de Janeiro, Alfred Binet colaborou com Manoel Bonfim, no laboratório do *Pedagogium*, instalado em 1906; no Hospital Nacional de Psicopatas, Maurício de Medeiros contou com a cooperação de George Dumas; em 1923, o polonês Waclaw Radecki chegou para dirigir o laboratório da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro. Em São Paulo, o italiano Ugo Pizzolli reorganizou o laboratório da Escola Normal Caetano de Campos, entre 1913-1914. Em Belo Horizonte, o francês Theodore Simon, o russo Léon Walther e o suíço Édouard Claparède ajudaram a montar em 1928 o laboratório onde posteriormente Helena Antipoff desenvolveria suas pesquisas (Olinto, 1944/2004).

O surgimento desses laboratórios mostra que, a despeito de o Brasil não contar à época com um sistema de ensino superior universitário, a atividade científica fez-se com algum êxito e, mesmo sem a tutela universitária, a Psicologia desenvolveu-se, ganhando contornos próprios. Não à toa, Lourenço-Filho (1971) denomina esses anos como a *fase heroica* da Psicologia no Brasil, pelo caráter disperso, fragmentário e relativamente autodidata das iniciativas pioneiras de preocupação científica. Conforme Antunes (2006), esse período corresponde ao da *autonomização* (1890-1930), referindo-se ao momento em que se processa a conquista e o reconhecimento da autonomia da Psicologia como ciência independente. Uma característica desse período é que a Psicologia que se desenvolve parece apresentar marcada orientação aplicada, com pouca preocupação em produzir conhecimento puro. Nesse momento de autonomização, as escolas normais são de fundamental importância para a Psicologia, sendo nelas organizadas, além dos primeiros núcleos de estudiosos das teorias psicológicas gerais e aplicadas, também as atividades de ensino na área (Cabral, 1950/2004).

Já estabilizada no contexto internacional, a Psicologia inicia seu processo de consolidação no Brasil entre 1930 até 1962, após as pioneiras e fundantes experiências das décadas anteriores (Antunes, 2006). A nova fase na Psicologia brasileira é marcada pelos esforços no sentido da renovação escolar, mantendo a tendência do período anterior, e também da racionalização do

trabalho conformando, juntamente com a atividade clínica, os três campos de trabalho do psicólogo (Lourenço-Filho, 1971). Do ponto de vista econômico, esse período é marcado pela acentuação no processo de industrialização no Brasil. Com efeito, trata-se de um momento fértil para sua consolidação, visto que a sociedade que se formava, pautada em novas relações de trabalho, exigia um novo trabalhador, adaptado às necessidades do processo industrial e à vida urbana, ao que a Psicologia se torna um forte aliado através das práticas de racionalização do trabalho e orientação educacional.

A rica interface entre a Psicologia aplicada ao trabalho, à época designada Psicotécnica (Schneider, 1955) e a Psicologia aplicada à educação favorece o incremento da Orientação Profissional, área de atuação fundamental para o processo de desenvolvimento da profissão (Antunes, 2006; Abade, 2005). Nesse sentido, é criado o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), no Rio de Janeiro, vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1947, cujo objetivo era “contribuir para o ajustamento entre trabalhador e trabalho, mediante o estudo científico das suas aptidões e vocações do primeiro e dos requisitos psicofisiológicos do segundo” (Instituto de Seleção e Orientação Profissional, 1949, p. 7).

A regulamentação da profissão: Lei nº 4.119/62

A década de 1950 guarda particular importância para a Psicologia. Em 1951, o Ministério da Educação convoca audiência com a ABP, o Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil e de outras entidades interessadas na profissionalização do psicólogo. Como resultado, a ABP elabora um anteprojeto de lei para regulamentação da profissão e da formação, e o submete ao Congresso. Em 1958, o Governo Federal, após o Parecer nº 412 da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação, envia Projeto de Lei nº 3.825-A/58 ao Congresso Nacional, com substanciais diferenças quanto ao anteprojeto apresentado anteriormente pela ABP.

Na sequência, a tramitação do Projeto é bastante polêmica, envolvendo discussões entre diferentes entidades de Psicologia. O Projeto nº 3.825-A acaba sendo preterido em relação a dois outros substitutivos, que posteriormente também não seriam aprovados. Havia entre os próprios psicólogos divergências quanto aos limites da atuação profissional, as disciplinas do currículo, locais e duração da formação, além de distintas orientações ideológicas quanto ao caráter da Psicologia enquanto ciência pura ou aplicada. Além disso, também a categoria médica participa desse processo de regulamentação da profissão indireta e diretamente, pois muitos membros do Congresso eram médicos, o que dificultava mais ainda a consolidação da autonomia dos

psicólogos, especialmente no que dizia respeito à atuação clínica (Baptista, 2011). Após muita discussão, a 27 de agosto de 1962, é promulgada a Lei nº 4.119, regulamentando a profissão de psicólogo e dispendo sobre a formação em três modalidades: bacharel, licenciado e psicólogo. O texto aprovado apontava para uma solução pacificadora, não obstante desfavorável à categoria: não admitindo atuação no campo da psicoterapia, passa à competência do nascente grupo a atuação na solução de problemas de ajustamento.

Ao fim do mesmo ano, o Conselho Federal da Educação, com base no Parecer nº 403, aprova resolução que institui o Currículo Mínimo para os cursos de Psicologia, dispositivo que centralizava as deliberações concernentes à formação. Esse documento previa, entre outras determinações, um núcleo comum de disciplinas ao bacharelado e à licenciatura, de caráter propedêutico ao núcleo especializado da formação profissional, completada com a realização de estágio supervisionado. Adicionalmente, determinou o tempo de formação em quatro anos para o bacharel e o licenciado, e cinco anos para a formação do psicólogo. A partir de então, surgem as primeiras experiências de formação universitária em Psicologia, estabelecidas legalmente, e os primeiros diplomas oficiais de psicólogo.

Considerações finais

Identificamos que a Psicologia, no Brasil, remonta ao período colonial, antes mesmo da sua fundação como disciplina científica no século XIX. Durante os séculos seguintes, atreladas a outras áreas, como a medicina, produziu conhecimento, de caráter interdisciplinar, acerca dos fenômenos humanos, até sua autonomização, no início do século XX, quando passa a produzir conhecimento próprio, com uma marcada orientação aplicada. Seus instrumentos, que passaram a ser utilizados em larga escala, serviram ao desenvolvimento econômico do país, que se industrializava. Assim, a Psicologia contribuiu com a seleção e orientação profissional de trabalhadores. Esse caráter psicotécnico vai marcar a Psicologia durante todo o seu desenvolvimento no país, ao ponto de que hoje ainda permanece uma concepção generalizada do psicólogo como profissional da testagem.

Contudo, desde pelo menos a década de 1970, influenciada pelo cenário político conturbado, a Psicologia no Brasil passou a adotar uma postura mais crítica, com inclinação social, fechando-se a incorporação de modelos teórico-metodológicos e atuações profissionais de reprodução do *status quo*. Após intensas críticas contra seu caráter elitista e descompromissado do ponto de vista social, os psicólogos engajaram-se na construção de práticas mais conectadas com a realidade do

país. Com o amadurecimento desse processo, atualmente a Psicologia pluralizou-se, ainda buscando distanciar-se desse passado estritamente técnico, e concentrado em determinadas espaços ocupacionais, oferecendo à sociedade uma atuação diversa, ética, pautada na defesa dos direitos humanos, combate às desigualdades sociais e promoção da saúde.

Apesar desse direcionamento social, é fundamental reconhecer que a Psicologia que se apresenta plural hoje é tributária das práticas desenvolvidas entre início e meados do século XX, sobretudo no que diz respeito os atores sociais que sedimentaram as bases da prática profissional, e desempenharam um papel político importante na profissionalização do psicólogo e na difusão do conhecimento psicológico para a sociedade brasileira.

Referências

- Abade, F. L. (2005). Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 15-24. Recuperado em 18 de março de 2014, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n1/v6n1a03.pdf>.
- Antunes, M. A. M. (2006). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, 22, 79-94. Recuperado em 18 de março de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975200600010005&lng=pt&nrm=iso.
- Baptista, M. T. D. S. (2011). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae – 1947-1974. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria (Org.). *Dicionário Histórico de Instituições da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado em 19 de março de 2014, de http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf.
- Cabral, A. C. M. (2004). A Psicologia no Brasil. In: Antunes, M. A. M. (Org.) *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004 (Obra Original publicada em 1950).
- Gomes, W., & Silveira, A. C. Instituto de Psicologia da PUCRS e Organização Profissional. In: Gomes, W. (Org.). *Psicologia no Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Museu Virtual da Psicologia. Recuperado em 6 de março de 2014, de <http://www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap6.htm>.

- Guzzo, R. et al. (2010). *Psicología e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe.), 131-141. Recuperado em 19 de março de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>.
- Hutz, C. S., Gauer, G., & Gomes, W. (2012). Brazil. In: BAKER, David (Org.) *Handbook of History of Psychology: global perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Instituto de Seleção e Orientação Profissional. (1949). O Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 1(1). Recuperado em 24 de fevereiro, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/12765/11648>.
- Jacó-Vilela, A. M. (2012). História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 28-43. Recuperado em 14 de março de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32spec04.pdf>.
- Leite, D. M. (1969). *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Pioneira.
- Lourenço-Filho, M. B. (1971). A psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 23(3), 113-142.
- Masanera, A. R., & Silva, L. (2001). A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 5(1), 115-137. Recuperado em 4 de março de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08.pdf>.
- Massimi, M. (2013). Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: Jacó-Vilela, A. M.; Ferreira, A. A. L.; Portugal, F. T. (Orgs.). *Histórias da Psicologia: Rumos e percursos*(pp. 85-91). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Massimi, M. (2001). A Psicologia dos Jesuítas: uma contribuição à história das idéias psicológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 625-633. Recuperado em 17 de março de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300018&lng=en&nrm=iso.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da Psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON.
- Soares, A. R. (2010). A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(spe.), 8-41. Recuperado em 19 de março de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30spec02.pdf>.
- Olinto, P. (2004). A Psicologia Experimental no Brasil. In: Antunes, M. A. M. (Org.) *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EDUERJ (Obra original publicado em 1944).

EL PERFIL CLÍNICO EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA (UNLP): EL INICIO DE LA DÉCADA 1970.

Vernengo, Luciana.

luvernengo@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El presente artículo conlleva como objetivo principal la descripción del programa de la cátedra “Psicología Clínica”, año 1970, perteneciente a la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. De esta manera, la breve reseña del contexto de los años sesenta y setenta nos permite analizar si hubo correspondencia entre dichas coyunturas y el perfil clínico en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La metodología consistió en una revisión histórico – bibliográfica.

Para los fines de este trabajo, resultó necesario hacer una breve mención de los antecedentes teóricos de la década de 1960, que se desarrollaban en esta casa de estudios. Por tal motivo se propusieron tres grandes ejes: la incidencia de "lo grupal", la ilusión del psicoanálisis revolucionario, y el kleinismo.

En cuanto al primer eje, las técnicas en manejo de grupo como herramienta para la transformación social tuvieron sus inicios en la década de 1950 de la mano de Enrique Pichón-Rivière consolidándose, con gran auge, en la década del 60'. Estas técnicas, fueron trasladadas a la enseñanza universitaria. En la carrera de Psicología de la UNLP fue llevado a cabo en 1964 por Edgardo Rolla (quien fuera discípulo de Pichón-Rivière).

El segundo eje plantea la incidencia que empieza a tener la ideología y los intentos de relación que se establecieron durante la década del sesenta entre el psicoanálisis y el marxismo en relación a la intervención del analista, su compromiso para el cambio y la transformación social. Por último, el tercer eje describe como se mantuvo el kleinismo como modelo hegemónico en nuestro país hasta los años setenta donde se produjo un giro epistemológico que derivó en la implantación y el auge del lacanismo en Argentina.

Posteriormente, un análisis de la revista de psicología de la Unlp, permite dar cuenta que las producciones de la misma se caracterizaban por un sesgo fenomenológico y existencialista. El bajo número de publicaciones de contenido clínico pertenecientes al período 1979-1983, da cuenta que a pesar de que el psicoanálisis ya se presentaba como un corpus consolidado de conocimiento, aún no llegaba a ser la teoría hegemónica de la carrera. Habiendo planteado los antecedentes académicos que predominaron en los años sesenta, el contexto que nos incumbe

teniendo en cuenta los programas de la cátedra a analizar, es el de los años setenta. Década compleja de abordar, inicia con la dictadura impuesta por Juan Carlos Onganía en 1966, dictadura que fue deteriorándose por el famoso “Cordobazo” en 1969. Fue en este acontecimiento donde la clase obrera tomó la iniciativa y una gran masa de estudiantes universitarios y secundarios participaron activamente contra el régimen militar. La situación por la que atravesaba el país no fue ajena para un grupo de psicoanalistas que creían en el compromiso social que debían tener los psicólogos, lo que derivó en la escisión de la asociación psicoanalítica argentina (APA).

La creación de la cátedra “Psicología Clínica” aparece en 1970, en el marco de una renovación del plan de estudios de la carrera. Su titular, Juan Carlos Pizarro era doctor, pero se caracterizó por tener una formación psicoanalítica extra académica. Por tal motivo fue uno de los pioneros en introducir el psicoanálisis a comienzos de los años setenta. Algunos de los contenidos del programa eran: medicina, psiquiatría, Freud, Althusser, ideología, junto con las neurosis, psicosis, psicopatías y enfermedades psicosomáticas. Contenidos que reflejan que a pesar de los objetivos científicos y biologicistas que tuvo la primera directora de la carrera, Fernanda Monasterio, el contexto social no pasaba desapercibido para Juan Carlos Pizarro ni para la ciudad de La Plata.

Palabras Claves: Psicología, Clínica, Programa, Universidad.

Abstract

This article carries as main objective the program description of the subject "Clinical Psychology", 1970, part of the School of Psychology of the National University of La Plata. Thus, the brief overview of the context of the sixties and seventies allows us to analyze whether there was correlation between those situations and the clinical profile in the School of Psychology, National University of La Plata. For this purpose, it was necessary to make a brief mention of the theoretical background of the 1960s that were developed in this university. To work this issue, three main areas are proposed: the incidence of "the group", the illusion of revolutionary psychoanalysis, and Kleinianism. Later, mention of the productions of the journal of psychology faculty, typical of the time to see the profile thereof is made. It specifies how the Clinical Psychology Chair appeared in the race and psychoanalytic training from the owner.

In terms of methodology, it consisted of a historical review - literature. Finally, the program content described: medicine, psychiatry, Freud, Althusser, ideology, along with neurosis, psychosis, psychopathy and psychosomatic illnesses.

Key Words: Clinical, Psychology, Program, University.

Introducción

El presente artículo conlleva como objetivo principal la descripción del programa de la cátedra “Psicología Clínica”, año 1970, perteneciente a la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. De esta manera, la breve reseña del contexto de los años sesenta nos permite analizar si hubo correspondencia entre dichas coyunturas y el perfil clínico en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Para estos fines, resultó necesario hacer una breve mención de los antecedentes teóricos de la década de 1960, propios de esta casa de estudios.

Antecedentes Académicos: Los Grupos Operativos, El “Kleinismo” y la Ilusión del Psicoanálisis Revolucionario

Este trabajo no tiene como objetivo primordial historizar la formación-identidad del psicólogo ni las coyunturas históricas, políticas y sociales propias de la década de 1960, ya que son abundantes los artículos y libros que abordan este período histórico. Sin embargo, resulta necesario situar dichas coyunturas para pensar los movimientos teóricos que se desarrollaban en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para trabajar dicha cuestión, se proponen tres grandes ejes:

-La incidencia de “Lo Grupal”: Las técnicas en manejo de grupo como herramienta para la transformación social tuvieron sus inicios en la década de 1950 de la mano de Enrique Pichón-Rivière consolidándose, con gran auge, en la década del 60’. Como afirman Carpintero y Vainer (2004), los grupos operativos se caracterizaban, a grandes rasgos, por funcionar en torno a una tarea: la misma dependía de los objetivos que tenía el grupo. De esta manera, el grupo debía reflexionar sobre las dificultades que presentaba la tarea y reflexionar sobre los cambios que se produce en cada integrante a causa de la ansiedad, el cambio, el vínculo nuevo, entre otros. Estas técnicas, fueron trasladadas a la enseñanza universitaria. En la carrera de Psicología de la UNLP fue llevado a cabo en 1964 por Edgardo Rolla (quien fuera discípulo de Pichón- Rivière).

-La ilusión del Psicoanálisis Revolucionario: Tal como describe Norma Delucca (1994), una egresada de la primera promoción (1962) de Psicología de la UNLP, los alumnos de aquel entonces se caracterizaban por una actitud de resistencia, (en el buen sentido de la palabra, como ella refiere) un espíritu militante, y un sentido de pertenencia: a un grupo, a un movimiento, a un “más allá”. Comenta que si bien existía el respeto por parte del alumnado, el mismo se oponía a quienes ocupaban sin idoneidad las cátedras. Rescata, fundamentalmente, el debate, el alto nivel de formación filosófica y política de las fuerzas estudiantiles, marcada por la “izquierda” que gobernaba por entonces la autonomía universitaria. Es interesante resaltar el hecho de que

Delucca comenta que el psicoanálisis fue aquel corpus de conocimiento más sistematizado y coherente, por ende aquel movimiento que llevaba a nuevas interrogaciones en lo que respecta al ser humano. Sin embargo, destaca que por ese entonces el psicoanálisis incluía “otros atravesamientos”: teoría de grupos, teoría de la comunicación, aportes de la filosofía existencial, entre otros. Por último, refiere que la formación clínica a la que aspiraba la realizó por fuera de la carrera.

Este testimonio evidencia la línea que plantea Hugo Vezzetti (1983) al postular la incidencia que empieza a tener la ideología y los intentos de relación que se establecieron durante la década del 60' entre el psicoanálisis y el marxismo en relación a la intervención del analista, su compromiso para el cambio y la transformación social.

-El Kleinismo: La formación psicoanalítica que predominó en la década de 1950-1960, estuvo fundada en la teoría establecida por Melanie Klein, ampliamente adoptada por la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). Algunos de sus principales y más conocidos adeptos fueron Arminda Aberastury, David Liberman, Enrique Racker, León Grinberg, Emilio Rodrigué y Marie Langer. La APA difundió las teorías y principios del psicoanálisis kleiniano por toda Latinoamérica de un modo tal que sorprendió hasta la misma Melanie Klein.

A modo de síntesis, el “kleinismo” se caracterizó en fundamentalmente en el psicoanálisis de niños, cuyo tratamiento se llevaba a cabo de la misma manera y con las mismas premisas que el de los adultos.

Las premisas de este psicoanálisis inglés se caracterizó por un mundo de objetos internos, las ansiedades innatas que definían una posición (esquizo-paranoide y depresiva) como modo de funcionamiento del aparato psíquico. También la atemporalidad del mundo interno y fantasmático, la angustia, el mecanismo proyectivo, la transferencia “en el aquí y el ahora”, la concepción de un superyó temprano o desde el nacimiento, entre otras (Schenquerman, 2000). Este movimiento, que estuvo caracterizado por analistas que leían muy poco a Freud y sólo como sustento de las ideas de Melanie Klein, se mantuvo como modelo hegemónico en nuestro país hasta los años setenta donde se produjo un giro epistemológico que derivó en la implantación y el auge del lacanismo en Argentina.

La Revista de Psicología de la UNLP

La Revista de Psicología de la UNLP surgió como iniciativa del Dr Luis María Ravagnan y sus publicaciones irregulares de la misma datan entre 1964 y 1983.

En su estudio bibliométrico Hugo Klappenbach (2009) refiere:

“Los tres autores con más de tres publicaciones, Mauricio Knobel, Juan Carlos Pizarro y Celia Paladino, ocuparon roles centrales en la institucionalización de la psicología en la Universidad Nacional de La Plata. (...) Al cruzar datos de las distintas variables analizadas en este trabajo (autores más productivos, temas de estudio y referencias), contrastan, la escasa incidencia a temáticas psicoanalíticas o la ausencia casi absoluta de referencias a Sigmund Freud o a Melanie Klein en el primer período, con la más alta productividad alcanzada por Knobel y Pizarro, ambos formados en el psicoanálisis, y con el hecho y con el hecho de ser Knobel además, el autor más referenciado.” (p. 18)

De este modo, Klappenbach concluye que las producciones de la Revista de Psicología de la UNLP, en el período 1964-1967, se caracterizaban por un sesgo fenomenológico y existencialista. El bajo número de publicaciones de contenido clínico pertenecientes al período 1979-1983, da cuenta que a pesar de que el psicoanálisis ya se presentaba como un corpus consolidado de conocimiento, aún no llegaba a ser la teoría hegemónica de la carrera.

Habiendo planteado los antecedentes académicos que predominaron en los años 60, el contexto que nos incumbe teniendo en cuenta el programa de la cátedra a analizar, es el de los años 70. Década compleja de abordar, inicia con la dictadura impuesta por Juan Carlos Onganía en 1966, dictadura que fue deteriorándose por el famoso “Cordobazo” en 1969. Fue en este acontecimiento donde la clase obrera tomó la iniciativa y una gran masa de estudiantes universitarios y secundarios participaron activamente contra el régimen militar. Onganía fue derrocado el 8 de junio de 1970 y reemplazado por una Junta Militar que designó a Marcelo Levingston como presidente. Posteriormente, tras su renuncia, Agustín Lanusse fue designado como presidente de facto y ejerció la misma desde el 26 de marzo de 1971 hasta el 25 de mayo de 1973. La situación por la que atravesaba el país no fue ajena para un grupo de psicoanalistas que, como mencionamos anteriormente manifestaban su compromiso para el cambio y destacaban la importancia de ejercer una práctica para la transformación social. La principal consecuencia que se desprendió de este contexto fue la escisión de la hegemónica APA y la conocida creación de los grupos Plataforma y Documento como alternativa.

Cambio de Plan de Estudios de la Carrera de Psicología en la UNLP. La creación de la cátedra “Psicología Clínica”: año 1970

<El plan que se modifica obligaba a la elección de la especialización a partir del Tercer año, que involucraba dos problemas fundamentales:

- (1) -formación parcializada en psicología

(2) -orientación hacia una rama especializada en un momento demasiado temprano de la carrera. El número crecido de psicólogos que han cursado dos, y hasta tres ramas, indica de por sí la insatisfacción con la formación y por el otro lado se ha alargado innecesariamente el tiempo de estudios sin acrecentar la profundidad en las disciplinas.

La nueva estructura de una Licenciatura en Psicología pretende abarcar el campo total sin lagunas, pero facilita la elección, mediante cursos complementarios electivos, de una orientación en un campo aplicado preferido por el estudiante. Las diferencias comparando el plan de estudios anterior con el plan propuesto radican en:

1 -Carrera única de Licenciatura en Psicología Primer Grado con posibilidad de elección de "orientación" ampliando y profundizando un campo de psicología aplicada, por intermedio de "cursos complementarios"

2 -Todos los alumnos cursarán:

-Psicopatología, Psicología Profunda, Psicodiagnóstico, Psicología Clínica, Psicología Laboral (materias que en el plan anterior estaban reservadas solamente a una rama).>

De este modo, la Licenciatura en Psicología planteaba su estructura en diez semestres, haciendo aparición la cátedra de "Psicología Clínica" en el noveno semestre. Es interesante destacar que en el documento del nuevo plan de estudio, dicha cátedra viene a ser la equivalente a "Psicología Médica", presente en el plan anterior.

Si tenemos en cuenta este aspecto, no sorprendería que el titular de esta nueva cátedra haya sido Juan Carlos Pizarro, médico que, paralelamente se formó en psicoanálisis desde los años cuarenta, integrando la APA. Pizarro además fue director del Departamento de Psicología de la UNLP y director de la Revista de Psicología, anteriormente mencionada. Su especialidad radicó en el psicodiagnóstico, fundamentalmente en la técnica Rorschach. El programa 1970 de "Psicología Clínica" está organizado en diez bolillas; lamentablemente el documento no cuenta con índice de la bibliografía específica a trabajar en la materia, sin embargo, en algunas de las bolillas se hace mención a determinados autores. A pesar de que en el Plan de Estudios de 1969 ya se nombraban las clases denominadas "trabajos prácticos", (como complemento de los contenidos teóricos) los mismos no aparecen en el Programa 1970, siendo la estructura y el contenido del mismo:

Bolilla 1	Definición de Psicología Clínica. Supuestos, Postulados y Criterios. Teoría y Práctica de la Psicología. Métodos e Instrumentos de Trabajo.
Bolilla 2	Concepto de salud y enfermedad para el Psicólogo, el médico y el Psiquiatra. Historia del concepto de enfermedad en Medicina y en Psiquiatría. Las llamadas Revoluciones Psiquiátricas. El problema filosófico del hombre implicado en las mismas.

Bolilla 3	La Psicología del Siglo XX y el enfoque de los problemas del hombre desde los encuadres respectivos. La importancia del Psicoanálisis para la Psicología Clínica. Su historia.
Bolilla 4	El Psicoanálisis como nuevo campo de la ciencia. Teoría e Ideología. El inconciente, los sueños y los síntomas. Significación ideológica de los trabajos de Freud sobre Antropología, Ética, Historia y Cultura.
Bolilla 5	El problema de los instintos en Freud. El desarrollo de esas ideas en la obra de Melanie Klein y en la de Ronald Fairbairn. Consideraciones epistemológicas de la obra de Louis Althusser.
Bolilla 6	Psicología Clínica de la Psicosis. El Psicodiagnóstico, la Psicopatología y los Métodos Psicoterapéutico en las Psicosis. Los Psicóticos descriptos por Freud a principios de siglo.
Bolilla 7	Psicología Clínica de las Neurosis. El psicodiagnóstico, la psicopatología y los métodos psicoterapéuticos en las psicosis. Los Neuróticos descriptos por Freud a principios de siglo.
Bolilla 8	Psicología Clínica de las Psicopatías y de las estructuras Caracteropáticas. El Psicodiagnóstico, la Psicopatología y los Métodos Psicoterapéuticos en las mismas.
Bolilla 9	Psicología Clínica de las enfermedades Psicósomáticas. Las enfermedades profesionales. Trabajo y salud mental. El problema del stress. El psicodiagnóstico, la Psicopatología y los Métodos Psicoterapéuticos en las mismas.
Bolilla 10	El significado de la Psicología Clínica en nuestra sociedad. La psicología Clínica y las condiciones reales de vida en nuestra sociedad. Trabajo Institucional. Nivel socio-económico y Psicoterapia.

Las primeras tres bolillas refieren a la presentación y definiciones de la psicología clínica, la psiquiatría, los conceptos de salud y enfermedad, evidenciando la formación médica del titular de la materia.

Fue notorio el fracaso por parte de la primera directora de la carrera de psicología de la UNLP, Doctora Fernanda Monasterio, a la hora de intentar evitar la implantación de las ideas freudianas (Dagfal, 2009). Por tal motivo, los primeros años de la carrera, estuvieron teñidos, en varias de sus cátedras, por esta mirada médica y biologicista. Paradójicamente, una de las vías de ingreso del psicoanálisis a la carrera fue por la formación psicoanalítica (extra-académica) que tenían determinados profesores, encargados de dictar las materias más relacionadas con las ciencias naturales. En palabras de Fernanda Monasterio (Dagfal, 2009):

“La gente de La Plata no era psicoanalítica, no sabía nada del tema hasta que llegaron algunos profesores como Knobel y Rolla, que eran psicoanalistas, pero no fueron a enseñar

psicoanálisis, porque Rolla fue a explicar neurobiología-. Yo le dije “aquí no metas psicoanálisis, sino el cerebelo y el bulbo raquídeo”. (:391)

A partir de la bolilla 4, se empieza a introducir la teoría freudiana haciendo mención al inconsciente, los sueños y los síntomas. Cabe destacar el hecho de que Juan Carlos Pizarro se dedicó, entre otras cosas, a hacer un análisis crítico y superador de la influencia del contexto positivista que rodeaba a Freud. En esta misma bolilla se menciona como contenido a trabajar “Teoría e Ideología”. Si bien no hay manera de comprobarlo, ya que no contamos con la bibliografía, se podría afirmar que refiere a la enseñanza de Louis Althusser, quien también será retomado en la bolilla número 5.

La formación psicoanalítica de Pizarro se empieza reflejar en este punto, en coincidencia con el contexto de ruptura y revolucionista que rondaba, fundamentalmente, a la APA: como se sabe, Althusser fue una de las principales vía del psicoanálisis en la Argentina ya que en sus enseñanzas se producía un encuentro entre Freud, Lacan y Marx. Sobre éste último es que lleva una relectura de su obra:

“Althusser leía a Marx planteándole preguntas y problemas filosóficos, y afirmando una investigación epistemológica donde destacaba que el marxismo era, ante todo, una teoría; y era ésta la que le daba su carácter revolucionario (...) entendía por teoría una forma específica de práctica cuyo producto era un conocimiento nuevo.” (Dagfal, 2009: 349).

En cuanto al concepto de ideología, el mismo consistiría en una representación de una relación imaginaria con las condiciones reales de existencia, es decir del sujeto en sus relaciones sociales. Para “construir” este concepto, tomó los trabajos de Freud y Lacan que desarrollan el estadio del espejo y el eje imaginario.

Habiendo leído a Lacan, Althusser también proponía un “retorno a Freud”, y a principio de la década del setenta esto fue, para los miembros más ortodoxos de la APA, una amenaza frente a la hegemonía kleiniana que llevaba largo tiempo instalada.

En esta bolilla también se menciona como autor a trabajar a Ronald Fairbairn, médico psicoanalista inglés quien fue adepto a la teoría de Klein y a la relación de objeto para luego “independizarse” y plantear su propia concepción del psiquismo, basada en el estudio del self. A pesar de esto, los desarrollos de Fairbairn no trascendieron en esta carrera.

Las bolillas 6, 7 y 8 aluden a la neurosis freudiana, psicosis y psicopatías respectivamente, aunque no contamos con autores ni bibliografía para los dos últimos. La bolilla 9 apunta, curiosamente a las enfermedades psicosomáticas y el stress como producto de la actividad

laboral: nuevamente vemos aquí la orientación médica del titular de la materia. Finalmente la bolilla 10 refiere a la importancia de la psicología clínica en la sociedad de aquel entonces y el trabajo institucional.

En síntesis

En función de lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que Juan Carlos Pizarro fue uno de los pioneros en introducir el psicoanálisis en la UNLP a comienzos de los años setenta. Los contenidos del programa: medicina, psiquiatría, Freud, Althusser, ideología, junto con las neurosis, psicosis, psicopatías y enfermedades psicosomáticas reflejan la tradición médica y biologicista que había pensado la primera directora de la carrera, Fernanda Monasterio. Sin embargo, en este programa se ve reflejada la transición por la que atravesaba la carrera y que el contexto social revolucionario que se estaba dando en todo el mundo, no pasó desapercibido para Juan Carlos Pizarro ni para gran parte de la ciudad de La Plata.

Referencias Bibliográficas

- Ben Plotkin, M; Visacovsky, S. (2008) Los psicoanalistas y la crisis, la crisis del psicoanálisis. Cahiers de LI.RI.CO [En línea]. Disponible en: <http://lirico.revues.org/462>
- Carpintero, E.; Vainer, A. (2004). Las Huellas de la Memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70. Tomo I: 1957-1969. Buenos Aires: Topía.
- Carpintero, E.; Vainer, A. (2005). Las Huellas de la Memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70. Tomo I: 1970-1983. Buenos Aires: Topía.
- Dagfal, A. (2009). Entre *París* y *Buenos Aires*: la invención del psicólogo (1942-1966). Buenos Aires: Editorial Paidós
- Dagfal, A. (2011). Luis María Ravagnan: Psicología y Filosofía: del Bergsonismo a la fenomenología existencial. Revista de Psicología (12), 71-107. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5639/pr.5639.pdf
- 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.
- Klappenbach, H. (2009) Estudio Bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: 1964-1983. Revista de Psicología (10), 13-65. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4397/pr.4397.pdf
- Plan de Estudios 1969. Carrera de Psicología. UNLP.
- Programa 1970. Cátedra: Psicología Clínica. Carrera de Psicología. UNLP.

Revista de Psicología. 1967. Vol.5.

Revista de Psicología. 1973. Vol.6.

Revista de Psicología. 1979. Vol.7.

Schenquerman, C. (2000). Paradigmas de la clínica psicoanalítica: espirales del tiempo transcurrido en la práctica psicoanalítica. *Revista Psicanalise e Universidade*, N° 12/13.

Vadura, N. (2011) Los grupos Operativos en la UNLP: Antecedentes de una Práctica Aplicación de Metodología. En *3er Congreso internacional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina.*

Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1470/ev.1470.pdf

Vezzetti, H. (1983). Situación Actual del Psicoanálisis. En *Revista Punto de Vista*, N° VI, N° 19.

NI SIN LACAN NI SOLO LACAN: EL POSLACANISMO Y SU RECEPCIÓN ARGENTINA.

Viguera, Ariel.

arielviguera@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Este trabajo estudia la emergencia al interior de la historia del psicoanálisis francés de un movimiento intelectual que identificamos como *poslacanismo* –siguiendo una denominación establecida por André Green (1990) – y su recepción posterior en nuestro país, estableciendo las coordenadas para un estudio futuro acerca de su presencia en la UNLP, particularmente a partir del caso de Silvia Bleichmar, discípula de Jean Laplanche.

Ubicamos por lo tanto a Jean Laplanche como uno de los actores principales del movimiento poslacaniano, constituido por un grupo de las primeras generaciones de discípulos de Lacan que, a partir de la década del 60', van a tomar distancia de su maestro para configurar –sin proponérselo– un movimiento convergente del psicoanálisis francés contemporáneo con algunas características comunes que enumeramos a continuación.

Por un lado la obra de Freud como fundamento del psicoanálisis, y a la vez como herencia problemática que involucra una exigencia de trabajo. Por otra parte una posición de vigilancia respecto de dogmatismos y lógicas militantes institucionales; un interés por un pensamiento plural aunque no por ello ecléctico, y el afán por priorizar la transversalidad y horizontalidad institucional en oposición a la figura de “Maestro de Escuela”. Se constituye así una suerte de pacto fraterno y una posición que se sintetiza con claridad en el sintagma “*ni sin Lacan ni sólo Lacan*”, otra expresión interesante que sería utilizada por autores argentinos unos años después (Hornstein, 1995; Urribarri, 2009). Es decir que dicha posición no implicaba un rechazo explícito a las ideas y aportes teóricos de Lacan, que muy por el contrario sus ex discípulos siempre valoraron en profundidad, pero sí una discrepancia fuerte respecto de aspectos que consideraban intelectualmente dogmáticos; institucionalmente autoritarios y/o clínicamente iatrogénicos.

De este modo, y consolidándose durante la década del '70, emerge una nueva corriente de psicoanálisis francés contemporáneo integrada por Jean Laplanche, André Green; Jean Bertrand Pontalis; Didier Anzieu; Daniel Widlöcher; Joyce McDougall; Conrad Stein y René Major entre los primeros que se nuclean en torno a la Asociación Psicoanalítica de Francia que se crea en 1964 y a la antigua Sociedad Psicoanalítica de París, existente desde 1926. Pocos años después confluirán en esta nueva corriente los fundadores del Cuarto Grupo y la Revista *Topique* en 1969: Piera

Aulagnier; François Perrier; Jean Paul Valabrega; Cornelius Castoriadis; Guy Rosolato entre otros, a los que en un tiempo posterior se sumarán François Roustang; Serge Leclair y Moustapha Safouan por nombrar a los más conocidos. André Green propuso denominar *poslacanismo* a esta corriente intelectual, quizá acentuando el detalle que los unía: haber sido discípulos de Lacan en la década de oro y necesitar diferenciarse tempranamente en virtud de todos o alguno de los puntos de divergencia mencionados anteriormente (Green, 1990).

La recepción en nuestro país de la corriente intelectual bajo estudio está atravesada por otra paradoja fundamental: durante un período de aproximadamente una década los textos de los autores mencionados fueron tomados en nuestro país como *textos lacanianos* y considerados por lo tanto una *vía regia* para introducirse en el pensamiento y la obra de Jacques Lacan. Es decir que la obra de Lacan se fue conociendo al mismo tiempo que las producciones de sus discípulos que ya habían dejado de serlo. Posteriormente, cuando se despejó el malentendido y llegaron de París las noticias acerca de la expulsión de Lacan de la IPA y las razones y entretelones de las diversas escisiones institucionales, los mismos textos que habían sido récord de ventas y reediciones pasaron a ser primero descalificados y luego olvidados, casi podríamos decir *reprimidos*. Luego de la caída de la dictadura cívico-militar 1976-1983, con la reapertura de las carreras de Psicología (reapertura en algún caso literal y, en otros, simbólica) lentamente comienzan a revalorizarse y difundirse las ideas de estos autores, ya con valor por sí mismos y no a remolque de la recepción de Lacan.

Abstract

This paper examines the emergence into the history of French psychoanalysis of an intellectual movement that we identify as *poslacanismo* and subsequent reception in Argentina. Emerge during the 70s a new wave of contemporary French psychoanalysis composed of Jean Laplanche, André Green; Jean Bertrand Pontalis; Didier Anzieu; Daniel Widlöcher; Joyce McDougall; Conrad Stein and Rene Major among the first to nucleate around the Psychoanalytic Association of France created in 1964 and the Paris Psychoanalytic Society, in existence since 1926. A few years later converge in this new trend the founders of the Fourth Group and *Topique* magazine in 1969: Piera Aulagnier; François Perrier; Jean Paul Valabrega; Cornelius Castoriadis; Guy Rosolato among others; at a later time François Roustang, Serge Leclair and Moustapha Safouan to name the best known. André Green proposed *poslacanismo* to call this intellectual current, perhaps accentuating the detail that united them: being disciples of Lacan in the gold decade and need to early differentiate under any or all of the points of divergence mentioned above.

Referencias Bibliográficas

- Aulagnier, P. [1969] (1980). *El sentido perdido*. Buenos Aires: Trieb.
- Bleichmar, S. (1986). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carpintero, E., & Vainer, A. (2004). *Las huellas de la memoria*. Buenos Aires: Topía.
- Green, A. (1990). *De locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. [1962] (1969). El inconsciente freudiano y el psicoanálisis francés contemporáneo. En *El inconsciente freudiano y el psicoanálisis francés contemporáneo*, de Oscar Masotta, (79-102). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hornstein, L. (1995). Ni sin Lacan ni solo Lacan. *Revista Zona Erógena*, 23, 11-13.
- Leclaire, S. (1969). Nota sobre el objeto del psicoanálisis. En *El inconsciente freudiano y el psicoanálisis francés contemporáneo*, de Oscar Masotta, 145-160. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Urribarri, F. (2009). Después de Lacan: del poslacanismo al psicoanálisis contemporáneo. *Revista de Psicoanálisis*, 4(LXVI), 665-686.
- Viguera, A. (2009). Tres tesis acerca del inconsciente en el Coloquio de Bonneval de 1960: Lacan; Laplanche; Politzer. *Revista de Psicología –Segunda Época–*, 12, 41-53.

RECORRIDOS QUE VAN HACIENDO CAMINO.

Apicella, Luciana; Funes, Ana Paula & Hernández Hilario, Victoria.

UNLP – Centro de Orientación Vocacional Ocupacional.

luciananapicella@gmail.com

Resumen

“Equidad y Orientación: el desafío del seguimiento de los jóvenes egresados” constituye una estrategia de acompañamiento pos egreso del nivel secundario para jóvenes que participaron en el año anterior del Programa “Equidad y Orientación el Desafío de una propuesta”. Ambos programas se implementan a través del Convenio de Cooperación Interinstitucional entre la UNLP/Facultad de Psicología y la Fundación Florencio Pérez desde el año 2010. Asimismo, constituyen acciones de transferencia de Proyectos de Investigación de la Cátedra de Orientación Vocacional realizados en años anteriores y actualmente aportan al proyecto de investigación en curso, denominado “Evaluación de Estrategias de Inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos-formativos” (2014-2017) acreditado y subsidiado por la SeCyT.

El objetivo general de este programa es lograr que los alumnos que participaron en las escuelas del ciclo lectivo 2014, Escuela Media 13 y Escuela Secundaria 15 de La Plata, puedan concretar los proyectos educativos, laborales, personales y/o sociales elaborados en la propuesta Equidad y Orientación: el desafío de una propuesta.

La metodología que se utiliza para mantener, continuar y reforzar la comunicación con los jóvenes se realiza a través de distintos medios, tales como llamadas telefónicas, mensajes de texto, whatsapp, redes sociales (grupos cerrados de Facebook), entrevistas personales y grupales que se realizan en sede del centro de Orientación, y un sinnúmero de estrategias relacionadas con las vinculaciones inter institucionales, tanto con las escuelas de procedencia, como con sus lugares de inserción actual.

El total de los alumnos beneficiarios de la propuesta de Orientación durante el año 2014, fue de 138 alumnos de sexto año entre las dos escuelas mencionadas.

Se ha logrado a la fecha contactar y realizar el seguimiento individual de 119 de ellos, ahora ya egresados.

Presentaremos la situación actual en la que se encuentran en relación a sus proyectos, especialmente aquellos vinculados a los educativos y laborales en cada caso o aquellos que se están revisando y que por diferentes motivos no han podido concretar tal cual lo pensaron

oportunamente. Asimismo, incluiremos en esta presentación el análisis de la terminalidad del nivel, verdadera problemática actual.

La población destinataria pertenece a los barrios periféricos de la ciudad de La Plata, y estableceremos algunas relaciones entre características de las familias de los jóvenes y tipo de proyectos elaborados.

El seguimiento es un arduo trabajo que llevamos a cabo un grupo de profesionales de Psicología que hemos pertenecido al Programa de Orientación. Destacaremos las fortalezas y debilidades que conlleva la realización del mismo. Requiere de mucha constancia, perseverancia, atención y disponibilidad para realizar este acompañamiento a los jóvenes egresados. El tipo de vínculos necesarios para establecer y mantener comunicaciones fluidas con ellos. Nos ofrecemos y estamos disponibles para ayudarlos, acompañarlos, orientarlos y compartir miradas sobre las dificultades que se les presentan, o sus logros, pero al mismo tiempo, conocer y comprender que mucho depende de la propia decisión de ellos, en tanto deseen compartir su situación actual y expresar lo que van viviendo cuando la escuela ya no los aglutina. Es un trabajo enmarcado en la Pedagogía del Encuentro en el que las subjetividades se presentan, y se dejan atravesar para poder compartir sus proyectos, vivencias, frustraciones, miedos, deseos. EL trabajo también dará cuenta de esas voces de los jóvenes cuando esto se hace posible.

Se remarcará el momento de la vida que los jóvenes están atravesando, ya que en este primer semestre del año, están no solamente encarando decisiones más autónomas, sino tramitando su definitivo abandono de ese espacio social que tuvieron hasta ahora, que es la escuela y los afectos allí construidos.

Desde nuestro lugar de orientadores, consideramos de mucho valor la experiencia que venimos transitando con este grupo de egresados y constituye para la inmensa mayoría de ellos una verdadera oportunidad de tramitar esta etapa tan cargada de situaciones nuevas, y de concreciones de proyectos elaborados o de reorientaciones hacia nuevas propuestas que los posibiliten avanzar. En caso de poblaciones vulnerables como con las que trabajamos, significa claramente una intervención que hace al cuidado y a la salud de estos jóvenes.

Palabras clave: PROYECTOS, ORIENTACIÓN, ACOMPAÑAMIENTO, DECISIONES.

WALKING ALONG ROADS, BUILDING THE PATH

Abstract

The purpose of this paper is to outline the work performed in the project "Equity and Guidance: the challenge of monitoring newly graduated pupils". This project is part of a larger programme

called "Equity and Guidance: A Proposal Challenge" which was carried out in 2014 with students attending their last year, in two different public secondary schools in La Plata: Escuela Media n° 13 and Escuela Media n° 15. The purpose of this programme is to help students accomplish their educational, emotional, personal, social and work life goals.

This monitoring process of newly graduated pupils is performed by a group of professional psychologists who are willing to support, help and guide young people along this new stage they are going through in their first year away from the school system. The methodology employed in order to maintain and reinforce communication with these young people is qualitative in type by means of different ways of communication. The findings stated in this paper are the ones obtained in 2015.

Key words: PROJECT, GUIDANCE, SUPPORT, GOALS.

Referencias Bibliográficas

- Bohoslavsky, R. (1971). "La información ocupacional en orientación vocacional", en *Orientación Vocacional. La estrategia Clínica*. Buenos Aires: Bonum.
- Chá, T. & colab. (2009). *El desafío de Elegir*. La Plata: UNLP Ed.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Cap. 1. Buenos Aires: Paidós.
- Gavilán, M. (2000) Hacia una Estrategia Integral de Prevención, en *Nuevas Estrategias de Orientación Vocacional Ocupacional*, Anexo II La Plata. EDULP.
- Gavilán, M. (1999). La Orientación Vocacional Continua, en Gavilán, M. (Comp.) *Orientación – Trabajo – Instituciones*. La Plata: UNLP Edit.
- Gavilán, M.; Quiles, C. & Chá, T. (2005). Paradoja: alta problemática psicosocial – baja intervención orientadora, en Revista *Orientación y Sociedad*, Vol. 5 (pp. 141 – 156). La Plata: UNLP Ed.
- Gavilán, M.; Quiles, C. & Cha, T. (2003), Paradojas de la educación en poblaciones vulnerables. *Memorias de las X Jornadas de Investigación, Salud, Educación, Justicia y Trabajo*. (Tomo 1). Facultad de Psicología, U.B.A.
- Gavilán, M. & Villalva, A. (2007) *La Psicología en el campo de la Prevención*, La Plata: De la Campana.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN Y PERMANENCIA
SERVICIO DE PSICOLOGÍA DE LA DIRECCIÓN DE POLÍTICAS DE SALUD DE LA UNLP.**

De Ortúzar Victoria & Ruiz, María Eugenia.

Facultad de Psicología, UNLP.

vdeortuzar@yahoo.es

Resumen

La presente ponencia corresponde al procesamiento de datos en el marco del trabajo de relevamiento realizado como tarea del proyecto de investigación: *Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos* (código 11/S035. Directora: Gavilán, M). Reviste interés en tanto intenta sistematizar las estrategias que a nivel del Rectorado implementa la UNLP para sostener la inclusión y permanencia de los alumnos en el sistema educativo universitario.

El Proyecto de investigación citado busca conocer cuáles son las estrategias de inclusión tendientes a disminuir el abandono universitario que se implementan en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de transferir y socializar estos conocimientos en las unidades académicas. El interés último, reside en la posibilidad de modificar, optimizar, adecuar o crear aquellas estrategias más apropiadas según dificultades detectadas, contribuyendo a aumentar la permanencia o incluir en otros contextos educativos formativos a los que abandonan el sistema universitario.

Para el presente trabajo se relevaron distintas acciones llevadas adelante desde el rectorado, entre las que se encuentran las acciones implementadas por la Prosecretaría de Bienestar Universitario: Los diferentes programas implementados ya sean de corte social, económico o de salud tienen por objeto acompañar a los estudiantes en su trayecto educativo y dar respuesta a las necesidades del alumnado de la UNLP en consonancia con la línea de trabajo de una universidad inclusiva.

De las propuestas de la Prosecretaría, haremos especial énfasis en el área de Psicología de la Dirección de Políticas de Salud Estudiantil, por considerar la atención de la salud mental como un aporte significativo que desde nuestra rama, favorece la inclusión educativa, generando un dispositivo preventivo que permite la intervención temprana y oportuna frente a las dificultades que inciden en el retraso y/o abandono del proyecto de estudio.

Para tal fin se establecieron entrevistas con referentes claves a fin de conocer, relevar y recabar datos que permitan un análisis de la situación y establecer hipótesis de trabajo y seguimiento.

Entre otros datos nos interesa precisar además, las vinculaciones que se establecen con el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional (COVO) perteneciente a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología. Se busca conocer desde allí, si los alumnos que acuden a consultas de Reorientación en el Centro de Orientación en el marco del Programa de Reorientación Vocacional de la Prosecretaría Académica, reciben otro tipo de contención. Asimismo y en el caso de las consultas por reorientación, si las mismas se relacionan con intervenciones del área de Salud Mental de modo de poder optimizar los recursos en el armado de estrategias conjuntas.

El problema del abandono y la retención en la Educación Superior Universitaria es un tema de análisis permanente y creciente preocupación en la mayoría de las universidades del mundo. Es nuestra intención, contribuir a reconocer las principales dificultades que se presentan en las Unidades Académicas de la UNLP como así también subrayar las acciones que se realizan como estrategias beneficiosas para toda la comunidad universitaria.

PALABRAS CLAVE: ESTRATEGIAS, INCLUSIÓN, SALUD MENTAL, ORIENTACIÓN VOCACIONAL.

Abstract

This presentation is for the survey work done as task of the research project: Evaluation of inclusion strategies to reduce the university drop and redirection to other educational and training areas (code 11 / S035 Director. Gavilán, M). It is of interest to both systematize the strategies implemented UNLP to support the inclusion and retention of students.

Seeks to understand the strategies of inclusion aimed at reducing the university drop in the UNLP, in order to optimize or create those most appropriate are helping to increase retention in the education system.

Various actions carried out from the rectory, mainly the Pro-Secretary of the University Welfare which aim to accompany students in their educational journey and to meet their needs were surveyed. Special emphasis will be placed on the area of Psychology Address Student Health Policy, considering the mental health care as a significant contribution to educational inclusion favors.

Methodologically interviews with key references were established to survey and collect data to analyze the situation, establish working hypotheses and monitoring. It should be pointed links with the Centre for Vocational Guidance and optimize the assembly of joint strategies between the UNLP services. It aims to help recognize difficulties and underline the beneficial actions for the university community.

KEYWORDS: STRATEGIES, INCLUSION, MENTAL HEALTH, VOCATIONAL GUIDANCE.

EL CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA. DISPOSITIVO DE RECEPCIÓN Y ORIENTACIÓN AL INGRESANTE.

García, María Natalia.

Facultad de Psicología, UNLP.

nataliag.orientacionvocacional@gmail.com

Resumen

El curso introductorio a las carreras de psicología (profesorado y licenciatura) constituye una de las estrategias de inclusiónⁱ de nuestra unidad académica -acorde al Plan Estratégico de nuestra Universidad-, para garantizar la retención y permanencia de los aspirantes a ingresar a nuestra Facultad; evitando la deserción y/o exclusión de un proyecto de vida, que los exponga a situaciones de riesgoⁱⁱ.

Acompañar a los alumnos ingresantes desde el punto de partida de un largo proceso de formación personal y profesional, debe corresponderse con un trabajo de reflexión-acción por parte del equipo docente. Buscando siempre, resignificar el ser y el hacer de su práctica, individual y colectivamente.

Mi experiencia como docente del curso introductorio y como profesional de la orientación por más de una década, me permiten advertir y considerar un sin número de frases enquistadas en el imaginario de los jóvenes, que suelen estar acompañadas por numerosas sensaciones en relación a las estrategias de aprendizaje con las que se han manejado hasta el momento de hacer el ingreso. Estos temores, reflejados en frases tales como: *“la escuela secundaria no me prepara para la universidad”*, *“ resumir los textos me lleva mucho tiempo y no sé si los hago bien”*; son seguidas por expectativas vinculadas a sus propias experiencias, que generalmente no se corresponden con el perfil profesional que la Universidad de La Plata se propone capacitar: *“cuando era chica tuve muchos problemas para adaptarme en la escuela y creo que estudiar psicología me va a ayudar”*, *“desde siempre escucho a mis amigas y les doy consejos, por eso me decidí a estudiar psicología”*. Desandar estos imaginarios y ofrecer espacios de participación, lectura y escritura académica en contextos concretos y situados, será una tarea esencial para que los estudiantes interioricen formas de hacer, habilitando una praxis que dentro de los parámetros éticos, produzca subjetividad.

Resulta fundamental entonces dar lugar a estas cuestiones, habida cuenta que en muchas oportunidades, éstos y otros decires conducen al abandono a pocas semanas del comienzo de las

clases; guían las elecciones de muchos jóvenes que no habiendo tenido oportunidad de atravesar una intervención a nivel del microproceso (Gavilán, 2006), o que venidos desde distintos puntos del país han acudido a profesionales no especializados en orientación, librando la toma de decisión de estudiar esta carrera, a una batería de técnicas que según la modalidad actuarial (Bohoslavsky, 1978) y según ellos “les ha salido” la psicología como la carrera que más les conviene.

Este trabajo se propone dialogar desde el cargo de Jefa de Trabajos Prácticos desempeñado por segundo año consecutivo, con las voces de los docentes del curso introductorio, los relatos de los alumnos que ingresaron a la carrera en el periodo comprendido entre los años 2006-2013 en el que me desempeñé como ayudante de prácticos y los testimonios de los orientados del Programa “Volver a Mirar”ⁱⁱⁱ del cual participo.

Asumir la responsabilidad de acompañar a los docentes desde este lugar estratégico, a inaugurar los vínculos iniciales del alumno con el ámbito universitario, y con los textos propios de esta disciplina y profesión, implica poner en cuestión esta función y otorgarles efectivamente el rol de tutores que encarnan, sean concientes o no de ello, posibilitando en los alumnos modificar actitudes y formas de concebir las relaciones con el conocimiento y el aprendizaje; así como realizar un proceso de apropiación de la nueva realidad en la que se insertan.

Estas dos cuestiones serán las que se desplegarán en esta exposición: redefinir la función del JTP como intermediario y articulador entre todos los actores de esta experiencia, y visibilizar el rol de los docentes del ingreso como tutores.

Aspiro a que esta producción se interprete como una primera aproximación, flexible y abierta al debate, por cuanto la práctica docente debe ser revisada permanentemente en su devenir.

PALABRAS CLAVE: INGRESANTES, DOCENTES TUTORES, INCLUSIÓN, ORIENTACIÓN.

Abstract

This production aspire to be interpreted as a first approximation, flexible and open to debate, as the teaching practice must be constantly reviewed in the future.

This paper proposes dialogue from the position of Chief of Practical Works, played for the second consecutive year, with the voices of teachers in the introductory course, the stories of the entrants for the period 2006-2013 and the testimonies of the targeted program "Back look" that I participate; to redefine the role of JTP as an intermediary and coordinator between all actors in this experience and make visible the role of teachers as tutors income.

To accompany the new students from the starting point of a long process of personal and professional training, it must correspond to a reflection-action work by the faculty. Always looking for new meaning being and make your practice, individually and collectively.

The introductory course in psychology careers is one of the strategies including our academic unit, according to the Strategic Plan of the University, to ensure the permanence of the candidates to join our faculty; avoiding attrition and / or exclusion of a life that expose them to risk.

KEYWORDS: ENTRANTS TO PSYCHOLOGY, MENTOR TEACHERS, INCLUSION, ORIENTATION.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bohoslavsky, Rodolfo (1978) “La Orientación Vocacional - La Estrategia Clínica”, Edit. Nueva Visión, Bs. As. Cap II.
- Carlino, P. (2012) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, 16 de mayo de 2008, 71-117.
- Castoriadis C. (1993) “La Institución Imaginaria de la Sociedad”. Edit. Tusquets, Barcelona. Segunda parte: El imaginario social y la institución. Cap. IV y VII.
- Gavilán et. al. (2010). Abandono universitario-estrategias de inclusión. Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. T. 1, 527. ISSN 1667-6750
- Gavilán, Mirta. (2006) “*La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*”. Ediciones HomoSapiens. Rosario.
- Tinto, V. (1986) Una reconsideración de las teorías de deserción estudiantil, Handbook of theory and research, Pp. 359-384, Agathon Press. New York, USA.

ⁱ 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 2010/2013.

ⁱⁱ Proyecto de Investigación: “Evaluación de Estrategias de Inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos-formativos”. Acreditado por Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP. (Cód.). Facultad de Psicología, UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán 2014/2016.

ⁱⁱⁱ Este programa, tiene tres años de desarrollo y está subsidiado por la Secretaría Académica de la UNLP, articulado con el Proyecto de Contención y Permanencia de nivel central de nuestra Universidad.

UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES DE LOS INGRESANTES DERIVADOS AL PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO EN 2011.

Lubo, Facundo & Castignani, María Laura.

Consejo Interuniversitario Nacional / Universidad Nacional de La Plata.

facundolubo@gmail.com

Resumen

El abandono universitario como problemática es un fenómeno cuya emergencia puede situarse en distintas partes del mundo entre la década del '50 y fines de la década del '60 del siglo pasado. La preocupación por los altos porcentajes de abandono universitario ha impulsado numerosos programas y proyectos en diferentes contextos a nivel mundial, con el fin de instrumentar estrategias de retención y evaluar sus resultados.

Nuestra investigación tiene como objetivo general el contribuir a una evaluación de las estrategias que la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata emplea a los fines de favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes de los primeros años. Partiendo de la hipótesis de que las estrategias de inclusión implementadas en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata inciden de manera positiva en la permanencia de los estudiantes, nos hemos propuesto indagar el porcentaje de abandono entre los alumnos que hacen o no uso de las estrategias inclusivas que esta dispone.

Aquí recortaremos uno de estos dispositivos: el Programa de Apoyo Académico. Para ello hemos realizado un seguimiento de los estudiantes que ingresaron al Programa de Apoyo Académico en el año 2011. No obstante, este estudio tiene una finalidad exploratoria, puesto que su análisis interpretativo requerirá complementarse con otras fuentes de información.

En cuanto a la metodología, hemos tomado los certificados analíticos de la totalidad de los estudiantes derivados al Programa de Apoyo Académico (110 estudiantes) para la elaboración de nuestros datos desde un enfoque analítico-descriptivo tanto cualitativo como cuantitativo. Esto permite analizar la trayectoria desde Abril de 2011 a Junio de 2015, fecha en que fueron solicitados los certificados analíticos a Dirección de Enseñanza de la Facultad de Psicología.

Los certificados analíticos permiten analizar variables como el promedio general y académico, el porcentaje de materias aprobadas, la cantidad de exámenes finales rendidos, la cantidad de cursadas aprobadas, el último año en que se detecta actividad, y el documento de identidad. Al utilizar como unidad de análisis las variables tomadas de los certificados analíticos, se ve facilitada la recolección de datos cuantitativos y cualitativos con miras a una descripción general de esta población. Sin embargo, no dejamos de subrayar el carácter provisional y exploratorio de este

trabajo. Además de estudiar otras cohortes de la manera en que se lo hizo, sería recomendable cruzar estos datos con los que puedan arrojar otras técnicas, como entrevistas en profundidad o cuestionarios.

En cuanto a los resultados, encontramos que de los 110 estudiantes derivados la Programa de Apoyo Académico al finalizar el Curso Introductorio, solo 7 son regulares en Junio de 2015 (el 6%). El 76% de los estudiantes interrumpieron su trayectoria en el primer cuatrimestre del primer año, y un 17% lo hizo entre 2011 y 2015, siendo la mediana el año 2012. Este 76% contrasta con los datos arrojados por un estudio realizado por Castignani & García (2014). Allí realizaron un estudio de seguimiento tomando una muestra de ingresantes que aprobaron el Curso Introductorio a las carreras de Psicología en 2011, encontrando que el porcentaje de estudiantes que interrumpe su trayectoria antes de finalizar el primer cuatrimestre se encuentra entre el 15% y el 35%.

Por último, se analizaron algunas hipótesis emergentes en el trascurso de las entrevistas a los referentes de algunos de estos dispositivos. Una de ellas apuntaba a la interrupción en la escolarización de estos estudiantes, pero al respecto no se pudieron hallar indicadores de la misma. Otra de estas hipótesis es que muchos de los estudiantes que luego abandonan la carrera rinden pocos exámenes finales en comparación a la cantidad de materias que cursan. En este sentido, hayamos que existe una diferencia significativa en la proporción de exámenes finales rendidos y materias cursadas aprobadas entre los 7 estudiantes regulares y los 19 irregulares que avanzaron más allá del primer cuatrimestre.

PALABRAS CLAVE: INCLUSIÓN, EVALUACIÓN, ABANDONO, INGRESANTES.

Abstract

Our research has the general objective to contribute to an evaluation of the strategies that the Faculty of Psychology of the National University of La Plata used in order to promote the entry and stay of students in the early years. Assuming that the inclusion strategies implemented in the School of Psychology at the National University of La Plata impact positively on the retention of students, we intend to investigate the dropout rate among students who do or do not use the inclusive strategies available.

With an exploratory purpose, here we trim one of these devices: the Academic Support Program. We have done a track of the students that entry to the Academic Support Program in 2011. However, this study must be complement with other information sources

As for the results, we found that of the 110 students referred the Academic Support Program at the end of the introductory course, only 7 are regular students in June 2015 (6%). 76% of students

interrupted his career in the first semester of the first year, and 17% did so between 2011 and 2015, being the median 2012.

KEY WORDS: INCLUSION, EVALUATION, DESERTATION, ENTRANTS.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Nuestra investigación tiene como objetivo general el contribuir a una evaluación de las estrategias que la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata emplea a los fines de favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes de los primeros años.ⁱ El abandono universitario como problemática es un fenómeno cuya emergencia comienza a ser situada entre el pasaje de la Universidad de Elites al pasaje de la Universidad de Masas (Krotsch, 2001), período que suele ser situado en distintas partes del mundo entre la década del '50 y fines de la década del '60 del siglo pasado.

Considerando la educación superior como un elemento clave para el desarrollo humano, económico, y social de las naciones, el abandono de los estudios superiores se vuelve un problema crucial desde múltiples aristas. Esto es algo señalado por diferentes organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dicho interés adquiere particular énfasis entre las décadas del ochenta y el noventa, momento en que el abandono es estudiado en conjunto con otras problemáticas como calidad de los aprendizajes, financiamiento, internacionalización, responsabilidad social universitaria, etc.

La preocupación por los altos porcentajes de abandono universitario ha impulsado numerosos programas y proyectos en diferentes contextos mundiales a fin de instrumentar estrategias de retención y evaluar sus resultados.

En nuestro país algunos antecedentes dan cuenta del nivel de abandono de los alumnos, en relación a la cantidad de egresados según diferentes cohortes. Según Dibbern y Sannuto (2005), alrededor del 40% de los estudiantes que ingresan a la universidad abandonan sus estudios en los primeros años en la Argentina. Se ha señalado las dificultades que implica implementar estudios sobre repitencia y deserción en la educación en los países de la región por la ausencia de datos y la calidad de los mismos. A esto se agregaría que los estudios de seguimiento de cohortes de ingreso es una de las únicas maneras de avanzar en este sentido, y dichos estudios son complejos debido a la flexibilidad de los currículos o planes de estudio de cada carrera. Y por otro lado, es difícil establecer una comparación con la región latinoamericana debido a la diversidad de cada sistema de educación superior, de allí que los estudios se enfoquen en el sistema nacional de educación superior.

Hay diversos estudios realizados, en varias universidades del país, a saber: Rio Cuarto (Sposetti, 1994), San Juan (Jewsbury & Haefeli, 2000) y Cuyo (Aparicio, 2009). Por otra parte, si bien se han

desarrollado numerosas investigaciones sobre abandono, las más relevantes que dan cuenta de las estrategias para disminuir esta problemática se enmarcan dentro del Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata (2010-2014) y el vigente (2014-2018).ⁱⁱ

En este marco han desarrollado estrategias para revertir el porcentaje de abandono: a) Las diferentes Unidades Académicas y particularmente aquellas que constituyen nuestras unidades de análisis; b) El nivel Central de la UNLP, a través de los programas de la Prosecretaría de Bienestar Estudiantil y la Dirección de Articulación Académica, c) El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, a través de los diferentes programas de Orientación, Reorientación y Seguimiento especialmente destinados a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad académica y psicosocial, d) Los Proyectos de investigación desarrollados por las Cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología: “La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con Población de Alta Vulnerabilidad Psicosocial” (Código H341), “Investigación Evaluativa sobre estrategias de Orientación Vocacional Ocupacional Integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial” (Código: H/415) y “Abandono Universitario. Estrategias de Inclusión” (Código P014).

Hemos partido de la hipótesis de que las estrategias de inclusión implementadas en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata inciden de manera positiva en la permanencia de los estudiantes.

Indagar el porcentaje de abandono entre los alumnos que hacen o no uso de las estrategias inclusivas es uno de los objetivos exploratorios principales de este trabajo. Para ello hemos realizado un seguimiento de los estudiantes que ingresaron al Programa de Apoyo Académico (en adelante, PAAc) en el año 2011. Este estudio tiene una finalidad exploratoria, puesto que su análisis interpretativo requerirá complementarse con otras fuentes de información.

Por último, en nuestro trabajo de campo previo, realizamos entrevistas a algunos referentes clave en relación a estos dispositivos. En lo que sigue, además de analizar descriptivamente nuestros datos, intentaremos poner a prueba alguna de las hipótesis que emergieron durante las entrevistas.

Análisis descriptivo de los certificados analíticos de los estudiantes derivados al PAAc en 2011

Para el estudio, nuestra unidad de observación serán los certificados analíticos con promedio y materias rendidas de los 110 estudiantes que fueron derivados al PAAc en 2011. Dicha población tiene la particularidad de haber sido identificada, durante el Curso Introductorio (en adelante, CI), como una población estudiantil que no ha cumplido los objetivos mínimos del CI. Si bien el CI no

es eliminatorio, establece objetivos mínimos que de no cumplirse pueden llevar a la derivación al PAAc. Este “constituye una estrategia que se propone promover en los ingresantes la apropiación y fortalecimiento de aquellas herramientas cognitivas que favorezcan la continuidad en los estudios.” (Programa de Apoyo Académico, 2015: 2).

Con el fin de poder realizar algún tipo de abordaje sistemático sobre la población “desertora”, se establece como uno de los criterios provisorios de abandono universitario no haber promocionado en el plazo de los dos primeros años ninguna asignatura y figurar en el sistema Siu-Guaraní.

Estos 110 estudiantes representan el 8,2% de los 1340 nuevos ingresantes del 2011 a las carreras de la Facultad Psicología. Si bien no parece un porcentaje elevado, es probable que si contásemos con la cantidad de estudiantes que acreditan el CI, seguramente este porcentaje sería más elevado, puesto que, aunque no tengamos los datos al respecto, hay una deserción significativa en el transcurso del mismo. Indagar el porcentaje de estudiantes derivados al PAAc en el transcurso de los años podría ser un dato interesante también en este sentido.

En cuanto a las variables sociales, económicas y culturales de esta población, los analíticos expedidos por Dirección de Enseñanza no permiten arrojar datos sobre ello. Sin embargo, desde 2013, la Universidad Nacional de La Plata cuenta con información de los ingresantes en relación a estas variables. Antes de 2013 solo se contaba con la información de quienes ya eran alumnos regulares y se inscribían al sistema Siu Guaraní. Ahora, en cambio, esta información es manejada desde la plataforma Siu Araucano.

El único dato social que hemos obtenido es la variable género. De los 110 estudiantes derivados al PAAc, tenemos un 27,4% de población masculina y un 72,6% de población femenina.

Una de las hipótesis emergentes durante las entrevistas es que la población derivada al PAAc presentaría alguna interrupción en su escolarización. Es decir, que si nos detenemos a analizar su trayectoria educativa, encontraríamos que la misma fue interrumpida o realizada por vías alternativas a las tradicionales. Para responder a esta pregunta pensamos que se puede tomar como una referencia el número de DNI, suponiendo que a menor número de DNI, mayor edad, y en ese caso correspondería una mayor probabilidad de haber tenido interrupción en los estudios. Sin embargo, nos vimos con el obstáculo de no contar con los DNI de los 84 estudiantes que no figuran en el Siu-Guaraní. Respecto a los 26 que sí figuran, al menos hasta ahora, nada indica que esta población cumpla con esta característica. La mayoría tiene DNI entre los 36 y los 37 millones, y las medianas no arrojan variación significativa entre regulares e irregulares (al calcular la mediana, no publicaremos este dato para no caer en el riesgo de hacer pública la identidad de esos estudiantes)

De los 110 estudiantes derivados la PAAc al finalizar el CI, solo 7 son regulares en Junio de 2015. Esto es, apenas el 6%.

Tabla de la distribución de la población total

Regulares	Irregulares (incluye RANENoR)	Irregulares (sin RANENoR)	Irregulares (RANENoR)	TOTAL
7	103	19	84	110
6,36%	92,73%	17,27%	76,36%	100%

De los 103 irregulares, 84 de ellos no figuran en el sistema Siu-Guarani. Al realizar la búsqueda figuran como a) Rechazado (29), b) Abandonó (10), c) No existe en el sistema/No hay registro (48). Respecto a estos 84 estudiantes, hay algo en común: no lograron ser alumnos regulares. Esto quiere decir que la trayectoria de estos estudiantes se interrumpe antes de finalizar el primer cuatrimestre del ciclo lectivo del primer año. Esto puede deberse a varias causas. Respecto a los que figuran como *rechazado*, son estudiantes que no cumplieron los requisitos para poder obtener la regularidad y un legajo. Un ejemplo de una situación posible es que no hayan podido rendir las materias pendientes del nivel medio, cuyo plazo último suele ser en Mayo, fecha en que suele finalizar el PAAc. Sin embargo, también podría ser que no hayan cumplimentado los objetivos mínimos del PAAc, que incluyen además de la asistencia, la presentación de trabajos en alguna de sus instancias. La situación de los estudiantes que figuran como *abandonó* es mucho menos ambigua: abandonaron el PAAc. Acerca de los 48 estudiantes que no figuran en sistema, queda el interrogante acerca de las características y los posibles motivos de la interrupción de su trayectoria. Sin duda, determinar más exhaustivamente la trayectoria de esta población será un trabajo a profundizar en las próximas investigaciones.

No tenemos datos de otras cohortes del PAAc como para realizar comparaciones. Sin embargo, Castignani & García (2014) realizaron un estudio de seguimiento tomando una muestra de ingresantes del año 2011. En concreto, se encontraron que, en 2013, de la muestra de 118 estudiantes, 76 eran alumnos regulares (64,4%) y 42 habrían abandonado la carrera puesto que no cursaron ni rindieron finales en los últimos dos años (35,5%). Sobre estos 42 estudiantes encontraron que 18 fueron dados de baja por no presentar documentación respaldatoria (15,2% del total) y 24 no cursaron materias ni rindieron exámenes finales en dos años (20,3%). Es decir, sabemos que al menos ese 15% de los estudiantes interrumpe su trayectoria en el primer cuatrimestre del primer año, y el 20% podría haberla interrumpido en ese momento o posteriormente. Con todo, es llamativo que el porcentaje de estudiantes que interrumpen su

trayectoria en el primer cuatrimestre es entre tres y cinco veces mayor en los estudiantes derivados al PAAc que en la muestra de ingresantes.

Otra de las hipótesis que surgieron en las entrevistas con referentes es que los estudiantes que abandonan se empeñan más en aprobar cursadas que en aprobar exámenes finales. Algunas limitaciones impiden explayarnos acabadamente sobre este punto. En primer lugar, Siu-Guarani no arroja datos sobre asistencia a las cursadas de asignaturas que luego fueron desaprobadas. Y en segundo lugar, tampoco contamos con datos relativos a los Irregulares RANENoR, por lo tanto solo podemos evaluar sobre un total de 26 estudiantes (7 regulares y 19 irregulares).

Si bien esto limita nuestras conclusiones para abordar este interrogante, hemos hallado una discrepancia importante entre la correlación positiva elevada entre la *Cantidad de Exámenes Finales Rendidos* y la *Cantidad de Cursadas Aprobadas* por parte de los estudiantes Regulares (0.92) y la de los Irregulares (0.55). Y en términos proporcionales: mientras que los Regulares rinden *6 finales por cada 7 cursadas* aprobadas, los Irregulares rinden apenas *1 final por cada 5 cursadas* aprobadas. Mientras que la mediana de finales rendidos de los estudiantes Regulares es de 12 y la de cursadas aprobadas es de 14; para los Irregulares es de 1 y 5 respectivamente.

Tabla de Alumnos Regulares.

Promedio General	Promedio Académico	Materias Aprobadas (%)	Cantidad de Exámenes Finales Rendidos (incluye promoción S.E.)	Cantidad de Materias Cursadas Aprobadas (el SIU no arroja datos sobre cursadas desaprobadas)	Último Año donde se detecta actividad
5,5	4,33	5	3	8	2015
6,2	3,5	13	14	14	2015
6,43	5,71	37	17	20	2015
6,29	4,75	18	12	16	2015
4,67	3,33	8	6	13	2013
5,25	3,63	11	7	8	2015
7,26	6,81	50	21	21	2015
MEDIANA = 6,20	MEDIANA = 4,33	MEDIANA = 13	MEDIANA = 12	MEDIANA = 14	MEDIANA = 2015

Tabla Irregulares (no incluye RANENoR)

Promedio General	Promedio Académico	Materias Aprobadas (%)	Cantidad de		Último donde detecta actividad	Año se
			Exámenes Finales Rendidos (incluye promoción S.E.)	Cantidad de Materias Cursadas Aprobadas (el SIU no arroja datos sobre cursadas desaprobadas)		
-	-	0	0	6	2013	
6,5	5	5	3	10	2012	
5	5	3	1	5	2013	
-	2,38	0	8	7	2013	
-	2	0	1	1	2015	
4	4	3	1	8	2014	
-	-	0	0	3	2012	
-	-	0	0	1	2011	
-	-	0	0	2	2012	
7	7	3	1	6	2012	
-	2	0	1	3	2014	
-	-	0	0	1	2011	
4	2,67	3	3	8	2014	
-	-	0	0	5	2012	
-	-	0	0	1	2012	
-	-	0	0	3	2012	
MEDIANA = 0			MEDIANA = 1		MEDIANA = 5	
					MEDIANA = 2012	

Comentarios Finales

Hasta aquí hemos analizado en un sentido descriptivo algunos de los datos recolectados en la investigación.

Sin duda, el estudio de las trayectorias estudiantiles de los ingresantes derivados al PAAc se debe seguir complementando por otras vías. Al utilizar como unidad de análisis las variables tomadas de los certificados analíticos, se ve facilitada la recolección de datos cuantitativos y cualitativos con miras a una descripción general de esta población. Sin embargo, no dejamos de subrayar el carácter provisional y exploratorio de este trabajo. Además de estudiar otras cohortes, sería

recomendable cruzar estos datos con los que puedan arrojar otras técnicas, como entrevistas en profundidad o cuestionarios.

Es nuestro objetivo seguir profundizando los análisis descriptivos sobre la población del PAAc y la trayectoria de estos estudiantes. Creemos que ello es necesario a los fines de poder indagar con alguna precisión cual es la incidencia de las estrategias sociales y pedagógicas que se implementan tanto desde la Universidad Nacional de La Plata como desde la Facultad de Psicología con los objetivos de favorecer la inclusión, retención y permanencia de los estudiantes de los primeros años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, M. (2009). *La demora en los estudios universitarios*, Tomos I y II. Mendoza, EDIUNC.
- Castignani, M. L., & García, M. N. (2014). Abandono universitario en estudiantes de las carreras de psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Avance de los resultados de la investigación. En *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Dibbern, A. & Sannuto, J. (2005) *Deserción y repitencia en la Educación Superior Universitaria en Argentina*. En: Seminario sobre el Rezago y la Deserción Universitaria en América Latina y el Caribe (septiembre: Talca). Editorial CINDA-IESALC.
- Jewsbury, A. & Haefeli, I. (2000) Análisis de la Deserción en Universidades Públicas Argentinas. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional del CLAD de Santo Domingo.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

ⁱ El presente trabajo fue realizado en el marco de una “Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas” de la CIN. Director: Gavilán, Mirta. Co-Director: Castignani, María Laura. Proyecto de Investigación: Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos (2014-2016). Código: S035.

ⁱⁱ Así versa el Plan Estratégico (2014-2018): “Programa General 1.1 ACCESO, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO.

Responsable: Dirección de Inclusión Educativa y Articulación

Descripción y fundamentación: El ingreso creciente de jóvenes a las universidades nacionales de nuestro país con el posterior abandono de un elevado porcentaje es, sin duda, un complejo problema. La UNLP asume y sostiene el compromiso de promover estrategias que atiendan a la democratización de los procesos de acceso y distribución del conocimiento. Este programa nuclea proyectos y estrategias institucionales que, tanto desde la Presidencia como desde las Unidades Académicas, intentan promover la

consolidación de una política de inclusión, retención, permanencia y egreso de los estudiantes en los trayectos de formación de grado.

Objetivos - Promover estrategias de acceso a la formación universitaria, favoreciendo el ingreso, la permanencia y la graduación de los jóvenes y adultos en la UNLP.” El resto del plan se encuentra disponible en:

http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estrategia_1__ensenanza_de_pregrado__grado_y_posgrado.pdf.

LO SINGULAR FRENTE AL IDEAL:

UN MODO DE HACER ORIENTACIÓN EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN INFORMAL.

Moya, Clarisa.

UNLP.

clarisamoya@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende problematizar el modo de hacer Orientación Vocacional-Ocupacional en contextos de educación secundaria informal, abordando los efectos que ha tenido la implementación de talleres de Orientación en el marco de la asignatura Psicología.

La población destinataria forma parte del *Plan Ellas Hacen*¹, integrando cooperativas de trabajo conformadas por madres jóvenes y adultas provenientes de sectores vulnerables, que resultaron afectadas por las inundaciones del 2 de abril de 2013 acontecidas en La Plata. Gran parte de ellas sufrieron la pérdida de sus hogares, con lo cual el Estado las convoca para que construyan sus casas y las de otras familias desfavorecidas, percibiendo por ello un salario que les permite el acceso a un trabajo digno.

La particularidad de esta población es que no finalizó la secundaria, de modo que el *Plan FinEs 2*² se convierte en un requisito para permanecer en las cooperativas. Tiene la finalidad de garantizar el derecho a la culminación de la escolaridad obligatoria, y propiciar la continuación de estudios superiores y una inserción futura en el campo laboral.

Desde el lugar de docente de Psicología, se aborda este objetivo utilizando como metodología talleres de Orientación Vocacional-Ocupacional, entendidos como un lugar de producción y participación (Lomagno, 2004). Se trata de seis encuentros semanales de dos horas, en los que participaron las alumnas cursantes.

El objetivo inicial es ofrecer un espacio que apunta al despliegue de las causas del abandono de estudios. Al hacer circular la palabra, en producciones gráficas o verbales, emergen los efectos de la inequidad social y de la vulnerabilidad que ha signado la vida de estas mujeres, excluyéndolas del sistema formal de educación. Sin embargo, insiste fuertemente la figura que el Estado viene asumiendo como garante para todos del acceso y la permanencia en los distintos niveles educativos, a través de planes y beneficios universales. ¿Qué obstaculiza la continuidad en los estudios, pese a las condiciones que favorecen el acceso a los mismos?

Una hipótesis es que algo de ese afán universalizante falla, toda vez que es posible localizar la respuesta de un sujeto en singular, topándonos así con la subjetividad. La escucha de la singularidad permite situar las coordenadas históricas y subjetivas que enmarcaron el abandono

de estudios. En la mayoría de los casos, lo enuncian como producto de una elección, tomando protagonismo el ser de madre y el formar una familia. Incluso retoman la escuela para responder a uno de los requisitos que les permitirá adquirir un hogar para sus hijos, quedando desdibujado otro uso que podría tener el título secundario.

Resulta pertinente la pregunta: “¿cómo intervenir desde una mirada que atiende a la singularidad, sin quedar por fuera de una legalidad que tiene como marco un ‘para todos’?” (Kiel, 2008). Un abordaje podría ser el que sostiene la escucha de lo que dice ese sujeto que resiste a la universalización. Escucha que desde una lógica del “no-todo”, contempla sus posibilidades subjetivas y su dimensión deseante para propiciar su inclusión en lo social, donde circulan las normas “para todos”.

De este modo, el siguiente objetivo es promover la puesta en palabras de las posibilidades que las alumnas manejan en relación al futuro, el cual resulta difícil de proyectar, porque las condiciones de pobreza hacen que predomine la lógica del instante (Gavilán, 2012). La angustia aparece y las producciones se colman de incertidumbre e impotencia frente un presente que apremia.

La apuesta será, en un tercer momento, generar un punto de detención en esa prisa, introduciendo la posibilidad de hacer algo con aquello que le pone obstáculo al futuro. Futuro que, de modo contrario a lo pautado por el ideal, no necesariamente deberá estar ligado a un proyecto educativo o laboral. Es así como este espacio buscará que la dimensión deseante se haga presente y encuentre un anclaje en los recursos y fortalezas que cada sujeto posee, apuntando a que dicho anclaje se aloje en el futuro próximo y esté en relación a una elección subjetiva posible. Siguiendo a Skliar (2010), “no se trata de apenas proclamar políticas de acceso universal a las instituciones (...) La inclusión ‘es’, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella”.

Las resonancias que tienen estos talleres nos interpelan en nuestro papel como docentes de Psicología. ¿Desde qué intención educativa estamos operando? ¿Hacia qué horizonte se dirige la práctica de la Orientación cuando lo singular le hace frente a lo universal? Son interrogantes que nos motivan a reflexionar críticamente sobre nuestro accionar en contextos de vulnerabilidad y educación informal, permitiendo así otro modo de hacer orientación.

PALABRAS CLAVE: ORIENTACIÓN, EDUCACIÓN INFORMAL, LO UNIVERSAL, LO SINGULAR

Abstract

This paper introduces the problem about how to make Vocational Occupational Guidance at informal contexts of secondary education, treating the effects that had the implementation of guidance workshops as part of the Psychology course.

The target population are young and adult mothers from vulnerable sectors, who integrate cooperatives in which they build their own houses, with a requirement to complete secondary school that they abandoned. What hinders the continuity in studies, despite the conditions favoring access to them?

We can see the emergence of the tension between access to all people to education guaranteed by the State, and the singularity of the subject that brings into play a subjective choice centered on maternity. The space of the workshops tries to make place to the desiring dimension and promotes its anchor on subjective resources and strengths that each one possesses, aiming to that said anchor will have place in the near future and will be related to a subjective choice possible. From the listening of the singular, contribute to social inclusion, where circulates the universal.

KEYS WORDS: GUIDANCE, INFORMAL EDUCATION, THE UNIVERSAL, THE SINGULAR

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gavilán, M. (2006). *La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Rosario. Homo Sapiens.
- Gavilán, M. (Edit) (2012). "Equidad y Orientación Educativa y Ocupacional". Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Kiel, L. y otros (2008). "Psicoanálisis-educación. Un dispositivo de intervención en instituciones educativas". Premio Facultad de Psicología 2008 en la categoría "Dispositivos en Salud Mental. Aportes de la Psicología". Buenos Aires. UBA.
- Lomagno, C. (2004). Consideraciones sobre la metodología de taller en el trabajo con jóvenes y adultos. *Documento de trabajo*. Dirección Provincial de Capacitación para la Salud. Ministerio de Salud. Buenos Aires.
- Skliar, C. (2010). Incluir las diferencias. Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. En *Revista Orientación y Sociedad*, Vol. 8. La Plata. UNLP Ed.

¹ El *Plan Ellas Hacen* se constituye como una nueva etapa del programa de Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja", implementado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

² El *Plan Finalización de Estudios Secundarios (FinEs 2)* tiene lugar en las políticas públicas de la Provincia de Buenos Aires a partir del año 2009, cuando fue implementado por la Dirección General de Cultura y Educación.

EVALUACIÓN PRELIMINAR DE ESTRATEGIAS DE INCLUSION PARA DISMINUIR EL ABANDONO UNIVERSITARIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.

Período 2012-2015.

Urtizberea, Facundo Esteban.

Facultad de Psicología – UNLP.

furtizberea@psico.unlp.edu.ar

Resumen

Los datos y las conclusiones que configuran este análisis preliminar, forman parte de un trabajo mucho más ambicioso encuadrado en el proyecto de investigación denominado “Evaluación de: estrategias de inclusión”; cuya Directora es la Dra. Mirta Gavilán y que tiene como objetivos primordiales conocer y evaluar estas estrategias tendientes a disminuir el abandono universitario que se implementan en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de La Plata y a su vez analizar a través de otras dependencias de la Universidad Nacional de La Plata que colaboran con estos temas, que estrategias son las más adecuadas para que los jóvenes que dejan la universidad puedan incluirse/reorientarse en otros ámbitos educativo- formativos. El proyecto es tetra anual y aún se encuentra en desarrollo.

En esta presentación, me propongo exponer un análisis preliminar comparativo sobre algunas variables que permiten en conjunto delimitar las características de las estrategias de inclusión impulsadas y los cambios o continuidades previstas del 2012 al 2015. Dichas variables de análisis son: objetivos del curso de ingreso, los contenidos abordados, la bibliografía utilizada, la estructura de recursos humanos comprometida, el perfil de los docentes, el rol del gabinete psicopedagógico,

Resulta complejo, reflejar la totalidad de los aspectos relevados, pero hare una mención de lo más significativo en cada variable, tomando como referencia comparativa el año 2012 y el 2015:

Objetivos del curso de ingreso: de la lectura de objetivos enunciados en el plan institucional y la página web, no se observan nuevos enunciados y metas complementarias.

Contenidos abordados: del análisis de la bibliografía utilizada se visualiza el mayor desarrollo que se brinda a contenidos afines con facilitar una mejor inserción institucional del alumno y una aproximación al ejercicio profesional del abogado. Esto se evidencia particularmente en los contenidos desarrollados en los Capítulos 1: La construcción del oficio de estudiante universitario, Capítulo 2: Aproximación a la filiación académica institucional y el Capítulo 4: De profesión

abogado. Este último capítulo, escrito por el actual decano y su Vice decana, es el único que se repite en relación a la bibliografía del 2012. Por otro lado, es significativo destacar, que en presente año, los integrantes del gabinete psicopedagógico, fueron convocados a escribir un capítulo (el Capítulo 1) lo cual no había ocurrido en el año 2012.

Bibliografía utilizada: Desde el 2011 a la fecha, la bibliografía del curso de ingreso es siempre un texto denominado Introducción al estudio de las ciencias jurídicas y sociales, publicado por la misma unidad académica, que se configura en torno a diferentes capítulos escritos por autoridades y docentes de prolongada trayectoria en la facultad. Como hemos señalado en la variable anterior, existen modificaciones en los autores y en los contenidos, pero no en la estructura misma de lectura.

Estructura de recursos humanos comprometida: La cantidad y perfil profesional de las autoridades y personal administrativo de la facultad comprometido con el curso de ingreso, se ha incrementado levemente. Desconocemos en verdad los fundamentos que sustentan dicha modificación, pero estimamos que debe estar vinculada con el progresivo incremento de ingresantes.

Perfil de los docentes: Antes y ahora, los docentes seleccionados para el dictado del curso de ingreso, provienen de las cátedras. En su mayoría son adscriptos o docentes con acotada experiencia. Consideramos que esto constituye un factor potencialmente problemático. No tanto por la complejidad acotada de los contenidos a desarrollar, sino por la dinámica didáctica que se debe poder aplicar frente a una población de alumnos nóveles.

Rol del gabinete psicopedagógico: el dato más positivo que detectamos en esta evaluación preliminar, gira en torno a la mayor consideración y participación de los integrantes del gabinete psicopedagógico. Esto se vislumbra en diversos aspectos, pero a modo de ejemplo, podemos destacar su participación en la configuración de contenidos plasmados en la bibliografía y en el rol que desempeñan en el acompañamiento de los docentes y en tutorías con los alumnos.

Conclusiones:

Cabe mencionar que durante el lapso de tiempo en que hemos recortado para efectuar el relevamiento, se ha producido en la Facultad un cambio en la conducción política de la Unidad académica. Sin embargo los actuales funcionarios pertenecen al mismo grupo político y muchos de ellos ya ocupaban cargos en la gestión precedente. Tanto en el 2012 como ahora, la valoración que hace las autoridades de los resultados obtenidos por el curso de ingreso, son satisfactorias. Esto nos permite comprender por qué si bien hay cambios, no resultan significativos y en líneas generales persisten las mismas estrategias de inclusión. Nos faltan elementos de análisis para

elaborar conclusiones definitivas, pero estamos trabajando en pos de efectuar nuestras propias evaluaciones.

PALABRAS CLAVE: ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN, INGRESO, RETENCIÓN, ADAPTACIÓN INSTITUCIONAL.

**PRELIMINARY EVALUATION OF INCLUSION STRATEGIES FOR
REDUCE ABANDONMENT UNIVERSITY AT THE FACULTY OF LAW AND SOCIAL SCIENCES.
2012-2015 period.**

Abstract

Data and the conclusions that make up this preliminary analysis, part of a much more ambitious work framed in so-called research project "evaluation of: inclusion strategies"; whose Director is Dr. Mirta Gavilán, having as main objectives know and evaluate these strategies in order to reduce University abandonment implemented in racing representative of different areas of knowledge of the National University of La Plata and in turn analyse through other units of the National University of La Plata that collaborate with these themes, which strategies are the most appropriate so that young people who leave the University can be included / reorient educational-training elsewhere. The project is tetra annual and even is in development.

In this presentation, I intend to present a preliminary comparative analysis on some variables which allow altogether define the characteristics of driven inclusion strategies and changes and continuities planned from 2012 to 2015. These variables analysis are: course objectives of income, discussed content, used bibliography, committed human resources structure, profile of teachers, the role of the psychopedagogical,

It is complex, reflect all the aspects of the relieved, but hare a mention of the most significant in each variable, with comparative reference to the year 2012 and 2015:

KEY WORDS: INCLUSION STRATEGIES, INCOME, WITHHOLDING, INSTITUTIONAL ADAPTATION.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruza, J. A., Balagué, G. y Arrieta, M. (1998). Rendimiento deportivo e influencia del estado de ánimo, de la dificultad estimada y de la autoeficacia en la alta competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 193-204.

- Brandao, M. R., Valdés, H., Machado, A. A. y Ramires, A. (2006). Percepción del estrés competitivo y cultural en futbolistas profesionales de Brasil y Portugal. *Revista de Psicología del Deporte, 15 (2)*, 201-217.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Escudero, J. T., Balagué, G. y García-Mas, A. (2002). Comportamientos que influyen en el rendimiento deportivo de jugadores de baloncesto desde el punto de vista de los entrenadores. *Psicothema, 14 (1)*, 34-38.
- García Mas, A. (2002). La psicología del fútbol. En J. Dosil (ed.), *El psicólogo del deporte. Asesoramiento e intervención*, (pp. 101-131). Madrid: Síntesis.
- Gimeno, F., Buceta, J. M. y Pérez-Llantada, M. (2001). El cuestionario *Características Psicológicas Relacionadas con el Rendimiento Deportivo (CPRD)*: Características psicométricas. *Análise Psicológica, 1(XIX)*, 93-133.
- Gimeno, F., Buceta, J. M. y Pérez-Llantada, M. C. (2007). Influencia de las variables psicológicas en el deporte de competición: evaluación mediante el cuestionario Características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo. *Psicothema, 19 (4)*, 666-671.
- Gutiérrez, M., Estévez, A., García, J. y Pérez, H. (1997). Ansiedad y rendimiento atlético en condiciones de estrés: efectos moduladores de la práctica. *Revista de Psicología del Deporte, 12*, 27-44.
- López-Torres, M., Torregrosa, M. y Roca, J. (2007). Características del “flow”, ansiedad y estado emocional en relación con el rendimiento de deportistas de elite. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 7 (1)*, 25-44.
- Maddison, R. y Prapavessis, H. (2005). A psychological approach to the prediction and prevention of athletic injury. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27*, 289-310.
- Mahoney, M. J. y Avenier, M. (1977). Psychology of the elite athlete: an exploratory study. *Cognitive therapy and research, 1 (2)*, 135-141.
- Mora, J. A., Zarco, J. A. y Blanca, M. J. (2001). Atención-concentración como entrenamiento para la mejora del rendimiento deportivo en jugadores profesionales de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte, 10 (1)*, 49-65.
- Morilla, M., Pérez, E., Gamito, J. M., Gómez, M. A., Sánchez, J. E. y Valiente, M. (2001). Desarrollo de un programa de preparación psicológica con los equipos de un club de fútbol de la primera división española. *Revista digital de deportes, 7 (42)*.

15 ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN AL INGRESANTE EN LA “ESCUELA UNIVERSITARIA DE OFICIOS”.

Vailati, Yanina.

UNLP.

yaninavailati@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la propuesta del subprograma operativo de formación y capacitación de la Escuela Universitaria de Oficios. La misma se desarrolla en el marco del plan estratégico 2010-2014 a través de la subsecretaría de Políticas Sociales de la UNLP. Esta propuesta apuesta a conformar un espacio educativo para la inclusión laboral a través de la capacitación en oficios, cuyos destinatarios son personas de todas las edades, teniendo como objetivo el desarrollo de sus capacidades y competencias para la incorporación al mercado productivo. La Escuela Universitaria de Oficios propone un esquema de formación modular con tres niveles, un nivel básico; un nivel de cursos de formación profesional y un último módulo de cursos de formación profesional continua. Este proceso de enseñanza- aprendizaje se encuentra sostenido y fortalecido por la implementación de un dispositivo de tutorías cuyos objetivos generales han sido por un lado, acompañar al estudiante en su proceso de formación, en el marco de un abordaje integral, fortaleciendo la permanencia en las actividades. Por otro lado, aportar a la elaboración de futuros proyectos ocupacionales y la profundización de la capacitación iniciada, reconociendo otros posibles recorridos formativos y ocupacionales.

Es a partir de esta labor como tutora que surgen los interrogantes acerca de las condiciones en las que se acercan los alumnos a cada uno de los cursos, como se sostienen en el mismo y si logran o no obtener una salida laboral que se relacione directamente con la capacitación realizada. Se presenta como problemática principal la complejidad del cómo lograr detectar la demanda real de oficios en cada comunidad, como así también el hecho de poder detectar los intereses de los sujetos, con el fin de que cada uno llegue a concluir un oficio que lo satisfaga y que le sea útil para la salida al campo laboral.

Esta preocupación surge de la observación de aquellos que se encuentran cursando alguna capacitación de la citada escuela, sin que aparezcan con claridad los motivos de su elección. Más aún, suelen inscribirse en diferentes cursos orientados a diversos oficios, que sólo posibilitan un acercamiento relativamente superficial a la ocupación, que no los habilita en el plano laboral a un desempeño experto o independiente. Algunos finalizan un curso y comienzan otro diferente, dando cuenta de la ausencia de vocación o interés por una temática o salida laboral en sí misma.

Al no contar la escuela con un edificio propio en el que se lleven a cabo los cursos y siendo la base de su esencia el rotar por diferentes barrios con el fin de alcanzar esta oportunidad de capacitación a comunidades en la que esto nunca fue pensado, es que la oferta de cursos en cada uno de los barrios es limitada y algunos interesados eligen anotarse en la opción más cercana y no en la opción que más sea de su agrado.

Actualmente se están delineando al interior de la institución, posibles estrategias de orientación ocupacional destinadas a la futura inserción laboral de los cursantes. Sin embargo hasta la fecha no existen dispositivos orientadores destinados a futuros cursantes.

En esa perspectiva este trabajo se propone examinar la situación de posibles alumnos con el fin de implementar estrategias de orientación previas al ingreso. Estas circunstancias conducen a la necesidad de elaborar estrategias destinadas a un doble propósito. Por un lado se trata de la orientación de los posibles alumnos en relación con sus intereses y posibilidades, que los mismos puedan pensar en el poder elegir en base a su interés y así lograr un recorrido que los habilite a insertarse en el campo laboral que más les satisfaga. Por el otro de trabajar en la institución, de modo tal de trabajar sobre la posibilidad de una oferta de mayores alcances en diversos oficios y de pensar un formato de difusión de los mismos que resulte abarcativo y accesible.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo transeccional, destinado a identificar las características de los futuros ingresantes que sirvan de base a la propuesta de estrategias de orientación. Para ello es necesario disponer de diferentes informaciones. En función de ello se persiguen los siguientes objetivos:

Objetivo general: diseñar estrategias de orientación vocacional- ocupacional.

Objetivos específicos

- * Analizar el perfil de ingreso a la escuela de los alumnos que actualmente están cursando.
- * Analizar el desempeño a lo largo del trayecto formativo que han seleccionado.
- * Analizar el perfil de los aspirantes a ingresar.
- * Analizar la oferta de cursos acerca de diferentes oficios y los niveles que implican cada uno de ellos.

Participantes

100 alumnos de la EUO

50 aspirantes al ingreso

10 informantes clave

Instrumentos

- ∅ Encuesta destinada a identificar los datos de los alumnos.
- ∅ Información surgida de la base de datos de la que dispone la EUO sobre el trayecto formativo de los ingresantes...
- ∅ Encuesta elaborada especialmente para recabar información sobre los aspirantes a ingresar.
- ∅ Analizar los planes y programas de los diversos oficios ofrecidos en la EUO.

Es a partir del análisis de estos elementos, sumado a la experiencia y al contacto con los alumnos que van atravesando su capacitación en la EUO que intentaremos delinear diferentes estrategias con el fin de brindarles a estas personas la posibilidad (para algunos antes impensada) de poder elegir algo de su interés.

PALABRAS CLAVE: OFICIOS, TUTORÍA, ORIENTACION, EMPLEO.

ORIENTATION ESTRATEGIES FOR THE INCOMING STUDENTS TO THE “UNIVERSITY TRADES SCHOOL”

Abstract

This paper analyze the orientation strategies that can be implemented in the group of incoming students of the University Trades School. It arises from the observation of those who are already pursuing some training on the trades school, without clearly knowing the reasons for their choice. Furthermore, they often enroll in more than one course, of different trades not related with each other, which generally only allows them to reach a shallow knowledge of the occupation and does not allow them to enter the labour market as specialist or independent worker.

On the other hand, some students finish one course and begin a different one, not related to the first, which reveals the lack of interest in a subject or the job opportunity in itself.

Because the trade school doesn't have its own building, the dictation of courses rotates in different neighborhoods, reaching this opportunity to communities in which it was never thought. But this makes that the offer of courses, in each of the neighborhoods, is limited and many people choose to sign up at the nearest option and not in the one that really interests them.

KEY WORDS: TRADES, TUTORING, ORIENTATION, EMPLOYMENT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gavilán, M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo Paradigma. Rosario: Homo Sapiens.
- Muller, M. (2007). Docentes tutores. Buenos Aires: Bonum.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2001). Tutorías: un modelo para armar y desarmar. Buenos Aires: Noveduc libros.

**ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN DESTINADAS A DISMINUIR EL ABANDONO
UNIVERSITARIO EN LAS FACULTADES DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL Y CIENCIAS
ASTRONÓMICAS Y GEOFÍSICAS.**

Velasco, Mariana & Izurieta, María Rosario.

Facultad de Psicología, UNLP.

marianavelascoar@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se inscribe en la investigación “Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativo-formativos” que llevan a cabo las cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica. El objetivo que persigue es evaluar el impacto que tienen las estrategias existentes en el ámbito universitario para disminuir el índice de abandono en las carreras de la UNLP.

La muestra de la investigación está conformada por carreras representativas de las cinco áreas del conocimiento propuestas por la Secretaría de Políticas Universitarias: Ciencias Aplicadas, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales. En este sentido las Facultades seleccionadas fueron Ingeniería, Ciencias Veterinarias, Ciencias Jurídicas, Psicología y Ciencias Exactas. Cabe destacar que dichas Unidades Académicas fueron objeto de análisis del proyecto de investigación “Abandono Universitario - Estrategias de Inclusión”, en el desarrollo del cual se analizaron los factores predominantes vinculados al abandono y las migraciones durante los dos primeros años en las carreras y relevaron las estrategias que se implementan en las mismas a fin de disminuir el abandono universitario y favorecer la permanencia de los estudiantes. Los datos obtenidos dieron origen a nuestro proyecto actual en el cual nos encontramos realizando la evaluación concreta de las diferentes estrategias relevadas. En el mismo se incorporaron para su análisis las estrategias implementadas en otras dependencias de la UNLP tales como las Facultades de Periodismo y Comunicación Social y Ciencias Astronómicas y Geofísicas, Rectorado (a cargo de la Secretaría de Asuntos Académicos y Bienestar estudiantil) y Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología.

En el presente trabajo realizaremos un análisis cualitativo de los resultados preliminares de la investigación, comparando específicamente los datos recogidos en las áreas pedagógicas de las Facultades de Periodismo y Comunicación Social y Ciencias Astronómicas y Geofísicas, con

aquellos que se tienen del resto de las Unidades Académicas que participan del estudio. A tal fin se consideraran pormenorizadamente los factores predominantes vinculados al abandono y las estrategias de ingreso, inclusión y permanencia que se encuentran implementando para mitigarlo las Facultades anteriormente mencionadas.

Respecto a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social resaltamos el alcance que tiene una de las estrategias implementadas, el Programa de Tutorías, conformado por un equipo de graduados y alumnos avanzados, cuyo objetivo es acompañar y asesorar a los estudiantes de los primeros años de las carreras de la Facultad en distintos aspectos administrativos a fin de favorecer la afiliación inicial de los ingresantes y la construcción de herramientas para transitar y aprobar las primeras asignaturas. El espacio de tutorías es obligatorio para los alumnos ingresantes y optativo para los estudiantes de primer y segundo año.

Por su parte la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas cuenta con diversas estrategias destinadas a los alumnos ingresantes. Entre ellas cabe mencionar la existencia de distintas modalidades de Curso de ingreso (presencial y a distancia), clases de consulta de asignaturas que presentan mayores dificultades para los alumnos, y el programa de tutorías conformado por estudiantes avanzados y graduados. Asimismo se llevan adelante distintas propuestas destinados a promover el egreso de los alumnos de los últimos años.

El presente trabajo dará cuenta de la situación particular de estas Facultades, así como los aspectos comunes y divergentes hallados en el resto de las Unidades Académicas con las que trabaja el proyecto de investigación. Se pretende que los conocimientos producidos puedan ser transferidos a la totalidad de las Unidades Académicas a los efectos de modificar, optimizar o crear otras estrategias, de manera de consolidar la permanencia de los alumnos en el ámbito universitario o en caso de abandono definitivo poder incluir a los alumnos en otros ámbitos formativos.

PALABRAS CLAVE: ESTRATEGIAS ACADÉMICAS, EVALUACIÓN, INCIDENCIA, RETENCIÓN.

Abstract

This work take part into the project research "Evaluation of inclusion strategies to reduce and reorienting university drop-training in other educational fields" to holding the chairs of Vocational Counseling and Preventive Psychology of the Faculty of Psychology, National University of La

Plata, through the Ministry of Science and Technology. The aim is to assess the impact of existing strategies at university level to reduce the dropout rate in UNLP.

The research sample consists of representative careers of the five areas of knowledge proposed by the Department of University Policies: Applied Sciences, Basic Sciences, Health Sciences, Humanities and Social Sciences. The faculties selected were: Engineering, Veterinary Sciences, Legal Sciences, Psychology and Sciences. Note that these academic units were subjected to analysis of the research project "College Dropout - Inclusion Strategies", in which the development of the predominant factors related to the abandonment and migration during the first two years in carriers were analyzed and relieved the strategies that are implemented in the same order to reduce abandonment and encourage college students stay. The information obtained in that project was the beginning to our present research, in which we are conducting the specific assessment of the various strategies surveyed. In the same they were incorporated for testing the strategies implemented in other units of the UNLP such as the Faculty of Journalism and Social Communication, Astronomy and Geophysics, Chancellor (Head of the Department of Academic Affairs and Student Welfare) and Counseling Center Occupational Vocational -Faculty of Psychology-.

KEY WORDS: ACADEMIC STRATEGIES, EVALUATION, ADVOCACY, RETENTION.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boado, M. (2005) Caracterización y perspectivas de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. Resumen del trabajo de Investigación descriptiva para IESALC titulada "Una aproximación al fenómeno de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay".
- Boado, M. (2005) Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/deserción>.
- Castaño E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2008) Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior: Un estudio de caso. Revista de Educación, 345. Enero-abril 2008, pp. 255-280
- Chalabe, R; Perez, L. & Truninger, E.. (2004) Reflexiones sobre la deserción universitaria. Trabajo presentado en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. Tucumán. Argentina
- Dibber, A. (2007) Seminario Internacional Diagnóstico y experiencias para la disminución de la deserción estudiantil.

- Escobar, Vielka de, y colab.(2005) Estudio para IESALC – UNESCO Estudio sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá.
- Gavilán, M. (1999). Orientación Vocacional - Realidad Ocupacional, en Revista Psicología, Docencia e Investigación II, (Nº37), Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. pp. 15-24.
- 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.
- Panaia, M (2013). Comp.¿Abandonar la Universidad decisión premeditada o imprevista? En “Abandonar la Universidad con o sin título”. Buenos Aires. Miño y Dávila. Argentina.
- Páramo, G., & Correa, C., (1999) Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. En Revista Universidad EAFIT. N° 114. abril-julio 1999, pp 65-78 Medellín. Colombia
- Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata (2010-2014). www.unlp.edu.ar
- Rubio García-Mina, J. (1968) El abandono de los estudios en la enseñanza superior. Revista de Educación 197.

EL INTERÉS DE J. LACAN POR DIFERENCIAR LA TRANSFERENCIA DE LA REPETICIÓN COMO “EFECTO PSICOLÓGICO”.

Alemán, Fátima.

Facultad de Psicología, UNLP.

fataleman@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo es un estado de la investigación que corresponde al proyecto PPIP titulado “Concepciones de la cura en J. Lacan (1953-58)”, del cual soy codirectora, donde se aborda el interés presentado por el psicoanalista francés Jacques Lacan por conceptualizar la transferencia desde la práctica analítica, en el contexto de los desarrollos expuestos por los psicoanalistas de la IPA en la década del '50. En particular, el trabajo se centra en el debate que se suscita a partir de los argumentos expuestos por el colega francés Daniel Lagache en el trabajo titulado “El problema de la transferencia”, presentado como Informe en el Congreso de Lenguas Romances en 1951.

Lacan se refiere en varias oportunidades a dicho trabajo, sobre todo en su escrito “Intervención sobre la transferencia”, informe presentado en el Congreso de Lenguas Romances mencionado, y años más tarde, en 1958, en su escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder”. Importa mencionar que Lagache presenta a la transferencia como un verdadero problema para el psicoanálisis y su elucidación requiere para él de una revisión exhaustiva del concepto. Sin embargo, es en el apartado que Lagache dedica a las “causas de la transferencia”, donde ubica al *automatismo de repetición* freudiano como explicación a la “disposición a la transferencia” y donde Lacan pone todo su interés y su mayor crítica. Referenciándose en el trabajo de Maslow y Mittelman de 1941, Lagache cree posible comparar la repetición en la vida “con el efecto psicológico Zeigarnik, es decir con el hecho de que las tareas sin terminar tienden a ser recordadas mejor y reanudadas con más frecuencia que las tareas terminadas”. La hipótesis de Lagache consiste en sostener la equivalencia entre la transferencia y la “repetición de la necesidad”, en términos de “la actualización de un conflicto no resuelto en la situación analítica”.

Contrariamente, Lacan despeja la “naturaleza de la transferencia” por fuera de cualquier efecto psicológico de tinte imaginario, y ubica su función en el dispositivo analítico el cual es concebido como una experiencia dialéctica, donde “la mera presencia del psicoanalista aporta, antes de toda intervención, la dimensión del diálogo”. La propuesta de plantear a

la transferencia como “la aparición, en un momento de estancamiento de la dialéctica analítica, de los modos permanentes según los cuales constituye sus objetos”, implica concebir la vertiente de la transferencia como una “pieza de la repetición” en términos de la inercia fantasmática que se opone a la pura dialéctica. Si el analista es incluido en la serie de los primeros objetos de amor, ello implica que la transferencia se enlaza a un automatismo de repetición que no es efecto de un proceso psicológico como lo quería Lagache, sino la clave de la constitución del objeto en el fantasma neurótico.

Unos años después, en 1954, Lacan retoma el efecto Zeigarnik en su Seminario sobre “El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica”, a propósito de la repetición simbólica definida como “automatismo de lo simbólico”. Lacan considera que el modo de concebir la repetición en el campo del psicoanálisis no requiere de la teoría de la buena forma para su conceptualización. Es el lenguaje, en su combinatoria significativa, lo que permite entender la repetición en acto, el famoso *agieren* freudiano, como un modo diverso y novedoso de recordar. Y más adelante, encontramos una nueva mención de Lacan sobre la conceptualización lagachiana de la transferencia en el escrito “Variantes de la cura-tipo” (1955), donde Lacan afirma que el verdadero resorte de la transferencia, presente en la aclaración que hace a pie de página y fechada en 1966, tiene que ver con “la intromisión del tiempo de saber”.

Para concluir, diremos que este recorrido de Lacan para encontrar el resorte fundamental de la transferencia analítica, el “sujeto supuesto saber”, no es sin cuestionar el modo en que se la conceptualiza en la década del 50, poniendo el acento no sólo en su vertiente imaginaria, en tanto la relación analítica es presentada como “relación dual”, sino también en el recurso técnico de la contratransferencia, como un modo de sortear los *impasses* de la transferencia como repetición. Como advierte Lacan en “La dirección de la cura”, la audacia de poner en primer plano los efectos que tendría en un análisis la “persona del analista” es sin duda “enmascarar su impropiedad conceptual”.

PALABRAS CLAVE: TRANSFERENCIA, REPETICIÓN, EFECTO ZEIGARNIK, SABER.

**THE INTEREST OF J. LACAN FOR DISTINGUISH THE TRANSFERENCE OF THE REPETITION AS A
“PSYCHOLOGICAL EFFECT”**

ABSTRACT

The next work is a phase of the investigation that belongs to the PPIP project entitled “Conceptions of the treatment in J. Lacan (1953-58)”, of which I’m the co director, where it’s

tackle the interest presented by the french psychoanalyst Jacques Lacan for conceptualize the transference from the analytical practice, in the context of the developments exposed by the psychoanalysts of the IPA in the '50s. In particular, the work focuses in the debate that arises from the exposed arguments by the french colleague Daniel Lagache on the work entitled "The problem of the transference", presented as an Inform in the Congress of Romance Languages in 1951.

Lacan refers several opportunities to such work, especially on his written "Intervention on the transference", report presented in the Congress of Romance Languages mentioned, a few years later, in 1958, on his document "The direction of the treatment and the principles of its power". The Lagache's hypothesis consists in sustain the equivalence between the transference and the "repetition of the necessity", like the Zeigarnik effect, in terms of "the upgrading of an unresolved conflict in the analytic situation".

KEY WORDS: TRANSFERENCE, REPETITION, ZEIGARNIK EFFECT, KNOW.

TRABAJO COMPLETO

El punto de partida de Lacan en su escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder” (1958) para presentar la “situación actual de la transferencia”, es un texto de Daniel Lagache, “El problema de la transferencia”, presentado como Informe en el Congreso de Lenguas Romances en 1951. En la primera parte del informe, Lagache hace un repaso cronológico de la historia de la teoría de la transferencia, tomando como punto de partida los textos freudianos como *Estudios sobre la histeria*, el caso Dora, la etapa intermedia de los “Escritos técnicos” y las *Conferencias de Introducción al psicoanálisis*, para llegar a los textos posteriores al giro de los años 20 como “Más allá del principio del placer”, “Psicología de las masas y análisis del yo” y “Análisis terminable e interminable”. En ese recorrido problemático del concepto, Lagache intercala acertadamente los debates con sus discípulos como Rank y Ferenczi, las exposiciones vertidas en el Congreso de Salzburgo (1924) por Sachs, Alexander y Rado, y las teorizaciones de Numberg y Reich sobre la transferencia negativa. Luego vendrán elaboraciones posteriores a la muerte del maestro, como las de Strachey, las de su hija Ana Freud, los resultados terapéuticos en el Congreso de Marienbad (1936) con Glover y Fenichel entre otros, los desarrollos en la clínica con niños de Melanie Klein y Karen Horney (1939), los cambios técnicos propuestos por la Escuela de Chicago (1946), para culminar en los planteos de Ida Macalpine (1950) sobre el problema de la producción de la transferencia. La segunda parte del informe consiste para Lagache en un análisis teórico del tema, detallando los elementos de lo que podría ser considerada la teoría de la transferencia: terminología, conceptos, causas, efectos y evolución. Dice Lagache en su Introducción: “La confirmación de las lecturas y conversaciones nos da la impresión, o la ilusión, de que esta parte de nuestro informe no ha dejado de lado ningún aspecto esencial del problema. Huelga decir que hemos abordado la clínica y la técnica únicamente desde el ángulo del problema teórico cuyo estudio nos ha sido encargado”¹. Lagache presenta entonces a la transferencia como un verdadero problema para el psicoanálisis, y su elucidación requiere para él de una revisión que hasta el momento no se había efectuado.

Es por ello que Lacan toma la posta en ese sentido, y apoyándose en los planteos de su colega y amigo en ese entonces (ambos formaron parte de la embestida contra Nacht en la pelea contra IPA francesa y fundaron dos años más tarde, en 1953, la *Sociedad Francesa de Psicoanálisis*²) pronuncia su Informe en el mismo Congreso, titulado en sus *Escritos* “Intervención sobre la transferencia”, partiendo del elogio por mostrar la novedad de la propuesta, “en un tiempo en que el psicoanálisis parecía escaso de coartadas”³. Allí mismo

Lacan retoma el apartado que Lagache dedica a las “causas de la transferencia”, donde ubica al *automatismo de repetición* freudiano como explicación a la “disposición a la transferencia”. Referenciándose en el trabajo de Maslow y Mittelman de 1941, Lagache cree posible comparar la repetición en la vida “con el efecto Zeigarnik, es decir con el hecho de que las tareas sin terminadas a ser recordadas mejor y reanudadas con más frecuencia que las tareas terminadas”⁴. La hipótesis de Lagache consiste entonces en sostener la equivalencia entre la transferencia y la “repetición de la necesidad”, en términos de “la actualización de un conflicto no resuelto en la situación analítica”.

En una nota a pie de página Lacan aclaralo siguiente: “En resumen, se trata del efecto psicológico que se produce por una tarea inconclusa cuando deja una Gestalt en suspenso: de la necesidad por ejemplo generalmente sentida de dar a una frase musical su acorde resolutivo”⁵. En aquella ocasión Lacan retoma la crítica efectuada por el que llama “colega B...” (Maurice Benassy) sobre la pertinencia de pensar a la transferencia como resultado del efecto Zeigarnik. Según este autor la relación debería plantearse de un modo inverso, es decir, la transferencia determinando dicho efecto psicológico, a partir de “los hechos de la resistencia en la experiencia psicotécnica”. Es así como Lacan rescata que Benassy ubique a la transferencia en la relación intersubjetiva, “de sujeto a sujeto”, para de ese modo correr al psicoanálisis de una asimilación forzada al ámbito de la psicología. Como es sabido, Lagache fue el promotor de incluir los avances de la psicología como “ciencia de la conducta” en el campo del psicoanálisis. Como dice Alejandro Dagfal, “para Lagache, el psicoanálisis también puede enriquecerse con la aplicación del método experimental, confirmando sus hipótesis a través de estudios objetivos (tanto en animales como en el hombre)”⁶. Bajo la consigna de pensar la neurosis como “mala adaptación” de la conducta, la transferencia será entendida por Lagache en términos de “transferencia de aprendizaje”. Si bien es cierto que Lacan intentó en esta época no dejar a su colega Lagache en el bando enemigo, nunca se mostró partidario de hacer del psicoanálisis una rama de la psicología. Justamente en el *Informe sobre la transferencia* Lacan denuncia el peligro de transformar al sujeto del inconsciente freudiano en un *homo psychologicus*.

De esta manera, Lacan despeja la “naturaleza de la transferencia” por fuera de cualquier efecto psicológico y la ubica en función del dispositivo mismo que implica un psicoanálisis, donde “el sujeto, hablando con propiedad, se constituye por un discurso donde la mera presencia del psicoanalista aporta, antes de toda intervención, la dimensión del diálogo”. Como postula el mismo Freud en el Epílogo del caso Dora, “la cura psicoanalítica no crea la transferencia; meramente la revela”⁷, y lo hace a partir de la promesa de significación que

sostiene el analista al impartir al analizante la obediencia de la regla fundamental. Ese diálogo singular que pone en juego un análisis, no es sin el uso sugestivo de la palabra y en tal sentido Freud apuesta al relato del sufrimiento neurótico por suponer en su causa una verdad reprimida.

Es así como Lacan se vale del estudio de Hegel y su *Fenomenología del espíritu*, gracias a los cursos tomados con Alexandre Kojève, para definir al psicoanálisis como una “experiencia dialéctica” (y no afectiva) donde se plasma la verdadera naturaleza de la transferencia, y se sirve como demostración (al igual que Lagache pero en con un acento distinto) del caso Dora “expuesto por Freud bajo la forma de una serie de inversiones dialécticas”⁸. Que la “dialéctica” sea el término que permita releer los fundamentos de la “dinámica de la transferencia” freudiana, motor y obstáculo de la cura, tiene todas sus consecuencias a la hora de dar cuenta de los desarrollos de la verdad en el caso, para arribar a una definición de la transferencia que contemple el automatismo de repetición. Dice Lacan: “La transferencia no es nada real en el sujeto, sino la aparición, en un momento de estancamiento de la dialéctica analítica, de los modos permanentes según los cuales constituye sus objetos”⁹. Este modo de concebir la transferencia implica retomar los planteos freudianos de los *Escritos técnicos*, sobre todo la vertiente de la transferencia como resistencia a la cura y la vertiente de la transferencia como “una pieza de la repetición”. Sin embargo, la repetición en transferencia es el modo para Lacan de poner en primer plano la inercia fantasmática que se opone a la pura dialéctica. Como dice E. Laurent, “puede decirse que Lacan se inscribe desde esos años de la década del 50 en una tradición psicoanalítica que sitúa al analista del lado del objeto del fantasma (...) la tradición neo-kleiniana, que tomaba partido contra otra corriente, la corriente que situaba al analista más bien en el lugar del ideal”¹⁰. Si el analista es incluido en la serie de los primeros objetos de amor, ello implica que la transferencia se enlaza a un automatismo de repetición que no es efecto de un proceso psicológico como lo quería Lagache, sino la clave de la constitución del objeto en el fantasma neurótico.

Unos años después, en 1954, Lacan retoma el efecto Zeigarnik en su Seminario sobre “El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica”, en la clase titulada “El circuito”, a propósito de la repetición simbólica definida como “automatismo de lo simbólico”: “Se invoca al señor Zeigarnik (*) sin saber bien lo que dice: que una tarea será tanto mejor memorizada cuanto que en condiciones determinadas haya salido mal. (...) En el hombre, la mala forma es lo prevalente. El sujeto vuelve a una tarea en la medida en que quedó inconclusa. El sujeto recuerda mejor un fracaso en la medida en que fue doloroso. (...) El efecto Zeigarnik, el

fracaso doloroso o la tarea inconclusa: todo el mundo comprende esto. Nos acordamos de Mozart: bebió la taza de chocolate y volvió para pulsar el último acorde. Pero no se comprende que no es una explicación. O que si lo es, significa que no somos animales”¹¹. Nuevamente Lacan se expide sobre el modo de concebir la repetición en el campo del psicoanálisis que no requiere de la teoría de la buena forma para su conceptualización. Es el lenguaje, en su combinatoria significativa, lo que permite entender la repetición en acto, el famoso *agir en* freudiano, como un modo diverso y novedoso de recordar¹².

Por lo tanto, tomar a la transferencia bajo la experiencia de la “buena forma” que propone 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 en permanente conflicto, donde la tendencia a la unión representada por la libido-Eros encuentra su límite en la pulsión de muerte, que des-une, divide. La buena forma sería más bien una experiencia imaginaria, al modo en que lo hace Merleau-Ponty con su fenomenología de la conciencia, apelando a la comprensión de una conducta.

Una nueva mención de Lacan a la conceptualización de la transferencia por parte de Lagache, se encuentra en el escrito “Variantes de la cura-tipo” (1955), donde Lacan menciona a la transferencia como uno de los conceptos fundamentales, que ha sido “puesto a prueba de toda teoría vulgarizante” gracias “a la robustez hegeliana de su constitución”: su identidad con la “cosa analítica” y la clave del tiempo lógico que ella pone en juego¹³. Para Lacan no se trata de perderse en las preguntas de los postfreudianos (retorno/memorial, real/irreal, necesidad de repetición/repetición de la necesidad) sino de encontrar el verdadero resorte de la transferencia, presente en la aclaración que hace a pie de página, fechada en 1966: “nadie que siga nuestra enseñanza sin ver en ella que la transferencia es la intromisión del tiempo de saber”¹⁴. Sabemos que esta formulación lacaniana será el resultado de un extenso recorrido, que tomará una forma precisa en el Seminario XI con la función del “sujeto supuesto saber”, es decir, como corolario del procedimiento freudiano. Como dice J.-A. Miller, “la teoría del sujeto supuesto saber sitúa la transferencia como la consecuencia inmediata de la situación analítica, es decir como la consecuencia inmediata de lo que Lacan llamó el discurso analítico”¹⁵.

Así mismo, el postulado de la transferencia ligada al saber, será posible gracias al estudio pormenorizado del deseo en la experiencia de un análisis, desarrollo fundamental del Seminario VIII sobre “La transferencia” (1960). Aquí también volvemos a encontrar la mención de Lacan a la propuesta lagachiana sobre la transferencia y su ligazón con el automatismo de repetición, en el capítulo XII titulado “La transferencia en presente”. En esa oportunidad Lacan refiere a la clave del fenómeno transferencial, que no se corresponde en absoluto con la

“apariencia del fenómeno” (transferencia negativa o positiva) sino, por el contrario, con la relación que mantiene con la repetición. Leemos: “Siempre les he recordado que hay que partir del hecho de que la transferencia, en último término, es el automatismo de repetición”¹⁶. Luego de la mención del artículo de Nunberg, “Transference of reality” (1951), donde el autor distingue y separa ambos fenómenos, Lacan apela a los primeros textos freudianos de 1985, para subrayar: en primer lugar, la espontaneidad del fenómeno de la transferencia (el caso Ana O. con Breuer es su testimonio más sublime); en segundo lugar, el vínculo estrecho que la transferencia mantiene con la interpretación pues “la transferencia es manejable mediante la interpretación, y por lo tanto, permeable a la acción de la palabra”; y, en tercer lugar, el “límite irreductible” de la interpretación de la transferencia que se ubica para Lacan en “el elemento siempre sospechoso de la sugestión”. El margen de sugestión, que le valió a Jones un estudio particular, es para Lacan “la presencia del pasado” como “realidad de la transferencia”, una presencia en acto que toma el valor de una “reproducción”. Y es justamente aquí donde Lacan vuelve a recordar su debate con Lagache sobre la pertinencia o no de asimilar la transferencia con “la necesidad de la repetición”, la repetición de una significación por medio de una conducta específica. Recordemos las palabras de Lagache en su Informe: “En consecuencia, proponemos la hipótesis siguiente: la transferencia es una transferencia de significado funcional, o más brevemente, una transferencia de función o de significado”¹⁷.

Sin embargo, el vuelco de la formulación lacaniana sobre la transferencia, apoyada en el análisis del resorte del amor a partir de *El Banquete* de Platón, es plantear que la reproducción en acto que implica la transferencia en la experiencia de un análisis conlleva “algo creador”. Dice Lacan: “(...) aquí llegamos al punto donde la transferencia aparece, propiamente hablando, como una fuente de ficción. En la transferencia, el sujeto fabrica, construye algo”¹⁸. Es decir, la transferencia como repetición no implica la reproducción de lo mismo, de una “identidad de percepción”, sino una ficción que requiere de la novedad, de la diferencia, que no es sin una dirección al Otro. Por ello Lacan indica que la ficción o el engaño de la transferencia (como decía en su Informe sobre el caso Dora), no difiere de la construcción que fabrica el sueño como formación del inconsciente: ambos se producen, se desarrollan, “para ser escuchados por este Otro que está ahí aunque no se sepa”.

Este desarrollo, que deja en claro la diferencia con la psicología del efecto Zeigarnik, adelanta lo que finalmente Lacan formulará en su Seminario del 64, diferenciando la repetición simbólica del *automaton* de la repetición como “encuentro con lo real” de la *tyche*, para enlazar a la transferencia con la pulsión. Dice Lacan: “La repetición no ha de confundirse con el

retorno de los signos, ni tampoco con la reproducción o la modulación por la conducta de una especie de rememoración actuada [como lo quería Lagache]. La repetición es algo cuya verdadera naturaleza está siempre velada en el análisis, debido a la identificación, en la conceptualización de los analistas, de la repetición y la transferencia. Cuando precisamente hay que hacer la distinción en ese punto”¹⁹. Además, la referencia para entender la clave de la repetición no será la “reminiscencia platónica (repetición como recuperación de lo vivido) sino la repetición elaborada por Sören Kierkegaard como la introducción de “lo nuevo”, de la novedad. Si la transferencia es un modo de repetición, lo es en la medida que sirva como puerta de acceso a la pulsión. Lacan no deja dudas al respecto: “Para Kierkegaard, como para Freud, no se trata de repetición alguna que se asiente en lo natural de ningún retorno de la necesidad. El retorno de la necesidad apunta al consumo puesto al servicio del apetito. La repetición exige lo nuevo; se vuelve hacia lo lúdico que hace de lo nuevo su dimensión”²⁰.

Para concluir, diremos que este recorrido de Lacan para encontrar el resorte fundamental de la transferencia analítica, no es sin cuestionar el modo en que se la conceptualiza en la década del 50, poniendo el acento no sólo en su vertiente imaginaria, en tanto la relación analítica es presentada como “relación dual”, sino también en el recurso técnico de la contratransferencia, como un modo de sortear los *impasses* de la transferencia como repetición. Como advierte Lacan en “La dirección de la cura”, la audacia de poner en primer plano los efectos que tendría en un análisis la “persona del analista” es sin duda “enmascarar su impropiedad conceptual”²¹. En el lugar opaco de la contratransferencia y apoyándose en los planteos freudianos sobre el “manejo de la transferencia”, Lacan propone la función del “deseo del analista”, deseo inédito cuya función permite en el análisis la instalación del “sujeto que se supone saber”. Como lo recuerda en el Seminario 11, no conviene olvidar aquello que Freud recalcó sobre la razón de la transferencia en el sentido de que “nada se alcanza *in absentia, in effigie*”, lo cual implica afirmar que “la transferencia no es, por naturaleza, la sombra de algo vivido antes”²².

Por el contrario, “en tanto está sujeto al deseo del analista, el sujeto desea engañarlo acerca de esa sujeción haciéndose amar por él”, repitiendo en acto el engaño del amor. El deseo del analista será entonces la vía para descubrir detrás de la demanda de amor, el deseo del analizante, y de este modo la forma en que el sujeto vive la pulsión. Será en esta línea que Lacan enuncie en la “Proposición del 9 de Octubre de 1967” la forma de concebir al psicoanalista de la Escuela, cuya formación ella misma garantiza, presentando el algoritmo de la transferencia a partir de “del término sujeto supuesto saber”, término que “exige una formalización que lo explique” y donde Lacan vuelve a aclarar que el sujeto supuesto del que se trata no es el “sujeto psicológico, que es lo que el inconsciente pone en cuestión”²³.

-
- ¹ Lagache, D. *La teoría de la transferencia*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1975, p. 10.
- ² Miller, J.-A., *Escisión, excomuni3n, disoluci3n. Tres momentos en la vida de Jacques Lacan*, Manantial, Buenos Aires, 1987.
- ³ Lacan, J. "Intervenci3n sobre la transferencia", *Escritos I*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1985.
- ⁴ Lagache, D. *Ibíd.* p. 129.
- ⁵ Lacan, J. *Ibíd.* p. 204.
- ⁶ Dagfal, A. "El concepto de conducta en la psicología francesa contemporánea", en http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Dagfal_Conducta_Psicologia_Francesa.htm
- ⁷ Freud, S. "Fragmento de análisis de un caso de histeria", *Obras Completas*, Tomo VII, Amorrortu, Buenos Aires, p. 102.
- ⁸ Lacan, J. *Ibíd.* p. 207.
- ⁹ *Ibíd.* p. 214.
- ¹⁰ Laurent, E. *Entre transferencia y repetic3n*, Atuel, Buenos Aires, 1994, p.60.
- ¹¹ Lacan, J. *El Seminario*, Libro 2 "El yo en la teor3a de Freud y en la t3cnica psicoanal3tica", Paid3s, Buenos Aires, 1991, p. 136.
- (*) En realidad, no se trataba del Sr. Zeigarnik sino de la Sra. Zeigarnik, Bluma Zeigarnik (1901-1988), una psic3loga lituana dedicada a la psicopatolog3a experimental, colaboradora de K. Lewin y L. Vygotsky.
- ¹² Freud, S. "Recordar, repetir y reelaborar", en *Escritos t3cnicos*, *Obras Completas*, Tomo XII, Amorrortu, Bs. As. 1995.
- ¹³ Lacan, J. "Variantes de la cura-tipo", *Escritos 1*, Siglo XXI, Bs. As. 1988.
- ¹⁴ *Ibíd.* p. 316.
- ¹⁵ Miller, J.-A. ""Conferencias caraqueñas", *Recorrido de Lacan*, Manantial, Bs.As. 1986, p.82.
- ¹⁶ Lacan, J. *El Seminario*, Libro 8 "La transferencia", Paid3s, Bs. As. 2003, p.200.
- ¹⁷ Lagache, D. *ibíd.* P. 123.
- ¹⁸ Lacan, J. *Seminario 8*, *Ibíd.* p.203.
- ¹⁹ Lacan, J. *El Seminario*, Libro 11 "Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis", Paid3s, Bs.As. 1992, p. 62.
- ²⁰ *Ibíd.* p.69.
- ²¹ Lacan, J. "La direcci3n de la cura y los principios de su poder", *Escritos 2*, Siglo XXI, Bs.As. 1987, p.565.
- ²² Lacan, J. *Seminario 11*, *Ibíd.* p. 261.
- ²³ Lacan, J. "Proposici3n del 9 de Octubre del 1967", Revista *Ornicar* n3 1, Publicaci3n peri3dica del Champ Freudien.

DE LO INSISTENTE TRAUMÁTICO A LA NARRACIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DE INTERVENCIONES SIMBOLIZANTES.

Almagro, María Florencia.

Facultad de Psicología. UNLP.

florencia.almagro@gmail.com

RESUMEN

Partir de la premisa de pensar al psiquismo como un aparato abierto a lo real, constituido por inscripciones provenientes del exterior, sometidas constantemente a su embate, tal como lo propuso Silvia Bleichmar, delimita un campo para explorar muchas de las problemáticas que se presentan en la práctica clínica actual, generando nuevas herramientas para su abordaje.

El método psicoanalítico como vía regia para el tratamiento de perturbaciones neuróticas, tal como fuera formulado por Freud en sus orígenes, nos confronta en la actualidad con las limitaciones del concepto de “interpretación”, en razón de que las representaciones que producen el sufrimiento psíquico no son todas del orden de lo secundariamente reprimido, desarticuladas del doble eje de la lengua en la cual estaban insertas y recuperables mediante la libre asociación.

A partir de la presentación del recorte de un caso clínico de un niño institucionalizado por su participación en el homicidio de otra menor, el propósito de este trabajo es poner en consideración aportes referidos al alcance de las intervenciones psicoanalíticas ante modos de procesamiento psíquico producto de experiencias traumáticas inmetabolizables.

Si bien las respuestas no pueden corresponder sólo al sector salud, pues dada la complejidad de la situación, no es posible comprenderla ni abordarla solamente desde el punto de vista psicopatológico, a los fines de esta presentación, se abordarán los desafíos surgidos desde el dispositivo terapéutico individual, específicamente los relativos al tipo de intervenciones clínicas requeridas en el encuentro con la heterogénea materialidad psíquica desplegada por este paciente a lo largo del tratamiento. El objetivo de incrementar nuestras herramientas giró en torno a tres ejes: los nuevos modos de relación al semejante, las formas de resolución de lo traumático y las relaciones entre la inteligencia simbólica y la vida.

Las conceptualizaciones de Sigmund Freud, Jean Laplanche, Silvia Bleichmar y Piera Aulagnier constituyen las principales bases teóricas desde las que se fundamenta este desarrollo.

En el trabajo con sujetos en los que el sufrimiento psíquico se conjuga con la emergencia social, la noción de *traumatismo* constituye un ordenador central de estas reflexiones, entendido el mismo

como la insuficiencia de los recursos para resimbolizar la realidad, hechos traumáticos que no sólo afectan a los niños, sino también al modo con el cual esto se produce en los adultos mismos, quienes debemos ayudarlos a disminuir sus efectos.

En la medida en que la cultura ingresa en el sujeto psíquico a través de la singularidad del Edipo de cada uno y se degrada al inconsciente y/o bajo otras formas representacionales más arcaicas, en los casos en los que observamos desintegraciones significantes u otro tipo de fracaso de la simbolización secundaria, la función de ligazón es prerequisite de su acceso a la conciencia. Por tanto la única manera de significarlo es a través de las intervenciones verbales. En función de esto, se retoman las lógicas estructurantes de las diversas clases de intervenciones: *interpretación, construcción, simbolizaciones de transición* con el objetivo de generar condiciones para que se puedan articular hilos de sostén subjetivo diferentes.

La transferencia como lugar privilegiado de ensayo, desconstrucción y recomposición de los modelos de relación al otro es el marco donde la interpretación transferencial permite resignificar lo que el paciente no pudo entender en otro lugar y en otro tiempo. La clínica de lo traumático supone la repetición de restos de escenas que compulsan hasta encontrar la palabra que los ligue en algún entretejido significativo, pero a su vez requiere de una escucha que aloje ese relato, puesto que narrar es construir una diferencia con lo vivido no articulado. Tal ha sido el sentido que orientó la experiencia clínica con este niño en situación de vulnerabilidad.

PALABRAS CLAVE: PSICOANÁLISIS, SUFRIMIENTO PSÍQUICO, EMERGENCIA SOCIAL, INTERVENCIONES CLÍNICAS.

ABSTRACT

The psychoanalytic method as a regal means for the treatment of neurotic disorders, such as formulated by Freud, confronts today with the limitations of the "interpretation" concept on the grounds that the representations that produce psychic suffering do not all of them pertain to the secondarily repressed, are disjointed from the double axis of language in which they were embedded and are retrievable through free association.

From the presentation of a clinical case outline of a child institutionalized for his involvement in the murder of another minor, the purpose of this paper is to consider contributions referred to the scope of psychoanalytic interventions faced with psychic processing modes resulting from non-metabolizable traumatic experiences.

While the answers may not correspond only to the health sector, since given the complexity of the situation it is not possible to understand or deal with it only from the psychopathological point of view, for the purposes of this presentation, challenges arising from the individual therapeutic device will be addressed; specifically those regarding to the type of clinical interventions required in the meeting with the heterogeneous psychic materiality displayed by this patient over therapy.

Conceptualizations of Sigmund Freud, Jean Laplanche, Silvia Bleichmar and Piera Aulagnier constitute the main theoretical bases from which this development is grounded.

KEY WORDS: PSYCHOANALYSIS, PSYCHIC SUFFERING, SOCIAL EMERGENCY, SYMBOLIZATION.

TRABAJO COMPLETO

Partir de la premisa de pensar al psiquismo como un aparato abierto a lo real, constituido por inscripciones provenientes del exterior, tal como lo propuso Silvia Bleichmar (2009), delimita un campo para explorar muchas de las problemáticas que se presentan en la práctica clínica actual, generando nuevas herramientas para su abordaje.

El método psicoanalítico como vía regia para el tratamiento de perturbaciones neuróticas, como fuera formulado por Freud en sus orígenes, nos confronta en la actualidad con las limitaciones del concepto de “interpretación”, en razón de que las representaciones que producen el sufrimiento psíquico no son todas del orden de lo secundariamente reprimido, desarticuladas del doble eje de la lengua en la cual estaban insertas y recuperables mediante la libre asociación.

A partir de la presentación del recorte de un caso clínico de un niño institucionalizado por su participación en el homicidio de otra menor, en este trabajo me propongo poner en consideración aportes referidos al alcance de las intervenciones psicoanalíticas ante modos de procesamiento psíquico producto de experiencias traumáticas inmetabolizables.

El homicidio cometido por un niño de 7 años activa interrogantes y exige una reinterpretación de los modos de comprensión de la infancia y de los contextos sociales en donde se constituye su subjetividad. Situaciones del nivel de excepcionalidad que implica esta situación, hace que necesitemos de una construcción colectiva de conocimientos y prácticas que intenten intervenir de la mejor manera posible en un contexto de incertidumbre y perplejidad. La integralidad de políticas sociales y el desarrollo de prácticas interdisciplinarias, permite el abordaje de una compleja problemática donde confluyen lo jurídico, lo sanitario, lo social y lo escolar.

Si bien las respuestas no pueden corresponder sólo al sector salud, a los fines de esta presentación, se abordarán los desafíos surgidos desde el dispositivo terapéutico individual, específicamente los relativos al tipo de intervenciones clínicas que requirió el encuentro con la heterogénea materialidad psíquica desplegada por este paciente a lo largo del tratamiento.

La noción de traumatismo constituye un ordenador de estas reflexiones, entendido como la insuficiencia de los recursos para resimbolizar la realidad, hechos traumáticos que no sólo afectan a los niños, sino también a los adultos mismos, quienes debemos ayudarlos a disminuir sus efectos.

El objetivo de incrementar nuestras herramientas giró en torno a tres ejes: los nuevos modos de relación al semejante, las formas de resolución de lo traumático y las relaciones entre la inteligencia simbólica y la vida.

Carlos fue alojado en un Instituto de Menores, al igual que su hermano (9 años), a causa de su involucramiento en la muerte de una nena de 2 años, vecina del barrio donde vivían todos. Se decide una Medida de Abrigo a ser cumplida en el Hogar, con el objetivo de continuar con la evaluación iniciada por el Tribunal, y para contener el estado emocional de los niños. Sin embargo, la mirada estigmatizadora del personal de la institución que se resistía a su inclusión, tornaba difícil la construcción de una representación diferente a la de “niños asesinos”, transformándose rápidamente en objeto de estudio científico y de control social. Desde Tribunales y los Servicios Zonales se buscó, a través de diversas pericias psicológicas y de estudios médicos, localizar algún indicador biológico que diera cuenta del origen de los actos que estos niños protagonizaron.

Ni bien arribaron al instituto, los chicos desplegaban altos niveles de agresión entre ellos sin derramar una lágrima. En otros momentos, Carlos gritaba y lloraba desgarradoramente, se colocaba en posición fetal golpeándose la cabeza contra la pared. Desplegaba furia y destrucción de todo lo que se le cruzaba cuando le rehusaban algo que él pedía. En una oportunidad, se resbaló y cayó sobre una persona golpeándola con el codo, se angustió enormemente, como si el golpe le hubiese implicado un daño desmedido. A continuación dibujó a la nena con la soga y dijo “soy un asesino”. Expresó que no puede dormir porque se le venía la imagen de la nena a la cabeza, que extrañaba a sus hermanas y a su mamá y luego dibujó una mamá con un bebé adentro.

Concebimos al sujeto psíquico como sujeto de cogitación, posicionado ante sí mismo y los otros, pero en tanto sujeto “de inconsciente”, atravesado por el inconsciente y a su vez articulado por la lógica que permite la conciencia de la propia existencia. De aquí es que surgen ciertos aspectos “universales” como los enigmas de los orígenes, la angustia de muerte, la supervivencia biológica e identitaria, el temor a la pérdida de amor y reconocimiento y la angustia frente al desauxilio del semejante. Sin embargo, estos “universales” cobran formas específicas en cada período histórico, y comprometen las relaciones entre el inconsciente y el yo, entendido éste último como masa ideológico-identitaria, provista de enunciados que transmiten valores y deseos, enunciados tanto autoconservativos (capaces de tomar la vicariancia de la vida a su cargo), como autopreservativos (núcleos de permanencia de las nociones acerca de quién es y qué se es). (Bleichmar, 2009)

En articulación con estas teorizaciones es que surgen los interrogantes acerca de la problemática de Carlos y de todos aquellos sujetos en los que el sufrimiento psíquico se conjuga con la emergencia social. Donde en muchos casos el Yo, con sus bordes instaurados, tópicamente posicionado, está en riesgo de estallar ante lo inesperado atacante, o lo impensable repetido,

amenazado con el desmantelamiento de toda defensa y sometido a la angustia de aniquilamiento representacional.

A partir de la reconstrucción de algunos datos de la historia de Carlos, se pudo saber que estaba considerado como “el divino” por parte de la madre y dormía con ella, aunque a los 7 meses se lo dio a su propia madre para que lo criara; volvió a hacerse cargo de él a los 2 años, pero a partir de las fuertes peleas que tenía con su hermano, el padre decidió dárselo a su propio padre. Luego nacen otros 4 hermanos, de los cuales el último, una nena, es entregada en adopción. La abuela materna se dedicaba a vender paco en el barrio. El abuelo confirma que los padres les pegaban a los dos hasta dejarlos desmayados, y que eran testigos de la violencia y la sexualidad entre los mismos padres. Modalidad que lejos de proponerse como un amor sublimatorio capaz de tener en cuenta al otro como subjetividad, instalaba restos traumáticos inmetabolizables para el psiquismo infantil.

El padre fallece en el 2006 como consecuencia de no realizar un continuo tratamiento médico por su HIV, ni por su prolongada adicción a las drogas. La mamá sufre serios problemas de adicción a las drogas, y también padece HIV sin control médico, pasa largos periodos tirada en la cama producto de una profunda depresión luego de la muerte del padre de sus hijos, quedando los niños solos, deambulando en la calle, expuestos a sus propios impulsos, sin cuidados reguladores por parte de ningún adulto.

Si bien un ser humano no puede constituirse sin los componentes mortíferos que acompañan el surgimiento de la pulsión, tampoco puede instalarse socialmente sin morigerarlo. Dado que la acefalía de la pulsión no puede tomar en cuenta al objeto, el fracaso de las instancias secundarias, ligadoras e inhibidoras, posibilita el ejercicio de la pulsión de muerte en su carácter desintegrativo, no ligado, no amoroso. Para el inconsciente no hay otra legalidad más que la búsqueda de la progresiva descarga cuando es activado, por tanto es del lado del preconscious y de los aspectos ligadores y amorosos del Yo con los cuales se puede morigerar los efectos de la crueldad y de la pulsión de muerte.

En la primera entrevista luego de presentarnos y explicarle lo que hace una psicóloga se sorprende cuando uso la expresión “pensamiento feos de la cabeza”. Inmediatamente se pone a dibujar una casa utilizando la regla. Me pregunta “¿El 5º está arriba de todo, no? Nosotros estamos en el 3º.” Sorprende que antes de apoyar el lápiz para hacer el dibujo, grafica en el aire de modo compulsivo el trazo que quiere realizar, como si estuviera haciendo un gran esfuerzo de autocontrol. “Es una virgencita de Dios para vos”. Primeros movimientos de instalación transferencial que abren la posibilidad de reconstruir las coordenadas espaciales inherentes al emplazamiento yoico, espacio que no se configura si no es en relación a un otro.

Al entrar, en el segundo encuentro, dice "está calentito el consultorio". Me muestra un anillo que encontró y que le va a regalar a la mamá. En el juego arma enfrentamientos entre soldaditos y dinosaurios. Coloca un cerco que bordea todo el recinto y pone algunos en guardia ante un posible ataque de dragones y leones. "Me parece que los dinosaurios no van a morir". "Los chiquitos no porque mueren enseguida". Un león ataca el campamento, también un robot, "murieron todos, el robot se fue al cielo". Llegando al final de la sesión, me retiro a atender el timbre de la persona que lo venía a buscar y al regresar me dice "cuando te fuiste, éste se levantó y mató a todos".

A partir de acá empezamos a hablar de la angustia que está teniendo y del esfuerzo enorme que está haciendo para controlar todo lo que tiene adentro, que ha vivido cosas muy terribles y que necesita que lo ayude a entender lo que pasó. Me pregunta "¿vos sabés algo de la nenita? Si X ya te contó, yo no te cuento, no me gusta, me siento mal. Quiero volver a mi casa con mi mamá. Mi papá murió de un ataque al corazón". "Yo no quería venir porque pensé que iba a ser feo, pero no fue así".

Los primeros tiempos del tratamiento se dirigieron a ayudar a simbolizar los restos traumáticos inmetabolizados ligados a la muerte de la nena y otras situaciones de su historia. Tanto en el dibujo como en el juego aparecían elementos sin desplazamiento simbólico ni sustitución, al modo de lo que Silvia Bleichmar (2004) ha conceptualizado como signos de percepción, fragmentos de lo real no metabolizados, desprendidos de la vivencia misma, no integrados en el tejido psíquico, no sepultables por la memoria y el olvido, quedando el sujeto "fijado" a ellos. Elementos sobre los cuales la asociación era imposible y para los cuales se requería una modificación del método. Mediante "simbolizaciones de transición" se buscó entramar lo desgarrado de modo abductivo, estableciendo relaciones término a término a través del empleo de auto-trasplantes psíquicos, o sea, implantando contextos recuperados en el proceso de la cura, pero aún no relacionados con los elementos emergentes. Estas intervenciones de carácter hipotético apuntaban, en el marco de la relación transferencial, a ligar los restos representacionales con las escenas de origen, a armar nuevas cadenas significantes que desactivaran la eficacia traumática y brindaran estabilidad al sujeto psíquico.

En otra sesión, llega tenso y serio. Después menciona su temor a que explote el tubo de luz del ascensor. Elige jugar con animales salvajes, arma dos bandos enfrentados, un Rex se devora a uno más pequeño. "Los hijos se enfrentan a los padres y los padres están enfrentados a sus hijos". "Justo venía una señora que eras vos y ponías una trampa". Con la jaula me pide que vaya atrapando a los dinosaurios peligrosos. "Ahora los llevás a este lugar para que estén más tranquilos". "Se hicieron amigos todos y armaron una fiesta, es una fiesta de familia". Recuerda

que se quería ir a lo de su tía, pero que ella no pudo ir a buscarlo. Ante la pregunta de qué sintió: "Nada, me morí, me enojé un poquito".

Al tiempo, Carlos y otros chicos se subieron al techo del Instituto y uno de ellos se cayó, consecuencia de lo cual debió quedarse internado un par de días. "Yo no lo empuje..." repite Carlos frente a la acusación de los adultos que lo llamaron "asesino y criminal". Preocupado por lo que pueda pasarle a la preceptora que estaba a cargo y también al nene, reconoce que no estuvo bien enseñarle a subirse al techo, pero que él se siente "el más fuerte y con aguante y que no tiene miedo a nada". Me muestra un Dragon Ball Z. Luego de hablar sobre la diferencia entre tener la intención de hacerle mal a alguien y un accidente, intervengo diciéndole que "si bien yo creo en lo que me está diciendo, a mí me preocupa que siga participando en situaciones que son peligrosas tanto para él como para otras personas. Que él cree que haciéndose el Dragon Ball Z va a sentirse más protegido y seguro, pero que en realidad de esa manera él no puede medir los peligros y corre el riesgo de lastimarse o de que salgan lastimados otros".

La cultura ingresa en el sujeto psíquico a través de la singularidad del Edipo de cada uno y se degrada al inconsciente o bajo otras formas representacionales más arcaicas. En los casos en los que observamos desintegraciones significantes u otro tipo de fracaso de la simbolización secundaria, la función de ligazón es prerrequisito de su acceso a la conciencia. Por tanto la única manera de significarlo es a través de las intervenciones verbales.

Como lo ha explicado Freud, la *interpretación* supone una deducción por medio de la investigación analítica del sentido latente existente en las manifestaciones verbales y de comportamiento de un sujeto, es decir, saca a la luz las modalidades del conflicto y la defensa. Sin embargo, ya desde 1920 él mismo empieza a descubrir las limitaciones que presentaba el método para hacer frente a la compulsión de repetición del Más allá del Principio del Placer.

S. Bleichmar (1990) y P. Aulagnier (1980) han aportado una lectura crítica del texto freudiano *Construcciones en el análisis* (1937). Tomando partido por una vertiente diferente, aunque también presente en Freud, sostienen que la *construcción* no apunta a develar al paciente una pieza de su prehistoria olvidada, un elemento de verdad preexistente, sino que ofrece un suplemento, algo que no estaba previamente, inaugurando un procesamiento a través del cual se ensamblan de un modo distinto los fragmentos de simbolizaciones fallidas ya hechos conscientes en el proceso asociativo-interpretativo. Este fue el fundamento de la intervención antes citada dirigida a Carlos, sobre la base de los recuerdos relatados fragmentariamente en análisis, de repeticiones producidas tanto en el exterior como en el interior de la transferencia, de asociaciones previas, la construcción apuntó a producir un relanzamiento hacia un nuevo posicionamiento psíquico. No revelando sólo una verdad histórica, sino a entretejiendo, con el

material de lo histórico-vivencial, una verdad verosímil que permita el dominio de la compulsión de repetición.

El temor a perder el control de sus impulsos, pero también el terror ante el descontrol de los adultos llevaban a Carlos a la búsqueda de bordes, cercos, envolturas, y de un otro regulador que instale y garantice una legalidad. La intolerancia a la propia debilidad se traducía en rabia y deseo de destruir a los débiles expresado en el juego al modo de “los chiquitos no porque mueren enseguida”, dejándolo invadido por intenso miedo a su propia destrucción. Aspectos que hacían difícil por momentos el sostén transferencial pues al significarle afectos básicos, se reconocía en los sentimientos de indefensión y vulnerabilidad que lo atravesaban.

Sin embargo, la posibilidad de establecerse en la asimetría del vínculo transferencial, “no me iban a traer, pero yo dije que quería venir”, fue favoreciendo no sólo la simbolización de vivencias y representaciones que avasallaban la estabilidad de la tópica psíquica: “antes le tenía miedo a que se cayera el ascensor”, sino que abrió el despliegue de la capacidad productiva y creativa. Intenso trabajo para pensar intervenciones que si bien sabíamos que serían insuficientes, apuntábamos a generar condiciones para que se pudieran articular hilos de sostén diferentes. La transferencia como lugar privilegiado de ensayo, desconstrucción y recomposición de los modelos de relación al otro fue constituyéndose en un espacio al cual Carlos pudo ir llevando sus “pertenencias” más valiosas para que sean cuidadas, donde la circulación amorosa ligada a sus familiares más queridos, como a sus pares, y algunos preceptores que le propusieron un vínculo narcisizante, contribuyeron con la morigeración de los impulsos y tensiones internas, así como con la instalación de la preocupación y cuidado de sí y del semejante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulagnier, P. (1980). Un problema actual: las construcciones psicoanalíticas, en El sentido perdido, Bs. As., Editorial Trieb.
- Bleichmar, S. (1990). La construcción de la verdad en análisis. En Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, Nº 16, Bs. As..
- Bleichmar, S. (2004). Simbolizaciones de transición: una clínica abierta a lo real. En Revista Docta, Año 2, Nº 1, de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba, otoño de 2004: “Cultura, Identidad y Pertenencia”.
- Bleichmar, S. (2009). El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo. Bs. As. Topía editorial.
- Bleichmar, S. (2010). Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático. Bs. As., Editorial Entreideas.

- Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños, en O.C. Vol. IV, Bs. As., Amorrortu editores.
- Freud, S. (1937). Construcciones en el análisis, en O.C. Vol. XXIII. Bs. As. Amorrortu editores.
- Green A., Ikonen, P., Laplanche, J., Recharadt, E., Segal, H., Widlöcher, D., Yorke, C. (1991). La pulsión de muerte. Bs. As., Amorrortu editores.
- Laplanche, J., Pontalis, J.B. (2001). Diccionario de Psicoanálisis. Bs. As., Paidós.
- Miguelez, Luis Vicente (2014). Herramientas psicoanalíticas. Bs. As., Letra Viva.

SUJETO: DE LA FILOSOFÍA DE LA CONSCIENCIA AL PSICOANÁLISIS.

Alvarez, Iván.

Universidad de Buenos Aires.

ivanalvarez79@hotmail.com

RESUMEN

El siguiente escrito sintetiza un trabajo de reflexión e investigación acerca del sujeto en Psicoanálisis, y su articulación con aquel postulado por la Filosofía. Se propone ubicar aquel sujeto con el que parte S. Freud a la hora de encontrarse con la patología histérica - que dará nacimiento al psicoanálisis -, para luego localizar aquellos puntos de quiebre y ruptura, que irán generando un sujeto nuevo en la historia; hasta llegar a aquel propuesto por J. Lacan, uno que sufre la eliminación de la conjunción con la persona, des-substancializado y en el que se ve borrado cualquier vestigio de esencialismo y capacidad reflexiva.

Para acercarnos a nuestro objetivo indagaremos en la bibliografía de los dos mayores expositores del psicoanálisis, así como también tomaremos – a nuestro entender – los postulados principales de la Filosofía de la Consciencia, aquella destinataria de la subversión psicoanalítica.

A partir de lo trabajado sostendremos que el sujeto del psicoanálisis no podría haber hecho su emergencia en la Historia si antes R. Descartes no hubiera sentado las bases de su *sub-jectum*. Es por haberse desprendido la *criatura divina* de su progenitura bíblica que el Hombre aparece para ser pensado. Ese sujeto, fundamentalmente centrado en la Consciencia, basada su existencia a partir de un Yo pensante, es el que se ve profundamente conmovido a partir de las consideraciones freudianas. Consideraciones que son posteriormente retomadas y radicalizadas por J. Lacan, a punto tal de borrar de la noción de sujeto la unión con la persona, postulándolo como un efecto del Lenguaje - su causa.

Encontramos así cierto recorrido en el modo de entender al sujeto, se parte de uno con Descartes, para pasar a encontrar el inicio de su subversión con Freud, hasta llegar a la subversión total con Lacan. En R. Descartes el sujeto es aquel centrado en el conocimiento, fundamento de sí mismo, basada su existencia desde el pensamiento. Sujeto reflexivo, centrado en un Yo que establece con el objeto relaciones de dominio, y que funda la verdad en términos de adecuación entre la definición del sujeto y la realidad de la cosa.

Es S. Freud el que se encuentra con esa discordancia interna a la persona, primero a partir de los síntomas histéricos, y luego en las diferentes producciones no necesariamente patológicas, como lo son los actos fallidos, lapsus, sueños, chistes, entre otros. Es él quien postula un sujeto que no

está centrado ni unificado, sino que más bien lo habita una radical división imposible de ser sellada; y al pretendido Yo unificado y unificante como un simple objeto de amor elegido y armado en base a identificaciones provenientes de objetos e ideales externos. Es Freud también quien localiza una Otra escena desde la que se habla, cuando el Yo censor se relaja, adviniendo un saber absolutamente desconocido, in-sabido para aquel que porta un cuerpo.

Y con J. Lacan se llega al borramiento de la identificación entre sujeto y persona, localizándolo sólo como un efecto de la articulación significativa. El sujeto en Lacan es un efecto de la estructura del Lenguaje, experimentando la persona esa división que denominamos *sujeto*. Sujeto que ya no establece con el objeto una relación de conocimiento ni de dominio, sino que más bien ahora es el objeto el que lo causa en su estar-en-el-mundo. De esta manera, el sujeto dividido no sólo emerge en su fallido intento de articular, de apresar con lo simbólico lo Real, sino que también aparece en el encuentro con el objeto que lo causa, que causa el deseo, y funciona como plus de goce. Sujeto esencialmente pasivo, no sólo ante el significante sino también ante el objeto. Sujeto que se manifiesta a partir de una pulsación: se capta la inminencia de su llegada hasta verificar su fugacidad en la partida.

PALABRAS CLAVE: SUJETO, PSICOANÁLISIS, FILOSOFÍA, INCONSCIENTE.

SUBJECT: THE PHILOSOPHY OF CONSCIOUSNESS TO PSYCHOANALYSIS

ABSTRACT

Following brief summarizes a work of reflection and research about the subject in psychoanalysis, and its articulation with that postulate by philosophy. Intends to locate that subject with which part S. Freud when you meet with the hysterical condition - that will give birth to psychoanalysis-, to then locate those points of break and rupture, which will generate a new subject in history; until you get to the one proposed by J. Lacan, one who suffers the removal of the conjunction with the person, des-substantialized and which is seen erased any vestige of essentialism and reflective capacity.

To get closer to our goal delving into the literature of the two major exhibitors of psychoanalysis, as well as we also take - in our opinion - the main tenets of the philosophy of consciousness, that recipient of psychoanalytic subversion.

From what worked, we maintain that the subject of psychoanalysis could not have made its emergence in history if before r. Descartes had not laid the foundations of its sub-jectum. It is by having detached the divine creature of their biblical offspring that the man appears to be thought.

That subject, primarily focusing on consciousness, based its existence from a me thinking, is that seen deeply moved from Freudian considerations.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El siguiente escrito sintetiza un trabajo de investigación personal acerca del sujeto en Psicoanálisis, y su articulación con el propuesto por la Filosofía. Se propone ubicar aquel sujeto con el que parte S. Freud a la hora de encontrarse con la patología histérica - que dará nacimiento al psicoanálisis -, para luego localizar aquellos puntos de quiebre y ruptura, que irán generando un sujeto nuevo en la historia; hasta llegar a aquel postulado por J. Lacan, uno en el que se ve eliminada la conjunción con la persona, des-sustancializado, y borrado cualquier vestigio de esencialismo y capacidad reflexiva.

Para acercarnos a nuestro objetivo indagaremos en la bibliografía de los dos mayores expositores del psicoanálisis, así como también tomaremos – a nuestro entender – los postulados principales de la Filosofía de la Consciencia, aquella destinataria de la subversión psicoanalítica.

A partir de lo trabajado sostendremos que el sujeto del psicoanálisis no podría haber hecho su emergencia en la Historia si antes R. Descartes no hubiera sentado las bases de su sub-jectum. Es por haberse desprendido la *criatura divina* de su progenitura bíblica que el Hombre aparece para ser pensado. Ese sujeto, fundamentalmente centrado en la Consciencia, basada su existencia a partir de un Yo pensante, es el que se ve profundamente conmovido a partir de las consideraciones freudianas. Consideraciones que son posteriormente retomadas y radicalizadas por J. Lacan, a punto tal de borrar de la noción de sujeto la unión con la persona, postulándolo como un efecto del Lenguaje - su causa.

El sujeto en Freud

El *sujeto* no se hace presente en la obra de Freud, a pesar de que R. Descartes lo había introducido en la Filosofía hacía ya dos decenios. Su procedencia médica lo lleva a interesarse más, principalmente en los inicios, en los fenómenos patológicos, que en una concepción general sobre lo humano. No pretende Freud hacer filosofía, sino explicar lo que ocurre con esos actos y pensamientos extraños con los cuales trabaja. Será ese el motivo quizás por el cual a lo largo de su extensa obra se encuentran menos referencias a filósofos (Schopenhauer, Kant, Nietzsche) que a antropólogos y escritores (Smith, Frazer, Goethe, Shakespeare, Schiller).

El nacimiento del psicoanálisis se da a partir de su encuentro con la Histeria, esa extraña y *maléfica* patología estudiada por el gran Maestro Charcot en el París de la segunda mitad del siglo XIX. Padecimiento que tiene una extensa historia, y en la que el sujeto tiene un lugar especial, ya que sus portadores eran acusados de simuladores y mentirosos. Simulaban afecciones orgánicas que no padecían, y pretendían mentir, engañar al médico con el que se medían. A partir de las

lecciones que recibe de Charcot, Freud enuncia las diferencias que se encuentran entre las parálisis motrices y las histéricas, postulando que las histéricas desconocen la fisiología y la anatomía corporal para fabricar sus síntomas, guiándose más bien por las concepciones vulgares, aquellas que producen un cuerpo recortado ahora por el lenguaje, por los nombres que efectivamente usa el vulgo al referirse al soma.

Encontramos en el período que va de 1894 a 1896 tres artículos fundamentales sobre la cuestión: *Neuropsicosis de Defensa*{1}, *Proyecto de psicología para neurólogos*{2} y *Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de Defensa*{3}. En el primero y el último Freud se afana en generar hipótesis sobre el mecanismo de formación de los síntomas; y en el *Proyecto* explica el funcionamiento de lo que él denomina *Aparato psíquico* a partir de la Psicología. Lo subversivo de estos textos se observa en la presentación de un sujeto más pasivo que activo, que deja de ser transparente a sí mismo, y que ya no actúa por la voluntad y la consciencia, sino que más bien se producen en él, más allá de él, de lo que él pueda querer, distintos actos psíquicos con las representaciones del exterior, del mundo circundante. En esos escritos, y no sin contar con su procedencia de neurólogo, Freud produce una subversión histórica: *el sujeto está habitado por algo exterior a sí mismo*, se producen fenómenos psíquicos sin que la consciencia esté involucrada, y sin que pueda hacer nada al respecto. Divide Freud lo psíquico, de la Consciencia voluntaria - algo impensado para Descartes, Kant o Hegel.

Es por explicar el funcionamiento de un aparato psíquico y sus producciones – síntomas – a partir de la articulación entre la Neurología y la Psicología que Freud genera un nuevo sujeto en la historia. Si Descartes lo había denominado así a partir de la justificación de su existencia – *subjectum* – eso que está en la base de todo, lo que no puede explicarse a partir de una creación divina; Freud lo encuentra más bien a ese sujeto, sujetado a fenómenos que lo trascienden, ese sujeto no puede saber conscientemente lo que ocurre en su *interior*, sólo se entera de sus efectos – esos molestos síntomas de los cuales no puede dar la menor razón de su existencia.

Freud y el *subjectum* de la Consciencia

Freud inicia su trabajo con un sujeto representacional, aquel que activamente re-presenta en su interior el mundo circundante. Mundo que positivamente *es*, sin mediar un sujeto para que lo sea. A esa sólida positividad el sujeto la incorpora a sí mismo como re-presentación. Tales representaciones son alojadas y conforman el aparato psíquico. Durante ese proceso de incorporación ocurre que algunas de ellas ocasionan marcado displacer: las que remiten a la sexualidad y a la muerte. Esas, por el monto de afecto desprendido, no pueden conciliarse con el resto de las que conforman el Yo Consciente de la persona, derivándolas a formar un grupo

psíquico separado, naciendo de esta manera el Inconsciente. El cual será el responsable, desde ese momento, de producir diferentes efectos extraños para el Yo, como lo serán los síntomas, los actos fallidos, los sueños, entre otros. Tales producciones son formaciones de compromiso entre las representaciones reprimidas y la Defensa, que pretende un Yo fuerte, y sin conflictos entre representaciones que debiliten a la persona, por sumirlo en un estado de división.

Para la filosofía de la Consciencia el centro de la persona está ubicado en el Yo, aquel que tiene el control de todas las facultades mentales, como lo son por ejemplo la percepción, la atención, la inteligencia, la memoria, entre otras. Ese Yo toma del exterior los datos a partir de los sentidos, los procesa con su entendimiento, y actúa en base a fines ajustados a la razón. Justamente por esto a ese Yo se le imputan sus acciones, ya que tiene la libertad de actuar como le plazca – Descartes y sus seguidores proponen que el sujeto no está determinado por ninguna instancia exterior -, todos sus actos se realizan a partir de su entero arbitrio.

La filosofía establece sus conceptos a partir de la normalidad, y desde allí generaliza su teoría, proponiendo una patología si su propuesta no se realiza. En cambio Freud, al provenir de la Medicina, parte de un sujeto *enfermo*, y de allí se realiza su subversivo movimiento para indicar lo que ocurre en la normalidad. Su propuesta es novedosa porque localiza una división estructural en ese sujeto que se pretendía unificado, sitúa una excentricidad radical allí donde la filosofía ubicaba al Yo como el centro de la persona desde el cual se tenía el control. Lo que en un principio Freud situaba como patológico – la división que se establecía en la neurosis – pasa a proponerlo como estructural: y es que no se puede ubicar en el aparato un centro *poderoso* que gobierne íntegramente la personalidad.

Posteriormente Freud se dedica a pensar la construcción de ese Yo, cuestión fundamental ya que para la Filosofía el Yo se identifica con la persona, y en ningún momento entra en consideración que eso no esté desde el nacimiento mismo – incluso hasta se llega a proponer una esencia inmanente. Muy distinto a lo que Freud propone, ya que él sitúa que el Yo no está desde el inicio, debe construirse, y lo hace a través de un acto psíquico llamado identificación.

Estos desarrollos nos permiten apreciar con claridad la distancia existente entre: a) un Yo centrado en la persona, que no tiene grietas, indivisible, que es a partir de sí mismo, no proviniendo de ninguna instancia exterior ni superior; que tiene el control de todas las facultades mentales, gobernando no sólo los actos sino también los pensamientos; que está desde el inicio, y no sufre variaciones a lo largo de su historia, ya que su esencial conformidad así lo requiere; y dotado de una inmanente libertad, justamente por su ausencia de determinación. Y b) aquel que nace con el psicoanálisis: el yo que se conforma en base a representaciones provenientes del exterior, que experimenta una división inicial por causa de representaciones inconciliables por el

desprendimiento insoportable de displacer; que encima no cuenta con ninguna esencia inmanente ni está desde el inicio, sino que debe construirse en base a la identificación con otros; y con la difícil tarea de lidiar con diferentes vasallajes para lograr una *agradable y cómoda* adaptación a cierta realidad circundante.

El sujeto en Lacan

El sujeto en Lacan es básicamente un efecto del lenguaje, no guarda ningún tipo de consistencia substancialista, ni esencia, ni reflexividad. Está habitado en su seno por una falta, por una falla que lo colma y lo caracteriza. A partir de las influencias de Nietzsche y Heidegger llega a establecer una lectura diferente de esa división del sujeto propuesta por Freud. Ya que no entiende Lacan que tal división sea efecto de la separación de representaciones inconciliables dentro del *Aparato*, sino que más bien resultaría de la imposibilidad del símbolo de apresar todo lo real de la *Cosa*. Para él la división del sujeto se da a partir de que el elemento mínimo del lenguaje – significante – no puede significar completamente lo que pretende, ya que ni siquiera puede significarse a sí mismo. Siempre necesita a otro, siempre son necesarios al menos dos significantes para que en su concatenación surja un significado.

De su lectura de Freud llega a indicar que el Yo no es dado desde el inicio, que debe construirse, y lo hace a partir de identificaciones, imaginarias y simbólicas. Las primeras serán a objetos *amables* propuestos por el Otro, y las segundas a los significantes propuestos también por el Otro que conseguirán carácter de Ideales. Apreciamos así el descentramiento radical entre el sujeto y el Yo, ya que al ubicar en este una operación de conformación dada en la vida efectiva y biológica de la persona, estamos dejando asentado que el sujeto trasciende la biología de su cuerpo.

El sujeto emerge a partir del Otro, *lugar* de los significantes. Es a partir de que el Otro está incompleto, a partir de que lo habita una falta – la del significante con respecto a la significantización de la *Cosa* – es que se establece el deseo. En ese agujero, en esa falta, nacerá, se alojará el sujeto. Es en ese hueco, en esa hiancia, que el sujeto adviene al mundo: como falta y como deseo – de allí la radical imposibilidad del Otro de decir quién es, qué quiere allí. No hay nada que pueda justificar la presencia del sujeto en el mundo. El sujeto no es por sí mismo, no puede hablarse ni pensarse sobre el sujeto y su estar-en-el-mundo sino es a partir de un pasaje, de un rodeo por el Otro. Otro que tampoco puede dar cuenta de la existencia, ya que justamente el alojamiento al sujeto se lo da la falta - Lacan llega a definir en su Seminario *La Ética* al sujeto como el significante que falta en el Otro. No hay nada que entregue la respuesta sobre el sujeto, ni por sí mismo, ni tampoco cuando al Otro se lo interroga: qué soy, qué me quieres.

En Freud la división del aparato psíquico se da a partir de la Defensa, por causa del desprendimiento de displacer proveniente de ciertas representaciones, proceso que se da sin que medie la Consciencia. Este displacer remite fundamentalmente a la angustia, que para Freud siempre es motivada por la Castración. La represión se ejecuta cada vez que el Yo siente la cercanía de representaciones que remiten a objetos edípicos o a la muerte, operando a través de la separación del contenido y el monto de afecto. Tal concepción de la represión es solidaria de la de re-presentación – poseedora de un en-sí, cargada de contenido y afecto. Para la teoría representacionista que Freud sostiene la representación guarda una consistencia, sobre la cual el *Aparato* trabaja.

Distinta será la posición de Lacan, ya que desde el inicio su sujeto es otro, porque no guarda un en-sí inmanente, sino que es sólo un efecto, como tal imposible de ser pensado substancial, consistente y reflexivamente. Este sujeto no es tridimensional, no tiene un interior separado del exterior, no tiene volumen – Lacan dedica gran parte de sus *Seminarios* y sus *Escritos* en distinguir la topología de la esfera de la del Toro – ni una individualidad, por ende será diferente su concepción de la Represión.

Si en Freud no hay imposibilidad del decir, ya que la representación puede representar simbólicamente todo lo real de la *Cosa*, en cambio en Lacan es justamente esa imposibilidad la que debe ser leída como la represión. En Lacan la represión no es impotencia causada por la angustia de castración, es imposibilidad de decirlo todo por la conformación misma del Lenguaje. En Freud no existe otra Castración más que la del sujeto, experimentada como amenaza; en cambio en Lacan la Castración es leída en el Otro, es el significante de la falta en el Otro. La angustia remite al encuentro con la falta en el Otro, al encuentro con la imposibilidad estructural de que el Otro diga Todo, que lo simbólico – Otro – aprese todo de lo Real. Y eso es consecuencia de los elementos que lo conforman, no siendo ya re-presentaciones, sino significantes. Recordemos que si las representaciones tienen un en-sí, guardan cierta consistencia, nada parecido existe con el significante. Éste sólo es lo que los otros no son, no puede definirse por sí mismo, de allí que siempre necesite al menos uno más, para encontrar cierto valor oposicional. Y es en esa búsqueda, en ese intento de definición, de encontrar una identidad, que se puede apreciar la Represión, ahora ya no signada por la impotencia, sino por la imposibilidad.

Esta concepción guarda cierta solidaridad y coherencia con la de Inconsciente, ya que ahora no se tratará de ese grupo psíquico segundo alojada *dentro* de la persona, sino que más bien de ese discurso que funciona solo, de ese discurso que proviene de Otro lugar, de Otra escena, de Otro escenario. El Inconsciente lacaniano es el discurso del Otro que habita en el sujeto, ese discurso del cual el sujeto es efecto. Desaparece con Lacan la diferencia entre un adentro y un afuera, ya

no hay interioridad ni profundidad ni volumen. Ahora el Inconsciente es ese discurso que se presenta como banda de Moebius, pura superficie, menos accesible que profundo. Inaccesible por la imposibilidad de decir, y no por la impotencia causada por el temor. Si Freud creía en la posibilidad del decir Todo, del gozar Todo, a partir del vencimiento de la resistencia, del deshacimiento de la represión, en cambio Lacan considera que tal goce, que tal decir, está condenado al fracaso, por causa del Otro, por causa del Lenguaje, por causa de ese elemento tan particular que nos origina: el significante.

Conclusión

Encontramos así cierto recorrido en el modo de entender al sujeto, se parte de uno con Descartes, para pasar a encontrar el inicio de su subversión con Freud, hasta llegar a la subversión total con Lacan. En R. Descartes el sujeto es aquel centrado en el conocimiento, fundamento de sí mismo, basada su existencia desde el pensamiento. Sujeto reflexivo, centrado en un Yo que establece con el objeto relaciones de dominio, y que funda la verdad en términos de adecuación entre la definición del sujeto y la realidad de la cosa.

Es S. Freud el que se encuentra con esa discordancia interna a la persona, primero a partir de los síntomas histéricos, y luego en las diferentes producciones no necesariamente patológicas, como lo son los actos fallidos, lapsus, sueños, chistes, entre otros. Es él quien postula un sujeto que no está centrado ni unificado, sino que más bien lo habita una radical división imposible de ser sellada; y al pretendido Yo unificado y unificante como un simple objeto de amor elegido y armado en base a identificaciones provenientes de objetos e ideales externos. Es Freud también quien localiza una Otra escena desde la que se habla, cuando el Yo censor se relaja, adviniendo un saber absolutamente desconocido, in-sabido para aquel que porta un cuerpo.

Y con J. Lacan se llega al borramiento de la identificación entre sujeto y persona, localizándolo sólo como un efecto de la articulación significante. El sujeto en Lacan es un efecto de la estructura del Lenguaje, experimentando la persona esa división que denominamos sujeto. Sujeto que ya no establece con el objeto una relación de conocimiento ni de dominio, sino más bien que ahora el objeto lo causa en su estar-en-el-mundo. No sólo el sujeto dividido emerge en su fallido intento de articular, de apresar con lo simbólico lo Real, sino que también aparece en el encuentro con el objeto que lo causa, que causa el deseo, y funciona como plus de goce. Sujeto esencialmente pasivo, no sólo ante el significante sino también ante el objeto. Sujeto que se manifiesta a partir de una pulsación: se capta la inminencia de su llegada hasta verificar su fugacidad en la partida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREUER, J. y FREUD, S. (1893 – 95) “Estudios sobre la histeria”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 1997, Volumen 2.
- 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. (1893) “Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 1996, Volumen 1.
- FREUD, S. (1894) “Las Neuropsicosis de defensa”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 1997, Volumen 3.
- FREUD S. (1895) “Proyecto de psicología”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 1996, Volumen 1.
- FREUD, S. (1896) “Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 1997. Volumen 3.
- FREUD, S. (1900) “La interpretación de los sueños”. En *Obras completas*. Amorrortu Editores, Avellaneda, 1997. Volúmenes 4 y 5.
- FREUD S. (1914) “Introducción del Narcisismo”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 2000, Volumen 14.
- FREUD, S. (1923) “El Yo y el Ello”. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 2003, Volumen 19.
- HEGEL, G. *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica, México, 1966.
- HEIDEGGER, M. (1927) *El Ser y el Tiempo*. Ediciones Fondo de Cultura Económica México, Avellaneda, 2012.
- KANT, I. *Crítica de la razón pura*, tomo 1, Losada, Buenos Aires, 1992.
- 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. (1954-55): *El Seminario. Libro 2: El Yo en la teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica*. Paidós, Lanús, 2010.

- 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 (1955-56): *El Seminario. Libro 3: Las psicosis*. Paidós, Quilmes, 2002.
- LACAN, J. (1957) “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”. En *Escritos*, Siglo XXI Editores Argentina s.a., Buenos Aires, 2002, p. 473-509.
- LACAN, J. (1959-60): *El Seminario. Libro 7: La Ética del psicoanálisis*. Paidós, Buenos Aires, 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 (1961-62): *El Seminario. Libro 9: La identificación*. Inédito.
- LACAN, J. (1964): *El Seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Paidós, Lanús, 2010.
- NIETZSCHE F. *La genealogía de la moral*. Editorial Alianza, Madrid (España), 2001.

[1] FREUD, S. (1894) Las neuropsicosis de defensa. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 1997. Volumen III.

[2] FREUD, S. (1895) Proyecto de Psicología. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 1996. Volumen II.

[3] FREUD, S. (1896) Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa. En *Obras completas*, Amorrortu Editores, Avellaneda, 1997. Volumen III.

¿MODIFICA EL ANALISIS LA REPETICION?

Avila, Mariela.

Universidad Nacional de La Plata.

avimariela@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo comunica parte de las conclusiones del trabajo de Tesis doctoral Dispositivo Analítico y Constitución Subjetiva.

En dicha investigación me propuse estudiar a través de un caso clínico, la relación existente entre la reactualización de las condiciones de constitución subjetiva y la implementación del tratamiento analítico, en pacientes adultos que ponen en riesgo de modo sostenido la instalación del dispositivo. Pacientes neuróticos que no interrumpen el análisis, pero fuerzan los límites de lo analizable. En tales casos, la interpretación clásica como develamiento de un sentido sexual reprimido no siempre es posible, y surge el interrogante acerca de cómo intervenir, si nos encontramos frente a una forma de sufrimiento que no supone la constitución de un síntoma como retorno de lo reprimido. Dicha introducción incluye la constitución del problema de estudio, la consideración de los antecedentes, los objetivos que orientan el trabajo y dentro de éstos, los principales interrogantes.

En segundo lugar, situé las condiciones de aplicación del método psicoanalítico a partir de los textos técnicos freudianos, planteando la definición de “sujeto analizante o sujeto analítico” con la que trabajo en el proceso de investigación, así como su justificación. Introduje además con una sucinta explicación, la heterogeneidad estructural de la materialidad representacional y la perspectiva de neogénesis, como nociones previas a la presentación del material clínico.

Una vez desarrollado el material, consideré el campo de la transferencia como el escenario de reedición de esas relaciones, y me propuse despejar sus dos dimensiones: por un lado la posibilidad de rememoración. Por el otro, la reactualización y repetición.

A partir de la secuencia de actings y de compulsiones que se presentaron en la medida que la paciente fue aceptada y alojada como analizante, intenté esclarecer si por medio de la repetición en la transferencia, y la posibilidad de hacerle falta al analista, se podía intervenir sobre la matriz de duelo originaria ejerciendo una función reconstitutiva. Para ello retomé la pregunta “¿puedes perderme? a partir de la cual el infantil sujeto se intenta localizar en el deseo materno. La dificultad para que se pueda formular de modo conveniente este interrogante, afecta la conformación fantasmática y se reproduce especialmente en esta presentación.

Situé de modo detallado las dificultades en el despliegue del tratamiento, consignando las distintas hipótesis que guiaron la dirección de la cura, así como los problemas teóricos que dicha praxis me fue planteando. Hacia la finalización del recorrido clínico, fui concluyendo que el desarrollo del tratamiento, había estado teñido en actos, de la historia infantil de la paciente. Localicé allí la matriz o libreto que permite entender los presupuestos desde los cuales la paciente organizó su sistema de significación, tanto de los actos como de las relaciones con el semejante, teniendo una dimensión manifiesta, pero no necesariamente conciente.

Puse entonces en correlación, la reactualización de la transferencia, la dificultad para la vertiente de rememoración, la caída de la represión y la vigencia de los demás destinos pulsionales como modos de procesamiento de la tensión psíquica, desarrollando especialmente el concepto de traumatismo y dentro de la teorización lacaniana el binomio alienación-separación, como el desarrollo de la identificación a lo real, a lo simbólico y a lo imaginario del Otro real. Es en esta tercera identificación que se localizaron las dificultades para el armado fantasmático, y la constitución de una neurosis narcisista subsidiaria de la frustración de amor o *lieversagung* freudiana.

Trabajo actualmente los tres momentos de articulación entre la transferencia y la repetición en la enseñanza de Lacan, tomando especialmente el tercer momento y situando como interrogante ¿De qué manera la transferencia, diferenciada de la repetición, conduce a esta? (Soler, 2004, p.150)

Para la elaboración de la respuesta considero la noción de *aggieren* introducido por Freud en 1914, articulado con la compulsión de repetición y planteando el atravesamiento del amor de transferencia, como elemento clave de su elaboración.

PALABRAS CLAVE: IDENTIFICACION, FANTASMA, TRANSFERENCIA, AMOR.

ABSTRACT

This work communicates some of the conclusions of the doctoral thesis *Device Analytical and Subjective Constitution*.

In this research study I determined through a clinical case, the relationship between the updating of the conditions of subjective constitution and implementation of analytical treatment in adult patients threatening sustained so installing the device. Neurotic patients do not interrupt the analysis, but push the limits of what analyzable. In such cases, the classical interpretation and

unveiling of a sexual sense repressed is not always possible, and the question of how to intervene arises, if we are faced with a form of suffering that does not involve the establishment of a symptom as a return of the repressed . This introduction includes the creation of the study problem, considering the background, objectives guiding work and within these, the main questions.

Secondly, I placed the conditions of application of the psychoanalytic method from Freud's technical texts, considering the definition of "subject analysand or analytical subject" with which I work in the research process as well as its justification. Also introduced with a concise explanation, the structural heterogeneity of the representational materiality and the prospect of neogenesis, as prior to the presentation of clinical material notions.

KEY WORDS: IDENTIFICATION, FANTASY, TRANSFERENCE, LOVE.

LA ENSEÑANZA DEL CASO; PANIC-ATTACK.

Basualdo Analía.

Facultad de Psicología, UNLP.

analiabasualdo@yahoo.com.ar

RESUMEN

En la actualidad las presentaciones clínicas de la angustia constituyen uno de los principales motivos de consulta en las demandas terapéuticas a nivel público y privado en el campo de la salud mental. El presente trabajo tiene como objeto revisar lo que se denomina como novedad desde los años 70 el *ataque de pánico*. Revisión que contempla repasar algunos desarrollos teóricos que la psiquiatría propone y las discusiones conceptuales sobre los presupuestos teóricos que organizan la categoría clínica que tiene consecuencias en el modo de abordar las demandas de tratamiento. Veremos cómo bajo la pretensión de objetividad, se pierde el detalle clínico en un análisis que privilegia los resultados cuantificables. Lo que exige una reflexión sobre el establecimiento de entidades clínicas cuando éstas obedecen a una lógica que tiene su punto de partida en la respuesta al medicamento y suprime la cuestión del sujeto.

Esta búsqueda la haremos desde el marco conceptual del psicoanálisis freudolacaniano. Surge de la necesidad de formalizar una clínica que a fines de su transmisión, nos permita introducir la lógica de la estructura que la establece y distinguirla del acontecimiento histórico que depende de la particularidad del caso. A partir del análisis de textos y la puntuación del recorrido clínico se pretende señalar los aspectos más elocuentes de la fenomenológica de la angustia, focalizando los hallazgos que ilustran el problema y el tratamiento al que se le ha dado lugar.

Dicho recorrido nos obliga a detenernos en la estrecha vinculación entre la presentación más frecuente de la angustia en las mujeres y las particularidades que la facilitan, considerando la lógica que preside la sexuación.

En el campo psiquiátrico, encontramos con suma frecuencia la referencia a Freud y sus hallazgos con respecto a la angustia en los comienzos del psicoanálisis. Referencia que sin embargo solo privilegia el aspecto descriptivo, y los disocia de los diferentes momentos de su teorización de la angustia. Recordemos que la agudeza de Freud se anticipa a los resultados estadísticos de la actualidad psiquiátrica, desde sus comienzos en su búsqueda sobre el origen de la angustia. En el *Manuscrito E* (Freud, 1988 [1894]) instala la pregunta que constituiría un eje para su estudio ¿Cómo se genera la angustia? Allí nos sorprende con la primera articulación entre sexualidad femenina y angustia al afirmar que ha visualizado en su casuística, *una prevalencia de la angustia en mujeres*, con relación a los hombres. Cuando su interés se desplace en separar la neurosis de

angustia de la neurastenia, allí leemos “*la neurosis de angustia se genera en el sexo femenino con mayor frecuencia independientemente de la predisposición hereditaria*”.

La elaboración del caso que presentaremos, nos permitirá poner de relieve la particularidad que asume la presentación de los llamados *ataques de pánico* y los problemas específicos que presentan al ser abordados. En esa dirección nos detendremos en los constructos teóricos que la psiquiatría americana ha tomado a partir de los aportes de D. Klein con relación al ataque de pánico por él descrito. Recorrido que contempla el examen de la teoría del apego de J. Bowlby como apoyo conceptual en los presupuestos teóricos que se elevaron al estatuto de paradigma. Polémica que haremos a la luz de los aportes que Freud y Lacan ofrecieron en el campo del psicoanálisis.

El recorrido realizado permite señalar la particularidad de la fenomenología de la angustia que en general se repite, para abordarla desde una perspectiva estructural que trasciende el fenómeno y que condiciona nuestra orientación en la práctica.

Dicho pasaje nos obliga a detenernos en Freud, quien en 1895 ya había reconocido una presentación clínica en la que las crisis de angustia constituían una de las principales manifestaciones. La nominación de *ataque de pánico* se impuso como novedad en las ediciones sucesivas del DSM desde 1980 y han sido abordados diferentemente. Un recorrido, sobre el estado actual de las teorías nos permitió confrontar los principales hallazgos en materia de causalidad de los trastornos, con la novedad que introduce la “*construcción del caso*” en psicoanálisis cuando la dimensión del sujeto cobra todo su valor.

PALABRAS CLAVE: ANGUSTIA, PÁNICO, CLÍNICA, ESTRUCTURA.

THE LEARNING OF THE CASE; PANIC-ATTACK

ABSTRACT

At present the clinical presentations of the distress constitute one of the principal motives of consultation in the therapeutic demands to level public and deprived in the field of the mental health. The present work has as object check what names as innovation from the 70s the assault of panic. Review that meditates revising some theoretical developments that the psychiatry proposes and the conceptual discussions on the theoretical budgets that organize the clinical category that has consequences in the way of approaching the demands (lawsuits) of treatment.

We will see how under the pretension of objectivity, the clinical detail gets lost in an analysis that favours the results cuantificables.

We will do this search from the conceptual frame of the psychoanalysis freudolacanian. It arises from the need to formalize a clinic that at the end of his transmission, allows us to introduce the logic of the structure that establishes it and to distinguish it from the historical event that depends on the particularity of the case. From the analysis of texts and the punctuation of the clinical tour it is tried to indicate the most eloquent aspects of the fenomenológica of the distress, focusing the findings that illustrate the problem and the treatment to the one that has given himself place.

KEY WORDS: DISTRESS, PANIC, CLINIC, STRUCTURES.

TRABAJO COMPLETO

LA ENSEÑANZA DEL CASO; PANIC-ATTACK

El hallazgo de Donald Klein

Entre los desórdenes de ansiedad que se encuentran en las presentaciones actuales el trastorno de pánico, constituye una de las alteraciones más angustiosas en quienes lo padecen.

El *panic attack* es una calificación incluida por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría en el DSM a partir de los desarrollos que llevara a cabo el psiquiatra estadounidense Donald F. Klein¹. De manera azarosa Klein se encuentra con la novedad, al administrar un antidepresivo de referencia al conjunto heterogéneo y aisló un grupo de enfermos ansiosos no deprimidos cuyo estado mejoraba bajo tratamiento; de ello resulta la entidad de trastorno de pánico. Lo que nos permite inferir que el análisis se estableció en función del tipo de respuesta más que del diagnóstico y lo que resulta en verdad es la aplicación pura de la química al tratamiento de la ansiedad.

Serán los marcadores biológicos en su concepción del apego; como mecanismo innato conductual, que los desarrollos de Bowlby atrajeron la atención de Klein y el enlace posterior con la psiquiatría. Bowlby lo inspiró rápidamente para introducir la hipótesis según la cual la medicación en cuestión tendría una acción sobre la biología de la “*ansiedad de separación*”. La referencia a dispositivos instintivos innatos de la teoría de Bowlby permite establecer una articulación teórica complementaria y constituye el apoyo conceptual de Klein en su enfoque.

La (attachment theory) nace en el seno del psicoanálisis, y hay muchos escritos destinados a romper la dicotomía entre “teoría del apego vs. Psicoanálisis” hasta incluso se ha llegado a pensar que el autor logra presentar “un paradigma psicoanalítico alternativo”. (Mario Marrone 2011). La cercanía de Bowlby con la etología y la metodología observacional prospectiva, lo ha colocado en el eje del conductismo a pesar de tener diferencias con dicha perspectiva, sobre todo en la construcción de un modelo del psiquismo propio de la teoría que él recrea.

Su orientación coloca en primer plano el valor *del acontecimiento*, a través de un enfoque a largo plazo, desde aquel suceso vivido, hasta sus secuelas. La elección estuvo centrada en situaciones de separación “traumáticas” en niños separados de sus padres y destinados a instituciones para sus cuidados y atención. Lo secuelar también estuvo manifestado en que estos niños limitan su exploración y juego, mostrando gran dificultad para reponerse, sin que la figura del cuidador pueda calmarlos, persistiendo la ansiedad y la irritación.

La consideración de John Bowlby sobre la naturaleza de la angustia primaria es clara; es la señal activadora de un esquema de comportamiento indispensable para la sobrevivencia del individuo; es decir la conducta de apego. Esta articulación entre un criterio evolutivo adaptativo inspiraron a Klein y su hipótesis, según la cual la Imipramina tendría una acción sobre la biología de la separación, que representa los postulados de Bowlby.

La preponderancia de la angustia en la mujer: Freud 1892-94

El inicio de la indagación freudiana sobre “*el origen*” de la angustia es ubicable desde el Manuscrito A hasta el E, se extiende desde 1892 hasta 1894, y encuentra su mejor expresión semiológica en *Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de “neurosis de angustia”* (Freud, 1988 [1894]). El cuadro clínico contempla una *irritabilidad general* cuya frecuencia es constante en su vinculación con la acumulación de excitación.

Puede consistir en un sentimiento de angustia solo, o asociarse a interpretaciones espontáneas, presentando; “*espasmos en el corazón*”, “*falta de aire*”, “*oleadas de sudor*”, junto a varias perturbaciones de las funciones corporales. La alteración comprendía actividad cardíaca anómala y el ataque presentaba: palpitaciones, arritmias, taquicardias constantes. Así también el cuadro se veía plasmado por disnea nerviosa, ataques asmáticos, como manifestación copiosa de elementos respiratorios.

La angustia es examinada en la conferencia 32° llamada *Angustia y vida pulsional* (Freud, 1933 [1932]) y Extraemos del texto la operación de desvalimiento, ya organizada en *Inhibición Síntoma y Angustia*, y que nombra con la voz alemana *Hilflosigkeit* al estado originario del sujeto. Lo conocemos como desamparo, palabra que a su vez designa un estado de abandono, de desvalimiento, de falta de recursos, al que retomaremos con los aportes de J. Lacan.

Freud reseña algunas de las incidencias de la fase preedípica en el despliegue de la femineidad adulta, entre las cuales el hecho que “*para la mujer la necesidad de ser amada es más intensa que la de amar*”. (Freud, 1933-1932). Las pinceladas sobre lo femenino encontraron en Lacan una articulación respecto al deseo que resulta sumamente ilustrativa en el caso clínico que trazaremos.

La enseñanza de la clínica

M. es una joven de 24 años que al momento de la consulta padece, según se expresa, “*crisis de pánico*” con un alto grado de interferencia que la inhabilitan en su discurrir habitual y con una frecuencia importante.

“... sentí mucho calor, me corría por todo el cuerpo una sudoración incontrolable, lloraba sin parar porque pensaba que me iba a morir...Tuve taquicardia, temblores y sensaciones de ahogo”. Cuando nos encontramos con la descripción fenomenológica de la crisis vemos la sugestiva coincidencia entre la descripción del Manual Estadístico y el detalle clínico de Freud. Se trata de una verdadera tormenta psicofisiológica. Los episodios de angustia encallan en un especial compromiso del cuerpo, a lo que se le anexa una pérdida del control del sujeto sobre sus acciones y la presencia de la muerte inminente. Este conjunto de síntomas observan un denominador común en su aparición; un primer momento de cierta suspensión del sujeto “no sabía qué hacer” y un segundo posterior al desarrollo de la crisis que deja un resto, un estado emotivo comparado con una sensación de profunda soledad.

Asistimos a una presentación donde no hay constitución del síntoma en tanto éste es ya un arreglo, y un mensaje cuya relación con el saber tiene una dirección epistémica. Resulta una presentación que privilegia su costado patológico en su expresión corporal y la consecuente mudez.

M. es la segunda hija de un matrimonio que ha atravesado diversas coyunturas difíciles tanto en la vida conyugal como familiar. Se define como una persona insegura, muy dependiente de su entorno, miedosa, y casi siempre apelando a la seguridad que le transmite su madre; decidida y firme en su actitud.

“La relación con mi mamá me marcó siempre. Dependo del consenso del otro, me gustaría mucho ser más segura no hago las cosas sin que el otro responda algo”.

El costado de indeterminación que aplasta el discurso de M. describe desde donde ella se asigna al tomar la palabra. Pareciera no poder asumir un lugar que le permita autorizarse en la emisión de lo que dice. Una presentación “en menos” caracteriza a M. sirviéndose vía la identificación, de los rasgos que marcan la impotencia de su padre. El eje de las identificaciones subraya elementos contaminados por los ideales maternos y progresivamente dieron muestras de la complejidad de su estructuración. Constituirse como la niña falo para su madre comportaba entre otros “sacrificios”, cumplir con esos ideales de ofrecer la niña “inteligente y profesional” a cambio de *no poner en riesgo el amor materno*, en tanto este afecto en una mujer, constituye el mayor complemento tanto del sujeto como del A.

“Tengo siempre un pensamiento muy pesimista sobre mí, en eso soy igual a mi papá”... siempre fui de tirarme abajo”. “el se calla también igual que yo, se guarda todo”

Este padre, silente y apacible sin mucha mediación desertaba de su lugar y facilitaba la figura de la madre, como ese lugar Amo.

Resortes de la coyuntura: puntos de discontinuidad

Una adolescencia tardía y sin sobresaltos caracterizó el periodo tan complicado y vacilante de la joven en el acceso a su posición frente al sexo. A la hora de organizar salidas y rutinas con chicas de su edad, había normativizado “ser sapo de otro pozo”. Esa evitación fue un reaseguro para “que no pasara nada” y mantener alejados el acceso a los hombres y a los problemas que de allí derivaran. Una vida reglada y planificada, en cumplir los ideales maternos constituyó una vida sin sorpresas. – hasta verse alterada, conmovida con la irrupción de los ataques de pánico.

Durante esos años no hubo crisis, ni peleas, ni novio. Nunca se reveló frente a una reclusión, elegida y alimentada. Jugó este juego sin oponerse durante años. Pero ¿cómo se mantuvo? Y ¿Que la hizo caer de ese lugar?

El dato histórico está directamente asociado al momento en el cual M. debe responder al interés que en ella despierta un hombre. Así resume esos años;

“los conflictos con mi mama empezaron cuando yo empecé a irme con mi novio más tiempo y para poder estar con él, tenía que mentirle...era muy difícil... “

La coyuntura que delimitamos a nivel de los tiempos lógicos subjetivos, se encuentra fechada y vincula con la asunción de una posición sexuada para el sujeto, posición que le permite, identificarse con el ideal de su sexo, y corresponder a su partenaire. Transformaciones en el sujeto femenino, que se confrontan en el presente caso, con la respuesta materna frente a ese momento constituyente. Recordemos la disyuntiva alienante “la bolsa o la vida” que dio marco al inicio de la separación con la madre;

“cuando yo quería irme con mi novio, empezaron los conflictos con ella”.

Esa gran autoridad materna y su posición frente a ello, se verifica con no haber podido darle potestad a sus propias decisiones, las que ha tenido que justificarlas siempre, frente a un otro.

Debe elegir entre el amor del A y el amor de un hombre, y cualquier elección implica una pérdida.

M. no se rebela, se pierde en fogosas y encendidas discusiones esperando una intervención...

Que nunca llega.

Mientras la situación familiar se desmembraba el padre es llamado a intervenir, y revela su impotencia.

“No podía entender como no había solución... Mi papa decía que no hay solución que la cosa no va a pasar y que yo cuando me vaya me iba a salvar”.

Padre impotente en su responsabilidad de privar al A materno del ejercicio intocable de su poder, y en el lugar de su impotencia, coloca a su hija como agente de la privación. La frase que así se enuncia;

“cuando te vayas sálvate vos”

Revela la diferencia entre ser responsable de privar al A, y demostrar su debilidad en la abstención. Padre que sin animarse a intervenir sobre la madre interviene sobre la hija.

Recordemos como ella escribe el texto de la crisis

“estaba con mi novio....de regreso a mi casa... sin hacer nada y sin tener a donde ir ...le pregunto qué hacemos ? lo que vos quieras... sentí en ese momento que estaba a la deriva ... y se me vino la crisis”

El padre al igual que el novio deja el lugar de la garantía a ella... El viaje con su novio marcaba una elección a tomar, pero su temor seguía siendo la pérdida de amor por la madre. ¿Acaso no es eso lo que Freud nos enseña cuando nos dice que es la versión femenina del complejo de castración en el hombre lo que causa la angustia en la mujer?

El acontecimiento como separación traumática (Bowlby) y la eclosión de la crisis (Lacan).

Recordemos que J. Bowlby coloca en primer plano el valor *del acontecimiento*, a través de un enfoque a largo plazo, desde aquel suceso vivido, hasta sus secuelas. La elección estuvo centrada en situaciones de separación “traumáticas” concepto que le permitió fundar el origen de toda conducta psicológica infantil, en experiencias reales de la vida interpersonal.

Mientras que Bowlby hace derivar del mismo episodio la eclosión del cuadro clínico, en una práctica orientada por la estructura del sujeto el valor que adquieren las *coyunturas dramáticas*, revela el fenómeno clínico en su detalle. En esta presentación clínica con predominio de las crisis de pánico, la ansiedad de separación, la presencia de abandono, o separación precoz entre el sujeto y su otro materno no aparecen para constatar el paradigma. Lo que irrumpe como novedad, y rompe la homeostasis que estas mujeres sostenían hasta el momento, fue la aparición de un hombre que interpela el amor de M. hacia su madre, e inscribe un tercer elemento en un circuito que había excluido al hombre, dado que esta *toda madre* había prescindido de él. Se trata de un conjunto de episodios que revelan la alienación del sujeto y se convierten en *Acontecimientos traumáticos* que no tienen especial significación posterior para el paciente en los primeros momentos de su recorrido analítico, pero que en el curso del análisis se revelan como determinantes.

El capítulo XX del Seminario Libro IV Lacan allí plantea –y es el caso que nos convoca- que el sujeto neurótico ve abrirse, percibe una brecha cuyo valor traumático reside en la confrontación del deseo, percibido como tal en el Otro, mientras el suyo es afectado, sacudido, golpeado, afectado. A propósito de lo que puede situar como el momento previo al desarrollo de la primera crisis, M. nos dice:

“estaba en la terminal de ómnibus para volver de un viaje con mi novio y estábamos haciendo nada... sin tener donde ir... yo le empiezo a preguntar qué hacemos? mi novio me dice hacemos lo

que vos quieras... él no aportaba nada... sentí en ese momento que estaba a la deriva... y se me vino la crisis.”

Es en la coyuntura de esa espera, cuando esta por volver, que deviene traumático eso que aparece ligado al deseo del A. El deseo del Otro perdura allí como un núcleo enigmático. Momento de suspensión de detención que corresponde al tiempo en el cual el sujeto no puede constituirse sino a condición de perder el sentido de su posición.

M. intenta mantener la estabilidad, y recurre a su identificación como objeto del fantasma materno, al ofrecerse como una niña a cuidar. En esta dirección usa como señuelo frente al deseo materno su propio malestar dándole la posibilidad de ser nuevamente cuidada por ella. El ataque de pánico la inhabilita y a su vez lo utiliza como recurso para cerrar el enigma sin lograrlo.

El viaje representa por un lado una elección a tomar, elección que la aleja por primera vez de su madre al instalar los términos de la disyuntiva: entre la atracción por su novio y el amor condicionado de su madre. Es una elección que parece haberla confrontado con un punto de límite a partir del cual el sujeto sucumbe. Queda sin recursos. Recordamos a Freud en *Inhibición, síntoma y angustia*: “parece como si para cada sujeto existiese un límite más allá del cual fallase su aparato anímico en el dominio de la descarga de magnitudes de excitación.” (Freud 1926-1925. Punto IX: 140)

Su temor sigue siendo perder el amor por su madre y la crisis de angustia su expresión... ¿no es esto la manifestación de la angustia de castración en la mujer?

Hiflosigkeit, el sin recurso del sujeto

En el Seminario VI Lacan nos advierte en referencia a la angustia y la anticipación al peligro que implica “que esa espera es ya un esbozo de organización, puesto que es espera, aunque no sepamos de que, aunque no lo articulemos de inmediato, antes está el Hiflosigkeit, el sin recursos.” (Lacan 1958-1959: 472) Leemos en M;

“yo le empiezo a preguntar qué hacemos? mi novio me dice hacemos lo que vos quieras... él no aportaba nada... sentí en ese momento que estaba a la deriva... y se me vino la crisis.”

Esa falta de garantías por parte del novio y ese vacío a llenar durante las horas de espera... constituyen el tiempo suspendido, detenido, cuando el sujeto es convocado a tomar la palabra sobre lo que quiere. Ese desmoronamiento resulta una manifestación clínica del “sin recursos” freudiano. De acuerdo a la enseñanza del lacan a propósito del tema, este desamparo conlleva una relación más directa del sujeto con la tachadura del Otro. –

La gran conmoción subjetiva padecida por M. tiene la primera marca clínica en el ataque de angustia. Las crisis se inician en el intervalo de la vacilación subjetiva. M sale de una posición anterior que le brindaba seguridad manteniendo su posición fantasmática como “hija ideal”.

Freud nos conduce al texto clave a la hora de pensar lo que la castración ilustra en la mujer. En *Inhibición, síntoma y angustia* (Freud 1926 (1925)) realiza una pequeña modificación al sugerir que se trata de la pérdida de amor como condición de la angustia en la mujer, y asimila esta condición a la amenaza de castración.

¿Acaso esa “pequeña” modificación no nos instruye, acerca de cómo juega en esta paciente, la *ligazón-madre* y como se ubicó esta niña para ser amada? En términos de cómo la castración ha tenido en la peculiaridad de esta historia subjetiva, su referencia a estar sin recursos frente a lo que es una condición individual de un sujeto femenino: el horror frente a la pérdida de amor, una de las aristas de la sexualidad femenina.

Conclusiones

Para Freud el problema de la angustia concentra cuestiones centrales del psicoanálisis que dan el marco en el que se inserta la particularidad de cada caso en la trama de una historia individual, en la que se anudan la causa sexual y las respuestas del sujeto.

En términos estructurales y lógicos Lacan desarrollo la noción de “montante de excitación”, y lo ha designado con una letra: el objeto “a”. En la angustia, la irrupción de lo que resulta irrepresentable, describe particularmente la desorientación del sujeto. La aparición del objeto pulsional dejan fuera de sí al sujeto y el acceso de angustia resulta una ocasión de explorarlo en la clínica psicoanalítica.

Lacan nos muestra que la angustia corresponde al momento de la inminencia de la cesión del objeto a. ¿Pero acaso no deberíamos tomar el episodio paroxístico en el presente caso como un momento de pasaje a otro tiempo lógico donde esa sesión está a punto de realizarse?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, J. (2006). *El porvenir del inconsciente*. Buenos Aires: Grama.
- Assoun, P.L. (2002). *Lecciones psicoanalíticas sobre la angustia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. España: Editorial Morata
- Cosentino J. C. (2006). *Angustia, fobia, despertar*. Buenos Aires: Eudeba.

- Freud, S. (1992 (1892-99)) *Fragmentos de la correspondencia con Fliess*, en Obras Completas, Tomo I. Bs As: Editorial Amorrortu.
- Kierkegaard, S. (2004), *El concepto de la angustia*, Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- Freud, S. (1988). Obras Completas.- Amorrortu Editores

ⁱ Hillside Hospital - Lugar donde D. Klien realiza sus estudios a los que hacemos mención durante los años 1959 a 1964.

APROXIMACIONES A UNA CLÍNICA DE LA PSICOSIS.

Birchmeyer, Jazmín.

Facultad de Psicología, UNR.

jaz_birch@hotmail.com

RESUMEN

El tema de este trabajo, el cual corresponde al proyecto de investigación PSI 260: “Lógica y topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos” (2012), se centró en la psicosis. El problema que se investigó fue: ¿Qué sucede cuando el Nombre-del-Padre, esta cuarta consistencia de la que habla Lacan en su última enseñanza, no está presente? Para responder esta pregunta fue necesario volver a los comienzos de sus seminarios.

Como bien sabemos, el padre del psicoanálisis, Freud, construye una teoría de la neurosis a partir de la histeria con un dispositivo particular que se aleja de la psiquiatría de la época. Sin embargo, este dispositivo le plantea varias dificultades en cuanto a cómo abordar a la psicosis. Con Lacan, la psicosis es pensada en términos de la economía del significante. Es decir, en función de lo que sucede con un significante primordial llamado Nombre-del-Padre. Su hipótesis fue que la psicosis es una cuestión de lenguaje. Por lo tanto nos alejaríamos de la mirada y del tratamiento propio de la psiquiatría, lo cual nos lleva a preguntarnos, ¿qué tratamiento podría ser posible para la psicosis desde el psicoanálisis?

Lacan construye una teoría de la psicosis valiéndose de diferentes elementos. Por lo tanto, los objetivos de este trabajo fueron rastrear estas piezas que le permitieron a Lacan construir una teoría de la psicosis desde los primeros años de su enseñanza. De esta manera, volviendo a los primeros recursos que toma, como son los esquemas, mostramos que sucede en cada lugar y con cada registro. Así, se llegará también hasta los nudos, que podemos pensar como un momento de culminación de su obra donde trata a la psicosis con los aportes de la topología. Este recorrido fue necesario para responder a la pregunta por si hay un tratamiento posible de la psicosis desde el psicoanálisis, y por cómo maniobrar la transferencia.

A nivel metodológico se puede plantear que se realizó un recorrido que va desde los primeros años de la enseñanza de Lacan, ubicando los puntos de ella que respectan a la psicosis, comenzando desde el escrito de 1958 "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis". En este texto, encontramos el pase de los esquemas: en un primer momento el esquema lambda, que luego Lacan cierra dando lugar al esquema R para pensar la realidad del

neurótico. Años más tarde, introduce en el mismo escrito una nota al pie de página que será clave tanto para la neurosis como psicosis. En esta nota introduce al objeto a en el esquema R. La extracción de este objeto lleva a lo que llamamos la construcción del fantasma en la neurosis. Es decir, como cada sujeto se las arregla con el objeto; esto conduce a un problema de interior y exterior. Así, el fantasma nos permite un breve pasaje por las superficies tomando al cross-cap.

Por el agujero del Nombre-del-Padre, Lacan piensa otro esquema que denomina esquema I, al cual utiliza para dar cuenta de lo que sucede en el caso de Schreber. Donde muestra el agujero en la significación fálica, a ese lugar va la significación delirante.

Llegamos a la última enseñanza de Lacan con el Nombre del Padre, ya que pasa a ser el que anuda. Esto nos llevó a pensar a la psicosis desde una perspectiva nodal. Si en la neurosis los tres registros se anudan borromeamente, en la psicosis, al no estar el Nombre-del-padre, sucede un desanudamiento donde los tres registros estarían sueltos.

En cuanto a los resultados obtenidos y conclusiones: pudimos ver que con los aportes de Lacan al campo de la psicosis, a partir del retorno a Freud, esta no queda reducida a ser un tema que concierne solo a la mirada de los psiquiatras, ya que se considera a la locura una cuestión de lenguaje. Es allí donde el psicoanálisis hace su entrada, pudiendo interrogarla a partir de la escucha y allí producir algún efecto dando lugar al lazo social o a una posible estabilización por el delirio. Es decir, se intenta hacer una apuesta clínica y ética a la transferencia con el sujeto.

PALABRAS CLAVE: PSICOANÁLISIS, PSICOSIS, ESQUEMAS, TOPOLOGÍA.

ABSTRACT

Within the framework of the 260 Psi research project: "The logic and topology over the teaching of Lacan and the retroactive application to its beginnings (2012)", develops this paper entitled "Approaches to a clinic of psychosis".

This article focuses in Lacan's work on Psychosis. Our research question that guided our investigation is the lack of Name-of-the-father in Psychotic structure. And its consequence.

The Hypothesis is that psychosis is a matter of language this idea differs from the classic conceptualization of psychiatry. With Lacan this concept changes. There's a new approach for psychosis in psychoanalysis.

Our objective is to explore the concept of psychosis from the beginning of Lacan's work until

the end of it, with his knots conceptualization. For this, we described different texts and analyse the way psychosis was treated with schemes, surfaces and knots.

Considering psychosis as a matter of language, has repercussions on the way it is treated and particularly in transference.

KEYWORDS: PSYCHOANALYSIS, PSYCHOSIS, SCHEME, TOPOLOGY.

TRABAJO COMPLETO

Introducción: Un breve recorrido por la psicosis, a partir de los esquemas

Lacan en 1958 en su texto "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis", introduce elementos como son los esquemas, que le permiten "fijar" ciertas ideas. En el caso del primer esquema, si bien no nos centraremos en este, Lacan lo denomina esquema Lambda. En este último introduce los vectores imaginario y simbólico, donde a partir de lo que ocurra en esos lugares permitirán diferenciar una neurosis de una psicosis. Por lo tanto una perturbación en el orden simbólico, producida por la ausencia del Nombre del padre, provocaría una perturbación en el orden imaginario que es lo que sucedería en la psicosis.

Pero este esquema Lambda no considera lo real, es por esto que Lacan incorpora otro esquema, que lo llamará esquema R, este es una extensión del esquema lambda. En este esquema R vemos el registro imaginario, simbólico y la banda de la realidad que es lo que hace pantalla a lo real, ya que a este no tenemos acceso directo. En este esquema, Lacan (1958) introduce tres significantes del complejo de Edipo que se encuentran por fuera del esquema, como es la P (significante paterno) aquel que proporciona una legalidad, el M como el significante del objeto primordial y el I como Ideal del yo, estos tres términos son los vértices del triángulo simbólico. La operación del significante paterno, repercute también en lo imaginario que induce la presencia del falo (phi minúscula) como significación. Es de acuerdo a la operatoria bajo la cual se encuentre la metáfora paterna de lo que dependerá el falo como significante.

Años más tarde, en 1966, Lacan introduce una larga nota en este mismo escrito "De una cuestión preliminar..." en el cual nos habla del objeto a en el esquema R. Este objeto inventado por él es importante para esclarecer lo que aporta en el campo de la realidad. Este campo como dice Lacan solo funciona obturándose con la pantalla del fantasma, en el caso de la neurosis. Este objeto a, que presenta Lacan en el seminario X "La angustia", es un objeto no especular y escapa a la simbolización, pero sin embargo tiene una función. Y en cuanto funcione o no, nos permite dar cuenta de la estructura del sujeto. Es decir lo que el objeto a permite, es la constitución de la realidad misma. Como dice Lacan el campo de la realidad no se sostiene sin la extracción del objeto a.

Pasando por las superficies

Es importante remarcar, que Lacan en esta nota al pie de página, donde introduce el objeto a,

también nos habla de las superficies. En el cual nos dice, el esquema R es un plano proyectivo, o mejor dicho es un cross cap porque la banda de la realidad es una banda de moebius.

Considerar al esquema R como un cross cap, nos lleva a pensar en la constitución del fantasma. Ya que este se constituye por la banda de moebius, que en el esquema R podemos marcar como la banda de la realidad y por otro lado con una pastilla esférica que es el a. A partir de la extracción del a, este campo sólo funciona obturándose con la pantalla del fantasma que en el neurótico tapa el agujero con objetos sustitutos que nunca serán aquel objeto perdido. Esta pantalla del fantasma, es lo que permite que la realidad funcione, esta realidad psíquica de la cual Freud nos hablaba.

Lacan explica que el esquema R, esquema de la realidad “representa las líneas de condicionamiento del perceptum, dicho de otra manera del objeto, por cuanto estas líneas circunscriben el campo de la realidad” (Lacan, 1958, p. 529). Es decir dentro de la banda de la realidad, deben situarse los objetos del mundo, aquellos objetos que percibimos. Por lo tanto la banda de la realidad no es lo real, sino lo que está en lugar de lo real pero circunscripto por lo simbólico e imaginario, estas líneas definen el límite de lo visible y audible.

Sin embargo, esto no sucede en el caso de la psicosis, donde a partir de la alucinación hay un retorno del objeto, la alucinación es la encarnación del objeto a, del auténtico objeto que viene y desarma la realidad. Luego con el delirio se crea una nueva realidad como intento restitutivo. Para mostrar esa nueva realidad como es en el caso de Schreber, Lacan introduce el esquema I. Este último es una modificación del R, de la realidad del neurótico.

Podríamos pensar que la cuestión preliminar que introduce Lacan en dicho escrito, es la concepción de la forclusión del nombre del padre y las consecuencias en la clínica. A grandes rasgos la metáfora del Nombre del padre, es la que viene a sustituir el deseo de la madre. De esta manera, se trata de concebir una circunstancia de la posición subjetiva en que, al llamado Nombre del padre, responda no la ausencia del padre real, sino la carencia del significante mismo. “En el punto donde es llamado el Nombre-del-padre puede responder en el Otro un puro y simple agujero, el cual por la carencia del efecto metafórico provocará un agujero correspondiente en el lugar de la significación fálica”. (Lacan, 1958, p.534)

Como respuesta del agujero dejado por el triángulo de lo simbólico, el esquema sufre una modificación que da lugar al esquema I, propio de la psicosis. Esta ausencia del nombre del padre, es notado en este esquema como P_0 y el déficit correlativo de la significación fálica en el triángulo de lo imaginario Φ_0 . Esa es la matriz del nuevo esquema. (Lacan, 1958)

Locura, una cuestión de lenguaje

La elaboración del esquema I, marca la etapa constructiva en la que Lacan no pone el acento en el déficit, sino en los elementos con que el sujeto se reconstruye, y que constituyen los elementos con los que puede concebirse toda operación discursiva del psicótico, incluso el trato que pueda tener con un analista que no lo requiera allí donde no tiene chances de responder.

Es así que la enseñanza de Lacan, cambia la práctica de muchos analistas y psiquiatras en el terreno de la psicosis. Ya que introduce algo decisivo en este campo; el cual la psicosis es una cuestión de sujeto. “Porque es en la relación del hombre con el significante, donde ese drama se sitúa”. (Lacan, 1958, p.549) es decir el drama de la locura. Ya en 1946 en “Acerca de la causalidad psíquica” Lacan confronta a uno de los psiquiatras más reconocido de su época, como fue Henri Ey, donde dice la locura es una cuestión de pensamiento, es decir citando textualmente “El fenómeno de la locura no es separable del problema de la significación para el ser en general, es decir del lenguaje para el hombre”. (Lacan, 1946, p.164)

¿Transferencia en la psicosis?

Por lo tanto si pensamos a la psicosis como una cuestión de lenguaje, en tantos seres hablantes, no se descarta que haya transferencia y que pueda lograrse un tratamiento posible a partir de la palabra. Lacan en el texto que hice referencia “De una cuestión preliminar...” dice hay que formarse de la maniobra de la transferencia. El hecho de que la transferencia, no responda de la misma manera que en la neurosis, lleva a plantearnos otros interrogantes.

Por el cual el psicótico no puede ser exigido desde el sentido común, no puede ser confrontado desde la castración de la que el padre sería el agente, porque para él no lo ha sido.

Siguiendo algunos autores como Pommier, que toma lo planteado por Lacan en “De una cuestión preliminar”... dice que al no haber significación fálica en la psicosis, es decir al no haber significante de la represión primordial, no hay ningún significante que pueda decir el sentido del acto, por el cual el analista parece al menos callarse la boca. “Dar significaciones es peligroso en estos casos, hay un riesgo al hacerlo porque no están a la altura del acto mismo, porque es un sentido que no se puede decir que concierne a la significación fálica”. (Pommier, 1997)

Es decir que en la psicosis los significantes, no significan lo mismo que en la neurosis, donde en esta última el fantasma permite entender todo en términos de significación fálica. En la psicosis, al no operar la significación fálica, se efectúan diferentes sentidos ante la realidad. Estos sentidos no tendrán nada para descifrar. Son sentidos plenos y por ende delirantes.

Por lo tanto, si bien Lacan en su escrito no deja en claro cuál es el tratamiento posible para la psicosis, considera que no hay que retroceder ante ella. Es decir, no excluirla del psicoanálisis como si fuera una “tarea” que le concierne solo a los psiquiatras. Ya que tanto para Freud, como para Lacan la psicosis si bien fue un punto de obstáculo, de interrogación, no impidió que se apartaran de ella. Por eso Lacan, sigue su enseñanza sobre la psicosis hasta sus últimos seminarios, conceptualizándola en términos topológicos, es decir a partir de los nudos.

La psicosis desde una perspectiva nodal

En los años 70', para Lacan la estructura es un anudamiento de los registros imaginario, simbólico y real. En el seminario XIX “... O peor” (1971-1972) introduce la noción de nudo en su enseñanza, pasando de las superficies trabajadas anteriormente a los nudos. En el cual, sigue utilizando la topología como instrumento, para dar cuenta de lo real, sirviéndose de los nudos los cuales le proporciona aportes a la clínica.

La clase VI de dicho seminario, lo lleva a introducir al nudo borromeo a partir de la frase “Te demando que rechaces lo que te ofrezco, porque no es eso”. Los significantes de esta frase, se anudan borromeamente. Esta es una de las propiedades del nudo que se sostiene en tanto tres, por lo tanto si sustraemos el tercero que es el que anuda, los otros dos se separarían. En el seminario XX “Aun” (1972-1973) en la clase X “Redondeles de cuerda” Lacan sigue sosteniendo una de las características del nudo borromeo. “Tres no es nada. Porque el verdadero problema, el problema general, es hacer que con un número cualquiera de redondeles de cuerda, cuando cortan uno, todos los demás sin excepción queden libres, independientes”. (Lacan, 1972, p. 149)

Por lo tanto, en un primer momento la psicosis es considerada un desencadenamiento del nudo borromeo, es decir una “liberación” de los eslabones. “En la psicosis se percibe la exigencia de una frase, sea cual fuere, que sea tal que uno de sus eslabones, a faltar, libera todos los demás, o sea les retire el Uno”. (Lacan, 1972, p.154)

Es en el seminario XXII “RSI”(1974-1975), donde Lacan lo confronta a Freud con el nudo. Ya que este último sostenía la estructura con un cuarto, para Lacan se basta con tres, para que la estructura se mantenga junta. Hay en él una referencia a algo que considera como lo real. Sin embargo, Freud no hablo de este, sino que habló de realidad psíquica. Pommier observa que este lugar es ocupado por el complejo de Edipo, la realidad psíquica y el síntoma. De esta manera, podemos pensar al nudo como un recurso para dar cuenta de la clínica y de la estructura. El nudo de cuatro es la neurosis, el complejo de Edipo, el amor al padre. Este último redondel, es el que Lacan llama, el *sinthoma*. ” Cuando habló de causalidad psíquica no

se intenta deshacer este nudo borromeo, y en psicoanálisis no se intenta deshacer este nudo que está incluido en esta fórmula lógica, cuando hablo de la estructura del lenguaje” (Vappereau, 1996, p.28)

Lacan considera que es el objeto a, este objeto que ya introduce en el esquema R, en la banda de la realidad, el que puede anudar en tanto que simbólico, imaginario y real están a la deriva en Freud, es en tanto que le fue necesaria una realidad psíquica que anude estas tres consistencias.

Si la cadena de cuatro, el cuarto redondel es la realidad psíquica; es lo que da lugar al síntoma. “Síntoma (sinthome) permite reparar la cadena borromea anudar a los tres”.(Lacan, 1975, P.91) El sinthome abarca más que al padre; el padre es el sinthome del cual se sirven los sujetos en la neurosis quienes pueden hacerse un nombre sirviéndose del mismo, pero a su vez pudiendo ir más allá de él.

El síntoma es lo real. Ahora ¿Qué es lo real? si bien es un término complejo podemos pensar que lo real se define negativamente. No es ni lo imaginario que hace pantalla a lo real por medio del fantasma, ni el agujero de lo simbólico que permite hablar de él. Lo real es aquello que siempre se escapa, que nunca se alcanza, es lo que invade y desestructura. En la psicosis esta pantalla de lo imaginario y simbólico no funciona por lo cual aparece en lo real, como más arriba hablé de las alucinaciones.

Si decimos que RSI, es una estructura que se sostiene en base a la significación fálica. ¿Qué sucede en la psicosis? En ella la función paterna se forcluye, al no haber padre que sostenga esto, hablamos de un nudo trébol donde los registros están en continuidad. “En la medida en que un sujeto anuda de a tres lo imaginario, lo simbólico y lo real, solo se sostiene por su continuidad. Lo imaginario, lo simbólico y lo real son una sola y misma consistencia, y en esto consiste la psicosis paranoica”. (Lacan 1975, p. 53)

Para Freud, la realidad psíquica anuda las tres consistencias. Por lo tanto este cuarto eslabón, repara los lapsus del nudo en caso en que haya. A la realidad psíquica de Freud, Lacan lo articula con los nombres del padre, si esto anuda, su forclusión es el desanudamiento.

Conclusión

A partir del recorrido esbozado en dicho escrito, lo que se intentó es recorrer las conceptualizaciones de la psicosis desde el psicoanálisis y de esta manera no pensarla como un déficit. Por lo tanto, Lacan en sus diversas modalidades, como son los esquemas, intenta mostrar que sucede en la psicosis con respecto a los registros. Donde según lo que suceda en ellos, podrán surgir fenómenos del lenguaje o una desestructuración de la realidad propia de la

psicosis.

De esta manera, pensar un tratamiento posible de la psicosis, implica una manera diferente de posicionarnos como analistas en relación a la escucha e intervenciones sobre ella. Donde en lugar de clasificar al sujeto a partir de un diagnóstico, o erradicar el delirio por medio de medicamentos, hacerle lugar a este sujeto a partir de la escucha. Ya que el delirio, es un trabajo subjetivo, es decir es un recurso con el cual se vale el sujeto psicótico para hacer un lazo con la realidad, es decir es un intento restitutivo.

Siguiendo la enseñanza de Lacan, es posible la presencia de un analista en un caso de psicosis. “Aparentemente nos contentaremos con hacer de secretario del alienado. Habitualmente se emplea esta expresión para reprochar a los alienistas su impotencia. Pues bien, no sólo nos haremos su secretarios, sino que tomaremos su relato al pie de la letra; precisamente lo que siempre se consideró que debía evitarse”. (Lacan, 1955, p. 295)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J., (2012), *Acerca de la causalidad psíquica*. En Escritos 1, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo veintiuno.
- Lacan, J., (2008), *De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*. En escritos 2, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo Veintiuno.
- Lacan, J., (1988), *El seminario, libro 3: Las Psicosis (1955-1956)*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós
- Lacan, J. (2014). *El seminario, libro 20: Aun (1972-1973)*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Lacan, J., (2001), *El Seminario, libro 22: R.S.I. (1974-1975)*, (Versión crítica inédita establecida por Ricardo Rodríguez Ponte), EFBA, Buenos Aires, Argentina.
- Lacan, J., (2011), *El seminario, libro 23: El Sinthome (1972-1973)*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Pommier, G., (1997), *La transferencia en la psicosis*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Kliné.
- Pommier, G (2005), *¿Qué es lo “real”?*, Buenos Aires, Argentina: Nueva visión editorial.
- Vappereau, J (1996), *¿Es uno..., o es dos?*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Kliné.

ADOLESCENCIA Y ACTING OUT: EL INTENTO DE SUICIDIO.

Blanco, Juan Manuel.

UNLP.

jmbpsico@gmail.com

RESUMEN

Siguiendo la línea de investigación enmarcada en el proyecto PIPP “Adolescencia: el problema del diagnóstico diferencial en las presentaciones enloquecidas”, me propongo en esta ocasión avanzar sobre la temática de las presentaciones enloquecidas en la adolescencia. Partiendo de las presentaciones en dispositivos asistenciales de atención de la salud mental, en el marco del sistema público de salud, agruparé aquellas protagonizadas por adolescentes e ingresadas como intentos de suicidio. Dicha respuesta, en serie con otro conjunto de manifestaciones, configuran un borde a la temática abordada como “enloquecimiento”. Intentaré delimitar la lógica que subyace al íntimo vínculo entre adolescencia y acting out, más específicamente, haciendo hincapié en lo adolescente en aquellos acting out que toman la forma de intentos de suicidio, entendiéndolos como punto de llegada de un conjunto de respuestas por esta vía.

En primer lugar distinguiré qué tipo de presentaciones se estudiarán, describiendo los criterios de selección. Luego profundizaré en la noción de acting out, como operador conceptual que permita la lectura de estas manifestaciones clínicas. La noción de acting out, articulada al marco conceptual con el cual leemos los fenómenos, se encuentra elaborada como tal en Lacan. Por ello, abordaré lo novedoso en su enseñanza en relación al acting out, entendiéndolo como algo “que se muestra”, pero que no deja de tener conexión con el significante. Para ello me serviré de sus lecturas acerca de la angustia, dado que la proximidad de los fenómenos en la clínica implica que se trata de una relación esencial. Será fundamental abordar también la distinción que elaboró el autor en relación a los conceptos de “escena” y “mundo”, para poder situar en que registros se producen las manifestaciones, y sobre todo, para diferenciar aquello que se considera acting out, de aquello conocido como pasaje al acto. De esta manera, situaré la problemática en los registros simbólico e imaginario.

Lo anterior posibilitará abordar la pregunta por la íntima vinculación de estas presentaciones con el tiempo de la adolescencia, entendida como la respuesta de un sujeto frente a los avatares sexuales de la pubertad, más que como una franja etaria claramente delimitada. La conmoción subjetiva que imprime el empuje pulsional de ese tiempo, se replica en una conmoción de la escena donde transcurre su vida. De esta manera el sujeto deberá apelar

nuevamente a un Otro donde localizarse. El cambio de la niñez a la adolescencia reorganiza el campo identificatorio, siempre que el sujeto pueda situarse justamente en los intervalos de ese Otro, cuando esto no acontece intentará horadarlo por la vía del acting out. La forma aquí abordada, implica poner en escena la propia vida, el “puedes perderme”, expresión que Lacan desarrolla en su Seminario XI. Allí, apelando a lo dinámico en oposición a lo estructural, tomará los operadores de “alienación” y “separación”. Situaré la adolescencia en esa segunda operación, y las presentaciones aquí abordadas serán aquellas donde la salida no se ha producido aún.

Luego de un trabajo de análisis bibliográfico, articulado a la casuística delimitada, concluiré que, dada la gran cantidad de estas presentaciones que tienen por protagonistas a adolescentes, se trata no solo de coordenadas estructurales sino también de una dinámica propia de ese momento coyuntural. Tanto una como la otra se resumen en la “fractura imaginaria de la escena”, y la consecuente respuesta del sujeto frente a la angustia concomitante. Una de esas respuestas posibles es el acting out, la creación de una escena donde se vehiculiza un llamado al Otro. Esto responde a la necesidad de la presencia de ese Otro en el momento constitucional de la separación, fundamental para el advenimiento del sujeto, tras el oleaje pulsional de la pubertad.

PALABRAS CLAVE: ADOLESCENCIA, INTENTO DE SUICIDIO, ACTING OUT, PSICOANÁLISIS.

ABSTRACT

Following the line of research under the PIPP project: "Adolescence: the problem of differential diagnosis in the maddening presentations" project, this time I intend to build on the theme of the maddening presentation in adolescents. Based on the consultations in assistive devices in mental health care, under the public health system, I will group those carried out by teenagers and admitted as suicide attempts. In order to read these facts, I will develop the concept of “acting out” used by Lacan, in connection with the distinction between “scene” and “world”. Those are conceptual operators needed to address the notion of “imaginary scene fracture”, essential condition for acting out.

This will allow me to ask the question of the close link of these presentations with the time of adolescence, considering the subjective commotion involving puberty, and which directly affects the “scene”, the place where identifications occurs. Then I will establish adolescence as

a time of separation from the Other, fundamental operation whose absence would mean the breakdown of the scene, and therefore conditions of possibility for acting out.

KEY WORDS: ADOLESCENCE, SUICIDE ATTEMPTS, ACTING OUT, PSYCHOANALYSIS.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Siguiendo la línea de investigación enmarcada en el proyecto PIPP “Adolescencia: el problema del diagnóstico diferencial en las presentaciones enloquecidas”, abordaré en esta ocasión la temática de las presentaciones enloquecidas en la adolescencia, haciendo hincapié en los llamados “intentos de suicidio”. Partiendo de las presentaciones en dispositivos asistenciales de atención de la salud mental, en el marco del sistema público de salud, intentaré delimitar el tipo de manifestaciones, así como ensayar una hipótesis que permita explicarlas. Dichas hipótesis serán producto del abordaje del concepto de acting out, tomado del psicoanálisis lacaniano, así como de la articulación entre la estructura del sujeto y la “dinámica”.

Desarrollo

Las presentaciones clínicas enloquecidas en la adolescencia desde la óptica de la clínica psicoanalítica.

Como siempre que se trabaja una problemática surgida en la clínica, y se intenta una formalización pertinente que pueda orientarnos en su abordaje, es necesario recortar, del campo de los fenómenos, aquellos que podemos agrupar y definir para luego investigar. El recorte es siempre orientado desde la tradición teórica a la se adscribe, por lo cual dejaré en claro que no se trata de un cúmulo de hechos per se, sino más bien de una selección y un agrupamiento de experiencias similares ocurridas en diferentes dispositivos de atención de la salud mental, experiencias cuya particularidad y similitud estriba en responder a ciertas características delimitadas a partir de la investigación en la cual se enmarca este trabajo.

Dichas características son:

- Son situaciones que llegan a ser consultadas en los servicios de atención de salud mental, es decir, el protagonista del hecho no pierde la vida, ni se recluye.
- Consultan en hospitales públicos (generales y monovalentes).
- Los protagonistas son adolescentes, entendiendo esta categoría como la respuesta de un sujeto frente a los avatares sexuales de la pubertad, más que como una franja etaria claramente delimitada.
- Han realizado una acción considerada como “impulsiva” o “loca”, generalmente vinculada a conductas autolesivas.
- Son conductas disruptivas en las vidas de sus protagonistas, y no siempre se pueden vincular claramente, al menos en un primer tiempo, con su

encadenamiento previo de los hechos, aunque luego puedan ponerse en serie con otras respuestas previas, también por la vía del acto.

- No se trata entonces de problemáticas clásicas para el psicoanálisis, ni de síntomas específicamente neuróticos.
- Se trata entonces de un tipo de presentaciones frecuente en los servicios de salud mental de los hospitales públicos generalmente, aunque no exclusivamente, abordados por los dispositivos de urgencia.
- Y por último, son casos que en la teoría psicoanalítica se consideran “acting out” y no pasajes al acto.

El acting out: un concepto psicoanalítico para explicar algunos casos de enloquecimiento.

Aunque el origen de la expresión “acting out” aplicada a la clínica se remonta al psicodrama postfreudiano, la idea de un “actuar” opuesto al recordar en la cura, ya estaba presente en la obra de Freud, aunque no directamente vinculada al tipo de casos que se abordan aquí. Por un lado, es innegable que Freud nunca dedicó su tiempo ni sus escritos a las presentaciones en urgencia. Su trabajo sobre las neurosis se centra en la descripción de síntomas como la conversión, las obsesiones y las fobias, y la posterior relación entre estos síntomas y la neurosis como tal, que incluye una etiología particular, centrada en la sexualidad y los mecanismos inconcientes. No considera aquí ni intentos de suicidio, ni actos auto o heteroagresivos de ningún tipo. Podríamos responder entonces que Freud no asistió a este tipo de actos, ni elaboró teorías al respecto.

En la generación posterior a Freud, se ampliaron las fronteras de la clínica y se asistió a pacientes que la ortodoxia freudiana dejaba por fuera, debido a la incompatibilidad de su sintomatología con las condiciones del tratamiento. En esta nueva clínica se encuentran los casos de acting out.

Sin embargo, descubrimos que la joven Dora amenazó con suicidarse, siendo este uno de los motivos que impulsó a sus padres a realizar la consulta (Freud, 1905/1984, pp. 22-29). La joven homosexual, otra adolescente protagonista de un historial freudiano, también situó en el plano de la acción las primeras manifestaciones de su neurosis: cortejó a una dama de dudosa reputación ante la mirada atónita de su padre, para luego arrojar a las vías del tren (Lacan, 2006, p. 129). Estos dos ejemplos extraídos de la primerísima literatura psicoanalítica, bastan para mostrarnos como la respuesta por el acto ya había sido considerada por Freud como un medio de manifestación del inconciente.

El acting out en el psicoanálisis lacaniano.

Es J. Lacan quién, comentando estos historiales freudianos y postfreudianos, comienza a esbozar la lógica subyacente detrás de estas respuestas enloquecidas. En su Seminario X explicará que este tipo de conductas constituyen un último reducto del sujeto para hacer frente a la angustia, pero que no se trata propiamente de síntomas (Lacan, 2006, pp. 154-160). Comparte este estatuto con el pasaje al acto pero también lo diferencia: no por su gravedad ni por su correspondencia con estructuras como psicosis o neurosis, sino más bien por su lógica interna y la estructura que las sostiene, fundamentalmente en relación con la angustia. Comentando la caída de la joven homosexual en las vías del tren, ubicara que “el correlato esencial del pasaje al acto es el ‘dejar caer’ (...) el sujeto, por así decir, se precipita desde allí donde está, desde el lugar de la escena donde sólo puede mantenerse en su estatuto de sujeto como sujeto fundamentalmente historizado, y cae esencialmente fuera de la escena: tal es la estructura misma del pasaje al acto”. (Lacan, 2006, p. 128). A diferencia de este caer fuera de la escena, propio del pasaje al acto ubica como central el armado de la escena en el acting out, es decir, el montaje de ciertas condiciones y situaciones en las cuales el sujeto realizará (con mayor o menor grado de advertencia) acciones tendientes a conmovir al Otro, situar en ese Otro una falta donde localizarse. Es pertinente aclarar, además, que tradicionalmente se ha definido el acting out en el marco de la cura analítica, pero que su noción se ha extendido a otra serie de manifestaciones que pueden darse fuera del tratamiento, y no dirigidas al que conduce la cura.

Si se trata del armado de una escena, debemos definir que entendemos por escena, así como aquello que no pertenecería a la rúbrica de la escena, es decir, el mundo. “La escena es la dimensión de la historia” dirá Lacan (2006, p 43), aludiendo así, al universo simbólico en el cual se mueve cada sujeto. El universo humano se puede pensar entonces como una “puesta en escena”. En este universo simbólico e imaginario que se gesta, en su misma operación, queda un resto por fuera. Ese resto constituye “el mundo”, lugar destinado a contener el registro de lo real. Estos conceptos nos permiten delimitar dos campos diferenciados que se relacionan, pero no se corresponden ni con momentos evolutivos, ni con cuadros psicopatológicos.

Si el acting out es el armado de una escena, es entonces un montaje determinado por el inconsciente, no a la manera del acto fallido, sino más bien de una manifestación salvaje del inconsciente (Soler, 1988, p. 93). Un dato fundamental a la hora de diferenciar el acting out del pasaje al acto es que este último no posee una clara dirección al Otro. Allí donde el acting out arma una escena, y pone el mundo significante a funcionar, en el pasaje al acto el sujeto sale abruptamente de la escena, pasa al mundo, aquel donde se borra su cualidad de sujeto.

Acting out y pasaje al acto pueden subyacer a diversos tipos de locuras clínicas, pero la locura no recubre todo su campo. Hay acting out sutiles, fuera del campo estridente de las manifestaciones de enloquecimiento.

Es importante detenerse aquí, ya las respuestas por el acto que muchas veces prevalecen en las presentaciones enloquecidas, no son exclusivas de ellas, hay acting out mudos, así como pasajes al acto acotados. Sin embargo, sutiles o estridentes, estas respuestas tienen la función de evitar la angustia como lo explica Lacan en su seminario dedicado a esta temática “... actuar es arrancarle a la angustia su certeza” (Lacan, 2006, p. 88). La importancia de esta dimensión de la angustia emergiendo en el fondo del acto es fundamental, puesto que explica muchas de las presentaciones, que pasan abruptamente de una manifestación enloquecida a un desborde de angustia. Y es también la angustia lo que se sitúa en los preliminares al levantamiento del telón.

La pregunta por el trazado estructural previo al enloquecimiento no puede dejar por fuera lo electivo que subyace a cada respuesta que da un sujeto. Respecto de lo primero ¿Que coordenadas estructurales se presentan para que el sujeto responda de esta forma frente a la angustia? Lacan aclara que lo que ocurre inmediatamente antes del acting out es una “fractura imaginaria de la escena” (Lacan, 2006, p.56). ¿Qué significa esto? El lugar que el sujeto tenía en el Otro, donde se sostenía y localizaba, ha desaparecido o conmovido. Podemos deducir entonces que la unidad imaginaria de la escena no es sin la presencia simbólica del Otro que le aporta consistencia. Esta conmoción produce la emergencia de la pregunta: ¿Qué soy para el Otro?, con la angustia correlativa. Allí se hace necesario un acto que la reorganice y vuelva a situar al sujeto en esa escena que, como dijimos, implica la dimensión de la historia. Por más agresivo, letal, o absurdo que pueda parecer esta respuesta, debe entenderse que es la última opción del sujeto ante la angustia.

Cabe preguntarse entonces que es aquello que hace que el acting out tome la forma de un intento de suicidio en las presentaciones enloquecidas. Para eso es necesario retomar la articulación que Lacan aporta en el “Seminario XI”, donde propone que lo primero que se ofrece para poner a prueba el deseo del Otro, es la dimensión de la propia falta, que a modo de advertencia Lacan articula como “puedes perderme” (Lacan, 1987a, p. 222). Este “fantasma de la propia muerte”, es fundamental a la hora de leer los intentos de suicidio como acting out, en tanto lo que se escenifica ante el Otro en estos casos es la desaparición propia. Con ella, el sujeto constata qué lugar ocupa en este deseo del Otro.

¿Por qué el acting out en la adolescencia?

No se trata de correlacionar un patrón de conducta con una franja etaria, sino más bien de pensar que características del acting out enloquecido para cada sujeto se relacionan con su adolescencia. Más allá de lo singular en juego, es posible establecer algunas coordenadas estructurales de la salida adolescente que favorezcan, permitan o faciliten la respuesta por el acting out.

Por eso es necesario para responder a la pregunta, establecer cuáles son las coordenadas estructurales de la adolescencia, y que entendemos por esta, más allá del momento evolutivo. Articulamos aquí la estructura, con la “dinámica”, palabra usada por Lacan para dar cuenta de la topología de la constitución del sujeto. (Lacan, 1987a, p. 211)

Martin y Machado, realizando un recorrido por la obra dedicada a la problemática de la adolescencia, resumen la posición lacaniana respecto a este tema “El segundo despertar sexual, desde la clínica de orientación lacaniana, es entendido como el surgimiento de un momento discontinuo que implica la aparición de nuevos problemas, una ruptura tanto a nivel de las identificaciones como de las relaciones del sujeto con el sexo y no meramente una reedición de los avatares de la sexualidad infantil” (Martin y Machado, 2014, p. 10). Nos encontramos entonces frente a un momento en que el sujeto debe elegir qué respuesta dar a la transformación que se impone. Dicha respuesta debe además tener en cuenta el cambio que sobreviene en el plano identificatorio, y por consiguiente, en esa “escena” que mencioné anteriormente, donde la vida del sujeto se juega, es decir, el Otro. Quien sea que encarne esa función, los otros reales, los ideales o la sociedad, no deja de sostener desde el lugar simbólico la integridad imaginaria de la escena. Las sucesivas reconfiguraciones en estos planos, el advenimiento de la segunda oleada de la sexualidad que implica posicionarse como hombre o mujer, y el subsecuente cambio que ocurre a nivel de los lazos sociales requieren para ser estabilizados de un uso particular de las identificaciones, que impida que la escena se “fracture”.

La pulsión no define que es ser hombre o mujer. Es necesario el despliegue del “drama” en el Otro para que el sujeto pueda situarse como uno u otro, es decir, como un sujeto sexuado. La pubertad entonces, implica un oleaje pulsional, pero no aporta los elementos para hacer de eso un ser sexuado, tiene que estar ese drama edípico que se juega en el campo del Otro, o en los términos de este trabajo, en la escena donde se juega la vida.

Para trazar la lógica de este momento constitutivo, Lacan hablará de “realización del sujeto en su dependencia significativa respecto del lugar del Otro” (Lacan, 1987a, p. 215). Postulará que el advenimiento del sujeto se da partiendo de dos operaciones lógicas: la alienación y la separación. La primera, fundante del sujeto, también implica que esté cercenado en su ser.

Más que un Otro que aporta un lugar simbólico y de reconocimiento, se trata de un advenimiento por la vía significativa, donde al ser nombrado con un significante, el sujeto se ve reducido a ser ese significante, “petrificándolo con el mismo movimiento con que lo llama a funcionar” (Lacan, 1987a, p. 215). Por este lado entonces ninguna elección posible del sujeto más que la forzada, o dejar de ser o situarse por entero en el campo del Otro, perdiendo así el lugar de sujeto.

Es la segunda operación la que permite salir de este atolladero. Si ese Otro se encarna, pronto surgirán en él los intervalos entre los significantes. Ya no es la muralla impenetrable de la operación anterior, sino que la hiancia constitutiva permitirá ubicar intervalos donde el sujeto va a alojarse. Ese es el sentido mismo de separarse, alojarse en los intervalos del Otro, tomando de él esos significantes. La pregunta por el deseo del Otro se abre y conmina al sujeto a dar respuestas.

La adolescencia implica una respuesta del sujeto también, esta vez por el lado de la separación. Separación que significa, como afirma Lacan, vestirse. Tomando los significantes del otro podrá vestirse con las identificaciones simbólicas e imaginarias que conforman la escena del Otro, para hacer frente a esa pulsión que viene del mundo.

Puede pensarse entonces que la fractura imaginaria de la escena, condición para el acting out, sobreviene cuando no existen las condiciones para que se realice la operación de separación, en tanto no están dados los intervalos en el Otro en los cuales se localizaría el sujeto. De una manera u otra, en cada caso particular, la ausencia del Otro y sus intervalos produce una conmoción en las identificaciones, enarboladas como respuesta a la pregunta: ¿qué soy para el Otro? Es preciso, entonces, un llamado a ese Otro para que restituya las condiciones que permiten que el sujeto advenga en su separación, puesto que sigue siendo esencial en esta operación. El acting out puede constituir ese llamado, que intentando horadar al Otro mediante el “puede perderme”, permita establecer una solución a la conmoción identificatoria.

Conclusión

El paso al plano del acto, no implica siempre que el enloquecimiento se ubique en la rúbrica de la psicosis o el pasaje al acto. El concepto de acting out permite explicar muchas de las conductas que, aunque con motivaciones oscuras para el sujeto, constituyen una respuesta por la vía del inconciente.

La gran cantidad de estas presentaciones que tienen por protagonistas a adolescentes, nos lleva a situar las coordenadas estructurales de este momento coyuntural que condicionan la

“fractura imaginaria de la escena”, y la consecuente respuesta del sujeto a eso. Una de esas respuestas posibles es el acting out, la creación de una escena donde se vehiculiza un llamado al Otro. Esto responde a la necesidad de la presencia de ese Otro en el momento constitucional de la separación, fundamental para el advenimiento del sujeto, tras el oleaje pulsional de la pubertad.

Luego de este recorrido persiste la pregunta por las intervenciones posibles desde nuestra disciplina ante estas presentaciones. Al mismo tiempo, se abre la vía para investigar por qué frente a las condiciones estructurales de la pubertad, la adolescencia puede constituir una respuesta más o menos lograda o fallida, y qué lugar ocupa el acting out en el establecimiento de las identificaciones y la posición sexuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, S. (1984). Conferencias de introducción al psicoanálisis: parte III en J. L. Etcheverry (Traduc.). *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 16). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917).
- Freud, S. (1984). Fragmento de análisis de un caso de histeria en J. L. Etcheverry (Traduc.). *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 7: pp. 1-107). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Lacan, J. (1999). *El seminario de Jacques Lacan: libro 5: las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2006). *El seminario de Jacques Lacan: libro 10: la angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1987a). *El seminario de Jacques Lacan: libro 11: los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1987b). *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martín, J y Machado, M.I. (2014). *Documento de Trabajo PIPP: Adolescencia, el problema del diagnóstico diferencial en las presentaciones enloquecidas*. UNLP, La Plata.
- Soler, C. (1988). *Finales de análisis*. Buenos Aires: Manantial.

SÍNTOMA Y DEMANDA EN UN DISPOSITIVO ASISTENCIAL¹

Campodónico, Nicolás.

Universidad Nacional de La Plata.

nicolas_campodonico@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se apunta a explorar las características de la demanda de atención psicoterapéutica en los Centros de Salud de La Plata y su relación con las estrategias terapéuticas. A los fines de elaborar la casuística de la investigación, se consideraron dos categorías de análisis: 1.- la presentación del síntoma, 2.- su articulación con la demanda de tratamiento y la particularidad de la institución. En este sentido apuntaremos a la diferenciación y articulación de dicho problema a partir de dos ejes. El primero referido a la extensión de las instituciones que brindan asistencia psicológica de diferentes orientaciones; y el segundo eje en torno a las modificaciones en la presentación del síntoma en la actualidad, interrogándonos acerca del estatuto, la aparición y la frecuencia de los llamados “nuevos síntomas”, que para algunos autores, como Stevens (2001), pueden considerarse desnudos, por la ausencia de envoltura formal, y la predominancia de manifestaciones de puro goce. Algunas de las preguntas que nos han guiado en el curso del trabajo fueron: las demandas a las que asistimos se insertarían en las presentaciones de los llamados nuevos síntomas? ¿y de ser nuevas formas de síntomas qué aportarían como novedad al campo de la clínica? Por otro lado, ¿qué nos enseña la exploración orientada por el Psicoanálisis sobre la demanda de asistencia en un centro de salud municipal sobre la presentación patológica del síntoma? Por consiguiente resulta relevante el análisis de algunas respuestas que el Psicoanálisis ha ofrecido en una extensión de su campo de acción que contempla las demandas sociales, preguntándonos, acerca de las torsiones necesarias para la instalación del dispositivo respetando los lineamientos de la institución pero sin abandonar la ética y fundamentos teórico-clínicos del Psicoanálisis. Abordando también los efectos, alcances, límites y condiciones de posibilidad del Psicoanálisis en Instituciones asistenciales que ofrecen un tiempo limitado entre sus características.

Para responder los lineamientos del trabajo hemos tenido en cuenta las diferentes formas de manifestación del malestar contemporáneo y los diferentes modos de abordaje de las denominadas patologías contemporáneas en relación a la demanda de asistencia. El análisis de casos ha apuntado a establecer las principales coordenadas que organizan los diferentes

agrupamientos de las presentaciones de los síntomas en la demanda asistencial. La elaboración de los casos elegidos para el presente trabajo ha permitido poner de relieve las características generales de las demandas de los sujetos que consultan en estos dispositivos de asistencia así como la posibilidad que hubo de intervenir en la dirección de la cura en determinados casos a partir de intervenciones orientadas por el Psicoanálisis en el dispositivo asistencial. El análisis de la casuística nos ha permitido construir la categoría de “origen de la demanda”, que alude a la diferenciación de la misma ya sea, espontánea, de interconsulta, derivaciones médicas o indicación judicial. Para caracterizar las variadas demandas que arriban al dispositivo, se presentarán dos viñetas clínicas.

La primer viñeta: Alejandra de 37 años, se presenta enunciando que anda buscando ayuda. Consulta tras una separación de relación amorosa tortuosa y violenta, que la dejó en una situación de precariedad, solicita ayuda porque no tiene para comer ni para vivir. Se encuentra angustiada, bajo el discurso de que no hay justicia. El relato es segmentado bajo el relato de la ayuda económica y asistencial, marcando cómo la sociedad y la vida que está llevando la han dejado de lado. Se pregunta por qué su vida es como es, y que nunca se imaginó que iba a terminar de la manera en que se encuentra. Dice: “Si hubiera tenido otros padres o hubiera nacido en otra familia, mi situación ahora hubiera sido diferente”.

La segunda viñeta: Leandro de 34 años, marcado por problemas con su pareja actual, madre de su hija de 3 años. Relación que presenta agresión de ambas partes, tanto física como verbal. Agresión que comienza con denigraciones mutuas cada vez más escalonadas hacia la violencia física. Junto a ello el paciente presenta celos. Se reprocha que ha terminado de la misma forma en que era su padre, violento y agresivo. El principal problema que presenta es su sensación de estancamiento, de parálisis en todos los aspectos de su vida. Dice: “se siente poco hombre”, frase que signa su relación de pareja en este momento.

A partir de estas viñetas, vislumbramos cómo las nuevas condiciones histórico-culturales no pueden ser desconocidas por su repercusión en la presentación de los síntomas y las demandas terapéuticas.

PALABRAS CLAVE: SÍNTOMA, DEMANDA PSICOLÓGICA, PSICOANÁLISIS, DISPOSITIVO ASISTENCIAL.

SYMPTOM AND DEMAND IN AN ASSISTIVE DEVICE

ABSTRACT

In the present work aims to explore the characteristics of the demand for psychotherapeutic care in the health centers of La Plata and its relationship with therapeutic strategies. 1. presenting symptom, 2. articulation with the demand for treatment and the particularity of the institution: In order to develop the casuistry of the investigation, two categories of analysis were considered. In this sense we will aim to differentiation and articulation of the problem from two axes. The first refers to the extent of the institutions that provide psychological assistance of different orientations; and the second axis around the changes in the presentation of symptoms at present, interrogating on the status, the occurrence and frequency of so-called "new symptoms", which some authors, such as Stevens (2001), can be considered nude , the absence of formal envelope, and the predominance of expressions of pure joy. Some of the questions that have guided us in the course of the study were: the demands we attend to be inserted into presentations called new symptoms? What if new forms of symptoms that would bring as novelty golf clinic? On the other hand, teaches us what exploration oriented psychoanalysis on the demand for care in a municipal health center of the pathological symptom presentation?

KEY WORDS: SYMPTOM, PSYCHOLOGICAL DEMAND, PSYCHOANALYSIS, ASSISTIVE DEVICE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Stevens, A. (2001). *Nuevos Síntomas en la Adolescencia*. En Revista Lazos N° 4, EOL, Sección Rosario, Ed. Fundación Ross.

i Proyecto correspondiente a Beca de investigación tipo B de la Universidad Nacional de La Plata. Directora: Dra. Graziela Napolitano.

SINTOMA FÓBICO Y RASGOS PERVERSOS EN EL DESPERTAR SEXUAL DE UN NEURÓTICO OBSESIVO: UN RECORTE CLÍNICO.

Carbone, Nora Cecilia; Piazzese, Gastón Pablo.

Facultad de Psicología, UNLP.

carbonenc@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el marco de la investigación *“La fobia en psicoanálisis: síntoma-estructura, función de suplencia y nominación”*, perteneciente a la Cátedra de Psicopatología I de la Facultad de Psicología de la UNLP, se indagaron las relaciones entre fobia, neurosis obsesiva y rasgos perversos. Para ello, se llevó a cabo un primer trabajo exploratorio a través de la metodología de exégesis de textos lacanianos, de donde se extrajo el siguiente interrogante sobre el valor de la fobia: ¿debe ser concebida como una “estructura”, según parece afirmar Lacan en el Seminario IV, o como una “figura clínica que puede aparecer en contextos infinitamente diversos”, como lo asevera en el Seminario XVI? A partir de esta tarea preliminar, se procedió a articular dicha pregunta con un material clínico, utilizando el método cualitativo de análisis de casos. A tal fin, se seleccionó un tramo de la cura psicoanalítica de un joven que consulta ante la angustia y la inhibición que lo embargan en un momento crucial de su existencia. Se trata de la irrupción traumática del objeto mirada, que se ha delocalizado de la escena del fantasma, para surgir en lo real del mundo como una “presencia” que aterriza al sujeto por las noches. Dicha experiencia, correlato del segundo encuentro de este adolescente con el sexo, lo pone en la encrucijada de subordinar las pulsiones parciales a una relación de objeto. El trabajo en transferencia dio lugar, primero, a la instauración de un síntoma fóbico, el temor a los ascensores, que baliza la realidad volviéndola vivible a la par que hace de barrera a la exigencia pulsional amenazante. En el transcurso de la cura - especialmente centrada en el análisis de los sueños- se despeja, no obstante, que la fobia constituye sólo un arreglo temporario, inserto en lo que, progresivamente, se perfila como una estrategia obsesiva con un rasgo de perversión, en donde el sujeto se desdobra entre un agresor y un fisgón, con el consecuente autorreproche y el merecido castigo. La desarticulación del montaje fóbico inicial, dio lugar, merced al trabajo analítico, a un acercamiento al Otro sexo, realizado por rodeos sucesivos: la pregunta dirigida al analista sobre cómo abordar a una mujer, abrió paso, inicialmente, a la elección de un objeto prohibido que evidencia la estrategia obsesiva con la que intentaba responder, a la vez, al problema del sexo y de la muerte. La intervención analítica

franqueó el camino, para este joven, a otro modo de aproximarse a los “problemas amorosos” que se le planteaban. Esta vez, haciendo condescender el goce al deseo, subordina el componente perverso a la relación de objeto, al comenzar un vínculo efectivo con una chica a quien “espía” en un video de una red social.

La conclusión parcial a la que se arribó a través de la labor investigativa realizada con este caso clínico es que la fobia se recorta aquí en su estatuto de síntoma -y no de estructura- dentro de una neurosis obsesiva descompensada, en la que el objeto escópico logra inscribirse luego como un rasgo perverso.

PALABRAS CLAVE: FOBIA, NEUROSIS, PERVERSIÓN, PSICOANÁLISIS

ABSTRACT

In the context of qualitative research "Phobia in psychoanalysis: symptom-structure, substitution and nomination function", this work explores the relationship between phobia, obsessive neurosis and perversion traits in the analytical course made with a young male consulting at a "critical moment" of its existence, in which he confronts the problem of subordinating the renewed tide of partial drives to a new type of object tie. The case attests both the initial distressing presentation of the drive object where the phantasmatic function falters, and the subsequent establishment of a prevented form of desire -the phobia as a defense against the drive demand that threatens to shake the narcissistic organization. In the course of the cure, however it is revealed that the phobia is merely a transitional arrangement which rides on an obsessive strategy with a trait of perversion. The dismantling of that fear, thanks to the analytical work, allowed an approach to the Other sex.

KEY WORDS: PHOBIA, NEUROSIS, PERVERSION, PSYCHOANALYSIS.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Los vínculos entre fobia, neurosis y perversión han sido tratados por Jacques Lacan en diferentes momentos de su obra. Entre ellos, puede mencionarse, en primer lugar, el Seminario IV, en donde, además de cernir los resortes de la fobia infantil de Juanito, sitúa una “reacción paradójal” perversa en lo que llama la “estructura fóbica” de un sujeto adulto. Años después, en su Seminario XVI, pone en cuestión la existencia de la fobia como estructura, al señalar que “se trata mucho menos de una entidad clínica aislable que de una figura clínicamente ilustrada, de manera brillante sin duda, pero [que puede encontrarse] en contextos infinitamente diversos” (Lacan, 1969, 280). Diferentes posiciones que invitan, entonces, a repensar el estatuto de la fobia teniendo en cuenta la perspectiva de los nexos entre fenómeno, estructura y función.

A la luz de los ejes planteados, en el marco de la investigación *“La fobia en psicoanálisis: síntoma-estructura, función de suplencia y nominación”*, se exploraron las relaciones entre fobia, neurosis obsesiva y rasgos perversos en el recorrido analítico realizado con un joven que consulta en un “momento crítico” de su existencia, en el que se confronta al problema de subordinar la marea renovada de las pulsiones parciales a una nueva modalidad del lazo objetal. El caso atestigua tanto la inicial presentificación angustiada del objeto pulsional allí donde la función fantasmática desfallece, como la posterior instauración de una modalidad prevenida del deseo -la fobia como defensa frente a la exigencia pulsional que amenaza con hacer tambalear la organización narcisista. En el devenir de la cura se revela, sin embargo, que la fobia no es más que un arreglo transitorio que cabalga sobre una estrategia obsesiva con un rasgo de perversión. La desarticulación de ese miedo, merced al trabajo analítico, posibilitó un acercamiento al Otro sexo.

El caso

La presentación inicial: la inhibición y la angustia

Mateo llega a la consulta a instancias de su madre, debido a las importantes dificultades que ha presentado para comenzar la escuela secundaria, donde dice sentirse “incómodo” con sus nuevos compañeros. Esa incomodidad -primer nombre que puede dar a su angustia-, se acompaña de una perturbación para conciliar el sueño ligada, fundamentalmente, a una experiencia que lo atemoriza por las noches. Se trata de una “presencia”, sobre la cual expresa: “siento que hay alguien mirándome, pienso que es un fantasma. Con los ojos humanos no se puede ver. Si se le saca una foto se puede ver pero no me animé. Si se veía me tendría que haber ido de la pieza. Mientras no saque la foto me puedo quedar”. Este particular padecimiento atestigua el modo

como la pulsión escópica irrumpe en forma brutal y acarrea la distorsión angustiosa del campo de la realidad, cuya experiencia no es del orden de una certeza, dada la tranquilidad que le procura la limitación propia de los “ojos humanos”. En efecto, pudiendo apelar al ojo de la cámara fotográfica al que su imaginación adolescente supone capaz de registrar esa mirada fantasmal, el paciente refiere que no se anima a buscar la prueba, prefiere no saber nada, estrategia que revela su posición neurótica.

Cabe agregar que las limitaciones que se evidencian en el joven exceden ampliamente su dificultad para asistir a clases, ya que, además, evita salir a la calle, comer en público para “no quedar en ridículo” y no puede realizar ninguna actividad que lo mantenga fuera de su casa por mucho tiempo.

Como se ve, se trata de un enfermo cuya situación evoca el término “impedimento”, empleado por Lacan en su Seminario X para redefinir el concepto freudiano de “inhibición”. Aquel supone, más allá de la mera restricción de la esfera del movimiento, una interferencia en la función del sujeto. Al respecto, nos brinda una indicación preciosa: “el impedimento que sobreviene está vinculado al círculo por el cual, en el mismo movimiento con el que el sujeto avanza hacia el goce (...) se encuentra con esa fractura íntima, al haberse dejado atrapar, por el camino, en su propia imagen, la imagen especular” (Lacan 1962, 19). Nos preguntamos si, acaso, no es en esta encrucijada entre la preservación de la imagen especular y la irrupción del goce, en la que nuestro sujeto se encuentra detenido. Será a partir de la invitación a tomar la palabra, al comienzo recibida con una mezcla de renuencia e imposibilidad, que Mateo podrá situar un punto de referencia organizador de su posición subjetiva en el viraje hacia el establecimiento de un síntoma.

Del “síntoma en el museo” a la fobia ¿obsesiva?

En el transcurso de las entrevistas preliminares, en las que se aloja y se sanciona como portadores de un sentido a descifrar ciertos sueños de angustia que dejan perplejo al muchacho, se advierte un día la emergencia de un elemento novedoso: al salir del consultorio, Mateo baja por las escaleras en vez de tomar el ascensor. Interrogado al respecto, manifiesta que evita el ascensor porque teme que el aparato “se pare, que se corte la cuerda y se caiga”. Este miedo habría comenzado semanas atrás, luego de un episodio onírico particularmente vívido. El texto del mismo es el siguiente: “soñé con una chica dentro de un ascensor, *la veía por la ventanita del ascensor*, una menor de 8 años. Un hombre, un tipo raro se mete en el ascensor y me fijé a ver qué pasaba. No me acuerdo más”. Nuevamente nos topamos con la pulsión escópica, pero, en

este caso, la exigencia pulsional intenta entrar en escena: en ella, se recorta, por primera vez, un rasgo voyeur, que marca un cambio de posición subjetiva frente al objeto mirada. El pasaje de ser “mirado” a la fantasía perversa de “espiar” indica el esfuerzo del sujeto por regular fantasmáticamente el goce, aunque no le ahorra el contragolpe: el horror de una satisfacción ignorada por él mismo retorna ahora como un síntoma neurótico, bajo la forma de un temor, cuya apariencia fóbica no oculta que se trata, como veremos, de un miedo obsesivo. Justamente, en sus asociaciones, la “menor” del sueño conduce a la figura de las chicas violadas que salen en los diarios. El elemento agresivo, que completa el guión onírico en el que el sujeto se desdobra entre el fisgón y el atacante, posibilita despejar el valor de autocastigo que tiene la amenaza de caída del ascensor y explica la maniobra defensiva en juego: ante el riesgo de que un aparato se “pare” con consecuencias inquietantes, se trata de evitar un exceso de goce del que el sujeto se acusa.

Es en torno al relato de un segundo sueño donde se delinea cada vez con mayor claridad la implicación del sujeto en relación a este goce particular. Mateo refiere una pesadilla “que parece un video de terror”: “Vamos en un coche, yo manejo y un chico graba desde el asiento de atrás, como si estuviera mirando, espiando. Estamos cerca de una curva, aparece una chica. La subimos al auto y dice ¿ven dónde está esa curva? Ahí es dónde tuve mi accidente. La chica grita, se le ponen los ojos “infrarrojos”, el auto cae contra unos fierros (...) la cámara tirada y se ve la ventana de adelante”. Al volver sobre la frase de la chica del sueño, Mateo tiene un lapsus: “¿ven donde *tuve* esa curva?” Instado a poner en palabras sus ocurrencias, el joven agrega: “cuando mi hermana está en la pieza con las amigas, las espío y si me descubren me hago el tonto”.

El “hacerse el tonto”, como un modo de desentenderse de los problemas que le plantea su relación con el sexo, constituye la vía que permitió cernir, finalmente, las coordenadas biográficas de la descompensación que lo condujo a la consulta. Así, cuando se le subraya que “*se hace*” el tonto, parece tomar coraje para relatar detalles de dicha coyuntura, acerca de la cual, hasta el momento, sólo podía dar respuestas vagas o decir “no sé”. Recordemos que el inicio de las manifestaciones agudas de su angustia y la dificultad para asistir al colegio datan de la misma época: la primera semana de clases. Al respecto, el paciente señala que, a diferencia de la escuela primaria, donde todo era “normal”, en la enseñanza media “son más grandes”. Le daba vergüenza que todos hablen de “cosas de más grandes”. Luego de mostrar cierta reticencia sobre este punto, confiesa -a la manera obsesiva, sin saber del alcance de lo que enuncia-, que los compañeros “decían cosas “asquerosas”. “Cuando la preceptora se iba los chicos les daban besos fuertes a las chicas. Cuando lo vi me dio asco y ganas de vomitar. Yo les dije que lo hagan cuando

sean grandes. No quise volver más.” Al llegar a su casa, Mateo llamó a su padre para hablar de lo sucedido y preguntarle qué hacer al respecto, pero este personaje real, como era habitual en él, no respondió al llamado.

Ante un padre desfalleciente en su función, quedaba entonces la alternativa del “doloroso camino de la transferencia” (Freud, 1909, 164), por el que Mateo pudo interrogar su relación con aquel saber no sabido, correlativo de un placer insoportable, espantoso para él mismo.

En busca de un modo de abordar a una mujer

Luego de este punto de inflexión en su recorrido analítico, el paciente comienza a traer a las sesiones aquello que inicialmente evitaba. Se le plantea ahora el problema de encontrar un “saber-hacer” que le franquee el acceso a una mujer, y es esa pregunta la que dirige a su analista. Mantener en suspenso la respuesta a su demanda propició la búsqueda de un modo de lograr que el goce condescendiera al deseo.

Durante algún tiempo, Mateo dice estar atravesando una “cosa complicada”. Le gusta una adolescente de su edad, hija de una antigua niñera suya, a quien frecuenta en el marco de periódicas visitas familiares. Lo “complicado”, según afirma, es que la joven tuvo un bebé con un novio anterior, con quien ya no sale. En la lucha de “un pensamiento contra otro pensamiento”, Mateo recorre distintas posiciones en una especie de noria que lo deja extenuado: “la beba me mira como si yo fuera el padre”, “Pilar me dijo hace un tiempo «el día que yo tenga un hijo, ¿vos me lo vas a cuidar?» Ella sabe que a mí me gustan los bebés”, “pienso en mandarle un anónimo con un poema, pero Pilar pensaría en otro”. Por otra parte, si bien le gusta la chica, encuentra como escollo el hecho de que, siendo tan joven, tenga que hacerse cargo de un bebé. Vemos así perfilarse la inveterada estrategia obsesiva en la que un obstáculo -en este caso la maternidad de la amada- se erige como condición para el establecimiento de un deseo imposible. El señalamiento de que el bebé de Pilar ya tiene un padre y que la aparición del interés compulsivo coincide en el tiempo con sus preocupaciones por el creciente deterioro de la salud de su propio padre, permitió desarticular la hazaña en la que reunía, en un mismo plano, el amor y la muerte. Se lanza ahora a la conquista de una nueva chica, una antigua compañera de primaria, a quien comienza a frecuentar luego de haberla “espiado” mientras mostraba sus “curvas” al compás de un ritmo árabe en la red social de su hermana. Quizá se abra, a partir de aquí, un tiempo en el que, el otrora figón amedrentado por su propio goce, pueda hacer un uso del rasgo perverso, poniéndolo al servicio de su elección amorosa.

Conclusión

Lo hasta aquí expuesto pone de relieve los nexos que pueden establecerse entre fobia, rasgos perversos y neurosis obsesiva en la singularidad de un caso clínico. De “los infinitos contextos” en los que, según Lacan, la primera puede aparecer, se recorta aquí su valor de síntoma -y no de estructura- dentro de una neurosis obsesiva descompensada. En cuanto a la función que dicha fobia cumple, se advierte su carácter de solución transitoria ante la emergencia de una angustia correlativa, en la coyuntura de la crisis subjetiva, a la de-localización del objeto a como efecto de la vacilación fantasmática. Si el despertar sexual trajo consigo la emergencia de un goce desconocido y horroroso, presentificado para nuestro muchacho en una mirada intrusiva, el trabajo del sujeto bajo transferencia permitió inicialmente organizar el montaje fóbico que servía de defensa, para luego desarticlarlo y así despejar los componentes estructurales de la neurosis obsesiva en juego. Por otra parte, el objeto mirada, que en la eclosión había pasado bruscamente de la escena al mundo, se reintegra a ésta de un modo que revela las declinaciones que puede adquirir el elemento “perverso”: tras una primera inscripción en la figura del “espión” de pesadilla, se subordina finalmente al deseo en el acceso a la relación con el Otro sexo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, S. (1909) *A propósito de un caso de neurosis obsesiva (el “Hombre de las Ratas”)*. Tomo X, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1980.
- Freud, S. (1925) *Inhibición, síntoma y Angustia*. Tomo XX, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1979.
- Lacan, J. (1956-57) *El Seminario, Libro 4. La relación de objeto*. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Lacan, J. (1962-63) *El Seminario, Libro 10. La angustia*. Paidós, Buenos Aires, 2006.
- Lacan, J. (1968-69) *El Seminario. Libro 16. De un Otro al otro*. Paidós, Buenos Aires, 2008.

PSICOANÁLISIS AL DES-NUDO.

Caviglia, Felicitas.

Universidad Nacional de Rosario (UNR).

felicavi@hotmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto de investigación PSI 260: “La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos (2012)”, se desarrolla este escrito titulado “Psicoanálisis al des-nudo”. El mismo apunta a articular cuestiones presentes en la enseñanza de Lacan que constituyen un intento de formalización en la transmisión del psicoanálisis. Esto es especialmente palpable en los nudos.

A lo largo de su enseñanza, Lacan se esmera en dejar plasmadas ciertas cuestiones en gráficos, esquemas, matemáticas, superficies, y finalmente con los nudos. Si consideramos que estos acercamientos a cierta formalización forman parte de toda su enseñanza, la pregunta sería ¿Qué característica posee el nudo, que no poseen los demás recursos?

Una vez formulada esta pregunta, es pertinente remarcar que no se pretende realizar una lectura superadora de la enseñanza de Lacan que postule al nudo como instrumento último, reemplazando a los anteriores. Por el contrario, la propuesta del trabajo consiste en pesquisar el motivo por el cual Lacan se sirve del nudo para delimitar ciertas cuestiones que no había realizado con los demás recursos.

Lacan introduce el nudo borromeo por primera vez en el seminario XIX, en la clase del 9 de febrero de 1972, a partir de la frase “te demando me rechaces lo que yo te ofrezco, porque no es eso”. En aquella clase se dispone a realizar el nudo en la pizarra, estimando que el mismo debe hacerse con sumo cuidado para no cometer errores.

Al año siguiente, en el seminario XX, vuelve a hacer mención de este elemento, en la clase del 22 de octubre de 1973, en donde se explora aún más en la representación del nudo en el plano.

Es esta última la cuestión que nos atañe, el interrogante de pensar la representación del nudo en el plano, y las consecuencias que esto produciría en el mismo. Lacan se sirve de la topología, justamente para hacer uso de elementos que se caracterizan por resistirse a la representación en dos dimensiones, es decir, por ir más allá de un matiz meramente imaginario.

Sin embargo, el aplanamiento del nudo que realiza Lacan frecuentemente en la pizarra se hace visible. Esto nos conduce a pensar cómo se hace necesario un apoyo en la escritura para que la transmisión del psicoanálisis sea posible. Debido a que el psicoanálisis se caracteriza por ser una

práctica fundamentada en la palabra, suena paradójico el hecho de otorgarle un lugar al sostén de lo escrito en la transmisión, pero es esta la vía que le permite establecer cierta fijeza.

Por este camino, son evidentes los acercamientos que pueden producirse entre el psicoanálisis y la ciencia, al postular a este en tanto formalizado. Sin embargo, no debe considerarse al psicoanálisis como una ciencia, sino más bien como una praxis que se mantiene en constante tensión con esta. Del mismo modo, tampoco se pretende considerar la formalización del psicoanálisis como equivalente a la manera en que la ciencia formaliza.

El problema del trabajo es investigar acerca de la función que Lacan le concede al nudo, es decir, por qué se sirve de este recurso de la topología. Los objetivos del trabajo son: conocer la relevancia que Lacan le otorga al nudo borromeo en su teorización, advertir la relación existente entre la palabra y la función de lo escrito en psicoanálisis, interrogar acerca de la transmisión en psicoanálisis, y distinguir las relaciones entre el psicoanálisis y la ciencia.

La metodología utilizada es el acercamiento a ciertas producciones escritas y orales de Lacan, que sean pertinentes al tema escogido, para establecer, a partir de las mismas, un desarrollo teórico que permita realizar un recorrido de la enseñanza de Lacan en relación a cierta formalización pretendida.

Los resultados obtenidos indican que es evidente un intento de formalización por parte de Lacan, visible en sus reiteradas tentativas de escritura, que confirman el carácter de fijeza que caracteriza a esta. La conclusión que se establece es considerar al nudo, como aquel instrumento que daría cierto abrigo al psicoanálisis, para no dejar al desnudo su transmisión; siendo que por ser este de un carácter peculiar - ya que no existe una teoría acabada de los nudos - sería el recurso que permite una formalización posible para la transmisión en psicoanálisis.

PALABRAS CLAVE: NUDO, TRANSMISIÓN, PSICOANÁLISIS, FORMALIZACIÓN.

ABSTRACT

This paper entitled "Psychoanalysis to the des-nudo", has been developed within the framework of the 260 PSI research project: "the logic and topology over the teaching of Lacan and the retroactive application to its beginnings (2012)".

The research question that guided this article is which is the function Lacan gives to knots and why he uses topology.

The objectives are: to know there levance Lacan gives borromeo knot in his theorization, to know the relationship between the word and the role of writing on psychoanalysis, to learn about transmission in psychoanalysis, and to distinguish the relation between psychoanalysis and science.

The methodology used is the reading of Lacan's work in order to have information of the uses of the borromeo knot in psychoanalysis, and its interests in formalization.

The results obtained indicate that Lacan wanted to fomalize the psychoanalytic theory with the borromeo knot.

KEY WORDS: TRANSMISSION, KNOT, FORMALIZATION, PSYCHOANALYSIS.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Muchos autores, dentro del campo psicoanalítico, proponen al Lacan de los nudos como superador, ya que esta última enseñanza englobaría, aparentemente, lo trabajado por él mismo en sus comienzos.

“A ello se le suma también la prejuiciosa idea de que los nudos son el instrumento formalizador más poderoso y eficaz que Lacan haya producido. Es así que el frenesí por estudiar nudos, creyendo encontrar allí la verdad última, se propaga” (Muñoz, 2014 c, p. 213).

La lógica de los nudos podría ser tomada en ese argumento, considerando al nudo como la última y la mejor forma de pensar la relación entre los registros. Sin embargo, ya es palpable desde los primeros seminarios, cómo los tres registros se encuentran en constante interacción, y que uno no puede ser sin los otros.

Entonces, ¿para qué el nudo? Alrededor de los años 70, Lacan instaura una nueva herramienta en su teorización, el nudo. Toma prestado a este instrumento del campo de la topología, luego de haber hecho uso de otros elementos pertenecientes a este campo, tales como las superficies.

Sin embargo, ¿cuál sería la intención de Lacan para hacer uso de este recurso? Todo indica a pensar que lo pretende como un estatuto de formalización. Esta última cuestión ha atravesado a Lacan a lo largo de sus producciones escritas y orales, por lo cual, en reiteradas ocasiones se ha servido de otros elementos tales como los matemas o ciertos esquemas.

Entonces, es pertinaz preguntarse cuál sería la función que Lacan le otorga a la formalización, si se debería pensar que con el simple hecho de hablar no basta; y en ese caso en qué lugar quedaría la palabra propia del análisis, si se reduce todo a la formalización. Quedaría entreabierta la pregunta sobre cómo se jugarían estas cuestiones en la transmisión del psicoanálisis, si es que este debe quedar formalizado como una ciencia, y consecuentemente qué lugar ocupa la escritura en la formalización.

Estas serán algunas cuestiones que trataremos de deslindar en el siguiente escrito, partiendo de una cita de Lacan en Introducción al Gran Otro, en el momento anterior a presentar el esquema Lambda: “Este esquema no sería un esquema si presentara una solución. Ni siquiera es un modelo. Es solo una manera de fijar las ideas, que una imperfección de nuestro espíritu discursivo reclama.” (Lacan, 2010, p. 365).

El nudo

En el último período su enseñanza, Jacques Lacan se sirve de un recurso de la topología que es el nudo. Este se define como redondeles de cuerda, cerrados, sumergidos en un espacio de tres dimensiones.

El interés de Lacan se centra particularmente en el nudo borromeo, que tiene la propiedad de que los redondeles permanecen anudados, siendo tres elementos que no se sueltan, y que se mantienen juntos en función del tercero.

La primera vez que Lacan menciona este recurso es en el dictado de su seminario XIX, en la clase del 9 de febrero de 1972, para dar cuenta de la lógica que sostiene la frase “te demando me rechaces lo que yo te ofrezco, porque no es eso”. De este modo, alude a una cena que mantuvo con una persona encantadora, Valérie Marchaud, quien lo introdujo en la temática del nudo, que tal como allí afirma, este nudo pertenece al escudo de armas de la familia Borromeo, causa por la que se lo denomina nudo borromeo. (Lacan, 2014 a, p. 88)

La característica del mismo es que habría dos redondeles, que solo a causa de un tercero se mantienen juntos, que sería lo mismo que indicar que basta con que se corte uno de los tres, para que los otros dos se liberen. Característica que definirá al año siguiente de esta manera, “el nudo goza de la propiedad borromea: de seccionar yo uno cualquiera de los redondeles así combinados, todos los demás quedarían libres de golpe.” (Lacan, 2014 b, p. 157)

El nudo en la representación

Aquel día, Lacan se predispone a realizar un nudo en la pizarra, hecho que admite que debe hacerse con sumo cuidado para no cometer errores. Al inscribir el nudo en el plano, en este caso en la pizarra, se produce un achatamiento o aplanamiento del nudo, lo que sería ubicar al nudo en la representación.

La representación de un nudo comporta un matiz imaginario, del tipo intuitivo, que produce que el nudo quede reducido al mero dibujo, siendo que, en realidad, el nudo es lo real si le quita la representación, la cual sería el punto de ilusión, imaginario.

Es en este aspecto que Lacan se sirve del nudo, como recurso para deslindar estas cuestiones que harían que la formalización quede reducida a una simple representación en el plano. Es el nudo, que comporta un carácter que transgrede al espacio, el elemento que daría fin a estas preguntas.

Es en esta cuestión en donde se pesquiza lo irrisorio de la transmisión en psicoanálisis, es decir, cómo puede transmitirse esta praxis, indagando las posibles consecuencias que puede tener la inscripción de algunas “formulas” en el pizarrón o en el plano, si es que estas son necesarias como sostén de la escritura para dar cuenta de una práctica que se funda en la palabra.

El nudo no debe ser tomado como un modelo, ya que en ese caso sería un intento imaginario de representar lo real, considerando que la imagen tiende a cerrar, a otorgar significado o sentido.

Es justamente esto lo que Lacan pretende desterrar, al producir una transmisión que vaya más allá del sentido, se apoya en la topología, siendo que esta hace caer la pregnancia imaginaria, quitándole consistencia. Tal como define en el seminario X, para hacer referencia al crosscap, Lacan (2012) anuncia que la topología se caracteriza por cierto dominio ambiguo, que reduce al extremo los datos de lo imaginario, y que opera en un trans-espacio, del que todo hace pensar a fin de cuentas que está hecho de la pura articulación significativa, al tiempo que deja a nuestro alcance algunos elementos intuitivos.

Es entonces, esta referencia a la topología de las superficies, la que quedará reforzada, años más tarde, por el nudo borromeo, siendo este **un instrumento para la formalización en psicoanálisis**.

Formalización en psicoanálisis

Formalizar proviene de un intento de matematización que haría que el psicoanálisis se arrime a la ciencia, ya que la misma se encuentra determinada por la lógica y la matemática, quedando reducida a las fórmulas, que dejarían por fuera cualquier tipo de sentido.

Son estas fórmulas matemáticas la característica de la escritura lógico-matemática. Entonces, ¿cómo sería una escritura en psicoanálisis? ¿El psicoanálisis pretende quedar formalizado en letras, tal como hace la ciencia? ¿Posee el psicoanálisis un ideal de cientificidad?

Si consideramos que el psicoanálisis debe quedar formalizado en simples letras, estaríamos dejando por fuera el registro de la palabra, que es lo que ha caracterizado a esta praxis desde sus inicios. Entonces, ¿cómo articular la función de lo escrito con la palabra? ¿Puede la escritura reemplazar a la palabra?

Estas preguntas pueden responderse a lo largo de toda la enseñanza de Lacan, en sus reiterados intentos de formalización. Por ejemplo, si pensamos que el matema es lo real y que con él vamos a transformar el psicoanálisis en una ciencia perfecta, esto nos va a dejar a la palabra sin utilidad, con lo cual, matamos al psicoanálisis, pues le sacamos su especificidad.

La escritura pretende dar cuenta de un real, así como los matemas intentan marcar algo del orden de la ciencia. Pero Lacan plantea que el problema es que se habla; por lo tanto si se escribe una fórmula en matemática, si se le quiere fijar una significación, hay que escribirla y no decir nada sobre ella.

Es justamente esto lo que no sucede en psicoanálisis. Cada vez que se establece alguna fórmula en la pizarra, Lacan inmediatamente le añade un decir. Es una fórmula que va acompañada de

un decir, lo que indica que la fórmula en sí misma no es nada; lo cual confirma que el nudo no es un modelo.

Sin embargo, se hace necesaria cierta formalización, debido a que en lo escrito queda un registro, cierto carácter de fijeza, y cuando se habla algo se pierde. Y eso que se pierde en el hablar es lo que hace posible la clínica del psicoanálisis: fallidos, lapsus, olvidos y otras manifestaciones del inconsciente. Pero esas fallas en el decir no son propias para la transmisión del psicoanálisis, por lo que se requiere hacer uso de otros recursos que no sean la palabra misma.

El psicoanálisis y la ciencia

Tal como lo plantea Lacan (2012), el significante es lo que engaña, produciendo el malentendido, por lo tanto afirma que en el psicoanálisis no se trata de comprender, sino que su enseñanza estaría regida por un ideal de simplicidad.

Desde el tiempo en que se hace ciencia, se exige la mayor simplicidad posible. Es en este aspecto en donde se coloca a la topología y a su relación intrínseca con la ciencia; ¿si el psicoanálisis no es una ciencia, por qué debería quedar formalizado como esta última?

El criterio de cientificidad de Lacan es otro que el de las ciencias experimentales, lo cual quiere decir que Lacan no pretende hacer del psicoanálisis una ciencia a la manera de los físicos o los matemáticos, a pesar de que se puede considerar a su intento de formalizar la estructura como un avance en el sentido de la cientifización.

Estas relaciones del psicoanálisis y la ciencia son rastreables a lo largo de toda la enseñanza de Lacan, pero específicamente en los últimos años, da ciertas consideraciones al respecto. Una de ellas se puede hallar, en la entrevista que le realizan antes del dictado de su conferencia “La tercera”, entrevista que lleva el nombre de “El triunfo de la religión”, en donde él afirma que “como la ciencia no tiene la menor idea de lo que hace, seguirá cierto tiempo”. (Lacan, 2005, p. 73).

En aquella conferencia de prensa, se establecen lineamientos posibles o imposibles, entre el psicoanálisis, la ciencia y la religión, siendo que Lacan concluye, respecto a su praxis, que “el psicoanálisis no triunfará, sobrevivirá o no”. (Lacan, 2005, p. 78).

Retomando lo enunciado en aquella entrevista, Lacan (2010 b) vuelve a situar aquellas cuestiones en su propia Conferencia de aquel día, admitiendo que el psicoanálisis aparece como un síntoma, que solo como tal puede perdurar, siendo que el síntoma es lo más real que existe.

De este modo, deja en claro la paradoja que atraviesa al psicoanálisis, que consiste en que, al ser el psicoanálisis un síntoma, si se cura, este se olvida, pero si no se cura fracasa como tal. Tal como

lo enuncia él “si el psicoanálisis tiene éxito, se extinguirá, hasta no ser más que un síntoma olvidado.” (Lacan, 2010 b, p. 85).

Por lo tanto, el psicoanálisis tiene que fracasar y Lacan (2010 b) admite que va por buen camino. Este fracasar indica que el psicoanálisis no debe quedar definido como una ciencia ni como una religión, porque, al decir de Lacan, ambas triunfarán, y esta no es su pretensión respecto del psicoanálisis.

Este último no debe triunfar sino que simplemente debe sobrevivir, sin embargo, ¿cómo lograr ese cometido? Es en este punto, que Lacan se sirve del nudo, como recurso para cierta formalización posible en cuanto a su transmisión.

La transmisión en psicoanálisis

Es el nudo, a diferencia del resto de los recursos formales, aquel que posee un carácter peculiar de formalización; debido a que no existe una teoría acabada del nudo, como de superficies, por ejemplo. A pesar de esto, la intención de los matemáticos es construirla, y limitar la infinidad de los nudos, hacerlos cerrados, debido a que hay algo en el nudo rebelde a la operación del matemático. Algo en el nudo resiste a la matematización.

A partir del nudo, se observa claramente cómo, si bien Lacan no pretende hacer del psicoanálisis una ciencia, en el sentido que lo científicos le dan a esta, en tanto ley que no avance, que no evolucione; de todos modos, coteja cierto estatuto de fijeza para el psicoanálisis, o al menos para su transmisión respecto del mismo.

Su propósito, de alguna manera, es que el psicoanálisis se mantenga en tensión con la ciencia, para que este no desaparezca; y esto solo se hará posible por medio de un recurso topológico, debido a que el psicoanálisis es una práctica a partir de la palabra, lo que evidencia su dificultad en la transmisión.

En conclusión, para no dejar el psicoanálisis al desnudo es que Lacan le otorga cierto abrigo con el nudo, por ser este de un carácter peculiar en lo que concierne a la formalización, al no definirse como acabado, es decir, al no contar con una teoría cerrada, lo que Lacan pretende que acontezca con el psicoanálisis.

Sin embargo, no debemos caer en la lectura superadora de su enseñanza, que consigne al nudo como aquel instrumento formalizador por excelencia, en relación a los demás, sino que simplemente deberíamos tomar a este como aquel que posee un formalización particular, y por lo tanto, aplicable al psicoanálisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J., (2010a), *El seminario, libro II: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica (1954-1955)*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J., (2012), *El seminario, libro X: La angustia (1962-1963)*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J., (2014a), *El seminario, libro XIX: ...O peor (1971-1972)*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J., (2014b), *El seminario, libro XX: Aun (1972-1973)*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J., (2005), *El triunfo de la religión (1974)*, Distrito Federal, México: Paidós Ibérica.
- Lacan, J., (2010b), *La tercera (1974)*, En Intervenciones y textos II, Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Muñoz, P., (2014c), *Las locuras según Lacan (2011)*, Buenos Aires, Argentina: Letra Viva

EL CONCEPTO DE VERDAD EN LA TEORIA DE LACAN.

Centoira, Rocio.

Facultad de Psicología –UNLP.

rociocentoira@hotmail.com

RESUMEN

El problema a investigar se basa en tres preguntas, ¿con que conceptos se entrecruza la concepción de verdad de Lacan, en la década del 50` y en la década del 70`?, ¿Qué relación hay en la clínica entre la verdad y el goce? ¿Como la concepción sobre estos conceptos afecta a la clínica?

El objetivo será dar cuenta sobre los cambios de la concepción de verdad en diferentes momentos de la obra de Lacan. Para esto, se toma el método bibliográfico de investigación. Se recurrió a, el escrito “La cosa Freudiana”, de 1955, para investigar la década del 50` y para investigar la década del 70`, se recurrió al Seminario XX y XVII y el escrito del “Atolondradicho”.

Como resultado se circunscribió dos concepciones de verdad, correspondientes a cada momento recordado. La primera implica el registro de lo simbólico, que da cuenta de que había una primacía de la interpretación. En la década del 50`, aparecen referencias a Saussure, lo que tiene implicancias en la concepción de verdad que va a sostener. El va a considerar al inconsciente estructurado como un lenguaje, por eso plantea que no hay palabras sino lenguaje, y que la verdad que es enunciada por el yo, como “yo hablo”, en realidad viene de un lugar del yo del cual el yo nada sabe, ya que el sujeto heredero de la verdad no es el yo, sino el sujeto del inconsciente. El plantea que cuando un sujeto habla y se dirige a alguien que escucha, no sabe de que habla, la cosa habla, y manda un mensaje invertido, y el otro al devolverlo, hace que se reconozca su verdad.

La segunda concepción de verdad, implica al concepto de la Lalengua que implica que la verdad y goce son dos caras de una moneda y la verdad implica el registro de lo real lo que implica que siempre queda algo de sin-sentido.

El cambio definitivo en la concepción de verdad se va a dar en el año 1973, con la teoría de los discurso. El va a plantear que el saber es un medio para el goce, y que el goce tiene un sentido, que es la verdad.

Lacan plantea que a la verdad solo se accede a medias, porque no se puede decir por completa. También plantea que lo que la verdad esconde, es la castración.

Lacan empieza a reformular sus conceptos, en vez de hablar de enunciado y enunciación, empieza a trabajar el concepto de discurso, y plantea los concepto de Dicho y Decir.

El plantea que el decir causa un dicho, y entre ellos algo queda que es incomprendible. Se pierde el sujeto de la enunciación, y plantea al parlêtre, ya que lo que se dice, queda olvidado, en lo que se dice, tras lo que se oye.

El Decir es un producto de la defensa, que es tapada por los dichos. Es así, que el decir, queda en una especie de dimensión paralela, porque acompaña a los dichos, pero por fuera de la dimensión en la que los dichos están, y como los dichos tienen la propiedad de poder adquirir valores de verdad o falsedad, el decir al estar por fuera, ex-siste a la verdad. El dicho implica un sin sentido, y queda equivalente a lo real. También, implica a la dimensión del goce y la pulsión, y la verdad implica la relación entre significante y significado y desarrollos de verdad. Esto lo logra por la creación de la Lalengua, que permite separarse de la interpretación de los dichos del sujeto para introducir un primado de lo real, que corta con el sinfín de las interpretaciones posibles.

En el seminario XX, plantea que al ubicar al saber en el lugar de la verdad, y a partir de hay interpretar al sujeto, se puede resolver la relación del sujeto con la verdad. En este seminario, el explicita, que lo verdadero apunta a lo real, por eso la verdad es difícil de alcanzar, porque implica al goce. Esto le permite seguir sosteniendo que la verdad siempre se dice a medias.

El análisis en la última clínica de Lacan, no implica solo al significante, sino a las tres dimensiones entrelazadas. Eso quiere decir, que lo real también es una dimensión desde donde intervenir.

Como discusión se plantea que la pregunta de:¿Cómo la concepción de verdad que se tenga, afecta la clínica?, ¿ como circunscribe una forma de intervenir? ¿Qué permite visualizar y que fenómenos cristaliza?

PALABRAS CLAVE: LALENGUA, VERDAD, GOCE, CLINICA.

ABSTRACT

The research problem is based on three questions, what is the concept of truth of Lacan in the decade of the 50 `and in the decade of the 70` ?, What is the clinic relationship between truth and "the enjoyment"? , and how these concepts affect the clinic?

The objective will be to account for changes in the conception of truth at different times of the work of Lacan. For this, the bibliographical research method is taken. The literature consulted was: "The Freudian thing", 1955, to investigate the decade of the 50 `and to investigate the

decade of the 70' the Seminar XX and XVII and the "L' étourdit". As a result two conceptions of truth were limited for each decade. The first involves the register of the Symbolic, it suggests that there is a primacy of interpretation. In the 50s' there are references to Saussure, which has implications for the conception of truth that he will hold. He will consider the unconscious is structured like a language, with no words but language, and that the truth is enunciated by the ego as "I speak" actually comes from a place which the "ego" doesn't know. Because the heir of the true is the subject and not the ego, but the subject of the unconscious. He states that when an individual speaks to someone who listens, the one that speaks does not know, the thing about it is speaking.

KEY WORDS: LALANGUE, TRUTH, ENJOYMENT, CLINIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J. El Atolondradicho (1972), en Otros Escritos, Paidos, Argentina, 2012.
- Lacan, J. "La cosa Freudiana", (1955), en Escritos 1, Siglo XXI, Argentina; 2010.
- Lacan, J. " Intervenciones sobre la transferencia", (1955), en Escritos 1, Siglo XXI, Argentina; 2010
- Lacan, J. El Seminario, libro XX" Aun", capitulo 7. Paidos, Argentina.
- Lacan, J. El Seminario, libro XVII. Paidos, Argentina.

ACERCA DE LOS OBJETOS AUTÍSTICOS Y SU DIFERENCIA CON EL FORT-DA FREUDIANO.

De Cristófolo, Cecilia Mariana & Piro, María Cristina.

Facultad de Psicología, UNLP.

cdecristofolo@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado “*Las variedades del autismo: Sistematización y Evaluación de la Demanda Asistencial. Segunda Etapa*”. Tras haberse considerado en una primera etapa del proyecto la problemática actual del autismo se arribó, entre otras conclusiones, al dato de la extensión desmesurada de la categoría de autismo en la psicopatología infantil, con las consecuencias clínicas que de ese abuso se desprenden, así como de la imprecisión de su delimitación y la no localización de su especificidad.

La consideración del autismo como un déficit -concepción que sustentan algunas disciplinas en la actualidad- va en contra del abordaje psicoanalítico, que, desde la perspectiva lacaniana, se esfuerza por captar una dimensión particular del sujeto autista, esfuerzo que se basa en la hipótesis de que el autismo no constituye un tipo de enfermedad, sino un modo *defuncionamiento subjetivo singular*.

En este momento de la investigación nos ha parecido importante rescatar en la problemática del autismo diferentes perspectivas que han centrado su interés en el tema del *objeto*, tema que admite un particular interés por las consecuencias que su tratamiento podría aportar, en la orientación de la experiencia analítica, ante la dificultad que se presenta en los autistas en el encuentro con su cuerpo y con el otro.

Numerosos conflictos y polémicas se han centrado en el uso particular que los autistas hacen de los objetos que los acompañan. Algunos autores, como Tustin, consideran que hay una fijación y fascinación definidas, y remarca una dimensión patológica en la medida en que están disponibles de forma inmediata, son vividos como partes del cuerpo, y no ayudan al niño a soportar la tensión ni a diferir la acción-lo que es esencial para la actividad simbólica-. Desde la perspectiva de la reeducación del comportamiento, los objetos autísticos no están mejor considerados, ya que son tomados como anomalías del comportamiento. Otros autores postulan que hay que facilitar la edificación de un saber a partir de objetos como trenes, calendarios, cómputos, lo que permitiría al sujeto autista una aproximación a su contexto y una forma para complejizar y agrandar el mundo. Esta perspectiva señala la importancia de captar las potencialidades terapéuticas

inherentes al recurso del objeto autístico en el transcurso de la cura. Ya sea que participen en la construcción subjetiva o dificulten el desarrollo del niño, el debate divide a los especialistas.

En este trabajo, nos ha parecido importante, a la luz de desarrollos actuales, y apoyándonos en testimonios de autistas, indagar acerca del valor y la función que adquiere el objeto. Partimos de la consideración de Tustin del objeto autista como transicional, y analizamos las consecuencias de esta aseveración. Dicha concepción del objeto, se pone en tensión con la teorización del fort-da freudiano y la singularidad de la construcción del objeto que se entiende a partir del análisis de los testimonios seleccionados. La discusión, asimismo, se enriquece con conceptualizaciones contemporáneas tales como "borde" y "forclusión del agujero".

A partir del análisis realizado, se propone que los mecanismos de construcción del objeto transicional no son equiparables a aquellos que operan en la construcción del objeto complejo del autista. Señalamos, entonces, que el Fort-Da se inscribe en una lógica significativa, y en el objeto autístico, en cambio, lo que predomina es el signo. No obstante, es interesante mencionar que dicha construcción de un objeto singular, pareciera funcionar habilitando nuevas formas de lazo y la posibilidad de invención de una realidad.

Por último, se considera que la discusión presentada resulta indispensable al interior de diferentes programas de investigación clínica que pretendan indagar acerca de posibles modos de intervención en el acompañamiento del tratamiento de sujetos autistas y resituar el lugar de los objetos en este proceso.

PALABRAS CLAVES: AUTISMO, SUJETO, OBJETO AUTISTICO, FORT-DA.

ABOUT THE AUTISTIC OBJECTS AND ITS DIFFERENCE WITH FREUDIAN FORT DA

ABSTRACT

Numerous conflicts and polemics have centred on the particular use that the autistic subjects do of the objects that accompany them. In this paper, it has been important for us to investigate the value and the function that the object acquires, considering the actual debates and the testimonies of autistic subjects. We begin from the Tustin's consideration of the autistic object as transitional and we analyze the consequences of this affirmation. That conception of the object is in tension with the Freudian theory of the fort-da and the singularity of the construction of the object that we infer from the analysis of the selected testimonies. The discussion, likewise, prospers with contemporary conceptualizations, such as "edge" and "forclusion of the hole".

It is proposed that the mechanisms of construction of the transitional object are not comparable to those that operate in the construction of the complex object of the autistic subject. Then, we indicate that Fort Da registers in a significant logic, while the sign is what prevails in the autistic object. Nevertheless, it is interesting to mention that the stated construction of a singular object seems to work enabling new forms of bow and the possibility of inventing a reality.

KEY WORDS: AUTISM, SUBJECT, AUTISTIC OBJECT, FORT-DA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, S. (1920/2007). Más allá del principio del placer, pp. 1-62. En *Obras Completas*, tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laurent, E. (2013). Los sujetos autistas, sus objetos y su cuerpo, pp. 79-104 *La batalla del autismo: de la clínica a la política*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Laurent, E. (2013). *Los sujetos autistas, sus objetos y su cuerpo*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Maleval, J.C. (2011). El retorno del goce al borde autístico, pp. 95-195. En *El autista y su voz*. Madrid: Gredos.
- Tendlarz, E. y Alvarez Bayón, P. (2013). *¿Qué es el autismo?* Buenos Aires: Colección Diva.
- Tustin, F. (1994). Objetos autistas, pp. 61-68. En *Autismo y psicosis infantiles*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica S.A.

INTERVENCIONES CLÍNICAS E INSTITUCIONALES SOBRE LA MATERNIDAD Y LA EXTERNACIÓN EN EL CAMPO DE LAS PSICOSIS EN UN ÁMBITO HOSPITALARIO.

Delfino, Juan.

Comisión Nacional Salud Investiga, Ministerio de Salud de la Nación.

juangdelfino@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este trabajo es una síntesis articulada de dos investigaciones exploratorias realizadas entre los años 2013 y 2015 para el Ministerio de Salud de la Nación. En ellas se circunscribieron, exploraron y describieron, desde una perspectiva psicoanalítica, dos problemáticas específicas: las intervenciones clínicas e institucionales sobre la maternidad y el proceso de externación de pacientes mujeres internadas en el sector de Salud Mental del Hospital “Alejandro Korn” de La Plata. Los datos obtenidos y las conclusiones provisorias del estudio de ambas problemáticas, tienen como objetivo aportar un conocimiento relevante sobre la modalidad de tratamiento que brinda el Sistema de Salud Público al padecimiento subjetivo de la población femenina, en la clínica de las psicosis.

El primer estudio identifica criterios clínicos y prácticas de intervención sobre la problemática específica de la maternidad de pacientes mujeres, en su mayoría con diagnósticos pertenecientes al campo de las psicosis, que se encuentran en situación de internación aguda.

Una práctica común preestablecida al momento de ingresar en la institución es la separación deliberada de sus hijos, perdiendo contacto por tiempo indeterminado. Según las fuentes consultadas, poco se sabe sobre los efectos que ello tiene en las pacientes, qué sucede con la maternidad de las mismas y, de realizarse, qué tratamiento profesional tiene este asunto en el transcurso de la internación y cuáles son sus fundamentos.

El análisis de los resultados obtenidos da cuenta, entre otras cosas, de que no existe una respuesta institucional uniforme o programática para el abordaje de la maternidad de las pacientes. No por ello se considera que no exista respuesta alguna; sobre este aspecto se identificaron y describieron diferentes prácticas clínicas e institucionales intervinientes, las cuales fueron ordenadas en cuatro tipos: 1) Forzamiento del vínculo, 2) Separación, 3) Acompañamiento y tratamiento y 4) Omisión. Cada una de ellas responde a diferentes fundamentaciones, orientaciones clínicas y otros factores participantes (descritos en la investigación) que en muchos casos exceden los criterios profesionales y los intereses de las pacientes madres. Cada tipo de intervención también promueve efectos disímiles a nivel del tratamiento.

El segundo estudio se enfocó en el proceso de externación. El mismo fue considerando en su extensión temporal, en cuyo desarrollo intervienen múltiples factores y no sólo criterios clínicos o psicopatológicos, incluyéndose numerosos obstáculos. Con el objetivo de identificar dichos factores y de clarificar la incidencia clínica de los mismos, se exploraron discursos, prácticas y estrategias implementadas por profesionales del Sistema de Salud sobre la población femenina, en distintos sectores del Hospital I.E.A.C. "Alejandro Korn".

A partir del análisis de los datos obtenidos se construyeron las siguientes categorías participantes en la externación: institucionalización-cronificación de los tratamientos, motivo de ingreso y particularidad del cuadro clínico, criterios clínicos adoptados por los profesionales en los distintos dispositivos internos del hospital, tipos y usos de recursos económicos y sociales disponibles, incidencia de las valoraciones sociales respecto al llamado género femenino y la injerencia práctica de la Ley de Salud Mental. Estas categorías permitieron ubicar razones determinantes de los límites y alcances de los procesos de externación en función de lo que llamamos el tratamiento del síntoma.

La metodología empleada en ambas investigaciones fue de corte cualitativo para estudios de tipo exploratorio. Las técnicas de obtención de datos implementadas fueron entrevistas semi estructuradas, lectura y registro de historias clínicas. En la primera investigación las entrevistas se realizaron a profesionales y pacientes mujeres de una Sala de Agudos, mientras que en la segunda, las entrevistas se realizaron exclusivamente a profesionales tratantes de dispositivos asistenciales de los Servicios de Agudos, Rehabilitación y Externación.

Tanto el recorte de los problemas, como la lectura de los datos obtenidos, partieron de una perspectiva psicoanalítica. Se analizaron casos paradigmáticos, destacando en su particularidad la condensación de la problemática. También se reconocieron y agruparon unidades de significación, identificadas de modo recurrente, como la identidad de género, la salud mental, el padecimiento subjetivo, el síntoma y la función materna, entre otros; las cuales permitieron localizar diferentes, y hasta contradictorias, orientaciones clínicas. Estos elementos se ordenaron y analizaron en torno a un eje central: la particularidad de los casos y la incidencia clínica de los diferentes modos de significar e intervenir sobre las problemáticas planteadas. De este modo, sin desconocer las diferencias, se encontraron en ambas investigaciones: a) dos lógicas de tratamiento similares, ordenadas según la inclusión o la exclusión de la dimensión subjetiva del paciente y algunos de sus efectos, b) criterios y prácticas profesionales opuestas cohabitando en un mismo dispositivo y c) presencia de obstáculos y vacíos institucionales específicos que afectan principalmente a la población femenina.

PALABRAS CLAVE: INVESTIGACIÓN SOBRE SERVICIOS DE SALUD, HOSPITALIZACIÓN, EXTERNACIÓN, PSICOSIS.

ABSTRACT

This paper is a synthesis of two articulated exploratory research, conducted between 2013 and 2015 for the Ministry of Health of the Nation. In them were limited, explored and described, from a psychoanalytic perspective, two specific issues: the clinical and institutional interventions on motherhood and the process of outside institutions of female patients admitted in the field of Mental Health "Alejandro Korn " Hospital of La Plata. The data obtained and the provisional conclusions of the two issues, aim to provide relevant knowledge on the treatment modality offered by the public health system to the subjective condition of the female population in the psychosis clinic.

Both cutting issues, such as reading the data, they started from a psychoanalytic perspective. We found in both investigations: a) two logic of treatment, sorted by inclusion or exclusion of the subjective dimension of the patient and some of its effects, b) criteria and opposite internships cohabiting in one device c) presence of specific obstacles and shortcomings mainly affecting the female population.

KEYWORDS: HOSPITALIZATION, PSYCHOSIS, HEALTH SERVICES RESEARCH, PSYCHIATRIC OUTPATIENT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Foucault, M. (1977) "El juego de Michel Foucault", en FOUCAULT, M. *Saber y verdad*. E. La piqueta, Madrid, 1985.
- Laurent, E. *Posiciones Femeninas del Ser*. Buenos Aires. Ed. Tres Haches. 1999
- Lacan, J. (1955-1956): "El Seminario, Libro 3, La psicosis" Editorial Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Lacan, J: "Dos notas sobre el niño", en *Intervenciones y Textos 2*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2007. Lacan, J. (1956-1957), *El Seminario, Libro 4. La relación de objeto*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Lacan, J. *Escritos II*, "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis". Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2008.

- Lacan, J. (1964). *El Seminario, Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2007.
- Laurent, E. *Estabilizaciones en la psicosis*, Ed Manantial. Buenos Aires, 1992.
- Laurent, E. *Psicoanálisis y Salud Mental*. Ed. Tres Haches. Buenos Aires, 2000
- Maleval, J.-C. (2002). *La Forclusión del Nombre del Padre*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2009
- Miller, J.A. El niño entre la mujer y la madre. *Virtualia* Nº13. 2005.
<http://virtualia.eol.org.ar/013/default.asp?notas/miller.html>
- Menéndez, E. (1985); "[Modelo hegemónico, crisis socio-económica y estrategias de acción del sector salud.](#)" Cuadernos Médico Sociales. www.hjunin.ms.gba.gov.ar
- Justo, A., Weber, C. *Recursos institucionales y recursos subjetivos en la externación de pacientes con padecimiento mental severo*, Hosp. "A. Korn", Melchor Romero, en *Modalidades de la Urgencia, VI Jornadas de Residentes de Salud Mental de la Provincia de Buenos Aires*. 2005.
- Soler, C.: *Lo que Lacan dijo de las mujeres. Estudio de Psicoanálisis*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2006.

REFUNDACIÓN TÓPICA COMO VÍA REGIA A LA NEOGÉNESIS EN LO PSICOSOMÁTICO.

Di Stéfano, Nicolás.

UNLP.

distefanonico@hotmail.com

RESUMEN

Ante la ausencia de una exposición unificada en la obra de Bleichmar sobre la temática Psicosomática, habiendo solamente fragmentos o respuestas puntuales en seminarios y entrevistas, planteo como objetivo general sistematizar esas referencias sueltas. Para así poder evidenciar, como objetivo específico, la claridad que aporta su punto de vista para el abordaje teórico-clínico de esos trastornos. Epistemológicamente, partir del objeto hacia el método. Y a su vez, teóricamente, desde la Dominancia Estructural hacia la Analizabilidad y la Neogénesis. Además, la Dominancia Estructural está relacionada con la deficiencia del objeto: el eje tópico es un prerequisite mayor de la clínica. Así como la Analizabilidad y la Neogénesis se relacionan con lo metodológico.

A partir de Laplanche, como base para comprender el concepto de Neogénesis, se trata de indagar la posibilidad de que coexistan diversas vías regias de acceso al inconciente.

Este trabajo supone un abordaje metapsicológico de tres conceptos de Bleichmar (y viceversa): lo tópico leído desde el concepto de Dominancia Estructural; lo económico leído en base a la Analizabilidad; y lo dinámico a partir de la Neogénesis. Punto de vista tópico: Si el trastorno psicosomático puede ser considerado objeto de estudio, lo será en base a enfocarlo haciendo hincapié en que está constituido metapsicológicamente por una configuración tópica particular. Será lo que se debe pesquisar «en cada situación clínica concreta»: «definir la existencia del objeto» es la primer tarea. Por eso se debe aclarar qué entendemos por lo Psicosomático. Bleichmar no lo concibe como síntoma, sino como trastorno: a través del cuerpo se expresan inscripciones que no son metabolizables simbólicamente, y que por ende no conducen a un conflicto psíquico típicamente neurótico. Referencias a lo económico: Diferenciar (en base al principio de constancia para procesos puramente cuantitativos) entre fenómenos en los cuales hay cantidades que pasan directamente al órgano, a la motricidad; de aquellos otros que la conciencia registra a partir de que el sujeto se ha emplazado para percibir esas cantidades energéticas (en base al principio de placer-displacer: cualificación del lado de la conciencia). Esas cantidades que pasan directamente al órgano son las que, previamente hay que mentalizar, para que el trastorno psicosomático, sea analizable. Concepción Dinámica: El efecto terapéutico de

nuestro accionar en la psiquización de la psicopatología será corroborado por grandes movimientos estructurantes del psiquismo y no puntualmente por la respuesta asociativa del paciente.

Ante estos casos la asociación libre es insuficiente. Por eso Bleichmar demuestra que, cuando se interviene en estos momentos estructurantes del funcionamiento psíquico, algo que no estaba preformado, y que no hubiera llegado a instalarse por sí mismo, se produce in situ gracias a la Intervención Analítica.

Las conclusiones a las que se arribó en este trabajo dan cuenta del valor (más que de las conclusiones en sí) de la herramienta conceptual que propone Bleichmar. La desintencionalización del inconsciente; el no apresurarse a considerar lo psicopatológico como un déficit general de simbolización; y sobre todo, qué posición clínica adoptar frente a la insuficiencia de la clásica asociación libre.

PALABRAS CLAVE: PSICOPATOLÓGICA, BLEICHMAR, NEOGÉNESIS, DOMINANCIA-ESTRUCTURAL.

ABSTRACT

In the absence of a unified exhibition Bleichmar's work on the subject Psychopathology, having only fragments or specific answers in seminars and interviews pose general objective to systematize the loose references. In order to highlight a specific objective, the clarity provided their view for the theoretical and clinical approach of these disorders. Epistemologically from the object to the method. And in turn, theoretically, from the structural dominance towards Analyzability and neogenesis. In addition, Structural Dominance is related deficiencia criteria: topical axis is greater clinical prerequisite. As analyzability and neogenesis relate to methodological.

From Laplanche, as a basis for understanding the concept of neogenesis, it is investigating the possibility of the coexistence of different approaches to the royal unconscious.

This work is a metapsychological approach three concepts Bleichmar (and vice versa): the topic read from the concept of structural dominance; read economics based on Analyzability; and the dynamic from neogenesis.

KEY WORDS: PSYCHOPATHOLOGY, BLEICHMAR, NEOGÉNESIS, STRUCTURAL-DOMINANCE .

TRABAJO COMPLETO

Este abordaje cuyo punto de partida es la metapsicología y se dirige hacia la clínica, comienza en una cita de Bleichmar que concentra todo su punto de vista tanto por lo que dice como por lo que deja latente: "La palabra es el instrumento de mayor nivel de significación y simbolización, pero al mismo tiempo no es creadora de la erogeneidad, a lo sumo es despertadora de la erogeneidad en el adulto o en el niño ya constituido." (...) "El hablar es erotizante porque recrea las huellas mnémicas que unen lenguaje y cuerpo, pero en general no es la misma cosa; aunque el hablar sea un acto de amor y hacer el amor sea un acto de lenguaje, cada uno tiene sus especificidades..." (Bleichmar, 2011, 412, 413)

Se retomarán una serie de preguntas que formula Laplanche, para desandar esa lectura. La primera: "¿Puede ser considerada la cura analítica un lugar de neogénesis de lo sexual?" Esto dicho en el contexto de una concepción económica y tópica de la cura. Desde esta perspectiva, la cura es lugar de neogénesis del sujeto sexuado: tanto por el establecimiento de nuevas vías para lo sexual, como por su ordenamiento en sistemas que inauguren destinos diversos para el placer y la sublimación.

Es una cuestión epistemológica importante, porque repercutirá sobre la interpretación. Sobre todo teniendo en cuenta que hay ocasiones en las que no es posible ni la asociación libre ni la interpretación. Laplanche advirtiendo esto se interroga "¿sería la interpretación sólo un punto de vista? ¿eso quiere decir que hay varios puntos de vista posibles? ¿O bien la interpretación es una creación?" (...) "¿Es el sueño un objeto de interpretación y, por eso mismo, es un medio?" (...) "¿cuál es el sentido de la expresión freudiana de vía regia?" (Laplanche, 1987, 197, 201)

Porque la idea de una vía regia se opone a esta otra idea de Freud: que los sueños no están hechos para ser analizados, sino que tienen una función creadora, que sería la del cumplimiento de deseo. La connaturalidad entre el sueño y la sesión no se establecería simplemente a través del relato, sino en el nivel energético, motorizando el deseo. Por eso Laplanche entiende al cumplimiento como un término mucho más fuerte que una simple realización fantasmática. (Y esta idea será posible rastrearla luego en Bleichmar.)

Todo esto lo llevó a Laplanche a preguntarse, fundamentalmente, si habría entonces dos vías regias, o más, hacia el inconciente. Diferentes autores han ido proponiendo diversas vías regias de acceso al inconciente. Pero la ventaja que hay que rescatar del punto de vista de Laplanche y Bleichmar es que "... a partir de concebir al aparato psíquico como aparato en estructuración se inauguran relaciones entre objeto y método, que permiten abrir líneas generales para que sea

posible:" (...) "una psicopatología psicoanalítica metapsicológicamente definida... una técnica en la cual la prescripción sea correlativa a lo descriptivo". (Bleichmar, 2000)

Al ponerse a prueba en el psicoanálisis de niños las hipótesis sobre lo originario, se abre un campo fecundo para pensar nuevas vías con respecto al psicoanálisis en su conjunto. Y eso tendrá consecuencias no sólo para una metapsicología de los trastornos precoces, sino también para explorar nuevas vías de abordaje de procesos no neuróticos en pacientes adultos.

Hasta aquí se nombraron varios pares no dicotómicos: objeto y método; descripción y prescripción; metapsicología y clínica. Una posible solución de compromiso, que sirve como eje organizador de este recorrido es la función que le asigno al concepto de Dominancia Estructural.

Entonces, para comenzar "hay que volver a relativizar la homogeneidad estructural." Hay corrientes distintas coexistentes de la vida psíquica que se pueden llegar a activar y tomar dominancia en situaciones diversas.

Asimismo, es fundamental en este recorrido el concepto de Neogénesis porque plantea saltos de estructura: la estructura tiene dominancia, pero no es homogénea. Una estructura puede tener una dominancia neurótica o una dominancia psicótica, etc. Pero en sí son muy pocos los casos de homogeneidad estructural; y en el neurótico no la hay. Hay corrientes menos simbolizadas en su vida psíquica: todo neurótico tiene partes que pueden producir pasajes al acto, indicando niveles que precisamente ahí no son tan transaccionales. O sea, más del lado del trastorno que del síntoma. Y aquí encuentran su lugar las psicósomáticas.

La heterogeneidad representacional implica diferentes formas de simbolización. Característica sustentada sobre dos premisas de base: 1) El hecho de que el inconciente no existe desde los orígenes, sino que es establecido por fundación mediante represión originaria; 2) Y que esta definición del inconciente se estructura por relación al preconciente-conciente. (Bleichmar, 1993)

En otras palabras, el estatuto del inconciente no es homogéneo. Porque en el inconciente, definido tópicamente, coexisten distintos tipos de formaciones: por un lado, las representaciones, efecto de la represión secundaria, que fueron parte del preconciente. Y por otro, las representaciones que nunca pasaron por el lenguaje; y a las cuales la asociación libre puede cercar, pero nunca restituirles un sentido. Ellas son efecto de la represión originaria, y su posicionamiento tópico define la posibilidad de clivaje del aparato psíquico.

También hay que considerar ciertas inscripciones que no son metabolizables, efecto de traumatismos severos: son como esos elementos que entran en el psiquismo y no logran estabilizarse en el interior de un sistema. No forman parte del inconciente reprimido, ni tampoco son concientes, sino que circulan amenazando la estabilidad de la tópica.

Recapitulando, antes de continuar debemos aclarar a qué llamamos psicósomática, desde la óptica de Bleichmar. El trastorno psicósomático implica un modo de expresión directa a través del cuerpo de algo que no logra encontrar una estructuración simbólica, no supone conflicto psíquico -por eso no lo ubica como síntoma-; y no se produce nunca sin facilitación de órgano. (Bleichmar, 2000.)

A mi entender, si el trastorno psicósomático puede ser considerado objeto (en este esquema epistemológico), lo será en base a enfocarnos en él haciendo hincapié en que está constituido metapsicológicamente por una configuración tópica particular. Y eso será lo que deberemos investigar "en cada situación clínica concreta" como recomienda Bleichmar.

Metodológicamente, se deben "someter las premisas de la clínica a la metapsicología, como eje conductor." Y en este sentido, el eje tópico es un prerrequisito mayor de la clínica: para poder cumplir con eso es necesario retomar el concepto de fundación exógena de la tópica, en el marco de una relectura de la teoría de la pulsión. El concepto de clivaje psíquico (y por ende el de conflicto) tanto del lado de la madre como del niño, es el que posibilita acceder a una perspectiva en la cual los movimientos fundacionales del psiquismo puedan ser retrabajados para abrir nuevas vías de comprensión. (Bleichmar, 1993)

En los casos de psicósomática, se observa que del lado de la madre traumatismos severos o depresiones pueden impedir que ejerza la función de objeto materno narcisizante, o que a partir de una falla circunstancial retire, temporariamente, libido narcisista del niño. Esto dificulta la instalación de vías de facilitación conexas, y deja al cachorro humano librado a descargas no articuladas que lo someten a un dolor constante con tendencia a una compulsión evacuativa que responde a un más acá del principio del placer. Y ante cada embate de displacer, en vez de poder angustiarse, repite en el intento de evacuar algo que es inevacuable, porque no logra encontrar vías de ligazón (que no se instalaron) y retorna a un circuito siempre idéntico. (Bleichmar, 1993)

El sufrimiento psíquico por la emergencia de angustia o por los subrogados sintomales que de ella derivan son indicadores de las posibilidades de analizabilidad de un sujeto. En psicósomática no hay angustia específica, ni síntomas; pero eso no quiere decir que antes de que se establezcan los clivajes estructurantes del aparato psíquico, no haya posibilidades de operar psicoanalíticamente. Esto se sostiene en una concepción particular de la transferencia: no es repetición, sino neocreación. (Bleichmar, 2011)

Psiquizar la psicósomática es un acto que repercute sobre la economía del aparato psíquico porque: A) El trastorno psicósomático, para ser analizable requiere, previamente, una "simbolización mínima para su psiquización. Lo primero entonces es ligar, por ejemplo, el asma con la situación angustiosa y producir angustia ahí, o sea mentalizar aquello que apareció en el

cuerpo: psiquizar la psicósomática. En el momento en que uno psiquiza la psicósomática está produciendo inscripciones simbólicas, no está interpretando nada -ni siquiera es necesario que uno interprete- sino poniendo en concordancia dos elementos: lo que apareció en el cuerpo con la situación. Enmarca esto, le da un contexto y lo articula de algún modo, como para que la próxima vez que le suceda, el paciente pueda pensar qué le pasaba en esa situación.” (Bleichmar, 2000)

Por lo tanto, no es por angustia inconciente que alguien sufre una psicósomática, sino porque no puede psiquizar ese afecto que se deriva al órgano. La somatización no es el efecto de la angustia, no es un producto del exceso de angustia, sino que se produce por defecto, por imposibilidad de angustia.

El panorama clínico se clarifica al retomar la metapsicología freudiana: «conservar el principio de constancia para procesos puramente cuantitativos, y el principio de placer-displacer para su cualificación del lado de la conciencia, tiene un efecto importante en la teoría de la clínica: la posibilidad de diferenciar entre fenómenos en los cuales hay cantidades que pasan directamente al órgano, a la motricidad, de aquellos otros que la conciencia registra a partir de que el sujeto se ha emplazado para percibir esas cantidades energéticas». (Bleichmar, 1993, 59)

B) En relación con lo anterior, en una primera etapa del proceso analítico, se puede elegir una técnica basada en proponer anclajes a las movilizaciones de investimentos que se precipitan hacia la descarga en el cuerpo. (Bleichmar, 1993). Partiendo para ello de la premisa freudiana de que es del lado del preconciente, donde los investimentos devienen afectos. Enlazar un afecto con una representación mediante la palabra puede ser la manera de provocar una detención ligadora de la circulación desenfrenada de esas inscripciones que circulan por la tópica. (Bleichmar, 1993)

Según Bleichmar (1993, 58) "Los destinos de pulsión son, entonces, destinos de las estructuraciones sucesivas por las cuales el aparato psíquico va pasando hasta llegar a su constitución tópica definitiva." Por eso queda abierta la posibilidad de que, en psicósomática, muchas sesiones del tratamiento puedan estar destinadas a ayudar al paciente a re-fundar su tópica.

Al trabajar con una concepción de la estructura psíquica considerada como real (fundada) y no mítica es posible ver constituirse la represión in situ; y por lo tanto presenciar el momento histórico en el cual los trastornos devengan síntomas neuróticos, o sea, formaciones de compromiso, transaccionales, efecto de un intento de recomposición intrapsíquico para solucionar tensiones de carácter intersistémico. (Bleichmar, 1993)

Por otra parte "uno de los aspectos centrales de la idea de neogénesis es que remite a un aparato abierto a lo real y sometido al traumatismo." Para religar y acceder a nuevas vías de recomposición; antes se deben "desanudar las simbolizaciones fallidas. Desligar las autoorganizaciones espontáneas a que había llegado el aparato psíquico que aunque resultaban empobrecedoras y limitantes, eran reequilibrantes de algún modo". (Bleichmar, 1994)

Cuando se interviene en estos momentos estructurantes del funcionamiento psíquico, se inaugura un proceso de neogénesis: algo que no estaba preformado, y que no hubiera llegado a instalarse por sí mismo, se produce in situ gracias a la Intervención Analítica.

Para finalizar, plantea Bleichmar (1993), que el efecto terapéutico de nuestro accionar como analistas en la psiquización de la psicósomática será corroborado por grandes movimientos estructurantes del psiquismo y no puntualmente por la respuesta asociativa del paciente. «Vemos acá la insuficiencia del método de asociación libre" (Bleichmar, 2000).

CONCLUSIÓN:

Retomando lo trabajado a partir del concepto de Dominancia Estructural, como eje organizador, ofrezco tres conclusiones interdependientes:

1) Primero, la desintencionalización del inconsciente; tiene que ver con que el inconsciente no tiene intencionalidad, sino procesos de investimento y descarga, que no es lo mismo. Y la elección del órgano está facilitada, no es fantasmática. (Bleichmar, 2001.)

2) Por otra parte, Bleichmar rechaza la posición típica de considerar "el paciente psicósomático" como un paciente con un déficit de simbolización. Es muy importante no confundir esto con un déficit general de simbolización. Si la angustia es el más des-simbolizado de todos los afectos, se podría decir que la psicósomática ocupa el lugar de una transformación de los afectos que no logran ni siquiera devenir angustia. Entonces, lo psicósomático debe ser pensado como un momento de descalificación y pasaje de cantidades no metabolizables por el psiquismo. Por eso es muy frecuente que en duelos inelaborables aparezcan psicósomáticas severas: en particular, problemas inmunológicos severos. (Bleichmar, 2001.)

3) Y fundamentalmente, permite explicar, dándole una coherencia inédita, esos casos que se encuentran muy raramente en la bibliografía de psicósomática: los pacientes psicósomáticos que sueñan; casos raros de leer porque siempre se plantea que en las consultas por psicósomática los sujetos no recuerdan sus sueños y que eso dificulta el tener acceso a un material simbólico que sería rico para el análisis.

Uno de estos casos se encuentra en la obra de Dolto: casos de cura psicoanalítica con ayuda de la muñeca-flor. Se trata de un adulto que consulta por ulcera digestiva; al ver a la muñeca-flor se

puso a reír a carcajadas, y empezó a hablar de su vida y del comienzo de sus trastornos. A la sesión siguiente, le contó que se había quedado pensando mucho en la muñeca-flor. Y además, él que nunca soñaba porque su úlcera lo despertaba, no sólo se sorprendió al ver que la crisis de úlcera se había frenado, sino que también había tenido un montón de sueños y le interesaba contárselos... (Dolto, 1981.)

La lectura tradicional de este caso le habría atribuido a este paciente lo que llaman pensamiento concreto. En cambio, Bleichmar lo explicaría mediante la heterogeneidad estructural del aparato psíquico: coexistiendo corrientes diversas de simbolización, la úlcera digestiva del paciente se relaciona con las menos simbolizadas, menos transaccionales; y a la par, si la muñeca-flor produjo un efecto terapéutico fue porque el paciente pudo alojarla en un entramado simbólico, de mayor nivel de simbolización.

"Y el analista no puede reducir su lugar a esperar la asociación libre e interpretar el supuesto sentido inconciente: Ese sentido no está en ningún lado... hay que reensamblar." (Bleichmar, 2003). "Por eso el analista está ahí, ofreciendo una organización simbólica para algo que no lograba un estatuto simbólico." (Bleichmar, 2000, 72)

En este caso se produjo como si fuera por casualidad, más allá de una intervención concreta de Dolto, porque la muñeca-flor estaba en un rincón del consultorio, al paciente le llamó la atención, (o sea, le funcionó como vía colateral de investimento), y a partir de ahí se desencadenó un efecto terapéutico. Efecto terapéutico en el que confluye lo elaborado con respecto a la analizabilidad y a la neogénesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (1993). Cap I. Primeras inscripciones, primeras ligazones. Cap IV. Del irrefrenable avance de las representaciones, en un caso de psicosis infantil. Cap V. El concepto de infancia en psicoanálisis (prerrequisitos para una teoría de la clínica). Cap VII. El psicoanálisis <<de frontera>>: clínica psicoanalítica y neo-génesis. En *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (1994). Cap II. Repetición y temporalidad: una historia bifronte. En *Temporalidad, determinación, azar*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Bleichmar, S. (2000). Cap I. Intervención analítica y neogénesis. Cap II. Transformación, traumatismo y metábola. En *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2001): "Del motivo de consulta a la razón de análisis", en *Actualidad Psicológica*, Nº 287. Buenos Aires.

- Bleichmar, S. (2001): "Reportaje a Silvia Bleichmar" realizado por Mirtha Benitez, Diego Soubiate y Ariel Pericone.
- Bleichmar, S. (2011). Cap XIX. La transferencia no es mera repetición sino neocreación. En *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Dolto, F. (1981). Cap VI. Cura psicoanalítica con ayuda de la muñeca-flor. En *En el juego del deseo*. México, España, Argentina, Colombia. Siglo XXI Ediciones.
- Laplanche, J. (1987). Cap II. La situación psicoanalítica: lo descriptivo y lo prescriptivo. En *La cubeta. Problemas V*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

ADOLESCENCIA Y CONSUMO DE SUSTANCIAS: PRESENTACIONES DEL MALESTAR CONTEMPORÁNEO¹.

Fernández Raone, Martina.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

martinafer228@hotmail.com

RESUMEN

Nuestra investigación se centra en los problemas que plantea la clínica analítica con adolescentes en la época actual, sobre todo considerando la importancia de los condicionamientos socio culturales de este momento de transición. En este punto adquieren fundamental incidencia las ofertas de solución que se le presentan al joven ante las dos novedades con las que se enfrenta: las dificultades con el sexo y la liberación de la autoridad parental. La adolescencia no es un concepto psicoanalítico, y sin embargo aceptamos que hay una clínica psicoanalítica de la adolescencia, entendiendo a ésta como un síntoma de la pubertad. Síntoma como solución, cuando el niño que ya ha dejado de serlo se encuentra enfrentado con un real para el que nada lo prepara, un real pulsional, un cuerpo que se revela como ajeno y es necesario vestirlo con nuevos ropajes y un Ideal que mantiene su vigencia sólo en algunos casos, mientras que en otros sufre la conmoción del edificio en el que se basaban sus certidumbres. En la actualidad, en la era de la transparencia y la liberalización de las costumbres, tan alejada de la época victoriana, nos preguntamos qué problemas podría tener el joven si el llamado a gozar, incluso el imperativo, excluye la dimensión trágica, que tan bien supo plasmar Wedekind en “Despertar de primavera”. La autoridad de los padres ha sufrido la misma erosión que la de los significantes amos reguladores, acompañando los cambios que han afectado a la familia, la que a pesar de todo se mantiene como institución pero en diferentes versiones que favorecen su fragilidad como respaldo o lugar del que desprenderse para iniciar un nuevo camino. A su vez, el ámbito de la educación y el rol de los profesores en la sustitución de la función paterna y en la orientación de los jóvenes hoy se ven cuestionados. Asistimos en el presente a una crisis de lo simbólico a nivel de los ideales, del padre, de la palabra, y de la figura del maestro como transmisor de emblemas identificatorios. Observamos la ruptura del lazo social, expresión de una “era del vacío” donde el sexo continúa en la línea del hiperconsumo y la ley de la economía de mercado. Los adolescentes se comportan en consecuencia a partir de imperativos signados por las pautas que rigen en el ámbito deportivo y empresarial. La emergencia de esta nueva economía de goce propia de la estructura de discurso del capitalismo se centra en la liberación de los objetos de consumo, y su

vinculación con un superyó tiránico que exige gozar siempre más. El sufrimiento tiene vedadas las puertas de entrada en este contexto hedonista, siendo la exigencia de gozar la norma que impone su ritmo de modo tiránico. El adolescente, desorientado, se vale de los objetos de consumo (entre ellos, la droga), marcas en el cuerpo, bandas de adolescentes, y nuevas formas de familia para sustituir la falta de ideales. La desorientación y la errancia aparecen de este modo como una expresión sintomática de la carencia o fragilidad de modelos identificatorios. Vemos en las mentadas “previas” donde los jóvenes toman alcohol hasta a veces llegar a graves cuadros de intoxicación un intento por disminuir la angustia que produce no la ley de la castración sino la falta de un discurso que la sostenga. En este contexto, subrayaremos la problemática específica de la práctica con adolescentes en instituciones terapéuticas. En nuestro caso, un hospital especializado en Alcoholismo y Drogadicción. Muchos de los jóvenes, o sus padres, llegan al centro convocados por la oferta incluida en los significantes de la institución. Se trata muchas veces de “demandas preventivas”, surgidas por el temor de los padres por la sospecha o descubrimiento de una relación del adolescente con las drogas, en otros casos por serias conductas de riesgo que atribuyen a las drogas, y muchas veces, por serios problemas familiares, en los que se incluye la adicción como modo de nombrar el malestar y su etiología. Ante esta variedad de consultas, en las que cobra una importancia fundamental la demanda de los otros, resultan necesarias las denominadas entrevistas preliminares, al cabo de las cuales se espera delimitar el síntoma y su implicación subjetiva, que no siempre se localiza en los adolescentes por los cuales se consulta en forma exclusiva. Problema propio de la clínica con niños, pero que adquiere modalidades y dificultades específicas cuando se trata de adolescentes. Presentaremos algunas viñetas clínicas que nos permitirán mostrar determinadas formas de las presentaciones actuales de adolescentes, en las que la relación con la droga adquiere una incidencia completamente diferente en el contexto de la transición por la que atraviesan.

PALABRAS CLAVE: ADOLESCENCIA, CONSUMO DE SUSTANCIAS, DEMANDA TERAPÉUTICA, MALESTAR SUBJETIVO.

ADOLESCENCE AND SUBSTANCE ABUSE: MANIFESTATIONS OF THE CONTEMPORARY MALAISE

ABSTRACT

The issue of the analytical clinic regarding adolescents at the present is an interesting research topic, particularly when considering the impact of the social and cultural conditioning of this

transitional time. In the present times, in the age of transparency and the liberalization of tradition, we pose the question of which problems may the youth have if the calling, even the imperative, to enjoyment. We are witnesses of a crisis of the symbolic at the level of the ideals, of the father, the word, and the figure of the teacher as communicator of identification emblems. We observe the disintegration of the social bond, expression of an “age of void”, for which sex is in line with hyper-consumerism and the law of market economy. In this context, we underline the issues specific to the treatment of adolescents in therapy institutions, an alcoholism and drug addiction specialized hospital in the case of this work. We will present clinical cases allowing to demonstrate specific forms of the present adolescent presentations in which the link to drugs acquires a completely different incidence in the context of the transition they are traversing.

KEY WORDS: ADOLESCENCE, SUBSTANCE ABUSE, THERAPEUTICAL DEMAND, SUBJECTIVE MALAISE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadeo de Freda, D. (2015). El adolescente actual. Buenos Aires: UNSAM.
- Cottet, S. (2008). El sexo débil de los adolescentes: sexo- máquina y mitología del corazón. *Virtualia*, 17, 3-9.
- Fernández Raone, M. (2012). Adolescencia y consumo de sustancias: la demanda de asistencia psicológica en un hospital especializado en drogodependencia y alcoholismo (Informe de avance Beca Tipo A UNLP). En Libro de resúmenes de las XX Jornadas de Jóvenes Investigadores. Asociación De Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- Freud, S (1978). Tres ensayos de teoría sexual. En Freud, S. Obras completas. Vol. VII (pp. 110-222). Buenos Aires. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (1979) Sobre la psicología del colegial. En Freud, S. Obras completas. Vol. XIII (pp. 248-250). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Freud, S. (1979). El malestar en la cultura. En Freud, S. Obras Completas. Vol. XXI (pp. 57-140). Buenos Aires, Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930).
- Lacadée, P. (2007). L'éveil et l'exile. Enseignements psychoanalytiques de la plus délicate des transitions: l'adolescence. Nantes: Éditions Cécile Defaut.
- Lacan, J. (2001). Preface a L' Eveil du Printemps. En *Autres Ecrits* (pp. 561-564). Paris: Seuil. (Trabajo original publicado en 1974).
- Le Breton, D. (2011). Conductas de riesgo. Buenos Aires: Topía.

- Le Breton, D. (2013). Une brève histoire de l'Adolescence. Paris: J. - C. Bèhar.
- León Ruiz, A. (2007). Adolescencia y pubertad. URL: <http://nel-medellin.org/blog/adolescencia-y-pubertad/>
- Lipovetsky, G. (2000). La era del vacío. Barcelona: Anagrama.
- Mitre, J. (2014) La adolescencia: esa edad decisiva. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis lacaniano. Buenos Aires: Grama.
- Stevens, A. (2001). Nuevos síntomas en la adolescencia. Lazos, 4, 16-22.

ⁱ Este trabajo se enmarca en la Beca de Investigación Tipo B de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) "*Adolescencia y Consumo de sustancias: la demanda de asistencia psicológica en un Hospital especializado en drogodependencias y alcoholismo*" cuya directora es la Mg. Norma Etel Najt.

LA LÓGICA Y LA TOPOLOGÍA EN LOS PROBLEMAS CRUCIALES PARA EL PSICOANÁLISIS.

Franch, Héctor.

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Rosario.

dr.hectorfranch@gmail.com

RESUMEN

En los años 1964-65 Jacques Lacan dicta un seminario titulado: "Problemas cruciales para el psicoanálisis". El seminario trata los problemas cruciales para el psicoanálisis y no para los psicoanalistas. Un problema crucial se define como un problema crítico que exige tomar decisiones. El objetivo de este trabajo es explorar si los problemas cruciales para el psicoanálisis son los mismos hoy que los de 1964-65. Es importante saber si debemos continuar tratando los mismos problemas cruciales o si éstos se han modificado y las decisiones a tomar son otras que las de mediados del siglo pasado. El seminario de Lacan trata de las posiciones subjetivas del ser, explora "la posición del sujeto en relación a la imposibilidad de saber del sexo." (Lacan, 1964/65) Es por estructura que es imposible saber del sexo. En la raíz de toda díada está la díada sexual, la de lo masculino y lo femenino. Freud articula una serie de oposiciones activo-pasivo, ver-ser visto y otras, todas ellas reemplazan la oposición masculino-femenino justamente por la dificultad de saber de esta última. Dice Lacan: "La contribución que espero aportar este año para el psicoanálisis muestra que el discurso que proseguimos para ello necesita las elecciones y especialmente de la exclusión de un cierto número de posiciones que son posiciones que conciernen a lo real." (Lacan, 1964/65) En el seminario Lacan argumenta el por qué es necesario apartarse de posiciones como las de Bertrand Russell o las de Jean Piaget.

Pero ¿qué es lo real a partir del cual se deben discernir las posiciones a tomar? Lo real y la realidad aparecen a veces, no siempre, superpuestos en Lacan. Una realidad obliga. Cuando se apela a una realidad, ya sea social, económica o clínica es para someternos o callarnos. Lo real puede ser descubierto, encontrado y hasta inventado pero si es una realidad exige sometimiento. La fortaleza de una realidad se nutre de la dificultad que existe para definirla. Para Lacan todas las realidades son fantasmas y presentan el problema de su salida o al menos de su atravesamiento. Por ello como hay una alegoría de la caverna en Platón, hay una caverna de Lacan. Es el estadio del espejo tratado como la tónica de lo imaginario. El esquema de los dos espejos de Lacan presenta el problema de la salida de la determinación imaginaria centrada en el yo (moi). Con un giro de 90 grados del espejo plano, Lacan encuentra una salida que corresponde con el fin del

análisis al lograr superponer el jarrón virtual con el jarrón real escondido para el sujeto intrínseco al experimento.

Esta grieta o fisura del encierro imaginario es tratado, por otros medios, reiteradamente en la enseñanza de Lacan. Esta solución se prolonga en observaciones tanto lógicas como topológicas. La interpretación de Lacan de la botella de Klein, una superficie cerrada constituida por dos bandas de Moebius de giro inverso que permite revertir el silogismo aristotélico, por ejemplo. Se trata en general de distintos tipos de inversiones que para ser subversiones deben concernir al sujeto en el psicoanálisis. Desde las inversiones dialécticas de la verdad que Lacan aísla a propósito de caso Dora en Freud, pasando por las "interversiones" en el análisis ejemplificadas con la superficie topológica del toro en el Seminario IX (Lacan, 1961/62), hasta las inversiones de los cruzamientos en los nudos del Seminario XXI al XXIII.

La hipótesis de este trabajo es que con la lógica y la topología de nudos y superficies es posible prolongar y reformular los problemas cruciales despejados por Lacan en 1964-65.

Para desarrollareste problemade investigación se toma la enseñanza de Lacan como corpus teórico, partiendo del Seminario XII, "Problemas cruciales para el psicoanálisis" y su continuación en seminarios subsiguientes. La lectura es orientada según los conceptos de sujeto y sexo a la luz de los desarrollos en lógica y topología psicoanalíticas.

PALABRAS CLAVE: PSICOANÁLISIS, TOPOLOGÍA, NUDOS, SEXO.

ABSTRACT

During the years 1965-4, Lacan gave a seminar called *Crucial problems for psychoanalysis*. The title attempts to focus on problems for psychoanalysis and not on the problems of psychoanalysts. The objective of this article is to explore crucial problems for psychoanalysis today, and to review if this problems remain the same as in 1964.

It is important to know if the problems we are dealing with today are the same or if these have changed. This seminar focuses on the assumption of sexual positions. The opposite pairs describe by Freud, such as active – passive, to see – to be seen, etc. are supported by the feminine and masculine difference.

Real and reality many times appear as if they were superposed. Real needs to be distinguished and this is one of psychoanalysis's crucial problems.

The hypothesis of research is that logic and topology are the option to continue working on the crucial problems. To analyze our research question, we took Lacan's work as an analysis corpus, particularly the Seminar XII (1964-1965) and later Seminars. The reading is guided by the concepts of subject and sex taken by psychoanalytic logic and topology.

Keywords: psychoanalysis, topology, knots, sex.

TRABAJO COMPLETO

En los años 1964-65 Jacques Lacan dicta un seminario titulado: "Problemas cruciales para el psicoanálisis". El seminario trata los problemas cruciales para el psicoanálisis y no para los psicoanalistas. Un problema crucial se define como un problema crítico que exige tomar decisiones. Se trata de encrucijadas que obligan a la toma de decisiones. El objetivo de este trabajo es explorar si los problemas cruciales para el psicoanálisis son los mismos hoy que los de 1964-65. Es importante saber si debemos continuar tratando los mismos problemas cruciales o si éstos se han modificado y las decisiones a tomar son otras que las de mediados del siglo pasado. El seminario de Lacan trata de las posiciones subjetivas del ser, explora "la posición del sujeto en relación a la imposibilidad de saber del sexo." (Lacan, 1964/65) Es por estructura que es imposible saber del sexo. En la raíz de toda díada está la díada sexual, la de lo masculino y lo femenino. Freud articula una serie de oposiciones activo-pasivo, ver-ser visto y otras, todas ellas reemplazan la oposición masculino-femenino justamente por la dificultad de saber de esta última. Dice Lacan: "La contribución que espero aportar este año para el psicoanálisis muestra que el discurso que proseguimos para ello necesita las elecciones y especialmente de la exclusión de un cierto número de posiciones que son posiciones que conciernen a lo real." (Lacan, 1964/65) Lacan propone excluir posiciones que terminan siendo posiciones falsas respecto a la estructura. En el seminario Lacan argumenta el por qué es necesario apartarse de posiciones como las de Bertrand Russell o las de Jean Piaget.

Pero ¿qué es lo real a partir del cual se deben discernir las posiciones a tomar? Lo real y la realidad aparecen a veces, no siempre, superpuestos en Lacan. Una realidad obliga. Cuando se apela a una realidad, ya sea social, económica o clínica es para someternos o callarnos. Lo real puede ser descubierto, encontrado y hasta inventado pero si es una realidad exige sometimiento. La fortaleza de una realidad se nutre de la dificultad que existe para definirla. Para Lacan todas las realidades son fantasmas y presentan el problema de su salida o al menos de su atravesamiento. Por ello como hay una alegoría de la caverna en Platón, hay una caverna de Lacan. Es el estadio del espejo tratado como la tópica de lo imaginario en el Seminario II, El yo en la teoría y el la técnica del psicoanálisis, y retomada en el escrito «Observaciones sobre el informe de Daniel Lagache: "Psicoanálisis y estructura de la personalidad"». El esquema de los dos espejos de Lacan presenta el problema de la salida de la determinación imaginaria centrada en el yo (moi). Con un giro de 90 grados del espejo plano, Lacan encuentra una salida que corresponde con el fin del análisis al lograr superponer el jarrón virtual con el jarrón real escondido para el sujeto intrínseco al experimento. Dice Lacan:

"Sin entrar en unos detalles que parecerían un recurso forzado puede decirse que al borrarse progresivamente hasta una posición a 90 grados de su punto de partida, el Otro, como espejo en A, puede llevar al sujeto desde S/1 a venir a ocupar por una rotación casi doble la posición S/2 en I, desde dónde sólo virtualmente tenía acceso a la ilusión del florero invertido; pero que en ese recorrido la ilusión debe desfallecer con la búsqueda a la que guía: en lo cual se confirma que los efectos de despersonalización comprobados en el análisis bajo aspectos diversamente discretos deben considerarse menos como signos de límites que como signos de franqueamiento.

Pues el modelo demuestra también que una vez que el ojo S/ ha alcanzado la posición I desde donde percibe directamente la ilusión del florero invertido, no por ello dejará de ver rehacerse en el espejo A ahora horizontal una imagen virtual i'(a) del mismo florero, que invierte de nuevo, puede decirse, la imagen real oponiéndose a ella, como al árbol su reflejo en un agua, muerta o viva, le da unas raíces de sueño." (Lacan, 1958:659)

Esta grieta o fisura del encierro imaginario es tratado reiteradamente en la enseñanza de Lacan por otros medios. Esta solución se prolonga en observaciones tanto lógicas como topológicas en tanto la topología es esencial a la estructura del lenguaje. La interpretación de Lacan de la botella de Klein, una superficie cerrada constituida por dos bandas de Moebius de giro inverso permite revertir el silogismo aristotélico, por ejemplo.

En el seminario "Problemas cruciales para el psicoanálisis", Lacan recurre a la superficie topológica conocida como botella de Klein para tratar estructuralmente la relación entre el sujeto y el gran Otro. La botella de Klein es una superficie cerrada, lo que quiere decir que no presenta ningún agujero, construida a partir de la sutura de dos bandas de Moebius de giro inverso. Esta sutura da una botella cuyo interior está en continuidad con su exterior, es decir, una botella que no podría contener ningún líquido ya que este se derramaría inevitablemente. Es muy significativo que esta superficie topológica necesite para su construcción dos bandas de Moebius de giros opuestos. En una, la torsión es levógira mientras que en la otra la torsión es dextrógira. Si bien una banda dextrógira es la imagen especular de la otra levógira, en este caso no se trata de una imagen sino de otra banda real. Estamos, entonces, frente a un caso real de inversión de giro. La inversión de giro es significativamente equivalente, según la hipótesis de este trabajo, a una inversión del único cruzamiento del ocho interior, y el ocho interior es el borde del único agujero de una banda de Moebius.

Se trata de determinar los distintos tipos de inversiones captables por la topología pero que para ser subversiones deben concernir al sujeto en el psicoanálisis. La subversión en el psicoanálisis es única y exclusivamente del sujeto.

El recurso a la inversión está presente desde el comienzo de la enseñanza de Lacan. Al principio de modo implícito, cuando por ejemplo Lacan invierte el modo intuitivo en que se concibe la relación entre el lenguaje y la significación. Si intuitivamente a partir de la intención de significar, el lenguaje parece funcionar como un medio de expresión de la significación; con la lógica del significante esta relación se invierte. El significante que no significa nada es primero con respecto a la significación que de ahora en más solo será un efecto del significante. La inversión será explícita cuando en el escrito "Intervención sobre la transferencia" Lacan lee el caso Dora de Freud a partir de lo que llama inversiones dialécticas de la verdad. Dice Lacan: "Es notable que nadie hasta ahora haya subrayado que el caso de Dora es expuesto por Freud bajo la forma de una serie de inversiones dialécticas. No se trata de un artificio de ordenamiento para un material acerca del cual Freud formula aquí de manera decisiva que su aparición queda abandonada al capricho del paciente. Se trata de una escansión de las estructuras en que se transmuta para el sujeto la verdad..." (Lacan, 1951:207)

Más adelante en la enseñanza de Lacan, las inversiones reaparecen en el Seminario IX, La identificación, cuando introduce lo que denomina las "interversiones" del analista, una condensación entre "inversión" e "intervención" (Lacan, 1961/62). Las "interversiones" explica, conciernen a una operación con el toro, la superficie topológica que permite articular la relación entre el sujeto y el gran Otro y la diferencia entre la demanda y el deseo.

Hacia el final de esta enseñanza, las inversiones devienen inversiones de los cruzamientos en los nudos. Constatamos esta operación en el tratamiento de los nudos del Seminario XXI al XXIII.

Como hemos demostrado en otro trabajo, la reparación del nudo inicialmente fallado de Joyce que Lacan propone, supone implícita y conceptualmente la inversión de un cruzamiento (Franch, 2008:21). Lacan demuestra en el Seminario XXIII, Le Sinthome, que la reparación que Joyce realiza de su nudo agregando un cuarto nudo, resuelve la falla del nudo inicial sin tener necesidad de deshacerlo. El cuarto nudo repara la falla porque invierte virtualmente un cruzamiento entre los redondeles de cuerda de lo real y de lo simbólico, impidiendo de este modo la liberación de lo imaginario suelto inicialmente. De esta operación hemos deducido inversamente que el nudo borromeo de tres consistencias es la reparación de un enlazamiento (Franch, 2008:21). Efectivamente, la condición de la nodalidad es que en ningún caso un redondel de hilo atraviese el agujero de otro redondel. Esta condición se cumple plenamente en el caso borromeo en el que analizados dos a dos, ninguno de los tres redondeles atraviesa el agujero del otro. En cambio, en el enlazamiento no se cumple esta condición y para que dos redondeles de hilo permanezcan enlazados uno debe atravesar el agujero del otro. En el caso del enlazamiento simple de dos redondeles se observa que son necesarios, por lo menos, dos cruzamientos alternados. En el caso

de un enlazamiento fallido, los cruzamientos no son alternados y los redondeles quedan sueltos. El nudo borromeo es el agregado de un tercer redondel que repara el enlazamiento porque invierte conceptualmente uno de los cruzamientos no alternados, evitando de este modo la liberación de los dos redondeles inicialmente sueltos. Ahora bien, ¿qué es lo que permite leer la conclusión de que el nudo borromeo es la reparación de un enlazamiento? Entre otras cosas que la estructura del lenguaje que Lacan examina exhaustivamente al principio de su enseñanza con el fin de distinguir con precisión el registro de lo simbólico del de lo imaginario, desenlaza en lo real las palabras de las cosas. Es por la estructura del lenguaje dependiente de la lógica del significante que las palabras no se encuentran enlazadas a las cosas y que, por ende, este enlace es el resultado de una reparación borromea.

En el Seminario XXII, RSI, Lacan va a presentar la reparación de otra manera, en este caso va a decir que tratándose de Freud; Real, Simbólico e Imaginario están sueltos, no están anudados y que existe un cuarto nudo que repara esta falla del anudamiento borromeo de los tres registros en Freud, el cuarto es el síntoma (Σ). El síntoma en este caso equivale al padre del complejo de Edipo, en este sentido el nudo borromeo de cuatro consistencias no es sino un nudo borromeo de tres reparado por el síntoma. Este nudo de cuatro es llamado por Lacan "el nudo de la perversion". En este mismo seminario Lacan propone pasar del nudo borromeo de cuatro al nudo de tres, al lograr mediante una operación quitar el redondel correspondiente al síntoma sin que el resto se desanude. Esto permite entender que no se trata, al menos en el psicoanálisis, de eliminar el síntoma de cualquier modo. La operación consiste en hacer pasar el redondel de lo real por sobre el de lo simbólico en dos puntos. Esto implica invertir dos cruzamientos y la inversión es hacer pasar lo real por sobre lo simbólico. Es una operación que propone deshacerse de la reparación inicial para arribar al anudamiento borromeo de las tres consistencias iniciales, RSI, sin necesidad del síntoma o del padre del Edipo. En el nudo borromeo de tres se trata de la metáfora paterna, aquel en que el padre está implícito. Hacer pasar lo real por sobre lo simbólico, aclara Lacan que no es algún tipo de primacía de lo real sobre lo simbólico como aquella que tuvo lo simbólico con respecto a lo imaginario al principio de su enseñanza. En este caso, hacer pasar lo real por sobre lo simbólico concluye Lacan es un "anudarse de otro modo." (Lacan, 1974/75) Cabe destacar que todas estas operaciones no tienen otro objetivo que indicar tanto la dirección en que se desarrolla un psicoanálisis, así como el fin al que tiende.

Como ya se dijo hay dos bandas de Moebius y cada una tiene una torsión diferente. Una es levógira y la otra dextrógira. Si damos vuelta en el espacio cualquiera de las dos, esa banda igual tuerce para el mismo lado. Entonces que haya dos bandas diferentes significa: hay otro. Que haya otro es lo que se introduce con el sexo.

Dice Lacan en el Seminario XIX ...ou Pire: "Que el sexo sea real no da lugar a la menor duda. Y su estructura misma es lo dual, el número dos. Piénsese lo que se piense, no hay más que dos: los hombres, las mujeres. (...) El sexo como real, quiero decir dual, quiero decir que haya dos, nadie jamás se atrevió a decir que se tratara de una representación, ni el obispo Berkeley, extendió el idealismo hasta allí." (Lacan, 1972:153)

Así como hay dos bandas de Moebius, existen dos nudos borromeos de tres redondeles. Si se hace un nudo borromeo y luego se invierten todos sus cruzamientos, se obtiene el otro nudo.

En el Seminario XXIII, El Sinthome, Lacan busca la transformación de uno de estos dos nudos borromeos en el otro nudo. Lacan ensaya una transformación que utiliza la orientación del redondel y el coloreado. Para esto trabaja con un nudo que tiene dos redondeles de los tres que lo componen abiertos, para esto se apoya en la geometría desarrollada por Gérard Desargues. Las rectas infinitas de los redondeles abiertos no son orientables, el redondel cerrado es orientable. Luego de una serie de intentos Lacan arriba a la conclusión de que para obtener el otro nudo de un nudo borromeo de tres consistencias se debe mantener la orientación del redondel cerrado e invertir los colores de las dos rectas infinitas que representan los otros dos redondeles. De esta manera resulta posible pasar de un nudo al otro nudo, su imagen el espejo.

Como ya se ha dicho, la condición de un nudo es que ninguno de los redondeles pase por el agujero del otro redondel. Hay un redondel arriba, hay otro abajo, y el tercero pasa abajo del de abajo y arriba del de arriba. Es como un sándwich de cuerdas.

Cuando un redondel está orientado y se intercambia el color de los otros dos, lo que se está haciendo es cambiar esa relación. Es decir, el redondel que está arriba pasa abajo, y el que está abajo pasa arriba. Al cambiar todos los cruces no se produce ningún enlazamiento. Al cambiar el color entre dos nudos tampoco se produce enlazamiento. Se pasa de un nudo al otro nudo.

Después de demostrar esto, en el Seminario XXIII, El Sinthoma, Lacan dice: "La diferencia del redondel orientado y del par coloreado azul y verde, nos permite indicar la diferencia entre lo que he llamado hace un rato lo real afectado por una falacia y lo que ocurre con lo verdadero." Entonces, una de las interpretaciones de Lacan es que el redondel orientado, en el que no importa el color pero si el sentido de la orientación, se corresponde con lo verdadero; mientras que los otros dos redondeles presentifican lo que hay de real.

Continúa Lacan: "Sólo es verdadero lo que tiene un sentido. ¿Cuál es la relación de lo Real con lo Verdadero? Lo verdadero sobre lo real -si puedo expresarme así- es que lo real, lo real de la pareja aquí coloreado, no tiene ningún sentido." Lacan ubica al par coloreado como real, y va a

decir que el redondel orientado es el que corresponde a lo simbólico."Lo importante es que hacemos jugar en esta oportunidad una par llamado coloreado, y que el color no tiene ningún sentido. ¿La apariencia del color pertenece a la visión en el sentido en que la he distinguido de la mirada? ¿Es la mirada o la visión la que distingue el color? Esta es una pregunta que por hoy dejaré en suspenso. La noción de par coloreado, está ahí para sugerir que en el sexo no hay nada más que, diría yo, el ser del color, lo que en sí sugiere que puede haber mujer color de hombre u hombre color de mujer. Si hacemos depender del redondel rojo (el redondel orientado) lo que ocurre con lo simbólico, en este caso los sexos se oponen como lo imaginario y lo real, como la idea, y lo imposible, para retomar mis términos." (Lacan, 1975/76:114)

Que haya dos nudos borromeos de tres es lo mismo que decir: hay otro sexo. No sólo que hay dos, sino que hay otro. Lacan en el Seminario XIX, ...ou pire, dice: "Cuando se trata del sexo, se trata del otro sexo, incluso cuando se prefiere el mismo." (Lacan, 1971/72:153)

Como metodología se ha tomado la enseñanza de Lacan como corpus teórico, partiendo del Seminario XII, "Problemas cruciales para el psicoanálisis" y su continuación en Seminarios subsiguientes. La lectura fue orientada según los conceptos de sujeto y sexo a la luz de los desarrollos en lógica y topología psicoanalíticas.

La conclusión de este trabajo es que con la lógica y la topología de nudos y superficies es posible prolongar y reformular los problemas cruciales despejados por Lacan en 1964-65.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Franch, H. (2008) "La reparación del nudo" en Memoria de la II Jornada sobre Psicoanálisis y Psicosis Social. Facultad de Psicología, UBA.

Lacan, J. (1958) Observación sobre el informe de Daniel Lagache: "Psicoanálisis y estructura de la personalidad" en Escritos 2, Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.

Lacan, J. (1964/65) Seminario XII, Problemas cruciales para el psicoanálisis. Inédito.

Lacan, J. (1951) Intervención sobre la transferencia en Escritos 1, Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.

Lacan, J. (1961/62) Seminario IX, La identificación. Inédito.

Lacan, J. (1975/76) Seminario XXIII, Le Sinthome. Buenos Aires: Paidós, 2006.

Lacan, J. (1971/72) Seminario XIX, ...ou pire. Buenos Aires: Paidós, 2012.

Lacan, J. (1974/75) Seminario XXII, RSI. Inédito.

EL ECLIPSE DEL SUJETO.

Franchina, Fabrizio.

Universidad Nacional de Rosario.

franchinafabrizio1@gmail.com

RESUMEN

El presente escrito está destinado a rastrear en la obra de Jacques Lacan precisiones en relación a *lapulsación temporal*, en la cual podemos aprehender al sujeto, y leerlaspartiendo de la función esencial del *vel*, en tantoestructura lógica así construida en las clases XVI y XVII del seminario “*Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*” (1964), abordaré el par alienación/separación allí tratado, con el objetivo de vaciar la noción de sujeto de toda referencia sustancial. He aquí la hipótesis: el sujeto, según Lacan, está des-sustancializado.

Investigar cómo llegó a afirmar tal cosadirigió este recorrido, específicamente, hacia los Escritos del año 1960 (*Subversión del sujetoy dialéctica del deseo en el inconciente freudiano*; y *Posición del inconciente*) como referencia inicial para intentar articularlos con otros dos: *Problemas cruciales para el psicoanálisis* (1966); y *La lógica del fantasma* (1968).

Entonces, el *vel* implica un proceso *circular*, es un borde funcionando, es inevitable esquivar la analogía con el rombo presente en la fórmula del fantasma o de la pulsión. Entonces, esta estructura lógicajuega su mano en cuestiones sumamente fundamentales, hablando de la aparición de aquello que llamamos sujeto y de sus relaciones con el deseo.

Alienación/separación son dos operaciones que constituyen este rombo, pero articuladas en un solo movimiento, sincrónicamente – a un tiempo lógico.Intentaré ilustrar que el sujeto,según Lacan, no adscribe a ninguna lógica temporal diacrónicamente concebida. Mucho menos es definitivo, aunque sí definitorio: no se rige por ningún tipo de permanencia sustancial, vuelve a *(des)aparecer* a lo largo de una experiencia analítica, una y otra vez, revelando su marca. Y su ausencia.

En “*Posición del inconciente*”Lacan (1960) deriva de este conector lógico (*vel*): “*La bolsa o la vida*”. Aquí, el *o* adquiere todo su peso, desnivela la elección, *ex-siste*; exige la caída de uno de los términos – y siempre el mismo. Factor letal de la alienación.

Lo que queda de esta elección, *queda* en tanto cercenado, *descornado*, hecho rodajas: *entonces, será la vida sin la bolsa*. Labolsa saldará el precio insorteable que se impone a todo hablante.

Cuestión esencial que no se puede perder de vista bajo ningún pretexto. Todo se erige delante del telón de fondo que constituye el hecho de que *sehabla*, o mejor dicho, todo comienza por el hecho de que se convoca, se llama a hablar. Olvidar esta cuestión traería aparejado,

necesariamente, un desconocimiento que nos arrastraría hasta lo que Lacan, hace ya algún tiempo, denominó *“psicoanálisis falso”*.

De esa intervención de Lacan en Barcelona, se desprende que el psicoanálisis halla su fundamento en relación con la verdad manifestada por su experiencia, quiero decir, en la relación del hombre con la palabra.

A partir de este eje se deben juzgar sus efectos en tanto revelación y en tanto aparición de hechos nuevos. Entonces, la relación del hombre con la palabra, en su dimensión de verdad, va a sedimentar la ética propia del discurso analítico. Que es el nuestro.

“Esto es lo que indica la noción, primordial en Freud, de sobredeterminación, hasta hoy nunca elucidada.” (Lacan, 1958)

Cito en extenso a Lacan (1960) en *“Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconciente freudiano”* para introducirla separación, ya que me resultan por demás de ilustrativas las siguientes líneas: *“Pasemos a la segunda operación, donde se cierra la causación del sujeto, para probar allí la estructura de borde en su función de límite, pero también en la torsión que motiva el traslape del inconciente. Esta operación la llamaremos: separación. Reconoceremos en ella lo que Freud llama Ichspaltung [...]”*.

“La forma lógica que viene a modificardialécticamente esta segunda operación, se llama en lógica simbólica: la intersección, o también el producto que se formula por una pertenencia a y a– (texto original: a– et à–). Esta función acá se modifica por una parte tomada de la carencia a la carencia, por la cual el sujeto reencuentra en el deseo del Otro su equivalencia a lo que él es como sujeto del inconciente.”

“Por esta vía el sujeto se realiza en la pérdida donde él ha surgido como inconciente, por la falta que él produce en el Otro, siguiendo el trazado que Freud descubre como la pulsión más radical y que denomina: pulsión de muerte. Un ni a– es acá llamado a llenar otro ni a”.

PALABRAS CLAVE: SUJETO, ALIENACIÓN, SEPARACIÓN, VEL.

ABSTRACT

This brief is intended to track the work of Jacques Lacan clarifications in relation to temporary pressing, in which we can grasp the subject, and read them from the essential function of the vel, as logical structure thus built in classes, XVI and XVII of the seminar "The four fundamental concepts of psychoanalysis" (1964), will approach the pair alienation/separation there treated,

with the aim of emptying the notion of subject of any substantial reference. Here's the scenario: the subject, according to Lacan, is des-sustancializado.

Investigate how came to assert such a thing went this route, specifically, to the writings of the year 1960 (Subversion of the subject and dialectics of desire in the Freudian unconscious; and position of the unconscious) as initial reference to try to articulate them with other two: crucial issues for psychoanalysis (1966); and the logic of the ghost (1968).

Then, vel involves a circular process, is an edge working, is inevitable to avoid the analogy with the diamond in the formula of the ghost or the drive. Then, this logical structure plays its hand on very fundamental issues, talking about the emergence of what we call subject and its relations with the desire.

KEY WORDS: SUBJECT, ALIENATION, SEPARATION, VEL.

TRABAJO COMPLETO

UNA CUESTIÓN PRELIMINAR

“El inconciente a partir de Freud, es una cadena de significantes que en algún sitio (en otro escenario, escribe él) se repite e insiste para interferir en los cortes que le ofrece el discurso efectivo y la cogitación que él informa” (Lacan, 1960).

Partiremos del inconciente freudiano, pero a condición de concebirlo estructurado como un lenguaje, como *efecto de lenguaje*, para ser categórico, lo que Freud designó como *“proceso primario”*, a saber: los conocidos procesos de condensación (*Verdichtung*) y desplazamiento (*Verschiebung*) que rigen al inconciente, son los que más tarde la lingüística moderna, con Jakobson, concibió concretamente como metáfora y metonimia. Hemos de tomar la acción efectiva del significante como la que engendra, propiamente, la significación que se apodera del sujeto marcándolo como significado. Se trata desde el principio, está en Freud, de la Otra escena (*anderer Schauplatz*) que produce al sujeto como sobredeterminado por el discurso.

A partir de esto, Lacan produce un algoritmo, el del sujeto barrado, en tanto constituido como segundo respecto de aquel significante unario. Este rasgo unario marca al sujeto, haciendo que éste se ubique con él a nivel de la cuenta, entiéndase esta cuenta partiendo no del Uno, sino de *un uno*.

El significante juega y gana, aparece inauguralmente en el Otro sin que el sujeto ni siquiera se percate, es en ese Otro lado, necesariamente, donde se sentirá la pulsación evanescente a la que conocemos como sujeto del inconciente, operación que borra al sujeto, lo desaparece, si bien es sentido en alguna parte, por esto, en otra parte se hace humo. Ese llamado significante, articulado entre el Otro y ese ser mítico, repercute circularmente, aunque sin reciprocidad.

“Sólo funciona como significante reduciendo al sujeto en instancia a no ser más que un significante, petrificándolo con el mismo movimiento que lo llama a funcionar, a hablar, como sujeto”. (Lacan, 1964)

En otras palabras, es lo que Jones denominó, aunque en otra dimensión, como *afánisis*, la cual Lacan (1964) dice: *“(...) debe situarse de manera más radical en el nivel donde el sujeto se manifiesta en ese movimiento de desaparición que calificué de letal... el fading del sujeto”.*

Esta división no procede de otra cosa que no sea del mismo juego de los significantes: *“Lo que allí había listo a hablar, desaparece por no ser ya más que un significante. La enajenación reside en la división del sujeto que acabamos de designar en su causa”.* (Lacan, 1960)

Con todo, dicho apareamiento significativo desliza, necesariamente, un resto metonímico hacia las sombras – entiéndase no reconocido, imposible, insatisfecho; que no es otra cosa que lo que se dice, el deseo. Subrayo: *lo que se dice*.

“La función del deseo es el residuo último del efecto de significativo en el sujeto. Desear es el cogito freudiano. A partir de allí, necesariamente, se instaura lo esencial del proceso primario”. (Lacan, 1964)

POR PENSAR, DESAPAREZCO

En un texto de 1966: *“Problemas cruciales para el psicoanálisis”*, Lacan aclara el uso que le ha dado al *cogito* cartesiano, en la medida en que funda, lo que él denomina, *la hendidura del sujeto*. *“Basta escribirlo. Estoy pensando: luego soy”* (Lacan, 1966).

El extremo del pensamiento y el extremo del ser, sólo se anudan si ponemos de relieve una torsión fundamental, que por otro lado, ha sido olvidada por el pensamiento filosófico cogitante «correlato directo de la ciencia». Tal omisión deriva en apuro, en lo tocante a juzgar el verdadero valor de lo que dicha enunciación revela, en relación, no al sujeto del pensamiento, como se dice, sino al sujeto del *intervalo significativo* – dicho sea de paso: donde aparece, a saber, en los cortes del discurso efectivo.

El solo reconocimiento del inconciente motiva, de todos modos, lo que Freud llamó *“Ichspaltung”*, la escisión o hendidura del sujeto. En lo que sigue, la *“Spaltung”* a la que Freud se refirió se realiza en una disyunción entre saber y verdad. Sin embargo, no es una diferencia de origen.

Fue el cientificismo, propio de la dimensión del saber, el que condujo a Freud a abrir una vía que, desde ahí en más, llevará su nombre. Su alejamiento de Jung atestigua todo esto. Quiero decir: el rechazo de toda noción que pretenda un sujeto fundado en una relación con el saber.

Sin embargo, el sujeto con el que trabajará la ciencia es, necesariamente, el mismo sobre el que operará el psicoanálisis. Lacan intentará ilustrar esto con una superficie matemática-topológica, conocida como Banda de Moebius, la cual, por medio de una torsión esencial, confunde el exterior y el interior, más precisamente, no los tiene: es una cinta unilateral.

En la reseña del seminario de 1966/67 *“La lógica del fantasma”*, que aparece en los Otros Escritos, Lacan (1968) invierte el cogito cartesiano y lanza: *“O yo no pienso o yo no soy”* para decir que aquí encontramos la virtud del esquema de la alienación de 1964 al despegar el ello y el inconciente.

En esta frase, al igual que en la de Descartes, se dibujan dos extremos – pero que refieren a lo opuesto que el filósofo espera fundar, en tanto justifica la certeza del ser en el saber: por el

contrario, acá la relación se extiende entre alienación y verdad, anudados por sus respectivos productos residuales.

Hay un tercer elemento, se trata de ese *o* alienante, característico del *vel*, el *o* existe como exigencia irreversible, a la manera de “¡La bolsa o la vida!”, quiero decir: *pienso*, alienadamente, por eso *no soy*. Pero... *donde no pienso*, inevitablemente, *soy*. Esta es la verdad.

Con esto, tenemos por un lado la verdad, que dice: “*yo hablo*”. ¿Qué implica esta verdad conjugada con las aristas propias del hablar? Digamos primero que el lenguaje no se confunde con ninguna clase de expresión considerada natural, tampoco es un código, no se reduce a la información «ejemplo de eso nos da la cibernética», ni mucho menos a lo que el materialismo dialéctico considera una superestructura.

“Prestar mi voz para sostener estas palabras intolerables: ‘Yo, la verdad, hablo...’ va más allá de la alegoría. Quiere decir sencillamente todo lo que hay que decir de la verdad, de la única, a saber, que no hay metalenguaje, que ningún lenguaje podría decir lo verdadero sobre lo verdadero, puesto que la verdad se funda por el hecho de que habla, y puesto que no tiene otro medio para hacerlo.

“Es por eso incluso por lo que el inconciente, que dice lo verdadero sobre lo verdadero, está estructurado como un lenguaje, y por lo que yo, cuando enseño eso, digo lo verdadero sobre Freud, que supo dejar, bajo el nombre de inconciente, a la verdad hablar”. (Lacan, 1965)

En el otro extremo, hallamos la llamada alienación. Implica revelar en el núcleo más íntimo del ser-hablante, esa división, esa hendidura que precipita un residuo, sentido todo el tiempo por el sujeto como lo más ajeno. El residuo propio del efecto de división significativa no es otra cosa que lo que Freud denominó inconciente. Y la condición para su producción es que exista ser-hablante, no hay inconciente por fuera del lenguaje, sino lo que se llama instinto.

ALIENACIÓN/SEPARACIÓN

Lo que Lacan llama *pequeño rombo* del fantasma o de la pulsión podemos identificarlo con la estructura lógica que llamamos *vel* «compuesto por un camino de ida: el de la alienación y uno de regreso: el de la separación». Ahora bien, es un borde que funciona y que posee una torsión que lo caracteriza singularmente.

Entonces, identifico la mitad inferior del rombo, con el *vel* característico de la primera operación esencial que divide al sujeto, esta es: la alienación.

En este punto, Lacan (1964) se apoya en la Lógica Simbólica Clásica y evoca el alcance de una operación denominada reunión: “*El vel de la alienación se define por una elección cuyas propiedades depende de que en la reunión uno de los elementos entrañe que sea cual fuere la*

elección, su consecuencia sea un ni lo uno ni lo otro. La elección sólo consiste en saber si uno se propone conservar una de las partes, ya que la otra desaparece de todas formas”.

Lo que implica esta exigencia queda perfectamente ilustrado por aquel movimiento, cuya forma astronómica se denomina como eclipse, en tanto, ocultación transitoria y parcial de un astro debido a la superposición con otro.

Identificando a uno de estos cuerpos, que la astronomía denomina como astros, con el sujeto mítico que se opone «en su punto de partida, en su campo» al campo del Otro astro, como lugar de la batería significativa, en este momento eclíptico «de intersección», una parte del cuerpo de ese astro mítico, queda opacada, oscurecida, por la acción propia del Otro astro significativo, que se interpone entre él y su rodaja lunar; lo agujerea – y por esto, lo pone en órbita.

El drama de *“La bolsa o (sic) la vida”* plantea una salida, de cualquier modo, decepcionante: ya habiendo resignado la bolsa, a título de perpetuar la vida, sin embargo el trato caduca, en algún punto y de alguna manera habrá que desprenderse, finalmente, de la vida.

La lengua gramatical, podría decirse, elide esta (sic) de su campo, se diluye en todo el bla-bla-bla «es lo que Lacan (1964) denomina como *“factor letal”* del vel de la alienación», pero su estela es perfectamente asible, como lo hace al circunscribir *“La bolsa o la vida”* en dos círculos que se reúnen – apoyándose en la teoría matemática de los conjuntos y sus propiedades.

Hay otro movimiento – que completa el circuito, el camino de regreso del vel de la alienación, por medio del vel de la separación: el sujeto localiza un punto flaco, podríamos decir, en la pareja significativa.

En este momento surge algo interesante y peculiar: se franquea un punto de carencia constitutivo del deseo del sujeto por superposición al deseo del Otro.

Franquea así el punto inicial, el de su falta como afánisis, las maniobras del sujeto apuntan a la falta del Otro. Se trata de una pregunta dirigida al Otro: *¿Qué quiere?* A la que el sujeto responde con su falta misma, fantasma de desaparición primario, su propia pérdida es el objeto con el que responde al deseo del Otro, el sujeto se propone como objeto «la causa» al deseo del Otro, por esto, Lacan inscribe una A barrada, esto implica un Otro en tanto cercenado, en pocas palabras, en tanto que deseante.

Al ser el significativo diferente del sujeto, nada en él puede identificarse con aquel sin ser excluido de sí. Esto abre la posibilidad lógica de la constitución del objeto en el lugar mismo de esa división y, además, pone de relieve la realización del sujeto como corte de ese objeto. El objeto *a* es esa parte que cae entre el sujeto y el Otro en este punto de pérdida del significativo.

Esta relación esencial es el soporte de la función del fantasma, es en este punto donde el testigo universal revela ser un falso testigo. Punto de carencia del Otro que se superpone al momento de

recepción, por parte del sujeto, de ese significante que lo produce como rechazado, el *a* adquiere estatuto de soporte, tanto del sujeto, como del Otro: *a es lo que el Otro desea en el sujeto decaído íntimamente en el fantasma*, en tanto permanece en calidad de único testigo que hay en alguna parte del deseante.

Este escenario se desarrolla sobre una pregunta fundamental: *¿Qué me quiere?*, el sujeto sólo encuentra respuesta articulándose, él mismo, como objeto, el cual tiene la función de sostener y designar, en el mismo acto, al deseante implicado.

Con todo, Lacan refunda ampliamente el estatuto del sujeto, en tanto lo articula esencialmente con el lenguaje, quiero decir, con el significante. La comunidad de carencias entre el campo del sujeto y el campo del Otro debe efectuarse para que puedan relacionarse, ya que son dos campos, esencialmente, heterogéneos.

Sus faltas se recubren mutuamente: el sujeto «sexuado» queda marcado, desde siempre y para siempre, por una pérdida irreductible: su propia finitud, en pocas palabras, la muerte.

Por otro lado, en tanto capturado por el sentido, la alienación lo condena a desaparecer (afánisis).

Es el cogito cartesiano: la certeza sin sujeto. En el eclipse del sujeto ante el significante se dibuja la fórmula de la pulsión. En la separación, el eclipse del sujeto se da ante el objeto *a*, decaído en el fantasma por la incertidumbre radical que envuelve el deseo del Otro.

ADVERTENCIA: CIERRE/APERTURA

Escribí: Esta estructura lógica «vel» juega su mano en cuestiones sumamente fundamentales, hablando de la aparición de aquello que llamamos sujeto *y de sus relaciones con el deseo*.

A decir verdad, creo tener derecho de dejar, absolutamente a cuenta de lo que se denomina *el recorrido*, la precaución con que he avanzado en lo tocante a las relaciones del sujeto con el deseo, en cierto sentido, que sólo haya sido introducido el tema debe, exclusivamente, a los rodeos que se impusieron como necesarios por adentrarme en un terreno particularmente resbaladizo.

¿Por qué incluir una “advertencia a la lectura” al final del recorrido? ¿Por qué coloco los términos cierre/apertura hecho un par?

Lo diré ahora mismo: La advertencia remite a que este “cierre”, en su punto final, no habrá funcionado más como cierre que como apertura de un tema que, en este punto del recorrido, se impone como esencial de ser analizado con mayor profundidad y detenimiento.

Entonces, para cerrar – abro de una vez: en la clase XIV de mayo de 1964, Lacan examina un texto de Freud acerca de la pulsión y sus vicisitudes «no destinos», en donde se representa la pulsión por medio de un recurso lingüístico, por otra parte de lo más tradicional, a saber: las tres voces.

Pero en todo esto, Lacan (1964) nos llama la atención sobre lo siguiente: “*Lo fundamental de cada pulsión es el vaivén con que se estructura*”.

Lacan insiste en que lo único que podríamos considerar como *meta*, propiamente dicha, de la pulsión es *el regreso en forma de circuito*. Circuito que, por su parte, no está relacionado puramente con la zona erógena autoeróticamente, sino que contornea ese objeto que no es más que la presencia de un vacío, de un hueco, ese objeto es el designado como *a* minúscula, por su parte, siempre faltante.

Llegamos al punto de la cuestión donde, por lo demás, lo que se demarca – topológicamente entendido, durante el contorneo del *a* en el vaivén pulsional, así lo resalta Lacan, podemos emparejarlo con la estructura del vel, entendida en su función de borde.

Lacan sitúa el inconciente en las hiancias, en los intervalos que se abren en el sujeto por el propio juego significante. En lo que sigue, ilustra estas hiancias «intervalos», de una manera ejemplar, por otra parte, digna de su estilo: cito textual a Lacan (1964): “*hiancias [...] figuradas en el algoritmo como el rombo que coloco en el centro de toda relación del inconciente entre la realidad y el sujeto*”.

Por su parte, la pulsión «parcial» y el sujeto, se articulan en una comunidad topológica, por medio de la tensión acéfala «característica del vaivén pulsional» desde los extremos de las hiancias significantes, donde se sitúa el inconciente.

Debido a los límites impuestos a la extensión del escrito, queda por profundizar: La lógica del fantasma.

El “*o yo no pienso, o yo no soy*” que Lacan designa en El Seminario “*La lógica del fantasma*”, dictado durante el año académico 1966/67, como reversión del cogito cartesiano, señala la división en la que se funda el sujeto, efecto de su dependencia del orden significante. Esta es la puerta por la que Lacan introducirá la lógica del fantasma, en tanto la verdad se nos presenta en su relación con el significante. Entonces, siguiendo a Lacan, entraré, yo también, por esa puerta.

La negación del cogito, que Lacan (1966) expresa, se desprende de los hechos que arroja la experiencia analítica, en tanto refuta la implicación «*ergo*» cartesiana. Tal implicación se despliega en una alternativa excluyente, la cual, ya ha sido señalada en todo su valor a partir del *o* alienante.

La alienación que funda al sujeto es, propiamente, el revés del cogito cartesiano, ya que revela al sujeto de la enunciación inconciente.

En lo que sigue, Lacan (1966) subraya el lazo de la pulsión como montaje gramatical «regido por inversiones» y el fantasma «en su función de mostración» en tanto excluye, por estructura, al yo. El sujeto es tomado en la pulsión «acéfala» al igual que es tomado en el enunciado del fantasma.

Con todo, y habiendo introducido la llamada inversión del *cogito* de la que Lacan parte, en el seminario de 1966/67 al que ya me referí, lo siguiente será, entonces, analizar los avances que realiza en lo tocante a su tesis de sujeto, quiero decir: examinar la construcción de la *lógica* del fantasma en su *hueso duro*. Esto es, seguir a Lacan en sus puntualizaciones acerca de la lógica propia del psicoanálisis, a partir de sus discusiones con los lógicos «a saber: De Morgan, grupo de Klein, entre otros» para distanciarse de ellos y revelar lo que llama *sus impasses*. He aquí el punto final, en su función de *apertura*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J. (1956). *La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1958). *El psicoanálisis verdadero, y el falso*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1960). *Posición del inconciente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1960). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconciente freudiano*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1964). *El Seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1966). *La ciencia y la verdad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1966). *Problemas cruciales para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969). *La lógica del fantasma*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1973). *Posfacio al Seminario 11*. Buenos Aires: Paidós.

ADOLESCENCIA Y PSICOSIS: EL PASAJE AL ACTO COMO UNA SALIDA POSIBLE.

Freston, Emilia; Kopelovich, Mercedes.

Facultad de Psicología de la UNLP.

emiliafreston@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto Promocional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominado “Adolescencia: el problema del diagnóstico diferencial en las presentaciones enloquecidas”. A su vez, el presente escrito es una continuación de otro, titulado “La pubertad como exigencia de simbolización en la psicosis: más allá de lo real del cuerpo”, presentado en el marco del IX Congreso de la Asociación Argentina de Salud Mental (AASM). En el mismo, hemos analizado el caso de Elliot Rodger, un joven de 22 años de edad conocido mediáticamente como “el asesino virgen”, tomando como punto de partida los siguientes interrogantes: ¿cuál es la exigencia simbólica a la que este sujeto se ve compelido al confrontarse con la adolescencia? ¿se trata únicamente de la pubertad en tanto lo real del cuerpo? El análisis del caso y el recorrido teórico llevado a cabo decantó en la idea acerca que el cuerpo no es la única exigencia de simbolización a la que Elliot no puede responder. Según las conclusiones a las que arribamos, se trataría de la imposibilidad de ubicarse en una de las categorías de la tabla de la sexuación; es decir, de contar con el elemento simbólico que le permitiría ubicarse como siendo “hombre”. Ante lo enigmático del deseo femenino, Elliot intentará sortear las dificultades por la vía imaginaria: modificará su apariencia para asemejarse a la gente “cool”, adquirirá diversos objetos materiales que lo ubiquen en un lugar de prestigio, jugará a la lotería reiteradamente aspirando a convertirse en millonario e inclusive participará de un sitio web para hombres vírgenes rechazados por mujeres. Pero estos recursos se evidenciarán como fallidos cada vez, hasta que el asesinato múltiple y su propio suicidio tienen lugar el día 23 de mayo de 2014 en Isla Vista, California, cerca del campus de la Universidad de California en Santa Bárbara. Siete personas murieron ese día, incluyendo a Elliot, y otras trece sufrieron heridas y lesiones no fatales. Se trataba de la concreción de un plan al que el joven nombró “Plan Santa Bárbara”, cuyas bases había comenzado a elaborar a sus diecisiete años de edad, dividiéndolo en dos etapas: la primera consagrada a su venganza hacia los hombres que según él habían vivido una

vida sexual plena; la segunda dedicada a castigar a aquellas mujeres que lo habían privado de esa vida al rechazarlo.

Ahora bien, nos proponemos en esta ocasión retomar el análisis de caso a partir de la siguiente pregunta: ¿qué enseña este caso acerca del pasaje al acto?. Para ello haremos un recorrido teórico-clínico que nos permita pensar los siguientes interrogantes: estas conductas llevadas a cabo por Elliot (los asesinatos y el suicidio) , ¿constituyen un pasaje al acto?, ¿tienen las dos el mismo estatuto? ¿se trata de intentos de solución frente a su padecimiento?, ¿qué las diferencia respecto de los otros intentos de solución puestos en juego por Elliot?, ¿qué coyunturas determinaron su aparición?. Por otro lado, nos preguntamos a partir de este caso, ¿qué especificidad reviste el pasaje al acto en la psicosis?, ¿qué relación existe entre el pasaje al acto y el acto? y finalmente, ¿es posible pensar el acto en la psicosis?.

El marco teórico de este trabajo será el propio del PPIP que lo contiene, a saber, el psicoanálisis de orientación lacaniana. En particular, retomaremos los aportes de Lacan con respecto al caso Aimée en lo referente al pasaje al acto agresivo en la psicosis, la diferencia que establece con el acting out en el marco del Seminario X y, en particular, sus desarrollos sobre el suicidio como acto logrado (Lacan, 1974; 1975) . Como fuentes secundarias, nos serviremos de los desarrollos de Pablo Muñoz (2009); Silvia Tendlarz (2008); Gabriel Lombardi (1993); Mario Elkin Ramirez (2014); y Philippe Lacadée (2008).

PALABRAS CLAVE: PASAJE AL ACTO, ACTO, PSICOSIS, ADOLESCENCIA.

ABSTRACT

This article is part of the Investigation Promotional Project of the Faculty of Psychology of the National University of La Plata entitled “Adolescence: the problem or differential diagnosis in mad presentations”. It is also an addition to the investigation we started by an article entitled “Puberty as a symbolization requirement: beyond real dimension of the body”, presented in the IX Argentinian Association of Mental Health Congress, dedicated to analyze the Elliot Rodger case, a 22 year-old-man publicly known as “the virgin killer”, approaching to the case by the following questions: ¿what is the symbolic requirement this young man is compelled to face as he goes through adolescence? ¿is it only puberty concerning to the real dimension of the body? The

analysis of the case as well as the theoretical approach lead us to the idea that the body is not the only symbolic requirement he can't answer to. According to our conclusions, it is the impossibility of occupying a position in one of the two categories of sexuation table; that is, to have the symbolic element which could enable him to position himself as being a "man".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J. (1962-1963) *El Seminario: La angustia*. Ed. Paidós, Buenos Aires 2006.
- Lacan, J. (1988). La Tercera. En *Intervenciones y textos 2*. Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Lacan, J. (1974-1975) *El Seminario: RSI*. Inédito.
- Tendlarz, S.; García C.D. (2008). *A quién mata el asesino. Psicoanálisis y criminología*. Ed. Grama.
- Lombardi, Gabriel y otros (1993) *Infortunios del acto analítico*. Ed. Atuel.
- Ramirez, M. E. (2014). *Despertar de la adolescencia*, Ed. Grama.
- Lacadée, P. (2007). Adolescentes en el liceo no sin profesores. Acerca de la más delicada de las transiciones a la crisis del lenguaje articulado. En *Psicoanálisis con adolescentes* Ed. Pomaire.

SABER OLVIDAR LO QUE SABE.

Giussi, Juan.

Facultad de Psicología – UNLP.

juanmg1874@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente trabajo aborda algunas referencias teóricas presentes en las obras de S. Freud y J. Lacan, orientadas a la problemática del lo que se suele denominar “saber del analista”, y la relación con su escucha, intentando interrogar sus variables incidencias clínicas.

Como suele destacarse, la ruptura introducida por Freud respecto del discurso médico involucra fundamentalmente el problema del saber, su función y ubicación en la cura.

Así, la hipótesis freudiana del inconsciente implica el descubrimiento de un paradójico y novedoso estatuto del saber, el de “un saber no sabido”, que traerá aparejada la invención de un método que subvierte la tradicional localización del saber en el abordaje del padecimiento, al “hacerse decir por los mismos a quienes estudia, si ello cabe, la solución de sus enigmas” (FREUD, 1988: 92).

En ese marco, la producción de las determinaciones inconscientes de un sujeto requerirá de una particular disposición del analista en la transferencia, orientada a su *anulación como sujeto*, y a cierta singular *deposición de su saber* al momento de la escucha.

Podemos afirmar que las *reglas de atención flotante y abstinencia*, propuestas por Freud en sus *Trabajos sobre técnica psicoanalítica*, se dirigen al logro de dicha particular disposición.

Consecuentemente, la escucha analítica se verá obstaculizada toda vez que el analista crea comprender, desde un saber a priori, el discurso que se le dirige bajo la llamada asociación libre. Por ende, deberá poner a distancia sus “expectativas e inclinaciones”, modeladas en buena medida por su propio saber teórico.

“Si en la selección uno sigue sus expectativas, corre el riesgo de no hallar nunca más de lo que ya sabe” (FREUD, 1986:112).

Entonces, se plantea como punto problemático *de qué modo debe maniobrar el analista con su saber* para no encontrarse *siempre* con lo que *ya sabe o cree saber*, no sólo de tal o cual paciente sino, podríamos decir también, de la propia teoría (en tanto es el punto de falta en el saber el que motoriza el desarrollo teórico).

Así, dirá Freud, “Para el analista la conducta consistirá en pasar de una actitud psíquica a la otra al compás de sus necesidades, en no especular ni cavilar mientras analiza, y en someter el

material adquirido al trabajo sintético del pensar sólo después de concluido el análisis”. (FREUD, 1986:114)

Se trata de un necesario *desdoblamiento del analista* entre un “tiempo de no comprender” (el de la escucha en sentido estricto) y un “tiempo de comprender” (en el sentido de la elaboración lógica del caso clínico).

Este desdoblamiento será explicitado por Lacan en RSI, al definir al analista como “al menos dos: el analista para tener efectos, y el analista que a esos efectos los teoriza” (LACAN, 1974). Hallamos en este punto la doble acepción de la clínica analítica: “lo que se dice en un análisis” (en el tiempo de una escucha sólo posible a partir del “olvido de lo que se sabe”), y la clínica en tanto formalización de la experiencia, que responde al requisito de dar razones de la práctica que se sostiene.

El interés lacaniano acerca de los fundamentos de la acción analítica, y el interrogante respecto a *qué es o debe ser un analista para estar a la altura de su acción*, se encuentran íntimamente vinculados al problema de la formación de los analistas, una preocupación que insiste desde el comienzo de su enseñanza. Esta preocupación circunscribe a su vez una pregunta más precisa, que orienta el desarrollo de este trabajo: *qué es lo que un analista debe saber*.

A los fines del mismo, se considerarán algunas referencias puntuales en la enseñanza lacaniana para situar puntos de empalme con los desarrollos freudianos. Dichas referencias, creemos, instalan la problemática del “ser del analista” a distancia de cualquier ontologización, para concebirla en términos de una función que se constituye en acto. Así, retomando lo antes trabajado, el analista no sería “un agente que pone en suspenso su saber al momento de la escucha”; por el contrario, se define performativamente en los puntos en que dicha suspensión es lograda.

PALABRAS CLAVE: ANALISTA, SABER, ATENCIÓN FLOTANTE, TRANSFERENCIA

TO BE ABLE TO FORGET WHAT IT KNOWS

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze some theoretical references in the works of Freud and Lacan, oriented to the problem of "knowledge of the psychoanalyst" and her relationship with her listening, attempting to interrogate the various clinical incidents..

The Freudian unconscious hypothesis involves the discovery of a paradoxical and new status of knowledge, "one knowing failed", which will bring about the invention of a method that subverts the traditional location of knowledge in the approach of the disease.

The production of the unconscious determinations of a subject required of a particular provision of the analyst in the transference, orientated to his cancellation as subject, and to certain singular deposition of his knowledge in the moment of the listening.

We can say that the rules of evenly suspended attention and abstinence, proposed by Freud in their "Writings on analytic technique" are directed to the achievement of that provision.

So, the problem that guides this research is how the analyst must /maneuver/ their knowledge to make it operational, that's not always found with what you already know or think they know.

For this purpose, we consider some specific references in Lacanian teaching to situate connection points with the Freudian developments

KEYWORDS: KNOWLEDGE, PSYCHOANALYST, EVENLY SUSPENDED ATTENTION, TRANSFERENCE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud S. (1988) "VI Conferencia de Introducción al Psicoanálisis: Premisas y técnicas de la interpretación" *En Obras Completas*, v XV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud S. (1986) "Consejos al médico". *En Obras Completas*, v XII. Buenos Aires: Amorrortu
- Lacan J. (1974) *El Seminario*, libro XXII. Clase n° 1. Versión inédita. Traducción Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Lacan J. (2002) "Variantes de la cura tipo", en *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan J. (2002) "La dirección de la Cura y los principios de su Poder", en *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan J. (1981) "Apertura de la sección clínica" en *Ornicar?*, n°3. Barcelona: Petrel.

PUNTUALIZACIONES SOBRE LA ANGUSTIA Y LA ANSIEDAD.

Gómez, Amparo.

Facultad de Psicología UNLP.

g.amparo@yahoo.com.ar

RESUMEN

Tanto la angustia como la ansiedad son manifestaciones genéricas del sujeto, podemos decir que no hay ser humano que no haya padecido estos fenómenos. En los últimos tiempos, a través de los desarrollos provenientes de los llamados psicoanalistas posfreudianos así como en las clasificaciones de la Asociación Americana de Psiquiatría, ambos términos han caído en una indiferenciación. Incluso, en el caso específico de las reediciones del DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) llegando a hacer desaparecer el de la angustia quedando subsumido bajo el de Ansiedad.

Ahora bien ¿Por qué es necesaria una distinción rigurosa entre ambas? ¿Qué consecuencias trae esta indiferenciación en la dirección de un tratamiento y en el sufrimiento del sujeto? Este es el principal problema al que asistimos. Creemos que bajo el título de la ansiedad y sus múltiples combinatorias descriptivas, quedan confusamente englobados varios de los afectos que la teoría psicoanalítica ha intentado distinguir a través de sus descubrimientos clínicos y desarrollos teóricos.

De este modo, la ansiedad, la angustia, el “ataque de pánico” –término utilizado con frecuencia para nombrar uno de los padecimientos de nuestra época- así como el miedo, el pavor, aparecen como afectos que serían en apariencia lo mismo. En la práctica clínica, contar con los recursos conceptuales que permitan descifrar estas manifestaciones es de vital importancia, ya que será de acuerdo a cómo entendamos los conceptos cómo dirigiremos la cura.

Para ello, realizaremos una indagación bibliográfica fundamentalmente acerca de los conceptos de angustia y ansiedad en la teoría psicoanalítica, intentando reubicarlos dentro de una lógica que permita fundamentar las intervenciones del analista. No será lo mismo, entonces, entender a la angustia como una señal en el cuerpo que le dice al sujeto que hay algo a resolver en su existencia, que pensarla como un trastorno a eliminar. Del mismo modo, diremos que no tendrá las mismas consecuencias plantear a la ansiedad en relación al empuje pulsional sin tener por ello la estructura de una señal o un anuncio para el sujeto, que considerarla como un estado de agitación que hay que aplacar.

Para tal fin, resulta imprescindible explorar la causalidad del concepto, ya que en psicoanálisis diremos que todas las instancias tienen en su centro lo que llamaremos la falta radical, y su origen en el Otro, concepto sistematizado por Jacques Lacan.

La preocupación por la diferenciación de estos conceptos ha estado desde los inicios de las teorizaciones freudianas. A lo largo de sus descubrimientos, Freud modificó muchas de sus hipótesis, produciendo por momentos verdaderos giros conceptuales. El concepto de angustia es un fiel ejemplo de ello. Ya en 1895, en su primer trabajo sobre las neurosis de angustia, influido por sus estudios neurológicos e intentando explicar los fenómenos psicológicos en términos fisiológicos, realizó una primera distinción entre neurosis actuales y neurosis de angustia en tanto excitación sexual acumulada, siendo la razón de la acumulación de excitación en el caso de las segundas la represión. El interrogante que insiste es si se trata del mismo tipo de angustia.

Mediante la posterior distinción entre angustia automática y angustia señal, así como a través de la reformulación de la estructuración de la psique, ahora conformada por tres instancias principales: Ello, Yo y Superyó, será posible empezar a realizar algunas distinciones. La angustia, en tanto respuesta del Yo a la amenaza de un peligro (de castración), será ahora lo que mueva a la represión. Asimismo, a través de la tripartición del aparato psíquico, se podrá entender el fenómeno de la ansiedad proveniente de lo que Freud llamará el “apremio pulsional del Ello”.

Estos intentos de Freud de formalizar la teoría a través de la construcción de una metapsicología, serán luego sistematizados por Lacan posibilitando el entendimiento de una lógica. Desde su teorización acerca del objeto a, del cual dirá que la angustia es su única traducción subjetiva, así como con sus escrituras, como ser los matemas, se podrá reubicar las manifestaciones clínicas antedichas dentro de una teoría que realiza una distinción depurada entre lo que entendemos por el Ello pulsional y el Sujeto del Inconsciente. Sujeto al cual apuntamos como objeto de nuestra práctica.

Bajo estas premisas, distinguiremos entonces el fenómeno de la ansiedad y de la angustia, que se manifiesta como crisis de angustia, de aquella que se expresa como señal habiéndose instalado la transferencia analítica.

PALABRAS CLAVE: ANGUSTIA, ANSIEDAD, INCONSCIENTE, ELLO.

ABSTRACT

Both anguish and anxiety are generic manifestations of the subject, i.e. there is no human being who has not experienced such phenomena. In recent times, through developments carried out by

so-called post-Freudian psychoanalysts, as well as in the classifications made by the American Psychiatric Association, anguish and anxiety have not been clearly differentiated. Moreover, in the DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) the concept of anguish has not only been dismissed but also subsumed under the concept of anxiety. Thus, the so-called "panic attack" as well as anxiety, anguish, dread and fear would be apparently treated in much the same way.

We believe it is vital for clinical practice to clearly differentiate both concepts so as to decipher the relevant manifestations, since such comprehension is to set the grounds for the appropriate treatment.

In order to do this, we will conduct a bibliographic inquiry primarily on the concepts of anguish and anxiety within the field of psychoanalytic theory, aiming at finding sound theoretical grounds on which analysts can base their interventions.

KEY WORDS: ANGUISH, ANXIETY, UNCONSCIOUS, ID.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2001) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV TR*. Barcelona: Masson.
- Freud, Sigmund (2010) *Sigmund Freud Obras Completas. Libro III*. Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (2010) *Sigmund Freud Obras Completas. Libro XX*. Amorrortu Editores.
- Lacan, Jacques (2010) *El seminario 10: La angustia*. Buenos Aires. Paidós.
- Quesada, Silvia (2010) *Una explicación psicoanalítica del ataque de pánico*. Buenos Aires. Letra Viva Editorial.

EXPERIENCIA, DUELO Y ESCRITURA: INCIDENCIAS EN EL QUEHACER DEL ANALISTA.

Goroyesky, Cecilia M.

Facultad de Psicología, UNLP.

cmgoroyesky@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se han de situar las coordenadas que posibilitan la efectucción de la función del analista, su lugar y posición en la dirección de la cura. Presencia, apariencia, *semblant* y deseo del analista se articularán en los diferentes momentos del análisis.

Sin haber atravesado la experiencia del análisis como analizante, el conocimiento específico de la doctrina, la clínica bajo supervisión y el lazo social con los pares donde dar cuenta de los avatares de su praxis, no se forma esa disposición.

Es el *deseo del analista* el que en último término comanda la cura. Para ello se requieren operaciones por parte del candidato, entre otras: el duelo por el falo, y el de *ser sujeto ahí*, dado que en ese vínculo transferencial se trata de disparidad subjetiva; hay dos cuerpos, pero un solo sujeto.

El mal ya está hecho; desde el momento en el que alguien habla, eso se concreta. Se dispone del lenguaje y a la vez la lengua dispone del sujeto, el que es efecto del significante. ¿Es ése el padecer del que se puede curar? Si toda experiencia humana tiene una *dit-mensión*, es por ello que la primera demanda al analizante será que *“hable; no importa lo que diga”*.

Se ubicará la pregunta ¿Qué hacer frente al mal-estar? ¿Cómo interpretar ese relato en la consulta? ¿Se trata de una queja, un síntoma, un dolor en el alma, un sufrimiento en demasía, un desvío, una demanda de amor y reconocimiento, un trastorno, una inadaptación a la norma, o de un goce insabido?

¿Cuál es la posición que resulta más propicia para dirigir la cura y no al paciente? ¿De qué es preciso que el analista se abstenga? ¿Cuáles han de ser los efectos si no se respetan los tres pagos exigibles de parte del tratante?

Si el *parlêtre* porta una estructura trinitaria: imaginaria, real y simbólica, esto puede aparecer en la cura anudado borromeamente o no; y puede desanudarse y reanudarse a partir de las intervenciones del agente.

Se distinguirá la pasión por sanar, por “hacerle el Bien al paciente”, de practicar la cura que se espera de un psicoanalista.

Quien consulta no siempre quiere renunciar a los beneficios secundarios de su neurosis, perversión o psicosis.

Enunciada la regla fundamental, hay una espera que anticipa; anticipa un sujeto y el decir de un saber ignorado; que el sujeto en ocasión de estar hablando produzca un decir singular. “*Que se diga queda olvidado tras lo que se dice en lo que se audiciona*”, la famosa frase de Lacan en El atolondradicho, podemos continuarla señalando la solidaridad entre esta maniobra y la escritura: el analista lee lo inconciente en lo que escucha y escribe con la interpretación.

Es tarea del analista conducir de la queja (*del* y *al* Otro) al síntoma; como asimismo a la constitución y atravesamiento del fantasma fundamental. En ir erosionando, con las herramientas que le da la equivocidad del significante en transferencia, ese goce que está cifrado en el texto inconciente y que en el decir entre sus dichos, se despliega en el discurso del psicoanálisis.

En conclusión:

El problema que se investiga es la incidencia de esos parámetros en la práctica clínica: la experiencia analítica personal; su duelo para poder sostener la función; y la operación escritural de quien se ofrece a responder demandas de atención por el malestar de la época.

Los objetivos del trabajo serán situar las coordenadas que posibilitan la efectucción de la función del analista en la cura. Fundamentar cómo presencia, apariencia, *semblant* y deseo del analista se articulan en los diferentes momentos de un análisis singular.

La metodología utilizada para abordarlo ha sido la evaluación permanente y con colegas, de las curas dirigidas en el ámbito de las consultas tanto en el ámbito privado como hospitalario.

Los resultados obtenidos son de gran utilidad para la articulación entre los fundamentos de la práctica y la formalización de los efectos “terapéuticos” producidos.

La perspectiva discute e interroga algunos posicionamientos habitualmente sostenidos en el ámbito psicológico a la vez que ofrece propuestas de lectura innovadoras, las que admiten el cuestionamiento de sus conclusiones.

PALABRAS CLAVE: MALESTAR, DUELO, QUEHACER ANALÍTICO, CURA.

ABSTRACT

This paper aims to provide coordinates enabling the effectuation of the function of the analyst, as well as its place and position in the direction of the cure, by articulating the concepts of appearance, *semblant* and desire of the analyst. For the latter to appear as a disposition, it is first necessary to traverse the experience of analysis as analysand, to have a social bond with peers

and, naturally, to be well versed in the psychoanalytic doctrine. It is only the desire of the analyst which carries the cure forward. The candidate must therefore go through the mourning of the phallus and of “being subject there”, given the fact that in that transference link lies a subjective disparity: there are two bodies, but only one subject. Lastly, taking into account that speaking beings are subjected due to their being in language, but also that because of this very reason, every human experience involves what Lacan called *dit-mention*, the first request to the analysand must be to “talk, no matter what about”.

KEYWORDS: UNEASINESS, MOURNING, PSYCHOANALYTIC WORK, CURE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreyra, N., Apariencia, presencia y deseo del analista. Una eficacia de no tontería. Lugar Editorial, Bs. As., 1990.
- Lacan, J., L'étéourdit, en “Escansión”, Nº 1, Paidós, Bs. As., 1978, p. 17.
- Szuster, M., Experiencia y escritura, en:
<http://www.letraenlaweb.com.ar/docs/experiencia-escritura.pdf> pp. 35-41

LA URGENCIA DEL DESPERTAR PUBERAL.

Gutiérrez, Pablo Nicolás.

Universidad Nacional de La Plata.

nicolasgutierrez82@hotmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto promocional de investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP, denominado “Adolescencia: El problema del diagnóstico diferencial en las presentaciones enloquecidas”, este trabajo pretende dar cuenta de la urgencia subjetiva como forma habitual en la que se presentan clínicamente los sufrimientos subjetivos de los jóvenes en la actualidad. Tal objetivo se abordará teniendo como referencia la práctica del psicoanálisis en el marco de la asistencia pública en salud mental.

Para su desarrollo, se tomará como punto de partida la definición de pubertad como momento de encuentro con un real que exigirá del sujeto un nuevo arreglo con el goce que irrumpe. Tal definición, se articulará con la noción de urgencia subjetiva como ruptura de la trama de sentido en la que el sujeto se sostenía hasta entonces, para indagar las condiciones subjetivas y las condiciones del Otro que determinan las presentaciones clínicas en los jóvenes de hoy. Se argumentará, siguiendo al psicoanalista Alexandre Stevens, a la adolescencia como un modo de respuesta sintomático al real de la pubertad, arreglo que no siempre es logrado, dando lugar a síntomas de un nuevo tipo. Se examinarán las condiciones del orden simbólico que dificultan al sujeto la salida por la vía de la adolescencia frente a lo imposible de soportar del encuentro con el Otro sexo.

Sin duda en la pubertad algo sucede, se produce una metamorfosis como decía Freud, en lo anímico un aumento de la tensión que vira cada vez más hacia el displacer, y en lo somático, cambios evidentes a nivel del cuerpo que fisuran la imagen del cuerpo infantil. La pubertad como encuentro con lo real, y la adolescencia como salida posible, poco tienen que ver con el empuje de un real biológico. Al exceso de la pubertad, el joven deberá encontrar en un Otro aquello que habilite su respuesta singular por la vía de la adolescencia. Sin embargo, en la actualidad tal posibilidad encuentra ciertas dificultades que causan complicaciones

De esta manera, se abordará en un primer momento las implicancias del trabajo adolescente frente a lo enigmático del goce que irrumpe, la salida por la vía del Ideal yo que orientan al deseo del sujeto dando una respuesta sintomática al encuentro con el Otro sexo. Posteriormente, se indagará a la pubertad en la época en la que prevalece el semblante del

Otro que no existe articulado a la peculiaridad del cortocircuito entre la relación del sujeto con el Otro que introduce el falso discurso capitalista. En este punto, se examina aquello que es actual en las presentaciones clínicas que las diferencia con otras modalidades de presentación. Atravesamos un tiempo en donde el orden simbólico se debilita haciendo perder la potencia al Nombre del Padre con su consecuente declinación de la imago paterna, una época en donde tratar lo real por lo simbólico encuentra sus dificultades encontrándonos en la clínica presentaciones lindantes con los cortes en el cuerpo, fugas de los hogares, intoxicaciones, desvergüenza o la soledad extrema, o bien la perplejidad, el mutismo, la angustia en su lado más ominosa. Luego de este recorrido, se abordara el objetivo del trabajo articulando el despertar de la pubertad con la noción de urgencia para pensar una posible lectura clínica de la modalidad en la que se presentan los sufrimientos de los jóvenes que llegan a consultan. Alcanzando de esta forma, la idea de poder pensar las presentaciones actuales de los jóvenes como urgencia, apostando a una dirección de la cura que localice al sujeto, que articule un S2 al S1 de la urgencia, subjetivándola, haciéndola advenir a la palabra.

Por último, se tomará como ejemplo una viñeta clínica para poner en práctica las hipótesis que se formularan.

PALABRAS CLAVE: PUBERTAD, ADOLESCENCIA, DESPERTAR, URGENCIA.

ABSTRACT

Within the Promotional Research Project of the Faculty of Psychology UNLP called "Adolescence: The problem of differential diagnosis in mad presentations", this paper seeks to explain the urgency subjective as usual way in which clinically subjective suffering is presented in young people nowadays. This objective will be addressed with reference to the practice of psychoanalysis in the context of Public Mental Health Care System.

For its development, it will take as its starting point the definition of puberty as a moment of encounter with a real that will require a new arrangement with the joy that bursts. This definition will be related to the notion of subjective urgency as a break point in the subject, to investigate the subjective conditions and other conditions that determine the clinical presentations in the youth of today. It will be argued, following the analyst Alexandre Stevens, that adolescence is a way of symptomatic response to puberty, arrangement that is not always achieved, which leads to symptoms of a new type.

Finally, we will take clinical vignette to implement the hypotheses formulated.

KEYWORDS: PUBERTY, ADOLESCENCE, AWAKENING, URGENCY.

TRABAJO COMPLETO

El trabajo adolescente

La pubertad es real, no se la puede decir toda, habrá que saber arreglárselas con ella y de esto se trata la adolescencia, de intentar encontrar respuestas estables al encuentro con el Otro sexo. Es el momento de encuentro con un real que exigirá del sujeto un nuevo arreglo con el goce que irrumpe. Al conmocionar los semblantes en los que el sujeto se sostenía, al cuestionar las identificaciones imaginarias de la infancia, el sujeto se encuentra con un punto de agujero en la significación, se topa con algo de lo intraducible en la lengua del Otro que suele presentarse clínicamente como un momento de desorientación, desamparo y angustia en los jóvenes. Los cambios en el cuerpo causan una fisura del cuerpo infantil, tanto como imagen y como cuerpo en tanto objeto pulsional, haciendo emerger un sentimiento de extrañeza que suele ser un tiempo de profundo desconcierto.

El trabajo adolescente consiste en cómo nombrar algo de este goce que emerge, cómo nombrar estas modificaciones en el cuerpo. Nombrarlo implica encontrar una respuesta frente al goce de lo real de la pubertad que como tal será una respuesta sintomática. Por lo tanto, la clave del trabajo adolescente es la producción de un nuevo síntoma y la construcción de un fantasma que localice el exceso de goce que la pubertad trae consigo. Aquí el síntoma es una producción que estabiliza y reorienta que puede tornarse patológica cuando incomoda al sujeto.

Para que haya una salida adolescente, es necesario que el sujeto se oriente hacia el Ideal del Yo, y no hacia querer ser el falo imaginario del Otro, tal como el esquema R del Seminario V de Lacan (1958), explica. Entonces, consideramos a la adolescencia, como un momento lógico en el cual el Ideal deberá desarrollar su significación en la orientación del deseo. Es en el mismo Seminario V donde Lacan al realizar una lectura del Edipo en función de tres tiempos lógicos, refiere al tercer tiempo la identificación metafórica con el padre que posibilita el decline del complejo de Edipo, tiempo en que se instituye el Ideal del Yo, asegurando al niño poseer los títulos simbólicos que más tarde en el encuentro con lo real de la pubertad tendrá que poner a jugar. Para Alexandre Stevens (2012), es el Ideal del Yo como elección de un síntoma lo que estabilizara las relaciones del sujeto con el goce. Pero para que el joven pueda inventar una elección vía el Ideal del Yo que nombre algo de este goce extranjero que la pubertad despierta, es necesario servirse de un padre. De un padre que no solo diga “no”, que

prohíba, sino de un padre que diga “sí”, que habilite y reconozca la respuesta adolescente como la invención singular de un sujeto.

La pubertad en la época del Otro que no existe

Sin embargo, la salida por el Ideal del Yo es cada vez es más difícil. En esta época en la que se descrea y desvalora los semblantes paternos, aquellos que funcionaban como garantes del Otro, en estos tiempos donde el semblante que persiste es aquel que se vanagloria en la denuncia de la vacilación y la inconsistencia del Otro, los jóvenes se encuentran en una encrucijada al tener que servirse de un padre para la salida adolescente, al tener que orientarse hacia un Ideal del Yo que los reenganche al Otro posibilitando una regulación del goce en el lazo social. La primacía del objeto *asobreel* Ideal promueve un nuevo régimen de goce marcado por la precariedad produciendo un cortocircuito en las respuestas adolescentes frente a lo real de la pubertad.

El falso discurso capitalista que Lacan enuncia como un pseudo-discurso por no hacer lazo social, sutura la división del sujeto con los gadgets ofrecidos como plus-de-gozar, sin pasar por la relación del sujeto al Otro. Este pseudo-discurso que deja al sujeto solo y a merced de las ofertas del mercado, en una auto-referencia que escamotea la división del sujeto, imposibilita que el encuentro con lo real de la pubertad se constituya en un despertar. El discurso capitalista al rechazar la castración, rechaza el despertar.

Pero entonces, ¿por qué hablamos de presentaciones actuales en la clínica con adolescentes, si la pubertad es real? Lo que la clínica actual con adolescentes pone en primer plano son las consecuencias del semblante que desengaña sobre la existencia de un Otro completo. El orden simbólico puede reducirse a su expresión del lazo de un significante con otro, S1-S2. Si bien, el intervalo indica un vacío, un resto, una falta, lo imposible de un nombre que venga bien al goce, estahianciaes la que evidencia el semblante del Otro que no existe, poniendo en primer plano “una crisis de la articulación significativa”. El padre como garante de la articulación significativa se ha retirado, ha decaído, y ya no hay saber que ampare a las irrupciones de lo real. Dada esta situación, al momento de tener que apostar por un Otro, soporte de un ideal que venga a aportar un saber al real que irrumpe, los jóvenes quedan en la estacada, confrontados a su propio goce, desamparados, sin recursos, frente a lo inédito de la pubertad. Lacan refiere la pubertad a un despertar para luego seguir soñando, no obstante, los jóvenes modernos, con suerte, tan solo se despiertan para no seguir soñando. Nada puede velar lo real del goce, la vacilación del Otro se manifiesta en lo desacertado de cada predicado del Otro que intente nombrar algo de este real insoportable, agravando la situación y empujando a

encarnar el valor de objeto a, exiliándolo de la escena del Otro. En otros casos, ni siquiera se alcanza en nombrar este encuentro con lo real como despertar, quedando el sujeto atragantado de gadgets en el falso discurso capitalista.

La Urgencia Puberal: lo actual de una clínica con adolescentes.

La precariedad del orden simbólico en función de esta posición cínica que denuncia a todo relato como un semblante más, hace de la pubertad un real imposible de soportar dada la dificultad de recurrir a un Otro que oriente su deseo. Esta peculiaridad de la época, hace que la pubertad se viva como urgencia para los jóvenes de hoy. En la urgencia, desde la orientación del psicoanálisis, algo se torna insoportable, confrontando al sujeto con un exceso que se traduce en una pérdida del equilibrio, en el desfallecimiento de los semblantes que anudaban un sentido a lo real. El sujeto queda desorientado, sin referencias frente al abismo de lo real. En la pubertad, aquello que permitía optar por un sentido “infantil” para velar lo real, entra en crisis, se desarticula, ya no marcha. Como en la urgencia, en la pubertad las cosas cambian de un salto, de un golpe, de un momento a otro, sin previo aviso. El goce irrumpe, comienza el estrago de la pubertad, y la impotencia de contar con un punto desde donde identificarse se exterioriza en modalidades de presentaciones clínicas actuales lindantes con los cortes en el cuerpo, fugas de los hogares, intoxicaciones, desvergüenza o la soledad extrema, o bien la perplejidad, el mutismo, la angustia en su lado más ominosa.

La urgencia en tanto emergencia de un real constituye una oportunidad de introducir un imposible en el discurso capitalista destituyéndolo como tal, cortando su circularidad e instituyendo al encuentro con el Otro sexo como un despertar, para luego articularlo a un sentido que oriente al sujeto frente a lo real. Comenzar a armar una trama, articular la urgencia a un S2, poner a hablar lo indecible de la pubertad, es tarea del discurso analítico para que la urgencia comience a subjetivarse, para que la adolescencia empiece a constituirse como respuesta del sujeto. Frente a la prisa de la pubertad, habrá que introducir un tiempo de pausa que permita localizar al sujeto. Es la intervención de un analista lo que posibilita que la urgencia se constituya en subjetiva una vez localizado el sujeto, una vez articulada la urgencia a un significante que represente al sujeto para otro significante produciendo un efecto de alivio.

Lo actual en la clínica con jóvenes que llegan en urgencia, es el armado de un discurso, de una escena que restituya al Otro y permita al sujeto una nueva articulación entre sentido y real. Ahora bien, rectificar al Otro quiere decir encarnar como analista un Otro diferente de aquel que el sujeto ha encontrado en su historia. Es un Otro que habilita a la invención singular del

sujeto, Otro que no excluye, ni rechaza, ni tampoco obtura o sofoca. Esta maniobra de restituir estratégicamente al Otro da lugar a que el sujeto pueda implicarse en un lazo posible con el Otro. Si bien, el dispositivo analítico empuja hacia la caída de los significantes amos que han orientado la vida de un sujeto, en estos casos, en primer lugar, habrá que moderar la eficacia del discurso analítico sin desatender a los principios de la ética que lo orienta, para acompañar al sujeto en la singularidad de su invención hacia la salida adolescente.

Un borde adolescente para lo real de la pubertad

Belén, de 14 años de edad, ingresa al hospital por guardia central a causa de un intento de suicidio en la vía pública tras arrojarse sobre un auto. Se encontraba en situación de fuga de su hogar luego de haber tenido que auxiliar a su madre debido a una descompensación por consumo de alcohol. En el momento del hecho estaba en compañía de su novio. El intento de suicidio lo realiza luego de discutir con el novio a causa de un mensaje de texto de otra chica recibido por él.

Desde los primeros encuentros, Belén refiere espontáneamente sobre lo acontecido, manifestando que es su cuarta fuga del hogar en pocos meses y ubicando como causa de las mismas la difícil convivencia con sus padres alcohólicos. La primera fuga se da luego de recordar un abuso sufrido cuando era niña por parte de alguien que no era de su familia.

Durante las entrevistas, Belén cuenta que sus padres no le dan la libertad que ella desea. De su padre dice que es agresivo, alcohólico y que la controla excesivamente en todo sus quehaceres. A su vez, refiere que su madre la agrede verbalmente usando lo que ella le había dicho de su relación con los hombres en términos de confidencia.

Belén al ir a buscar un lugar donde alojarse en el Otro, al dirigirse al Otro en busca de un saber sobre la sexualidad, no se encuentra con un agujero en la significación que posibilita la invención singular, se encuentra con un Otro completo que la exiliara de la escena en toda oportunidad. Esto hace que a Belén le dé lo mismo estar viva o muerta, sosteniéndose en el desaliento y el desamparo que manifiesta en su sufrimiento, manteniendo siempre la expectativa de que sus padres cambien y poder algún día disfrutarlos. Mientras tanto, Belén repite las fugas como actingout para cavar una falta en el Otro descompletándolo. No obstante, el encuentro con lo real no se hace esperar y el momento del pasaje al acto será el instante de salir del sueño y despertar a lo real. Belén, no encontró más respuesta que esta. Sera en el transcurso de las entrevistas donde la angustia de Belén ira adviniendo a la palabra, anudando la urgencia a un S2, bordeando lo real de la pubertad, y esperando del tratamiento un lugar donde alguien la escuche, produciendo así un efecto de alivio. Sera necesario el

armado de un discurso que restituya al Otro, que aloje su angustia y oriente su deseo a partir de un singular anudamiento entre sentido y real.

Hacia el sueño adolescente...una apuesta clínica.

No es por sí mismo que el encuentro con lo real que conlleva la pubertad es un despertar para luego seguir soñando. Si bien la irrupción de goce en la pubertad no se la puede sortear, en las condiciones del falso discurso capitalista el sujeto queda taponado de gadgets, rechazando el despertar. Pero para que lo real encuentre al sujeto despertándolo debe producirse ciertas condiciones en la que la impotencia frente al goce enigmático de la pubertad sea posible por la no sutura de la división del sujeto con los objetos gadgets. No obstante, en nuestra época que reina el semblante del Otro que no existe, el despertar deviene en urgencia frente a la pérdida de vigor de un Ideal del Yo que oriente el deseo del sujeto habilitando la salida por la adolescencia. La fragilidad de las proliferadas identificaciones imaginarias de los jóvenes no alcanzan a la hora de responder a la pubertad. De esta forma, la urgencia es el estado de las presentaciones clínicas de los jóvenes en la actualidad. La apuesta, es localizar al sujeto en la urgencia, que lo indecible comience a advenir a la palabra, elaborando el sueño que nombre al encuentro con lo real de la pubertad como un despertar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mitre, J. (2014) La adolescencia: esa edad decisiva. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis lacaniano, Olivos, Argentina, Grama Ediciones.
- Lacadeé, P. (2014) Los sufrimientos modernos. En: S. Goldberg y E. Stoisa (Comp.) *Psicoanálisis con niños y adolescentes 4: incidencias de la última enseñanza de Lacan en la práctica* (pp. 73-84). Olivos, Argentina, Grama Ediciones.
- Lacan, J. (2010) Seminario 5: Las formaciones del inconsciente, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Lacan, J. (2012) Prefacio a El despertar de la primavera. En: J. Lacan, *Otros Escritos* (pp. 587-590). Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Recalde, Mariana., (2008), El embrujo de la pubertad. En: M. Recalde (Comp.) *Púberes y adolescentes: lecturas lacanianas* (pp. 7-12). Buenos Aires, Argentina, Grama Ediciones.
- Stevens, A. (2001) Nuevos síntomas en la adolescencia. En: Revista Lazos Nº 4, EOL Sección Rosario, Editorial Fundación Ross.

- Stevens, A., (2008), Salidas adolescentes. En: *Psicoanálisis con adolescentes* (pp. 181-189). Venezuela, Editorial Pomaire.
- Stevens, A., (2012), *La clínica de la infancia y de la adolescencia*, Córdoba, Argentina, Babel Editorial.
- Sotelo, Inés., (2009), *¿Qué hace un psicoanalista en la urgencia?* En: I. Sotelo (comp.), *Perspectivas de la clínica de la urgencia* (pp.23-30). Buenos Aires, Argentina, Grama Ediciones.

VARIANTES DE LA ALTERACIÓN DEL YO.

Juchnowicz, Myriam.

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

myrjuch@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, UCES, que lleva por título *“La noción freudiana de alteración del yo: obstáculo en la clínica”*, cuyo marco teórico es psicoanalítico. Tiene por objetivo realizar una articulación teórica – conceptual entre la formación del carácter como alteración del yo y su relación con el superyó, tomando como pivote las elaboraciones freudianas de 1923 vertidas por el autor en el escrito *“El yo y el ello”*.

El recorrido se centrará en dos líneas de análisis. Por un lado, el carácter entendido como sedimentación de las investiduras de objeto resignadas que contiene la historia de las elecciones eróticas de objeto, como continuaciones inalteradas de las pulsiones originarias. Esta línea de trabajo plantea que la génesis de la formación del carácter supone una fijación pulsional infantil. Este rasgo supone una alteración del yo. Por otro lado, la formación del superyó se erige entre el complejo de Edipo siendo este su heredero, y el ello en tanto tiene su raíz traumática en la identificación primaria que tiende a la fijación pulsional.

Ahora bien, para explicar cómo se constituye el superyó, Freud dirá que dentro del yo se diferencia un núcleo que se denomina ideal del yo o superyó. Esta instancia se asienta sobre el desamparo y el desvalimiento del infans que se extienden durante un largo período. Esta instancia psíquica es la marca del encuentro con la intrusión de ese Otro primordial de los primeros cuidados de la experiencia de satisfacción. A su vez, la conformación del superyó se debe al complejo de Edipo que deja como huella la identificación primaria con el padre de la prehistoria personal. Así, se puede concluir que en el interior del yo se establece una alteración que lleva por nombre superyó y que es la agencia representante del vínculo parental.

Respecto del carácter, Freud plantea, en el escrito que aquí recorreremos como central, que el proceso por el cual una investidura de objeto es remplazada por una identificación regresiva, participa de la configuración del carácter del yo de una persona, como alteración del yo.

Desde una época temprana, Freud plantea el rasgo de carácter como una formación interna al yo. En 1905, el carácter se articula a pulsiones que se fijaron en la infancia. En *“Carácter y erotismo anal”* (Freud, 1908), Freud concluye que los rasgos de carácter son continuaciones inalterables

de las pulsiones originarias, cuando plantea la presencia en sujetos de rasgos tales como limpieza, orden y ahorro a modo de indicadores del erotismo anal. Más tarde, en 1913, separa la formación del carácter de la neurosis. En tanto que en el carácter falta el particular mecanismo de la neurosis: el fracaso de la represión y el retorno de lo reprimido. De este modo, estas elaboraciones lo llevan a Freud a plantear que el carácter es una formación más opaca y menos asequible a la cura por el psicoanálisis. Desarrollos que serán retomados hacia el final de la obra cuando se refiera a las resistencias mayores al tratamiento psicoanalítico. Pero, previamente a este último planteo, Freud señala que el rasgo de carácter es producto de una sedimentación de investiduras libidinales de objeto resignadas que contienen la historia de tales elecciones de objeto.

A partir de estos desarrollos, podemos argumentar que el carácter posee una naturaleza pulsional, que implica el reemplazo de investiduras de objetos resignadas por identificaciones regresivas hacia fijaciones de mociones pulsionales originarias, que constituyen huellas en el yo. Estas fijaciones se han consumado dentro del yo y constituyen su núcleo. De aquí se desprende la articulación del carácter como alteración del yo.

En consecuencia, este trabajo será la oportunidad de dar cuenta y fundamentar que la formación del carácter y la génesis superyó se vinculan porque ambos mantienen nexos con la satisfacción pulsional. Tanto el rasgo de carácter como el superyó serán variantes de la alteración del yo. Pero, mientras el carácter es el recuerdo cicatricial de las fijaciones pulsionales en el territorio del yo, el superyó es definido como instancia psíquica a partir de la segunda tópica, siendo que su formación se debe a la identificación primaria con el padre de la prehistoria personal.

PALABRAS CLAVE: CARÁCTER, SUPERYÓ, FIJACIÓN, YO

ABSTRACT

The aim of this paper is to realize a theoretical-conceptual joint between the character formation as an alteration of the Ego and its relationship with the Super-ego, taking as a pivot the Freudian elaborations in the writing "The Ego and the Id ". It will centre on two lines of analysis. On one hand, the character understood as a sedimentation of the resigned investitures of the object that contains the history of the erotic elections of object. On the other, the formation of the Super-ego is raised between the complex of Oedipus, being this its inheritor, and the Id, as it has its traumatic root in the primary identification that tends to the pulsional fixation.

Now then, to explain how the Super-ego is constituted, Freud will say that inside the Ego a core differs and it is named ideal self or Super-ego. This psychic instance is the mark of the meeting with the intrusion of this basic Other, responsible of the first cares of the experience of satisfaction. In turn, the conformation of the Super-ego owes to the complex of Oedipus who makes his mark as the primary identification with the father of the personal prehistory. This way, it is possible to conclude that, inside the Ego, an alteration named Super-ego and that is the representative agency of the ascendant is established.

Respect of the character, Freud raises, in the writing that here we cross as central, that the process through which an investiture of object is replaced by a regressive identification, takes part of the configuration of the character of the Ego of a person, as an Ego alteration.

We can argue that the character possesses a pulsional nature that implies the replacement of investitures of objects, resigned by regressive identifications towards fixings original pulsional motions that constitute fingerprints in the Ego. These fixings have been accomplished inside the Ego and constitutes its core. From here, it can be deduced the joint of the character as an Ego alteration.

This work will be the opportunity to realize and base that the formation of the character and the genesis of the Super-ego link themselves because both support links with the pulsional satisfaction.

KEYWORDS: CHARACTER, SUPER-EGO, FIXATION, EGO.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El interés del presente trabajo reside en investigar la vinculación entre el carácter y el superyó, bajo la hipótesis de que ambos son entendidos como posibles alteraciones del yo. Para llevar a cabo dicho estudio se tomará el escrito freudiano de 1923, *“El yo y el ello”* como pivote principal de este planteo.

El escrito mencionado es una de las grandes obras teóricas de Freud. Escritos posteriores llevan su impronta, así como también es posible rastrear las ideas vertidas aquí en trabajos anteriores. Ejemplo de ello son: *“El Proyecto de Psicología”* (1985), Cap. VII de *“La interpretación de los sueños”* (1900), los trabajos metapsicológicos (1915), y *“Análisis terminable e interminable”* (1937).

Es menester recordar brevemente las coordenadas teóricas de la elaboración psicoanalítica a esta altura. Freud instala la idea de un inconsciente estructural por un lado, y por otro la oposición pulsional reordenada en 1920. Estas cuestiones lo llevan a plantear la segunda tópica constituida por tres instancias, a saber: yo, ello y superyó, siendo que esta última alcanza su nominación definitiva y una clara posición estructurante en el aparato psíquico en este texto.

Superyó como alteración del yo

Para explicar cómo se originan las instancias psíquicas, Freud sostiene que *“el yo es la parte del ello alterada por influencia directa del mundo exterior con mediación del sistema Percepción-Consciente”* (FREUD, 1923, p. 27). El yo se rige por el principio de realidad haciendo valer la influencia del mundo exterior, mientras una parte del ello, que corresponde a la pulsión ligada, es gobernada por el principio de placer; la otra obedece a un más allá del principio del placer. Y agrega que *“en el interior del yo existe una diferenciación dentro de él que se llama ideal del yo o superyó”* (FREUD, 1923, p. 30). Cuestión que posteriormente continúa sosteniendo en *“El humor”* (1927) al decir que el yo aloja en su núcleo al superyó.

Marta Gerez-Ambertin en su libro *“Las voces del superyó”* (1993), siguiendo los derroteros freudianos, propone que el origen de la instancia del superyó es enigmático y su formulación es paradójal. Considera la existencia de dos factores relevantes que hacen a la génesis del superyó: el desamparo y la dependencia de la criatura humana durante su extensa infancia; y el pasaje por el complejo de Edipo hacia el período de latencia en el cual queda interrumpido el desarrollo libidinal. Estos factores confirman las premisas elaboradas en *“El Proyecto de Psicología”* (Freud, 1895), en cuanto que colocan al sujeto a merced del prójimo al cual debe paradójicamente su

propio reconocimiento y son la fuente principal de todos los motivos morales. Así, la autora sitúa la genealogía de la ética, antecedente de lo que en la segunda tópica serán el ello y el superyó. Entonces, se trata del *Complejo del Prójimo, nebenmensch*: “primer objeto de satisfacción y primer objeto hostil, así como el único poder auxiliador” (FREUD, 1895, p. 363), dos caras de la relación del sujeto al prójimo: deseo y pulsión.

A partir de “*El yo y el ello*”, Freud reconoce que lenguaje, desvalimiento y dependencia están ligados íntimamente a lo traumático, a *das-Ding*. En este sentido, el trauma, como intrusión de ese Otro primordial convalidado por el desvalimiento inicial del ser humano y cuyo origen es siempre sexual, se comporta como un cuerpo extraño aún tiempo después de su intrusión y mantiene su eficacia en el presente. Esa Cosa es inasimilable, imposible de tramitar vía la palabra y por ende no es permeable a la sustitución. La Cosa, *das Ding*, comanda la compulsión de repetición. Estas elaboraciones desembocarán en la obra freudiana en las llamadas resistencias mayores al tratamiento psicoanalítico.

Con respecto al segundo factor que hace a la conformación del superyó como heredero del complejo de Edipo, nos es lícito señalar que esta instancia hunde sus raíces en las primeras identificaciones que producidas en la más temprana edad serán universales y duraderas. Estas identificaciones tempranas dan paso a la génesis del ideal del yo sostenido en la identificación con el padre de la prehistoria personal. El ideal del yo presenta una doble cara, por un lado envía al yo a ser como el padre, y por otro le prohíbe ser como él.

Una vez sepultado el complejo de Edipo, labor difícil para el yo porque ha tenido que discernir sobretodo en el padre el obstáculo para la realización de los deseos incestuosos y parricidas del Edipo, el yo en dicha operación represiva erige dentro de él ese mismo obstáculo. De este modo, el superyó conserva el carácter del padre como conciencia moral, sentimiento inconsciente de culpa e imperativo categórico, todos estos pre-nombres de la instancia crítica que nos anticipó Freud en escritos previos a 1923.

A partir de estos desarrollos sobre la constitución del superyó entre Edipo y pulsión, como instancia psíquica en la estructuración del aparato anímico, “*se puede suponer una sedimentación en el yo, que consiste en el establecimiento de estas dos identificaciones, unificadas de alguna manera entre sí*” (FREUD, 1923, p. 36). Estas identificaciones primarias que pertenecen a la prehistoria personal son más tempranas que cualquier investidura de objeto, y aquella sedimentación en el yo de la identificación primaria, que refiere Freud, queda establecida como alteración del yo y recibe el nombre de ideal del yo o superyó, siendo este la agencia representante del vínculo parental.

Carácter como alteración del yo

Freud, en el Cap. III de *“El yo y el ello”*, retoma el planteo sobre la melancolía, en el cual un objeto perdido se vuelve a erigir dentro del yo, es decir, que una investidura de objeto es suplida por una identificación. Semejante sustitución participa en buena parte de la conformación del yo y contribuye a producir su carácter. Freud ya había planteado este proceso en *“Duelo y melancolía”* (Freud, 1917 [1915]). Sin embargo, en 1923, esto no queda circunscripto a la melancolía exclusivamente. Así, este proceso por el cual una investidura de objeto es remplazada por una identificación regresiva, participa de la configuración del carácter del yo de una persona, como alteración del yo.

Las primeras referencias sobre el carácter en la obra freudiana, las hallamos en el capítulo VII de *“La interpretación de los sueños”* (Freud, 1900) en el apartado dedicado a la regresión. *“Lo que llamamos nuestro carácter se basa en las huellas mnémicas de nuestras impresiones; y por cierto las que nos produjeron un efecto más fuerte, las de nuestra primera juventud, son las que casi nunca devienen concientes”* (FREUD, 1900, p. 533). Podemos explicar la formación del carácter como una regresión a ciertas fijaciones entendidas como memoria pulsional. Entonces, el carácter se presenta como una forma de memoria, que en *“Moisés y el monoteísmo”* (Freud, 1939), Freud enlaza esta forma particular de memoria con el concepto de fijación.

De este modo, se destacan dos cuestiones respecto de la formación del carácter y su relación con los fenómenos neuróticos. La primera: la vigencia del trauma por efecto de fijación y compulsión que es acogido dentro del yo como rasgos de carácter inmutables y efectivos. La otra: tanto los síntomas, las limitaciones del yo y las alteraciones estables del carácter obedecen a la compulsión (FREUD, 1939, p. 72-77).

Diana Rabinovich en su artículo sobre *“El carácter en la obra freudiana: algunas conclusiones clínicas”* (1989), relaciona estas referencias con la insistencia del trauma, en tanto que en él se conjugan la fijación y la compulsión a la repetición. Y señala que estos elementos traumáticos pueden ser incluidos dentro del yo como rasgos de carácter permanentes e inalterables: *cicatrices del yo*. A su vez la autora plantea dos articuladores del carácter. El primero en relación al texto sobre *“Carácter y el erotismo anal”* (Freud, 1908) cercano a las elaboraciones de Tres ensayos, en el cual Freud plantea que los rasgos de carácter son modificaciones de la pulsión anal. El impulso libidinal se muda en rasgos de carácter frente a los “diques” impuestos por la defensa. El segundo articulador se refiere al complejo de Edipo y al complejo de castración, solidarios ambos de la teoría de la identificación. Con lo cual, la hipótesis freudiana acerca del carácter queda asociada a los destinos del objeto, ya sea tanto a nivel de la pulsión, del deseo o del ideal.

En este punto, nos interesa examinar la conceptualización del carácter centrada en la fuente libidinal a partir de ciertos textos freudianos.

En *“Tres ensayos de teoría sexual”* (Freud, 1905), Freud intentará establecer diferencias entre el carácter, la formación reactiva y la sublimación. Mientras las formaciones reactivas se constituyen para sofocar el displacer que provocan las pulsiones erigiendo los llamados diques psíquicos: asco, vergüenza y moral; la sublimación supone la desviación de las pulsiones y sus metas sexuales hacia nuevos fines, los así llamados logros culturales. Y respecto del carácter dirá que se compone de pulsiones que se fijaron en la infancia. Con este ordenamiento, surge una característica común entre ellos, ninguno de los tres casos son reconocidos como retornos de lo reprimido a la manera del síntoma, más bien quedan enlazados a un tratamiento diverso del campo de la pulsión. Para dar cuenta de esta característica, nos valemos de su texto *“La predisposición a la neurosis obsesiva”* (Freud, 1913), en el cual señala que hay una clara separación entre la formación del carácter y la neurosis. Si bien en ambos participan las mismas mociones pulsionales, en el carácter falta el particular mecanismo de la neurosis: el fracaso de la represión y el retorno de lo reprimido. En el caso del carácter, no participa la represión y remarca que por eso mismo el carácter es una formación más opaca y menos asequible a la cura por el psicoanálisis. Desarrollos que serán retomados por Freud hacia el final de su obra.

Por un momento, volvamos al artículo *“Carácter y erotismo anal”* (Freud, 1908), que frecuentemente se lo considera como la piedra fundadora del concepto del carácter en el campo psicoanalítico. En él retoma ciertas cuestiones ya planteadas en 1905. Freud enlaza los rasgos de carácter con las zonas erógenas para dar cuenta que en determinados sujetos ha sido erotizada una zona corporal que involucra a un órgano y su función. En relación con esta mención, D. Rabinovich refiere que *“El carácter se ubica pues en la prosapia misma del síntoma pero en sentido inverso: el cuerpo erotizado se trasmuta en rasgos de carácter que borran, aparentemente, toda relación con su origen como productos colaterales de las zonas erógenas de ese cuerpo que busca una satisfacción (...)”*: ganancia de placer. Por lo tanto, la presencia de rasgos tales como: limpieza, orden, pertinacia y ahorro en las personas, son indicadores del borramiento del erotismo anal. Y Freud concluye que los rasgos de carácter son continuaciones inalterables de las pulsiones originarias.

Ahora bien, este recorrido que lleva la impronta de ciertos movimientos anticipatorios y retroactivos, nos envía nuevamente al escrito de 1923, en el cual Freud propone dos perspectivas para explicar el mecanismo de formación del carácter y su relación con la alteración del yo. En primer término, señala que dentro del yo se erige un objeto como en la melancolía, a la manera de una regresión a la fase oral. Este proceso que es común en fases tempranas del desarrollo, da

lugar a definir al carácter del yo como *“una sedimentación de las investiduras de objeto resignadas”* (FREUD, 1923, p. 31) que contiene la historia de tales elecciones de objeto. Es decir, que los rasgos de carácter toman los influjos de las elecciones eróticas de objetos o se defienden de ellos. Resulta llamativo por qué Freud utiliza la palabra sedimentación para explicar el carácter como alteración del yo. Podemos suponer que esto se debe a que se llama sedimento a la marca o mella que deja un hecho o una experiencia en una persona. Esta idea de marca, mella que afecta, que incide se conjuga con la de rasgos inalterables y permanentes como cicatrices del yo. En segundo término, advertimos otra perspectiva en la cual la elección erótica de objeto se traspone en una alteración del yo. De este modo, el yo adopta rasgos del objeto imponiéndose y dominando al ello como objeto de amor.

En resumidas cuentas, el carácter posee una naturaleza compulsiva, que implica el reemplazo de investiduras de objetos resignados por identificaciones regresivas hacia fijaciones de mociones pulsionales originarias que constituyen cicatrices en el yo. Según J. C. Cosentino, estas fijaciones se han consumado dentro del yo y constituyen su núcleo. De aquí se desprende la articulación del carácter como alteración del yo.

Superyó y carácter: dos variantes de la alteración del yo

De acuerdo a la hipótesis que orienta este trabajo, que plantea al superyó y al carácter como posibles alteraciones del yo podemos concluir que es en el escrito de *“El yo y el ello”*, donde confluyen carácter y superyó en relación al yo. Sin embargo, cabe interrogarse cuáles son los caminos que los vinculan y el estatuto de cada uno.

En principio, es notorio que cuando Freud se refiere tanto al superyó como al rasgo de carácter utiliza la palabra sedimentación, que como argumentamos previamente, se trata de una marca, una mella. Es decir, superyó y carácter dejan sus respectivas marcas en el yo, lo alteran, lo modifican. Pero, el superyó recibe una posición especial, se contrapone al yo y lo avasalla.

Ahora bien, si carácter y superyó se emparentan es porque ambos mantienen nexos con la satisfacción pulsional sustitutiva. El rasgo de carácter se refiere siempre al yo, y es entendido como formación cicatricial, que fija la satisfacción sustitutiva de la pulsión infantil en el yo. Mientras que, el superyó es definido como sedimentación de identificaciones primarias de la prehistoria personal y marca de la intrusión traumática de la pulsión en el viviente. Pero a diferencia del carácter, el superyó quedará elevado a una instancia dentro de la segunda tópica en la teoría psicoanalítica. A su vez, el superyó se constituye como heredero del complejo de Edipo y heredero del ello, pero no podríamos decir lo mismo respecto del carácter. El rasgo de carácter es un trazo que recuerda la vigencia y eficacia de la fijación pulsional en el interior del yo. En este

marco, no debemos olvidar que hacia el final de la obra, más precisamente en el escrito “*Análisis terminable e interminable*” (Freud, 1937), Freud dirá que carácter y superyó son aliados en tanto y en cuanto se presentan como obstáculos en la cura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cosentino, Juan Carlos. (1993). *Las resistencias en la práctica freudiana*. Buenos Aires: Manantial.
- Freud, S. (1994). Proyecto de psicología. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 1, pp. 362 -364). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1895).
- Freud, S. (1993). La interpretación de los sueños. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 5, pp. 553). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1900).
- Freud, S. (1991). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 7, pp. 157 -166). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1905).
- Freud, S. (1991). Carácter y erotismo anal. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 9, pp. 149 -158). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1908).
- Freud, S. (1992). La predisposición a la neurosis obsesiva. Contribución al problema de la elección de neurosis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 12, pp. 329 -345). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1913).
- Freud, S. (1993). El yo y el ello. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 19, pp. 1 -66). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1923).
- Freud, S. (1992). El humor. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 21, pp. 153 -162). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1927).
- Freud, S. (1991). Análisis terminable e interminable. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 23, pp. 236 -242). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1937).
- Freud, S. (1991). Moisés y la religión monoteísta. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas: Sigmund Freud* (vol. 23, pp. 72 -77). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1939).
- Gerez-Ambertin, Marta. (1993). *Las voces del superyó, en la clínica psicoanalítica y en el malestar en la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

- Rabinovich, Diana. (1989). El carácter en la obra freudiana: algunas conclusiones clínicas. En *Escansión*. Nueva serie 1. Buenos Aires: Manantial.

ALGUNAS POSICIONES SUBJETIVAS FRENTE AL SUEÑO DILUCIDADAS POR EL PSICOANÁLISIS.

Labaronnie, Ma. Celeste.

Secretaría de Ciencia y Técnica – UNLP. Facultad de psicología.

celelab@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo se desprende de una investigación en curso acerca de los sueños de fin de análisis y del estatuto del cifrado onírico a partir de la enseñanza de Jacques Lacan. En ese contexto, no sólo el relato de los sueños reviste cabal importancia, sino que también merece especial atención el modo de relación con la propia producción onírica que se desprende del decir de cada analizante.

En esta ocasión, relevamos tres modos de relación con los propios sueños que pueden recortarse, tanto a partir de algunas referencias encontradas en los textos freudianos, como de la práctica clínica y de algunos testimonios de pase. Es decir que combinamos la revisión de aportes de autores clásicos, con la puesta valor de ciertos observables clínicos y el estudio aplicado de fuentes testimoniales (en este caso, testimonios de pase de diversas escuelas de psicoanálisis, publicados en libros y revistas).

El objetivo de operar y desarrollar dicho recorte es el de visibilizar la posición subjetiva que corresponde a cada caso y sus consecuencias clínicas. Cabe aclarar que no se trata de una serie exhaustiva ni ordenada de posiciones en relación a los productos oníricos, sino de un recorrido en torno a lo que se desea destacar: los efectos del psicoanálisis sobre la vida onírica.

El primer modo sobre el que ponemos el acento revela la transformación de la imposibilidad en impotencia (estrategia neurótica por excelencia), que se manifiesta en el sueño a través de excesos por cantidad, por extensión y por opacidad. El resultado son sueños cuyo abordaje es dificultoso y que vuelven necesario el acto analítico.

Luego mencionamos un tipo de encadenamiento onírico relevado por Freud: el de los sueños que forman una *continued story*. Este fenómeno permite destacar la articulación entre los significantes (elementos discretos) y *lalangue* (fluída, continua y no enumerable), por la cual el relato de los sueños, el trabajo asociativo y la puesta en movimiento de la sonoridad, producen efectos de modificación libidinal en los analizantes.

En tercer lugar, el sueño tal como es presentado en los testimonios de pase, destaca el decir que acompaña a los dichos, a la vez que desarma la estructura habitual del sueño: su faz enigmática

parece desaparecer, dando lugar a una especie de transparencia interpretativa, que no es sin castración de por medio, ya que obtiene su fuerza conclusiva de la destitución subjetiva.

A partir de este recorrido, consideramos especialmente destacada la diferencia entre posiciones subjetivas que toman al sueño desde una perspectiva hermenéutica más o menos explícita, donde la producción onírica se presenta como oscura y extensa, y otra posición, más cercana al fin de análisis, donde se permite que el sueño “diga” sin necesidad de descifrarlo. Entendemos esta última posición como efecto de la caída del sujeto supuesto saber, que favorece la posibilidad de que el decir tenga efectos sobre el sujeto, no quedando olvidado tras lo que se dice en lo que se escucha. Por otra parte, es de destacar que el estudio de testimonios de pase pone de manifiesto la importancia del relato onírico en sí mismo (no diferenciándose contenido manifiesto y pensamientos latentes) y que, con Lacan, atribuimos dicho efecto al empalme entre simbólico y real que ocurre, inadvertidamente, durante el trabajo con los sueños.

Concluimos que la comparación de los tres modos de relación con la propia producción onírica recorridos en este artículo, permite sostener que los efectos del trabajo analítico con los sueños dependen más de la espera de sentido que de los efectos de verdad pasajeros; y, más importante aún, opera modificaciones libidinales a partir del empalme simbólico-real, que acompaña, sin poderse calcular, el empalme simbólico-imaginario producido por las cristalizaciones momentáneas de sentido.

Por último, dejamos abierta una posible problematización del postulado freudiano que atribuye al sueño la función de proteger el dormir, ya que consideramos que la clínica del pase permite iluminar algunos modos en los cuales el sueño bien puede responder a otra función que la de permanecer bajo el sopor del fantasma.

PALABRAS CLAVE: SUEÑO, POSICIÓN SUBJETIVA, FIN DE ANÁLISIS, CIFRADO.

ABSTRACT

This article derives from an investigation in process about analysis-ending dreams, and about the place of dream-encoding since Jacques Lacan's teaching. In that context, not only the dream-account has special importance, but also the bonding with each one's dreams, as it is revealed by each analyzant's enunciation, deserves special attention.

In this work, we select and highlight three ways of bonding with each one's dreams that can be distinguished from Freudian references, as from clinical practice and pass testimonies. Thereafter,

we combine the revision of classical authors' contributions, with the value of clinical observation and the study of testimonial founts (pass-testimonies from different psychoanalytical associations, published in books and journals, in this case).

The objective of making and develop this selection, is to make visible the subjective position underneath each category and its clinical consequences. It should be pointed out that these categories of positions towards each one's dream-products do not pretend to be neither exhaustive nor ordered, but are only a revision around the points we wish to emphasize: the effects of psychoanalysis over dream-life.

The first category we underline reveals the transformation from impossibility into impotence (neurotic strategy par excellence), shown in dream through excess in quantity, in expansion and in opacity. The results are dreams difficult to deal with, which make necessary the analytical act.

Then, we mention one way of dream-bonding highlighted by Freud: the case when dreams create a continued story. This phenomena emphasizes the joint between significant (discreet elements) and *lalangue* (fluid, continuous and not numerable), due to which dream-account, associative work and sonority movement, produce libidinal modification effects on analyzants.

In third place, dream as it is shown on pass testimonies, highlights the "saying" always accompanying the statements, and dismantles at the same time the usual structure of dreams: its enigmatic aspect seems to disappear, leading to some sort of interpretative transparence, not able to arrive without a place for castration (considering it gets its conclusive strength from subjective destitution).

Through this exposition, we consider specially highlighted the difference between subjective positions that take dreams from any hermeneutic perspective, more or less explicitly, where dream-production is presented as opaque and extensive, and another position, closer to analysis ending, where the dream is allowed to "tell" without need of being decoded. We understand this last position as an effect of subject supposition to knowledge declining. This assists "saying" to have effects over subject, not remaining forgotten behind the statements said on what we listen.

On the other hand, it should be emphasized that the study of pass testimonies shows the relevance of dream-account itself (not distinguishing manifest contents from hidden thoughts) and that we confer, with Lacan, that effect to the junction between symbolic and real registers, which occurs inadvertently during working with dreams.

We come to the conclusion that these three ways of bonding with each one's dream-production mentioned in this article, allows as to assert that the effect of analytical working with dreams depends a lot more on the delay for meaning than on the temporary truth effects. Furthermore, it

generates libidinal modifications from the symbolic-real junction that accompanies, without being calculated, the symbolic-imaginary junction produced by the temporary meaning crystallizations. Finally, we bring up a question about some possible problem identification on the Freudian hypothesis of dream as sleep guardian, considering the clinic of pass illuminates some ways in which dream might as well have another purpose, different from remaining underneath phantom's drowsiness.

KEYWORDS: DREAM, SUBJECTIVE POSITION, ANALYSIS ENDING, ENCODING.

TRABAJO COMPLETO

La posición subjetiva frente al sueño

En este escrito, nos interesa destacar que el soñar y el relatar un sueño nunca son ajenos a la relación que cada cual establece con el inconsciente, es decir, a la posición subjetiva desde la cual le supone, o no, un saber al inconsciente. A su vez, como propone Lacan, “el lazo de aquél que habla con la verdad, no es el mismo según el punto en el que sostenga su goce” (1966-1967), con lo cual, podemos suponer que ese lazo se irá modificando a lo largo de un análisis.

Por lo tanto, veremos que el lugar que se otorgue a la castración en el asunto, especificará los diversos modos de recibir la irrupción del saber inconsciente (en este caso, el cifrado onírico). Es porque dicho saber no conforma un todo y ni siquiera es comprensible o imaginizable, que la mayor o menor tolerancia a la incompletud en el saber deviene una cuestión central y definitoria de la relación que cada cual establece, en distintos momentos, con su producción inconsciente.

Manifestaciones de la impotencia en la relación con los propios sueños

Sabemos que la neurosis tiende a disfrazar de impotencia aquello que nos habita por estructura a los hablantes: la imposibilidad, la castración.

En este sentido, el decir inconsciente puede presentarse a través del sueño de un modo particularmente opaco, donde el disfraz se vuelve excesivo y obstaculizador del análisis.

Freud se ocupó de esto en varias oportunidades y, en todos los casos, atribuyó el hecho a la resistencia¹. Basándose en detalles clínicos, Freud escribe:

En ocasiones la producción onírica es tan copiosa y tan vacilante el progreso del enfermo en el entendimiento de los sueños, que el analista no puede apartar de sí la idea de que ese ofrecimiento de material no sería sino una exteriorización de la resistencia (Freud, [1911] 2000: 88).

Consideramos de suma importancia esta mención al “vacilante progreso del analizante en el entendimiento de los sueños”, donde, a la vez que lleva a sesión abundantes producciones, parece desligarse del efecto que sobre él podrían tener. Dicho de otro modo, soñar en cantidad no vale gran cosa si el soñante no es realmente tocado por su producción o por los hallazgos de la asociación libre.

Freud también advierte acerca de algunos pacientes que, tras presentar unos primeros sueños esclarecedores, llevan al análisis otros sumamente largos y oscuros, que desbordan las posibilidades de trabajo en una sesión. Tenemos entonces excesos por cantidad, por extensión y por opacidad.

También respecto a la posibilidad de plasmar por escrito los sueños, Freud manifiesta algunas reservas. La actitud que nota en algunos pacientes es que llevan los sueños por escrito, pero luego no se les ocurren asociaciones y “el efecto”, dice, “es el mismo que si el sueño hubiera quedado sin preservarse” (Freud, [1911] 2000: 91).

Cabe destacar, a razón de este modo de relacionarse con los propios sueños, que parece estar operando la suposición de una demanda al analista de que se aporten sueños a la cura, pero sin que se desee o pueda soportarse la sorpresa que podría desprenderse del trabajo con los mismos y la inconsistencia producida por la asociación libre.

Finalmente, Freud señala también una forma muy particular de resistencia:

En el caso de una presión de resistencia extremadamente alta, ocurre el fenómeno de que la asociación del soñante se extiende a lo ancho, en vez de ir hacia lo profundo. En lugar de las deseadas asociaciones sobre el sueño relatado, salen a la luz nuevos fragmentos oníricos, que a su vez quedan faltos de asociación (Freud, [1923] 2000: 112).

Como dijimos anteriormente, estas formas de aparición del sueño en el dispositivo analítico, parecen desprenderse de grandes esfuerzos por velar la inconsistencia, convirtiéndolo en opaco o inabarcable.

No obstante, sabemos que el acto analítico apunta hacia la castración, tan bien escondida por la neurosis, con lo cual, incluso en los casos donde la posición subjetiva está muy distanciada de cualquier esbozo de inconsistencia, la maniobra analítica puede permitir el corte y pasaje hacia una nueva posición.

Por último, queremos problematizar un reparo que expone el mismo Freud, cuando escribe: “mientras más haya aprendido el paciente sobre la práctica de la interpretación de los sueños, tanto más oscuros se volverán, por lo común, sus sueños ulteriores”. (Freud, [1911] 2000: 91).

Este punto es delicado, involucra varias cuestiones que, a nuestro parecer, han sido mejor abordadas a partir de la enseñanza de Lacan. Para no extendernos, nos referiremos a un hecho central: el de la sana resistencia del analizante a que el inconsciente sea descifrado en términos de significaciones. Como bien lo expone Gabriel Lombardi en *La resistencia como máscara del*

deseo, toda interpretación que intente codificar el deseo en un nombre unívoco (pulsional u otro) y reducirlo a una mera demanda, estará operando sugestivamente y, por fortuna, será resistida por el analizante.

Mal que nos pese, aunque el creador del psicoanálisis tuvo la genialidad de descubrir el inconsciente e inventar el método psicoanalítico, algunas de las interpretaciones que plasmó en sus escritos responden a esta modalidad. A nuestro criterio, sin interpretaciones forzadas que cierren el devenir asociativo, el conocimiento que el analizante pueda adquirir durante la cura sobre los mecanismos retóricos del inconsciente, no tendría por qué obstaculizar su avance, sino todo lo contrario.

El sueño como *continued story*

Ahora bien, para pasar a considerar un modo bien diferente de relación con los propios sueños, nos interesa otro hallazgo de Freud: el caso en que una serie de sueños viene a encadenarse, a la manera de una *continued story* (Freud, [1923] 2000: 113). Al respecto, explica que en algunos análisis o en algunos tramos de los mismos, los sueños son capaces de anudarse unos con otros en la diacronía, tomando como centro un elemento que en el sueño anterior se rozaba de pasada y así sucesivamente. Freud remarca que se establece de ese modo una separación entre la vida onírica y la de vigilia.

En nuestro caso, hemos comprobado este modo de encadenamiento entre sueños en pacientes cuya consulta se presenta en el marco de una angustia desbordante. En algunos de esos casos, ha surgido durante las entrevistas preliminares la mención a sueños recurrentes, a veces desde la infancia, que una vez alojados en el dispositivo, comienzan a enlazarse con sueños nuevos, que transforman uno o varios elementos de las escena onírica, conservando siempre un punto de fijeza, que no desaparece, pero sí se modifica y se integra en nuevas relaciones con los demás. Por ejemplo, un mar inabarcable, que amenaza con ahogar, después de numerosas transformaciones y a lo largo de cierto tiempo de análisis, se presenta como un pequeño charco entre montañas o el lecho del que un barco pesquero extrae interesantes ejemplares.

En otras ocasiones, sin que existan sueños recurrentes previos a la consulta, el trabajo de análisis produce a veces la concatenación entre un primer resto onírico y una serie que adviene posteriormente y va transformando los elemento de diversas maneras. Tal es el caso de unas pesadillas donde se huye de una oscuridad amenazante, que pasa a ser iluminada de forma intermitente en sucesivos sueños, llevando al soñante a precipitarse dentro de ella en un sueño cargado de valentía.

En todos los casos, cabe señalar que otros sueños, sin relación manifiesta con la *continued story*, suceden en el transcurso de ese tiempo de análisis y aportan otros efectos; mientras que son los analizantes mismos quienes resaltan la aparición de restos oníricos que vienen a encadenarse con los anteriores.

A nuestro criterio, lo más interesante que esta sucesión de sueños aporta a la cura es que permite al analizante dejarse tomar por ese saber tan particular que cifra solo, donde la inconsistencia del sentido es palpable por todos lados. Esta separación entre la vida onírica y la de vigilia, señalada por Freud, permite destacar especialmente efectos que no se deben a ningún tipo de *insight* o de reconocimiento consciente, sino a la redistribución de goce que acompaña a este trabajo de cifrado y a su despliegue en transferencia. Es lo que habilita que una analizante diga “esta vez yo no estaba sumergida en el mar, sino que nadaba” y su alivio sea notorio en el relato mismo, mientras que el goce redistribuido inaugura algunos cambios en su vida cotidiana.

En este sentido, cabe destacar que Jean Allouch diferencia el leer “entre” las líneas y el leer “las” líneas. En el primer caso, no deja de pretenderse una hermenéutica, un “ejercicio de inteligencia” (1984: 72), como él lo llama, donde podría caerse en buscar los eventos de la realidad a los cuales aludiría el sueño. En el segundo caso, en cambio, prevalece el plegarse a las líneas, que permite al analista incauto conservar la sensibilidad que conviene para los efectos sonoros (con sus equívocos, resonancias y ecos en el cuerpo).

A nuestro criterio, esta distinción podría valer tanto para el proceder del analista como del analizante. La lectura en las líneas, que podríamos acercar al “tomar el deseo a la letra” propuesto por Lacan ([1958] 2005: 600), se limita a lo superficial, a la manipulación del cifrado mismo. Para ello se requiere distanciarse de la ilusión de que un sueño vale por lo que quiere decir y, antes bien, reconocer que vale por su cualidad de cifrado de goce, por su juego con *lalangue* que permite, en última instancia, “arribar a la letra: pura materialidad sonora a-semántica, insensata y eficaz en sus efectos sobre el cuerpo” (Polari, en prensa).

El sueño como “decir”

A nuestro parecer, el estudio de los sueños relatados en testimonios de pase es de sumo interés para revisar el estatuto de lo onírico en el psicoanálisis actual.

Marie-Hélène Brousse destacaba, en 1997, la importancia concedida por los pasantes a sus sueños y señalaba la ausencia de interpretaciones del analista en el relato de los mismos.

Mariel Alderete, por ejemplo, refiere: “al terminar mi análisis, los sueños continuaron permanentemente. Cada tanto un sueño me indicaba tomar una decisión” (2006: 64). A su vez,

ella subraya una interesante cualidad de esos sueños, que nos interesa oponer a la constatación de Freud de que la resistencia puede volverlos extremadamente copiosos, largos y oscuros. Alderete expresa: “en ese análisis adquiriré una gran confianza en el hacer del inconsciente, de manera que los sueños comenzaron a «decir» cada vez más, dejando transparentar el deseo en vez de presentarse como enigmas para su interpretación” (Alderete, 1999: 55).

Este “decir”, que con Lacan entendemos no sólo como enunciación, sino además como aquello que porta el exceso gozoso de *lalangue*, aparece especialmente destacado allí donde el soñante se vincula con su producción onírica de un modo no mediado por el sujeto supuesto saber.

En nuestra investigación también reparamos en el valor de acontecimiento que revisten algunos de los sueños relatados por pasantes, promotores de un despertar “bajo el efecto de lo que ya no es lo que era” (Naparstek, 2005: 53). Dicho de otro modo, que desarrollaremos en trabajos futuros, algunos sueños de fin de análisis podrían poseer valor de acto para quien los sueña.

Un tercer elemento a destacar en este tipo de resto onírico son las redistribuciones libidinales que originan. Creemos que esto último se encuentra íntimamente ligado a lo que expresa Lacan en su seminario sobre el *sinthome*: que el empalme entre simbólico e imaginario operado durante el trabajo con formaciones del inconsciente, es acompañado por otro empalme, más difícil de percibir, entre lo simbólico y lo real parásito del goce (Lacan, [1975-1976] 2009). Patricia Polari lo explica diciendo:

El empalme S-I manifiesto ocurre con lo que se entiende de lo que se dice, con la significación que arroja y con el sentido nuevo que crea. Pero el empalme S-R, escondido, tiene lugar por la percepción del tejido sonoro, por sus efectos poéticos que captan un sentido evanescente y sin significado, hecho de consonancias y repercusión, de vibraciones y ecos corporales (Polari, en prensa).

En conclusión, consideramos que el estudio de los testimonios de pase esclarece la relación del soñante con su producto onírico, en tanto lazo no mediado por esfuerzos hermenéuticos. Dicho en otras palabras, para sostener que un sueño “dice”, hace falta haber dejado caer la pretensión de descubrirle un sentido, es preciso haber establecido cierta relación con ese “que se diga”, que habitualmente queda olvidado en lo que se dice tras lo que se oye (Lacan, [1972] 2012). Se ve, entonces, un modo de relación con los propios sueños que no sirve a los fines de permanecer bajo el sopor del fantasma.

Funciones del sueño

Sin adentrarnos aquí en una cuestión que excedería este artículo, queremos dejar mínimamente planteada una tensión entre dos argumentos.

Sabemos que Freud sostuvo a lo largo de toda su obra que la función del sueño es la de ser guardián del dormir. En *Los límites de la interpretabilidad*, llegó a escribir que “los sueños de los cuales uno no sabe decir nada tras despertar son los que mejor han desempeñado su función” (Freud, [1925] 2000: 129).

Ahora bien, a la luz de los numerosos testimonios de pase que han sido publicados hasta la actualidad, donde el papel conferido a los sueños es central y permite apreciar un lazo con lo onírico (y con lo inconsciente en general, por supuesto) tributario de la destitución subjetiva, ¿consideramos todavía que los sueños de los cuales uno no sabe decir nada tras despertar son los que mejor han desempeñado su función? Nos preguntamos entonces: ¿puede el sueño a lo largo de un análisis adquirir otra función que la de proteger el dormir?

Para finalizar, tomaremos como ejemplo, no a un pasante, sino a Lacan mismo, quien durante una conferencia en Saint-Anne, en 1978, relataba un suceso personal y su posición al respecto. A nuestro criterio, muestra cómo la destitución subjetiva permite dar un lugar nuevo al decir inconsciente, capaz de hacer de los propios sueños, un acontecimiento.

He hablado del despertar. Justamente hace poco soñé que el despertador sonaba. Freud dice que se sueña con el despertador cuando uno no quiere de ningún modo despertarse. [Pero] que alucine en mi sueño que el despertador suena, lo considero como una buena señal, ya que, contrariamente a lo que dice Freud, en mi caso yo me despierto. Al menos eso fue lo que me sucedió.

Conclusiones

Hemos recorrido tres modos de relación con los propios sueños que corresponden a diferentes formas de presentar el material onírico en una cura. No pretendimos una enumeración exhaustiva, sino que operamos un recorte que nos permitió destacar ciertas aristas.

Hicimos especial hincapié en el sueño en tanto “decir”, tal como aparece en los testimonios de pase. Consideramos que el saber inconsciente, una vez independizado de la transferencia y experimentada la caída del sujeto supuesto saber, posibilita la emergencia de un decir cuyos efectos alcanzan al sujeto de un modo mediado por la castración.

En especial, esta última forma de lazo con la producción onírica invita a desarrollar, en futuros trabajos, la articulación posible entre sueño, acto y despertar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderete de Weskamp, M. (2006) Testimonio de pase. En *La experiencia del pase* (Vol. II). Buenos Aires: Editorial de la EFBA.
- Allouch, J. (1984). *Letra por letra. Traducir, transcribir, transliterar*. Buenos Aires: EDELP.
- Brousse, M.-H. (1997). Algunas observaciones sobre la interpretación a partir del Cartel del Pase. En A. A. V. V., *Enseñanzas del pase*. Bs. As. : Ediciones Publikar.
- Freud, S. ([1911] 2000). El uso de la interpretación de los sueños en el psicoanálisis. En *Obras Completas* (Vol. XII). Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. ([1923] 2000). Observaciones sobre la teoría y práctica de la interpretación de los sueños. En *Obras Completas* (Vol. XIX). Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. ([1925] 2000). Algunas notas adicionales a la interpretación de los sueños en su conjunto. En *Obras Completas* (Vol. XIX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. ([1958] 2005). La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1966-1967). *Seminario XIV: La lógica del fantasma*. Clase del 19/04/67. Inédito: Versión de la Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Lacan, ([1972] 2012). El atolondradicho. En *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. ([1975-1976] 2009). *Seminario 23: el sinthome*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1978). *El sueño de Aristóteles*. Inédito. Obtenido de El psicoanalista lector: <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com.ar/2012/09/jacques-lacan-el-sueno-de-aristoteles.html>
- Lombardi, G. (1998). *La resistencia como máscara del deseo*. Buenos Aires: JVE Psiqué.
- Naparstek, F. (2005). De la espera angustiada a la serenidad del síntoma o Variaciones sobre la angustia y la espera. *Revista Lacaniana de Psicoanálisis* Nº 3, 51-55.
- Polari, P. (en prensa). *Física y poética del acto analítico*.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española [versión electrónica]. Madrid, España: Real Academia Española ©, <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

¹ Si bien Lacan concluyó en que toda resistencia ha de ser del analista, apelamos aquí a la complejidad de la cuestión desplegada en *La resistencia como máscara del deseo*, de Gabriel Lombardi.

ADOLESCENCIA Y PSICOSIS: EL EMPUJE A LA MUJER.

León, M. Florencia & Renard, Julieta.

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de La Plata.

leonmariaflorencia@hotmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto promocional de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, denominado "ADOLESCENCIA: EL PROBLEMA DEL DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL EN LAS PRESENTACIONES ENLOQUECIDAS", este trabajo tiene como punto de partida el estudio de la relación entre la adolescencia y la psicosis. En función de tal objetivo, se indagan las formulaciones teóricas de diversos autores que se inscriben en el marco del psicoanálisis, comenzando por Freud, luego por Lacan, hasta llegar a referentes más actuales en la temática como Stoisa, Stevens y Morel entre otros.

En un primer momento, se comienza por una lectura sobre las revisiones que Lacan efectúa de la obra freudiana en este tema, haciendo hincapié en lo que el autor llama el *segundo despertar sexual* como momento discontinuo, tanto a nivel de las identificaciones, como de las relaciones del sujeto con el sexo y no meramente una reedición de los avatares de la sexualidad infantil.

En esta línea, se retoma la única regla universal y novedosa que Lacan dictó para todo sujeto, *la no relación sexual*, como aquel real imposible de asir y ante el cual cada ser hablante tiene que hacer y, paradójicamente, hacerse de un arreglo. Es así que se intenta dar cuenta de los elementos que las estructuras clínicas, neurosis y psicosis, tienen para responder a aquello forcluido –no inscribible bajo ningún significante, mostrando así la diferencia que instaura la presencia o falta de la significación fálica.

En un segundo momento, se considera como un valioso aporte los desarrollos de A. Stevens (1998), quien define a la adolescencia como síntoma de la pubertad, en tanto, arreglo singular frente a la irrupción de ese real; en tal sentido, lo que se intenta responder desde este trabajo es la relación entre sentido y goce en las presentaciones psicóticas. Siguiendo las teorizaciones que Lacan realiza en lo que se denomina la última parte de su enseñanza, se puede pensar que el goce en la psicosis al no estar regulado por la castración se vuelve infinito, y cobra así una significación femenina prevaeciente. Por ello nos dedicamos al concepto de empuje a la mujer, sus alcances y pertinencia en la clínica con adolescentes psicóticos y marcando la particularidad que "la mujer" adquiere en esta estructura clínica.

El empuje a la mujer no permite subsumir todos los casos de psicosis y hacer de esta un todo; no es el equivalente a dicha estructura. Pero entendemos que si bien el empuje a la mujer no es la única respuesta ante lo puberal, es muy frecuente que los sujetos psicóticos interpreten el goce vía la feminización y en ello recae su importancia y nuestro interés.

Si bien consideramos central en la clínica con adolescentes ubicar dicho arreglo, resulta crucial el diagnóstico diferencial para ubicar recursos lógicos e invenciones así como despejar la particularidad de la relación entre goce y sentido. En este punto es importante subrayar la doble vertiente, localizadora y mortificante, del empuje a la mujer en la psicosis, en lo que respecta al planteo clínico y la dirección de la cura con adolescentes psicóticos.

No se pretende concluir con un camino a señalar sino mostrar la multiplicidad de respuestas que la doble forclusión, presente en la psicosis, habilita: se vuelve necesaria una gran dosis de inventiva de parte del sujeto. Queda evidenciado, al final del recorrido, que tampoco el empuje a la mujer conlleva a un mismo tipo de solución, pues se abre un abanico de respuestas posibles netamente singulares y por ello infinitas: los sujetos psicóticos, en efecto, exhiben modos muy variados de localización de su goce, ya sea mediante prácticas o gracias a significaciones delirantes.

PALABRAS CLAVE: ADOLESCENCIA, PSICOSIS, SÍNTOMA, GOCE.

ABSTRACT

Under the promotional research project of the Psychology Department of the UNLP called "Adolescence: the problem of differential diagnosis in presentations of madness", this work has as a starting point the study of the relationship between adolescence and psychosis. In this context there's a study of the revisions of Lacan on Freud's work on this subject, emphasizing what the author calls the second sexual awakening as a discontinuous moment, both at the level of identification, and also at the level of the relations of the subject with sex, and not merely as a reissue of the vicissitudes of child sexuality. We wonder about the relationship between sense and joy in psychotic cases, taking into consideration the works of A. Stevens (1998), who defines adolescence as a symptom of puberty, as a singular episode upon the irruption of that event. For this we focus on the concept of the woman's lead in psychosis, its scope and relevance in the clinic with psychotic adolescents.

TRABAJO COMPLETO

Pubertad y posición sexuada

Freud no utiliza el término *adolescencia*, pero se encuentra en su obra la descripción de procesos psíquicos-físicos que adscribe a la pubertad. Entonces, con dicho término logra condensar tanto los aspectos relacionados con los cambios corporales derivados de la madurez así como también los procesos psíquicos que exceden a dichos cambios. En este trabajo, se retomará la concepción de adolescencia empleada por Stevens (1998), referente actual en la clínica con jóvenes, entendiéndola como síntoma de la pubertad, lo que inicialmente permite ubicar que pubertad y adolescencia no son homologables.

Freud sitúa a la pubertad en un segundo despertar sexual, sosteniendo que no existe un desarrollo continuo de la sexualidad humana desde el comienzo hasta la maduración. Entonces, será en este segundo tiempo en donde la sexualidad infantil se verá reactualizada y el sujeto estará obligado a definir principalmente la elección de objeto y la posición sexuada. Sabemos que para Freud la sexualidad es infantil, pero no tendría las mismas características en ambos tiempos, es decir, mientras que en un primer momento era autoerótica y regida por pulsiones parciales. Con el advenimiento de la pubertad, cuando lo biológico, ahora posibilitador, convoca a una nueva posición sexual que está direccionada a la reproducción, aparece una nueva forma de satisfacción; ésta entonces abre la posibilidad para unos y para otras de que sea el cuerpo del otro soporte de la satisfacción.

Desde el estructuralismo, Lacan realiza un retorno a Freud, sin por ello dejar de tomar distancia en algunos puntos. De este modo, cuestiona la vertiente naturalista de la obra freudiana al plantear el desarrollo sexual al modo de una evolución natural y esperada de las pulsiones; refiere así sobre el tema a través de las fases instintuales, desde la forma del seno y pasando por cierto número de otras formas, se llega a aquel fantasma fálico mediante el cual la niña se presenta ante la madre en posición masculina. La misma se lograría a partir del órgano clitoridiano, especie de esbozo de órgano fálico y vinculado con la masturbación de los primeros tiempos; desde allí, la niña haría el rodeo mediante la decepción, en donde Freud ve el motor de su entrada al Complejo de Edipo, que le permitiría buscar el pene que le falta en el macho. Lacan propone ir más allá de la teoría natural de la pulsión freudiana, tomando la intervención del falo como mero significante. Tanto hombre como mujer se inscriben en el mundo significante; mientras que el primero se ve apartado de su deseo por el hecho de la existencia significativa de todas las prohibiciones que constituyen la relación del Edipo, la segunda ha de inscribirse en un ciclo de intercambios de la alianza y del parentesco convirtiéndose en objeto de intercambio.

En el marco de esta re-lectura es que sitúa al complejo de castración inconciente como nudo, ya que es a partir de allí que puede leerse una inscripción o no del significante fálico, independientemente de la diferencia anatómica de los sexos, y efectuarse la instalación en el sujeto de una posición sexual inconciente sin la cual no podría identificarse con el tipo ideal de su sexo. Esta identificación será el Ideal del yo, trabajado en el Seminario V (1956-7), como salida del Edipo. Lacan atribuye a éste la función de tipificante en el deseo del sujeto, en tanto está vinculado a la asunción del tipo sexual, tratándose así de las funciones masculinas y femeninas que no atañen solo al acto reproductivo sino que conlleva además los avatares de las relaciones entre hombres y mujeres.

El segundo despertar sexual, en este momento de la clínica lacaniana, está caracterizado por la discontinuidad y la aparición de nuevos problemas. Implica una ruptura tanto de las identificaciones como de las relaciones del sujeto con el sexo dejando en claro que no es una reedición de los avatares de la sexualidad infantil. Es por esto que el sujeto deberá valerse de las identificaciones pretéritas y las respuestas obtenidas al saber sobre el sexo exigiéndole un trabajo de tramitación psíquica de suma importancia que lo llevará a una redefinición simbólica de su lugar en el mundo.

El segundo despertar sexual: sentido y goce.

Con el avance de su enseñanza, Lacan realiza varios cambios: en consideración a la estructura del Otro, y en lo referente a la función y estatuto del Nombre del Padre; éste último se pluraliza, dando a luz en este mismo acto a una clínica continuista; ésta tiene la particularidad de hacer hincapié en la respuesta del sujeto, lo cual trae aparejadas importantes consecuencias en la consideración de la pubertad.

Tomamos como vertebrador de este punto el texto *El despertar de la primavera* (1974), introducción que Lacan realiza para la traducción al francés de la obra de Wedekind. En ella comienza señalando *el asunto de qué es para los muchachos hacer el amor con las muchachas, marcando que no pensarían en ello sin el despertar de sus sueños* (LACAN, 1974, p. 109). Subraya la importancia que adquieren las fantasías en el púber trabajadas ya por Freud, pero destaca la relación del goce y el sentido. Al momento de escribir el prefacio mencionado Lacan sostiene que si bien no hay relación sexual, sí existe una relación posible entre sentido y goce, advertida, según él, ya por Wedekind en su obra. No es la relación de un sentido que cubra lo real, sino de un sentido que fracasa en ello, que deja al descubierto la falla estructural, la no relación sexual. Esto implica que no habrá saber constituido para abordar el encuentro con el Otro sexo, que pensar,

soñar, leer, son formas de bordear lo real como imposible, dejando en evidencia el malestar estructural del sujeto respecto al saber.

Se podría decir, retomando a Stoisa (1999), que la latencia vendría a ser como un estado de sueño, de reposo de la estabilización fantasmática y el despertar una irrupción de goce orientado a lo real. Irrupción que implica un tropiezo, en tanto las cosas no se acomodan de inmediato, generando una multiplicidad de respuestas subjetivas que apuntan a suturar, a ocupar el lugar de lo imposible de saber: qué es ser hombre y qué es ser mujer. Nuevamente, lo biológico e instintivo no son suficientes para dar respuesta a dichos interrogantes, en otras palabras, ese saber instintivo de los animales es con lo que no cuenta al ser hablante.

La sexualidad entonces, se configura como una experiencia al alcance de todos que hace agujero en lo real, pues confronta con un agujero en el saber que pone en tela de juicio todo saber del Otro; es una *denuncia al Otro*, al decir de Lacadée (2007). En este sentido, dicho autor retoma un neologismo de Lacan, *troumatisme*, para referirse a la pubertad, haciendo alusión a lo traumático y a *trou* (agujero). Al dictaminar que *no hay relación sexual* hace que cada quien tenga que otorgarle sentido a aquello que emerge en el cuerpo como goce, como algo fuera-de-sentido.

Ahora bien, más allá de que será singular el arreglo de cada sujeto frente a esto, hay recursos estructurales que delinearán ciertas respuestas. La neurosis vía el falo comparte un sentido común que le permite localizar y regular ese goce. En la psicosis, este fuera de sentido se correlaciona con el fuera de discurso estructural: encontramos el *empuje a la mujer* como un punto de relación entre goce y sentido. Nos detendremos en este concepto para abordar la pertinencia del mismo y sus alcances en la clínica con adolescentes psicóticos.

Empuje a la mujer

La forclusión generalizada del significante La mujer, es un agujero en lo real correlativo al no hay relación sexual. Para Sánchez (2014), en el inconsciente hay un punto de no saber que recae sobre la mujer, sobre lo femenino. Para Freud, era el hecho de que no hubiera representación para el genital femenino. No se sabe nada sobre la mujer en el inconsciente, por lo cual deviene Otro sexo para ambos sexos, es lo Otro como lo radicalmente distinto, lo absoluto. Esto aportaría la idea de la forclusión generalizada: hay un punto de forclusión a partir del cual se inventarán diversas suplencias; el nombre del padre es una de ellas, la más banal pero no por eso la menos efectiva. Así, el significante de la mujer es un significante perdido.

Inicialmente en el Seminario XX, la formalización de las tablas de la sexuación se corresponden a sujetos que inscriben su goce en la función fálica, sin embargo, Lacan en “El atolondradicho” al

hablar de lo sárdonico que tiene el empuje a la mujer, inscribe al mismo en la lógica de la sexuación al decir que el psicótico hace existir a La mujer.

Así como en la neurosis el goce cobra una significación fálica, en la psicosis, ese goce por no estar limitado por la castración, se vuelve infinito como el trabajo de su simbolización; a su vez, cobra en algunos casos una significación femenina prevaeciente, alojada en un delirio que el sujeto debe sostener con construcción perpetua; en tanto es “una alternativa en la estructura al Nombre del padre y la significación fálica” (MOREL, 2002, p. 232) Sin embargo, “La mujer” no tiene en la psicosis la misma función que el falo en la neurosis. Clínicamente nos encontramos con una fijación en una imagen, tentativas de automutilación, o una aspiración delirante más que como un significante que estabiliza. El empuje a la mujer implica un forzamiento continuo al que está sometido el sujeto, que lo obliga a ser el objeto del goce del Otro, es lo sardónico que Lacan establece. Entonces, el empuje a la mujer no sería solo una interpretación del goce; por su carácter de exigencia perpetua de satisfacción, aunque se impute al Otro, se manifiesta también como una tendencia de la pulsión específica de la psicosis.

Los sujetos psicóticos presentan modos muy diversos de localización de su goce, ya sea mediante prácticas, imágenes o gracias a significaciones delirantes. Las maneras de anudar los elementos de la vida, lo real, lo simbólico y lo imaginario, de hacer soportable el goce mediante un sinthome en la psicosis, no son únicamente centrados en la sexuación ni tampoco delirantes. Creemos importante considerar que este empuje no se correlaciona necesariamente con una identificación sexual en la psicosis, es decir, no siempre implica que este empuje conlleva el transexualismo o que el sujeto deje de reconocerse hombre, como lo hizo Schereber. El empuje a la mujer entonces, no es el concepto que permite subsumir todos los casos de psicosis y hacer de esta un todo. Su pertinencia es innegable, porque el concepto expresa una tendencia frecuente de la interpretación del goce en la psicosis, la feminización.

Stevens, al referirse a la adolescencia como "la edad de todos los posibles y el encuentro con un imposible" (STEVENS, 2008, p. 26) busca señalar la importancia de la respuesta subjetiva ante lo real que emerge. En esta línea, retoma el concepto de síntoma que Miller formaliza como metáfora de la no relación sexual, para justificar que la adolescencia es el síntoma de la pubertad. Lo sintomático aquí sería "el arreglo particular con el cual organizará su existencia, su relación con el mundo y el goce, en lugar de la relación sexual" (STEVENS, 1998, p. 29). Ante el encuentro con un imposible, el sujeto organiza un posible para él de una relación con el goce, y éste es su síntoma.

Para finalizar, si bien consideramos central en la clínica con adolescentes ubicar dicho arreglo, consideramos que el diagnóstico diferencial permite ubicar recursos lógicos e invenciones así

como despejar la particularidad de la relación entre goce y sentido. En este punto nos parece central subrayar la doble vertiente, localizadora y mortificante, del empuje a la mujer en la psicosis, en lo que respecta al planteo clínico y la dirección de la cura con adolescentes psicóticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, S. (1905) Una teoría sexual. Apartado 3. La metamorfosis de la pubertad. En Obras Completas. Volumen 1 (pp. 808-818). Biblioteca Nueva Madrid.
- Freud, S. (1908) Sobre las teorías sexuales infantiles. En Obras Completas. Volumen 9. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Freud, S. (1925) Inhibición, síntoma y angustia. Apartado 10. En Obras Completas. Volumen 1 (pp. 1242-1245). Biblioteca Nueva Madrid.
- Lacadée, P. (2007) Adolescentes en el liceo no sin profesores. Acerca de la más delicada de las transiciones a la crisis del lenguaje articulado. En Psicoanálisis con adolescentes (pp. 89-128). Editorial Pomaire.
- Lacan, J. (1957-1958) Las insignias del ideal. En Seminario 5 Las formaciones del inconsciente (pp. 295-309). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1958) La significación del falo. En Escritos 2 (pp. 665-675). Buenos Aires: Editorial Siglo 21.
- Lacan, J. (1964) La pulsión parcial y su circuito. En Seminario 11 (pp.181-193). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1974) El despertar de la primavera. En Intervenciones y textos 2 (pp. 109-113). Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Morel, G. (2002) Tercera parte: sexuación y psicosis. En Ambigüedades sexuales. Sexuación y psicosis (pp. 183-261). Buenos Aires: Edutorial Manantial.
- Sánchez, B. (29 de noviembre de 2014). El empuje a la mujer y las estructuras clínicas. Virtualia. Semana, (29), pp. 1-11.
- Stevens, A. (2008) La adolescencia, síntoma de la pubertad. En Psicoanálisis con adolescentes (pp. 25-39). Editorial Pomaire.
- Wedekind, F. (1904) El despertar de la primavera, Buenos Aires: Editorial Quetzal

EL TOTEMISMO. LA NEUROSIS.

Maida Re, Madeleine.

Universidad Nacional de Rosario.

mmaidare@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo es el resultado del trabajo realizado en el marco de la investigación PSI 260: “La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos” de La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Este artículo trata sobre la neurosis y el mito del padre de la horda desarrollado por Sigmund Freud en *Tótem y tabú* (1913). Este mito explica el origen de la neurosis y del padre en la estructura.

La teoría y la clínica del psicoanálisis encuentran su fundamento en el complejo de Edipo. Los fantasmas articulan el lugar del padre en la estructura, y por ello las diferentes estructuras clínicas se definen en términos lógicos. Jacques Lacan, a partir de su lectura de Freud, ha definido los fantasmas que rigen la neurosis. Esta lógica permite tratar al Edipo en tanto estructura, y no como novela neurótica. Los fantasmas fundamentales de la neurosis son el de seducción paterna de la histeria y el de la escena primaria en la neurosis obsesiva. A su vez, estos son correlativos al fantasma de asesinato paterno.

El mito del padre de la horda describe el asesinato del padre por los hermanos, el banquete totémico y el momento en que el padre queda eternizado. Esta ficción cobra el valor de verdad convirtiéndose en mito. En este marco, es interesante tratar la función del tótem y del nombre propio, tanto en el totemismo como en la neurosis.

El problema de investigación es la relación que existe entre el totemismo y la estructura neurótica. Esta relación puede tratarse en términos lógicos a partir del fantasma.

Los objetivos del presente artículo son:

- Definir la función del tótem en la neurosis.
- Articular el tótem con la función del nombre propio
- Definir la función del nombre en la fobia como síntoma.

Para ello, se considera la obra de Freud *Tótem y tabú* (1913) como corpus teórico. Se lee y analiza el mito y la función del nombre propio a partir del fantasma del asesinato paterno en tanto articulador lógico. También se lee este mito a la luz de los desarrollos de Levi Strauss en *El pensamiento salvaje* (1962). La metodología utilizada es una lectura retrospectiva para definir las

relaciones subyacentes entre el mito, el nombre, el tótem y el padre. Es decir, se lee un texto anterior, con escritos y articuladores posteriores en el tiempo. Esto permite definir relaciones y sacar nuevas conclusiones respecto de otros temas no tratados en el corpus de análisis, tal como la fobia.

La construcción freudiana del mito del padre de la horda define el lugar del tótem como paterno. Este mito presenta una lógica que rige para todo ser hablante. Hay dos posiciones claras en el mito: la igualdad entre los hermanos, y su relación al padre, que es totalmente diferente a la que mantienen entre ellos. De ese padre, que asesinan se toma el rasgo. Es una identificación. Aquí el nombre propio tiene una función importante. Si bien es algo dado, el nombre propio requiere de una operación de apropiación. Que el nombre sea algo dado o heredado, no significa que por eso es propio. Para que sea apropiado, debe existir una identificación. El nombre propio es el cuño del clan, de la estirpe: es la marca del padre. Levi Strauss (1962) plantea que ese nombre deriva del tótem, y en cobra un lugar central en la economía de las comunidades por ser un sustituto del padre.

La fobia puede ser considerada otra cara del tótem. El objeto fóbico es siempre un símbolo, y por ellos cualquier objeto puede ocupar ese lugar. A su vez, la fobia permite darle un nombre a la angustia de la demanda materna, y por ello cumple un papel importante en la economía psíquica.

PALABRAS CLAVE: SIGNIFICANTE, NOMBRE PROPIO, TÓTEM, MITO.

ABSTRACT

This article is part of the developments in our present investigation PSI 260: “La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos”, from Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

This article is based in the relation between neurotic structure and father’s murder myth as is treated in *Tótem y tabú* (1913). This myth explains the neurosis and father’s structural role. In the myth father is murdered and devoured by brothers, this totemic banquet is the feast in which father is eternized by its assassination. This fiction is treated logically with the phantom.

The investigation problem is totem’s function and its relation to proper name, in totemic cultures and in the neurotic structure.

The objectives of this article are:

-To define totem in neurosis.

-To articulate proper name's function with totem.

-To define proper name's role in phobia.

In order to achieve this objectives we considered Freud's *Totem y tabú*(1913) as analysis corpus. We analyze the myth and proper name's function in father assassination's phantom. We also analyze myth in Levi Strauss's *El pensamiento salvaje*(1962). This methodology is a retrospective reading to give precisions on myth, proper name, totem and father's place in structure. This gives new ideas on signifier's role in phobia.

KEY WORDS: SIGNIFIER, TOTEM, PROPER NAME, MYTH.

TRABAJO COMPLETO

La articulación del complejo de Edipo y el lugar del padre ha sido fundamental para el psicoanálisis. Es una lógica que permite tratar el inconsciente por la estructura, y no por la novela neurótica. El presente artículo trata la cuestión del padre y el tótem. El mito del padre de la horda es una respuesta a la pregunta por el origen. Freud (1913) presenta el banquete totémico como el momento en donde el padre queda eternizado por su asesinato. Esta ficción cobra el valor de verdad convirtiéndose en mito.

El mito de padre de la horda es el origen del padre. En términos fantasmáticos, se presenta como el fantasma de asesinato paterno. Existen diferentes fantasmas y todos se apoyan en el complejo de Edipo. Los fantasmas fundamentales de la neurosis son el de seducción paterna de la histeria y el de la escena primaria en la neurosis obsesiva. A su vez, estos son correlativos al fantasma de asesinato paterno.

Freud parte en *Tótem y tabú* (1913) del horror al incesto. Hace un largo recorrido mostrando cómo en diferentes culturas se manifiesta la prohibición al incesto y la reacción de horror ante la sola idea de su concreción. Freud lee este fenómeno a partir del complejo de Edipo, que es la lógica que rige las relaciones de parentesco. Pueden existir variantes y particularidades en las relaciones de parentesco en las diferentes culturas, pero estructuralmente se sostiene la prohibición del incesto. A modo de ejemplo, Freud trata el vínculo del hombre con la suegra, al que caracteriza como “complicado” (en algunos casos decir esto es poco). La vía de elección de objeto lo lleva hasta su objeto de amor, que está marcado por la imagen de su madre (y posiblemente de su hermana también). Por la barrera del incesto, su elección se deslizará hasta encontrar un nuevo objeto de amor, que estará condicionado por la imagen de ellas. Ni su madre ni su hermana pueden ser su objeto de amor, pero sí puede una mujer que se asocie al objeto prohibido. Entonces, Freud comenta que en lugar de su propia madre y hermana, entra en escena la madre política, y se desarrolla una tendencia a recaer en la elección de su prehistoria, pero todo en su interior se revela contra ello (Freud, 1913). La asociación entre la suegra y su propia madre es inconsciente. También el motivo del rechazo a la suegra es inconsciente. Si lo rechaza es por su asociación al incesto. Este rechazo y horror al incesto que se encuentra en todos los pueblos, es en realidad un rasgo de toda neurosis infantil. La primera elección de objeto de amor siempre es incestuosa, y recae sobre la madre. La fijación incestuosa es inconsciente, y por medio de vías asociativas, condensación y desplazamiento, no permite que el neurótico sepa el verdadero motivo de la elección del objeto de amor. Si lo supiera lo rechazaría, justamente por el horror al incesto.

Freud en *Tótem y tabú* (1913) menciona al complejo de Edipo como el *complejo nuclear de la neurosis, gobernado por apetencias incestuosas*. Pero no solamente la neurosis depende de la lógica del complejo de Edipo. También la psicosis y la perversión se construyen sobre esa base lógica. Las diferencias son las que constituyen cada estructura clínica, pero el complejo de Edipo funciona para todo ser hablante. Este, modela las relaciones de parentesco, que incluyen la relación del hijo con el padre y también con las generaciones anteriores. La transmisión del apellido muestra lo importante que es la pertenencia a determinado linaje. En este sentido, no es muy diferente de lo que sucedía con el totemismo. Tanto la relación al padre como al tótem tienen estructura religiosa. Freud resalta esa característica totemismo, y presenta toda una serie de prohibiciones y obligaciones. El tótem define clan, se le rinde homenaje y culto a cambio de protección. Además, el tótem es el símbolo de la familia, por lo que adquiere un carácter sagrado. Levi Strauss en *El pensamiento salvaje* (1962), trata la articulación del nombre propio con el totemismo. El autor parte de la diferencia entre los nombres propios y los nombres comunes. Levi Strauss (1962) plantea que más allá de las clasificaciones que realizaban los científicos de su época, el nombre propio en tanto estructura tiene funciones específicas que lo distinguen del nombre común. Pero más allá de su función, se diferencian por la significación. Los nombres propios en el totemismo se significaban por su relación al tótem. Levi Strauss hace una crítica a John Stuart Mill (1879), por considerar al nombre propio como desprovisto de significación. Mill lo define como *meaningless*; la palabra al convertirse en nombre propio perdería las referencias y significación que tenía. Pero Levi Strauss sostiene que el nombre siempre significa, ya que el significado se enlaza a denominaciones totémicas. Pero esta referencia no es explícita en todas las culturas. A veces puede ser porque evoca un hábito, un atributo, una cualidad, una característica, es decir un rasgo. Se toma un rasgo de ese tótem y se constituye el nombre. Hay una relación directa entre nombre, rasgo y función paterna.

Los miembros del clan toman el nombre del tótem, porque se consideran descendientes de él (Freud, 1913). El tótem es el padre de los padres del clan. En ese sentido es un padre lejano, desconocido, y diferente de todos los padres que siguieron en el linaje. La figura del tótem es organizadora del grupo social. Tiene un lugar central y de articulación de los miembros: hay cultos, ritos, prohibiciones, etc. Al tomar al tótem como el primero y ser descendientes de él, se imponen ciertas prohibiciones, como por ejemplo, no se puede matar ni comer al animal totémico. Y a estas prohibiciones se asocian otras derivadas, como mirar o tocarlo. Otra cuestión relevante respecto del totemismo es que no se podía tener relaciones sexuales con miembros del mismo clan. Es la exogamia, que permite que solamente haya relaciones fuera del clan.

El totemismo ordena la organización familiar a partir de una descendencia común, un mismo origen. El tótem es el símbolo de ese origen común. Y también se organizan las relaciones por la prohibición de tener relaciones sexuales con miembros del mismo clan. En otras palabras, el padre y la prohibición son fundantes de la estructura del clan.

A partir de la construcción freudiana del mito del padre de la horda, podemos decir que el lugar del tótem es un lugar paterno. Este mito presenta una lógica que rige para todo ser hablante. Hay dos posiciones claras en el mito: la igualdad entre los hermanos, y su relación al padre, que es totalmente diferente a la que mantienen entre ellos. De ese padre, que asesinan se toma el rasgo. Es una identificación. Aquí el nombre propio tiene una función importante. Si bien es algo dado, el nombre propio requiere de una operación de apropiación. Que el nombre sea algo dado o heredado, no significa que por eso es propio. Para que sea apropiado, debe identificarse.

El nombre propio es el cuño del clan, de la estirpe: es la marca del padre. Levi Strauss (1962) continúa su desarrollo, y plantea que cada clan tiene nombres posibles, que solo pueden ser llevados por sus miembros individuales, y como cada uno es una parte de ese grupo, el nombre del individuo es una parte de la denominación colectiva. Levi Strauss (1962), plantea que la lógica que rige los sistemas depende de dos operaciones básicas: la universalización y la particularización. La universalización es la extensión a dominios exteriores de un sistema, es decir hacia afuera, mientras que la particularización tiene que ver con los límites de lo individual. Si tenemos en cuenta esta segunda operación, nos permite ir de la clasificación a nombrar. A un individuo se lo singulariza por ciertos rasgos, y estos lo ubican en una clase (los ejemplos que da son la cabeza o el pelo de algún animal), y a la vez lo individualizan con el nombre. Son dos operaciones correlativas. En la primera se lo ubica en una línea (de sangre, de clase, de parentesco) y en la segunda se lo singulariza, porque ese nombre es de él y solamente de él. Entonces el autor se pregunta ¿cómo es posible decir que los nombres forman parte de un sistema de significación, y a la vez sostener que no se corresponden con un sentido? Para el autor, la diferencia entre los nombres propios y los comunes no tiene que ver con su naturaleza lingüística. Los nombres propios tienen su origen en un sistema clasificatorio, y a la vez lo limitan. Los nombres propios representan y significan en función de ese origen, pero también hacen límite por la singularidad que sostienen.

El hecho de que el animal totémico sea el que brinde el nombre, ya estaba dicho en *Tótem y tabú* (Freud, 1913). El animal totémico en tanto es un representante paterno, también puede ser representado por un objeto. “(...) el niño desplaza una parte de sus sentimientos desde el padre hacia el animal” (Freud, 1913: 132).

Las fobias de los niños muestran la articulación entre el objeto fóbico y el padre. Es un desplazamiento que se explica a partir de la lógica edípica. Hay sentimientos de ambivalencia respecto del padre, ya que se lo ama a la vez que se lo odia por la rivalidad con la madre. El modo de deshacerse del odio es desplazándolo a otro objeto. El conflicto no se resuelve pero continúa en torno a otro objeto (Freud, 1913: 132). De esto se deduce que si el padre es el tótem entonces las dos prohibiciones que lo caracterizaban recaen sobre el padre. No matar al padre-tótem y no tener relaciones sexuales con sus mujeres. Y justamente, estos son los dos crímenes que comete Edipo en la tragedia de Sófocles, son los crímenes simbólicos de la neurosis.

Freud (1913) desarrolla el mito del padre de la horda, en el que los hermanos hacen una alianza y matan y devoran al padre. De ese modo ponen fin a la horda paterna. Todos juntos pudieron hacer lo que ninguno podía solo. Freud hace especial hincapié en el acto de devorarlo, ya que de ese modo se identifican con él, “cada uno se apropiaba de una parte de su fuerza” (Freud, 1913: 144). Este acto es el que permitió el comienzo de las organizaciones sociales, las limitaciones éticas y la religión.

El asesinato del padre y su devoración, muestran la lógica del fantasma del asesinato paterno. Al padre se lo mata y esa pérdida permite que el neurótico tome un lugar. Es una pérdida que habilita a partir de la identificación y conservación de ese rasgo paterno. La devoración es símbolo de la identificación, y justamente con lo que se quedan en con una parte de su fuerza. Y a su vez, el padre muerto se vuelve aún más fuerte. Pero esa pérdida se revoca cuando prohíben matar al tótem, que es el sustituto del padre.

Es interesante tener en cuenta cómo funciona el objeto fóbico para el niño. El objeto fóbico es otra cara del tótem. Existen clasificaciones larguísimas de fobias diferentes, porque la variabilidad del objeto es muy alta. Pero siempre ese objeto es un símbolo. Y como es un símbolo, potencialmente cualquier objeto puede ocupar ese lugar. Toda fobia nombra algo, ubica un objeto o miedo en concreto, y eso que nombra protege de la angustia. Las fobias son siempre muy cambiantes, primero puede ser un objeto y luego otro, y así indefinidamente. Hay infinidad de objetos fóbicos y de clasificaciones. Esto nos muestra que no es el objeto en sí mismo lo que produce la fobia, sino que el objeto es la defensa contra la angustia que la fobia oculta. La fobia es una respuesta ante la angustia. Siguiendo a Lacan en el Seminario IX *La identificación* “(...) la fobia, en tanto que introduce *un resorte significante clave* que permite al sujeto preservar lo que está en juego para él, a saber el mínimo anclaje, de centramiento de su ser, que le permite no sentirse un ser completamente a la deriva del capricho materno” (Lacan, 1961:41).

Si tomamos el caso de Freud, de la fobia del pequeño Hans (Freud, 1909), vemos que el objeto fóbico va cambiando de formas y colores hasta desaparecer, pero esto fue posible gracias a ese

trabajo. Son modos que tenía Hans de simbolizar la castración, pero no solamente la suya, sino la castración en su madre. Si el niño queda identificado al falo de la madre, no es más que nada. No existe en tanto sujeto. No hay sujeto. La fobia permite esa distinción. En ese sentido, tanto la fobia, como el nombre propio y el tótem, protegen. La fobia es un síntoma que es productivo para el sujeto, es decir que el síntoma en este caso permite la distancia del niño con la madre. Ante una carencia paterna, la fobia toma su lugar y permite que se articule la dimensión de la pérdida y el complejo de castración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Levi Strauss, C. (1962), *El pensamiento salvaje*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Mill, J. S. (1879), *A system of logic. Rationative and inductive. Vol. I*. Londres.
- Lacan, J. (1961), Seminario IX *La identificación* (1961-1962). Versión inédita. Traducción de Ricardo Rodríguez Ponte.
- Freud, S. (1913), *Tótem y tabú*. Tomo XIII O.C. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1909), *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*. Tomo X O.C. Buenos Aires: Amorrortu

LA LÓGICA DEL SIGNIFICANTE: EL NOMBRE PROPIO.

Maida Re, Madeleine.

Universidad Nacional de Rosario.

mmaidare@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo es el resultado del trabajo realizado en el marco de la investigación PSI 260: “La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos” de La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

El psicoanálisis es una práctica simbólica que trata los dichos a partir de la lógica del significante. Jacques Lacan lee esta lógica en los desarrollos freudianos sobre el inconsciente y sus manifestaciones. Eso le permite precisar que el inconsciente escribe. Freud desarrolla un modo de lectura de las formaciones del inconsciente, que llama interpretación. Lacan da precisiones sobre esa lectura y la define como un trabajo con el significante. No es una lectura a partir del sentido común y corriente de las palabras, así como tampoco es una decodificación de un código definido. La escritura del inconsciente se basa en un trabajo con la letra, y es una escritura que depende de la palabra, de lo que se escucha. Esta escritura no requiere de la grafía clásica, sino que es de otra materialidad: la materialidad significativa.

El problema del sentido surge porque el significante opera independientemente de él. En el inconsciente sonido y sentido están dissociados. El sentido queda perdido, y esto da la posibilidad de la creación de nuevos sentidos y significaciones. Este es el trabajo que Lacan desarrolla en el seminario IX *La identificación* (1961). Cuando hablamos de lógica del significante, nos referimos a los desarrollos del significante desde el comienzo de su enseñanza, hasta el punto de mayor desarrollo que es este seminario. Allí Lacan presenta la definición del significante como aquello que representa a un sujeto para otro significante (Lacan, 1961).

Este artículo trata la articulación del nombre propio al significante. Lacan en el Seminario IX (1961) trata la discusión teórica sobre el nombre propio para dar precisiones respecto del significante.

El problema de investigación es la relación entre el nombre propio y el sentido. Esta relación permite dar precisiones respecto del significante, ya que el nombre propio no es un significante como otros.

Los objetivos del presente artículo son:

- Definir las posiciones de Bertrand Russell, Sir Alan Gardiner, John Stuart Mill y Otto Jespersen.
- Definir el valor del sentido en la discusión sobre el nombre.

-Analizar el lugar del nombre propio en la estructura.

Para ello, se toman los desarrollos de Russell, Gardiner, Mill y Jespersen como corpus teórico. Se analiza y compara la definición del nombre propio de cada uno. Esa discusión trata sobre la relación del sentido y el nombre. O mejor dicho, la exclusión del sentido en el nombre. La lectura del corpus de análisis está guiada por el problema del sentido y el significante, tal como lo presenta Lacan en el Seminario IX *La identificación* (1961). Tratar el problema del nombre es un trabajo con el significante. A partir de esto se dan precisiones respecto del lugar del nombre en la estructura, en tanto no es equivalente a otras palabras, ni al nombre común.

Este trabajo lleva a puntualizar lo que es el significante para el psicoanálisis. Este, no es equivalente al signo, así como está separado de todo significado. El significante funciona a partir de una lógica que permite tratar al síntoma. Por eso desde el psicoanálisis, el síntoma no es tratado como signo: no tiene un significado, sino que hay una significación a construir.

El psicoanálisis es una práctica de la palabra, tal como la definió Freud a comienzos del siglo XX. Es un tratamiento simbólico y se apoya en un trabajo con el significante. Si bien Freud nunca habló de significante, operaba con él. Si hoy contamos con la lógica del significante, es por las precisiones que pudo dar Lacan respecto de la obra de Freud.

PALABRAS CLAVE: SIGNIFICANTE, NOMBRE PROPIO, SENTIDO.

ABSTRACT

This article is part of the developments in our present investigation PSI 260: "La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos", from Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

This article is based in the discussion of the proper name at the beginning of the XXth century. This discussion involved Bertrand Russell, John Stuart Mill, Sir Alan Gardiner and Otto Jespersen. Jacques Lacan in Seminario IX *La identificación* (1961), talks about this discussion for treating the signifier in order to reach bigger precisions on the subject.

The investigation problem is the relation between proper name and meaning. This relation will give other precisions on the signifier. The proper name is a different kind of word.

The objectives of this article are:

- To define Russell's, Mill's, Gardiner's and Jespersen's theoretical positions.
- To define the value of meaning in the proper name's discussion.

-To analyze the proper name's role in structure.

In order to achieve these objectives we took Russell, Gardiner, Milland Jespersen texts as analysis corpus. We analyze and compare the different arguments about proper name and meaning. This analysis is guided by the the relation between meaning and the signifier as Lacan treats it in Seminario IX *La identificación*(1961).

This article gives precisions on the importance of signifier for psychoanalysis. The signifier is equivalent to the sign and its divorced from any meaning. All symptoms are guided by the signifier's logic. So, symptom must not be treated as a sign: it has no meaning. What a symptom means is something to come. It is not a code, it is not defined. Meaning will come as a result of the work done.

KEY WORDS: SIGNIFIER, MEANING, PROPER NAME.

TRABAJO COMPLETO

El psicoanálisis es una práctica simbólica que trata los dichos a partir de la lógica del significante. Jacques Lacan lee esta lógica en los desarrollos freudianos sobre el inconsciente y sus manifestaciones. Eso le permite precisar que el inconsciente escribe. Freud desarrolla un modo de lectura de las formaciones del inconsciente, que llama interpretación. Lacan da precisiones sobre esa lectura y la define como un trabajo con el significante. No es una lectura a partir del sentido común y corriente de las palabras, así como tampoco es una decodificación de un código definido. La escritura del inconsciente se basa en un trabajo con la letra, y es una escritura que depende de la palabra, de lo que se escucha. Esta escritura no requiere de la grafía clásica, sino que es de otra materialidad: la materialidad significante.

El problema del sentido surge porque el significante opera independientemente de él. En el inconsciente sonido y sentido están dissociados. El sentido queda perdido, y esto da la posibilidad de la creación de nuevos sentidos y significaciones. Este es el trabajo que Lacan desarrolla en el seminario IX *La identificación* (1961). Cuando hablamos de lógica del significante, nos referimos a los desarrollos del significante desde el comienzo de su enseñanza, hasta el punto de mayor desarrollo que es este seminario. Allí Lacan presenta la definición del significante como aquello que representa a un sujeto para otro significante (Lacan, 1961).

En este seminario, Lacan trata el problema del nombre propio a propósito del significante. Se parte de la diferencia entre el nombre propio y el nombre común. El nombre propio nombra a una sola persona y lo ubica dentro de una tradición familiar. El nombre común es diferente, porque designa a seres animados e inanimados que pertenecen a una clase cualquiera. El nombre propio es una palabra pero no se relaciona con otras palabras como lo hacen todas. Si bien el lenguaje es un sistema de oposiciones y diferencias, no todas las palabras tienen el mismo lugar. Es más, una misma palabra puede tener diferentes lugares y podemos decir funciones. El nombre propio no es solidario porque ningún significante puede definir el apellido, mientras que si es posible hacerlo con los nombres comunes, que además se pueden definirse entre ellos. El nombre propio es lo más propio del ser hablante porque es solamente de él, y a la vez es ajeno, porque es dado y proviene de otra generación. Se está destinado a llevarlo así sea rechazado.

Entonces, los nombres propios son palabras que tienen ciertas características que las hacen particulares y diferentes de otras clases de palabras. Un nombre identifica algo, no importa la naturaleza de la cosa que se nombra, siempre es posible nombrar algo, así sea abstracto. Según la definición de la RAE, un nombre propio es el que sin tener rasgos semánticos inherentes se aplica a seres animados o inanimados para designarlos. Esta simple definición de diccionario ya nos

introduce en la cuestión de la exclusión del sentido en el nombre. El nombre no posee rasgos semánticos, no tiene ningún sentido, así sea que originariamente la palabra lo tuviera. El nombre propio no interesa en tanto palabra, sino por la función de designación. Si un nombre es también una palabra con otro sentido, en el nombre se pierde el sentido originario. La palabra no siempre coincide con el sentido dado. Pero esto no se da solamente por la polisemia de las palabras, sino porque el nombre es una palabra que tiene otra función.

La definición del nombre propio y la naturaleza de su función ha sido una larga discusión teórica de principios del siglo XX. Lacan la trata en el seminario IX *La identificación* (1961).

Russell cuestiona el planteo de Mill acerca de los nombres, y a su vez Gardiner discute con Russell retomando el planteo de Mill pero dándole otro giro. Esta discusión es muy interesante porque pone en juego dos cuestiones muy importantes para el psicoanálisis: el problema del sentido y el nombre, y la relación del sujeto y el nombre propio. Es importante tener en cuenta que el sujeto es el sujeto del inconsciente, porque si se lo confunde con el ser hablante, con la persona o con el individuo, entonces la discusión respecto del nombre propio es otra.

El nombre propio y el nombre común

El nombre propio es algo con lo que el ser hablante cuenta desde antes de nacer. Que se lo nombre implica diversas operaciones de apropiación, entre ellas que el ser hablante se identifique con ese nombre dado. El nombre propio puede ir al lugar del ser hablante como en el caso de una firma, porque se lo incorpora como algo propio. Al ser dado, forma parte de la lógica edípica, no se lo puede elegir, aunque si se lo puede rechazar. Ser nombrado es una primera operación de entrada al lenguaje. El nombre no solamente identifica y designa, como se tiende a considerar. Su función excede toda idea nominalista. Si solamente se dice que solo nombra o designa, se lo confunde con el nombre común. Este, nombra algo o a alguien, y tiene que ver con el uso ordinario y corriente de las palabras. Pero el nombre tiene otro lugar, es el nombre de ese ser hablante y de ningún otro, así sea que se repita. Es por eso que el nombre propio pierde toda referencia a lo semántico. El nombre común se sostiene de la semántica. Podemos decir provisoriamente, que todo nombre propio designa un particular, por ejemplo, "estrella" es el nombre común y "sol" el nombre propio. Desde este punto de vista lógico, ese particular depende de una o más categorías que se definen por ese nombre común.

En esta discusión se pone en juego el tema del universal y particular aristotélico. Lacan en el seminario IX *La identificación* (1961) hace una crítica al universal aristotélico, y el nombre propio es una de los puntos de apoyo para el cuestionamiento de dicha lógica. En la clase del 7 de marzo de 1961, toma el cuadrángulo de Pierce y ubica al sujeto (y siempre se refiere al sujeto del

inconsciente) dónde Peirce ubica la ausencia de rasgo, en el particular. El sujeto va al lugar donde no hay rasgo, porque no es óptico, no tiene características ni contenido. El sujeto del inconsciente es lo que aparece en cualquier formación del inconsciente, para luego desaparecer. Lacan lo ubica en la ausencia de rasgo, así como en clases posteriores lo define como el error en la cuenta.

Para Lacan el fundamento para la construcción de una totalidad se da por la ausencia de rasgo. Por ejemplo, lo que conforma la clase no es lo que sus unidades son, sino por lo que se excluyen de la totalidad. El rasgo constituye la clase. Si se toma la clase de los mamíferos, es la ausencia de mama en los otros, lo que constituye la clase mamífero. Justamente el rasgo mama identifica la ausencia de mama. Si el sujeto va al lugar del particular es porque se excluye.

La discusión teórica sobre el nombre propio

Lacan trata el problema del nombre propio a partir de *la discusión de Mill y Russell*, con los comentarios de Gardiner. Es importante tener en cuenta que en francés nombre propio es *nom propre*, y específicamente *nom* es tanto nombre como sustantivo. También *propre* tiene la misma raíz que *propriété*, así como en español nombre propio tiene la misma raíz que propiedad: -prop. El nombre propio ubica a cada uno de los seres hablantes dentro de una línea generacional. Cada hablante pertenece a una familia a partir de su nombre propio, y eso es paterno. Lacan comenta que llega al tema del nombre propio a partir del libro *La teoría de los nombres propios* (1954) de Gardiner, en el que cuestiona a Russell. Russell define al nombre propio como *a word for particular*, es decir que el nombre es una palabra para designar a un particular. Russell plantea que lo importante es que ese nombre no tiene nada que ver con la descripción o las características que pueda tener quien lo lleve. Gardiner, hace una crítica de esta definición, apoyándose en Mill y Dioysius Thrax, que es un gramático griego del siglo II aC. Dice que un nombre señala un cuerpo o una actividad, y su uso común es el nombre común, mientras que el uso particular es el nombre propio. A su vez, para Mill el nombre propio pierde su sentido originario (en tanto palabra). Gardiner agrega que tiene un rasgo distintivo: el sonido. Lacan subraya esta caracterización, porque lo que marca al nombre propio es que lleva cierta *diferencia sonora*. En este punto se articula la función significante, que es justamente lo que da esa diferencia.

Russell en *Lenguaje* (Russell, 1927) presenta el problema del nombre en relación a las diferentes clases de palabras. Habría cuatro clases: habladas, oídas, escritas y las leídas. Para la clasificación se basa dos cuestiones: por la materialidad y por el sentido. Ambos criterios se corresponden. La materialidad se refiere a aquello con lo que está hecha cada una de esas palabras. Por ejemplo, trata la palabra hablada desde lo fonológico y le interesa la cantidad de movimientos y

combinaciones que es posible realizar mediante los órganos fonadores. Russell privilegia la palabra escrita porque permite una mayor duración en el tiempo que la palabra hablada. Pero aclara que la palabra leída también es evanescente, porque una vez que fue leída puede olvidarse. En eso distingue lo escrito del proceso físico de leer. Desde este punto de vista lo diferencial es lo material. Pero también le interesa cómo se da la comunicación entre dos, cómo es que pueden entenderse, si en realidad uno trata con la palabra hablada y el otro con la oída, que tienen materialidades diferentes. Allí hace entrar al sentido como un nivel superior. La semántica distingue no solamente las palabras unas de otras, sino la misma palabra en diferentes usos y contextos. Russell dice que el hecho de que haya comunicación es un acontecimiento. Es una conexión causal entre la palabra hablada y la escuchada, entre el hablante y el que oye, pero también a uno mismo en tanto otro.

A partir de este punto del desarrollo, para Russell es el sentido el que introduce la diferencia y permite distinguir entre clases de palabras. Un sonido puede tener un significado para el que escuche, pero otro para el que lo hace, y entonces en una misma comunicación aparecen dos tipos de palabra: la oída y la hablada. Para mostrar el lugar del sentido toma un ejemplo, que también toma Lacan, de la huella de Viernes en Robinson Crusoe. Viernes deja huella pero estas solo tienen sentido para Robinson, no para Viernes (Russell, 1927: 13). Él las deja sin saber que esto es un signo para alguien. Con este mismo ejemplo, Lacan en el Seminario IX *La identificación* (1961), diferencia signo de significante. La huella es un signo, significa algo para alguien, en este caso solamente significa algo para Robinson. Lacan lo compara con el comportamiento animal. Los animales dejan huellas que otros leen y les dan un significado, como ser que el animal tomó determinado rumbo, pero también los animales dejan huellas para engañar. Pero en el ser hablante se redobra la apuesta. A diferencia del animal, puede dejar una huella para fingir fingir. Y esto Lacan lo ubica del lado del significante. La huella de Viernes significa algo para Robinson. No hay otra significación al ver la huella de Viernes. Siguiendo este razonamiento, entonces la palabra tal como la toma Russell es signo.

Russell (1927) plantea que todo lo que tenga sentido puede ser analizado a la luz de determinadas asociaciones: si A es causa de C, entonces A es una causa asociativa de C, y C es un efecto asociativo de A. Para una persona determinada A al ser oída significa C, si los efectos de A son semejantes a los de C, y si usa A es un efecto asociativo de C o algo asociado a C. El problema empieza cuando A para uno es A y para otro B, C, o D. No hay lugar ni opción al malentendido. Russell (1927) trabaja a partir de un constructo lógico abstracto, que se sostiene de la idea de que entre los hablantes se entienden porque no hay diferencias. En este contexto Russell define el nombre propio en tanto particular. No se distingue de otras palabras abstractas o generales. El

nombre propio no pierde la referencia a la totalidad, porque el particular y su sentido dependen de esa totalidad. Es un sentido que hace cadena con otro sentido, siempre hay otra referencia. Si el sentido depende siempre de otra referencia, entonces no habría coto para el sentido y nada lo tendría más que referencialmente. Esto nos lleva a la cuestión de la referencia y la connotación. En *The meaning of meaning* (Ogden, Richards, 1923), los autores plantean que la definición de una palabra no siempre coincide con su connotación. Por un lado existe la definición y por otro su connotación, que son los sentidos asociados pero no dichos. La connotación es artificial, se crea en el uso; eso la separa del significado. Una palabra remite a más de un referente, y a su vez esas referencias tienen connotaciones y referencias propias. El sentido se traslada y se modifica en el uso de la lengua, y esa es la dificultad para definir un sentido o significado único. Para estos autores, siempre hay una referencia más, siempre hay otro sentido o significación. Ogden y Richards (1923) plantean que dos símbolos diferentes pueden tener la misma connotación, así como un mismo símbolo puede tener connotaciones diferentes. Allí se encuentran con el problema del nombre propio. Tomando a Mill (1879), Ogden y Richards (1923) plantean que el nombre propio, el *propername*, son no-connotativos. Connotación implica que el sentido estaría asociado pero no explicitado, es decir que para Mill un nombre propio sería referencial, sin sostenerse de ninguna connotación o sentido. Es decir, perdería el sentido de la palabra. Esta función del nombre propio, es lo en términos de Mill, la base sobre la que se sustenta y desarrolla toda la maquinaria simbólica, la *symbolic machinery*. La posibilidad de que se funde lo simbólico, para Mill, depende de que se pierda la referencia y la connotación, que da lugar al símbolo. Es la posibilidad de que una palabra pueda significar algo diferente de lo que es en el momento en que se la enuncia.

Ogden y Richards reconocen esta función, pero dicen que esto no implica que el nombre propio no tenga un significado. Por un lado no tiene el mismo sentido que la palabra o frase en sí misma, y por otro lado también significa. Para ellos tiene y no tiene significado.

Ullman en *Semántica. Introducción a la ciencia del significado* (1987), caracteriza al nombre propio por su carácter distintivo y su valor referido a la unicidad del objeto representado. Para este autor, no tendría un valor connotativo, no habría otras asociaciones. Pero, como señala Jespersen (1947), los nombres propios también son palabras, y las palabras son connotativas y son más que un medio de comunicación. Jespersen (1947) destaca el valor mágico y místico de la palabra, tal como el valor que le dan los niños. Y podríamos agregar el valor que le da el neurótico, ya que toda neurosis es una neurosis infantil. Jespersen destaca el poder que tiene la palabra sobre las cosas. El autor plantea que el niño solo obtiene satisfacciones cuando pide algo. Para un niño no hay un objeto sin nombre, y en es por eso que Jespersen resalta el valor de la palabra como algo

separado diferente e independiente del objeto que nombra. Y dice “un objeto sin nombre para el niño es algo incompleto, casi inexistente e imaginario, la tendencia infantil es materializar el nombre, (...) considerarlo como parte de la cosa real misma en lugar de como algo extraño y arbitrariamente ligado a ella” (Jespersen, 1947: 214).

Mill (1879) también hace hincapié en la función identificadora del nombre. “Si, como el ladrón de las Mil y una noches, hacemos una marca con tiza en una casa, que nos permita reconocerla, la marca tiene un propósito pero no tienen propiamente ningún significado. El objeto de hacer la marca es meramente la distinción (...) cuando imponemos un nombre propio, ejecutamos una operación análoga a la que proyectaba el ladrón al señalar con tiza la casa. Ponemos una marca, no realmente sobre el objeto mismo, sino, por así decirlo sobre la idea del objeto. Un nombre propio es solo una marca sin significado que relacionamos en nuestra mente con la idea del objeto, con el fin de que siempre que la marca encuentre vuestra vista o se presente a nuestra memoria podemos pensar en ese objeto individual” (Mill, 1879: 36).

Para Jespersen el nombre propio cumple un papel diferenciador, y se enlaza con el valor místico y mágico que también se encuentran en los tabúes, prohibiciones y fobias, tanto individuales como colectivas. Es la función diferenciadora del nombre, que muestra que el nombre no es una palabra como otras. Con el nombre se singulariza un objeto. Russell con el particular hace que dependa de una totalidad. Que sea singular permite un quiebre con la totalidad, no es uno dentro sino que sostiene la tensión dentro-fuera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gardiner, A. (1954), *The theory of proper names. A controvertial essay*. London: Oxford UniversityPress.
- Jespersen, O. (1947), *Humanidad, nación, individuo desde el punto de vista lingüístico*. Buenos Aires: Revista de Occidente.
- Lacan, J. (1961), Seminario IX *La identificación*. Versión inédita.
- Lacan, J. (1966). *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Mill, J. S. (1879), *A system of logic. Rationative and inductive. Vol. I*. Londres.
- Ogden, C.K., Richards, I. A. (1923), *The meaning of meaning*. New York: Harcourt, Brace & World Inc. 1946.
- Russell, B. (1927) *Lenguaje en Escritos Básicos I*. Barcelona: Editorial Planeta de Agostini, 1984.
- Ullman, S. (1987). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.

INCIDENCIAS DE LO FEMENINO: UNA CUESTIÓN ADOLESCENTE Y DE LOCURA.

Martin, Julia & Machado, María Inés.

Secretaría de Investigación, Facultad de Psicología, UNLP.

juliamartin17@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo parte de la conocida filiación que suele hacerse entre adolescencia y locura. Asimismo, Lacan establece la relación entre locura y femineidad, subrayando lo ilimitado del goce femenino, como más allá del falo. Nuestra discusión, enmarcada en el Proyecto Promocional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP, denominado “*ADOLESCENCIA: EL PROBLEMA DEL DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL EN LAS PRESENTACIONES ENLOQUECIDAS*” es el desarrollo de una interrogación acerca de si la locura puede conceptualizarse como respuesta al encuentro con ese Otro Goce en este tiempo peculiar, donde el orden fálico-castrado constituido en la infancia es puesto en cuestión. Construiremos nuestro argumento en función de algunos desarrollos teóricos y la presentación de una viñeta clínica, de difícil diagnóstico diferencial. Nuestra tesis propone articular los términos despertar, locura, fuera de discurso, y lo femenino, estableciendo que es la especificidad de la positivización de lo femenino (Rassial, 2001) lo que empuja al trabajo adolescente, y emparenta su forma a la de toda locura. De allí la dificultad en la precisión diagnóstica de muchos sujetos, en los que la respuesta adolescente presenta un carácter de exceso que hace las veces de locura al cuadrado: las locuras adolescentes que se suman al hecho de estructura del encuentro con lo femenino del tiempo de la pubertad. Es el trabajo de subjetivación de lo femenino lo que encontramos en las presentaciones enloquecidas estudiadas, y también en las que el desborde no es tan florido. Entonces, reservamos el término de locura en vez de crisis para nombrar lo que acontece en todo parlêtre en tanto el segundo despertar sexual hace su aparición. *Trou-matisme* y locura que no pueden dejar de referirse a lo femenino y el fuera-de-discurso que supone todo despertar.

La clínica con sujetos en el momento de la invención de su respuesta adolescente es un desafío constante por las preguntas que genera. La diversidad de las presentaciones está comandada por la singularidad de las respuestas que cada sujeto elabora frente a una invariante: el encuentro con lo real que constituye ese segundo despertar sexual. Será allí, entonces, donde se pondrá a jugar los títulos en el bolsillo sumado a lo que la coyuntura y la invención le posibiliten. Ahora bien, no es sólo el significante del Nombre-del-Padre el que puede ponerse en cuestión a partir de la exigencia de simbolización puberal, sino que todos los términos de la batería, al cuestionarse,

pueden dar cuenta de los matices en las locuras acontecidas en este tiempo de encrucijada entre desarrollo y estructura.

Presentaremos el caso clínico de una adolescente que oscilará entre la producción de una fobia y ciertos comportamientos disruptivos, que en el curso del tratamiento se articularán a una pregunta por el deseo materno, y de la madre en tanto mujer.

Veremos que el fuera-de-discurso aquí excede al campo de la psicosis, al referir al instante de despertar provocado por el traumatismo. Es una salida del adormecimiento de los discursos, incluso del analítico. En este sentido, despertar de la primavera nos señala un camino. Como Freud nos ha enseñado, el inconsciente, discurso del amo, ignora la diferencia femenino-masculino. Las operaciones subjetivas juveniles están ligadas al reconocimiento del Otro sexo. Éste está ausente en la realidad psíquica infantil. Aparece con el movimiento de la pubertad y la genitalización de la imagen del cuerpo, del Otro. La dimensión de lo femenino no es sin consecuencias. La pubertad genital positiva, entonces, lo que la castración simbólica había negativizado en la sexualidad infantil en términos de lógica fálica. Lo femenino designará un nombre de un no al falo, que lo ubicará fuera de discurso, y en tanto tal, como despertar. Es decir, el empuje de la pubertad ofrece una oportunidad de despertar en tanto pone de plano lo que el significante ha intentado mortificar en sus desfiladeros en el tiempo del sepultamiento del Complejo de Edipo y que conocemos como ausencia de relación sexual.

PALABRAS CLAVE: FEMENINO, ADOLESCENCIA, DESPERTAR, LOCURA.

ABSTRACT

The link between disruptive, striking, mad presentations and what is known as “adolescence” is frequently made. There is also a link in Lacan’s teaching between madness and femininity, out-of-discourse and awakening. The question is if madness can be considered as a response to the encounter with the Other sex in this peculiar time of the second sexual awakening in puberty. We propose that positivation of femininity introduced by the genitalization of corporal image, which is a particular subject in times of puberty, is the link between adolescence work and madness in general.

We will present a clinical presentation of a teenage girl whose crisis is linked to the questions about what a woman is, and what she desires. Where the established discourses do not work, we

will have the out-of-discourse that will need to be treated in the adolescence invention as a singular response to the absence of sexual proportion.

KEYWORDS: FEMININE, ADOLESCENCE, AWAKENING, MADNESS

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Nuestra discusión se origina en la conocida filiación que suele hacerse entre adolescencia y locura. Asimismo, Lacan establece la relación entre locura y femineidad, subrayando lo ilimitado del goce femenino, como más allá del falo. Este trabajo enmarcado en el Proyecto Promocional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP, denominado “ADOLESCENCIA: EL PROBLEMA DEL DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL EN LAS PRESENTACIONES ENLOQUECIDAS” es el desarrollo de una interrogación acerca de si la locura puede conceptualizarse como respuesta al encuentro con ese Otro Goce en este tiempo peculiar, donde el orden fálico-castrado constituido en la infancia es puesto en cuestión. Construiremos nuestro argumento en función de algunos desarrollos teóricos y la presentación de una viñeta clínica, de difícil diagnóstico diferencial. Nuestra tesis propone articular los términos despertar, locura, fuera de discurso, y lo femenino, estableciendo que es la especificidad de la positivización de lo femenino (Rassial, 2001) lo que empuja al trabajo adolescente, y emparenta su forma a la de toda locura. De allí la dificultad en la precisión diagnóstica de muchos sujetos, en los que la respuesta adolescente presenta un carácter de exceso que hace las veces de locura al cuadrado: las locuras adolescentes que se suman al hecho de estructura del encuentro con lo femenino del tiempo de la pubertad. Es el trabajo de subjetivación de lo femenino lo que encontramos en las presentaciones enloquecidas estudiadas, y también en las que el desborde no es tan florido. Entonces, reservamos el término de locura en vez de crisis para nombrar lo que acontece en todo parlêtre en tanto el segundo despertar sexual hace su aparición. *Trou-matisme* y locura que no pueden dejar de referirse a lo femenino y el fuera de discurso que supone todo despertar.

La adolescencia como respuesta al segundo despertar sexual

La clínica con sujetos en el momento de la invención de su respuesta adolescente es un desafío constante por las preguntas que genera. La diversidad de las presentaciones está comandada por la singularidad de las respuestas que cada sujeto elabora frente a una invariante: el encuentro con lo real que constituye ese segundo despertar sexual. Será allí, entonces, donde se pondrá a jugar los títulos en el bolsillo sumado a lo que la coyuntura y la invención le posibiliten. De allí que Stevens (1998) prefiere hablar de la clínica de la adolescencia como una clínica del síntoma, en tanto entiende la adolescencia como el tiempo de una gran variedad de respuestas posibles a este imposible que es el surgimiento de un real propio de la pubertad. La adolescencia como respuesta sintomática implica el arreglo particular con el cual cada sujeto organiza su existencia,

su relación con el mundo y con el goce. En este sentido, podemos proponerla como una categoría transestructural.

No creemos en la ingenuidad de Lacan a la hora de hablar de la obra de Wedekind, “El despertar de la primavera”. En el conocido prefacio, se ubica el nexo entre el despertar de la sexualidad en la adolescencia y el despertar de los sueños: “no sin”.

Freud trabaja específicamente esta noción del despertar del sueño. Lo interesante aquí es que si bien sostiene que los sueños son un cumplimiento de deseo y su función es la de guardianes del dormir, se dedica a investigar aquellos que cuestionan esta tesis, que conllevan a un despertar disruptivo, en los que la angustia se hace presente, angustia que señala un real insoportable.

El “despertar lacaniano” ya había comenzado a esbozarse desde muy temprano. Para Lacan el deber ético es un verdadero despertar: no sólo del sueño, sino del hechizo del fantasma aun cuando estamos despiertos. Por eso los desencadenamientos son *un despertar algo* (Lacan, 1955-1956: 241).

Ahora bien, en el recorrido que va desde el inicio de la infancia hasta el precipitado fantasmático, se requiere de tiempos y operaciones para orientar el deseo. Podemos pensar que los despertares son la ocasión para estas operaciones, en tanto ellos ponen en cuestión los discursos que se van estableciendo. El despertar de Juanito lo ubicaremos en la aparición del pene en lo real que lo despierta del juego del señuelo. Podemos pensar al sueño del Edipo o sus suplencias como lo que es interrumpido por el despertar de la pubertad. Cada uno de los tiempos, por consiguiente, supone una pérdida y una redistribución del goce enlazada al deseo. La función paterna viene a auxiliar en estas operaciones, con una prohibición pero también una dirección, una orientación, esa que Lacan señala en la figura del Enmascarado de Wedekind. Sin su intervención, el desborde es franco, como lo constataremos en la presentación de Milena: salidas desesperadas, desorientadas, fuera de un discurso que regule ese exceso de goce que se presentifica en una mirada no velada. No significa esto siempre la puesta en tensión del significante Nombre-del-Padre, sino que cualquier término de la batería del Otro puede estar cuestionado en ocasión del despertar: Ideal del Yo, Falo, Deseo Materno. Esos significantes puestos en tensión también permiten formalizar la lógica de algunas presentaciones “enloquecidas” que no necesariamente corresponden a la estructura de las psicosis.

De flogger, a joven de ropas holgadas

Luego de su menarca, Milena empieza a vestirse de “flogger” y a escaparse de su casa y del colegio reiteradamente. Dos meses después, es traída a la consulta por su madre, quien se angustia al relatar la separación con su marido, tres años atrás. Siempre hablará en plural, como

un bloque indiferenciado sobre ella y su hija. Actualmente las apariciones de este hombre se reducen a “viene nos grita, nos insulta y se va”. Ubica como hecho desencadenante de la consulta que Milena roba un celular en la calle y se hace llevar, por la policía, a la casa del padre.

Después de la separación, Milena no sale de la casa ni va al colegio, recién al otro año concurrirá sin problemas hasta ahora. Cabe aclarar que la madre no sale a ningún lado, prefiere quedarse adentro.

Con Milena se trabajan desde el inicio dos cuestiones: el salir y las miradas. Las miradas son las que la hacen escaparse de la escuela: “me parece que me miran y se ríen, siento eso”, refiriéndose a los compañeros. Señalamos que el estatuto de este fenómeno respecto de la mirada de los otros es uno de los puntos de discusión diagnóstica, junto con sus identificaciones masivas a ciertos aspectos de sus semejantes. De la casa se escapa porque “quiere salir”. Salir que se configura como desordenado, alocado, sin regulación alguna: sale a perseguir chicos, o al centro a mirar-los. Entrampada entre el adentro y el afuera, “salir da miedo, quedarse es feo”. El adentro se torna más enigmático. Luego de trabajar con la construcción de un marco simbólico para las salidas, en una oportunidad logra pedir permiso a la madre para verse con un chico, no se lo permite, el adentro se torna más claro: “Ella quiere que nos quedemos adentro, con ella”.

Se recortan dos preguntas a las que Milena parece fallidamente intentar encontrar respuesta: qué es una mujer y qué quieren los chicos. La primera intenta responderse vía significantes que nombran su cuerpo: “jorobada” “anoréxica”; la segunda, se trata con significantes que nombran su ser: “tonta” “puta”. Dichos que el padre le dirige cuando viene intempestivamente y les grita. Cuerpo que a su vez intenta restar de la mirada del Otro que se torna omnipresente en estas escapadas. Mirada que serán luego los “ojos rojos” del padre, vinculados con la droga, y que conllevará a un activo espiar- y a un recuerdo infantil: cuando tenía 9 o 10 años, se despertaba de noche para espiar a los padres teniendo relaciones, “mi mamá estaba en cuatro”. Muchas de las preguntas que dirigirá a la analista estarán ligadas a las formas variadas de satisfacción sexual. Recuerda además cómo el padre se escapaba por la ventana para salir a la noche y llegaba tomado.

Al tiempo en que intenta responder qué es una mujer, se abre un enigma en torno al deseo masculino: ¿qué quieren los chicos? Encarna en sus salidas respuestas posibles: “les gustan chicas que los persigan”, “chicas para apretar”.

Dado su empuje al encuentro con los chicos, se trabaja sobre el armado de una escena amorosa y un encuadre simbólico que sostenga el marco de la misma. Paralelamente a este trabajo va conformando dos figuras femeninas posibles: la puta o la chorra, la primera queda ligada a la

hermana que está con muchos chicos, y la segunda a la mujer del padre que se sabe es mujer de un chorro.

Progresivamente se regulan las salidas, el exceso aparece en el cuerpo, empieza a comer todo el tiempo excesivamente “porque a los chicos les gusta rellenitas”. “Tengo cuerpo de nena, me dice mi hermana”. La hermana se presenta como su espejo, la más linda y a la que quiere desfigurarle la cara.

Con el armado de las escenas, aparece su hermano mayor Román, limita el uso de la computadora, su contacto al afuera y le prohíbe andar en ropa interior por toda la casa. Sobre todo es un hijo respetado por esta madre quien también funcionará como límite a los encuentros sexuales mantenidos por los padres en su casa desde la separación, cuestión develada a posteriori. Encuentro con lo enigmático del goce de su madre como mujer, con lo radicalmente heterogéneo al discurso que soportaba. Se interviene la mirada, ya no se es transparente. Respecto a sus respuestas desde cierta distancia dice: “hago para que me miren, que miren algo que no soy, una máscara, demostrar algo que en mi corazón no está. Puta y gorda como mi hermana”.

De a poco la hermana comienza a correrse del lugar de la “única mujer”... hay otras... Comienza a preguntar por los accesorios de la analista, también señala la vestimenta de la misma “que tapa y a la vez es linda”. La analista subraya esta construcción: no es necesario mostrar para que sea lindo o interesante. Como correlato inmediato, se compra una remera holgada y empieza inglés: algo que siempre le gustó.

Sobre lo femenino como cuestión adolescente

En la clase XI del 19 de abril de 1977 del Seminario XXIV propone: “Un discurso es siempre adormecedor, salvo cuando uno no lo comprende — entonces despierta. (...) En resumen, el despertar, es lo real bajo su aspecto de lo imposible, que no se escribe sino con fuerza o por la fuerza”. El fuera-de-discurso aquí excede al campo de la psicosis, al referir al instante de despertar provocado por el traumatismo, o por la interpretación que traumatiza. Es una salida del adormecimiento de los discursos, incluso del analítico. En este sentido, *despertar de la primavera* nos señala un camino. Como Freud nos ha enseñado, el inconsciente, discurso del amo, ignora la diferencia femenino-masculino. Las operaciones subjetivas juveniles están ligadas al reconocimiento del Otro sexo. Éste está ausente en la realidad psíquica infantil. Aparece con el movimiento de la pubertad y la genitalización de la imagen del cuerpo, del Otro. La dimensión de lo femenino no es sin consecuencias. La pubertad genital positiva, entonces, lo que la castración simbólica había negativizado en la sexualidad infantil en términos de lógica fálica. Lo femenino designará un nombre de un no al falo, que lo ubicará fuera de discurso, y en tanto tal, como

despertar. Es decir, el empuje de la pubertad ofrece una oportunidad de despertar en tanto pone de plano lo que el significante ha intentado mortificar en sus desfiladeros en el tiempo del sepultamiento del Complejo de Edipo.

Encontramos en Milena tal esfuerzo por encadenar lo disruptivo del Otro sexo, con respuestas ensayadas a partir de los significantes del Otro, que la llevan a una posición enloquecida. El enloquecimiento no deja de ser un ensayo de acallar lo disruptivo. Sólo en transferencia la figura del Enmascarado permitirá ofrecerle una ocasión para armar una ficción que vele lo desnudo de su cuerpo, del sexo, de lo femenino. Y sólo en transferencia es que el diagnóstico en psicoanálisis, también en los tiempos del segundo despertar sexual, deberá dirimirse.

Lo femenino designará en la pubertad otro estatuto del objeto, ya no como resto, sino causa del deseo y del amor. Pasará a ser una parte positiva de la subjetividad, y el trabajo adolescente podrá eventualmente hacer de ella un ideal o un misterio, en tanto encadene lo desencadenado. De este modo, goce femenino, fuera de discurso, despertar, se nos presentan como modos de nombrar la salida del discurso adormecedor de la diferencia fálico-castrado, locura estructural que la adolescencia se encarga de tratar con sus invenciones a partir del no hay relación sexual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, S. (1900). "La interpretación de los sueños". Obras Completas. Volumen IV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1920). "Más allá del principio del placer". Obras Completas. Volumen XX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lacan, J. (1955-6). El Seminario, Libro III Las psicosis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1956-7). El Seminario, Libro IV La relación de objeto. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1964). El Seminario, Libro XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969-1970). Seminario XVI. De un Otro al otro. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1977). Seminario XXIV. clase XI del 19 de abril de 1977. Inédito.
- Lacan, J. (1974). El despertar de la Primavera en Intervenciones y textos 2. Buenos Aires: Manantial.
- Rassial, J. (2001). "La libido est masculine...". AA.VV. (2001). Le féminin: un concept adolescent?. Toulouse: Éditions Ères.
- Stevens, A. (2008). "La adolescencia, síntoma de la pubertad". Psicoanálisis con adolescentes. Buenos Aires: Pomaire.
- Wedekind, F. (1904). El despertar de la primavera. Buenos Aires: Editorial Quetzal.

EL RECURSO A JOYCE EN LA ENSEÑANZA DE JACQUES LACAN (1975-76).

Martínez Methol, Juan Cruz.

UNLP.

jcmartinezmethol@yahoo.com.ar

RESUMEN

Jacques Lacan recurre al escritor irlandés James Joyce en el curso del *Seminario 23: El sinthome* (1975-76, 2006), seminario que forma parte de una elaboración teórica inscripta en lo que se llama su última enseñanza del psicoanálisis (1971-1980). El encuentro con Joyce implica, según dice Lacan, un desvío respecto de su proyecto inicial de avanzar en la formalización topológica de la experiencia analítica. En este sentido, el encuentro con la obra de Joyce y la crítica joyceana, haciéndole lugar a ese desvío, en el cual Lacan asume una herencia freudiana, tiene consecuencias teóricas y clínicas de gran alcance y constituye actualmente un campo de investigación en el marco de la orientación lacaniana (Schejtman, 2007, 2013).

En este ensayo se tratará de delinear las razones por las cuales el encuentro entre el psicoanalista y el escritor se vuelve necesario para beneficio del primero. Esto quiere decir que el recurso a Joyce es para Lacan un paso singular para hacer avanzar la conceptualización del psicoanálisis, en particular al formular el concepto de síntoma que adquiere un valor diferencial respecto del período anterior del trayecto teórico entre 1953 y 1971 (Arenas, 2010, Miller, 2013). El síntoma en el período final de su enseñanza no será solamente una formación del inconsciente sino que se presenta en una dimensión llamada síntoma goce, estableciéndose progresivamente la oposición síntoma /inconsciente en una perspectiva que valoriza la noción de goce sobre el concepto de inconsciente (Lacan, 2006).

Si el inconsciente es equivalente con lo simbólico, el síntoma goce se postula como *ex –sistente* al inconsciente. Tal síntoma no es efecto metafórico de lo simbólico o articulación significativa sino que queda por fuera de esa operatoria, lo que implica la extracción de un elemento del inconsciente hacia lo real, y ese elemento desencadenado, solo, uno, será llamado por Lacan *letra*. La letra será definida en oposición con el significante (combinatoria y diferencia) como funcionando según cierto principio de identidad y desprovista inicialmente de un efecto de sentido, definición que implica que la función de la letra en el síntoma será fijar un goce que no puede descifrarse ya que conlleva una conexión con lo real del lenguaje.

En ese sentido, se verá que la escritura de Joyce permite formular la hipótesis del síntoma *en* Joyce, es decir, que la literatura de Joyce muestra la función del goce de la letra y de un modo

eminente se hace exponente fiel del síntoma goce. El abordaje lacaniano valoriza en este aspecto la obra final de Joyce, *Finnegans Wake*, que ofrece la esencia, el aparato y la abstracción del síntoma.

La consideración de la escritura de Joyce en relación con el síntoma y la aparición del término *sinthome* se sitúan en la conferencia “Joyce el síntoma” (Lacan, 2006) dictada el 16 de junio de 1975 (*Bloomsday*, 16 de junio es la fecha en que Joyce conoce a Nora su mujer y en la que transcurre la acción del *Ulises*), en el *V Simposio Internacional James Joyce*, por invitación de Jacques Aubert, unos meses antes del inicio del seminario *El sinthome* en el que se despliega su problemática. En esta conferencia Lacan sostiene la idea que “Joyce da el aparato, la esencia, la abstracción del síntoma”. La escritura de Joyce sirve de paradigma del concepto de síntoma goce, que concierne a la dimensión de la nominación. *Joyce el síntoma* será el nombre propio del escritor en tanto ilustración de su operatoria con la letra.

En un segundo momento, Lacan analiza a través de la búsqueda en la obra y la vida de Joyce, algunos elementos clínicos que permiten sostener su pregunta acerca de la locura del escritor, o mejor dicho, la presencia de las huellas de una relación singular con el lenguaje que subtiende la hipótesis de una estructura psicótica, en particular relación con el desencadenamiento de su locura, no de la psicosis clínica. En el seminario *El sinthome* esos elementos se formulan como “palabras impuestas”, la idea del redentor (*redeemer*) y la relación con el cuerpo.

En tercer lugar, el análisis de Joyce conduce a postular una función singular del síntoma conceptualizada con el nombre *Sinthome* en tanto reparación y anudamiento de la estructura, postulación que depende de una dinámica conceptual cuyas transformaciones es necesario seguir en el texto de Lacan y en los desarrollos de comentaristas eminentes de su obra.

PALABRAS CLAVE: SÍNTOMA, ESCRITURA, GOCE, SINTHOME.

ABSTRACT

Jacques Lacan draws on the work of the Irish writer James Joyce in the XXIII Book of *The Seminar: Le Sinthome* (1975-1976), a series of lectures that are part of what is called the last period of his teaching of psychoanalysis. The invocation of Joyce does not involve, according to Lacan, a detour from his original project of advancing in the topological formalization of the analytical experience. This essay purports to outline the reasons for which this theoretical meeting between the psychoanalyst and the writer becomes necessary —and beneficial— for the former. Lacan’s

invocation of Joyce plays a relevant role in the elaboration of the concept of symptom, which has a differential value in relation to the previous theoretical period (1953-1971). In Lacan's final demonstration, the symptom will be not only formed by the unconscious; it will be presented in a dimension called symptom-enjoyment. Thus, the opposition between symptom and unconscious is progressively established, and the notion of *jouissance* is regarded over the concept of unconscious. In this sense, Joyce's writing allows to formulate the hypothesis of the symptom *in* Joyce; that is to say, Joyce's literature shows the *jouissance-in-language* function, and becomes a great exponent of the *jouissance* symptom.

KEYWORDS: SYMPTOM, LANGUAGE, *SINTHOME*, ENJOYMENT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la APA*. Cap. 1: Estilo de redacción para las ciencias sociales y conductuales, Cap. 2: Estructura y contenido del manuscrito, Cap. 6: Citación de las fuentes. Tercera edición de la sexta en inglés. México: Manual Moderno.
- A.A.V.V. (2006). *Incidencias de la última enseñanza de Lacan en la práctica analítica*. Bs. As. Grama
- A.A.V.V. (1994). *Locura: clínica y suplencia*. Madrid. DOR, S. L. Ediciones
- Arenas, Gerardo (2010). *En busca de lo singular*. Bs. As. Grama
- Aubert, Jacques (1973). *Introduction a l'esthétique de James Joyce*. París. Didier
- Aubert, Jacques (2003). De un Joyce al otro, en A.A.V.V., *Lacan, el escrito, la imagen*. Bs. As. Del Cifrado
- Aubert, Jacques (2006). Ponencia en el seminario de Jacques Lacan. En Jacques Lacan: *El seminario 23: El sinthome*, pp. 167-184. Bs. As. Paidós
- Aubert, Jacques (2006). Notas de lectura. En Jacques Lacan, *El seminario 23: El sinthome*, pp. 185-194. Bs. As. Paidós
- Bengochea, N. & Levin, F. (2012). El estado de la cuestión. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 79-95. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Ellman, Richard (2002). *James Joyce*. Bs. As. Anagrama
- Ingberg, Pablo (2012). Prólogo. En *Retrato del artista adolescente*, pp. 11-18. Bs. As. Losada
- Joyce, James (1939). *Finnegans Wake*. Londres. Faber & Faber

- Joyce, James (1984). *Esteban el héroe*. Barcelona. Lumen
- Joyce, James (1992). Anna Livia Plurabelle (*Finnegans Wake I*). Madrid. Cátedra
- Joyce, James (2009). *Ulises*. Bs. As. Losada
- Joyce, James (2012). *Retrato del artista adolescente*. Bs. As. Losada
- Lacan, Jacques (1988). La tercera. En Jacques Lacan, *Intervenciones y textos 2*, pp. 73-108. Bs. As. Manantial
- Lacan, Jacques (2006a). Joyce el síntoma, pp. 159-166. En Jacques Lacan: *El sinthome*. Bs. As. Paidós
- Lacan, Jacques (2006b). *El seminario 23: El sinthome*. Bs. As. Paidós
- Lacan, Jacques (2012a). Joyce el síntoma. En *Otros escritos*, pp. 591-597. Bs. As. Paidós
- Lacan, Jacques (2012b). Lituratierra, En *Otros escritos*, pp. 19-29. Bs. As. Paidós
- Lacan, Jacques (2012c). Prefacio a la edición inglesa del *Seminario 11*. En *Otros escritos*, pp. 599-602. Bs. As. Paidós
- Mazzuca, Schejtman y Zlotnik (2000). *Las dos clínicas de Lacan*. Bs. As. Tres Haches
- Mazzuca (2007). El primer concepto de *sinthome*. En *Coloquio-Seminario sobre el seminario 23 de J. Lacan El sinthome*, pp. 27-31. Bs. As. Grama
- Miller, Jacques-Alain (1997). Lacan con Joyce. Revista *Uno por Uno* nº 45. Revista Mundial de psicoanálisis, pp. 15-34
- Miller, Jacques-Alain et al. (2003). *La psicosis ordinaria*. Bs. As. Paidós
- Miller, Jacques-Alain et al. (2003). *Los inclasificables de la clínica psicoanalítica*. Bs. As. Paidós
- Miller, Jacques-Alain (2006). Nota paso a paso. En Jacques Lacan: *El seminario 23, El sinthome*, pp. 195-241. Bs. As. Paidós
- Miller, Jacques-Alain (2011). *Sutilezas analíticas*. Bs. As. Paidós
- Miller, Jacques-Alain (2013a). *Piezas sueltas*. Bs. As. Paidós
- Miller, Jacques-Alain (2013b). *El ultimísimo Lacan*. Bs. As. Paidós
- Navarro, F. & Abramovich, A.L. (2012). La reseña académica. En En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 39-59. Buenos Aires: Universidad Nacional de general Sarmiento
- Piglia, Ricardo (2005). Cómo está hecho el "Ulysses". En *El último lector*, pp. 165-188. Bs. As. Anagrama
- Piglia, Ricardo (2013). Novela y traducción. Conferencia disponible online <http://www.youtube.com/watch?v=iutp8nvfxOM>

- Sánchez Vázquez, M.J. (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología En Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: Conocimientos y escenarios actuales*, Tomo 2, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata
- Sánchez Vázquez, M.J. (Coord.) *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. La Plata: Edulp.
- Schejtman, Fabián (2007). El desvío del sinthome. En *Coloquio-Seminario sobre el seminario 23 de J. Lacan El sinthome*, pp. 13-20. Bs. As. Grama
- Schejtman, Fabián (2013). *Sinthome. Ensayos de clínica psicoanalítica nodal*. Bs. As. Grama
- Sollers, Philippe (1993). Joyce y Cía. En *Revista Xul* n° 9, pp. 23-27

DE LOS ESTRAGOS...

Mayorga, Rocío Soledad & Bianchi, Roberta.

UNLP.

e-mail: rocio_mayorga@hotmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto promocional de investigación denominado “Adolescencia: El problema del diagnóstico diferencial en las presentaciones enloquecidas”, se trabaja a partir de una viñeta clínica la pertinencia de la noción de estrago en las presentaciones que se enmarcan en una posición subjetiva de dependencia vital al discurso materno en los tiempos de la salida exogámica.

Es sabido que Lacan solo mencionó la noción de estrago en tres momentos de su enseñanza: Seminario XVII, L'Étúrdit y en el Seminario XXIII. La primera de estas referencias es alusiva a la relación madre-hijo, deslizándose posteriormente al estrago en el vínculo con el partenaire, mostrando así lo no resuelto de esa relación con el Otro primordial. En esto sigue la intelección freudiana en la célebre conferencia 33 en ese análisis “de detalle” que Freud entiende como el período más problemático para la joven: la ligazón-madre de la que dependerá que se inscriba la orientación al padre, lo que se conoce como Edipo positivo

En la consulta bibliográfica realizada sobre este tema, se enlaza el estrago al problema del superyó en la mujer, es decir, que por la vía del estrago se arriba a pensar el superyó en su nexos con el goce femenino. Así como los delgados bordes clínicos entre el estrago y la psicosis.

Ahora bien si se considera la noción de estrago más como un **articulador clínico** que uno conceptual es interesante preguntarse por la diferencia entre lo estragante de la relación madre-hija y lo estragante del amor al padre en su versión histérica. En el segundo caso, más estudiado sin dudas, se reconoce una estrategia en un hacer con el deseo, que es defenderse de él pero que indica una distancia entre sujeto y el Otro. En contraposición a esto el estrago se entiende como efecto de la abolición subjetiva, anulando esta distancia.

Es decir cuando nos detenemos a formalizar las coordenadas del estrago en la clínica es importante considerar, que una manera es pensarlo en torno al deseo del Otro y su irresoluble y, otra a partir de los desarrollos de Lacan en el Seminario XX cuando se ubica que el sujeto está dividido entre el goce fálico y el goce no-todo.

Al afirmarse que no todo se regula fálicamente, se configuran otras lecturas del arreglo del sujeto frente al goce. Es dable asumir que el estrago es un modo de encuentro con el no Todo fálico que

desde el comienzo de la estructuración del sujeto amenaza con arrasarlo y un rechazo al significativo del deseo.

Una viñeta clínica permite ubicar que los estragos se ven perfilados ya en tiempos del sellado fantasmático, momento donde toman vigencia las marcas de la estructuración preedípica ahora frente a la pregunta por el Otro Goce, dirá Freud "(...) no se puede comprender a la mujer si no se pondera esta fase de ligazón-madre preedípica" (Confe 33 XXII P111) . Los varios intentos de suicidio de P., de 17 años, muestran el efecto arrasador y padeciente que implica cierta separación o cuestionamiento del discurso materno "ella me hace mal, es mi problema, pero no puedo vivir sin ella...no me deja ni respirar". Una demanda voraz a la que intenta responder, un Ser todo para la madre, cuya mínima distancia la confronta al abismo y a la certeza de no existir para ella, al punto de creer que ésta la dejaría morir. Un padre desaprobado desde el discurso materno y una salida exogámica aun más inhabilitada, rasgos estructurales en estas presentaciones.

Queda la pregunta por la dirección de una cura posible. Si bien existe un acuerdo respecto a una orientación clínica que estaría signada por el pasaje del estrago al síntoma.

PALABRAS CLAVE: ESTRAGO, DESEO, SÍNTOMA, GOCE.

ABSTRACT

This work is based on the relevance of the notion of ravage considered in certain clinical presentations. Subjective position maternal vital dependence speech at the times of departure outbred leads to stress the importance of reading the estragante containing an inescapable dimension as clinical articulator.

The term "Havoc" is mentioned three times in the teaching of Lacan: Seminar XVII, L'Étúrdit and XXIII Seminary. The first of these references is alluding to the mother-child relationship, then sliding to wreak on the link with the partner, showing that the unresolved relationship with the Other primary. Thus the French master follows Freud in his famous pose of the Conference The Femininity, because it is an analysis "detail" of the problematic in the girl's oedipal phase and its consequences for the parent orientation.

The bibliographic research done on this topic, links the "havoc" to the problem of the superego in women, ie as a way to formalize what concierne female enjoyment. We were looking at the edges between the clinic shows the effect of havoc and psychosis.

KEYWORDS: RAVAGE, DESIRE, SYMPTOM, JOY

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREUD, S (1933-2/1988) La feminidad, Conferencia 33 en Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, AE XXII, págs 104-25.
- GALANO, C (2001): Conferencia Clínico del estrago Colegio Clínico, noviembre 27. Medellín.
- GASBARRO, C (2011): Conferencia Femeineidad y Estrago, *Hospital Mario V. Larrain. Berisso.*
- GOLDENBERG, Mario (2008): De astucias y estragos femeninos. Grama Ediciones.
- LACAN, J (1969-70/1999): El Seminario, Libro 17 El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires. Paidós.
- LACAN, J (1972/2012): El Atolondradicho. En *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós
- LACAN, J (1975/2006): El Seminario, libro 23. El síntome. Buenos Aires: Paidós.
- LAURENT, D () *El mas alla de la demanda y lo particular del estrago*. En El analista mujer. Ed. Tres Haches
- SOLANO-SUAREZ, E: *Dolor de la feminidad: entre el ser y la existencia* en Clínica Lacaniana. Ed. Tres Haches.

LA DIMENSIÓN AMOROSA. UN RECORRIDO.

Mayorga, Rocío Soledad & Cejas, Andrea Natalia.

Instituto de Investigación en Psicología UNLP

rocio_mayorga@hotmail.com

RESUMEN

Nos proponemos presentar algunos interrogantes y los caminos que a partir de ellos se abrieron en el marco de una investigación en curso. En ella, nos abocamos a explorar el uso que dentro del psicoanálisis de orientación lacaniana se realiza de la expresión “Declinación de la función paterna”. Esto supuso una lectura crítica de la categoría de padre, tanto en Freud como en Lacan. Así, nos hemos encontrado con diferentes lecturas de tal noción que delimitan su eficacia bien en su dimensión simbólica, bien en su impotencia imaginaria. En este recorrido se nos presenta como problemática la articulación entre la categoría de padre y la dimensión amorosa. Es aquí en donde queremos detenernos en esta oportunidad. Nos referimos a la dimensión problemática del amor al padre, y su articulación con las presentaciones de la experiencia amorosa cotidiana, así como en las vicisitudes del amor transferencial. ¿Qué efecto produce sobre el fenómeno amoroso la mentada declinación? ¿Qué tiene para enseñarnos la clínica de las experiencias amorosas acerca del ‘más allá del padre’? ¿Cuáles son los anudamientos posibles para el amor que la clínica presenta? ¿Qué lugar podríamos pensar para la dimensión narcisista del amor? ¿Cómo precisar su propio ‘mas allá’, la problemática elección del objeto y la no menos complicada dimensión de la satisfacción en juego?

Organizamos entonces dos líneas de investigación posible, en el intento de ordenar la apertura que estas preguntas producen. Por un lado abordaremos la cuestión del amor más allá del amor al padre, en su vínculo con la sublimación. Para esto, tomaremos el Seminario 7, allí Lacan intenta formalizar esta operación, distinguiendo los lugares que en ella toman la meta y el objeto de la tendencia (trieb). Por otro lado, nuestro problema puede pensarse desde la perspectiva de la satisfacción en juego. Aquí nuestra referencia será el Seminario XX, en donde Lacan se detiene a reflexionar respecto al goce, al amor y al Uno. Tres nociones que atraviesan nuestra discusión en torno a la articulación de lo amoroso y una revisión crítica de la categoría de padre.

Nuestra primera referencia, nos conduce a desmembrar la fórmula que Lacan propone para la sublimación: elevar el objeto a la dignidad de la cosa (LACAN, p. 138 (2005 [1959-60])). La cuestión gira en torno a la plasticidad de la pulsión y el lugar en ella de la representación. Propone no perder de vista dos puntos señalados por Freud, más allá del primado de la representación

(genital, fálica): en primer lugar que no toda la pulsión se hace allí representar. En segundo lugar plantea que no toda la pulsión es sublimable o no todo lo de la pulsión es sublimable. Ambas cuestiones parecen estar relacionadas. Hay algo allí, irreductible. Por otro lado, respecto al objeto, se detiene en su doble estatuto: el objeto tal como se constituye en el narcicismo, con el armado del yo, articulado íntimamente a la imagen. Y el objeto de la tendencia, cercano a 'das ding'. Esta doble vertiente permite entender que en la sublimación algo del objeto permita una 'colonización' del campo de das ding, un engaño respecto al mismo. De modo que para esta operación la función imaginaria es central, en tanto se vincula al campo del deseo y la vestidura del objeto.

Respecto al seminario XX, recordemos que desde su inicio, para hablar del Goce habla de la demanda de amor, diferenciando al amor, del goce, y el deseo. Plantea que el deseo sólo conduce a la falla, el goce no puede establecer el Uno ya que gira en torno a lo fálico, y a otro goce que no es complementario, al tiempo que el amor sí apunta al Uno. Ahora bien, señala que 'la exigencia del Uno sale de lo Otro' de modo que culminara preguntándose, 'cómo puede haber amor por un otro' (LACAN, p 61 1972-3/2001). La pregunta por el amor lo lleva a pensar la categoría de Uno y la de ser. Esto lo hace tomar referencias de las matemáticas ya que es en ese campo que existe una categoría de Uno que no se reduce al uno fusional.

Entonces, repensar la dimensión amorosa está íntimamente vinculada a repensar la dimensión del padre y los 'usos' posibles de este. Es decir, se trata de una discusión acerca del lugar de la consistencia y de las encarnaduras imaginarias, que nos permite pensar 'versiones' o 'tratamientos' de la inconsistencia como 'recorridos de vaciamiento' que nos orientan en una dirección clínica: instrumentalizar el vacío, habilitar usos singulares del vacío.

PALABRAS CLAVE: PADRE, AMOR, SATISFACCIÓN, SUBLIMACIÓN

ABSTRACT

From a critical reading on the category father in Freud and Lacan, in the ongoing investigation was started from the question the "decline of the paternal function" in the psychoanalytic literature. We see that certain readings appear to reduce the father to his symbolic dimension or its varieties of imaginary impotence. From there we wonder how articulate the category that psychoanalysis argues father, and loving dimension. To do so will be our main references approached by Lacan in Seminar The Ethics of Psychoanalysis (1959-60), and developed in his seminary still (1971-2).

Considering the question of love beyond the love for the father, in his relationship with sublimation. Since the Seminar 7 we see that Lacan tries to formalize this operation, distinguishing places that it take the goal and purpose of the trend. On the other hand, our problem can be thought from the perspective of satisfaction. There we went to the Seminar XX, where Lacan stop to reflect on the joy, the love and the One. Three notions that cross our discussion on the articulation of the loving and a critical review of the status of father.

KEY WORDS: FATHER, LOVE, SATISFACTION, SUBLIMATION.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREUD, S. (1988). *Obras Completas*, 24 Tomos, Buenos Aires: Amorrortu editores. Traducción de José Luis Etcheverry.
- FREUD, S. (1905/1988). Tres ensayos de teoría sexual, Tomo VII, págs. 109-21
- FREUD, S. (1914/1988). Introducción del narcisismo, Tomo XIV, págs. 65-98
- LACAN, J (1959-60/2005) El Seminario, libro 7: La Etica del Psicoanálisis, Buenos Aires: Paidós
- LACAN, J (1972-3/2001) *El seminario, libro 20: Aun*. Buenos Aires: Paidós

ACTUALIDAD DEL PSICOANÁLISIS: LA CLÍNICA DE LO REAL Y EL RETORNO A LACAN.

Mineo, Gabriela.

Facultad de Psicología-UNLP.

gabrielamineo@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el presente escrito se tratará de mostrar las implicancias del “retorno a Freud” en psicoanálisis. Dicho retorno fue la propuesta lacaniana de los años ´50 en la que, entre otros, el concepto de sujeto como diferente y opuesto al del yo/individuo constituyó la marca fundamental.

Retornar a Freud implicó, entre otras cuestiones:

- 1) Denunciar los errores dentro del psicoanálisis posfreudiano vigente en ese momento. Entre ellos la lectura parcial de los textos freudianos.
- 2) Desde allí, postular que justamente el psicoanálisis posfreudiano dirigía la cura en sentido exactamente opuesto al postulado por Freud (justificándose en esta lectura parcial de los textos).
- 3) A partir de esta crítica, formular el concepto de sujeto (del inconsciente) y una dirección de la cura que apunte a preservar el lugar del deseo.

En la actualidad, interesa plantear lo que hoy se está dando dentro del campo psicoanalítico mismo y dentro del campo lacaniano en particular.

Se escuchan desde algunos grupos psicoanalíticos, lacanianos, que el inconsciente ya no existe, que la interpretación murió, que el inconsciente interpreta solo, etc. Postulando así lo que se llama una “clínica de lo real” que deja de lado el significante a favor de la intervención “en lo real”, casi sin palabras.

No es que dichas intervenciones no deban hacerse, pero no sin la escucha de la palabra del sujeto, de ninguna manera desoyendo al inconsciente.

Sobre la base de una lectura parcial de la obra de Lacan, algunos proponen aumentar la cantidad de sesiones semanales para “acelerar el fin del análisis”, un dispositivo del pase que se constituye cada vez más en la “garantía” del “ser” del analista, etc.

Es decir, actualmente, dentro del psicoanálisis mismo, nos encontramos con el mismo problema que denunciaba Lacan en su época.

Dentro del psicoanálisis actual, para muchos analistas, ya no existe el inconsciente, el tiempo se ha vuelto cronológico (no lógico), y el ideal de “rapidez y eficacia” capitalista ha sustituido al deseo como orientador de la cura.

El fin de análisis, en lugar de implicar por sí mismo la ausencia de Otro garante, la caída de Otro como garantía, se sostiene en un dispositivo que “garantice” lo imposible de garantizar por estructura.

Aquello que Lacan había postulado que sólo debía realizarse “por deseo” se vuelve obligatorio. Según la burocracia institucional de los analistas, que no dista mucho de la que Lacan denunciaba en su momento en la IPA.

A sus vez, las Escuelas “monstruo” que anulan la singularidad de los analistas, acaparando y reteniéndolos según una serie de pautas cuasi comerciales, dejan poco lugar para el deseo y el cuestionamiento de las propias reglas instituidas.

Así, se escucha en ciertos ámbitos “analíticos”, más a nivel clínico que teórico, ciertas intervenciones que no distan en absoluto de las que realizaría un psicoterapeuta cognitivo-comportamental. Ciertos diagnósticos que no se diferencian en nada por sus criterios de un diagnóstico psiquiátrico. Todo ello realizado en nombre del psicoanálisis lacaniano.

Es por esto que se hace necesario hoy por hoy un retorno a Lacan, retomar los conceptos de Lacan para devolverles su especificidad psicoanalítica dentro de su obra, sin quedarnos con una lectura parcial de la misma como hicieron en su momento los posfreudianos con Freud.

Diagnósticos como “psicosis ordinaria”, “bulimia”, “anorexia” y “adicciones”, delimitados con criterios meramente descriptivos y no estructurales, son algunos ejemplos. Así como también la diferenciación entre psicoanálisis y psicoanálisis “aplicado”, cuando Lacan se refirió expresamente a ello dejando claro que sólo había un psicoanálisis posible.

Autores que dicen que la interpretación ha muerto o la “clínica de lo real”, que deja de lado el hecho clínico insoslayable de que la clínica es siempre de lo real muestran la repetición hoy de la desviación denunciada por Lacan en los '50. Dicha desviación se encuentra en el desprecio por la palabra y el deseo, en un rechazo del inconsciente.

Esta práctica “poslacaniana” en la que denunciamos ausencia de escucha del inconsciente y obstaculización del despliegue del decir, la encontramos hoy en quienes precisamente se dicen herederos de la palabra de Lacan, mientras al mismo tiempo nos proponen “la caducidad de casi toda su enseñanza” en favor del “últimísimo Lacan”.

La propuesta ante este escenario actual es entonces “retornar a Lacan”, así como en su momento éste propuso “retornar a Freud”. Desarrollaremos entonces las implicancias que esta propuesta tiene para la clínica psicoanalítica.

PALABRAS CLAVE: PSICOANÁLISIS, ACTUALIDAD, REAL, CLÍNICA.

ABSTRACT

In this paper we will try to show the implications of “return to Freud” in psychoanalysis. Especially we will consider the most important concepts. For example, “subject” and “whish”.

So what happen now within psychoanalytic field?

Many psychoanalysts have forgotten unconscious, time has become chronological (not logical).Capitalist ideals as “speed and efficiency” has replaced wish. Diagnoses as “ordinary psychosis”, “bulimia”, “anorexia” and “addiction” are examples. They are defined only by descriptive (non structural) criteria.

That is why return to Lacan is necessary today. Has interpretation really died? What does it mean “real clinic”? Is not clinic always “real clinic”?

In conclusion we see today the repetition of desviation denounced by Lacan: to forget unconscious and wish, to not listen patient’s words.

Then we propose as we said before “return to Lacan” as well as he proposed “rerurn to Freud”.

We will also try to show the implications of this return into psychoanalytic clinic.

KEYWORDS: PSYCHOANALYSIS, TODAY, REAL, CLINIC.

TRABAJO COMPLETO

En los años '50¹ Lacan proponía “retornar a Freud”... volver a los textos freudianos y hacer una lectura analítica de los mismos, dejando en evidencia las contradicciones del maestro sin llenarlas de sentidos prejuiciosos.

En esta lectura, el concepto de sujeto como diferente y opuesto al del yo/individuo constituye una de las marcas fundamentales.

Retornar a Freud implicó, entre otras cuestiones:

1) Denunciar los errores dentro del psicoanálisis posfreudiano vigente en ese momento. Entre ellos, la lectura parcial de los textos freudianos.

2) Desde allí, postular que justamente el psicoanálisis posfreudiano dirigía la cura en sentido exactamente opuesto al postulado por Freud (justificándose en esta lectura parcial de los textos). Es decir, la cura apuntaba a obtener un “yo fuerte e integrado” por identificación con el yo del analista, mientras que la propuesta freudiana se orientaba al inconsciente, a aquello que justamente escapaba al yo. El yo del analista no debía por razones éticas estar presente en la cura, el analista debía abstenerse de poner en juego tanto su persona como su afán terapéutico y pedagógico. Cuestiones ambas que no eran observadas por los analistas denunciados por Lacan, quienes hacían del yo del terapeuta la medida de lo que había que obtener del paciente en el análisis.

3) Formular el concepto de sujeto (del inconsciente) y una dirección de la cura que apuntara no al yo sino, en sentido contrario, a preservar el lugar del deseo en el análisis.

En la actualidad, dentro del campo psicoanalítico lacaniano mismo, el panorama no es mucho más alentador que en aquellos tiempos. Se escuchan desde algunos grupos de psicoanalistas frases tales como “el inconsciente ya no existe”, “la interpretación murió”, “el inconsciente interpreta solo”, etc. Postulan así una “clínica de lo real” que deja de lado el significante, privilegiando lo que llaman intervención “en lo real”. Intervención de la que se hace uso abusivamente y a veces en forma exclusiva, si tener en cuenta que el postulado lacaniano de los últimos tiempos era el de la equivalencia entre los tres registros. Por lo tanto, las intervenciones tenían que ser por supuesto tanto en lo simbólico, como en lo real y lo imaginario, teniendo en cuenta su anudamiento.

La palabra ha caído así nuevamente en desuso, el “corte” aparece como la intervención privilegiada, la sesión de duración corta sustituye a la de duración variable propuesta por Lacan. Los conceptos lacanianos sufren así una lectura tendenciosa y parcial al igual que en su momento los conceptos freudianos. No es que dichas intervenciones no deban hacerse, pero no sin la escucha de la palabra del sujeto, de ninguna manera desoyendo al inconsciente.

Lacan nunca habló de “abreviar sesiones” ni de que su duración debía ser de 15 minutos... habló de que la duración de las sesiones no debía ser medida en tiempos cronológicos sino en los tiempos (lógicos) del inconsciente. La sesión no puede durar 50 minutos reloj, pero tampoco 15 minutos reloj. El fin de sesión debe escucharse, producirse en la sesión analítica. La duración de la sesión lacaniana no es corta, sino variable. Es por ello que Lacan no daba turnos en su consultorio, los pacientes esperaban el suyo en la sala de espera.

Sobre la base de esta lectura parcial de la obra de Lacan, algunos “analistas” proponen aumentar la cantidad de sesiones semanales para “acelerar el fin del análisis”, un dispositivo del pase que se constituye cada vez más en la “garantía” del “ser” del analista, etc.

Es decir, actualmente, dentro del psicoanálisis mismo, nos encontramos con el mismo problema que denunciaba Lacan en su época. Sólo que en lugar de garantizarse la formación del analista con determinada cantidad de horas de análisis, seminarios de formación teórica, etc., se lo garantiza según si pasó o no por el dispositivo del pase (el cual, recordemos, fue un fracaso en la Escuela para Lacan), si se analizó o no con analistas de la Escuela en cuestión, etc. Con ello no se ha hecho más que reemplazar una burocracia institucional por otra, dejando a un lado las transferencias y particularidades de cada analista e institución.

Para muchos analistas ya no existe el inconsciente, el tiempo se ha vuelto cronológico (no lógico), y el ideal de “rapidez y eficacia” capitalista ha sustituido al deseo como orientador de la cura.

El fin de análisis, en lugar de implicar por sí mismo la ausencia de Otro garante, la caída de Otro como garantía, se sostiene en un dispositivo que “garantice” lo imposible de garantizar por estructura.

Aquello que Lacan había postulado que sólo debía realizarse “por deseo” se vuelve obligatorio. La burocracia institucional de los analistas, que no dista mucho de la que Lacan denunciaba en su momento en la IPA, vuelve a ganar terreno manifestándose de diversas formas. Las Escuelas “monstruo”, que anulan la singularidad de los analistas, acaparando y reteniéndolos según una serie de pautas cuasi comerciales, dejan poco lugar para el deseo y el cuestionamiento de las propias reglas instituidas.

Así, se escucha en ciertos ámbitos “analíticos”, más a nivel clínico que teórico, ciertas intervenciones que no distan en absoluto de las que realizaría un psicoterapeuta cognitivo-comportamental. Ciertos diagnósticos que no se diferencian en nada por sus criterios de un diagnóstico psiquiátrico. Todo ello realizado en nombre del psicoanálisis lacaniano.

Es por esto que se hace necesario hoy por hoy un retorno a Lacan, retomar los conceptos de Lacan para devolverles su especificidad psicoanalítica dentro de su obra, sin quedarnos con una lectura parcial de la misma como hicieron en su momento los posfreudianos con Freud.

Diagnósticos como “psicosis ordinaria”, “bulimia”, “anorexia” y “adicciones”, delimitados con criterios meramente descriptivos y no estructurales, son algunos ejemplos. Así como también la diferenciación entre psicoanálisis y psicoanálisis “aplicado”, cuando Lacan se refirió expresamente a ello dejando en claro que sólo había un psicoanálisis posible. Psicoanálisis del cual, si es llevado hasta sus últimas consecuencias, queda como producto final un analista.

Por otra parte, autores que dicen que la interpretación ha muerto o la “clínica de lo real”, que deja de lado el hecho clínico insoslayable de que la clínica es siempre de lo real muestran una vez más la repetición hoy de la desviación denunciada por Lacan en los '50².

Esta práctica “poslacaniana” en la que denunciamos ausencia de escucha del inconsciente y obstaculización del despliegue del decir, la encontramos hoy en quienes precisamente se dicen herederos de la palabra de Lacan, mientras al mismo tiempo nos proponen que la enseñanza lacaniana es obsoleta en favor del “ultimísimo Lacan”³.

La propuesta ante este escenario es entonces “retornar a Lacan”, así como en su momento éste propuso “retornar a Freud”. Retornar al inconsciente, sin descuidar que el último Lacan no excluye al anterior, sino que lo incluye y supera, dejando abiertas ciertas cuestiones y conceptos que nos posibiliten seguir interrogándonos la clínica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Lacan, J. (1985): “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis”, *Escritos 1*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, pág. 227.

² Domb, B., Ferreyra, N., Vegh, I. (2015): “Convocatoria a la presentación del Manifiesto”, Buenos Aires, inédito.

³ Miller, J. A. (2013): *El ultimísimo Lacan*, Buenos Aires, Paidós.

LA SATISFACCION PULSIONAL DENTRO DEL DESARROLLO CULTURAL: PARADOJAS Y ANTAGONISMOS.

Miranda, Fabián.

Facultad de Psicología, UNLP.

Fabian_miranda_1990@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo fue realizado desde el rol de adscripto alumno en la cátedra Teoría Psicoanalítica, materia correspondiente a las carreras de Licenciatura y Profesorado en psicología. El interés por el tema de este escrito, surge a partir de la propuesta de profundizar alguna unidad temática del programa vigente de dicha cátedra.

El objetivo del trabajo es realizar un rastreo bibliográfico y posterior análisis de la problemática del antagonismo entre la cultura y las exigencias pulsionales, tal como es presentada en la obra de Sigmund Freud. Para ello se toman como textos centrales *“La moral cultural sexual y la nerviosidad moderna”* y *“El malestar en la cultura”*, además de otros escritos del maestro vienés. Se decide analizar las similitudes y diferencias en las conceptualizaciones sobre esta temática antes del giro de los años veinte y luego del mismo, donde se introducen modificaciones relativas a la noción de pulsión de muerte. A su vez, se hace hincapié en una serie de articulaciones centrales: el aspecto paradójico de la cultura y del superyó y la relación de estas nociones con el padecimiento neurótico y la vida social. Algunos interrogantes que guían el trabajo son: ¿Cuáles son las consecuencias para la vida en sociedad que Freud delimita luego de la conceptualización de la pulsión de muerte? ¿Qué soluciones y arreglos encuentra el hombre a través de la cultura para tratar de domeñar su agresividad? ¿Cuál es la postura del autor sobre ésta problemática entre aparentes opuestos?

El conflicto entre pulsión y cultura es un punto de interés que acompaña a Freud durante toda su vida. Assoun (2003) sostiene que en un primer momento Freud aborda el antagonismo entre pulsión sexual y la moral cultural centrándose en el tema de la represión de las pulsiones sexuales producto de la frustración que genera la cultura. La tesis central en 1908 es que las distintas formas de sufrimiento producidas por esta moral sexual cultural pueden reducirse a la nociva sofocación de la vida sexual de las personas.

En 1929 la terminología privilegiada es otra: la renuncia pulsional. Se pasa de un término más descriptivo; la frustración, a otra noción que hace hincapié en un impedimento más estructural e

ineliminable (Assoun,2003).Freud en 1908 ya había planteado la existencia de tendencias destructivas en el hombre caracterizándolas como problemáticas y caóticas para su vida en sociedad. Luego del giro de los años 20, al contar con el concepto de pulsión de muerte, sus teorizaciones sobre el sufrimiento producido en la cultura se centrarán principalmente en los efectos de este tipo de pulsión ya sean para el individuo (como sentimiento inconciente de culpa) o para la sociedad (en su exteriorización como agresividad).

Luego de este recorrido teórico, podemos ver que hacia el final de su obra, la posición de Freud sobre el mencionado antagonismo en el seno del desarrollo cultural es advertir sobre las paradojas del superyó y de la cultura para poner en funcionamiento las herramientas teórico clínicas del psicoanálisis y tratar de hacer algo con este resto de sufrimiento ineliminable. No sin señalar que la búsqueda de la felicidad, entendida por Freud como satisfacción pulsional en momentos episódicos, en donde se pueda valorar la belleza de los pequeños acontecimientos, puede ser una buena brújula en el camino por la vida. Ya que pulsión y cultura seguirán interactuando, son antagónicamente complementarias como Eros y pulsión de muerte.

PALABRAS CLAVE: PSICOANÁLISIS, SATISFACCIÓN PULSIONAL, CULTURA, SUPERYÓ.

ABSTRACT

The aim of this study is to perform a bibliographical research, and consequent analysis of the antagonism between culture and drive demands, as presented in Sigmund Freud's work. "*Civilized sexual morality and modern nervousness*" and "*Civilization and its discontents*", among others, are taken as central texts for this task. The similarities and differences among conceptualizations of this subject are analysed, both before the turn of the twenties and after the modifications in psychoanalytic theory relatives to the notion of death drive. Moreover, emphasis is made in a series of central articulations: the paradoxical aspect of culture and superego and the relationship of these with the neurotic condition and social life. Some questions guiding this work are: Which are the consequences for social life that Freud demarcates after the conceptualization of the death drive? What solutions and fixes does man find through culture to try to dominate its aggressiveness? What are the author's views on the problematic between apparent opposites?

KEYWORDS: PSYCHOANALYSIS, DRIVE SATISFACTION, CULTURE, SUPEREGO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assoun, L (2003). Freud y las ciencias sociales. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Freud, S (1929). El malestar en la cultura. En *Obras completas*, T XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S (1933). ¿Por qué la guerra? Carta abierta a Albert Einstein. En *Obras completas*, T XXII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S (1927.) El porvenir de una ilusión. En *Obras completas*, T XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S (1913). El interés por el psicoanálisis. En *Obras completas*, T XIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S (1908). La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. En *Obras completas*, T IX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S (1897). Manuscrito N. En *Obras completas* T I. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas*, T XVII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S (1912). Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa. En *Obras completas*, T XI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

LA VERWERFUNG Y SUS DESTINOS: EL NUDO TRÉBOL.

Motto Fabricio.

Facultad de Psicología UNR.

motto91@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación PSI 260: *La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos* (2012). Esta tiene como objetivo llevar adelante un relevamiento de la lógica y la topología utilizadas y construidas por Jacques Lacan para rastrear tempranas manifestaciones hacia los comienzos de su enseñanza. En el seminario *Las estructuras freudianas de las psicosis* (1955-1956) nos encontramos con un acercamiento al caso Schreber centrado en la noción de *Verwerfung*. Allí se plantea que los destinos de esta última conllevan una diferencia fundamental en relación a los de la *Bejahung*, y es que los primeros implican un cambio de registro.

Para dar cuenta de esto Lacan toma como modelo la alucinación verbal. Esto se debe a que es ella la que plantea el problema en términos de reaparición en lo Real de lo rehusado por el sujeto en lo Simbólico. He aquí el cambio de registro, de lo Simbólico a lo Real.

Lo Imaginario no queda por fuera de esta idea, ya que se plantea que el delirio, como proliferación imaginaria, viene a dar cuenta también de una modalidad de retorno que implica un cambio de registro. En este caso, lo que ha sido *Verwerfung* en lo Simbólico retorna en lo Imaginario.

Diecinueve años después Lacan dicta su seminario *El Sinthome* (1975-1976), en donde aparece una nueva lectura de Schreber. El asunto es tratado ahora con el nudo trébol. Esto entraña la noción de una continuidad entre Real, Simbólico e Imaginario, que conforman una sola y única consistencia.

El problema a investigar puede situarse en torno a estas coordenadas que son el tratamiento de Schreber en dos momentos distintos de la obra de Lacan. Podemos dejarlo asentado en las siguientes preguntas: ¿puede leerse en términos de una “continuidad” entre registros –nudo trébol, *El Sinthome*- lo que comporta la siguiente línea del seminario 3: “(...) todo lo rehusado en el orden Simbólico, en el sentido de la *Verwerfung*, reaparece en lo real” (Lacan, 1988, p.24)? Es decir, ¿es la continuidad propia del nudo trébol aquello que fue planteado previamente en términos de un cambio de registro en los destinos de la *Verwerfung*?

Los objetivos del trabajo son: realizar una lectura retroactiva del seminario *Las estructuras freudianas de la psicosis* desde lo trabajado en *El Sinthome* respecto de Schreber.

La metodología utilizada fue la siguiente: se trató el corpus que constituye el seminario *Las estructuras freudianas de las psicosis*, los conceptos centrales que allí se desarrollan para la lectura de Schreber, a la luz de lo elaborado en *El Sinthome* sobre el mismo asunto. Es decir que se volvió al concepto de *Verwerfung* desde la noción de continuidad en el nudo trébol, haciendo hincapié en que el primero implica un cambio de registro en sus destinos. La hipótesis de trabajo es que hay articulación entre ambos momentos.

En cuanto a los resultados obtenidos y su discusión: del tratamiento del corpus seleccionado se obtuvo como resultado un recorrido que da cuenta de los objetivos planteados. Es decir que se logró una lectura retroactiva que establece un puente entre las nociones señaladas respecto al caso Schreber en los dos momentos subrayados en la obra de Lacan. Esto es, además, coherente con los propósitos del proyecto que enmarca este trabajo.

Ahora bien, Schreber se sostiene en Freud y en Lacan desde cierta premisa psicopatológica: es una psicosis paranoica. De allí que nos traiga pocas complicaciones, al leer *El Sinthome*, pensar el nudo trébol como el “nudo de la paranoia”. Pero esto también sería olvidar que, tan solo un año antes, en *Aun* (1972-1973), Schreber es desanudamiento de un borromeo en función de una lectura del fenómeno de las frases interrumpidas. Entonces, ¿con que versión nos quedamos si ambas sirven para dar cuenta de la estructura en función de la lectura de los fenómenos en juego?

Lacan ha demostrado con las perspectivas abiertas en sus seminarios que el nudo permite pensar la clínica. Esto no debe, sin embargo, llevarnos a un furor clasificatorio que intente ordenar todo lo Real en juego allí con unos pocos nudos.

Como conclusión se extrae que la continuidad propia del nudo trébol propuesta para pensar a Schreber en *El Sinthome* puede leerse retroactivamente en aquello que fue planteado en términos de un cambio de registro en lo que a los destinos de la *Verwerfung* conciernen en el seminario *Las estructuras freudianas de la psicosis*.

PALABRAS CLAVE: PSICOANÁLISIS, TOPOLOGÍA, NUDOS, TRÉBOL.

ABSTRACT

This work takes part in a larger investigation project titled *PSI260: Logic and topology along Jacques Lacan's teaching and a retroactive application to its beginnings* (2012), which aims to

gather the logic and topology created and used by Jacques Lacan in order to track down their early manifestations at the beginning of his work.

In the seminar *Freudian structures in the psychoses* (1955-1956) we find an approach to the Schreber case centered on the notion of *Verwerfung*. It is also proposed that the destinies of the *Verwerfung* carry a fundamental difference in relation to the ones of the *Bejahung*: they involve a change of order.

Nineteen years later, Lacan dictates *The Sinthome* (1975-1976), in which a new reading of Schreber is born. The matter is now seized with the cloverleaf knot, which implicates the notion of continuity between the Real, the Symbolic and the Imaginary, all of them taking part in a single consistence.

The investigation problem can be located around these coordinates and it can be articulated in the following question: is cloverleaf knot's continuity related to what was previously stated in terms of a change of order in the destinies of the *Verwerfung*?

KEY WORDS: PSYCHOANALYSIS, TOPOLOGY, KNOTS, CLOVERLEAF.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *PSI 260: La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos* (2012). Esta tiene como objetivo llevar adelante un relevamiento de la lógica y la topología utilizadas y construidas por Jacques Lacan para rastrear tempranas manifestaciones hacia los comienzos de su enseñanza. Es en este escenario que toma relevancia el hacer una lectura retroactiva de *Las estructuras freudianas de la psicosis* (1955-1956). Allí nos encontramos con un acercamiento a Schreber centrado en la noción de *Verwerfung*. Ahora bien, los destinos de la esta última conllevan una diferencia fundamental en relación a los de la *Bejahung*, y es que los primeros implican un cambio de registro.

Diecinueve años más tarde Lacan dicta *El Sinthome* (1975-1976), en donde aparece una nueva lectura de Schreber. El asunto es tomado ahora en términos de nudo trébol. Esto entraña la noción de una continuidad entre Real, Simbólico e Imaginario, que conforman una sola y única consistencia.

Entre estas coordenadas se encuentra este ensayo, de forma tal que podemos tomar las siguientes preguntas como las que orientarán su búsqueda: ¿Puede leerse en términos de una “continuidad” entre registros –nudo trébol, *El Sinthome*- lo que comporta la siguiente línea del seminario tres: “todo lo rehusado en el orden simbólico, en el sentido de la *Verwerfung*, reaparece en lo real” (Lacan, 1988, p.24)? Es decir, ¿es la continuidad propia del nudo trébol aquello que fue planteado previamente en términos de un cambio de registro en la cuestión del retorno en la psicosis?

Un primer acercamiento nodal a la psicosis: desanudamiento

En *Aun* (1972-1973), en la clase *Redondeles de cuerda*, nos encontramos con una primera aproximación a la psicosis con la topología de nudos. Lacan plantea que el borromeo sirve para pensar la psicosis en la medida en que tiene una propiedad particular: que al cortar uno de los redondeles de cuerda que lo conforman, cualquiera de ellos, todos se sueltan. Esta operación puede pensarse como un desanudamiento.

Esto es situado a nivel del fenómeno en las frases interrumpidas: “Se percibe ahí la exigencia de una frase, sea cual fuere, que sea tal que uno de sus eslabones, al faltar, libere a todos los demás, o sea, les retire el Uno” (Lacan, 2004, p.154). Es decir que la cadena significante es leída en términos de cadenudo (linknot) borromeano, y en Schreber nos encontramos justamente con las

frases interrumpidas que implican su ruptura. En otras palabras, la rotura de la cadena significativa, como modo de situar el fenómeno de las frases interrumpidas, se presta a ser leída en términos de desanudamiento del borromeo.

En este punto se introduce el tema del lenguaje matemático en lo que al manejo de letras respecta; este supone que baste que falte una letra “(...) para que todas las demás no constituyan nada válido en su ordenamiento, sino que se dispersen” (Lacan, 2004, p.154)

Así, un primer esbozo topológico en términos de nudos de la cuestión de la psicosis queda asociado al borromeo, que encuentra su lugar traduciendo en términos de desanudamiento al fenómeno psicótico: se trata de que se suelten los redondeles de hilo que lo conforman.

El trébol de la psicosis

En *El Sinthome* (1975-1976), en la clase del 16 de Diciembre de 1975, Lacan plantea a la psicosis paranoica de un modo diferente: los tres registros se encuentran en una relación de continuidad. “Lo imaginario, lo simbólico y lo real son una sola y misma consistencia; y es en eso que consiste la psicosis paranoica” (Lacan, 2003, p.81). Además da cuenta de esta manera de cierta acentuación de lo Imaginario, en tanto la “consistencia” es ligada en esta misma clase a este registro.

Es decir que no hablamos más de un desanudamiento, sino de una continuidad entre los registros, de una indistinción que puede pensarse en torno al nudo trébol.

Ahora bien, el asunto se complica cuando Lacan pasa a considerar qué nudo podemos pensar para Joyce. En la clase del 10 de febrero de 1976 atina a resolver el asunto planteando que lo que está en juego es un nudo trébol que se ha desanudado, transformándose en un nudo trivial. Ahora bien, esto es resuelto por el deseo de Joyce de ser artista. Este deseo es compensatorio “del hecho de que su padre no haya sido jamás para él un padre” (Lacan, 2003, p. 141), hace de redondel de hilo que viene a evitar que el trébol se “desfleque”, repara el nudo evitando su trivialización. Tenemos así primer tanteo que deja a Joyce hecho un trébol de cuatro hojas.

Cabe resaltar que esto último es nombrado allí mismo como compensación de una cierta “dimisión paterna” y de la “*Verwerfung*”. O sea que cuando hablamos del nudo trébol, con su continuidad entre registros, hay cierta relación con el problema que viene formulándose desde el seminario tres, casi dos décadas antes. En función de esto se ensayará en el siguiente punto una lectura de dicho seminario a partir de las novedades que plantea el nudo trébol.

Antes de saltar al trabajo propuesto en el párrafo anterior, cabe cerrar el asunto de Joyce. En la clase *El ego de Joyce* se abandona la perspectiva anterior y se aborda una nueva: no se trata de un nudo trébol, sino de otro en donde el ego viene a tomar un lugar central.

Lacan comenta la escena de la paliza a Joyce en “Retrato del artista adolescente”. Retoma de allí aquello que es metáfora de la relación del escritor con su cuerpo, específicamente la noción de “desprendimiento de algo como una cáscara” (Lacan, 2003, p.209). Se extrae entonces la idea de un anudamiento joyceano no borromeano: hay una falta en la escritura nodal, un lapsus que hace que el redondel I se escabulla “exactamente como lo que Joyce siente tras haber recibido su paliza” (Lacan, 2003, p.210). Que la relación imaginaria no tenga lugar, eso depende de que no hay nada que impida que quede suelto el redondel I.

Queda situada así la posibilidad de una falta en lo que al anudamiento borromeano concierne, pero lo fundamental en Joyce es que dicho error es corregido con el ego, en tanto hace de cuarto nudo que permite restituir dicho cadenuo.

Podemos decir entonces que la ruptura de dicho ego libera la relación imaginaria, que lo Imaginario se escabulle en el momento que se corta este cuarto redondel, tal como lo que siente Joyce tal recibir la paliza.

En conclusión, Joyce deja de ser asociado al nudo trébol, mientras que Schreber no – al menos no se producen ulteriores retrabajos de esta cuestión en este seminario. Asentado esto pasamos, ahora sí, a la lectura retroactiva.

Una lectura retroactiva de *Las estructuras freudianas de las psicosis*

En este seminario de 1955-1956 nos encontramos con un Lacan que tiene intenciones de aislar un mecanismo diferencial para la psicosis. Es en ese afán que toma relevancia el término *Verwerfung*, que queda asociado a ella de aquí en adelante.

Ya en la primera clase nos encontramos con la idea de que hay algo que separa a la neurosis de la psicosis: en la primera nos las tenemos que ver con la represión y el retorno de la represión, que son “(...) derecho y revés de una sola y misma cosa” (Lacan, 1988, p.24); mientras que en la segunda “lo que cae bajo la acción de la *Verwerfung* tiene un destino totalmente diferente (...) todo lo rehusado en el orden simbólico, en el sentido de la *Verwerfung*, reaparece en lo real” (Lacan, 1988, p.24).

Es decir que, por ejemplo, el síntoma, en tanto retorno de lo reprimido, está hecho de la misma tela que lo reprimido mismo. También nos topamos con la idea de que la *Verneinung*, en tanto destino posible de la *Bejahung*, implica lo mismo que la represión, es decir el mantenimiento de todo a un mismo nivel –en un mismo registro. Al contrario, la alucinación implica un cambio de registro, ya que es un fenómeno que da cuenta de la reaparición en lo Real de lo rehusado por el sujeto en lo Simbólico.

Pasando en limpio, Lacan ordena el asunto de la siguiente manera: lo que fue *Bejahung* en lo Simbólico sufre distintos destinos: la represión (*Verdrängung*), la negación (*Verneinung*) o la condensación (*Verdichtung*); en todos estos casos todo se mantiene en un mismo registro. Por el otro lado tenemos lo que sucede en la psicosis: lo que fue *Verwerfung* en lo Simbólico sufre un destino diferente, retorna en otro registro, en lo Real. El fenómeno de la alucinación verbal, tal como se planteó, cae en este punto.

Cabe aclarar que estamos en las primeras clases y aún no se ha llegado a la idea de la forclusión de un significante en particular, el significante del Nombre-del-Padre. Mucho menos a ligar esto al asunto de la metáfora paterna. En estas primeras clases Lacan arremete contra el problema en cuestión planteando que aquello que retorna en lo Real es lo que ha sido *Verwerfung* –una suerte de rechazo primordial en lo Simbólico. En contraposición a esto tenemos lo que ha sido *Bejahung* –como una afirmación primordial, una admisión en lo Simbólico. En este sentido estamos en terreno que va a sufrir ulteriores modificaciones y replanteos.

Pero a esta altura ya se pueden extraer las consecuencias afines al presente trabajo, aquellas que dan lugar a pensar en un anudamiento al modo del trébol. Es que lo que ha sido *Verwerfung*, lo ha sido en lo Simbólico, mientras que su retorno es en lo Real. ¿No puede esto entenderse como una continuidad entre estos dos registros?

Ahora bien, esto conduce a preguntarnos también por la continuidad entre el registro Imaginario y los otros. En la medida en que pueda localizarse esta relación se habrá armado el nudo trébol. Para avanzar en este sentido cabe dirigirse a la clase del 7 de diciembre de 1955. Lacan retoma en dicho encuentro su última presentación de enfermos. Nos habla entonces de una joven que junto a su madre arman un “delirio de a dos” (*folie à deux*). Se trata del conocido ejemplo de “Vengo del fiambrero”. Este será leído en función del esquema lambda, que figura desde la primera clase. Entonces dice que si esta mujer es estrictamente paranoica, entraña una exclusión del gran Otro. Literalmente, en el esquema lambda, “la A mayúscula no existe” (Lacan, 1988, p.80) y todo lo que sucede se ordena en torno a esta ausencia que es de la índole de lo Simbólico.

En cuanto a los otros lugares: a’ es la joven (quien dice “Vengo del fiambrero”), a es el señor con quien se encuentra en el pasillo (quien responde “Marrana”) y S es de quien se dice “Vengo del fiambrero” (expresión que ya supone la respuesta de a). Entonces nos vemos con una lectura de lo que ocurre en este ejemplo que marca la diferencia con la neurosis: la persona delirante recibe su propio mensaje de forma invertida pero del otro con minúscula. Eso que es dicho sobre ella, en tanto sujeto, solo es dicho por alusión. Quedan así establecidas dos manera de hablar de “ese sujeto que somos radicalmente” (Lacan, 1988, p.80): “(...) o bien dirigirse verdaderamente al Otro,

con mayúscula, y recibir de él el mensaje que lo concierne a uno en forma invertida; o bien indicar su dirección, su existencia bajo la forma de alusión” (Lacan, 1988, p.80).

Queda aclarar qué es lo que Lacan recorta como lo que es dicho por alusión sobre la joven en tanto que sujeto: “*Yo la marrana, vengo del fiambbrero, ya estoy disyunta, cuerpo fragmentado, membra disjecta, delirante, y mi mundo se cae en pedazos, igual que yo*” (Lacan, 1988, p.81). Es decir, cierta fragmentación corporal que también podemos pensar en función de la exclusión del gran Otro. Este, al faltar, no permite la autenticación necesaria de la identificación imaginaria entre a y a’ vía estadio del espejo. En este punto nos vemos tentados a retomar el anudamiento de la psicosis paranoica tal como figura en *Aun*, incluso lo que Lacan plantea para Joyce: algo que se desarma, que se desmiembra, que se desanuda. Pero nos mantendremos por ahora en el eje que viene siendo planteado.

Retomando: esta mujer, en tanto que paranoica, implica una exclusión del gran Otro. Este evento concierne a lo Simbólico pero obliga a que el circuito en el esquema lambda se cierre sobre los pequeños otros, de manera tal que su posición, en tanto sujeto, le retorna por lo Imaginario. De nuevo nos encontramos con un cambio de registro que puede ser leído en términos de continuidad cual nudo trébol, pero esta vez es entre lo Simbólico y lo Imaginario. El gran Otro retorna como pequeño otro.

Podemos tomar también en este punto al delirio. En tanto proliferación imaginaria, viene a dar cuenta de la misma continuidad indicada en el ejemplo anterior: lo que ha sido *Verwerfung* en lo Simbólico retorna en otro registro que en donde opera el mecanismo, en lo Imaginario.

Cabe recordar ahora la preeminencia que Lacan otorga al registro Imaginario en el nudo trébol. El hecho de que en él los tres registros configuren una sola y única consistencia tiene estas resonancias, en tanto la “consistencia”, como ya se planteó, es ligada en *El Sinthome* a lo Imaginario. El recorte realizado del seminario tres da cuenta justamente de esta propiedad del trébol, de la acentuación de dicho registro.

Una lectura retroactiva de algunos giros introducidos en *De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*

En este escrito de 1958 el asunto de la psicosis es llevado a un terreno en donde queda asociado a la *Verwerfung* del significante del Nombre-del-Padre, pero específicamente ligado a la metáfora paterna. Esta última supone la producción del Falo como algo que depende de que dicho significante sustituya al Deseo de la madre; elaboración que queda imposibilitada en la psicosis en función de la forclusión.

Es por esto que en el esquema I podemos leer una correspondencia entre dos abismos: P_0 , que alude a la forclusión del significante del Nombre-del-Padre, y Φ_0 , la imposibilidad de inscribir el falo y dar lugar a la significación fálica. En función de estos agujeros se presenta una diferencia fundamental con el esquema R: ya no tenemos la banda de realidad. El esquema no se cierra y no se delimita la banda.

En una nota al pie de 1966, Lacan considera el esquema R como el aplanamiento de un cross-cap, identificando a la banda de realidad con lo que constituye el fantasma en esta superficie (la banda de Moebius). Es entonces que la no demarcación de la banda se lee como no constitución del fantasma al modo del esquema R –donde “funciona” interponiéndose como pantalla a lo Real. Dicho coto está ausente en la psicosis. Lo Real como terreno acotado por el fantasma no funciona, dando lugar al retorno en dicho registro de lo que fue rechazado en lo Simbólico. Así encuentra fundamento en este escrito el cambio de registro, sobre el cual se ha insistido pensar en la continuidad del nudo trébol.

Esta vuelta desde la topología de superficies permite problematizar el asunto de la realidad con el objeto a (a través del fantasma): el campo de la realidad “tacha” al objeto.

Cabe destacar también que en este escrito es considerado el fenómeno psicótico a partir de la noción de “cadena rota”; y ya conocemos la traducción que esto encuentra en *Aun* a partir de leer la cadena significativa en clave borromeana.

Breve comentario de *R.S.I.*

En *R.S.I.* (1974-1975) Lacan afirma que la neurosis es anudamiento borromeo. Ahora bien, esto es de manera tal que, en principio, implica cuatro consistencias: “Nuestro Imaginario, nuestro Simbólico y nuestro Real quizá están para cada uno de nosotros todavía en un estado de suficiente disociación para que sólo el nombre del padre haga nudo borromeo y haga mantener junto todo eso” (Lacan, 2001, p.85). Es decir que el nombre del padre hace de cuarto nudo y termina de armar el borromeo.

Si aunamos esto con las perspectivas propuestas en su tercer seminario da como resultado la idea de que en la psicosis, en tanto hay *Verwerfung* del significante del Nombre-del-Padre, no hay esta posibilidad de anudamiento propia de la neurosis que figura en *R.S.I.* Es decir que no se da lugar a un anudamiento de los tres registros en función de un cuarto, del cual Lacan propone luego prescindir (dedica tiempo de este seminario a la idea de pasar del borromeo de cuatro a uno de tres). ¿Qué puede haber en cambio? Sabemos la solución que le da a este asunto en *El Sinthome*, al menos para Schreber: un nudo trébol de una única consistencia en donde los registros se continúan los unos en los otros.

Algunas conclusiones

Schreber se piensa en Freud y en Lacan desde cierta premisa psicopatológica: es una psicosis paranoica. De allí que nos traiga pocas complicaciones, al leer *El Sinthome*, considerar el nudo trébol como “el nudo de la paranoia”. Pero esto sería olvidar que un año antes Schreber es desanudamiento de un borromeo en función de una lectura del fenómeno de las frases interrumpidas. Entonces, ¿con que versión nos quedamos si ambas sirven para dar cuenta de la estructura en función de la lectura de los fenómenos?

Que el nudo permite pensar la clínica, de eso no quedan dudas, Lacan lo ha demostrado con las perspectivas abiertas en sus seminarios. Esto no debe, sin embargo, llevarnos a un furor clasificatorio que intente ordenar lo Real en juego allí con unos pocos nudos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J., (1988), *El seminario, libro 3: Las Psicosis (1955-1956)*, Bueno Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Lacan, J., (2004), *El seminario, libro 20: Aun (1972-1973)*, Bueno Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Lacan, J., (2001), *Seminario 22: R.S.I. (1974-1975)*, (Versión crítica inédita establecida por Ricardo Rodríguez Ponte), EFBA, Buenos Aires, Argentina.
- Lacan, J., (2003), *Seminario 23: El sinthoma (1975-1976)*, (Versión crítica inédita establecida por Ricardo Rodríguez Ponte), EFBA, Buenos Aires, Argentina.

COMUNIDADES EN TIEMPOS VIRTUALES (FBK, WAPP, TINDER): NARCISISMO E IDENTIFICACIÓN.

Pérez, Alma.

Facultad de Psicología (UNLP – UBA).

almaperezabella@yahoo.com

RESUMEN

En su texto *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921) Freud advierte que “la identificación es la forma más originaria de ligazón afectiva con un objeto”, explica además, que puede producirse a raíz de cualquier comunidad y que mientras más significativa sea esa comunidad tanto más exitosa la identificación parcial. Comunidades que residen en el modo de ligazón con el conductor. Ahora bien, es una evidencia que estamos en tiempo en lo que se produjo cierto debilitamiento de las identificaciones sostenidas en ideales, a la par que se intensificaron las identificaciones imaginarias que, en algunos casos, se sostienen en la búsqueda de un amo no dialectizable (fanáticos religiosos) o su reverso, no aparece un líder al que se sigue (efecto redes sociales masivas). Con Lacan podríamos decir que, a mayor reducción de lo simbólico, se produce un alza del registro imaginario, el que cobra mayor consistencia en las respuestas posibles ante lo real.

Un período central para ubicar y analizar lo que sucede con el narcisismo y las identificaciones es la adolescencia. La adolescencia lleva la marca del sentimiento de pérdida de referentes, momento en el que las identificaciones “ya no son lo que eran”. ¿Quién es el sujeto cuando las identificaciones comienzan a caer y las creencias pierden sentido? Queda atrás una versión de lo que el sujeto fue en relación a sus padres, a sus pares, a él mismo, y entonces, el sujeto se tiene que reinventar - a partir de esas marcas y de lo que su época ofrece como semblantes posibles.

En ese recorrido algunos jóvenes transitan por ciertas comunidades de goce (skaters, gamers, bloggers, youtubers, comunidad Ana, etc.) y hacen su entrada en las redes sociales (fbk, tinder, grupos de wapp). A ellas pertenecen sujetos que tienen entre 16 y 25 años aproximadamente. Una de las características que interesa particularmente al psicoanálisis es que en estas comunidades los lazos son lábiles, no se sostienen en un discurso compartido sino en un modo de goce.

Más allá del ideal, el superyó.

Ya no son las grandes instituciones las que prevalecen en la dinámica social, sino las pequeñas entidades que han ido apareciendo progresivamente, “microgrupos” en todos los campos

(sexuales, religiosos, deportivos, sectarios). Michel Maffesoli, (sociólogo francés) fue quien por primera vez utilizó la expresión tribus urbanas para denominar a estos grupos. Menciona que las respuestas de los jóvenes a las grandes corrientes culturales hegemónicas y globalizadas es intentar rehacer los lazos perdidos, efecto de la globalización misma, y esto lo hacen a partir de una vuelta a lo tribal, en donde la incidencia de lo afectivo - emocional es central.

Cuando Freud introduce el valor de los ideales y la relación de estos con el padre, la ley y el Otro, no sólo ubica que van a tener un lugar central en la constitución del narcisismo, sino que median, visten, las demandas descarnadas del superyó. Si ante la pérdida de ideales que orienten al sujeto, lo que aparece es un mundo de posibilidades sin límites, el superyó queda al desnudo y habilitado para fanatizarse ciegamente por hacer cumplir su voluntad de goce. Y entonces *“cada uno hace lo que le da la gana”*, frase que viene directo de la voz del superyó y consueña muy bien con los destellos del yo ideal, infantil y narcisista. Con Freud aprendimos que el superyó no vacila en imponer “goza”.

Pertenencia temporal fugaz - cambio de grupo sin ninguna clase de duelo - afectividad efímera, en la que el punto de unión es el modo de goce, constituyen los rasgos más sobresalientes en estos tiempos virtuales. “Soluciones al malestar en la cultura” que ofrecen modos de nombrarse y arreglos con los síntomas.

PALABRAS CLAVE: PSICOANÁLISIS, COMUNIDADES, VIRTUALIDAD, IDENTIFICACIONES.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the current modes in which the subjects make attachments and the influence of science and technology as discursive modes which influence the subjectivity directly, and therefore, in the modes of attachment with their own body and with others.

The weakening of the identifications based upon ideals produced an intensification of the imaginary identifications which, in many cases, are based upon the search of a non-dialectizable master (religious fanatics) or its opposite, there is no leader to follow (mass social media effect). Our hypothesis is that this is due to the fact that communities do not base themselves in a shared discourse and projects but in modes of enjoyment and its exhibition.

The most salient features of these virtual times are: brief temporary belonging-changing groups without grief- and ephemeral affectivity in which the junction is the mode of enjoyment. “Solutions to the culture’s discomfort” that offer ways of calling oneself and arrangements with the symptoms.

KEY WORDS: PSYCHOANALYSIS, COMMUNITIES, VIRTUALITY, IDENTIFICATIONS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, S. (1921) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Tomo XVIII, Ed. Amorrortu. Bs. As.
- Lacan, J. (1961-1962) Seminario 9. *La identificación*. Inédito
- Miller, J-A. (2005) *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Ed. Paidós. Argentina.
- Maffesoli, M. (2004) *El tiempo de las tribus*. Ed. Siglo XXI. Bs. As. Argentina

BREVE INTRODUCCIÓN AL ENFOQUE METODOLÓGICO EN PSICOANÁLISIS SEGÚN EL PENSAMIENTO DE JEAN LAPLANCHE.

Praderio, Fernando Esteban.

Facultad de Psicología. UNLP.

fernandopraderio@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo nos abocaremos a una lectura atenta del artículo de Sigmund Freud publicado en 1893, "Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas", con el objetivo de realizar sobre dicho texto una puesta a prueba teórica de aquello que en el pensamiento del psicoanalista francés, Jean Laplanche, se denomina enfoque metodológico.

Se planteará el origen derivado de los modelos freudianos. Para Laplanche existen dos formas de derivar las entidades implicadas en los modelos provenientes de otras ciencias: 1) transporte del concepto al campo psicoanalítico desde el campo de una ciencia foránea al psicoanálisis, a través del eje de la continuidad; y 2) situar en analogía los modelos heterogéneos sin dar mayor importancia al modelo engendrado a partir del modelo de origen, ni viceversa.

En las líneas que siguen trabajaremos con la siguiente hipótesis: el modelo del traumatismo físico -del campo de la medicina- se encuentra en continuidad y en analogía con el modelo de trauma psíquico según fue establecido por Freud a partir de la clínica de la Histeria.

A modo de cierre proponemos las consecuencias clínicas que conlleva nuestra hipótesis: un inconciente concebido como un realidad representacional heterogénea que va más allá de un inconciente que conocemos solo por sus formaciones a través del lenguaje.

PALABRAS CLAVE: MODELOS, DERIVACIONES, TRAUMA PSÍQUICO, TRAUMATISMO FÍSICO.

ABSTRACT

In this paper we will focus on a careful reading of the article of Sigmund Freud published in 1893, "Some considerations for a comparative study of organic and hysterical motor paralyzes" in order to perform on such text a theoretical test of what's called methodological approach by the French psychoanalyst Jean Laplanche.

Origin derived from Freudian models will arise. For Laplanche there are two ways to derive the entities involved in models from other sciences: 1) transport the psychoanalytic field concept

from the field of a foreign science to psychoanalysis, through the axis of continuity; and 2) to place in analogy the heterogeneous models without giving more importance to the model generated from the source model, or vice versa.

In the following lines we will work with the following hypothesis: the model of physical trauma - from field of medicine-is in continuity and in analogy with the model of psychic trauma as was established by Freud from the clinic of hysteria.

As a conclusion, we suggest the clinical consequences that our hypothesis entails: an unconscious conceived as a representational heterogeneous reality that goes beyond an unconscious we know only by its manifestations through language.

KEY WORDS: MODELS, DERIVATIVES, PSYCHOLOGICAL TRAUMA, PHYSICAL TRAUMA.

TRABAJO COMPLETO

En el presente trabajo nos abocaremos a una lectura atenta del artículo de Sigmund Freud publicado en 1893, *“Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas”*, con el objetivo de realizar *sobre* dicho texto una *puesta a prueba teórica* de aquello que en el pensamiento del psicoanalista francés, Jean Laplanche, se denomina *enfoque metodológico*.

Laplanche comenzó su formación en psicoanálisis con J. Lacan en 1953. En 1961 publicó su *Tesis*ⁱ y dos años después participó activamente en el *Coloquio de Bonneval*ⁱⁱ, mostrando, tanto en la *Tesis* como en el *Coloquio*, disidencias con la perspectiva estructuralista en psicoanálisis. Apuesta que aún hoy está vigente por el *abordaje freudiano* de los conceptos que propone en su *Vocabulario de psicoanálisis* publicado en 1968 junto a J. B. Pontalis.

En 1970 comenzó a dictar clases de Psicoanálisis como Profesor titular a estudiantes en la UER, Universidad de Ciencias Humanas Clínicas (Sorbona, París VII). Las clases fueron reunidas y publicadas en una serie de tomos bajo el título *Problemáticas* (I – VI). En ese mismo año publicó un texto que establece las bases de su *enfoque metodológico en psicoanálisis*: *“Derivación de las entidades psicoanalíticas”*ⁱⁱⁱ. Cabe consignar que también en otros lugares de su obra, por ejemplo como marco introductorio en cada *Problemática*, fue desplegando los principales aspectos de su *metodología*.

En *Derivaciones*, plantea el *origen* de los conceptos y de los modelos implicado en esos conceptos, teniendo en cuenta su *naturaleza prestataria o derivada*. Para Laplanche existen dos formas de *derivar las entidades* provenientes de otras ciencias: 1) a través del eje de la *continuidad*, *transportar* el concepto de un campo foráneo al campo psicoanalítico; y 2) situar en *analogía* los modelos heterogéneos sin dar mayor importancia al modelo *engendrado* por sobre el modelo de origen.

Estas dos formas de hacer derivar los conceptos nos invita a pensar que el nivel de las abstracciones no se forjan nunca en forma aislada, sino con relación a dos cuestiones esenciales: los fenómenos clínicos que intentan explicar y las *realidades* que esas mismas abstracciones *fundan* para poder alcanzar esa explicación.

Para Laplanche el término Modelo -en alemán, *Vorbild*- se encuentra en innumerables ocasiones a lo largo de la Obra de Freud. Su riqueza reside en la acepción ambigua que posee: significa *modelo* y *prototipo*, donde la primera se refiere a un “como si”, un símil que se utiliza para dar cuenta de cierta concepción de procesos psíquicos, y la otra se refiere a un *bosquejo* o un *primer*

origen. Esto mismo en palabras del maestro francés: “Un modelo teórico es, al mismo tiempo, el primer modelo de los fenómenos reales” [...] “el modelo mismo tiene una función estructurante” (P. 88)^{iv}. Vale decir, hablar de modelos no es hablar de una *derivación abstracta* o meramente nominal, sino que permiten dar cuenta de *realidades que estructuran localidades* para explicar los fenómenos clínicos.

Y si de conceptos, modelos y clínica hablamos, nuestro *enfoque metodológico* conlleva en sí mismo el punto de vista *metapsicológico*, bajo sus tres aspectos indisociables: tópico (teoría de los lugares), dinámico (teoría del conflicto) y económico (teoría del afecto)

En las líneas que siguen trabajaremos con la siguiente hipótesis: *el modelo del traumatismo físico - del campo de la medicina- se encuentra en continuidad y en analogía con el modelo de trauma psíquico según fue establecido por Freud a partir de la clínica de la Histeria.*

Orígenes de las primeras derivaciones del trauma psíquico

El texto *Algunas consideraciones* comenzó a ser redactado por Freud en 1888 a pedido de Charcot luego de su Beca por seis meses en la Salpêtrière^v, terminado y publicado en 1893. La hipótesis cuya *puesta a prueba* teórica pasaremos a considerar, nos invita a leer allí un *primer intento de trasponer* el modelo del traumatismo físico al modelo del trauma psíquico. Veremos cómo en el nivel de los enunciados (trauma físico) podemos *trasponer* las entidades implicadas al nivel de la enunciación (trauma psíquico).^{vi}

En el *primer apartado* distingue dos clases *topografías* del sistema nervioso central para determinar las causas de las parálisis orgánicas: parálisis perifero-espinal y parálisis cerebral. Esta distinción se basa en las disposiciones de las fibras nerviosas que dan origen a las parálisis de *detalle* (perifero-espinales) y las parálisis en *masa* (cerebral). Lo interesante de este apartado es que nos aclara que las parálisis histéricas en su reproducción deben considerarse *parálisis de representación*. Ello dado ciertos estudios de esa época que determinaban que las fibras que llegan del sistema periférico están más diferenciadas que las que van de la médula a la corteza: “Es preciso suponer que las fibras que van de la médula a la corteza ya no representan cada una un solo elemento periférico, sino más bien un grupo de estos”. A esas fibras las podemos llamar *representativas*^{vii} de todo un conjunto de fibras del sistema periférico espinal. En consecuencia los síntomas de la histeria *no coinciden completamente* con las parálisis cerebrales, por ello hay que colocarlas en un lugar intermedio entre los dos tipos de parálisis orgánicas. Por lo tanto la parálisis de *representación* típica de la histeria hay que ir a buscarla por otro lado.

En el *segundo apartado* se dedica a una *descripción* charcoteana de las parálisis histéricas, basada en la *observación* de los síntomas. Por este camino asigna a los síntomas de la histeria las

características de una *delimitación exacta* y una *intensidad excesiva*. Pero encuentra aquí la segunda objeción de por qué la histeria no está asociada *completamente* a las parálisis cerebrales: en éstas no puede estar afectado el brazo sin dejar huellas en el rostro y brazos. En cambio, en la histeria, puede estar paralizado alguno de ellos individualmente. Cierra este apartado diciendo que las causas verdaderas de la histeria como *parálisis de representación* no residen en su comparación con las dos tipos de parálisis nerviosas. Y por todo ello, se ve en la necesidad de recurrir a la *teoría de las neurosis*.

El *tercer apartado* comienza así: “No hay la menor duda acerca de las condiciones que dominan la sintomatología de la parálisis cerebral. Son los hechos de la anatomía –la construcción del sistema nervioso central, la distribución de sus vasos- y la relación entre estas dos series de hechos y las circunstancias de la lesión” (P. 204). Esta es la primera vez que aparece el término *lesión*. Nos parece relevante, aunque la palabra aparezca en el contexto de las *lesiones reales o comprobables*. A partir de allí desarrolla una serie de líneas argumentativas que lo distanciarán de las enseñanzas de su maestro Charcot: “no es lícito extraer, respecto de la anatomía cerebral, conclusiones basadas sobre la sintomatología de la histeria” (P. 205).

Para dar respuesta al *origen* de los síntomas hay que preguntarse por el tipo de *lesión* que se trata. Y aquí distingue, junto a su maestro, entre lesiones corticales y dinámicas o funcionales, donde éstas últimas solo se hallarían en la autopsia. Son lesiones leves o fugaces, pero lesiones al fin, que para Charcot explicarían la causa última de la histeria. Pero Freud se desmarca de estos dos tipos de *lesiones*, y nos propone como hipótesis que en realidad “la histeria se comporta en sus parálisis y otras manifestaciones como si la anatomía no existiera, o como si no tuviera noticia alguna de ella” [...] La histeria es ignorante de la distribución de los nervios” (P. 206).

La histeria *se representa* sus propios órganos en el sentido popular: la pierna en forma aislada de la cadera, el brazo independiente de los músculos del cuello y del rostro, etc. Freud nos dice que la etiología de las parálisis histéricas estará dada por *una lesión funcional pero sin alteración orgánica concomitante*.

En el *cuarto apartado* desarrolla la hipótesis principal: *la histérica se comporta como si la anatomía no existiera*. Pero ¿de qué índole es esta *alteración* para producir la parálisis?. Para responder recurre a la teoría asociacionista: es la idea de brazo la que no puede entrar en *conexión asociativa* con el resto de las otras ideas que constituyen el cuerpo de la histérica. “La *lesión* sería entonces la abolición de la accesibilidad asociativa de la concepción del brazo”. (P. 208)

Esta *abolición*, efecto de la *lesión en la asociación*, alude específicamente al *punto de vista económico*^{viii} en la teoría de las neurosis: la concepción del brazo está *envuelta de un valor*

afectivo que nunca es igual de un individuo a otro, entendido también como *suma de excitación o monto de afecto*. Según el punto de vista económico, el *trauma psíquico* se define como la imposibilidad de la persona de descargar sin la ayuda de otro y a través de un método específico (hipnosis) esa suma de excitación.

Los conceptos y los modelos: un origen por derivación

El artículo que leímos al pie de la letra pero de un modo no ingenuo, tiene como mérito insustituible –allí reside su riqueza– que va mostrando con claridad su encaminamiento, estilo propio de los grandes pensadores.

Ahora bien, Laplanche en su artículo *Trauma, Traumatismo (Psíquico)* del *Vocabulario*, nos advierte que el modelo del trauma psíquico es elaborado por Freud conservando del modelo del traumatismo físico tres características principales: a) choque violento; b) lesión; c) consecuencias sobre el conjunto del organismo

Si tomamos el traumatismo físico en sus tres aspectos tenemos que suponer que la *lesión interna* que explicaría los síntomas tuvo que ser efecto de un choque violento y traer consecuencias para el resto del organismo. En efecto, eso es lo que ocurre: un choque violento dio origen a una *lesión interna* que trajo por *consecuencia* la disociación de *la representación del brazo*, con el resto de las representaciones (modos de representarse el cuerpo de la histérica).

Como sabemos en la teoría de la neurosis elaborada hacia esta época, base y condición de los síntomas histéricos es que no haya tenido lugar una lesión cutánea como consecuencia de un choque violento pero que haya dejado como secuela una *lesión interna*.

No estamos aquí todavía de lleno en el modelo del trauma psíquico, puesto que lesiones internas sin lesión cutánea también existen en el traumatismo físico. Pero Freud hace intervenir un elemento importante: el factor económico. La novedad es que este afecto de orden psíquico como efecto del *choque violento* no fue descargado como se esperaba, quedó adherido a la representación^{ix}, y de ese modo produjo una efracción psíquica, asilando una representación del resto de las representaciones.

Ese *choque violento* es un elemento importante en la teoría de las neurosis. Ahora bien, ¿cómo entender su papel en lo psíquico?. Tenemos que agregar a este punto de vista económico la vivencia traumática: escena vivida cuya *monto de afecto* es aportado por haber entrado en conexión asociativa con otra vivencia que ocurrió antes pero que permanecía en lo psíquico como recuerdo olvidado.

La aparente contradicción de este *recuerdo olvidado* se sostiene en que este “olvido” solo es relevado como “recuerdo” cuando es “evocado” por la vivencia. Evocación que por otra parte no

es una evocación normal, puesto que se desencadena una elaboración imposible del recuerdo en tanto es *despertado* por una vivencia. Desde el punto de vista económico puede formularse del siguiente modo: un recuerdo es traumático cuando, a partir de una vivencia posterior, desprende un *monto de afecto* que como vivencia en su momento no tuvo.

Como podemos ver, esos tres elementos del traumatismo físico se invierten como dedo de guante y quedan articulados para explicar procesos psíquicos. Podemos denominar a ese movimiento una *derivación metabolizada* de un modelo a otro.

Por todo ello sostener la *derivación* entre los modelos nos permitirá sustentar nuestra hipótesis: a) en el eje de la *analogía* la *lesión o efracción de la representación del brazo con el resto de las representaciones* no se produjo solo por vía endógena (recuerdo), ni por vía exógena (vivencia), sino por la conexión asociativa entre recuerdo y vivencia; b) en el eje de la *continuidad* vemos que el traumatismo se constituye de afuera hacia adentro en una verdadera *metabolización* cuyo *tendencia en las significaciones* estará dada por el modo en que se fue enhebrando la historia de padecimiento de cada sujeto; c) los dos modelos en derivación nos dan un primer *prototipo*, en tanto la heterogeneidad de los campos a los que pertenecen coinciden en continuidad y analogía entre algo exterior *enlazado* con los procesos psíquicos que ocurren en el interior. Por eso Laplanche afirma que los modelos lejos de estar en pugna, lejos de ser un simple andamiaje para pensar el trauma, son la *cosa misma* que quieren explicar. El *enfoque metodológico* laplancheano reside justamente en esta concepción de los modelos.

A modo de cierre

Los modelos en Freud son siempre *metapsicológicos*, vale decir modelos que intenta explicar procesos psíquicos desde modelos pertenecientes a otros campos del saber (medicina, biología, psicofísica, termodinámica, etc.), pero que van sufriendo lo que hemos llamado *derivaciones*. En una lectura oficial estos modelos son considerados simples analogías o símiles.

Las consecuencias clínicas de este planteo son de una importancia capital, y apuntan a circunscribir la Tesis fundamental del pensamiento de Laplanche: *el realismo del inconciente*. Llamamos realismo del inconciente a una materialidad representacional heterogenea (endógena) constituida por *metabolización* vía los mensajes y los gestos que ofrece el otro (exógeno). El inconciente así concebido exige al analista una escucha que vaya más allá de los juegos significantes, más allá de las formaciones inconscientes. Nosotros lo entendemos en su *realismo sexual* fundado en un tiempo originario (infancia) que no son míticos, sino reales y constitutivos de todo ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, Sigmund: “Informe sobre mis estudios en París y Berlín” (1956 [1886]), en Obras completas. Bs. As. Amorrortu, Tomo I, 1985.
- Freud, Sigmund: “Histeria” (1888), en Obras completas. Bs. As. Amorrortu, Tomo I, 1985.
- Freud, Sigmund: “Hipnosis” (1893 [1888-1893]), en Obras completas. Bs. As. Amorrortu, Tomo I, 1985.
- Freud, Sigmund: “Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas” (1888 [1893]), en Obras completas. Bs. As. Amorrortu, Tomo I, 1986
- Freud, Sigmund: “Estudios sobre la histeria” (1888 [1893]), en Obras completas. Bs. As. Amorrortu, Tomo II, 1985.
- Laplanche, Jean: “Vida y muerte en psicoanálisis” (1968). Bs. As. Amorrortu.
- Laplanche, Jean: “Derivación de las entidades psicoanalíticas” (1970), en “Interpretar [con] Freud y otros ensayos”.
- Laplanche, Jean: “*Problemáticas*” Tomo I-VI. Bs. As. Amorrortu.
- Laplanche, Jean: “Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria”. (1987). Bs As. Amorrortu. 1989.
- Viguera, Ariel: Tesis Doctoral: "Justificación del concepto de signos de percepción para una metapsicología de lo originario" (2013)

ⁱ Holderlin y el problema del padre. Ed. Corregidor. 1961

ⁱⁱ "El inconsciente". Coloquio de Bonneval (1960). Bajo la dirección de Henry Ey (Siglo XXI, 1970).

ⁱⁱⁱ Este texto Laplanche lo escribió en homenaje a Jean Hippolyte (1907-1968), su maestro en filosofía.

^{iv} J. Laplanche: “Vida y muerte en Psicoanálisis” (1968).

^v Hospicio ubicado en el Distrito XIII de París, Francia, donde permanecían en calidad de internadas centenares de histéricas con los síntomas más variados.

^{vi} La evidencia de ello la encontramos en que hacia 1893 Freud publicó la “Comunicación preliminar” escrita en colaboración con quien por primera vez le informó -alrededor de 1880- los primeros casos de histeria, Joseph Breuer . En este texto ya directamente trabaja sobre el concepto de trauma psíquico.

^{vii} Esta consideración está basada en el texto de Freud “Sobre las afasias infantiles” escrito antes que la presente obra.

^{viii} En las líneas que siguen y hasta el final del trabajo, trabajaremos el punto de vista económico tal y como lo despliega en la “*Comunicación preliminar*” publicado el mismo año que el texto que estamos considerando.

^{ix} Aquí vamos a utilizar representación y recuerdo como equivalentes. Estamos autorizados a ello puesto que se trata en los dos casos de “entidades” psíquicas que en nuestro caso no modifican la exposición.

TRATAMIENTOS DE LA ENUNCIACIÓN EN LA PSICOSIS INFANTIL.

Romé, María.

Facultad de Psicología, UNLP.

mariarome83@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo abordar el problema de la enunciación en las psicosis infantiles, desde una perspectiva psicoanalítica orientada por las enseñanzas de Jacques Lacan.

En un escrito reciente hemos presentado la noción de enunciación elaborada por Lacan, situando sus antecedentes en la psiquiatría clásica, particularmente en el estudio de las alucinaciones verbales (J.Séglas), así como en ciertos autores de la lingüística (R. Jakobson, J. Damourette y É.Pichon). A partir de situar sus diferencias con la perspectiva de la lingüística de la enunciación (É. Benveniste) y de la filosofía del lenguaje americana (J.Austin), hemos tratado de precisar su especificidad en la enseñanza de Lacan, así como su pertinencia para el abordaje del acceso del niño a la palabra (Romé, 2015).

Considerando que la noción de enunciación constituye una categoría fundamental para orientar el diagnóstico y la dirección de la cura, en este trabajo tomaremos como punto de partida la pregunta por las vicisitudes de la enunciación en la psicosis infantil. Teniendo en cuenta las dificultades que presenta la detección de fenómenos elementales clásicos en las psicosis infantiles (Sauvagnat, 2000), consideramos que el estudio de la cuestión de la enunciación puede brindar aportes de interés para la clínica psicoanalítica con niños.

Comenzaremos entonces por situar diferentes concepciones acerca de los “trastornos del lenguaje”, considerados en las perspectivas psicopatológicas actuales en términos de “trastornos de la comunicación” o bien como parte de los “trastornos del espectro del autismo”, ambos ubicados dentro del grupo más amplio de los “trastornos del desarrollo neurológico” (DSM-5, 2013). Perspectivas patologizantes que, excluyendo la pregunta por el sujeto, suelen conducir a su medicalización.

En contraste con dicho modelo diagnóstico, en el presente trabajo partiremos de analizar desde una perspectiva psicoanalítica ciertas perturbaciones del lenguaje consideradas típicas de la psicosis en la infancia, tales como las ecolalias, las jergafasias y ciertas producciones neológicas. Se tratará de interrogar la articulación de estos fenómenos con la estructura, así como la función que cumplen para cada sujeto en relación con cierto uso del lenguaje absolutamente singular.

Con ese propósito, presentaremos algunas viñetas clínicas elaboradas a partir de una experiencia

realizada en “La cigarra”, hospital de día para niños y adolescentes dependiente del Centro de Salud Mental N°1 “Dr. Hugo Rosarios” de Buenos Aires. Dicha experiencia incluyó la participación en el dispositivo de talleres, ideados y puestos en práctica desde una perspectiva psicoanalítica. Para poder enmarcar tales viñetas, comenzaremos presentando algunas particularidades de dicho dispositivo: artificio colectivo, diseñado en el marco de un hospital público, y orientado por una lógica que apunta al sujeto en su singularidad. Entre los diversos talleres que se llevan a cabo en “La Cigarra” nos detendremos en dos de ellos: “el taller de la palabra” y el “taller del secreto”, en los que se enmarcan las viñetas presentadas.

Tales fragmentos clínicos serán trabajados en articulación con lo presentado anteriormente sobre las perturbaciones del lenguaje, y a la luz de las elaboraciones lacanianas sobre la cuestión de la enunciación, tratando de precisar en cada caso la posición del sujeto con respecto a los enunciados que profiere.

A partir del análisis de tales fragmentos clínicos, indagaremos las particularidades del decir en las psicosis infantiles, y el modo singular de cada niño de resolver la cuestión de la enunciación. Al mismo tiempo, se tratará de precisar la lógica de las intervenciones realizadas en el marco de dicho dispositivo, así como sus efectos sobre la posición del sujeto.

De esta manera, a partir de un movimiento que va de la teoría a la clínica y de la clínica a la teoría, se tratará de poner a prueba la noción lacanianas de enunciación, indagando su pertinencia y sus usos posibles en la clínica con niños.

PALABRAS CLAVE: ENUNCIACIÓN – PSICOSIS – NIÑO – PSICOANÁLISIS

ABSTRACT

This paper proposes to focus the problem of enunciation in childhood psychosis, from a psychoanalytical view orientated by the teachings of Jacques Lacan. Considering that the notion of enunciation is a fundamental category to guide the diagnostic and the direction of the treatment, in this paper we will take as a starting point the problem of enunciation in childhood psychosis. In view of the difficulties in the detection of classic elementary phenomena in childhood psychosis (Sauvagnat, 2000), we believe that the study of the question of enunciation can provide relevant contributions to the psychoanalytic treatments with children.

To that end, we will present some clinical vignettes drawn from an experience in “La Cigarra”, day hospital for children and adolescents (Center Mental Health No. 1 “Dr. Hugo Rosarios”, Buenos

Aires). From the analysis of such clinical fragments, we will investigate the peculiarities of speech in childhood psychosis, as well as each child's way of solving the problem of enunciation. At the same time, we will try to clarify the logic of the interventions and its effects on the subject's position. In this way, we will try to test the Lacanian notion of enunciation, investigating its relevance and potential uses in the psychoanalytic treatments with children.

KEYWORDS: ENUNCIATION – PSYCHOSIS – CHILDHOOD – PSYCHOANALYSIS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J. (1955-1956), *Le Séminaire, Livre III, Les psychoses*, Paris : Seuil, 1981.
- Lacan, J. (1958), « D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose », *Écrits II*, Paris : Seuil (édition en poche), 1999.
- Lacan, J. (1967), « Allocution sur les psychoses de l'enfant », *Autres Écrits*, Paris : Seuil, 2001.
- Lacan, J. (1972a), « L'étourdit », *Autres Écrits*, Éditions du Seuil, Paris, 2001.
- Lacan J. (1975), « Conférence à Genève sur le symptôme », *Le Bloc-Notes de la Psychanalyse N°5*, Genève, 1985, p.5-23.
- Laurent, É. (2005), "Del lenguaje público al lenguaje privado, topología del pasaje", en *Lost in Cognition. El lugar de la pérdida en la cognición*, Buenos Aires : Colección Diva, 2005.
- Napolitano, G. y otros (2004), *Trastornos de lenguaje y estructura de la psicosis*. (Vol. I y II), Buenos Aires : De la campana, 2004/ 2005.
- Romé, M. (2015): "La noción de enunciación en la enseñanza de Jacques Lacan: aportes para una conceptualización del acceso del niño a la palabra". Publicado en las Actas del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología, "Avances y desarrollos de la psicología en la argentina", noviembre del 2015.
- Sauvagnat, F. (1999), « Sur la difficulté du repérage des phénomènes élémentaires chez les enfants », in *Déclenchement et non déclenchement dans les psychoses*, Section Clinique de Rennes, 1999-2000, ouvrage collectif, p. 33-60.
- Sauvagnat F. (1999), « L'écholalie : un phénomène cardinal de la psychose infantile », *L'envers de Paris, Revue de l'Association Psychanalytique*, N°21, 1999, p.10-13.

LA AGRESIÓN, LA GUERRA Y EL MANDAMIENTO DE AMOR AL PRÓJIMO. REVISIÓN

BIBLIOGRÁFICA PSICOANALÍTICA.

Salvatore, Giselle Nélica.

Facultad de Psicología, UNLP.

salvatoregn@gmail.com

RESUMEN

El presente escrito da cuenta de una investigación bibliográfica realizada en el marco del plan de trabajo para la adscripción a la docencia universitaria en la cátedra de Teoría Psicoanalítica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. El propósito del mismo consistió en indagar la teorización freudiana respecto de la agresión, revisando principalmente dos de sus obras: “El malestar en la cultura” y “¿Por qué la guerra?”. El interrogante que orientó la investigación bibliográfica fue: ¿cuál es la conceptualización freudiana de la agresión? Esta pregunta llevó a indagar si es posible pensar en algún tipo de prevención de la agresión o en alguna forma de contrarrestarla. Seguidamente esta cuestión nos remitió al programa de la cultura y al mandamiento “Ama a tu prójimo como a ti mismo”.

A fin de dar respuesta a dichos interrogantes, las fuentes primarias mencionadas fueron abordadas teniendo como objetivos: Situar la caracterización de la agresión sostenida por Sigmund Freud en sus escritos teóricos. Situar las referencias respecto de la prevención de la agresión, y de la guerra. Articular lo anterior con el programa de la cultura y en particular con uno de sus reclamos ideales: el mandamiento “Ama a tu prójimo como a ti mismo”.

Para Freud el principio de placer y el programa que este propone, proporcionan una respuesta para la finalidad de la vida: procurar la dicha y felicidad y evitar el displacer. Sin embargo, la felicidad sólo puede gozarse de forma episódica y por el contraste con el sufrimiento. Las fuentes del sufrimiento que Freud sitúa provienen de tres lados: el cuerpo propio, el mundo exterior y de los vínculos con otros seres humanos. Esta última es la que lo lleva a preguntarse por la hostilidad hacia la cultura, la cual nos exige dos renuncias: una relacionada a la libertad sexual, la otra, refiere al sacrificio de la agresión. La primera parte del escrito es dedicada a la renuncia de agresión que la cultura demanda. Ello es posible gracias a la instancia intrapsíquica del superyó, que recoge la agresión sofocada y la utiliza contra la instancia yoica.

El siguiente apartado considera cómo la guerra es caracterizada por Freud y sus planteos sobre una posible prevención. La guerra, en tanto un desborde de la pulsión de destrucción, no podría ser prevenida. Del mismo modo, ante la agresión no valen los argumentos racionales. Por otro

lado, la forma de impedir la agresión es la sofocación pulsional, lo que resulta insano para el ser humano ya que la sofocación de la agresión produce un sentimiento de culpa y acrecienta la severidad del superyó para con el yo. Asimismo no hay para el ser humano nada más difícil que renunciar a una satisfacción pulsional.

Así llegamos a la tercera parte de este trabajo. La mayor defensa ante la agresión es el mandamiento que la cultura exige: "Ama a tu prójimo como a ti mismo". Es decir, se busca la unión libidinosa. Este mandato no es aceptado del todo por Freud por considerarlo un desborde innecesario de amor, para rechazarlo apela a diversos argumentos.

Asimismo, se destaca que la compulsión a la violencia y las identificaciones mantienen cohesionada a una sociedad. Luego de los argumentos contra este mandamiento, Freud da cuenta de que el otro se presenta muchas veces como digno de hostilidad y odio más que de amor y encuentra en el narcisismo de las pequeñas diferencias una satisfacción cómoda e inofensiva para la inclinación agresiva, a partir de la cual se promueve la cohesión de los miembros de la comunidad.

Se concluye que hay que señalar una diferencia entre la pulsión de muerte y la agresión; que no es posible una prevención segura de las guerras y que el mandato "Ama a tu prójimo como a ti mismo", el cual se erige como la mayor defensa ante la agresión, constituye un claro ejemplo del proceder psicológico del superyó en la cultura.

PALABRAS CLAVE: AGRESIÓN, GUERRA, AMOR AL PRÓJIMO, PSICOANÁLISIS.

ABSTRACT

The present paper constitutes research work within the insertion program to university teaching on the Psychoanalytic Theory course at the School of Psychology of the National University of La Plata. The main objective is to research Freudian theory as regards aggression in "Civilization and Its Discontents" and "Why War?". The aim is to situate Sigmund Freud's characterization of aggression within his theoretical writings as well as his references to prevention of aggression and war; also, we articulate these with the program of civilization and with one of its main demands: the commandment "love your neighbor as yourself". The first section of the paper deals with the renunciation of aggression that civilization demands from us, possible due to the intrapsychic instance called superego. The second section examines Freud's characterization of war and his position about a possible prevention. The last section develops the main defense against

aggression, i.e. the commandment demanded by civilization: "love your neighbor as yourself". Finally, we conclude that there is a difference between aggression and the death drive. It will also be concluded that it is not possible to prevent war safely and that the commandment analyzed is a clear example of the superego's apsychological action within civilization.

KEYWORDS: AGGRESSION, WAR, LOVE YOUR NEIGHBOR, PSYCHOANALYSIS.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Este escrito se inscribe en el plan de trabajo de la Adscripción a la Docencia Universitaria en la Cátedra de Teoría Psicoanalítica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Consiste en una revisión bibliográfica que se orienta a partir del siguiente interrogante ¿Cómo entiende Freud a la agresión en “El malestar en la cultura”? Pregunta a partir de la cual se revisará parte de la obra freudiana en relación a la agresión y que llevará a cuestionar si puede pensarse una prevención de la agresión o alguna forma de contrarrestarla.

Es por ello que los objetivos del trabajo serán los siguientes:

Situar la caracterización de la agresión sostenida por Sigmund Freud en “El malestar en la cultura”. Situar las referencias respecto de la prevención de la agresión y la guerra. Se articulará lo anterior con el programa de la cultura y con uno de sus reclamos ideales: el mandamiento “Ama a tu prójimo como a ti mismo”.

La agresión y el malestar en la cultura

En “El malestar en la cultura” Freud considera que la vida resulta dolorosa para los seres humanos, quienes se ven compelidos a recurrir a calmantes y a cuestionar el propósito de la vida, ya que si no tuviese un fin, no tendría valor. El principio de placer da una respuesta a través de dos metas, una positiva (procurar la dicha y felicidad) y otra negativa (evitar el displacer). Se trata de un programa irrealizable, la felicidad sólo puede gozarse de forma episódica y por el contraste con el sufrimiento; además un estado de “felicidad” constante sería sentido simplemente como bienestar; de todas formas, no por ello se deben resignar los intentos de acercarse al cumplimiento de dicho programa.

Así es como Freud estudia las fuentes del sufrimiento para el ser humano y encuentra que provienen de tres lados: el cuerpo propio, el mundo exterior y de los vínculos con otros seres humanos. Esta última lo lleva a preguntarse cómo la denegación cultural de ciertas pulsiones causa la hostilidad de los seres humanos a esta cultura.

Los seres humanos realizan una serie de reclamos a la cultura por exigencias que ella les impone. Los vínculos entre los seres humanos son conflictivos, existe algo en ellos que no está regulado completamente por la cultura y produce padecimiento. La cultura se propone como programa lograr una ligazón libidinosa entre los miembros de una comunidad, este sería un proceso al servicio del Eros que intentaría unir lo múltiple en una unidad cada vez mayor: la humanidad.

En 1932 Freud agrega que son “la compulsión de la violencia y las ligazones de sentimiento – técnicamente se las llama identificaciones- entre sus miembros” (p.191) las que mantienen cohesionadas a una comunidad.

La cultura, formula, exige dos renunciaciones: impone un grave daño a la libertad sexual de los individuos y pide sacrificar la agresión. La sexualidad es permitida bajo el marco de la monogamia y subsumida a ciertas condiciones específicas, por ejemplo, enlazada a la institución del matrimonio con una persona del sexo opuesto, pues no se admite la sexualidad como fuente autónoma de placer. A partir de estas denegaciones o frustraciones de la vida sexual, no toleradas por el individuo, se crean como satisfacciones sustitutivas, los síntomas de la neurosis.

Para dar cuenta de la agresión, recurre a la doctrina de las pulsiones, es allí donde encuentra su origen o su naturaleza. En este trabajo analizaremos los textos posteriores al giro de los años ‘20 donde vislumbramos dos cambios fundamentales: la segunda tópica (ello - yo y superyó) y el segundo dualismo pulsional (Eros y Tánatos, pulsión de vida y de muerte).

A partir de “Más allá del principio de placer” (1920) encontramos pulsiones que quieren conservar la vida y reunirla en unidades cada vez mayores: Eros (en el sentido platónico) o pulsión de vida, y otras que tienden a destruir, a disolver esas uniones y reconducir la vida al estado inorgánico, es decir, que junto al Eros existe una pulsión de muerte.

Cabe destacar que los fenómenos de la vida son los resultantes de la acción conjugada de ambas pulsiones. Esto cobra importancia para el estudio, en términos pulsionales de la agresión, puesto que Freud se opone a aquellos autores que creen distinguir una pulsión de agresión especial y autónoma. En el marco de su segundo dualismo pulsional Freud considera que “la inclinación agresiva es una disposición pulsional autónoma, originaria, del ser humano” (1930 [1929], p.117). Es decir, incluye a la agresión dentro del dualismo pulsional como una disposición de la pulsión pero no la agrega como una pulsión más. En otras palabras, “el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad” (1930 [1929], p.108).

Ahora bien, para Freud la pulsión de muerte tardó en ser pesquisada puesto que permanece muda dentro del ser vivo cada vez que tiende a la disolución de este. En cambio, Eros posee exteriorizaciones llamativas y ruidosas. Aquello que lo llevó más lejos dice Freud fue la consideración de que una parte de la pulsión de muerte podía dirigirse a los objetos del mundo exterior; es decir, que la pulsión de muerte puede salir a la luz bajo la forma de pulsión de agresión o destrucción.

De aquí la importancia de la mezcla pulsional. El médico austríaco sostiene como tarea de la libido el volver inofensiva a la pulsión de muerte; esto lo logra desviándola hacia afuera; aunque no toda

la pulsión de muerte puede ser tratada de esta forma, una parte continúa su trabajo en el interior. Las veces que es desviada hacia afuera, la pulsión de muerte, es llamada pulsión de destrucción o de agresión, pulsión de apoderamiento, voluntad de poder. Puede pensarse a la pulsión de agresión como un retoño de la pulsión de muerte, que actúa en conjunto con el Eros. Esta pulsión de agresión en conjunción con la hostilidad de uno contra todos y todos contra uno, se oponen al programa de la cultura de unir libidinosamente a los individuos en unidades cada vez mayores.

¿Cómo es que la cultura vuelve inofensiva la agresión de los seres humanos? Freud plantea que “la cultura yugula el peligroso gusto agresivo del individuo debilitándolo, desarmándolo, y vigilándolo mediante una instancia situada en su interior, como si fuera una guarnición militar en la ciudad conquistada” (1930 [1929], p.120); se trata del superyó. Este recoge la agresión impedida y, bajo la forma de conciencia moral, la agresión es vuelta hacia el yo, con la misma fuerza con que se dirigía al objeto. Es decir que a pesar de la renuncia consumada se produce un sentimiento de culpa en vez de satisfacción

Freud se ocupa entonces de estudiar el papel del amor en la génesis de la conciencia moral y el sentimiento de culpa en su carácter fatal.

La guerra: ¿una prevención posible?

La guerra es caracterizada por Freud como un desborde de la pulsión de destrucción. Este tema lo aborda en una carta a Einstein titulada “¿Por qué la guerra?”. En ella Freud menciona diferentes vías (directas e indirectas) para la prevención de las guerras. Esgrime es que “Una prevención segura de las guerras sólo es posible si los hombres acuerdan la institución de una violencia central encargada de entender en todos los conflictos de intereses” (1933 [1932], p.191). Sin embargo, sería necesario crear tal institución y otorgarle poder.

Descartada momentáneamente esta opción, Freud se detiene en las vías indirectas; en primer lugar menciona dos tipos de ligazones: de amor de objeto (y meta sexual inhibida) y las identificaciones. Se trata en estos casos de contrarrestar la pulsión de muerte con Eros (puesto que la acción nunca es resultado de una única moción pulsional).

La segunda vía indirecta que menciona, es la educación de un estamento superior de hombres con pensamiento autónomo; en definitiva se trata del sometimiento de las pasiones ante la dictadura de la razón, lo que el mismo Freud califica como “un ideal”.

No obstante, estas vías indirectas si bien transitables no prometen éxito alguno. Por un lado:

La vuelta de esas fuerzas pulsionales hacia la destrucción en el mundo exterior aligera al ser vivo y no puede menos que ejercer un efecto benéfico sobre él (...) no ofrece perspectiva ninguna pretender el desarraigo de las inclinaciones agresivas de los hombres. (Freud, 1933 [1932], p.194-5).

La prevención de las guerras sería inútil en tanto se tratase la agresión de una cuestión pulsional, en la medida en que no se puede huir de la pulsión como así tampoco pueden con ella argumentos racionales. Además la forma de impedir la agresión es la sofocación pulsional, lo que resulta insano para el ser humano, puesto que esta pulsión se volvería contra él, sería tomada por el superyó.

Otro punto a considerar es que no hay para el ser humano nada más difícil que renunciar a una satisfacción pulsional. A este respecto Freud (1930 [1929]) encuentra una explicación económica del carácter incoercible de los impulsos perversos, se trata en definitiva del sentimiento de dicha que se produce al satisfacer una pulsión silvestre. La satisfacción provocada por una pulsión no domeñada por el yo es mucho mayor.

Empero, los seres humanos no nos encontramos en un estado de guerra o agresión permanente, en algún punto la cultura cumple su cometido, yugula el gusto agresivo que Freud supone en los seres humanos. En “El malestar en la cultura”, le atribuye esta función al superyó, y lo describe como una instancia presente en el individuo que lo desarma y lo descompone y además lo vigila y castiga.

Un modo de prevenir la agresión sería una mayor ligazón con el Eros. Motivo por el cual la cultura exige “amar al prójimo”, unirse libidinosamente. Freud no acepta (del todo) este mandato por considerarlo un desborde innecesario de amor y explica: “El mandamiento <<ama a tu prójimo como a ti mismo>> es la más fuerte defensa en contra de la agresión humana, y un destacado ejemplo del proceder psicológico del superyó en la cultura. El mandato es incumplible...” (Freud, 1930 [1929], p.138).

“Ama a tu prójimo como a ti mismo”

Freud propone una oposición entre cultura y sexualidad de la cual desprende la idea de que la cultura se basa en una unión libidinal entre sus miembros, mientras que en la relación amorosa de una pareja esta se basta a sí misma. El amor del que habla Freud se encuentra ligado a la pulsión sexual (en este caso desde el segundo dualismo pulsional).

La cultura limita la vida sexual, busca extraer energía a la sexualidad para unir libidinosamente y establecer identificaciones fuertes. En este sentido Freud se pregunta por la necesidad objetiva que lleva a la cultura a realizar esta tarea. A partir de allí analizará los “reclamos ideales” de la cultura; de los cuales decanta el mandamiento religioso “Amarás a tu prójimo como a ti mismo” (este reclamo antecede al cristianismo, quien lo hizo suyo).

Mencionamos algunas citas bíblicas donde se expresa dicho mandamiento: “El segundo es semejante a este: `Amarás al prójimo como a ti mismo’” (San Mateo 22:39). Siendo el primero de

los mandamientos el amar al Dios (San Mateo 22:37). También lo encontramos en Lucas 10:27 “Y le contestó: `Amarás al Señor, tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente, y a tu prójimo como a ti mismo” y en Levítico 19:18 “No tomarás venganza ni guardarás rencor hacia tus connacionales. Amarás a tu prójimo como a ti mismo: yo, Yavé”. Se trata de amar a Dios, de forma claramente no sexual, es decir, un amor incondicional hacia un ser superior. Por otra parte, se regula el vínculo con los prójimos exigiendo no sólo el amor hacia este, un amor de la misma cantidad y cualidad que el que puede tenerse hacia uno mismo, sino además prohibiendo la utilización del otro como objeto de odio y hostilidad.

Freud adopta una actitud ingenua ante el texto del mandamiento como forma de leerlo. No obstante, manifiesta que no logra sofocar el asombro y la extrañeza ante el mismo, se hace una serie de cuestionamientos al respecto, siendo el principal cómo llevar a cabo el cumplimiento de amar al prójimo como a uno mismo. El mandamiento excluye un tipo de vínculo relacionado con los beneficios que puedan obtenerse del otro y el uso como objeto sexual, de forma que le queda pensar en los méritos que tendría que tener el otro para poder ser amado. En este caso apela a las semejanzas o al ideal, es decir, si el otro se parece o es superior en tanto pueda ser ubicado en el lugar del ideal sería merecedor de amor. Aunque aquí la cuestión problemática se deba a que el amor al prójimo que exige el mandamiento no suponga mérito alguno del otro para ser amado o en última instancia el único mérito sea la semejanza ante los ojos de Dios. Entonces, ¿Se trata de un amor universal? (como el que se le daría por ser un ser humano o un ser de la Tierra). Si fuera el caso, sostiene, el monto de amor sería muy pobre y no equivaldría con un amor igual al que se daría a sí mismo.

Otra dificultad se presenta cuando el otro al cual amar es un otro desconocido e insignificante, o incluso un enemigo. Este otro se presenta muchas veces como digno de hostilidad y odio más que de amor. En este sentido en los diez mandamientos (Éxodo 20:13, 16, 17) nos encontramos con los siguientes preceptos “No matarás”, “No darás falso testimonio contra tu prójimo”, “No desearás la casa de tu prójimo, ni su mujer, ni su siervo, ni su sierva, ni su buey, ni su asno, ni cosa alguna que a él pertenezca”. Frente a esto, el prójimo es visto como objeto sexual y además como “una tentación para satisfacer en él la agresión” (Freud, 1930 [1929], p.108) de allí que se pregunte por los motivos por los cuales el mandamiento se presenta con tanta fuerza.

Así, el mandamiento, no sólo es incumplible además no resulta ser racional.

Luego agrega que si al prójimo se le exigiera que lo ame a él como así mismo, daría sus mismos objetivos para rechazar el mandamiento. Aunque aquí Freud indica que el prójimo no tendría el mismo derecho objetivo que él para rechazar el mandamiento.

Ahora bien, ¿de dónde proviene el mandamiento de amar al prójimo como a sí mismo? La agresión, en el marco de la cultura, es vista como un obstáculo, como una amenaza de disolución, es por ello que como programa cultural se impulsa la identificación entre los miembros de la comunidad, como así también el mandamiento.

A partir de estas limitaciones a la sexualidad y la agresión es que Freud sostiene que difícilmente el ser humano se sienta feliz en la cultura. No obstante encuentra en el narcisismo de las pequeñas diferencias una satisfacción cómoda e inofensiva para la inclinación agresiva, a partir de la cual se promueve la cohesión de los miembros de la comunidad. Es decir que los seres humanos pueden unirse libidinosamente en grupos sosteniendo una identificación común lo que supone la exclusión de otros individuos o grupos a los que se les dirige cierta hostilidad. Lo que constituye un fenómeno común entre pueblos vecinos que mantienen cierta rivalidad entre sí.

Conclusiones y discusiones

A partir del giro de los '20, Freud reconduce la doctrina de las pulsiones hacia el segundo dualismo: Eros y Tánatos, pulsión de vida y pulsión de muerte, respectivamente. El ser humano para Freud no es un ser manso, motivo por el cual admite una cuota de agresividad en la disposición pulsional.

Pero hay que señalar una diferencia entre la pulsión de muerte y la agresión. La primera actúa en el interior del individuo de forma muda en pos de la disolución de este y la vuelta al estado inorgánico; mientras que la agresión puede entenderse como una forma de tratar a la pulsión de muerte, de desviarla hacia objetos del mundo exterior. La agresión, en tanto disposición pulsional, no puede ser eliminada sino que es innata, propia y originaria en el ser humano (Freud, 1930 [1929], p.117).

La guerra es caracterizada como un desborde de la pulsión de destrucción, y a pesar de distinguir diversas vías para un programa preventivo, Freud concluye que no es posible una prevención segura de las guerras.

Ahora bien, ¿cómo es que la cultura vuelve inofensiva la agresión de los seres humanos? Lo hace mediante el superyó, que recoge la agresión impedida y la vuelca sobre el yo bajo la forma de conciencia moral. Como consecuencia de esta sofocación se produce un sentimiento de culpa.

El conflicto de ambivalencia se presenta cuando el ser humano se encuentra frente a la tarea de la convivencia social. Una forma de obstruir la tarea de la agresión es propiciar una ligazón mayor con Eros, de allí el mandato "Ama a tu prójimo como a ti mismo", el cual se erige como la mayor defensa ante la agresión, pero como un claro ejemplo del proceder psicológico del superyó en la cultura.

Los seres humanos no se encuentran en un estado de guerra permanente, existe una inclinación agresiva que se evacúa a través del narcisismo de las pequeñas diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, S. (1920) Más allá del principio de placer. En: *Obras completas*. Vol. XVIII (1920-1922). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923) El yo y el ello. En: *Obras completas*. Vol. XIX (1923-1925). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1924) El problema económico del masoquismo. En: *Obras completas*. Vol. XIX (1923-1925). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1929) El malestar en la cultura. En: *Obras completas*, Vol. XXI (1927-1931). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1933 [1932]) ¿Por qué la guerra?. En: *Obras completas*. Vol. XXII (1932-1936). Buenos Aires: Amorrortu.

PERSPECTIVAS ACERCA DEL AUTISMO: EL PROBLEMA DE LA RELACIÓN FENÓMENO- ESTRUCTURA.

Sosa, Martín & Gascón, María Constanza.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

martinsosa047@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación en vigencia denominado "*Las variedades del autismo: sistematización y evaluación de la demanda asistencial. Segunda Etapa*" (2015/2016) aprobado y subsidiado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Examinaremos en esta ocasión diversas perspectivas dentro de la orientación lacaniana respecto de la relación fenómeno-estructura en el campo de lo que se denomina autismo. Dichas perspectivas van desde la inclusión del autismo en el campo más amplio de las psicosis, hasta la proposición de una cuarta estructura, con un mecanismo peculiar que la distinguiría del resto de las estructuras del sujeto. Analizaremos las razones de estas dos grandes posiciones, y los alcances para dar cuenta de lo que se puede recortar como fenómeno patognomónico del autismo, utilizando el estudio de un caso clínico como soporte de dicha discusión.

La referencia de la que todos parten y que ha dado lugar ambas posturas es la siguiente: el autista y el esquizofrénico se definen para Lacan por presentarse atrapados en la lengua, inmersos en lo real, parasitados por él como todo ser humano, pero sin una posible elucubración de lenguaje, el saber que decodifica a la lengua y posibilita la realidad compartida, es decir sin el código que suponen los discursos establecidos. Desde este punto de vista, para Miller (2014) "el enjambre de significantes es el estado nativo del sujeto" (p. 198), y son las otras estructuras las que deben obtenerse por corte o por suplemento a partir de la figura topológica que las metaforiza. Lejos de estar sin actividad mental, Lacan (1998) define a estos niños como "personajes verbosos" (p. 134), que se escuchan a ellos mismos. Así, efectivamente abre para el autismo una clínica de la alucinación.

Proponemos una división de dos grandes posiciones sobre el autismo a partir de esta referencia en Lacan:

1. Posición A: el autismo se emparenta con la esquizofrenia por el fenómeno de la alucinación, por lo tanto el mecanismo supuesto de hecho es la forclusión del significante del Nombre-del-Padre, o falla radical en la metáfora paterna. Aquí incluimos los desarrollos de Pierre Bruno y Colette Soler.

2. Posición B: la forclusión del significante del Nombre-del-Padre ni la consecuente elisión del falo no alcanza para dar cuenta de la especificidad del autismo, por lo tanto se propone una cuarta estructura. Por la comunidad de algunos fenómenos con las psicosis se mantendrá el término “forclusión”, pero se propone una forclusión de otro orden: la del agujero. Esta posición si bien culmina con la tesis de Eric Laurent, encuentra antecedentes en Rosine y Robert Lefort, Marc Strauss, Jacques-Alain Miller y Jean-Claude Maleval.

Observaremos en este breve recorrido cómo la postulación de un nuevo mecanismo del mecanismo es un punto de llegada a partir de la progresiva postulación de hipótesis sobre su especificidad. Es lo que no puede captar la psicosis como estructura del sujeto lo que insiste en intentar ser formalizado por los diversos autores, que más que proponerse en veredas opuestas, contribuye cada uno con su reflexión acerca de este complejo campo.

Creemos asimismo que los debates en el seno de la comunidad analítica, el desplazamiento en algunas escuelas a trabajar la presencia de lo simbólico, y luego orientarse por lo real, redundan en los énfasis diversos de las posturas. Por ejemplo, la referencia a la alienación, a la metáfora, lentamente se desplaza hacia el goce autista, el agujero, la iteración del S1 a la luz del giro del Seminario Aún de Lacan. Los debates sobre la psicosis ordinaria han propuesto la modificación de algunos términos con el prefijo neo, que sin duda hacen referencia a lo que la época exige de reactualización de las referencias.

Vemos cómo una misma referencia clínica, como puede ser el caso del Niño Lobo de los Lefort, es leída sucesivamente desde diversos paradigmas, distintos acentos, que van desde la lógica del significante hasta la equivalencia de los tres registros: del “no hay metáfora”, al “hay forclusión del agujero”. Siendo un aspecto del psicoanálisis la teorización que incluye lo imposible, los diversos autores revisados contribuyen de una manera u otra a la formalización del autismo, no tratándose de lecturas superadoras, sino de propuestas que dialécticamente se resignifican, siempre a partir del retorno a la clínica.

PALABRAS CLAVE: PERSPECTIVAS, AUTISMO, ESTRUCTURA, PSICOANÁLISIS

ABSTRACT

This work is part of the research project which is now into effect, called "The varieties of autism: systematization and evaluation of the demand for care Stage" (2015/2016) approved and

subsidized by the Faculty of Psychology of the National University of La Plata. This time, we will examine different perspectives within the Lacanian orientation to the phenomenon-structure in the field of what is called autism. These perspectives range from the inclusion of autism in the broader field of psychosis, even proposing a fourth structure, with a unique mechanism that would distinguish it from the rest of the structures of the subject. We will analyze the reasons for these two positions, and we will account for what can be trimmed as pathognomonic phenomenon of autism, using a case study which supports that discussion.

Theorizing which includes the impossible is an aspect of psychoanalysis, and the various authors reviewed contribute in one way or another to the formalization of autism, without talking about superlative cases, but proposals which dialectically redefine, always starting from the return to the clinic.

KEY WORDS: PESPECTIVES, AUTISM, STRUCTURE, PSYCHOANALYSIS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lacan, J. (1988): "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma", en Intervenciones y textos 2. Bs. As: Ed. Manantial.
- Miller, J. A. (2014). El ultimísimo Lacan. Bs. As.: Ed. Paidós.

AUTISMO Y CONSTITUCIÓN SUBJETIVA.

Sosa, Martín.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

martinsosa047@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el marco del proyecto "*Las variedades del autismo: sistematización y evaluación de la demanda asistencial. Segunda Etapa*" (2015/2016) de la Facultad de Psicología de la UNLP, se intentará indagar el concepto de constitución subjetiva en la obra de Jacques Lacan, en su relación con el autismo como categoría psicopatológica infantil.

La investigación en curso parte de la problemática que supone la extensión del diagnóstico de autismo en los últimos años, situación que ha determinado el surgimiento de críticas que cuestionan la heterogeneidad de las presentaciones que se incluyen en las demandas asistenciales. Las variedades incluidas responden a determinado tipo clínico específico, que permite diferenciarlo de otros grupos con los que frecuentemente se confunde. En este sentido, la primera parte de la investigación optó por una metodología que permitiera realizar un análisis crítico y comparado de textos de las diferentes perspectivas teóricas, psicopatológicas y psicoanalíticas en relación al autismo. Las categorías conceptuales arrojadas permitieron delimitar los síntomas, la hipótesis causal y la dirección de la cura. Se han estudiado particularmente las relaciones y diferencias que existen, en este punto, en el psicoanálisis de la orientación lacaniana respecto a la relación fenómeno estructura.

Las diversas perspectivas dentro de esta orientación teórica van desde la inclusión del autismo en el campo más amplio de las psicosis, hasta la proposición de una cuarta estructura, con un mecanismo peculiar que la distinguiría del resto de las estructuras del sujeto. Quedaron así diferenciadas dos grandes posturas: En la primera, el autismo se emparenta con la esquizofrenia por el fenómeno de la alucinación, por lo tanto el mecanismo supuesto es la forclusión del significante del Nombre-del-Padre. En la segunda, la forclusión del significante del Nombre-del-Padre no alcanza para dar cuenta de la especificidad del autismo, por lo tanto se propone una cuarta estructura. Ya no se habla aquí de forclusión de este significante primordial, sino de forclusión del agujero.

El presente trabajo tendrá estas consideraciones como horizonte, pero centrando el análisis en el advenimiento del sujeto como tal. Se partirá de la idea de que la constitución subjetiva es la operación fundamental para el advenimiento de un sujeto en su relación con el Otro. Se

desprende entonces la siguiente pregunta: ¿Qué sucede con la constitución subjetiva respecto del autismo?. Si en el inicio del desarrollo habría una falla, una perturbación, o un déficit en el contacto afectivo con las personas para el niño autista, siendo este el rasgo patognomónico de esta categoría clínica, ¿cómo situar allí la constitución de un sujeto?, y entonces, ¿hay sujeto en el autismo?.

Para responder a estos interrogantes, se tomarán los ejes alienación y separación, tal como los trabaja Lacan en el Seminario XI sobre "Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis". La alienación como concepto, con raíces psiquiátricas, filosóficas y legales, supone para Lacan un sentido distinto a los de aquellos. No remite a la alienación como pérdida del sí mismo; tampoco en el sentido de la psiquiatría pineliana, sino a la primera operación por la cual un sujeto se constituye en un campo externo a él, y del cual toma los significantes que le vienen del Otro. Es necesario el tiempo de la separación, para darle un corte a la circularidad de la relación con el Otro, e instaurar una falta (que falta en el autismo). La pregunta por el lugar del autismo en este circuito se vuelve de importancia, para poder situar allí las intervenciones clínicas que pueden instaurar la fundación de algo radical.

Para finalizar, cabe destacar que hablar de constitución subjetiva supone ya un posicionamiento respecto al momento de la enseñanza de Lacan. Por eso se hipotetizará no sólo a partir de este concepto a la altura de dicho seminario sino también realizando algunos contrapuntos con el concepto de parletre. Sujeto y parletre se considerarán entonces, como dos conceptos ubicados en uno y otro tiempo de la obra, pero poniéndolos en tensión a la luz de los interrogantes que la clínica plantea.

PALABRAS CLAVE: AUTISMO, CONSTITUCIÓN, SUJETO, PSICOANÁLISIS

ABSTRACT

Under the project "The varieties of autism. Systematization and evaluation of the demand for care Stage " (2015/2016) of the Faculty of Psychology (UNLP), we will try to investigate the concept of subjective constitution in the work of Jacques Lacan in their relationship with the child autism as psychopathological category.

Ongoing research of the problems posed by the extension of the diagnosis of autism in recent years, and this has resulted in the emergence of criticisms questioning the heterogeneity of the presentations are included in the care demands. This work will start from the idea that the

subjective constitution is the fundamental operation for the advent of a subject in its relationship with the Other. Then follows the question: What happens to the subjective constitution regarding autism?. If at the start of development there would be a deficit in emotional contact with people for the autistic child, this being the pathognomonic feature of this clinical category, how to place there the constitution of a subject?, and so no subject in autism?. To answer these questions, the alienation and separation axes will be taken as the working Lacan in Seminar XI on " The four fundamental concepts of psychoanalysis".

KEYWORDS: AUTISM CONSTITUTION , SUBJECT , PSYCHOANALYSIS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jacques, L. (1987). *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, E. (2013). Los sujetos autistas, sus objetos y su cuerpo [Cap. 4]. En *La batalla del autismo: de la clínica a la política* (pp. 79-104). Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Maleval, J.C. (2009/2011). De la psicosis precocísima al espectro del autismo. En *El autista y su voz* (pp. 29-67). Madrid: Gredos.
- Piro, M. C. (2015). Las variedades del autismo: sistematización y evaluación de la demanda asistencial (Proyecto de Investigación – Programa de Incentivos a la Investigación). La Plata: SeCyT-UNLP.
- Solano Suárez, E. (2004). La insondable decisión del niño. En S. Salman (Comp.), *Psicoanálisis con niños. Los fundamentos de la práctica* (pp. 29-41). Buenos Aires: Editorial Grama.

PSICOANÁLISIS Y UNIVERSIDAD: REFLEXIONES EN TORNO A SU TRASMISIÓN EN CARRERAS DE GRADO.

Tarodo, Paula Verónica.

Facultad de Psicología y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

paulavtarodo@hotmail.com

RESUMEN

El escrito se inscribe en un trabajo de investigación docente desplegado en el marco de la Especialidad en Docencia Universitaria (UNLP) y aborda algunos problemas de la trasmisión del psicoanálisis en la universidad. Se detiene en aquellos que se presentan en los primeros años de la formación académica, momento en que los estudiantes se acercan por primera vez a las nociones fundamentales del psicoanálisis.

Toma como campo de análisis la coyuntura que se presenta en la asignatura Teoría Psicoanalítica. La misma forma parte del segundo año del plan de estudios de la Licenciatura y del Profesorado en Psicología, carreras que se dictan en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

En la primera parte del escrito se presenta el modo en que se considera al psicoanálisis y su trasmisión. Se abordan las características propias de este saber disciplinar, dentro de sus rasgos distintivos se señala que se trata de un saber que soporta la falla en el saber. No se resta importancia a ese “no saber” ya que le es inherente un valor lógico dentro de este enfoque. Sobre ese vacío se abre el camino a la elaboración teórica y se orienta la intervención; posibilita situar el punto irreductible del real en juego en psicoanálisis y remite al saber en suspenso que se despliega en la cura analítica.

Por otra parte, considerando que la bibliografía de la propuesta programática de la asignatura en cuestión se corresponde con escritos de Freud, se señala su heterogénea complejidad. No resultan equivalentes los textos que se despliegan en las conferencias respecto de sus escritos metapsicológicos.

El presente, luego de situar las características antes señaladas de este campo disciplinar continúa situando algunos obstáculos propios de las aulas universitarias. Entiende que los problemas de trasmisión del psicoanálisis en la universidad se configuran por ambas dimensiones: las vinculadas a la disciplina y las propias de las aulas universitarias. Seguidamente se señala el modo en que la

propuesta de estudio (programa de la asignatura) intenta abordarlos. Realiza lo propio frente a la intersección que se produce entre la enseñanza y los aprendizajes.

Presenta reflexiones que bordean las controversias de la trasmisión a la luz de referencias teóricas del campo educativo. En particular se detiene en la distinción trazada por algunos pedagogos (Frigerio, G. 2004 y Diker, G. 2004) sobre las nociones de trasmisión y educación.

Corresponde señalar que, si bien el escrito interpela significativamente las prácticas de enseñanza y las particularidades del psicoanálisis, no se deja de mencionar el papel que desempeñan los estudiantes en la configuración de las situaciones educativas. Sincaer en una mirada despectiva sobre estos (Corea, C. y Lewkowicz, I. 2007) ni desatendiendo a problemas macro estructurales, aborda la cuestión bajo la lupa de la noción de habitus (Bourdieu, P. 2012/1972). Intenta subrayar el modo en que los formatos de enseñanza tradicional inundan la realidad de las aulas en la universidad y envuelve a todos los involucrados. La lógica académica, que insiste a modo de repetición, reduce el espacio sobre el que podrían tejerse nuevas propuestas.

Considerando que el autor del presente es docente de la asignatura en análisis, la noción de reflexión será un elemento clave en la lógica de escritura. Esta es entendida como aquel proceso que intenta develar los sentidos y racionalidades que subyacen a la intensión de una práctica de enseñanza (Edelstein, G. 2000) sin desconocer que no todo se agota en tales cuestiones.

El trabajo finaliza con algunas conclusiones que más que un cierre sobre el tema, invitan a su apertura.

PALABRAS CLAVES: PSICOANÁLISIS, TRASMISIÓN, ENSEÑANZA, UNIVERSIDAD

ABSTRACT

The article is part of a research work of teachers deployed as part of the Teaching University Posdegree (UNLP) and addresses some problems of the transmission of psychoanalysis in college. It focus at those that occur in the early years of academic training over the first student's approach to basic concepts of psychoanalysis.

It takes as field of the situation analysis that occurs in the course Psychoanalytic Theory. It is part of the second year curriculum of the Degree in Psychology and Teacher Psychology at the Faculty of Psychology of the National University of La Plata.

At first part, the article refers at psychoanalysis and its transmission occurs. The characteristics of this knowledge discipline are addressed within their distinctive features noted that it is a knowledge that supports the fault in the know. No downplayed the "not knowing" as it is a logical value inherent in this approach. On the void opens the way to the theoretical elaboration and intervention is oriented; place the irreducible point enables real at stake in psychoanalysis and refers the suspended know that unfolds in the analytic treatment.

KEYWORDS: PSYCHOANALYSIS, TRANSMISSION, TEACHING, UNIVERSITY.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El escrito se inscribe en un trabajo de investigación docente desplegado en el marco de la Especialidad en Docencia Universitaria (UNLP) y aborda algunos problemas de la trasmisión del psicoanálisis en la universidad. Se detiene en aquellos que se presentan en los primeros años de la formación académica, momento en que los estudiantes se acercan por primera vez a las nociones fundamentales del psicoanálisis.

Se toma como campo de análisis la coyuntura que se presenta en la asignatura Teoría Psicoanalítica. La misma forma parte del segundo año del plan de estudios de la Licenciatura y del Profesorado en Psicología que se dictan en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

En la primera parte se explicitará el modo en que se considera al psicoanálisis y su trasmisión. Se abordarán las características propias de este saber disciplinar, dentro de sus rasgos distintivos se señala que se trata de un saber que soporta la falla en el saber. No se resta importancia a ese “no saber” ya que le es inherente un valor lógico dentro de este enfoque. Sobre ese vacío se abre el camino a la elaboración teórica y orienta la intervención; posibilita situar el punto irreductible del real en juego en psicoanálisis y remite al saber en suspenso que se despliega en la cura analítica.

El presente, luego de situar las características antes señaladas de este campo disciplinar continúa situando algunos obstáculos propios de las aulas universitarias. Entiende que los problemas de trasmisión del psicoanálisis en la universidad se configuran por ambas dimensiones.

Seguidamente presenta reflexiones que bordean las controversias de la trasmisión a la luz de referencias teóricas del campo educativo. En particular se detiene en la distinción trazada por algunos pedagogos (Frigerio, G. 2004 y Diker, G. 2004) sobre las nociones de trasmisión y educación.

Corresponde señalar, que si bien el escrito interpela significativamente las prácticas de enseñanza y las particularidades del psicoanálisis no deja de mencionar el papel que desempeñan los estudiantes en la configuración de las situaciones educativas. Sin caer en una mirada despectiva sobre estos (Corea, C. y Lewkowicz, I. 2007) ni desatendiendo a problemas macro estructurales, aborda la cuestión bajo la lupa de la noción de habitus (Bourdieu, P. 2012/1972). Intenta subrayar el modo en que los formatos de enseñanza tradicional inundan la realidad de las aulas en la universidad y envuelve a todos los involucrados.

Considerando que el autor del presente es docente de la asignatura en análisis, la noción de reflexión será un elemento clave en la lógica de escritura. Esta es entendida como aquel proceso que intenta

develar los sentidos y racionalidades que subyacen a la intensión de una práctica de enseñanza (Edelstein, G. 2000) sin desconocer que no todo se agota en tales cuestiones.

El trabajo finaliza con algunas conclusiones que más que un cierre sobre el tema, invitan a su apertura.

Acerca del psicoanálisis y su trasmisión

El psicoanálisis surge de una clínica no solidaria con el criterio de verificación, criterio que el círculo de Viena -allá por los años '30- supo afianzar y del que aún no resulta sencillo desasirse. Se trata de una clínica no afín al mostrar y el verificar; la verdad en juego no es atrapada por lo universal de un diagnóstico ni es pasible de encausarse en tratamientos estandarizados. Afín a este posicionamiento se presenta su propuesta conceptual que -sin renunciar a lo singular- ofrece herramientas conceptuales que portan cierta generalidad.

El psicoanálisis surge del intento de formalizar una clínica que se instala a partir de un deseo particular: el deseo del analista. Deseo que despojado de la subjetividad del analista se abre a la escucha de lo singular. Asimismo requiere que el analizado se deje tomar por el discurso, despliegue sus palabras, es decir asocie libremente.

Pensar en la trasmisión del psicoanálisis nos conduce a reflexionar acerca de la posición de quien enseña. En este sentido Carlos Escars expresa “la posición de quien enseña surge claramente al formular en cada caso la pregunta ¿a quién se dirige? ¿a quién se le habla? ¿cuál es el lector supuesto en una determinada enseñanza del psicoanálisis?” (2008: 112).

Dentro del terreno psicoanalítico no suelen pensarse las coordenadas de la trasmisión sirviéndose de aportes de la pedagogía. Esto no exime que se porten concepciones implícitas sobre cuestiones propias del campo educativo. Cuestiones que tampoco son recorridas de modo muy explícito dentro del psicoanálisis, en este sentido Carlos Escars refiere “preguntarnos por el lector que suponemos. Esta es una cuestión inexplorada en nuestro medio, de la que poco se habla, sobre la que –que yo sepa- no se piensa a menudo, pero que está presente todos los días, en cada programa, en cada clase, en cada cursada” (2008: 114). Entendemos que la responsabilidad sobre esta coyuntura no sólo se debe a la lógica disciplinar, sino que involucra la historia del campo educativo; a lo largo de la misma se han presentado concepciones sobre la didáctica, lo metodológico, la “enseñanza-aprendizaje” que han generado más repudio que simpatías.

Si nos remitimos al fundador del psicoanálisis, es posible conjeturar sobre su posición en torno a la trasmisión. Se dirigía a quienes estaban inmersos en la clínica del padecimiento subjetivo sin dejar de

advertir que estaba presentando algo original en la materia. En algunos escritos sus argumentaciones y viñetas clínicas se presentan con un ordenamiento que puede resultar atractivo para legos (conferencias, artículos de enciclopedias y revistas). Otros parecen reflejar el trabajo de construcción de los pilares del psicoanálisis, textos que resultan más complejos ya que presentan argumentaciones, contra argumentaciones y reflejan la dificultad de construir las nociones de aquello que llamaba “una nueva ciencia”. Por último están las publicaciones de sus manuscritos, allí no sólo se delimita en germen varias nociones, sino que en varios pasajes notamos un excelente trabajo –con forma acabada- de nociones que retoma en publicaciones posteriores.

Otra dimensión a considerar sobre los escritos freudianos es el dilatado proceso de construcción, sus producciones comprenden el período de 1886 a 1939. Cuestión que obliga trabajar también la posición de lectura, no se trata de propiciar una lectura lineal que siga la lógica de una cronología evolucionista (que llevaría a pensar sus últimos escritos como aquellos más logrados). Se trata de dimensionar las retroacciones y formulaciones inacabadas –que finalizan de ese modo: inacabas, abiertas, con cierta imposibilidad de poder atrapar con palabras la complejidad del real en juego en la clínica psicoanalítica-

Los estudiantes que trabajarán con estos textos portan un perfil diferente del que tenían aquellos a quien Freud se dirigía. Nos preguntamos de qué manera desplegar estrategias de enseñanza que sean congruentes con aquello que se pretende transmitir. Qué trabajo realizar sobre los “contenidos” con el objeto de hacerlos accesibles a los estudiantes sin que por ello pierdan rigurosidad. El “contenido” presenta una forma particular: se trata de transmitir un saber que soporta la falla en el saber. Ese no saber es el que abre el camino a la elaboración teórica (también alude al punto irreductible del real en juego en psicoanálisis) y aquello que posibilita que una pregunta se despliegue en transferencia, es decir, en la dinámica de una cura.

La propuesta de enseñanza y su contexto

La enseñanza se configura en un contexto singular, se trata de estudiantes de segundo año de las carreras de licenciatura y profesorado en psicología. Alumnos que se encuentran por primera vez con una lectura sistemática de textos freudianos. En este sentido Carlos Escars subraya algunos riesgos de la enseñanza “la claridad didáctica, la intensión de que los alumnos “comprendan”¹, lleva

¹ El autor entrecorriente tal concepto ya que porta una historia con grandes dilemas dentro del psicoanálisis. De hecho, la práctica analítica trata de despojarse de tal noción para que el psicoanalista se abra a la escucha de lo

necesariamente a la simplificación y a la coagulación de conceptos. El psicoanálisis como tal, con su complejidad teórica, sus definiciones paradójicas, sus anticipaciones y retroacciones, puede llegar a estar totalmente ausente en estas formas. Por otra parte, ¿cómo reducir la argumentación freudiana a estas formas? Por otro lado, ¿podemos evitarlas del todo?” (2008:115). De la cita no compartimos la idea de que la didáctica lleve *necesariamente* a una “coagulación de los conceptos”. Sostenemos las preguntas finales de la cita.

La cátedra invita a leer los escritos de Freud sin dejar de hacer explícita su posición. No se propone neutral, explícita que el programa de estudio es efecto de una operación de lectura y se aleja de presentar al psicoanálisis como una cosmovisión.

Hacia la reflexión pedagógica

Gloria Edelstein (2000) refiere que la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, supone la inmersión del hombre en el mundo de su experiencia, en sus palabras: “de ahí la necesidad de la pregunta acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión. Importa entenderla como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva) poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones, y decisiones y los supuestos implicados” (2002:188). Entendemos que es necesario contar con alguien dispuesto a exponerse, a trabajar con las coordenadas de su propia alienación para que emerja la dimensión de la experiencia de una situación educativa. La reflexión se propone develar sentidos y racionalidades que subyacen a la intensión de una práctica de enseñanza. A la par, también sostenemos que una experiencia pedagógica no se agota a sentidos y racionalidades (Rattero, C. 2011)

Gabriela Diker (2004) presenta interesantes reflexiones en torno la pregunta: ¿Por qué hablar de trasmisión y no de educación? Plantea que el lenguaje de la trasmisión no es el lenguaje de la pedagogía más allá de que los problemas puedan compartirse. Señala que la trasmisión estaría alejada de la repetición en tanto habilitaría a que los sujetos transformen lo recibido. La trasmisión no tendría direccionalidad ya que lo nuevo no sería pasible de ser definido *a priori*. En su diferencia, la educación esperaría que el sujeto aprenda, es decir que tenga cierta fidelidad con lo enseñado (y si transforma o resignifica se acepta bajo determinadas reglas: las del campo científico). La educación supondría una direccionalidad en tanto se propone objetivos, se propone un punto de llegada donde

singular y evite “llenar” con cuestiones propias aquello que el paciente dice. Dentro del psicoanálisis la noción de comprensión suele asociarse con la coagulación de ideas y cierre de conceptos.

el contenido ocupa un lugar central (no anularía la posibilidad de definirlos y re definirlos en situación).

La evaluación y el ajuste a reglas (normas curriculares, calendario académico, sistemas de promoción entre otros) serían los aspectos centrales de la diferencia. Se tornarían esenciales en el campo educativo y no cobrarían tal magnitud en el terreno de la trasmisión. En palabras de la autora: “la pedagogía a la vez autoriza y desautoriza al docente como actor principal de acción educativa: queda autorizado para enseñar, toda vez que conserve cierta fidelidad acerca de cómo enseñar” (Diker, G; 2004: 229) agregamos que en el marco de la educación formal no sólo se trata del cómo sino del qué enseñar. La autora continúa: “el mandato de fidelidad de algún modo anula la posibilidad de constituir al docente en agente de trasmisión” (Op. Cit.; 2004: 229). Muy seductor se nos presenta el concepto de trasmisión pero no ahorra controversias: ¿un contexto de trasmisión puede despojarse de los *habitus*ⁱ que se despliegan en una relación asimétrica en torno al saber?; ¿es posible llevar adelante la trasmisión con cierto desconocimiento del proceso seguido por los sujetos a quien se dirige?

Asimismo queremos señalar que para que algo cercano a una trasmisión se produzca, es necesario contar con estudiantes compelidos por el saber y habilitados a realizar apropiaciones de un modo crítico. Claro está que nos alejamos de concepciones que reducen la cuestión a: “el problema es de los alumnos”ⁱⁱ, pero no es posible pensar en la trasmisión sin considerar la posición en la que ellos se encuentran.

Retomando la postura de Gabriela Diker, destacamos que concluye su escrito sosteniendo que es posible alguna intersección entre educación y trasmisión. Alejada de las formas puras, nos acercamos a esta apuesta de la autora.

Por su parte Graciela Frigerio sostiene la imposibilidad de construir una figura única acerca de la trasmisión –por su carácter incompleto e inacabado- y agrega “sin por ello renunciar al juego de explorar el vaivén metáforo-metonímico, al que la noción invita” (2004:12). Posición que no renuncia a ofrecer algunos anclajes: “consideraremos a la trasmisión como *ilusión* (...) necesaria al ser y al ser con otros, y a las instituciones como encargadas de sostener esa ilusión esencial” (Frigerio, G; 2004:11). La autora se aventura en recorrer la complejidad del tema al considerar como inherente a la trasmisión justamente lo no trasmisible así como la imposibilidad de una trasmisión plena (y de una “repetición plena”, no existiría la posibilidad de que el estudiante pueda repetir de modo puro aquello que se trasmite). Al mismo tiempo subraya que sin intentos de trasmisión no hay lazo social ni sujeto. Interesante es pensar el estatuto del lazo educativo en tal coyuntura.

No dejamos de advertir que estas cuestiones se vinculan con uno de los objetivos de la situación educativa: que los estudiantes aprueben la asignatura. Resulta difícil promover el trabajo de lectura crítica y participación si el estudiante sólo “lee” para acreditar la asignatura y si el docente sobrevalora tal acreditación de modo tal que lo precipite a un uso rígido del tiempo.

La propuesta de la asignatura es que los estudiantes recorran diferentes formulaciones freudianas y comiencen a delimitar su alcance clínico. En este caso, podría afirmarse que se espera algo de “reproducción”, pero esta podría sostenerse en diferentes posiciones de los estudiantes. En este sentido nos resulta valiosa la noción vigotskiana de interiorización que se define como la reconstrucción interna de una actividad externa (Vigotsky, L. 1979/1932). Sería deseable que las producciones de los estudiantes supongan siempre un proceso de reconstrucción interna; el mismo portaría algo de reproducción y algo de transformación ¿es posible evaluar tal reconstrucción interna en evaluaciones de acreditación?

Consideramos que para acompañar tales procesos de reconstrucción es más adecuada la evaluación de proceso, la misma resulta útil cuando el estudiante está dispuesto a realizar una apropiación activa. Desde nuestra perspectiva entendemos que la labor más compleja es comprometer a los estudiantes de otro modo con su formación, ir más allá de “aprobar” la asignatura (sin quitar la relevancia que esto tiene). Es decir, hacerlos partícipes activos del proceso.

Palabras finales...

Sostener prácticas de enseñanza desde una posición reflexiva abre la posibilidad de alojar sus obstáculos, sus fracasos tanto como la viabilidad de abrirse a lo nuevo y a la escucha de los estudiantes. A lo largo del presente advertimos que abordar las dificultades de transmisión de una disciplina tiene diferentes niveles de análisis y requiere de su contextualización. Inscribir la transmisión del psicoanálisis en una práctica docente universitaria requiere de una ampliación de la mirada y plantea la necesidad de situar sus singulares obstáculos.

Por otra parte, una propuesta de enseñanza que pretenda acercarse a una transmisión alejada del formato tradicional de enseñanza no sólo será viable por sus características internas y por la posición de los docentes. También involucra procesos más complejos de reproducción social e institucional.

Pensamos que la reflexión colectiva abre el camino a la transformación siempre que posibilite estar advertido de las condiciones de alienación. También abre la posibilidad de incluir la creatividad y de movilizar el costado más rígido e inflexible de las prácticas de enseñanza.

De todos modos sostenemos las preguntas: ¿de qué manera transformar los hábitos que conciernen a una situación educativa? ¿Cómo propiciar la intersección entre educación y trasmisión?

Salir de estereotipias y repeticiones que toca de cerca tanto a docentes como a estudiantes se convierte en posible, desde nuestra perspectiva, si en ambos lados se desliza algo del deseo. Deseo del docente por enseñar (transmitir), por brindarse a un lazo con el otro alejado prejuicios; y del lado del estudiante si su deseo se desliza en el conocer, aprender, interrogar y también brindarse a un lazo con los otros sin prejuicios.

Notamos que la reflexión cobra un valor importante en las prácticas de enseñanza, encontramos en ella el preámbulo de transformaciones posibles tanto como el camino para lograr que lo imposible se acerque a lo posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P (2012/1972) Bosquejo de una teoría de la acción. Buenos Aires: Prometeo
- Corea Cristina y Lewkowicz Ignacio (2007) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Diker, Gabriela (2004) “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de trasmisión?” En Frigerio, G. y Diker G. (comps.) *La trasmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Edelstein, G (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente” en *Revista I.I.C.E.* Año IX Nº17. Miño y Dávila.
- Escars, C (2008) Prácticas de enseñanza: el lector supuesto y la trasmisión. En Escars, C. (Comp.) *Efectos de la escritura en la trasmisión del psicoanálisis*. Buenos Aires, Ed. Letra Viva.
- Frigerio, Graciela (2004) Los avatares de la trasmisión. En Frigerio, Graciela y Diker Gabriela (comps.) *La trasmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Rattero Carina (2011): La pedagogía por inventar. En *Experiencia y alteridad en educación*. Comps. Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Rosario: Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. (1979/1932) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.

ⁱ Nos referimos al sentido que Pierre Bourdieu (2012/1972) supo dar a la noción en su intento de alejarse de posiciones “objetivistas” y “subjektivistas” de teorías sociales. La noción de habitus remite al conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos percibirían el mundo y actuarían en él. Una de las primeras publicaciones importantes en la que aparece tal noción data de 1972, el libro se tituló “Esquisse d'une theorie de la pratique”, editado en Paris por Droz.

ⁱⁱ Cuestión trabajada de modo muy interesante en el libro “Pedagogía del aburrido” escrito por Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea. El interrogante que nos compele remite a las posibilidades de transformación de los habitus de los estudiantes –y docentes- sin pretender mirar a los estudiantes desde la óptica del deterioro. Por otra parte, no se deja de advertir que las aulas universitarias se encuentran inundadas de las consecuencias de políticas neoliberales que en los años '90 impactaron significativamente en la educación de nivel primario y secundario.

LA INTRODUCCIÓN DE LAS NOCIONES DE «YO» Y DE «SUJETO» EN LA OBRA LACAN: UNA INTERPRETACIÓN DE SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD Y DE SUS PROBLEMAS SUBYACENTES.

Tolini, Diego.

Universidad del Salvador.

diegotolini@gmail.com

RESUMEN

Este artículo se inscribe en el contexto de un proyecto más general que ha venido trabajando las nociones de «yo» y de «sujeto» en la obra temprana de Lacan, más precisamente, en el período que se extiende desde la publicación de su tesis *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad* (1932) hasta mediados de la década de 1950. Específicamente se ha encargado de analizar las condiciones que han posibilitado la aparición de las nociones de yo y de sujeto de Lacan. El presente trabajo constituye un intento de poner en contrapunto ambas nociones para delimitar la índole de los problemas que justifican el planteamiento de las mismas.

Trabajamos con la noción de yo que Lacan desarrolla en el curso de sus trabajos de las décadas de 1930 y 1940. En este período, Lacan se dedica de manera fundamental a la elaboración de una teoría de lo imaginario y a la investigación del modo específico de constitución del yo, del otro y de la realidad. No hay, por tanto, en este período de la obra de Lacan, una teoría elaborada del sujeto. Sin embargo, comienzan a asentarse los primeros elementos de una teoría tal que encontrará, especialmente desde los primeros años de su enseñanza, una formulación más consistente. Trabajamos aquí sobre esta noción de sujeto, previa a los giros que la misma evidencia hacia finales de la década de 1950.

La experiencia analítica, tal como la formula Lacan a principios de la década de 1950, se decide en la trama configurada por los conceptos fundamentales de yo y de sujeto. El propio Lacan los plantea como polos de una disyuntiva en la que se juega la pureza o los extravíos de la técnica. Pero los problemas que subyacen a dicha disyuntiva lejos están de haber sido detalladamente desarrollados. Intentamos poner de manifiesto la naturaleza de estos problemas que constituyen los cimientos del campo de batalla sobre el que Lacan se mueve en este período.

Para tal efecto, hemos partido de la noción de *imago* en Lacan, comprobando su centralidad en la doctrina lacaniana de este período y desglosando su acción en una serie de operaciones específicas de fijación, unificación y totalización. Si la acción de la *imago* es la que da origen al yo en el proceso identificatorio, este último se verá afectado por las propiedades inducidas por la *imago*. Hemos demostrado la influencia que la fenomenología y la *Gestalttheorie* han tenido en la

elaboración de las leyes del orden imaginario por parte de Lacan, y rastreado, por tanto, algunos de los problemas (el problema de la unidad y la regularidad de la experiencia, o el problema de la relación entre el todo y las partes, por ejemplo) que estas escuelas, profundamente emparentadas en sus orígenes, intentaban resolver y su repercusión en las elaboraciones lacanianas.

Analizamos la introducción que Lacan realiza en *El estadio del espejo* de la función del *je* como matriz simbólica que sitúa e inaugura la instancia del *moi*. Lo que describe el estadio del espejo es la emergencia de una unidad en la forma primordial del *je*, unidad que será la matriz de todas las síntesis dialécticas por medio de las cuales el individuo busca resolver su discordancia respecto de su propia realidad. Posteriormente acompañamos las variaciones que la noción de *je* evidencia desde principios de la década de 1950, donde comienza a ser más concisamente planteado como sujeto inconsciente, resultante y operante de la función simbólica.

Estas primeras formulaciones acerca de una teoría del sujeto nos permitieron comprobar su relación fundamental con la palabra ya como instrumento de la mentira, ya como *realización* de la verdad. Este sujeto se funda, según demostramos, en la noción de «negatividad» que Lacan adopta de la interpretación kojéviana de Hegel, noción que confiere al sujeto lacaniano propiedades específicas: trascendencia, actividad y creatividad. El sujeto lacaniano es una nada activa que introduce una ruptura en el plano de inmanencia e inaugura una distancia, un más allá. Es un sujeto imposible de ser sujetado, sujeto dividido y pura diferencia respecto de sí.

La introducción de las nociones de yo y de sujeto se da en la obra de Lacan en registros que mucho tienen de antitéticos. Así, mismos problemas se ponen en juego en la tensión entre estas nociones. De nuestro desarrollo surgen algunas antítesis que permiten circunscribir algunos de estos problemas, a saber: a. lo fijo y lo imposible de ser fijado; b. lo unitario y lo dividido; c. lo total y lo parcial; d. la identidad y la diferencia; e. la mentira y la verdad; y f. la inmanencia y la trascendencia.

PALABRAS CLAVES: LACAN, YO, SUJETO, NEGATIVIDAD.

ABSTRACT

This paper is part of a wider project which has been studying the notions of the «I» and of the «subject» in Lacan's early work, more precisely, in the period of his work that extends from his thesis *Paranoid psychosis and its relation to the personality* (1932) to his productions from the mid 1950s. Specifically, it has been analyzing the conditions which made possible the appearance

of the notions of the I and of the subject. The present paper intends to compare both notions with the purpose of delimitating the sort of problems which justify its proposal.

We worked with the notion of the I that Lacan developed in the course of his productions in the 1930s and 1940s. In this period, Lacan is focused principally on the elaboration of a theory of the imaginary and on the investigation of the specific way in which the I, the other and the reality is constituted. Hence, there is not, in this period of the work of Lacan, a thorough theory of the subject. Nevertheless, the first elements of such a theory begin to appear then, theory which will be much more consistently formulated latter (principally from the first years of Lacan's seminars onwards).

KEYWORDS: LACAN, EGO, SUBJECT, NEGATIVITY .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badiou, A., & Roudinesco, E. (2012). *Jacques Lacan: Pasado-Presente: Diálogos*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Baños Orellana, J. (2008) *La imago revisitada. Me cayó el veinte*. 17, pp. 35-69.
- Borch-Jacobsen, M. (1991). *Lacan: The Absolute Master*. Stanford, United States: Stanford University Press.
- Husserl, E. (1929). *Investigaciones Lógicas*. Madrid, España: Revista de Occidente.
- Kojève, A. (2006). *La idea de la muerte en Hegel*. Buenos Aires, Argentina: Leviatán.
- Lacan, J. (2003). *Escritos I*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2007). *El seminario. Libro VI: El deseo y su interpretación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (2009). *El seminario. Libro I: Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *La familia*. Buenos Aires, Argentina: Argonauta.
- Le Gaufey, G. (1998). *El lazo especular. Un estudio travesero de la unidad imaginaria*. Buenos Aires, Argentina: Edelp.
- Masotta, O. (2008). *Introducción a la lectura de Jacques Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Miller, J-A. (1996). "An introduction to Seminars I and II: Lacan's Orientation Prior to 1953 (III)". En R. Feldstein, R., Fink, B. & M. Jaanus (Eds.), *Reading Seminars I and II: Lacan's return to Freud*. New York, United States: State University of New York Press.

- Miller, J-A. (2006). *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Moran, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Barcelona, España: Anthropos.
- Roudinesco, E. (1997). *Jacques Lacan: Outline of a Life, History of a System of Thought*. New York, United States: Columbia University Press.
- Sartre, J-P. (1968). *La trascendencia del Ego*. Buenos Aires, Argentina: Calden.
- Schérer, R. (1969). *La fenomenología de las Investigaciones Lógicas de Husserl*. Madrid, España: Gredos.
- Smith, B. (Ed.). (1988). *Foundations of Gestalt Theory*. Munich and Vienna, Germany and Austria: Philosophia.
- Szilasi, W. (2003). *Introducción a la fenomenología de Husserl*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Tendlarz, S. (1999). *Aimée con Lacan: acerca de la paranoia de autopunición*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Vasallo, S. (2006). *Sartre/Lacan. El verbo ser: entre concepto y fantasma*. Buenos Aires, Argentina: Catálogos.

EL RASGO INVARIANTE COMO RESPUESTA SUBJETIVA EN EL AUTISMO.

Torres, Mónica Miriam.

Facultad de Psicología, UNLP.

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 laciana 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 CLAVE: AUTISMO, DIVERSIDAD FENOMENOLÓGICA, RASGOS INVARIANTES, RESPUESTA SUBJETIVA.

ABSTRACT

Transcending the various possible autism presentations, already classical Psychiatry cut off constant, invariant features that were deployed in all cases. These phenomena in question were considered since the founding of the clinical picture by Leo Kanner in 1943, as a very serious disorders. In spite of that in addition to appear drastically impregnating the box also arose in other cases to mode features discrete and subtle - as mentioned what Hans Asperger in his article "Psychopathy Ausatistica" clinical descriptions, almost contemporary item founder of Kanner - cohort of symptoms linked to disorders of language and mode of occurrence precocissima They completed a symptomatic presentation that paid for a long time a conception of autism seen as

serious disorder and gloomy prognosis. What is the value of these phenomena? The work attempts to interrogate and analyze the value of the invariant features of autism in the light of the phenomenological diversity of submissions, diversity that positions it as an entity of limits vague, variables, incomprehensible by a clinical behavioral without organizing criteria. In this way, will attempt to sift what persists as a constant within the so-called "autistic spectrum" to address autism phenomenon from the perspective of contributions Lacanian, and not considering it disorder or disease, but placing it in its Statute of response of the subject.

KEYWORDS: AUTISM, PHENOMENOLOGICAL DIVERSITY, INVARIANT FEATURES, SUBJECTIVE RESPONSE.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

Aislamiento del mundo exterior, rechazo del contacto con los otros tanto a nivel de la voz como de la mirada, alteraciones de lenguaje que pueden ir desde una ausencia total del habla a un parloteo ininteligible, repetición de fragmentos de frases escuchadas, soliloquios, un hablar que no se dirige a nadie, ni para comunicar ni para establecer diálogo; ausencia de interacción con los otros, ausencia de juego simbólico, estereotipias, rituales, autoagresividad, temor a los cambios e insistencia en mantener la igualdad de lo que le rodea, la diversidad fenomenológica que caracteriza a las presentaciones del autismo lo posiciona como entidad de límites vagos, variables, imposible de aprehender por una clínica comportamental sin criterio organizador.

Pero 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 Autística", casi contemporáneo del artículo fundador de Leo 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. En los últimos tiempos, las áreas de investigación científica sobre las causas del autismo son fisiológicas y las principales hipótesis causales son afección en áreas cerebrales, disfunciones genéticas, consecuencias de los metales pesados en el interior del organismo, intolerancias alimentarias asintomáticas. Todas las disciplinas antes mencionadas han intentado echar luz sobre la presencia de estas invariaciones, sin alcanzar hasta el momento definiciones concluyentes al respecto.

Esta dificultad nos invita entonces a interrogar el valor de los rasgos invariantes intentando cernir lo que persiste como constante dentro del llamado “espectro autista” y abordar el fenómeno desde la perspectiva de los aportes lacanianos, ya no considerándolo ni como trastorno ni como enfermedad, sino situándolo en su estatuto de respuesta del sujeto. Desde estas consideraciones, se desenmarca al autismo de toda conceptualización deficitaria, para resituarlo 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 laciana del sujeto, se definen los rasgos invariantes – soledad extrema e inmutabilidad – como intentos defensivos de poner a distancia al 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. De hecho, Asperger tempranamente logró circunscribir un dato fundamental que subsume la particularidad del funcionamiento subjetivo del autismo cuando refiere que “...la anomalía principal del psicópata autístico es una perturbación de las relaciones vivas con el entorno”, perturbación que, a su entender, explicaría todas las anomalías del funcionamiento. La clínica del niño autista pone de manifiesto que esta dificultad para regular el goce del ser vivo repercute en las particularidades de la percepción, el pensamiento y la vinculación con los demás y el mundo.

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, presencia real de la que debe defenderse para protegerse de la angustia y el efecto de mutilación que le suscita. Mantener la propia voz en reserva puede llevarse a cabo con diferentes estrategias: desde la adhesión al cerrado mutismo hasta el parloteo vacío, pasando por la transformación del lenguaje en lengua de signos desafectivizada o la creación de neolenguas privadas donde la voz

queda separada de la palabra e incluso del sentido, estas distintas versiones tienen en común el hecho de borrar el punto de enunciación, dejar por fuera la presencia de un sujeto que se compromete en el querer decir y dispensarlo de tomar auténticamente la palabra. Son, finalmente, estrategias, modalidades para hacer de la voz del Otro y de la voz propia algo más soportable. La insinuación, la ironía, el humor, o el suspenso como marcas de la enunciación por excelencia, raramente tienen lugar en el decir autista, y se tornan habitualmente insoportables cuando el Otro se las dirige.

Pedro, niño autista de 8 años de edad, fue uno de mis primeros pacientes, hace muchos años atrás, recién iniciada mi residencia hospitalaria. Recibido por derivación de un colega que egresaba de la beca de residencia, nuestro encuentro transcurrió en el más profundo y doloroso de los desencuentros. Retomo y actualizo hoy una viñeta de la primera de nuestras entrevistas, probablemente para conjurar lo que allí ocurrió y porque, si hubo más tarde otros niños autistas a los que pude sí hospedar de mejor modo, fue sin duda y en gran parte gracias a la enseñanza que me dejó el encuentro con este niño.

Recuerdo su mirada errática cuando entró al consultorio, una mirada que me pasó por encima sin siquiera rozarme; su rostro de facciones distendidas libre de toda expresión; recuerdo su transitar indiferente por la habitación, su silencio cerrado; Pedro tocaba objetos a su paso, se detenía unos segundos en alguno, avanzaba hacia otro, y así transcurrían los minutos. Yo sentía que el niño pasaba a mi lado sin notarme, sin contarme. Me sobrevino entonces un enorme desconcierto en todos los sentidos de la palabra, porque mis instrumentos, los que creía dominar y dirigir desde mi inexperiencia tan joven, empezaban a sonar de la manera más caótica y dispar, y en el encuentro con éste niño en particular, no obedecían a mi batuta.

Fue tan grande mi angustia ante el niño que no hablaba, para quien yo parecía no contar en absoluto, que comencé a intervenir del peor modo, convocándolo de manera directa, y haciéndole sentir todo el peso de mi presencia.

La respuesta no se hizo esperar: Pedro inició un frenético deambular estereotipado en círculos por la habitación, gritando de manera intermitente el nombre de su anterior terapeuta. Era una exigencia dolorosa de la igualdad, de la inmutabilidad perdida, un recurso defensivo que exigía lo conocido, lo ya asimilado, la presencia del terapeuta que ya no estaba y que seguramente había podido ofrecerle condiciones más benignas para su estancia. Un rechazo explícito hacia mí, que lo amenazaba con mi angustia, mi división, mi deseo, mi excesiva presencia de sujeto; una respuesta a lo insoportable de la voz del Otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.P.A. , DSM-IV (1995). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia.
- Kanner, L, (1943). Perturbaciones autísticas del contacto afectivo. Siglo Cero Vol. 25, 1994
- Kanner, L y Eisenberg, L, (1971). Autismo Infantil Temprano, 1943-1955.
- Winnicott, D, (1950). La esquizofrenia infantil en términos de fracaso de adaptación.
- Mahler, M., (1980). Psicosis simbiótica.
- Frith, U, (1991). Autismo.
- Rivière, A , Belinchon, M, Igoa, J.M, (1992). Las alteraciones del lenguaje desde la perspectiva
psicolingüística.
- Bemporad, Jules R, (1979). Recuerdos de infancia de un hombre autista. Journal of
Autism and
Developmental Disorders.
- Asperger, H. (1944). “Psicopatía Autística” en la infancia.
- Kanner, L, (1971) Estudio de seguimiento de once casos de niños autistas originalmente
comunicados en 1943. Vertex, vol II, nº 9,1992.
- de Ajuriaguerra, J, (1984). Manual de Psiquiatría Infantil. Capítulo XX, Parte II.
- Rutter, M, (comp.) (1984). Autismo.
- Monfort M. (1997).-Perspectivas de intervención en comunicación y lenguaje en niños con
rasgos autistas y/o disfasia receptiva
- Maleval, Jean Claude, “El Autista y su Voz”

MEMORIA - HISTORIA Y PSICOANÁLISIS.

Vallejo, Nicolás.

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Rosario.

salocinvallejo@gmail.com

RESUMEN

Historia y Memoria son dos maneras de articular la relación presente, pasado y futuro. Dos formas de interpelar al pasado y, sobre todo, de dejarse interpelar por él.

Sin embargo algunos estudios señalan que existe cierta jerarquía entre ambas ya que la historia es una puesta en relato, una escritura del pasado según las modalidades y las reglas de un oficio que intenta responder a cuestiones suscitadas por la memoria.

La historia nace de la memoria, de la que es una dimensión, una modalidad específica del recordar. A partir de cierto método, la historia transforma a la memoria en uno de sus objetos.

La historia nace, entonces, de la memoria para liberarse de ella. Luego, la memoria se establece como uno de los campos de investigación de la historia. Finalmente, el campo de la memoria reclama su propia especificidad.

Este proceso, por el cual la historia fue constituyendo a la memoria en uno de sus objetos de investigación hasta llegar a la constitución de la memoria en un campo de estudio que reclama su propia especificidad tiene un largo desarrollo y ha sido estudiado por numerosos investigadores e intelectuales en las últimas décadas.

Si bien el denominado debate memoria historia puede remontarse a las apuestas teóricas del sociólogo Maurice Halbwachs y sus textos de los años veinte en los cuales trabaja las nociones de “memoria colectiva” y “marcos sociales de la memoria” y su recuperación por parte de los historiadores Pierre Nora y Yosef H. Yerushalmi a comienzos de los años 80, es en relación a los denominados traumatismos del siglo veinte donde queda establecido en su vertiente más prolífica. El *giro memorial*, la *era del testigo*, la pregunta acerca de *los límites de la representación* de la barbarie nazi, la constitución del campo de la denominada *Historia Reciente* son algunas de los tópicos del paisaje intelectual de los últimos años.

Así como los griegos y los romanos inventaron la Tragedia y la Epístola, así como el renacimiento inventó el Soneto, los sobrevivientes de los campos concentracionarios y de exterminio nazi inventaron una nueva literatura; la del testimonio (Elie Wiesel, 1977)

El genocidio nazi pretendió no dejar rastros, borrar toda huella. Su exterminio incluía a la memoria. Situación que pareciera haber logrado hasta hace no demasiado, ya que por un largo

tiempo, como señala Traverso, el genocidio judío fue prácticamente ignorado por la cultura occidental en el momento que se perpetraba y escasamente pensado por el campo intelectual de los años subsiguientes. Solo los exiliados judeoalemanes y los sobrevivientes de la masacre nazi reflexionan sobre lo acontecido (Traverso 2001)

Habrá que esperar a las últimas décadas del siglo pasado para que la literatura testimonial comience a escucharse de otra manera y forme parte de las preocupaciones teóricas y éticas del campo intelectual, y, específicamente, del historiográfico. Los lugares de memoria, indagados por el proyecto de Pierre Nora son, de ahora en adelante, lugares de trauma y, eventualmente, lugares de duelo (Dominick LaCapra, 2009). Esta eventualidad tiñe todo el debate. ¿Cómo narrar la Shoah? ¿Cómo representar la Shoah? ¿Hay aquí alguna simbolización posible?

A partir de los denominados traumatismos del siglo XX, entonces, el viejo debate memoria historia se actualiza y la pregunta acerca de *los límites de la representación* de la barbarie insiste en el paisaje intelectual de los últimos años. Si memoria, historia y psicoanálisis son diversas maneras de retorno y representación del pasado, se hace necesaria la pregunta por sus posibles articulaciones. Este trabajo tiene el objetivo de establecer, a partir de los conceptos *temporalidad* y *traducción* del psicoanalista francés Jean Laplanche, un diálogo inter-teórico que permita dicha articulación. La hipótesis que orienta este proyecto es que los conceptos mencionados, en tanto proponen una concepción original del intervalo entre lo colectivo y lo singular, permitirán articular el campo de la historia con el de la memoria interpelando el concepto de *lo inimaginable*.

Palabras clave: Memoria, inimaginable, temporalidad, traducción.

ABSTRACT

From so-called injuries of the 20th century, then, the old debate memory history is updated and the question about the limits of the representation of barbarism insists on the intellectual landscape of the past few years. If memory, history and psychoanalysis are ways to return and representation of the past, the question is made necessary by its possible articulations. This work aims to establish, from the concepts temporality and translation of the French psychoanalyst Jean Laplanche, an inter-teorico dialogue that allows the joint. The hypothesis that guides this project is that the mentioned concepts, as they propose an original conception of the interval between the singular and the collective, will allow joint field of history with the memory examining the concept of the unimagable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- Benjamin, W. (2008). *Sobre el concepto de historia*. En *Walter Benjamin Obras*. Libro I. Vol. 2. Madrid: Abada
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bleichmar, S. (2010). *Psicoanálisis Extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Buenos Aires: Entre Ideas
- Certeau de, M.(2006). *La escritura de la historia*. Mexico: Universidad Iberoamericana
- Certeau de, M. (2007). *Historia y Psicoanálisis*. Mexico: Universidad Iberoamericana
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual de Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires:
- Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, S. (2011). *À l'âge du témoignage: Shoah*. En *Au Sujet de Shoah. Le film de Claude Lanzmann*. Barcelona: Belin
- Friedlander, S. (2007). *En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes
- Gutierrez Terrazas, J. (1998). *Teoría psicoanalítica. Su doble eje central*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Halbwachs, M. (2005). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza
- LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, Identidad, Teoría Crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LaCapra, D. (2008). *Representar el Holocausto. Historia, teoría, trauma*. Buenos Aires: Prometeo.

- LaCapra, D. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lanzmann, C. (2011a). *Hier ist Kein Warum*. En *Au Sujet de Shoah. Le film de Claude Lanzmann*. Barcelona: Belin
- Lanzmann, C. (2011b). Les non-lieux de la memoire. En *Au Sujet de Shoah. Le film de Claude Lanzmann*. Barcelona: Belin
- Lanzmann, C. (2011c). *Le lieu et la parole*. En *Au Sujet de Shoah. Le film de Claude Lanzmann*. Barcelona: Belin
- Lanzmann, C. (2011d). *De l'Holocauste à Holocauste ou comment s'en débarrasser*. En *Au Sujet de Shoah. Le film de Claude Lanzmann*. Barcelona: Belin
- Laplanche, J. (1973). *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1978). *Interpretar Freud (con) Freud*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1996). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1998). *El extravío biologizante de la pulsión en Freud*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (2001). *Entre seducción e inspiración: el hombre*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Reyes Mate, M. (2003a). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta
- Reyes Mate, M. (2003b). *Por los campos de exterminio*. Barcelona: Anthropos
- Reyes Mate, M. (2009a). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae
- Reyes Mate, M. (2009b). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de historia"*. Madrid: Trotta
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración*. 3 Volúmenes. México: Siglo XXI
- Ricoeur, P. (2005). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta
- Sazbón, J. (2009). *Conciencia histórica y memoria electiva. En Nietzsche en Francia, y otros estudios de historia intelectual*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sotolano, O (2005). *Bitácora de un psicoanalista*. Buenos Aires: Topía.
- Torner, C. (2005). *Shoah: Cavar con la mirada*. Barcelona: Gedisa
- Traverso, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder
- Traverso, E. (2011). *El pasado: instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vidal Naquet, P. (2011). *L'épreuve de l'historien: Réflexions d'un généraliste*. En *Au Sujet de Shoah. Le film de Claude Lanzmann*. Barcelona: Belin
- Viguera, A (2013). *Justificación del concepto signos de percepción para una*

metapsicología de lo originario. Tesis Doctoral: Universidad Nacional de La Plata.

Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32068>

- Wiesel, Elie (1977). *The Holocaust as a Literary Inspiration*, en *Dimensions of the Holocaust*, Evanston: Northwestern University Press.

PROLONGACIONES DE LA ADOLESCENCIA, LA PRESENTACIÓN DEL SÍNTOMA Y LAS DIFICULTADES EN SU ABORDAJE TERAPÉUTICO.

Varela, Jesica.

Instituto de investigaciones en psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

jesica.v.varela@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en una investigación en curso, en la cual indagamos acerca de la presentación de síntoma en la demanda de asistencia psicológica de jóvenes estudiantes universitarios al servicio de psicología que depende de la universidad.

A partir del análisis de nuestra casuística hemos delimitado que las principales formas de malestar que determinan la consulta de esta población, están relacionadas a crisis de angustia (los denominados “ataques de pánico”), estados depresivos, problemáticas de consumo de sustancias, anorexias, bulimias, fenómenos psicosomáticos, cortes en el cuerpo, diferentes formas de violencia, acoso sexual.

Constatamos que muchas de estas manifestaciones se inscriben dentro de los denominados “síntomas actuales” o “nuevos síntomas”, los cuales se encuentran en estrecha relación a la época actual, que con sus características incide favoreciendo su incremento epidemiológico.

Nos interesa señalar que tanto si se trata de tipos de respuesta neurótica, perversa o psicótica, en sus formas clásica o bajo la forma de “nuevos síntomas”, la sintomatología general para todos estos tipos clínicos, está caracterizada por angustia, desánimo, inhibición, desinterés por actividades habituales del sujeto, anhedonia, caída del deseo, insomnio, padecimiento en las relaciones con otros, dificultades en la continuidad de la relación al estudio, trabajo, pareja, familia, en relación a la sexualidad, etc.

En esta dirección, observamos que la época actual, caracterizada por el triunfo del discurso capitalista atrapa al sujeto en un goce sin punto de detenimiento, al mismo tiempo que promueve una demanda generalizada de reducción inmediata del sufrimiento sin mediación al saber inconsciente que lo determina.

Partimos de considerar que la apuesta del psicoanálisis aplicado en la institución es reintroducir en la demanda la responsabilidad del sujeto en lo que dice padecer.

Sin embargo, lo anteriormente mencionado interfiere obstaculizando el establecimiento del lazo transferencial y en la responsabilidad del sujeto en su padecer. De este modo, a diferencia de las formas clásicas de malestar, estas nuevas formas de padecimiento ponen en primer plano la

certeza del sujeto respecto de la causa de su padecer localizada en el campo del otro: familia, pareja, amigos, etc.

En función de lo señalado, cabe preguntarnos acerca de si es posible responsabilizar al sujeto en relación a su síntoma, teniendo en cuenta, en primer lugar que la población señalada se trata de jóvenes cuyo posicionamiento subjetivo nos permite inferir que se trata de formas de prolongación de la adolescencia. En segundo lugar, en relación al discurso de la época en la cual el consultante es tomado por su goce en lo real, y finalmente atendiendo a la incidencia del tiempo institucional destinado al tratamiento.

A lo largo de este trabajo intentaremos responder estos interrogantes. Centraremos nuestro trabajo en la presentación y análisis de dos casos clínicos. El primer caso se trata de un interconsulta de una joven que padece "ataques de pánico"; el segundo caso es el de una muchacha que consulta espontáneamente por las dificultades que la depresión le acarrea en la continuidad de sus estudios.

En ambos casos, situaremos los efectos terapéuticos establecidos, a partir de la demanda inicial, en el curso del tratamiento. Asimismo señalaremos los obstáculos que surgieron en la construcción del lazo transferencial y en la apertura de las asociaciones.

Veremos cómo las modificaciones en la posición del sujeto y en sus respuestas, permiten hallar soluciones diferentes al encuentro con lo real traumático así como también el empleo de sus recursos subjetivos de una forma menos sufriente.

Finalmente nos interesa destacar los movimientos, trasmutaciones subjetivas, que produce el tratamiento analítico y que dialectizan respuestas, conmueven significaciones fijas, produciendo un reposicionamiento del sujeto.

PALABRAS CLAVE: SÍNTOMA, DEMANDA, EFECTO TERAPÉUTICO, PROLONGACIONES DE LA ADOLESCENCIA.

ABSTRACT

This work is part of an ongoing investigation, in which inquire about the presenting symptom in the demand for psychological assistance of young college students at the service of psychology which depends on the University. Based on an analysis of our cases we have delimited the principal forms of discomfort that determine the query of this population, are related to crisis of anguish (called "panic attacks"), depressive States, problems of consumption of substances, also,

bulimias, psychosomatic phenomena, cuts in the body, different forms of violence, sexual harassment.

We note that many of these manifestations are inscribed within the so-called "current Symptoms" or "new Symptoms", which are closely related to the present time, falling with their characteristics favoring its epidemiological increase. We want to point out that whether it's types of neurotic, perverse or psychotic, in its classical forms or response in the form of "new Symptoms", the general symptomatology for all these clinical types, is characterized by anxiety, discouragement, inhibition, lack of interest by regular activities of the subject, loss of desire, insomnia, suffering in relationships with others, difficulties in the continuity of the relationship to the study , work, relationships, family, sexuality, etc. In this direction, we observed that the current era, characterized by the triumph of capitalist discourse catches the subject in an enjoyment point of detail without, at the same time promoting a widespread demand for immediate reduction of suffering without mediation in the unconscious knowledge that determines it.

KEYWORDS: SYMTOMS, DEMAND, THERAPEUTIC EFFECT, EXTENSIONS OF ADOLESCENCE.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una investigación en curso, en la cual indagamos acerca de la presentación de síntoma en la demanda de asistencia psicológica de jóvenes universitarios al servicio de psicología que depende de la universidad.

A partir del análisis de nuestra casuística hemos delimitado que las principales formas de malestar que determinan la consulta de esta población, están relacionadas a crisis de angustia (los denominados “ataques de pánico”), estados depresivos, problemáticas de consumo de sustancias, anorexias, bulimias, fenómenos psicosomáticos, cortes en el cuerpo, diferentes formas de violencia, acoso sexual.

Constatamos que muchas de estas manifestaciones se inscriben dentro de los denominados “síntomas actuales” o “nuevos síntomas”, los cuales se encuentran en estrecha relación a la época actual, que con sus características incide favoreciendo su incremento epidemiológico.

Nos interesa señalar que tanto si se trata de tipos de respuesta neurótica, perversa o psicótica, en sus formas clásica o bajo la forma de “nuevos síntomas”, la sintomatología general para todos estos tipos clínicos, está caracterizada por angustia, desánimo, inhibición, desinterés por actividades habituales del sujeto, anhedonia, caída del deseo, insomnio, padecimiento en las relaciones con otros, dificultades en la continuidad de la relación al estudio, trabajo, pareja, familia, en relación a la sexualidad, etc.

En esta dirección, observamos que la época actual, caracterizada por el triunfo del discurso capitalista atrapa al sujeto en un goce sin punto de detenimiento, al mismo tiempo que promueve una demanda generalizada de reducción inmediata del sufrimiento sin mediación al saber inconsciente que lo determina.

Algunos autores como Trobas (2003) han caracterizado esta época como la época del ocaso del Edipo, para hacer referencia al efecto producido por la decadencia de la función paterna y su incidencia sobre la función estructurante del Edipo.

Ahora bien, esta noción de desfallecimiento de la función paterna, más bien de su autoridad, que ha cobrado gran notoriedad en el discurso psicoanalítico actual, ya ha sido planteada tanto por Freud como posteriormente por Lacan.

Así Freud, en “El malestar en la cultura” (1930) evoca la degradación progresiva de la función paterna en nuestra sociedad, y como contrapartida el incremento del papel represivo del super-yo, el aumento de la culpabilidad inconsciente y de la necesidad de castigo.

Por su parte, Lacan en “Los complejos familiares” (1938), en función del estudio de cierta degradación de la función paterna en la familia moderna, nos plantea ciertas modificaciones en la estructura clásica del Edipo. Esta degradación trae consecuentemente una alteración en la formación del ideal del yo y una nueva complejidad del super-yo, a favor de una inflación del narcisismo yoico.

Estas alteraciones favorecen el individualismo, la rivalidad, agresividad, las cuales han cobrado preponderancia en la época actual. Asimismo esto tiene consecuencias en la economía de goce, del discurso capitalista y las leyes de mercado. Asistimos a una sustitución de goce por el plus de goce, una nueva articulación del goce en relación a la ley del mercado, la ley capitalista que altera la ley en sentido edípico.

Como consecuencia en la clínica nos enfrentamos a una generalización de síntomas contemporáneos, los cuales se diferencian de los síntomas formulados por Freud, en el sentido de síntoma como resultado del mecanismo de la represión y su fracaso. Recordemos que Freud (1926) plantea que el síntoma se forma con el objetivo de evitar la situación de peligro señalada por el desarrollo de angustia, peligro relacionado con la amenaza del goce pulsional, que Lacan denomina objeto a.

Es entonces la angustia de castración lo que está en juego en todas las formas de angustia y se constituye como principal motor de la represión por encima de la función del súper-yo. Esto le permite a Freud enfatizar que el super-yo al no satisfacerse en la renuncia al goce pulsional, es el agente del sentimiento de culpa y necesidad de castigo. Por esta razón ante el desfallecimiento de la función represiva de la angustia de castración asistimos a un incremento del super-yo.

Concluimos entonces que es el desfallecimiento de la función paterna lo que altera el mecanismo de la represión, produciendo efectos en la estructuración de la subjetividad moderna.

La depresión y el “ataque de pánico” como modalidades de respuesta subjetiva ante la desfallecimiento de la represión.

Consideramos que en los nuevos síntomas se caracterizan por la prevalencia de angustia, siendo el “ataque de pánico” y la depresión dos modalidades de respuesta subjetiva, dos de los nombres del malestar contemporáneo.

Con respecto a la depresión y estados depresivos, los entendemos como un desarreglo que manifiesta ser el modo de expresión de una inhibición. Esta es definida por Freud como una limitación funcional del yo, la cual no necesariamente implica un proceso patológico, si bien, puede constituirse como síntoma, indicio de un proceso patológico. (Freud, 1926)

Por su parte Lacan, retomando el cuadro de coordenadas de la angustia, ubica la inhibición en relación al impedimento. Se trata entonces del movimiento, lo impedido, lo dificultoso que atañe a la dimensión subjetiva, postergando el acto.

Nos parece importante señalar la relación que establece Trobas entre estos fenómenos y la represión, cuando nos menciona que “en la estructuración de la subjetividad moderna, es decir en nuestras sociedades hay probablemente algo que altera en su raíz el mecanismo de la represión, lo deprime, y en esta alteración puede estar en juego en la modernidad de los síntomas en particular los estados depresivos y ansio-depresivos” (Trobas, 1998, 82).

Efectivamente el desfallecimiento de la función paterna, la “depresión” del operador estructural determina las modalidades de presentación clínica en la época.

Consideramos que el mecanismo defensivo de la represión articula simbólicamente el goce y la castración sin privar al sujeto de la investidura libidinal sobre los objetos. Ahora bien, cuando la función paterna siempre fallida, se encuentra deprimida, el sujeto halla su refugio, su defensa en la inhibición. (Askman, 2012)

En consecuencia, con la inhibición, asistimos a un estancamiento de las investiduras del sujeto hacia el mundo de sus objetos, motivo que permitió a Freud considerar que la inhibición global constituye el mecanismo que permitirá entender los estados depresivos. (Trobas, 2003).

La inhibición testimonia cierto fracaso en el tratamiento simbólico del goce, que rechaza todo tipo de saber. De este modo, clínicamente una de las dificultades consiste en desplazar la demanda terapéutica de reducción del malestar a una demanda de saber, en tanto no hay nada que al deprimido se le presente como enigmático, en tanto se constituye como una modalidad de rechazo del inconsciente.

Como mencionamos anteriormente, otra modalidad de respuesta frente al desfallecimiento de la represión es el denominado ataque de pánico, el cual en términos freudianos consideramos como crisis de angustia.

Al respecto, es de importancia destacar que Freud se ocupó tempranamente de la descripción clínica de este fenómeno, al que denominó “ataque de angustia” y lo incluyó dentro de las llamadas neurosis actuales. Este puede presentarse bajo la forma de crisis de angustia, estados crónicos de expectación ansiosa o como equivalentes somáticos de angustia tales como taquicardia, palpitaciones, vértigo, diarreas, parestesias, dolores, etc, las cuales evidencian una patogenia sin mediación psíquica y no son posibles de ser abordadas por la terapia analítica. (Freud, 1894)

En relación a la etiología, señala que se trata de una acumulación de excitación y que la angustia correspondiente a esa excitación es de origen somático, con lo cual, lo acumulado sería una

excitación somática, de naturaleza sexual, apareada con una mengua de la participación psíquica en los procesos sexuales.

Por su parte, Lacan, a diferencia de Freud, considera que los síntomas de las neurosis de angustia no son subrogados de la acción adecuada omitida del coito pues no hay relación sexual, es decir, relación armónica entre los sexos. Se trata más bien, del desborde de un goce que angustia al irrumpir por fuera de la regulación fálica, fantasmática, cuya función es sostener al sujeto neurótico en su ilusoria creencia de que la relación sexual es armónica, adecuada y satisfactoria. Se trata de un fracaso en la regulación del goce que irrumpe como real, desorganizando el campo imaginario-simbólico.

Si relacionamos este planteo con la distinción que establece Freud (1926) entre angustia señal y angustia automática, en este caso la angustia no funciona como señal, sino que irrumpe como angustia automática, es decir, como reacción directa y automática frente a un cúmulo de excitación que el yo no puede tramitar quedando éste en un estado de extrema inermidad e indefensión.

Si tenemos en cuenta las coordenadas de la angustia con las que Lacan (1963) intenta dar cuenta del camino del sujeto del deseo hacia el goce, consideramos que es la turbación (*emoi*) la que mejor remite al ataque de pánico o angustia devenida en ataque. La turbación es la respuesta subjetiva de mayor movimiento al mismo tiempo que de menor grado de dificultad, y por lo tanto de implicación subjetiva.

Se trata de la respuesta de gran agitación para el sujeto que perdió las referencias simbólicas como recursos. El sujeto queda sin recursos frente a la irrupción de lo real, no puede decir nada pues el goce es incifrable. Lacan utiliza el término *esmayer* que refiera a perturbar, atemorizar, perturbarse y también hacer perder fuerza, poder, trastorno, caída de potencia.

Psicoanálisis aplicado a la institución: Efectos terapéuticos y analíticos

Partimos de considerar que la apuesta del psicoanálisis aplicado en la institución es reintroducir en la demanda la responsabilidad del sujeto en lo que dice padecer.

A diferencia de las formas clásicas de malestar, estas nuevas formas de padecimiento ponen en primer plano la certeza del sujeto respecto de la causa de su padecer localizada en el campo del otro: familia, pareja, amigos, etc. lo cual interfiere obstaculizando el establecimiento del lazo transferencial y en la responsabilidad del sujeto en su padecer.

Entendemos por efecto terapéutico la detección del paciente de algún modo de alivio del padecimiento inicial que dio lugar a la consulta, en cual puede ubicarse en los actos, el cuerpo o en la relación a los otros.

Sin considerarlos en forma excluyente, denominamos efecto analítico a aquellas modificaciones subjetivas que pudieran considerarse producidas por cierta experiencia del inconsciente, es decir los cambios de posición del sujeto que podamos situar en su discurso, cuerpo o en la relación al otro.

En función de lo mencionado, cabe preguntarnos acerca de si es posible responsabilizar al sujeto en relación a su síntoma, teniendo en cuenta, en primer lugar que la población señalada se trata de jóvenes cuyo posicionamiento subjetivo nos permite inferir que se trata de formas de prolongación de la adolescencia. En segundo lugar, en relación al discurso de la época en la cual el consultante es tomado por su goce en lo real, y finalmente atendiendo a la incidencia del tiempo institucional de 30 entrevistas destinado al tratamiento.

Dos viñetas clínicas

Caso A: ¿Cómo construir un lazo transferencial a partir de una derivación médica?

A de 21 años, solicita una entrevista de admisión por derivación médica. Muy angustiada relata que lo que la trae a la consulta es la aparición de “ataques de pánico”, esporádicos en el tiempo y con la particularidad de que se presentan durante la noche. Nos presenta una descripción de estos ataques que padece desde hace dos años, caracterizados por angustia, sudoración, mareos, temor, impotencia y desesperación.

Ubica la coyuntura de consulta a partir de una urticaria que se le presenta en la facultad y que la llevó a la consulta médica. Durante las primeras entrevistas la angustia pasa a primer plano como punto de falla en las asociaciones. Sin embargo, es el desconocimiento no articulable de por qué le pasa lo que le pasa, primer signo de división subjetiva, lo que la lleva a continuar asistiendo.

Las entrevistas tienen un efecto tranquilizador al tiempo que la angustia va cediendo, y los episodios de pánico dejan de aparecer, aunque las dificultades en torno a el establecimiento asociativo continúan obstaculizando el establecimiento del lazo transferencial. Ante la insistencia de la joven en no saber qué decir, *ya que está todo bien*, una intervención analítica en la que se le señala que de lo que se trata en un análisis es de lo que no anda tan bien, permite un primer desplazamiento de la manifestación sintomática inicial. Así A nos dice que se siente “sola”, significativa que liga a la soledad sufrida desde su niñez al ser abandonada por su madre.

A partir de aquí la joven relata toda una serie de dificultades en la relación con su madre con la que finalmente logra entablar cierta relación.

A, sufre de sensaciones en el cuerpo que denomina ataque de pánico y a los que no puede anticipar.

Las intervenciones apuntaron a establecer un movimiento de subjetivación y el trabajo subjetivo el cual permite un primer desplazamiento a partir del padecimiento sintomático inicial. Así puede articular el sentirse *sola* con lo *sola* que la dejó su madre al abandonarla cuando era una niña. El efecto terapéutico inicial implica una disminución de la angustia; resta por analizar el reposicionamiento subjetivo de la joven en relación a su madre.

Caso B: las dificultades en el establecimiento de las asociaciones.

B estudiante de 20 años, se acerca al servicio de psicología de una institución pública, muy angustiada solicitando que un profesional la escuche con urgencia, *ya no puede seguir así*. Sabe que padece de *depresión*, padecimiento que tiene su punto de eclosión durante el inicio de la adolescencia. Nos dice “no me siento bien conmigo misma, no veo el camino, me cuesta levantarme de la cama.” Se considera muy insegura, manifiesta temor de *todo*, de hablar con la gente, refiere estar confundida y sentir que no encuentra una salida. En sus palabras: “no me dan ganas de vivir, no encuentro motivo” Esta situación interfiere en sus estudios y trabajo a los cuales ha abandonado.

Ubica la coyuntura que la lleva a la consulta unos meses atrás, durante el invierno, estación a partir del cual comienza a sentirse mal, sin que pueda precisar que es lo que cambió, o le genera malestar.

Solo nos dice que las cosas *siempre fueron así*, que tiene *ganas de gritar, pero no ve salida*.

El primer tramo del tratamiento consiste en relato del malestar, el cual es presentado con gran generalidad sin que B pueda establecer precisiones, acompañado de llanto, y gran enlentecimiento discursivo. El relato del padecer la tranquiliza, la alivia y empuja a que continúe viniendo.

Con el trascurso del tratamiento, puede ubicar que él *no estar bien* se relaciona a estar “intacta”, significante oscuro que no puede significar y rectifica con estar *paralizada*: “me junto con amistades y todos tienen sus proyectos, sus planes y yo también los tengo pero como que me da miedo, no se miedo a progresar o a estar bien, me siento insegura, no sé cómo responder.”

Se continúa invitándola a hablar y con el tiempo puede situar las dificultades en la relación con su padre, el cual la *abandonó* cuando era niña y con quien recientemente volvió a establecer una relación.

Más adelante, una primera formulación del malestar “yo veo que me encierro sola” da lugar por vía del equívoco a una formulación sintomática diferente a la inicial: “sí, me siento sola”, lo que me pasa soy yo.

Consideramos que este caso que se nos presenta como una inhibición generalizada, es instructivo en relación a lo que denominamos estado depresivo en el cual la joven no puede clarificar inicialmente, el motivo de su estado de sufrimiento, ni establecer alguna elaboración de saber. Esta dificultad de histerización del discurso nos plantea dificultades para el desplazamiento sintomático situación que se refleja durante todo el primer tramo del tratamiento. Su padecimiento se manifiesta como un saber cerrado en sí mismo, sin que su estado pueda erigirse en un enigma para la joven.

Al respecto un interrogante que se presenta es acerca de qué mutaciones subjetivas son posibles establecer.

Conclusiones

Nuestro punto de partida fue establecer las relaciones entre las presentaciones sintomáticas actuales en la población que se acerca a la consulta y las dificultades en el tratamiento analítico.

Esta población que consulta, se trata de jóvenes que han accedido a la universidad, es decir que su elección hace que dediquen gran tiempo formándose, situación que determina cierta prolongación de la adolescencia, en un contexto sociocultural que tiende a favorecerla.

Entendemos que la salida adolescente, implica la constitución de un nuevo Ideal del yo orientado por la función paterna y que posibilita asumir una respuesta, sea una profesión, posición sexuada, ideal que les permita alcanzar cierta estabilidad (Stevens, 2001). Sin embargo, la época actual de desfallecimiento de la función paterna, nos confronta con adolescencias prolongadas que jamás cesan, porque para estos sujetos no pueden constituir un yo ideal estable. Esta situación favorece la aparición de síntomas actuales.

Así, presentamos dos casos clínicos, uno vinculado a ataque de pánico y otro a la depresión, e intentamos situar los efectos terapéuticos alcanzados en el primer tramo del tratamiento.

Sin embargo en ambos casos, la angustia y la depresión se presentaron como punto de falla en el establecimiento de las asociaciones, y en el desplazamiento sintomático inicial.

Asimismo, el tiempo institucional predeterminado incide desfavorablemente ya que no siempre es posible flexibilizar estos tiempos para hacerlos más acorde a los tiempos subjetivos.

Para finalizar, algunos interrogantes que intentaremos resolver en la próxima etapa de la investigación son: ¿Cuáles son las posibilidades de responsabilizar a un sujeto en su padecer? ¿qué relación guardan este tipo de manifestación sintomática con el periodo de transición por el que atraviesan estos jóvenes?. Si esta relación pudiera ser constatable, ¿cómo podemos evitar interpretaciones mecanicistas que pretenden vincular directamente la psicopatología con los cambios en la cultura?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Askman, G (2012) Depresión: uno de los nombres de la inhibición. *En Elaboraciones lacanianas sobre la neurosis. Fabián Schejtman compilador*. Pp.411-416. Buenos Aires: Gramma.
- Freud, S. (2010): Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de “neurosis de angustia”. *En S. Freud, Obras completas*, (Tomo 3, pp 85-112). Buenos Aires, Argentina. Amorrortu. (Texto original 1895).
- Freud, S (1999) El malestar en la cultura. *En S.Freud, Obras completas* (Tomo, XXI, pp57-140) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1930).
- Freud, S (2011) Inhibición, síntoma y angustia. *En S. Freud, Obras completas*. (Tomo XX, pp 71-164) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1926).
- Lacan, J (2014) Los complejos familiares en la formación del individuo. *En Otros Escritos*. Pp33-96. Buenos Aires: Paidós. (Texto original de 1938)
- Lacan, J (2012) *El Seminario, Libro 10: La angustia*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original de 1962-63)
- Mendoza, L & Rodríguez Costa, L. (2010) Adolescencia hoy: ¿un tránsito transitable?. *En Psicoanálisis y el Hospital. Publicación semestral de practicantes en Instituciones Hospitalarias. N° 37: “La adolescencia hoy”*. Buenos Aires: Ediciones de seminario.
- Rubistein, A (2012) *La terapéutica psicoanalítica: efectos y terminaciones*. Buenos Aires: JCE.
- Stevens, A (2001) Nuevos síntomas en la adolescencia. *Revista Lazos N° 4, EOL Sección Rosario*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Trobas, G (2000) Depresión de la represión y síntomas modernos” *en Revista El Caldero de la Escuela N° 76*, pp 80-88. Buenos Aires: EOL (Texto original de 1998).
- Trobas, G (2003) Tres respuestas del sujeto frente a la angustia: inhibición, pasaje al acto y acting out. *En Revista Logos*, pp 9- 66. Buenos Aires: Serie Tri Gramma.

LA PERVERSION EN LA CLÍNICA.

Volpatti, Juan Carlos.

Facultad de Psicología – UNLP.

jcarlosvolpatti@ciudad.com.ar

RESUMEN

En estos comienzos del siglo XXI, cada vez es más frecuente decir, escuchar, escribir y leer sobre el término perversión en la práctica clínica en diferentes formas y versiones.

Por ejemplo, se habla del discurso capitalista como “un perversión del discurso amo”, o de la “pere-versión del padre”, o de los “rasgos perversos” en sujetos neuróticos, o de “suplencia perversa” en sujetos psicóticos; también de una “época perversa”, de “madres perversas” con sus hijos, de los “curas perversos”, y podríamos seguir ampliando el espectro de frases en nuestra cultura de hoy, donde el término perversión parece haber adoptado un lugar cada vez más intenso y marcado en nuestros días.

Por supuesto que un trabajo como el presente, dado los límites de tiempo y espacio, no busca desarrollar cada una de estas versiones para precisarlas y desarrollarlas. El camino será otro, el de ir “al núcleo”.

Es decir a partir de la presentación de un caso clínico, se intentará pensar las diferencias entre la perversión como una estructura clínica de las persiones, que en tanto hechos clínicos pueden llegar a realizarse desde otras estructuraciones subjetivas tales como la neurótica o psicótica.

El objetivo del presente trabajo apuntará entonces a volver a subrayar lo específico de una estructuración subjetiva que posee sus propias particularidades, y que, como tal, plantea estrategias propias de dicha posición ante la castración del Otro.

Esto supone entonces una lógica transferencial, que, teniendo en cuenta la singularidad del caso por caso, da pie a interrogar por las particularidades de dicha estructuración, de manera tal que nos permita volver a interrogar y leer la posición del analista ante presentaciones como éstas.

Para esto, el concepto de transferencia en tanto puesta en acto de la realidad sexual del inconsciente será fundamental.

Transferencia que supone a su vez darle lugar al concepto de los cuatro discursos (y al pseudo – discurso capitalista) que Lacan supo desarrollar un valor articulador.

Entonces en esta modalidad subjetiva, la perversa, cabe preguntarse si el goce y el deseo poseen una forma de anudarse característico de la misma en su particularidad; si esto es así, entonces

podríamos pensar en una serie de maniobras posibles en la transferencia como para que la falta que da lugar a la construcción de un deseo sea posible de realizar y sostener éticamente.

Es en función de estos objetivos que trabajaremos el caso desde por lo menos dos dimensiones; una, la dimensión de la lógica fálica, donde la relación que un sujeto perverso tiene con la castración y el deseo del Otro está inevitablemente articulada al goce fálico; ahora, esto no implica dejar de averiguar por la relación que puede llegar a establecer un sujeto perverso con otros goces más allá de éste último.

Para avanzar en este terreno la otra dimensión nos será más que propicia, y será la que alude a la lógica del objeto “a”, ese captador de goce en plus, que siempre alguna asociación con el deseo suelen hacer nacer.

Tanto una dimensión como la otra hablarán de una relación con el Otro con características propias, que nos permitirán ir precisando cuestiones propias de dicha estructuración perversa para deslindarlas de otras estructuraciones que podrán tomar rasgos de la perversión, pero que de todas formas se escuchan como otras formas estructurales de sostenerse en relación a la castración del Otro, al deseo del Otro y al goce del Otro.

Entonces si el problema es interrogar sobre la existencia o no de elementos particulares que un sujeto estructurado perversamente puede llegar a poner en juego en transferencia, teniendo esto consecuencias con respecto a la posición del analista; el objetivo del trabajo se poder precisar datos precisos de esta estructura subjetiva en una práctica donde solo será tal si alguien apuesta a sostenerse desde una posición de analista.

La metodología, se basará en el trabajo de un caso clínico, interrogado a partir del marco psicoanalítico que las obras de Freud y Lacan construyeron.

Las hipótesis fundamentales que nos permitirán obtener resultados, pueden ser leídas como respuesta a los interrogantes planteados. Y ellas son:

- a) El sujeto perverso presenta una relación al saber característica.
- b) La misma es producto del mecanismo denominado “renegación”.
- c) Dicho mecanismo confiere a la estrategia transferencial elementos propios de la estructuración trabajada.

Así, este trabajo buscará poner en discusión estos ejes, de manera de poder arribar a algunas posibles conclusiones sobre la posición del analista en relación a un sujeto perverso, cuando éste pone en transferencia una serie de demandas.

PALABRAS CLAVE: PERVERSIÓN, SUJETO, TRANSFERENCIA, ANALISTA.

PERVERSION IN THE CLINIC.

ABSTRACT

In these early days of 21st century, is increasingly more frequent say, listen, write and read about the term perversion in clinical practice in different forms and versions. "For example, spoken speech capitalist as "a perversion of speech master", or "pere-version of the father", or "perverse in neurotic subjects features", or "perverse fallback" in psychotic subjects"; also of a "time perverse", "evil mothers" with their children, of the "Wicked priests", and could continue to expand the spectrum of phrases in our culture today, where the perversion term seems to have taken a place increasingly intense and marked in our days.

Of course that a work such as this, given the limits of time and space, it does not seek to develop each of these versions to clarify them and develop them. The path will be different, the to go "to the core".

I.e. after the filing of a clinical case, will try to think about the differences between perversion as a clinical structure of perversions, that as clinical facts may be made from other subjective structures such as the neurotic or psychotic.

KEY WORDS: SUBJECT, PERVERSION, ANALYST, TRANSFER.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, S. (1995). *The evil deception*. Paidós. As Buenos.
- Deleuze, G. (2001). *Presentation of Sacher Masoch. The cold and the cruel*. Amorrortu editores. BS. As.
- Dor, J. (1988). *Structure and perversions*. Gedisa editorial. BS. As.
- Freud, Sigmund. (1996). *The economic problem of masochism*. 1924. Complete works. Vol. XIX. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1996). *Instincts and drive destinations*. 1915. Complete works. Vol. XIV. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1985). *Three trials of sexual theory*. 1905. Complete works. Vol. XIV. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Foundation of the Freudian field in the Argentina. (1990). scanning 2. *Perversion and loving life*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Lacan, Jacques. (1988). *The seminar. Book 7. The ethics of psychoanalysis*. 1959-1960 p. 29 to 47. P 111-126. P 255 to 269. Buenos Aires. Paidós.

- Lacan, Jacques. (2008). *The seminar. Book 16. Of another to the other* . 1970-1971 p. 173 to 238. Buenos Aires. Ed. Paidós. -Maleval, Jean - Claude.
- Sacher-Masoch. (1996). *Venus in furs*. 1870-Buenos Aires. JVE controversial writings.
- Soler, Colette. (2002). *The curse on sex*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Vegh, Isidoro. (1998). *Toward a clinic for the real thing*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Yafar, Raul. (1989). *Love and perversion*. Buenos Aires. Ricardo Vergara Ed.

TIEMPOS DE IMÁGENES URGENTES.

Volpatti, Juan Carlos.

Facultad de Psicología de la U.N.L.P.

jcarlosvolpatti@ciudad.com.ar

No seremos los primeros, ni los últimos en hablar de una sociedad atravesada por el consumo de objetos que en principio constituyen un mercado, dentro del cual se pueden vender y comprar, cada vez más, diferentes formas de mercancías.

La rapidez y aceleración con la cual estos objetos se ofrecen a partir de las voces y miradas de lo establecido, tiene sus efectos subjetivos, que no operan como causa del malestar en la cultura; pero, que, a nuestro humilde entender, inciden con respecto a él, de una forma que se hace necesario interrogar.

Si hablamos de “rapidez y aceleración”, estamos hablando de tiempo, y aquí es donde el sentido común se vuelve poco confiable, creyendo que el único tiempo posible hoy en día es el tiempo ... urgente.

Desde el Psicoanálisis, basado en el marco freudiano-lacanian, los tiempos más bien son lógicos, dado que el concepto de inconsciente nos pide que así lo consideremos. El famoso *aposteriori*, ese tiempo donde un sujeto puede llegar a constituirse en relación a un hecho solo a partir de un corte, resignifica así la existencia deseante del que habla y lo cambia para siempre. Esto nos permite hablar de otro tiempo, el de un sujeto que para terminar de constituirse “necesita” del despliegue de una serie de palabras que le permitan escribir e inscribirse en una historia que no deja de ser suya.

El psicoanalista tiene aquí una función social, la de permitir que el deseo de cada paciente siga construyendo lazos con otros más allá de las urgencias.

Y muchas veces sucede lo que “sabemos”, estamos en una reunión con alguien, y ese alguien o nosotros mismos en lugar de mirar a los ojos, prestar oídos a ese ser que tenemos en frente, estar atentos a sus gestos, a sus tonos, a lo que dice, a como lo dice, nos dejamos atravesar por el sonido electrónico de un aparatito que llegó hasta ahí “vaya a saber cómo”, y nuestros ojos, nuestros oídos, nuestros pulgares se dirigen presurosamente, urgentemente (dado que no hay tiempo que perder) hacia esa pantalla, que así se va a transformar en ese otro al cual prestamos atención.

La pantalla ¿cómo un espejo que nos devuelve una imagen a la cual identificarse?.

Si esto es así, ¿qué lugar le queda a la palabra para ser hablada y escuchada de manera que algún deseo se construya entre por los menos dos seres?.

Así, en esos momentos ¿quién es el consumido?. ¿Puede un aparato inventado por la ciencia e invertido por el capital consumir a un ser hablante?.

¿No será una exageración de psicoanalistas vuelteros, retrógrados, medios hippies que no quieren saber nada de los tiempos de hoy?.

Para abordar estos y otros interrogantes, tomaremos el camino que las palabras de algunos pacientes nos indican: a pesar que muchas veces a dichas palabras cuesta transformarlas en significantes, por que confunden la imagen con lo real ... y al confundir dichos registros, las letras se pierden como sonidos desarticulados.

Podemos sostener así que alguna relación entre la urgencia subjetiva y el valor que se le otorga hoy en día a las imágenes, debe existir; y que, de dicha relación quizás podamos obtener algunas interesantes “conclusiones” para ser debatidas.

A esta hipótesis le agregamos la siguiente: esto no opera de igual forma con respecto a la feminidad y la masculinidad.

El método será el de exponer breves secuencias clínicas, las cuales se presentan como paradigmáticas de los cada vez más frecuentes momentos clínicos que se intentan interrogar. Esas modalidades transferenciales donde, si lo que importa casi con exclusividad es la imagen, lo que se está comenzando a escuchar es como ese sujeto está apostado sin saberlo al desanudamiento de los tres registros subjetivos (simbólico, imaginario y real), es decir que está apostando a enloquecerse.

Y formas de hacerlo hay varias y variadas: crisis anoréxicas, bulímicas, adicciones en sus diferentes formas, depresiones, cuerpos doloridos, fenómenos psicósomáticos son solo una “muestra” de estas situaciones donde las imágenes reinan autoritariamente rechazando la posibilidad de otras dimensiones de la vida humana.

Así el problema del tiempo urgente y su relación con la imagen en mujeres y hombres tratará de ser abordado en este trabajo; para ello el objetivo, será precisar los conceptos de tiempo cronológico, tiempo subjetivo e imagen en relación a lo femenino y lo masculino, desde el marco del psicoanálisis con orientación freudiano-lacaniana.

PALABRAS CLAVE: IMÁGENES, TIEMPOS, SEXUALIDAD, TRANSFERENCIA.

PICTURES URGENT TIMES.

ABSTRACT

We will not be the first, nor the last to speak of a society bisected by the consumption of objects that in principle constitute a market, within which you can sell and buy, increasingly, different forms of goods. Speed and Acceleration with which these objects are available from the voices and views of provisions, has its subjective effects, not operating as a cause of the unrest in the culture; but that, in our humble opinion, affect with respect to it, in a way that it is necessary to interrogate. If we speak of "speed and Acceleration", we are talking about time, and here is where common sense becomes unreliable, believing that the only possible time today is the... urgent time.

From psychoanalysis, based on the Freudian-Lacanian, times are rather logical, given that the concept of unconscious asks us to so consider it. The famous, that time where a subject can be in relation to a single fact from a cut, reconsiders thus desiring existence that speaks and changes it forever. This allows us to talk about another time, on a subject that to become "needs" of the deployment of a series of words that allow write and enroll in a story no longer be yours.

KEY WORDS: TIME, IMAGES, TRANSFER, SEXUALITY.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigo, Silvia. (1999). *Clinic of the failures of the ghost*. Rosario. Homo Sapiens editions.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth. (2012) *Love at distance. New forms of life in the global era*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (2005). *Liquid love. About the fragility of the human bonds* . Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Fleischer, Deborah. (2003). *Clinic of the family changes*. Buenos Aires Ed. grass
- Freud, Sigmund. (1996). *Introduction to narcissism*. 1914. Complete works. Vol. XIV. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1986) *The unrest in the culture*. 1930 complete works. Vol. XXI. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1996). *The I and it*. 1923 complete works. Vol. XIX. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

- Lacan, Jacques. (1984). *The seminar. Book 1. The technical writings of Freud. 1953-1954*. Buenos Aires. Paidós.
- Lacan, Jacques. (2003). *The mirror stage as trainer of the function of the I (je) as revealed in psychoanalytic experience*. Posted 1. Buenos Aires. Twenty-first century.
- Lyotard, Jean F. (2005). *Postmodernism (explained to children)*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Pommier, Gerard. (2002). *The angelic bodies of postmodernity*. Buenos Aires. New Vision ed. -Recalcati, Max. (2007). *The last supper: anorexia and bulimia*. Buenos Aires. The encryption. Ed.
- Roudinesco, Elisabeth. (2003). *The family on disorder*. Buenos Aires. Economic culture Fund. -Soler, Colette. (2002). *The curse on sex*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Vegh, Isidoro. (2001). *The neighbor. Links and outcomes of enjoyment*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Vegh, Isidoro. (2010). *I - Ego - itself. Distinctions of the clinic*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE LA ETIOLOGÍA DEL AUTISMO: FACTORES INNATOS Y AMBIENTALES.

Abal, Mauricio.

Programa de Incentivos a la Investigación, UNLP.

mauabal@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Las variedades del autismo: Sistematización y Evaluación de la Demanda Asistencial. Segunda Etapa” (2015-2017), acreditado y subsidiado por el Programa de Incentivos a la Investigación, UNLP, Dir. Lic. María Cristina Piro.

En líneas generales pretende repasar algunas (y sólo algunas) de las consideraciones más sobresalientes sobre el autismo, las hipótesis etiológicas y sus implicancias a la hora de un abordaje terapéutico posible. Este recorrido comienza por los autores pioneros, repasa la perspectiva de autores clásicos del psicoanálisis y la consideración de los estudios actuales sobre la temática en cuestión.

En un estudio preliminar publicado en 1943, Leo Kanner identifica un cuadro clínico a partir de la observación de 11 niños, al que denomina “Trastorno autista del contacto afectivo”. Al año siguiente, pero del otro lado del océano, Hans Asperger publica un artículo en el que describe un cuadro similar, utilizando además el mismo término para nombrarlo: “autismo”. Si bien ambos autores desconocían el trabajo del otro, coincidieron en la denominación y en ciertos rasgos descritos. La pregunta acerca de la etiología de este cuadro aparece desde los inicios y con una hipótesis innatista como respuesta, llamando la atención a partir de ciertos rasgos familiares.

El autismo no ha sido ajeno al abordaje psicoanalítico y distintos referentes han propuesto hipótesis etiológicas en las cuales los factores hereditarios, personales y ambientales alternan en su relevancia y determinismo. Sólo tres autores de entre tantos son considerados en este trabajo a modo de ejemplo.

En primer lugar, es abordada la propuesta de Bruno Bettelheim, quien hacia fines de la década de 1960 publica *La fortaleza vacía*, obra donde cuenta su experiencia con niños autistas en la Escuela Ortogénica de Chicago y los logros obtenidos en el tratamiento de los mismos. Considera que un niño confrontado tempranamente a una “situación extrema” deviene en autista si su reacción espontánea se transforma en enfermedad crónica y si su entorno y la madre son insuficientes para atemperar la angustia agobiante. Los casos de Marcia y Joey ilustran tal concepción, que a su

vez justifica la modalidad del tratamiento propuesto por el autor.

En segundo lugar, son consideradas las ideas de Margaret Mahler, autora que ubica al autismo dentro de una teoría general del desarrollo, entiende los diferentes tipos de psicosis como perturbaciones o detenciones tempranas del desarrollo psicológico normal (fijaciones), como regresiones a tales etapas primitivas y a partir del uso de mecanismos patológicos. Aquí el lugar de la madre es condicionante y la respuesta del niño en términos defensivos dará cuenta de la psicosis autística o la psicosis simbiótica.

Por último, es propuesto el trabajo de Donald Winnicott, quien hace especial hincapié en la calidad de los cuidados tempranos. Afirma que el autismo es el resultado de una organización de la defensa cuya función es hacer al sujeto invulnerable frente a una angustia "impensable". La imposibilidad del niño de hacer frente a esa angustia intensa y amenazante es atribuida a que el medio no supo sostenerlo oportunamente y a la carencia de los cuidados maternos.

Estas consideraciones conllevan un modo particular de pensar la clínica posible.

Un breve repaso de las ideas de los estudios actuales demuestra que aun no se ha arribado a una respuesta acabada acerca de la etiología del autismo. Estudios genéticos o la invocación de disfunciones cerebrales se muestran insuficientes en unos casos, contradictorios en otros y no suscitan un consenso. No obstante esto, la suposición de una causa orgánica no es sin consecuencias. Ofrece un modo determinado de concebir al autismo y su abordaje, corriendo el riesgo, dice Jean-Claude Maleval, de inducir a la consideración de los autistas "como deficientes congénitos y no como sujetos con un potencial", entrando en conflicto con otras investigaciones y estudios sobre el funcionamiento subjetivo, en los que la dependencia del entorno es fundamental.

PALABRAS CLAVE: AUTISMO, ETIOLOGÍA, HIPÓTESIS INNATISTA, AMBIENTE.

SOME GENERAL CONSIDERATIONS ABOUT THE ETIOLOGY OF AUTISM: INNATE AND ENVIRONMENTAL FACTORS

ABSTRACT

This work is part of the research project called "The Varieties of Autism: Systematization and Evaluation of the Demand for Care. First Stage" (2013-2014), accredited and subsidised by the Program of Incentives for Research, UNLP, Directed by Lic. Maria Cristina Piro.

Its overall purpose is to review some (and only some) of the outstanding considerations on autism, the etiological hypotheses and it's implications when the time to make a therapeutic

approach comes. This begins with two pioneering authors on the subject: Leo Kanner and Hans Asperger, who agreed on the name and certain features described. The question about the etiology of this chart can be seen from the beginning and with a innatist hypothesis in response, drawing attention from some familial features.

The perspective of the classical authors of psychoanalysis, such as Bruno Bettelheim, Margaret Mahler and Donald Winnicott is also reviewed. These considerations, concerning the delimitation of the clinical picture and it's aetiology, involve a particular way of thinking about the possible clinic/treatment.

Finally, there is a brief review on the ideas of current studies and the lack of a definitive answer on the etiology of autism to this day and the consequences of the assumption of an organic cause.

KEYWORDS: AUTISM, AETIOLOGY, INNATIST HYPOTHESIS ENVIRONMENT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1998) *Temas cruciales I. Las Psicosis en la infancia*. Buenos Aires: Ed. Atuel.
- Asperger, H. (1944) Austictic psychopatic in childhood. En Frith, U (1991) *Austim and Asperger syndrome*. Londres: Cambridge University Press (37-92).
- Bettelheim, B. (2012) *La fortaleza vacía. Autismo infantil y el nacimiento del yo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- De Ajuriaguerra, J. y Marcelli, D. (1996) Cap. 16. Psicosis infantiles. En *Psicopatología del niño*. Barcelona: Ed. Masson.
- Kanner, L. (1943) Austictis disturbances of affective contact. *Nervous Child.*, 2 (217-250). Traducido por Teresa Sanz Vicario.
- Kanner, L. Eisenberg, L. (1956) Early infantile austim, 1943-1955, *American Journal of Psychiatry*, N°112 (715-724). Traducido por Gastón Piazze y Mónica Torres.
- Mahler, M. (1972) *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación*. México: Joaquín Mortiz.
- Maleval, J.-C. (2011) *El autista y su voz*. Madrid: Ed. Gredos.
- NICHD Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (2002) El Autismo y los genes. *NIH Pub. No. 01-4961(S)*, Abril 2002.
- NICHD Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (2002) El Autismo y la Vacuna Triple Vírica (MMR). *NIH Pub. No. 01-4963(S)*, Abril 2002.
- Tendlarz, S. (1996) *¿De qué sufren los niños?* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Tendlarz, S. (2012) Estudios: Niños autistas. *Revista Virtualia N° 25, Noviembre – 2012*.
- Winnicott, D. (1966) Autismo, observaciones clínicas. En *Obras Completas*. Vers. Digital.

LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALITICA. UN INTENTO DE ORDENAMIENTO PARA SU ABORDAJE.

Bernardi, Ana & Emmerich, Analía.

Facultad de Psicología, UNLP.

anacbernardi@gmail.com

RESUMEN

En el campo de la psicología clínica con niños, nos encontramos con una creciente demanda de atención referida a problemas que involucran el aprendizaje escolar.

Un complejo entramado de factores se congrega en torno a los sufrimientos psíquicos que se expresan en la escena educativa. Este está dado por la diversidad de protagonistas involucrados en dicho malestar (el alumno, el grupo, la familia, las instituciones) y por la variedad de recursos pedagógicos existentes.

Nos proponemos un posible ordenamiento de estas presentaciones, por considerarlo imprescindible para su abordaje e interpretación. Esto implicará una importante tarea para el especialista, quien tendrá que partir de discriminar lo que se refiere al campo psicopedagógico, de lo que va a corresponderse con el sujeto psíquico implicado en la consulta. De aquí se desprenderán modos de abordaje de la problemática que se haya recortado como motivo de consulta.

Nos será fundamental partir de la reflexión sobre el concepto mismo de “dificultad”, ya que creemos que todo aprendizaje resulta problemático, en el sentido de que requiere esfuerzo, tiempo e inversión. Sólo que algunos aprendizajes, de manera normal, habitual y esperable, pueden ser más difíciles que otros.

A su vez, encontramos la necesidad esencial de determinar en cada caso si estaríamos ante una dificultad de enseñar por parte de los enseñantes o de aprender por parte del enseñado. Esto supone analizar, por un lado, casos en los que el fracaso en lo escolar responde o tiene por protagonista al *sujeto pedagógico*, y por otro, casos en los que los problemas de aprendizaje interpelan al *sujeto de la dificultad*, es decir, que involucran un conflicto de orden psíquico, en relación al niño y su familia.

Precisaremos también la noción fundamental de fracaso escolar, situándolo como una dificultad de adaptación del alumno producida en el marco de la institución educativa, tales como la resistencia a las autoridades disciplinarias, a las consignas del docente, etc.

Teniendo en cuenta el punto de vista descriptivo, el problema de aprendizaje se evalúa a partir de manifestaciones observables. Esta es la clasificación que encontramos en la definición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), en su versión IV de 1995. Intentaremos explicar por qué desde nuestra consideración, estas definiciones no aluden a dificultades en el proceso de aprender, sino que más bien subrayan las repercusiones sociales que ocasionan las dificultades de aprendizaje a nivel escolar.

Como resultado de nuestra práctica, y desde la labor cotidiana que nos motiva a pensar en las presentaciones actuales, será que propondremos sumar a la clásica diferenciación entre dificultades globales (que aluden a niveles de la deficiencia mental y a los trastornos generalizados del desarrollo) y dificultades específicas (las que afectan el proceso de adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo), una tercer categoría. Esta última pensada nuclea las dificultades de aprendizaje que no responden a las mencionadas dificultades globales y/ o específicas. Representa un elevado porcentaje de consultas que constituyen un desafío no menor y se corresponden con los casos marcados por: el desinterés, la abulia y la desmotivación en esos niños y niñas que concurren a la escuela sin que nada de lo que allí suceda les deje marca. Conformarían entonces un tercer grupo, el de aquellos en los que se ve mermado el aprovechamiento de la propuesta educativa en sentido estricto, el interés por aprender se ausenta y la inversión educativa se suspende. Como una forma de identificarlas elegimos denominarlas dificultades de aprendizaje “por añadidura”.

Complementaremos este trabajo con una breve revisión teórica. En ella incluiremos los recursos que la teoría psicoanalítica nos aporta para la lectura del fenómeno que circunscribimos como dificultades para aprender y para invertir lo escolar, y sus implicancias en la subjetividad infantil. En este punto nos serviremos de los aportes conceptuales de S. Freud, P. Aulagnier y S. Bleichmar.

Concluiremos que las dificultades para aprender se ordenarían como resultado de la indagación previa de los recursos psíquicos con los que cuenta cada niño en cuestión. Esta debería ser la primera tarea en la clínica para abordar las presentaciones que se plasman en el ámbito escolar. Nuestra propuesta se dará por cumplida si moviliza a la reflexión sobre tradicionales concepciones sobre las dificultades de aprendizaje, que encontramos se retoman en repetidos intercambios y debates sobre el niño y la escuela.

PALABRAS CLAVE: APRENDIZAJE, PSICOANALISIS, DIFICULTAD, SUBJETIVIDAD.

THE PROBLEMS OF LEARNING FROM A PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE. AN ATTEMPT TO ORDER FOR ITS APPROACH

ABSTRACT

In the field of clinical psychology with children, we have a growing demand referred to problems that involve school learning.

We propose to order these presentations, as essential for its approach and interpretation.

We will depart from a reflection on the concept of "difficulty" and we will also need the fundamental notion of "school failure".

We propose to add to the classic differentiation between global difficulties and specific difficulties, a third category, difficulties that do not respond to the above. Correspond to the cases marked by: indifference, apathy and demotivation. Then they would constitute a third group, of those that looks diminished to take advantage of the educational proposal in a strict sense. We choose to call them "in addition" learning difficulties.

We will follow contributions of psychoanalytic authors such as S. Freud, P. Aulagnier and S. Bleichmar, and we will conclude that difficulties to learn would be order as a result of a preliminary investigation of psychic resources boasts every child in question. This should be the first task in clinic to deal with submissions that are captured in school environment.

KEYWORDS: LEARNING, PSYCHOANALYSIS, DIFFICULTY, SUBJECTIVITY.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULAGNIER, P. (1977). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu.
- BLEICHMAR, S. (1990). Condiciones y determinantes del aprendizaje [versión electrónica].
- Temas de psicopedagogía. Anuario n°4.
- BLEICHMAR, S. (1991). Supuestos teóricos psicoanalíticos para abordar las cuestiones teóricas del aprendizaje [versión electrónica]. Temas de psicopedagogía, Anuario n°5.
- CORDIÉ, A. (1994b). Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CORDIÉ, A. (1998). Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión.

- DSM-IV: MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES (1995). American Psychiatric Association (coord. versión castellana Manuel Valdés Miyar). Barcelona: Editorial Masson.
- FREUD, S. (1910) Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. Vol. XI.
- FREUD, S. (1926) Inhibición, síntoma y angustia. Vol. XX.
- JANIN, B. (2014) Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños. Noveduc.
- MANNONI, M. (1994). El niño retardado y su madre. Buenos Aires: Paidós.
- RODULFO, M. (1995) El psicoanálisis con niños que no aprenden. En R. Rodulfo (Comp.),
- Trastornos narcisistas no psicóticos (p.53-64). Buenos Aires: Paidós.
- SHLEMENSON, S (2002). Clínica Psicopedagógica. Buenos Aires: Paidós.

LA ADICCION EN LAS MUJERES.

Bolpe, María del Pilar.

mariadelpilbolpe@gmail.com

Comisión de investigaciones científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC).

RESUMEN

Es muy difícil obtener un panorama completo del consumo de sustancias por parte de la mujer y de los problemas conexos a esta problemática, ya que los estudios de prevalencia y otras investigaciones sobre aspectos biológicos, de prevención y de tratamiento no suelen abordar las cuestiones específicas relativas al género femenino.

No obstante, la tendencia mundial indica que las mujeres representan entre el 10% y el 40% del total de los consumidores de sustancias adictivas. Si bien las tasas son bajas comparadas a las de los hombres, el porcentaje se está equiparando entre los jóvenes de ambos sexos mostrando un aumento en el consumo por parte de la población femenina. Paralelamente o como su efecto, se observa en varios países del mundo un incremento en la incorporación de la mujer a la demanda terapéutica por adicción.

En nuestra región los datos son muy escasos ya que los estudios de prevalencia u otras investigaciones no abordan el problema como se presenta específicamente en la población femenina.

A partir de estos datos y de la baja presencia de demandas de atención por parte de mujeres que pudimos corroborar en el ámbito clínico, en el marco de una beca de investigación otorgada por la comisión de investigaciones científicas de la provincia de buenos aires (CIC) bajo la dirección de la Dra. Graziela Napolitano, iniciamos una investigación en el mes de mayo del 2014 que continua en la actualidad.

Nos propusimos inicialmente realizar un estudio de carácter exploratorio acerca del consumo de sustancias tanto legales como ilegales en las mujeres. Una vez abordado el estado de la cuestión a partir de la lectura de material bibliográfico publicado sobre el tema, trabajamos en dos instituciones públicas y especializadas en el tratamiento de adicciones. Un hospital zonal especializado en el tratamiento de las adicciones ubicado en el centro de la ciudad de La plata y otra institución, también pública y especializada en este tipo de presentaciones pero ubicada en la ciudad de Azul (localizada en el centro de la provincia de Buenos Aires).

Con el objetivo de recortar algo de la particularidad con las que se presenta esta problemática en la población femenina que demanda atención. Nos servimos de tres fuentes para recolectar datos: la lectura y relevamiento de historiales clínicos de pacientes mujeres, entrevistas de admisión y el seguimiento de casos seleccionados de pacientes que acudieron a las instituciones en las que se realiza esta investigación.

Consideraremos además la función del tóxico y las vicisitudes de la demanda de tratamiento. La investigación se realiza con el marco teórico psicoanalítico y en la clínica del caso por caso.

Si bien los resultados que expondremos en este trabajo son de carácter parcial ya que la investigación se encuentra en curso, queremos a modo de conclusiones preliminares señalar la importancia de las patologías subjetivas asociadas. Muchas de las mujeres que consultaban por su adicción hicieron referencia a desordenes de otros tipos padecidos en el pasado o al momento de la consulta. Entre ellos se destaca la bulimia, la anorexia y los intentos de autoeliminación y autoagresiones del tipo self-cutting. Además de este, otro aspecto muy llamativo resultó la alta frecuencia de posición de víctima de abuso sexual en el relato de las pacientes, mayormente padecido durante la primera infancia y señalando como victimario a alguna persona que era conocida por ellas o un familiar cercano a la familia nuclear. Por último, es escasísimo el número de consultantes que continúan el recorrido terapéutico. La proporción de pacientes que no abandonaron el tratamiento y recibieron el alta es bajísima.

Este recorte aunque parcial nos abre interrogantes acerca del lugar que tiene el cuerpo en las mujeres que consumen o el producto de él (sus hijos), además de cuestiones sobre el masoquismo femenino, la posición femenina, la función del tóxico y ciertas modalidades de goce por fuera del goce fálico.

PALABRAS CLAVE: CONSUMO, MUJER, DEMANDA, FUNCIÓN.

ABSTRACT

World's trend shows that women represent between 10 and 40 percent of the addictive substances consumer population. Although these numbers are low in relation to men's, the index is coming closer amongst youngsters of both sexes, showing a rise between women. At the same time we can see an increase in women's consultation in regard to drugs addiction. In our part of the world relevant data is scarce and this issue hasn't been addressed attending to its specificity in relation to women.

In this paper we show the partial results of our research which took place in a health institution specialized on addictions problems. Our sources: women's medical history, admission interviews, and selected individual cases.

As a conclusion we show the importance of the associated subjective pathologies, the frequency with which the patient has been previously object of sexual abuse, and the negligible number of consultants that carry on their treatments. Moreover, we consider the role of the toxic and the vicissitudes of the demand of treatment. Research takes place having psychoanalysis as a theoretical framework more specifically within the concepts of the "case by case" (one by one) clinic.

KEYWORDS: TOXIC, WOMEN, DEMAND, ROLE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burin, M. (s,f.) Género y Psicoanálisis. Subjetividades femeninas vulnerables. Recuperado de: www.psyconet.com/foros/genero
- Castillo, F., Gutierrez Lopez, M. (2008). Consumo de drogas en mujeres asistentes a centros de tratamiento especializado en la ciudad de México. *Salud Mental* 31(5).
- Consejo Nacional de Control de Estupefacientes de Chile. CONACE. (2007) *Mujeres y tratamiento de drogas*. Chile. Recuperado de: http://www.drogainfo.gob.ec/biblioteca/Tratamiento_mujeres_dependientes.pdf
- Escotado, A. (2008) Historia general de las drogas. Madrid: Espasa Calpe
- Health and Drugs (diciembre 2005) *Monográfico Drogas y género*. (5) 2. Recuperado de: <http://www.haaj.org/index.php/haaj>
- Lacan, J. (2013) *El seminario 4: la relación con el objeto*. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (2013) *El seminario 10: La angustia*. Buenos Aires: Paidós
- Le Poulichet, S. (1991) *Toxicomanías y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina; Amorrortu.
- Mejia, B., Zea, Paloma., Romero, M. & Saldivar G. (2015) Traumatic Experiences and re-victimization of female inmates undergoing treatment for substance abuse. *Substance Abuse treatment prevention and policy*. 10 (5).
- Napastek, F. (2009) *Introducción a la clínica con toxicomanías y alcoholismo II*. Buenos Aires, Argentina; Grama.

- Observatorio Español de la Droga y las Toxicomanías (2011). Situación y tendencia de los problemas de drogas en España. Recuperado de:
<http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/home.htm>
- Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2012). El problema de la drogodependencia en Europa. doi:10.2810/64802 recuperado de:
<http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index373ES.html>
- Organización de las naciones unidas (2005) *Tratamiento del abuso de sustancias y atención para la mujer: estudios monográficos y experiencia adquirida*. Viena; Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Elementos orientadores para las políticas públicas sobre drogas en la subregión. Primer estudio comparativo sobre consumo de drogas y factores asociados en población de 15 a 64 años*. Recuperado en <http://www.observatorio.gov.ar>
- Palop Botella, M. (2000). Mujer y Drogas. *Papeles del psicólogo*, (75) ,53 a 55.
- Peruga,A.; Rincon,A & Selin, H. (2003) El consumo de sustancias adictivas en las Américas. OPS.
- Provincia: cada vez más mujeres tratan su adicción. (2014,16 de junio). Diario Clarín.
- Publicación de instituciones de toxicomanías y alcoholismo del campo Freudiano. (2012). *Pharmakon*. 12. Buenos Aires; Grama.
- Publicación semestral de practicantes en Instituciones Hospitalarias. *Psicoanálisis y el Hospital*. 16 y 27 .Buenos aires; del seminario.
- Rabinovich, D. (1992) *Una clínica de la pulsión*. Buenos Aires, Argentina; Manantial.
- Romero, M., Gomez Castro, C., Ramiro, M. & Díaz, A. (2007) Necesidades de Atención a la salud mental de la mujer adicta. *Salud Mental*, 20 (2).
- Romo, N. (s.f). Género y usos de drogas: la invisibilidad de las mujeres. Recuperado de:
<http://www.fundacionmhm.org/pdf/Mono5/Articulos/articulo4.pdf>
- Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico.. (2007) SEDRONAR. *Aspectos Cualitativos del consumo de pasta Base de Cocaína/ Paco*. Recuperado de <http://www.observatorio.gov.ar>
- Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (2010) SEDRONAR. *Estudio nacional en pacientes en centros de tratamiento en Argentina*. Recuperado de: <http://www.observatorio.gov.ar>
- Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico.(Junio- 2011) SEDRONAR. *Tendencia en el consumo de sustancias psicoactivas en*

Argentina 2004-2010. Población de 16 a 65 años. Recuperado de <http://www.observatorio.gov.ar>

- Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico. (2012) SEDRONAR *Quinta encuesta nacional a estudiantes de enseñanza media 2011*". Recuperado de <http://www.observatorio.gov.ar>
- Secretaria de Salud de México (2007) *Género y Salud en cifras 3 (1)*.
- Soler, C. (2015). *Lo que dijo Lacan de las mujeres*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Tendlarz, S. (2013). *Las Mujeres y sus Goces*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina; Biblioteca de colección diva.
- Zaffaroni,R. (2000). El discurso feminista y el poder punitivo. En *Las trampas del poder punitivo*. (pp.321-332)Buenos Aires; Biblos

COLECHO: PADRES QUE DUERMEN CON SUS HIJOS. UNA LECTURA PSICOANALITICA PARA UNA PRÁCTICA EN AUGE.

Emmerich, Analí & Finocchiaro, Julieta.

Facultad de Psicología, UNLP.

analiamer@yahoo.com.ar

RESUMEN

La definición usual del término “colecho” lo describe como la práctica en que los niños duermen con sus padres. Basada en la modalidad de crianza con apego, es una práctica que se multiplica, alentada por reconocidas organizaciones y figuras de moda que lo incentivan a nivel popular.

La cama matrimonial representa en nuestra cultura un símbolo de encuentro sexual, procreación, diálogos privados, mundo adulto. Ámbito físico que demarca que la asimetría con la infancia está instalada.

No resulta novedoso decir que el proceso de subjetivación supone que los padres deben instalar al niño en un baño de cultura, definida por normativas y regularidades, acceso a la que ya Freud, padre del Psicoanálisis, subrayó con la prohibición del incesto. Así sería que el alejamiento del niño de sus padres posibilita no sólo la exogamia y lo social como tal, sino también la entrada a la neurosis como estructura privilegiada de salud psíquica.

Basado en observaciones del mundo animal e incluso ancestral, las corrientes que recomiendan el colecho proponen entender como modo “natural” el dormir conjunto de padres y niños. Pero, incluso haciendo lugar como profesionales a los privilegios que asegura la propuesta de colechar, encontramos repetidamente que en la gran mayoría de los casos de quienes lo practican, los desconocen o bien se anotan de ellos una vez instalada la práctica. Esto nos sugiere entonces la posibilidad de interpretarlo como un argumento justificativo del discurso parental, incluso a veces hasta un pretexto, donde se acomodan conveniencias personales e intereses egoístas (más que altruistas), conscientes e inconscientes.

Es la misma sociedad la que a cada época determina e instaura qué concepto de cuerpo, pareja, padres, intimidad, privacidad, circula en el imaginario colectivo que la compone. Precisamente, en los tiempos que corren asistimos a una singular metamorfosis de ideales sociales que privilegian el desarrollo personal y la flexibilidad de las normas. Pero, por sobre todo, presenciamos la caída de referentes que fueran típicos (desde el estado hasta jueces, docentes, padres y todo tipo de autoridades). Teniendo en cuenta esto último, nos es posible suponer que el colecho se acomoda funcionalmente al modelo en auge, ajustándose a la creciente indiferenciación y simetría de roles dentro del hogar.

¿Podemos incluir este hábito en el orden de las postergaciones de cortes evolutivos que los padres deben instalar en la primera infancia? ¿Estaría demostrando esta práctica la caída de la autoridad parental para la puesta de límites? ¿Qué supone para la constitución psíquica esta indiscriminación de espacios entre padres e hijos?, resultan nuestros principales interrogantes.

En el marco de la consulta analítica (y en lo que creemos un intento de “autorización al colecho”), nos preguntan qué consecuencias específicas y diagnósticos certeros trae aparejado al niño que duerme acompañado. Particularmente, no nos convoca en esta oportunidad la búsqueda de problemáticas específicas del caso, las que por lo pronto compartimos no se han comprobado científicamente. Sí en cambio, y no por eso creemos menos importante, será objetivo reflexionar respecto de qué otras puertas abre “el abrir las puertas de la cama”, esto es, qué otros modos de participación y determinación en el mundo de sus padres puede suponerle al niño. Asimismo, qué posibilidades existen de retroceder en tan valioso terreno ofrecido a la infancia si este fuera perdido como tal.

Seguiremos un breve recorrido por reconocidas ideas de autores clásicos del Psicoanálisis, freudianos y post-freudianos (Donald Winnicott, Margaret Mahler, entre otros), quienes coinciden (en trabajos célebres sobre los orígenes del aparato psíquico) que el sobre-atender a las demandas una vez posibilitado el individuo de adquirir autonomía, resulta en detrimento de la diferencia, la distancia, la capacidad de espera, la función representacional y la internalización de las figuras de confianza y referencia. Consideramos indispensable que estas fuentes primordiales sean reconsideradas en el tema que nos ocupa.

Entendemos este trabajo como una lectura reflexiva, que no pretende ser concluyente, sino continuar con un debate instalado. Aportaremos observaciones extraídas de la propia atención de casos clínicos tomados como referencia, considerando a la vez la singularidad de las presentaciones.

Como resultado de la conjunción entre la actualidad social, nuestra práctica cotidiana en el campo de la psicología clínica con niños y los aportes teóricos de la teoría a la cual suscribimos, concluiremos no sólo en la necesidad de invertir el postulado original (son los padres quienes resuelven dormir con sus hijos, y no viceversa) sino también subrayarlo en términos de imposibilidad de dejar de hacerlo, arraigado esto último en una gama de resistencias fundamentadas entre historias tempranas y enunciados de moda.

PALABRAS CLAVE: COLECHO, PSICOANALISIS, SUBJETIVACION, SOCIEDAD.

CO-SLEEPING: PARENTS WHO SLEEP WITH THEIR CHILDREN. A PSYCHOANALYTIC READING TO A PRACTICE ON THE RISE.

ABSTRACT

The usual definition of the term "co-sleeping" describes the practice in which children sleep with their parents. Based on the modality of attachment parenting, this practice is multiplying.

Nowadays we are witnessing a unique metamorphosis of social ideals that privilege personal development. But, above all, we are witnessing the fall of references that were usual. Minding this, might we assume that co-sleeping is functionally accommodated to this model in booming, adjusting to the recent undifferentiation and symmetry of roles within home.

Our main questions are: Could we include this habit in the order of postponements of evolutionary cuts that parents must installed in early childhood? Would this practice be showing the fall of parental authority? What does this nondiscrimination of gaps between parents and children mean to the psychic constitution?

We will take into account theories from classical authors of psychoanalysis, freudian and post-freudians (Donald Winnicott, Margaret Mahler, among others), which will provide us with a thoughtful reading of the subject. We will also consider observations drawn from cases in practice.

We will conclude in the need to reverse the original postulate (parents are the ones sleeping with their children, and not the other way round).

KEY WORDS: CO-SLEEPING, SUBJECTIVATION, PSYCHOANALYSIS, SOCIETY.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

La definición usual del término “colecho” lo describe como la práctica en que los niños duermen con sus padres. Basada en la modalidad de crianza con apego, es una práctica que se multiplica, no sólo promocionada por figuras referenciales de moda (actrices, modelos y conductoras de la tv actual) sino también, especialmente, alentado por el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef) y contemplado por diversas organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Española de Pediatría (AEP), las que recomiendan una serie de precauciones a tener en cuenta a la hora de acostar al bebé y/o colechar.

La cama matrimonial representa en nuestra cultura un símbolo de encuentro sexual, procreación, diálogos privados, mundo adulto. Ámbito físico que demarca que la asimetría con la infancia está instalada.

Asimismo, como es sabido, el proceso de subjetivación supone que los padres deben instalar al niño en un baño de cultura, definida por normativas y regularidades, acceso a la que ya Sigmund Freud (1924), padre del Psicoanálisis, subrayó con la prohibición del incesto y el sepultamiento del Complejo de Edipo. Así sería que el alejamiento del niño de sus padres posibilita no sólo la exogamia y lo social como tal, sino también la entrada a la neurosis como estructura privilegiada de salud psíquica.

Entretanto, la sociedad se reordena con particularidad celeridad en conceptos claves como ser: autoridad, límites, roles, funciones.

En lo que sigue intentaremos una lectura que aprecie de qué manera se conjuga la diversidad de estas consideraciones. Analizaremos a qué respondería el creciente dormir compartido de padres e hijos, y aportaremos una mirada desde nuestra formación psicoanalítica.

Colecho y crianza con apego

Basado en observaciones del mundo animal e incluso ancestral, los partidarios del colecho proponen entender como modo “natural” el dormir conjunto de padres y niños. Argumentan no sólo que todos los mamíferos duermen con sus crías, sino que es la misma raza humana la que históricamente ha practicado el colecho desde los primerísimos primates habitantes de cuevas.

De estas ideas resultan los seguidores de la “crianza con apego” (término acuñado por el pediatra norteamericano William Sears), corriente que se erige en los principios de la “teoría del apego”, fundada por el psiquiatra y psicoanalista inglés John Bowlby para la psicología del desarrollo. Bowlby (1969) consideraba que los niños están naturalmente unidos a sus padres y esto es parte

normal del desarrollo. De ahí que este tipo de crianza supone que un fuerte enlace afectivo con los padres durante la infancia resulta precursor del desarrollo de una personalidad segura, resuelta, buena conducta y relaciones sanas que acarrearán efectos positivos durante la niñez, adolescencia y adultez.

Es en esta línea que se promocionan prácticas como el “porteo” (llevar a los niños contra el cuerpo lo más posible, en brazos o bien con un pañuelo o sujetador), lactancia a demanda y prolongada, limitar los llantos del bebé a lo meramente suficiente y el colecho, al que particularmente rescatan por favorecer la lactancia materna y reducir el riesgo de muerte súbita.

Según “Attachment Parenting Internacional” (API), que se presenta como la organización internacional para la crianza con apego, estas prácticas se recomiendan para “ser padres” y pueden llevar a un vínculo firme, a una receptividad coherente y sensible y a una mayor disponibilidad física y emocional.

En España los máximos representantes y pioneros de la crianza con apego son el Doctor Carlos González con su libro “Bésame mucho, cómo criar a tus hijos con amor”, la psicóloga Rosa Jové con su libro “Dormir sin lágrimas” y varias publicaciones más sobre la importancia de la lactancia materna, tanto para el desarrollo físico como emocional del bebé. Estos autores han colaborado de manera importante en la difusión del apego en las relaciones madre/niño.

Colecho y presentaciones en la clínica

No son pocas las consultas que se nos presentan como problemáticas que afectan al sueño. Encontramos padres que concurren a pedir ayuda *para sus hijos*, porque *sus hijos* no pueden dormir solos, estando en edad de hacerlo y habiendo fracasado, según dicen, en los intentos de lograrlo. Dentro del marco de la Teoría Psicoanalítica, no partimos de ofertar técnicas directivas y específicas para la llana resolución de lo que se presenta, sino en determinar fundamentalmente y en principio, qué motivaciones (particularmente inconscientes) determinan el síntoma en el niño y cuál es su tejido relacional en cada oportunidad.

Curiosamente, cuando como profesionales hacemos lugar a la consideración de los privilegios que asegura la propuesta de colechar, encontramos repetidamente que en la gran mayoría de los casos de quienes lo practican, los desconocen o bien se anotan de ellos una vez instalada la práctica. Incluso, en la mayoría de los practicantes, este hábito no siempre fue instalado en épocas tempranas (etapa en la cual más se lo considera, justifica y promueve).

Esto nos sugiere entonces la posibilidad de interpretarlo como un argumento justificativo del discurso parental, incluso hasta un pretexto donde se acomodan preferentemente conveniencias personales e intereses egoístas (más que altruistas), conscientes e inconscientes.

Es cuando paulatinamente se invita a ordenar la nocturnidad, cuando comienzan a evidenciarse los profundos motivos, trasfondos donde priman mayormente situaciones en las que los padres juegan un lugar protagónico, tanto en la constitución como en el mantenimiento del síntoma.

En la búsqueda de argumentaciones encontramos justificativos parentales plausibles de ser agrupados en diferentes categorías. A saber: **la comodidad** (*"Prefiero tenerlo al lado que levantarme cada vez que me llama y no dormir nada"*), **la evitación de la puesta en orden** (*"No tengo ganas de empezar a gritar tan tarde"*), **temor el enojo de sus hijos** (*"No es algo que me moleste tanto y sé que se queda contento"*), **la proyección de fantasmáticas propias** (*"Mi hijo dice que le aparecerán espíritus, monstruos, lo llevo a mi pieza por las dudas"*), por **identificación** (*"Yo sé lo que es sentirse solo de noche, a mí de chico me pasaba lo mismo"*) y un grupo particular que comprende **particularidades de la pareja**, como la evitación a tener relaciones sexuales (*"El nene está siempre en el medio nuestro, la intimidad es imposible"*), un modo de control al cónyuge circunscribiendo así las actividades nocturnas e individuales por fuera de la casa (*"Si no te quedas en casa acompañándolo, aquí nadie duerme"*) y aquél que apela al lugar del sustituto (*"Desde que me separé se vino a mi cama, no me molesta, es una forma de estar acompañados"*). Existe asimismo una gran parte de padres que se enorgullecen de esto, en tanto y en cuanto lo encuentran como un modo de participar conjuntamente en alguna actividad con sus hijos y **compensar el tiempo desaprovechado durante el día** (*"Al menos sé que a la noche voy a estar unas horas con él"*). Este último grupo, el más moderno, lo siente una proeza y generalmente por este motivo son quienes menos lo esconden y lo cuentan a todos sin prurito alguno. Finalmente, un grupo menor y el más antiguamente conocido, se auto-habilita en **la falta de espacio físico en la vivienda** (bien sabemos que este argumento es contrarrestado por la mismas poblaciones de ínfimos recursos, que demuestran que cuando hay voluntad de intimidad una simple una cortina improvisada separa la mitad de la cama).

Colecho y modernidad

Es la misma sociedad la que a cada época determina e instaura qué concepto de cuerpo, pareja, padres, intimidad, privacidad, circula en el imaginario colectivo que la compone y la representa. Precisamente, en los tiempos que corren asistimos a una singular metamorfosis de ideales sociales que privilegian el desarrollo personal, la evitación de renunciadas a goces y privaciones, la flexibilidad de las normas. Pero, por sobre todo, presenciamos la caída de referentes que fueran típicos (desde el estado hasta jueces, docentes, padres y todo tipo de autoridades). Teniendo en cuenta esto último nos es posible hipotetizar que el colecho se acomoda funcionalmente al

modelo en auge, ajustándose a la creciente indiferenciación y simetría de roles dentro del hogar. Quién manda y quién obedece son hoy categorías precariamente diferenciadas.

Por otra parte, no son pocas las oportunidades en que como analistas somos cuestionados en nuestras intervenciones. Ante habituales señalamientos, se nos piden prórrogas, justificaciones, se instauran dudas sobre lo conveniente. En este sentido, consideramos no escapar a la suerte que citamos corren muchas figuras de antigua referencia. Somos sujetos portadores de un saber que ya no se toma como tal (y no sólo por las atendibles y típicas resistencias del paciente).

Asimismo las redes sociales han difuminado las fronteras entre lo público y lo privado. Lo reservado al ámbito de la intimidad se circunscribe cada vez más. Por el contrario, mostrar y contar está de moda, se disfruta, se estimula y hasta se solicita. Al punto que la discreción de un individuo crea sospecha y hasta incluso antipatía. La participación, la democracia y la consideración de todas las singularidades embanderan las ideologías actuales.

Desde nuestra mirada, encontramos posible incluir el hábito del colecho en el orden de las postergaciones de cortes evolutivos que los padres deben instalar en la primera infancia. Desde la teta a la mamadera, el pañal y el chupete, el niño atraviesa instancias donde son los padres los primeros agentes que deben promover una pérdida. Pérdida que genera conflictos entre la renuncia a placeres propios y comodidades en post de la adaptación cultural. Es posible pensar que la creciente incapacidad de atender a las pautas culturales en la infancia supone la caída de la autoridad parental para la puesta de límites. Un niño siempre querrá contrarrestar estas renunciaciones, impensables sin una función normativizadora externa.

En nuestra cultura los niños duermen en su pieza y en su cama. Así como defecan y orinan en el inodoro. Así como comen con cubiertos. Así como concurren a instituciones escolares, aunque prefieran dormir hasta tarde. La socialización tiene un costo y supone la adaptación a las normas convencionales que regulan la convivencia entre otros, normas que son nada más que normas, pero tampoco nada menos.

En el marco de la consulta analítica (y en lo que creemos un intento de “autorización al colecho”), nos preguntan qué consecuencias específicas y diagnósticos certeros trae aparejado al niño que duerme acompañado. Los padres infieren desde los típicos problemas de socialización hasta la cada vez más interrogada elección homosexual. Compartimos que las “secuelas”, por así llamarlas, no se han comprobado científicamente, y entendemos que no basta con el colecho para desplegar lecturas patológicas lineales. Sí, en cambio, y no por eso creemos menos importante, consideramos que “el abrir las puertas de la cama” supone al niño otros modos de participación y determinación en el mundo de sus padres, y esto no es sin consecuencias. En los tiempos que corren los niños se encuentran habilitados a participar en todo tipo de decisiones: lugar de

vacaciones, cambio de colegio, trabajo de los padres, horarios de acostarse, menús que se les sirven a la mesa. Asimismo, encontramos mínimas las posibilidades de retroceder en tan valioso terreno adulto ofrecido a la infancia cuando este es perdido como tal, a partir de la lógica que se instala. Si la cama que es de los padres es entonces también de los niños, ¿por qué no habría de serlo otro tipo de pertenencias y espacios? Desde la celular hasta el escritorio de trabajo, todo es materia compartible. Los niños aplican una lógica propuesta por sus adultos de referencia, y luego se encuentran exigidos a revertirla desde enunciados que se contradicen, cuando no confunden y desorientan.

Colecho y Psicoanálisis

¿Qué supone para la constitución psíquica esta indiscriminación de espacios entre padres e hijos? Siguiendo un breve recorrido por algunos autores clásicos del Psicoanálisis, freudianos y post-freudianos encontramos como coincidencias que el sobre-atender a las demandas una vez posibilitado el individuo de adquirir autonomía, resulta en detrimento de la diferencia, la distancia, la capacidad de espera, la función representacional y la internalización de las figuras de confianza y referencia.

Por ejemplo, Margaret Mahler (1974) desde su postulado sobre la existencia de un “nacimiento psicológico del infante humano”, afirma que el original estado de fusión simbiótica con la madre debe ser superado. La ruptura del cascarón que enmarca la célula dual madre-hijo, es posibilitadora de la constitución de la imagen corporal y también primer precursor de la adquisición de la constancia objetal emocional. Esta última es condición sine qua non para que el niño pueda funcionar alejado de su madre, ya que supone haberla internalizado como imagen mental e integrada como objeto total (fusionando los sentimientos de odio y amor, primeramente escindidos).

Donald Winnicott (1971) hizo de la “madre suficientemente buena” un concepto trascendental: a medida que la madre desilusiona presentando fallas de adaptación, el bebé va percibiendo que no es uno con ella, disponiéndose a entrar en contacto gradualmente con la realidad y su subjetividad. Para esto ella debe dejar de estar atenta a la completa satisfacción de las necesidades del niño, una vez que está capacitado para ir confrontando el mundo y sus vicisitudes.

Desde la perspectiva de Melanie Klein (1932), el desarrollo personal se concibe como la superación de etapas tempranas de la niñez, particularmente de los conflictos que estas etapas conllevan. El bebé es amamantado y su vida depende del pecho de la madre. El niño lo siente como “*pecho bueno*” cuando lo gratifica y “*pecho malo*” cuando lo frustra. Estas experiencias

gratificantes o frustrantes durante el proceso de alimentación son los estímulos para los impulsos libidinosos de amor o los agresivos de odio, postulado que le llevará a formular su teoría sobre las relaciones objetales. Alcanzar el equilibrio entre el mundo psíquico interno y el mundo externo, y desarrollar la capacidad de disfrutar de las cosas y llevar relaciones gratificantes de amor con los otros, no es posible sin una configuración edificada desde la frustración en oposición a la gratificación, establecida por los primeros objetos concebidos como parciales. Anna Freud (1978) acuñó el concepto de “líneas del desarrollo” para describir las interacciones básicas entre el ello y el yo. El gradual desenvolvimiento a la normalidad, supone incorporar actitudes de la madre y del ambiente en lo que hace al cuidado corporal, alimentación, el control de esfínteres. Desde la completa dependencia emocional hasta la autosuficiencia y madurez adulta, el niño debe superar las actitudes dependientes, irracionales, determinadas por el ello, hacia un mayor control del mundo interno y del externo por el yo. Finalmente, del súper yo y de sus reacciones frente a las influencias del medio resultarán los procesos de maduración, adaptación y estructuración, los que determinarán los logros o fracaso en el desarrollo de la personalidad del niño.

Consideramos indispensable que estas fuentes primordiales, sean reconsideradas en el tema que nos ocupa. La crianza con apego propone el colecho en términos de amor, respeto, intuición, naturaleza, respuesta sensible, contacto prolongado, seguridad física y emocional, cuidado constante y sin demora. Proclama con entusiasmo que una madre sincronice sus horas de sueño con su hijo, pudiendo dar de noche la teta sin darse cuenta (ya que durmiendo con el niño ni llega a despertarse) y consiguiendo así que sean menores los episodios de llanto.

En una clara diferencia, encontramos la teoría psicoanalítica en sus concepciones sobre la constitución del aparato psíquico. Postula que el niño se constituye como individuo en cuanto se recorta de un entorno indiferenciado. Para esto se le debe promover esperas y distancias que lo distinguan (lo que entendemos por primeras frustraciones). En fin, buscando el equilibrio o la distensión por caminos distintos a la satisfacción inmediata.

Esto nos remite a S. Freud (1911), quien situó que el principio de realidad rige el funcionamiento mental. Forma un par con el principio del placer, al cual modifica y contrapesa: en la medida en que logra imponerse como principio regulador, la búsqueda de la satisfacción ya no se efectúa por los caminos más cortos, sino mediante rodeos, y aplaza su resultado en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior.

A modo de conclusión

De la conjunción entre el modelo social actual, las presentaciones de nuestra práctica cotidiana en el campo de la de psicología clínica con niños, y en consideración con la teoría que suscribimos, encontramos no sólo en la necesidad de invertir el postulado original (son los padres quienes resuelven dormir con sus hijos) sino también de subrayarlo en términos de imposibilidad de dejar de hacerlo, arraigado esto último en una gama de resistencias fundamentadas entre historias tempranas y enunciados sociales de moda.

Entendemos este trabajo como una primera aproximación al tema, una reflexión que de ninguna manera pretende ser concluyente, sino más bien continuar con un debate ya instalado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attachment Parenting International. (1994-2015). API Attachment Parenting International. E.E.U.U. Recuperado de <http://www.attachmentparenting.org/espanol>
- Bowlby, J (1989): *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*". Barcelona. Ed. Paidós.
- Freud, A. (1978): "Líneas del desarrollo" en *"Normalidad y patología en la niñez"* Bs. As. Ed. Paidós.
- Freud, S. (1911): "Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico" En *Obras Completas*, Bs.As. Amorrortu Editores, 1980.Tomo XII.
- Freud, S. (1924): "El sepultamiento del complejo de Edipo" en *Obras Completas*, Bs.As. Amorrortu Editores, 1979. Tomo XIX.
- Lesser, Malen (10 de noviembre de 2014). Las famosas que siguen el colecho, una práctica que trae polémica. *La Nación*. Recuperado el 11 de julio de 2015 de <http://personajes.lanacion.com.ar/1740257-las-famosas-que-siguen-el-colecho-una-practica-que-trae-polemica>
- Mahler, M. (1974): "*El nacimiento psicológico del infante humano*". Bs. As. Ed. Marymar.
- Segal, H (1985): *Introducción a la obra de M. Klein*. Bs As. Ed. Alianza.
- Unicef (s.f.). Compartiendo la cama con tu bebé. Guía para las madres que amamantan. Recuperado el 11 de julio de 2015 de <http://www.grupnodrissa.org/Documents/Colecho.pdf>
- Winnicott, D. (1972): *Realidad y Juego*. Bs As. Ed. Gedisa.
- Winnicott, D (1974): *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Winnicott, D. (1975). "De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo". En *El proceso de maduración en el niño* (pp.99-110). Barcelona: Ed. Laia.

EL DIBUJO COMO TRAMA NARRATIVA: SU LUGAR EN TIEMPOS DE CONSTITUCIÓN DE LA PSIQUE.

Gaudio, Roxana Elizabeth & Frison, Roxana.

Facultad de Psicología. UNLP.

roxanagaudio@hotmail.com

RESUMEN

La clínica psicoanalítica con niños y adolescentes nos exige introducir modificaciones en relación al método de investigación del inconsciente tal como fuera propuesto por Freud para el sujeto adulto, requerimiento sustentado en la especificidad de su objeto de estudio.

En primer lugar nos encontramos con un niño o adolescente que desde nuestra posición teórico - clínica constituye un sujeto en estructuración. Su psiquismo se funda y atraviesa distintos momentos lógicos de constitución, asentados en una cronología, se trata de una organización temporal. Esta particularidad supondrá entonces variaciones en el método con el cuál será abordado. Juegos, juguetes, masa para modelar, hojas de papel que invitan al trazo del niño, formarán parte de los materiales que conforman la propuesta, el comienzo de la partida, tal como lo nomina PieraAulagnier.

Por tanto, se delimitan distintas modalidades de expresión: hablar, jugar, graficar, modelar, a través de las cuales se puede verificar el trabajo simbólico en el que el niño se halla abocado, el pasaje de un tiempo lógico a otro sobre la base de la transferencia. Los tiempos de la constitución de la subjetividad se vuelven a tramitar, a transitar a través de los dibujos. Para interpretar el analista requiere de una secuencia. Una intervención posible es pedir al niño que dibuje lo que cuenta, un sueño, un miedo, etc. Contemplando la coordenada de la singularidad del encuentro, sostenemos que cada niño y cada analista hallan las formas particulares de inaugurar y sostener el diálogo analítico, por ende el juego, el gráfico, se constituyen en transferencia.

Vamos a abocarnos a lo largo de este trabajo a pensar en la especificidad del dibujo, considerando el trazo, la marca, como escritura subjetivante. La producción gráfica será entonces reconocida como una de las posibles vías de acceso al inconsciente del niño, así como una vía a su constitución, junto con el juego y la palabra.

Interpretamos el dibujo como un texto, es una de las modalidades de la escritura. Cuando un niño dibuja, más allá del contenido del dibujo, se dibuja, por eso el punto de partida será conceptualizar a la figurabilidad como un logro subjetivo, valga entonces la invitación a introducirnos en la textura del dibujo y en el trabajo que éste opera.

A los fines de esta producción revisaremos problemas tales como el de la reconstrucción a través del dibujo de la constitución de la subjetividad y de sus tiempos. El diagnóstico diferencial, poder precisar si el niño o el adolescente por quién nos consultan está atravesando un momento de crisis vital con el consiguiente trabajo psíquico implicado, una problemática instalada en la que la coordenada del conflicto nos permita arribar a la elucidación de una neurosis, si se trata de una detención en el proceso de constitución psíquica o un trastorno en la estructuración subjetiva, es de fundamental importancia en cuanto a las posibilidades de intervención y a la conducción de un tratamiento.

Es en este marco, donde presentaremos un fragmento en el recorrido terapéutico realizado por Jeremías de 5 años de edad, recorrido que da cuenta del tránsito hacia el 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, paterna, 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 espacio dado por la creación. En este movimiento Jeremías encuentra el obstáculo.

De este modo, a través del dibujo es posible situar en qué momento de la constitución y con qué obstáculos la psique se encuentra; así como dar lugar a vías posibles de intervención que conduzcan al emplazamiento de modos de recomposición simbólica posibilitando, en este caso, un tope a la satisfacción pulsional directa. Por tanto, desde el inicio de la partida, el dibujo como producción subjetivante podrá propiciar el pasaje de la satisfacción pulsional directa, hacia la caída de la omnipotencia con el consecuente predominio del principio de realidad.

PALABRAS CLAVE: DIBUJO, CONSTITUCIÓN PSÍQUICA, AUTONOMÍA DE PENSAMIENTO, INTERVENCIÓN.

ABSTRACT

Psychoanalytic clinic with children and adolescents requires us to introduce amendments regarding the method of investigation of the unconscious as was proposed by Freud to the adult subject, request supported by the specificity of its subject matter.

First we have a child or adolescent from our theoretical position - clinic is a subject structure. His psyche is founded and logical traverses different moments of constitution, seated in a chronology,

it is a temporary organization. This feature will then variations in the method by which it will be addressed. Games, toys, play dough, paper sheets that invite the child tracing form part of the materials that make up the proposal, the beginning of the game, as PieraAulagnier payroll.

Talk, play, graph, model, through which you can check the symbolic work where the child is doomed, the passage of a logical time to another based on: therefore, various forms of expression are delimited the transfer. The time of the constitution of subjectivity turn to process, to transit through the drawings. To interpret the analyst requires a sequence. A possible intervention is to ask the child to draw what counts, a dream, fear, etc. Contemplating the coordinate of the uniqueness of the meeting, we hold that every child and analyst are particular forms of open and sustain the analytic dialogue, therefore the game, graphic, constitute transfer.

We will devote ourselves along this work to think about the specificity of the drawing, considering the trace, the mark, as subjectivating writing. Graphic production will then be recognized as one of the possible paths to the unconscious child and a path to its constitution, along with the game and the word.

We interpret the drawing as a text, it is one of the ways of writing. When a child draws, beyond the content of the drawing is drawn, so the starting point is to conceptualize figurability as a subjective achievement, then worth inviting us into the texture of the drawing and the work that it operates.

For the purposes of this production will review issues such as reconstruction through drawing of the constitution of subjectivity and their times. The differential diagnosis, to specify whether a child or teenager who consult us is going through a moment of crisis with the consequent vital psychic work involved, a problematic installed where the coordinate of the conflict allows us to arrive at the elucidation of a neurosis, if it is an arrest in the process of psychic constitution or disorder in the structuring subjective, it is of fundamental importance in terms of the possibilities of intervention and the conduct of treatment.

It is in this framework that we present a fragment in the therapeutic journey undertaken by Jeremiah 5-year-old route that realizes the transition to self-respect of the site of the small surrounding environment. His attitude of estrangement (as distance) versus contemplate this involves on the one hand, the method in the exercise of maternal, paternal function and on the other hand, the movements generated in the psyche around the fall omnipotence in relation to the operation and installation of the pleasure principle and the reality principle, in the space provided for creation. Jeremiah in this movement is the obstacle.

Thus, through drawing it is possible to locate at what point in the constitution and what obstacles is the psyche; and lead to possible intervention pathways that lead to the location of enabling

recomposition symbolic modes, in this case, a ceiling on direct drive satisfaction. Therefore, from the beginning of the game, drawing as subjectivating production may encourage the passage of direct drive satisfaction, to the fall of omnipotence with the consequent dominance of the reality principle.

KEYWORDS: DRAWING, MENTAL CONSTITUTION, AUTONOMY OF THOUGHT, INTERVENTION.

TRABAJO COMPLETO

Introducción:

La clínica psicoanalítica con niños y adolescentes nos exige introducir modificaciones en relación al método de investigación del inconsciente tal como fuera propuesto por Freud para el sujeto adulto, requerimiento sustentado en la especificidad de su objeto de estudio.

En primer lugar nos encontramos con un niño o adolescente que desde nuestra posición teórico-clínica constituye un sujeto en estructuración. Su psiquismo se funda y atraviesa distintos momentos lógicos de constitución, asentados en una cronología, se trata de una organización temporal.

Esta particularidad supondrá entonces variaciones en el método con el cuál será abordado. Juegos, juguetes, masa para modelar, hojas de papel que invitan al trazo del niño, formarán parte de los materiales que conforman la propuesta, el comienzo de la partida, tal como lo nomina Piera Aulagnier.

Vamos a abocarnos a lo largo de este trabajo a pensar en la especificidad del dibujo, considerando el trazo, la marca, como escritura subjetivante. La producción gráfica será entonces reconocida como una de las posibles vías de acceso al inconsciente del niño, así como una vía a su constitución, junto con el juego y la palabra.

Interpretamos el dibujo como un texto, es una de las modalidades de la escritura. Cuando un niño dibuja, más allá del contenido del dibujo, se dibuja, por eso el punto de partida será conceptualizar a la figurabilidad como un logro subjetivo, valga entonces la invitación a introducirnos en la textura del dibujo y en el trabajo que éste opera.

A los fines de esta producción revisaremos problemas tales como el de la reconstrucción a través del dibujo de la constitución de la subjetividad y de sus tiempos.

Consideraciones conceptuales:

El encuentro entre las necesidades del niño y la función materna produce la escritura de lo corporal, el dibujo del cuerpo del niño que posteriormente le permitirá producir el dibujo del mundo. Refiere Marisa Rodulfo (Punta de Rodulfo: 1993)“(…) se *dibuja cuerpo* si se produce una inscripción erótica positiva, pero se dibuja agujero si el desencuentro entre la madre y el niño, que en ese momento se experimenta como el desencuentro entre el niño y otra parte de sí, produce una inscripción tanática negativa.” (p. 131)

Con sus manos embadurnadas los niños dejan en diversas superficies una de las primeras marcas subjetivas. Esas manos se crean en el momento en que dejan marca, en el momento de dibujar se dibujan. Es una cuestión de conquista no de aprendizaje:dejar una marca subjetiva no tiene que

ver con la capacidad intelectual ni con la condición artística. Para dibujar existe una sola y trascendente condición: hacerse de un cuerpo que sea capaz de dejar una marca. En los gráficos y en el dibujar se puede asistir al despliegue de una subjetividad en acción apareciendo algo de la imagen inconsciente del cuerpo, tal como propone Françoise Dolto.

El autor Ricardo Rodulfo en su libro *Dibujos fuera del papel De la caricia a la lectoescritura en el niño*, conceptualiza tres lugares de *apostamiento* en la estructura de la subjetividad.

El primer espacio es el cuerpo materno y la primera forma de dibujarse es la caricia. El segundo es el espejo, la forma de identificación es el rasgo y el tercer espacio es la hoja expresándose en el trazo. Lugares que no están dados desde el origen, el niño debe construirlos valiéndose de los materiales que le provee su constitución biológica junto a los ofrecidos por el mito familiar. La conquista de cada uno de estos espacios de apostamiento constituye una hazaña de la subjetividad, el niño va produciendo simultáneamente su propia corporeidad en tanto que subjetiva. Siguiendo la propuesta de Ricardo Rodulfo, planteamos que el primer encuentro que dibuja cuerpo es la caricia, se va armando cuerpo desde la ligadura de los sentidos.

Ahora bien, profundizando en los supuestos conceptuales de la autora Marisa Rodulfo, subrayamos el respeto por los dibujos como textos, la necesidad de darles un lugar diferenciado en el campo de la escritura, asociado con otros trazos y con lo obrado en los espacios del juego, la palabra, el modelado, etc.

La forma de interpretar los gráficos, los procedimientos de desciframiento de lo figural en los niños se sustenta en los principios establecidos por Freud en *La interpretación de los sueños*: el interpretar los significantes que se repiten, la búsqueda de la secuencia. "(...) en tanto escritura de un deseo inconsciente que no se aprehende directamente sino en el curso de múltiples trasposiciones y deformaciones, el sueño aparece como una *producción*, fruto de un *trabajo* del psiquismo, y de ninguna manera como una simple expresión o traducción. Sobre estas bases así establecidas para el sueño hay que considerar la problemática que nos ocupa, la del grafismo infantil." (Punta de Rodulfo: 1993, p.24)

Lo figural en la clínica psicoanalítica entonces tiene su antecedente en Freud y en la interpretación de los sueños. Sueño y gráficos se tornan homologables en tanto escritura en imágenes, se anudan en algo común que es la consideración por la figurabilidad.

Diversos autores, desde la especificidad de sus propuestas teórico-clínicas, han contribuido con sus aportes a enriquecer la lectura del grafismo.

Donald Winnicott, por su parte, ha sido un teórico de lo lúdico ubicando el acento sobre el jugar más que sobre el juego en sí mismo y ha aportado al terreno de la gráfica infantil su invención del juego del garabato, juego que se apunta en lo más esencial del dibujo: la fuerza

del trazo que libera la mano, desprovisto en su origen de la cuestión del sentido. Propone al niño, precisamente desde un lugar lúdico y desestructurado, la realización de una secuencia, lo cual propicia un desmontaje progresivo de la trama del proceso secundario. Podemos plantear que el garabato es pura energía pulsional (ello) que en determinado momento termina en un yo (cuando alcanza una organización, se transforma en una forma), en un gráfico organizado.

Morgenstern plantea que la secuencia de gráficos permite arribar a una narración gráfica. Algo de esto es retomado por Winnicott en el juego del garabato, juego que articula lo lúdico con el dibujo en una propuesta que permite que aparezca lo amorfo (ligado a lo originario), la fantasía y también el proceso secundario al encontrarle un sentido, transformarlo en una narración.

Dolto plantea que un niño que dibuja se dibuja concibiendo al grafismo infantil como un auténtico fantasma representado. En el trabajo clínico con el pequeño le pide que dibuje aquello que ha soñado o le da temor

El trabajo de la teoría en la clínica, hacia una lectura posible:

El diagnóstico diferencial, poder precisar si el niño o el adolescente por quién nos consultan está atravesando un momento de crisis vital con el consiguiente trabajo psíquico implicado, una problemática instalada en la que la coordenada del conflicto nos permita arribar a la elucidación de una neurosis, si se trata de una detención en el proceso de constitución psíquica o un trastorno en la estructuración subjetiva, es de fundamental importancia en cuanto a las posibilidades de intervención y a la conducción de un tratamiento.

En este marco, enfatizamos conceptualizar el dibujo del niño analizando las condiciones de instalación en el espacio hoja (que da cuenta de cómo el niño habita su cuerpo y el espacio exterior), sus invariantes formales o significantes que se repiten en una secuencia gráfica, sus transformaciones, los colores (luminosidades e intensidades), como “suplemento originario”. Suplemento porque el niño está añadiendo algo nuevo que ni otros actos suyos ni el mito familiar tenían preestablecido.

Jeremías de 5 años de edad concurre a la consulta traído por sus padres.

En la primera entrevista su madre refiere: “Se sigue haciendo pis de nada. De 7 noches se hace 2 ó 3. A él no le interesa. Te avisa. (...) La maestra dice que habla mucho y que interrumpe el proceso de aprendizaje. Le cuesta esperar su momento. (...) Me preocupa que a él le dé lo mismo. Todo lo demás está bien.”

Sobre él su padre dice: “Lo veo muy aniñado, Clara (su hermana mayor) siempre fue una luz para todo”. “Tuvo tres años de estanque. Quedó en bebé hasta que empezó a hablar.” “Él es bebote, más lento.” (...) “Creo que le tiene miedo a la oscuridad.” (...) “Somos padres muy presentes.”

En el primer encuentro Jeremías plantea: “¿Qué hago acá?, no sé qué hacer.” ¿Por qué me invitaste acá? ¿Tenés hijos? A partir de dar cuenta del encuadre de trabajo y plantear el motivo de consulta referido por la pareja parental, expresa una serie de enunciados y de interrogantes que se despliegan y sobre los que se trabaja.

- No tengo problemas.
- ¿Cómo ayudas a las personas?
- ¿Y si es muy grave?
- ¿Y si no tienen cura?
- ¿Qué tengo? Tengo pisis porque me hago pis, ¿Sabés que lo tuve por muchos años?

Tiempo después dirá:

- ¿Vos qué eras? ¿Odontóloga?
- Como sos psicóloga ayudas a curar, a jugar y a dibujar.
-

Freud sostiene que del “apetito de saber” de los niños es prueba el “placer por preguntar”, donde las preguntas elaboradas son el “primer intento de autonomía intelectual”. Allí el pensar se constituye en una conquista del yo y supone una prima de placer, por la prueba de no ser la repetición de lo ya pensado por el otro. Consecuentemente, 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 la pareja de padres en vinculación a los tiempos de organización de la psique. 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, paterna, 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. En este movimiento Jeremías encuentra el obstáculo.

Ahora bien, se delimitan distintas modalidades de expresión: hablar, jugar, graficar, modelar, a través de las cuales se puede verificar el trabajo simbólico en el que el niño se halla abocado, el pasaje de un tiempo lógico a otro sobre la base de la transferencia. Los tiempos de la constitución de la subjetividad se vuelven a tramitar, a transitar a través de los dibujos. Para interpretar el analista requiere de una secuencia. Una intervención posible es pedir al niño que dibuje lo que cuenta, un sueño, un miedo, etc. Contemplando la coordenada de la singularidad del encuentro, sostenemos que cada niño y cada analista hallan las formas particulares de inaugurar y sostener el diálogo analítico, por ende el juego, el gráfico, se constituyen en transferencia.

Finalizada una entrevista, y en función de lo hasta allí trabajado, acordamos con Jeremías que en el próximo encuentro realizaría un dibujo. Es así, que a la siguiente semana concurre con la producción gráfica, habiéndole dicho a su madre que era una tarea que él debía realizar en su casa para luego entregármela. Al preguntarle luego sobre esto refiere, “lo dibujé en mi casa para hacer más rápido porque acá quería venir a jugar.” Tiempo después en torno a la posibilidad de mentir dirá. “A veces miento yo para que los otros se lo crean. Eso no es pelear, es sólo decir cosas que no pasaron.”

Decimos entonces que subjetivamente el niño ha atravesado por determinadas operaciones para llegar a dejar una marca. La palabra, el poder dejar un trazo en el espacio de la hoja da indicios del momento de la constitución subjetiva por el que está transitando el niño. Para poder hacer uso de sus manos tiene que constituir las subjetivamente, representa un punto de llegada para el cual tiene que recorrer un largo camino, donde el punto de partida es el cuerpo materno.

Respecto de su producción gráfica, en sesión reproduce el dibujo que había traído de un monstruo a partir del cual dice: “Soy yo. ¡Viste que soy gigante!” “Este es el pis”, enunciados que realiza y se acompañan de signos de placer. En referencia a los múltiples ojos que tiene el monstruo expresa, “¡Puede mirar pero tantas cosas, tantas! ¡Si te dijera!” **(Figura 1)** “Me gustan los monstruos, las películas de terror. Los de MonsterInc no son tan ‘asustantes’.”

“Le tengo miedo a los muertos.” (...) “Una vez vi un gatito muerto en la calle, otra vez vi un sapo muerto.” (...) “Los muertos se acuestan en un cajón, cierran los ojitos y ponen las manos así”, realizando cada uno de los movimientos que relata. (...) “Los vi en las películas, mis papás no me dejan ver películas de muertos. Siempre me despierto a la madrugada y miro la tele y nadie me ve ni me escucha porque la pongo bajito.” Tiempo después dirá: “Una vez le pedí a mi papá que me lleve al cementerio así veía un zombi, ¿sabés qué pasa si se comen el ‘cerebro’?, te convierten en un zombi”.

En posteriores sesiones dirá Jeremías: “¿Qué pasaría si cae un meteorito en la tierra? ¿Puede caer un meteorito en la tierra y matar a toda mi familia? Si viene el meteorito yo voy a correr y saltar, y voy a darle un golpe en el costado que va a partirlo en un montón de pedacitos. Así no va a poder matar a toda mi familia.” Sobre ello realiza la siguiente producción gráfica. **(Figura 2)**

Si el trayecto identificatorio del niño se despliega en los términos esperables, este magma de sensaciones es sepultado por la represión originaria constituyendo un sólido basamento sobre el que se puede instalar una red de marcas diferenciales que componen lo más arcaico de la corporeidad, fijaciones de lo pulsional que PieraAulagnier ha conceptualizado como pictogramas, de acuerdo a lo trabajado por Marisa Rodulfo (Punta de Rodulfo: 1993) “Establecida su condición

de escritura pictogramática, lo cual le da una dimensión tópica en la metapsicología psicoanalítica, (...) este garabato - magma no es sólo masa sino primordialmente energía.” (p.78)

De este modo, a través del dibujo es posible situar en qué momento de la constitución y con qué obstáculos la psique se encuentra; así como dar lugar a vías posibles de intervención que conduzcan al emplazamiento de modos de recomposición simbólica posibilitando, en este caso, un tope a la satisfacción pulsional directa. Por tanto, desde el inicio de la partida, el dibujo como producción subjetivante podrá propiciar el pasaje de la satisfacción pulsional directa, hacia la caída de la omnipotencia con el consecuente predominio del principio de realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulagnier, P. (1992) El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (1993) La fundación de lo inconciente. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores.
- Freud, S.: (2005) Tres ensayos para una teoría sexual. Tomo VII. Obras completas. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores.
- Punta de Rodulfo, M. (1993) El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo. Buenos Aires, Argentina. Paidós Psicología Profunda.
- Rodulfo, R. (1999) Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño. Buenos Aires, Argentina. Paidós Psicología Profunda.
- Winnicott, D. (1971) Realidad y Juego, España. Gedisa Editorial.
- Winnicott, D. (2009) Exploraciones psicoanalíticas II. Buenos Aires, Argentina. Paidós Psicología Profunda.

PRESENTACIONES ADOLESCENTES ENLOQUECIDAS E IDEAL DEL YO.

López, Adriana & Sajnin, Julieta.

Universidad Nacional de La Plata

adrianagabrielalopez@hotmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto promocional de investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP, denominado “Adolescencia: El problema del diagnóstico diferencial en las presentaciones enloquecidas”, el presente trabajo, tiene por objetivo analizar la función que cumple el Ideal del yo en la adolescencia. Se toma como punto de partida los desarrollos de J. Lacan en su primera clínica que ubica al ideal del yo como salida normatizante del Edipo, reservándose como uno de los títulos en el bolsillo para hacer uso en la pubertad. Ahora bien, existen presentaciones enloquecidas no psicóticas en la adolescencia que exigen singularizar y a la vez diferenciar el modo en que cada adolescente enfrenta el segundo embate pulsional en la pubertad y nos interroga sobre la lógica que subyace a las mismas. Nos preguntamos ¿son acaso el resultado de avatares y atolladeros en este camino hacia el ideal como salida?

Para arribar a una respuesta se realizó una búsqueda y análisis bibliográfico. Se situarán inicialmente los embates del segundo despertar sexual en la obra freudiana. Los cambios a nivel corporal y la irrupción de un monto libidinal en exceso forzarán una inédita exigencia de trabajo psíquico que le dará al yo un marco diferente a las vicisitudes de la sexualidad infantil e implicará el camino hacia un posicionamiento sexual.

Luego en el marco de la primera clínica lacaniana, se trabajarán las principales conceptualizaciones del Ideal del yo, en su diferencia con el yo ideal, en tanto es ubicado como salida del Edipo, en los tres tiempos lógicos que Lacan desarrolla en el Seminario V. A través de pensar sus implicancias a nivel de la constitución subjetiva y del mundo se abordará la pregunta considerando los impasses en esta salida normalizada por el ideal del yo, considerando que no es la única. Se señalará también la función del ideal en la masa.

Se concluye que la salida del Edipo implica la identificación al padre, el ideal del yo reservado como un título en el bolsillo a poder utilizar en el tiempo de la pubertad. Ahora bien, no es la única salida, existen otras y diversas, pero en las presentaciones adolescentes que nos ocupan, aquellas desreguladas, enloquecidas, desorientadas, creemos se corresponden a un impasse en esta salida planteada vía el ideal e incluso una elección distinta del sujeto. En el primer caso, autores como Miller y Stevens coinciden en considerar que el Ideal del yo puede terminar de

constituirse en el segundo tiempo, dando un margen de invención al sujeto que ha quedado detenido en la desorientación, desregulación de lo fallido de la operación del padre en estos términos. En el segundo caso, corresponden a otras elecciones como la perversión, señala Lacan. Lo interesante es el margen que se abre para la intervención e invención que posibilite una salida menos padeciente para el sujeto.

PALABRAS CLAVE: ADOLESCENCIA, LOCURA, IDEAL DEL YO, EDIPO.

ABSTRACT

Within the Research Project “Adolescence: differential diagnosis in mad presentations” (Director: Prof. Julia Martin), the objective of this work is to analyze the function of the ego-ideal in adolescence. The developments of J. Lacan in his first clinic are taken as starting point, locating the ego-ideal as a standard exit of Oedipus, reserved as a text to use in puberty. However, there are non-psychotic presentations in adolescence that require differentiating the way each adolescent confronts the second pulsional onslaught in puberty, which interrogate us about their logic. We wonder if these presentations can be the result of avatars in the road to the ideal as an exit.

To reach an answer a bibliographic search was made. Initially, the onslaught of the second sexual awakening will be underlined in Freudian work. Body changes and an excessive libidinal amount irruption will force a demand of psychic work that is going to give ego another basis in front of childhood sexuality vicissitudes and will imply the way to a sexual orientation.

After this research, in the perspective of the first Lacanian clinic, the main conceptualizations of the ego-ideal will be underlined, in discrimination of ideal-ego, while is located as an Oedipus exit, in the three logical times that Lacan develops in the Seminar V. Thinking through its implications on the subjective and world constitution level, our interrogations will be approached considering the impasses in this standard exit by the ego-ideal, considering it is not the only possible one.

KEYWORDS: ADOLESCENCE, MADNESS, EGO-IDEAL, OEDIPUS.

TRABAJO COMPLETO

El presente trabajo, tiene por objetivo analizar la función que cumple el Ideal del yo en la adolescencia. Se toma como punto de partida los desarrollos de J. Lacan en su primera clínica que ubica al ideal del yo como salida normatizante del Edipo, reservándose como uno de títulos en el bolsillo para hacer uso en la pubertad. Ahora bien, existen presentaciones enloquecidas no psicóticas en la adolescencia que exigen singularizar y a la vez diferenciar el modo en que cada adolescente enfrenta el segundo embate pulsional en la pubertad y nos interroga sobre la lógica que subyace a las mismas. Nos preguntamos ¿son acaso el resultado de avatares y atolladeros en este camino hacia el ideal como salida?

El segundo despertar sexual.

En “Tres ensayos de teoría sexual” Freud (1905) plantea no sólo la escandalosa novedad de la sexualidad infantil, sino también su teoría sobre la acometida en dos tiempos de la sexualidad humana, es decir, una sexualidad no definida lineal ni continuamente. Calificará a la sexualidad infantil como perversa polimorfa, momento donde se produce una primera elección de objeto así como cierto primado genital (Freud, 1923) y que se encuentra interrumpida, al operar la represión, por el periodo de latencia. Con la entrada en la pubertad llega a su fin este período “Con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva.” (Freud, 1905). Los cambios a nivel corporal y la irrupción de un monto libidinal en exceso forzarán una inédita exigencia de trabajo psíquico que le dará al yo un marco diferente a las vicisitudes de la sexualidad infantil e implicará el camino hacia un posicionamiento sexual.

Ahora bien, para poder comprender la dimensión adolescente y su relación con las presentaciones enloquecidas es necesario tener en cuenta que la renuncia a los objetos incestuosos, el hallazgo del objeto exogámico, y la asunción de una identidad sexual estable, son un punto de llegada. El pasaje de la niñez a la adultez no es lineal, implica un reordenamiento que muchas veces presenta impasses, atolladeros, obstáculos que requieren alguna solución o invención por parte del sujeto.

Comencemos por exponer la formalización desarrollada por Lacan de la salida del Edipo y sus alcances en el tiempo de la pubertad.

Los títulos en el bolsillo

Lacan en su seminario V (1957-58) articula, con la formalización de la metáfora paterna, el complejo de Edipo y la castración freudiana y elabora en una secuencia de tres tiempos lógicos el pasaje por el Edipo y la castración.

Primer tiempo: el sujeto busca satisfacer el deseo materno, se identifica por tanto al falo. La instancia paterna permanece velada.

Segundo tiempo: es necesario que intervenga imaginariamente la ley del padre sobre la madre, que la prive. Aparece entonces otra ley que no es la de su capricho y el objeto de su deseo es poseído por aquel mismo Otro a cuya ley ella remite, enmarcándose así el Edipo.

Tercer tiempo: de este tiempo depende la salida del complejo de Edipo. El padre aparece ahora como el portador del falo, lo tiene, no lo es. Ahora bien “dicha salida es favorable si la identificación con el padre se produce en este tercer tiempo en el que interviene como quien lo tiene. Esta identificación se llama ideal del yo” (Lacan, 1957-8, p199). Con esta interiorización del padre, declina el Edipo y el niño “tiene en reserva todos los títulos para usarlos en el futuro” (Lacan, 1957-8, p201), no los ejerce de inmediato, así se cumple la función de la metáfora paterna, es decir, la institución de algo significante cuya significación se desarrollará más adelante. “el niño tiene todos los títulos para ser un hombre y lo que más tarde se le pueda discutir en el momento de la pubertad se deberá a algo que no haya cumplido del todo con la identificación metafórica con la imagen del padre, si esta se ha constituido a través de tres tiempos” (Lacan, 1957-8, p 201). Para las mujeres dice la salida es distinta, esta tercera etapa es más fácil, no ha de enfrentarse con esa identificación, ni ha de conservar ese título de virilidad, va directamente a buscar eso al padre, y allí algo también deslumbrante, las verdaderas mujeres tienen algo de extravío, de loco, la feminidad implica esa coartada.

Dos cuestiones importantes que subrayamos: el ideal del yo es una identificación y es de la que depende la salida del Edipo, una salida más normatizante, es decir, que por fuera de esta identificación o no “cumplido del todo” podemos encontrar otras presentaciones, incluso sujetos un poco extraviados y locos. Detengámonos en el concepto de ideal del yo en Lacan como salida inicialmente y luego en relación a estos impasses.

El ideal del yo como salida

Lacan ya desde su seminario I (1953-4) trabaja el concepto de ideal del yo en su diferenciación con el yo ideal, retornando para esto a la letra del texto freudiano de Introducción al narcisismo (1914) donde este último es mencionado. En cambio, cuestionará desde un primer momento, la homologación entre ideal del yo y superyó que Freud establece en trabajos como “El yo y el ello” (1923) y “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921).

Lacan en este esfuerzo de conceptualización ubicará que el mismo Freud realiza una sutil diferenciación en el texto mencionado entre yo ideal e ideal del yo, insistiendo en remarcar la diferencia de registros a los que corresponde, “uno está en el plano imaginario, el otro en el simbólico ya que la exigencia del ich ideal encuentra su lugar en el conjunto de las exigencias de la ley” (Lacan, 1953-54, p 204) y consecuente al lugar prevalente de lo simbólico en esta etapa de la enseñanza sostiene que “el ideal del yo dirige el juego de las relaciones de las que depende toda relación con el otro. Y de esta relación con el otro depende el carácter más o menos satisfactorio de la estructuración imaginaria”.

En el seminario V Lacan es claro, refiere que el sujeto sale del Edipo “nuevo” y provisto de un ideal del yo (Lacan, 1958, p 296). En un intento por especificarlo, vuelve a aclarar que no hay que confundir la identificación del ideal del yo y las identificaciones del yo que corresponden a la imagen ideal del yo con la que el sujeto se identifica. La primera es una identificación que se encuentra respecto del yo en “una relación ambigua” y “es algo adquirido”, devenido de la relación al Otro. La segunda corresponde a aquel “modelo logrado por así decirlo, de si mismo aquello con lo que se confunde”. Y en la misma línea vuelve a desestimar la homologación que se realiza con el superyó y ubicarlo respecto a la sexualidad, el ideal del yo “desempeña una función tipificante en el deseo del sujeto. Ciertamente parece estar vinculado a la asunción del tipo sexual, que está implicado según el caso en toda una economía que puede ser social” (Lacan, 1958, p298). Se trata de las funciones masculinas y femeninas, de todo el mundo de relaciones entre el hombre y la mujer. Aquí ubica la función del ideal del yo respecto a la posición sexuada así como al componente social que tiene y que Freud trabaja en “Psicología de las masas y análisis del yo”.

Justamente este componente social, se enfatiza en la pubertad ya que se definirá allí una posición sexual, en base a identificaciones pretéritas pero también nuevas, a través de ideales que responden a qué es ser un hombre y una mujer en cada contexto. En este punto los ideales de las masas también pueden funcionar como salida posible. En dicho artículo, dedicado a la descripción del alma de las masas, Freud cita a Le Bon “*cualesquiera que sean los individuos que componen una masa psicológica, más allá de su modo de vida, sus ocupaciones, su carácter o inteligencia, los dota de una especie de alma colectiva. Piensan, sienten y actúan de manera enteramente distinta de cómo sentiría, pensaría y actuaría un individuo aislado*”. Justamente para muchos la identificación al ideal del yo por más masificante que sea, opera como una salida posible de lo endogámico, en tanto actúa como orientador. Es cierto que a veces esto implica altos costos para el yo, como también acontece en el enamoramiento que implica una idealización del objeto en desmedro del empobrecimiento del yo.

El empuje pulsional propio de la pubertad, conlleva a cambios no sin angustia. Para el adolescente, los significantes y valores familiares dejan de tener el sentido absoluto y protector que tenían cuando era un niño. Los ideales infantiles se derrumban; al tiempo que las figuras parentales ya no serán el medio protector ni los soportes de garantías futuras. A partir de estos engranajes, angustia mediante, el adolescente irá armando una respuesta o solución posible. El enamoramiento, la identificación al ideal de las masas, la identificación al padre, etc. se esgrimen como salidas posibles; A. Stevens se detiene en algunas de ellas.

El ideal y el impasse

Para pensar los efectos en ese pasaje, es esencial ubicar cuál es la operación que el ideal realiza; Lacan precisa que el Ideal del Yo “tiene un carácter metafórico” (Lacan, 1957-8, p309) y como tal encierra una sustitución y un plus: sustituye el mundo materno por las insignias del Otro y resultando como plus: la significación fálica. “El ideal del yo se constituye en la relación con el tercer término el padre, e implica siempre al falo, únicamente en la medida es que este falo es el factor común, el factor central de la instancia del significante” (Lacan, 1958, p305) No hay que perder de vista que detrás del ideal se desliza el falo, el falo como común medida y una significación que posibilita el lazo social.

Miller, en su comentario sobre el seminario V (1998) ubica que el Ideal del yo equivale al punto de capitón que estabiliza al sujeto en tanto construye su realidad, le da un marco como también le da sentimiento de vida y transforma su deseo. A diferencia de Freud, el padre lacaniano no es solo un padre que prohíbe sino que orienta respecto del deseo, Stevens (2004) agregara un padre que “reconozca la respuesta” del sujeto y lo habilite. Se deduce de esto, las implicancias que tiene a nivel de la construcción de la realidad así como de la desorientación de un sujeto cuando algo en esta identificación no se alcanza o no se completa del todo.

En suma, la salida el Edipo implica la identificación al padre, el ideal del yo reservado como un título en el bolsillo a poder utilizar en el tiempo de la pubertad. Ahora bien, no es la única salida, existen otras y diversas como ya mencionamos, pero en las presentaciones adolescentes que nos ocupan, aquellas desreguladas, enloquecidas, desorientadas, creemos se corresponden a un impasse en esta salida planteada vía el ideal e incluso una elección distinta del sujeto. En el primer caso, autores como Miller y Stevens coinciden en considerar que el Ideal del yo puede terminar de constituirse en el segundo tiempo, dando un margen de invención al sujeto que ha quedado detenido en la desorientación, desregulación de lo fallido de la operación del padre en estos términos. En el segundo caso, corresponden a otras elecciones como la perversión señala Lacan,

cuestión que dejaremos para otro trabajo. Lo interesante es el margen que se abre para la intervención e invención que posibilite una salida menos padeciente para el sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, S. (1921) Psicología de las masas y análisis del Yo. En: Obras Completas Tomo XVIII. Amorrortu editores: Bs. As.
- Freud, S. (1914) Introducción del Narcicismo. En: Obras Completas Tomo XIV. Amorrortu editores: Bs. As.
- Freud, S. (1923) El yo y el ello. En: Obras Completas Tomo XV. Amorrortu editores: Bs. As.
- Lacan, J. (1957-8) El seminario 5: las formaciones del inconciente. Paidós: Bs. As.
- Lacan, J. (1953-4) El seminario 1: los escritos técnicos de Freud. Paidós: Bs. As.
- Miller, A. (1998) Lectura del seminario 5 de Jacques Lacan. Paidós: Bs. As.
- Stevens, A. (2008) Salidas adolescentes. En: *Psicoanálisis con adolescentes*. Pomaire.
- Stevens, A. (1998) Nuevos síntomas en la adolescencia. En: Revista Lazos Nº 4, EOL Sección Rosario. Fundación Ross: Argentina.

EL PROBLEMA DEL TIEMPO EN LA INFANCIA. DESARROLLO Y APRÈS-COUP.

Mirc, Andrea Elizabeth.

Facultad de Psicología – UNLP.

amirc.unlp@gmail.com

RESUMEN

Toda investigación construye el marco teórico como supuestos que se derivan de teorías generales, paradigmas y proposiciones conceptuales específicas. En ese sentido, para las investigaciones que tienen como objeto de estudio el niño, se hace necesario -teórica y epistemológicamente- hacer precisiones respecto del aspecto temporal, en tanto una de las cuestiones implícitas en la infancia es el problema del tiempo.

En términos generales la concepción de tiempo dominante en la cultura moderna occidental, es la noción de tiempo como un continuum –laicización del tiempo cristiano rectilíneo e irreversible- el cual determina una idea de historia y de experiencia de tiempo. En ese marco, la psicología del desarrollo incluye la representación del tiempo podríamos decir como adquisición o evolución de aspectos sustanciales en la vida del ser humano, fundamentalmente en la infancia.

El objetivo de este trabajo es problematizar el concepto de desarrollo, entendiendo que el psicoanálisis ha aportado el concepto de *nachträglich* para hablar de un tiempo incoherente, heterogéneo, no lineal, incluyendo las ideas de secundario como primero, retroactividad de la significación y el efecto retardado del “más tarde” (Laplanche, 1999:54)

La idea de desarrollo da cuenta de proceso, avance, adelanto, inclusive perfeccionamiento en el transcurso de un tiempo determinado. En algunas de las corrientes teóricas de la Psicología es una noción conceptual sustancial para explicar el psiquismo en su formación y transformación, entendiendo la infancia como el momento de la vida del ser humano en que se despliegan estos adelantos o tiempo en el que suceden acontecimientos centrales para la conformación subjetiva. De hecho, un hito importante en la conformación de la Psicología como ciencia fue la idea de que la mayor condición del progreso psíquico en la especie humana parece ser la disponibilidad persistente del aparato psíquico antes que una herencia. De allí, la idea de que la psicogénesis en el hombre está ligada a dos suertes de condiciones: unas orgánicas, otras relativas al medio del cual el niño recibe los motivos de sus reacciones.

Así se desprende la necesidad teórico-metodológica de caracterizar los modos en que se suceden estos desarrollos temporalmente con conceptos de estadios, fases o etapas que definen los recursos de que dispone cada edad y las consecuencias sucesivas.

En principio, se podría decir que no hay razón para rechazar esta noción, a condición de que no excluya las reorganizaciones, los reestrenos, habiendo cuenta de la existencia y perfeccionamiento de esos montajes sensitivo-motores o perceptivo-motores con los que nace el lactante.

Aun así, la noción de desarrollo supone considerar un tiempo lineal en el cual la infancia es el tiempo que promete el comienzo de un ciclo, el inicio de algo que se muestra abierto; sugiere continuidad.

El psicoanálisis ha propuesto otra dimensión de la temporalidad: *nachträglich*, traducido como *après-coup* o posterioridad/con posterioridad, para referirse a la instauración de acontecimientos, impresiones o huellas que pueden no adquirir todo su sentido, toda su eficacia, sino en un tiempo posterior al de su primera inscripción. En ese sentido el *après-coup* marca una temporalidad extraña para lo que es la referencia del tiempo en el pensamiento del hombre actual. Rompe con la secuencia cronológica, en tanto el *après-coup* supone anticipación, retroacción y efectos del trauma.

Permitiendo definir la infancia como el tiempo de estructuración del aparato psíquico y pensar dicha constitución psíquica incluyendo la historia infantil no ya en referencia a un determinismo lineal sino fundamentalmente bajo el juego de una temporalidad lógica –historia de la constitución de la estructura psíquica- y cronológica –secuencia histórica de hechos-.

De allí que se considera relevante el pensamiento del filósofo y ensayista alemán Walter Benjamin (1892-1940) que formula críticamente al historicismo que se contenta con establecer un nexo causal entre los diversos momentos de la historia. Declara: “*articular históricamente el pasado no significa conocerlo “como verdaderamente ha sido” El historicismo se contenta con establecer un nexo causal entre los diversos momentos de la historia. Pero ningún hecho es histórico por ser causa. Llegará a serlo solo después...*” (Benjamin, 1959: 67-73).

PALABRAS CLAVE: TIEMPO, INFANCIA, APRES-COUP, DESARROLLO.

ABSTRACT

All research builds the theoretical framework and assumptions that are derived from general theories, paradigms and conceptual proposals specific. In that sense, for the investigations that have as their object of study the child, it becomes necessary - theoretical and epistemologically - to make clarifications regarding the temporary aspect, in both one of the issues involved in

childhood is the problem of time.

In general terms the conception of time in the dominant modern western culture, is the notion of time as a continuum -time Christian secularization of the rectilinear and irreversible - which determines a idea of history and experience of time. In this context, the psychology of development includes the representation of the time we could say as acquisition or development of substantial aspects in the life of human beings, primarily in children.

The objective of this work is problematize the concept of development, understanding that the psychoanalysis has contributed the concept of *nachträglich* to speak of a time inconsistent, heterogeneous, non-linear, including the ideas of secondary as first, retroactivity of the significance and the delayed effect of the "later" (Laplanche, 1999:54)

KEYWORDS: TIME, CHILDHOOD, APRES-COUP, DEVELOPMENT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, Giorgio (1978), *Infancia e historia*. 1ª ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora SA, 2001.
- Benjamin, Walter (1959), *Conceptos de filosofía de la historia*. 1ª ed. La Plata: Terramar, 2007.
- Bleichmar, Silvia (1993), *La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Freud, S. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Laplanche, Jean (1999), *Entre seducción e inspiración: el hombre*. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A., 2001.
- Laplanche, Jean (1987), *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A., 1989
- Piaget, Jean (1975), *Introducción a la Epistemología Genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Roitman, Clara Rosa (1997), *Narcisismo primario. Entramado pulsional y yoico en la infancia temprana. Sus alteraciones*. Revista de Psicoanálisis, vol. LII, Nº4, Asociación Psicoanalítica Argentina, 1997. Disponible en: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2085/Narcisismo_primario_Roitman.pdf?sequence=1

VALORAR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS CON CÁNCER. UNA MIRADA INSTITUCIONAL.

Moser, Mariana.

Fundación Creando Lazos.

marianamoserlp@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo refleja el modo de trabajo y los objetivos principales que impulsan a la Fundación Creando Lazos -dedicada a la atención integral de niños-adolescentes con cáncer y su familia-, desde su creación en el 2009.

Los derechos del niño con cáncer no sólo deben ser respetados y conocidos, sino puestos en juego para que el Niño y su familia afronten la enfermedad y su tratamiento del mejor modo posible. La clínica con niños y adolescentes se enmarca en un campo de diversos discursos que atraviesan constantemente nuestro quehacer terapéutico. Cuando se trabaja o aborda a un paciente con una enfermedad real en el cuerpo, también trabajamos con los atravesamientos discursivos institucionales y médicos en juego.

Nos encontraremos con un cuerpo marcado por los signos de un padecimiento de orden orgánico, asumiendo su complejidad y desafío en la articulación de los diversos discursos que lo atraviesan, abriendo un abanico de posibles en el campo de las intervenciones. Desde la perspectiva sostenida el dispositivo terapéutico, no puede ser pensado por fuera de las articulaciones, del entramado que se constituye en y con la institución en la que se inserta. Desde la fundación creando Lazos se contemplan aspectos emocionales y psicológicos como así también aspectos recreativos.

La Fundación Creando Lazos concibe los derechos del niño y adolescente enfermo y hospitalizado como una posibilidad, como un punto de partida, como una herramienta para una mejor comprensión y comunicación entre El Niño, los padres, la institución médica y la comunidad. Tomando como objetivo principal, “mejorar la calidad de vida del niño y su familia, durante y después del tratamiento oncológico”.

Los derechos del niño con cáncer han sido tomados de la convención internacional sobre los derechos del niño de UNICEF (1989), ratificada por la Constitución Nacional Argentina del año 1994, y desde el año 2013 el Instituto Nacional del Cáncer le da un marco de legitimación formal, al lanzar la campaña de los derechos de los niños oncológicos. Lanzamiento formal en el día internacional del cáncer infantil.

Desde la perspectiva, se concibe al niño - adolescente en tanto sujeto activo en el tránsito por la enfermedad. Los niños y más aún los adolescentes se dan cuenta de aquello que está ocurriendo, no sólo por sentirlo en el cuerpo, sino también por la serie de estudios que se le realizan, por la mirada de los otros; aun cuando es sostenido en el terreno de lo no dicho. Desde allí, es fundamental generar los espacios y situaciones que posibiliten el acceso a la información tanto entre padres e hijos, entre pares, entre padres y médicos, a fin de propiciar a través de la palabra un efecto de verdad, a partir de un trabajo elaborativo que dé lugar a un trabajo de resignificación. Promoviendo poner de manifiesto lo sucede en relación a la enfermedad y su implicancia. Por tanto, se apuesta a la manifestación de sus dudas, de interrogantes que se configuran en torno a lo que les ocurre. Por tanto, el otro materno, funcionando como prótesis, anticipándose ofreciendo su palabra, propiciará la inscripción de la situación de internación o de intervención sobre el cuerpo, como una situación atravesada por el displacer y no como un “hecho traumático”.

Maud Mannoni se expresa respecto del estatuto que adquiere el silencio, lo no - dicho: “El niño es sensible a la mentira. Por otra parte, es sensible a todo lo que no se dice (...) lo que daña al niño, no es tanto la situación real como todo lo que no es dicho. En ese no dicho, cuántos son los dramas imposibles de ser expresados en palabras (Mannoni, 124:1998). Las “manifestaciones conductuales mudas” del entorno del niño entonces, repercutirán en el psiquismo infantil. La huella del silencio se transmite en el encuentro cuerpo a cuerpo, en la mirada de los otros, en los traslados y en las intervenciones sobre ese cuerpo enfermo que implican un tratamiento médico invasivo, doloroso.

Por todo lo planteado, trabajamos desde la posición de velar y hacer valer los derechos y sobre todo la palabra del niño, en todas sus formas expresivas. En este sentido, plantea Silvia Bleichmar: “Historizar es entonces estructurar de modo significativo los efectos de lo acontecimental – traumático, inscripto a partir de una descomposición y una recomposición que liga de modo diverso las representaciones vigentes (investidas o plausibles de serlo)” (Bleichmar, 98:2005).

PALABRAS CLAVE: NIÑO, ADOLESCENTE, CÁNCER, DERECHOS

ABSTRACT

The following work reflects the mode of operation and the main objectives driving the Foundation -dedicated creating links to comprehensive care of children - adolescents with cancer and his family, since its creation in 2009.

Oncological illness in a child and his family will mark a turning point in their lives , and enable the word processing what happens allow the disease to enroll in his life as a troubled and painful event preventing registration as a fact traumatic.

The rights of children with cancer must not only be known but respected and put into play for the boy and his family afronten the disease and its treatment in the best possible way .

KEYWORDS: CHILD , ADOLESCENT, CANCER , RIGHTS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (1993) La fundación de lo inconciente, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2005) La subjetividad en riesgo, Buenos Aires: Editorial Topía.
- Constitución Nacional Argentina. Reforma 1994.
- Convención de los Derechos del Niño, Ley 23.849. Derechos del niño hospitalizado. UNICEF, Argentina. 1989.
- Mannoni, M. (1987) El niño, su “enfermedad” y los otros, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- SIOP. (1993) Recomendaciones sobre Aspectos Psicosociales de Oncología Pediátrica. Sociedad Internacional de Oncología Pediátrica. Argentina: Publicado por la Fundación Natalí Dafne Flexer.
- Tasso, María (2013) Perspectiva Bioética en Oncología Infantil. *EIDON*. 40, 49-60.

CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO MADRE-HIJO: DEPRESIÓN POSTPARTO Y CREENCIAS MATERNAS COMO POSIBLES FACTORES DE RIEGO.

Curti, Julieta; Izquierdo, Melisa; Paolantonio, Patricia & Faas, Ana Eugenia.

Instituciones: Cátedra de Psicología Evolutiva de la Niñez, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba y Servicio Neonatología del Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología. Secretaria de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.

curtijulieta@gmail.com; ana.faas@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre depresión post parto, creencias maternas sobre el desarrollo del niño y construcción del vínculo temprano madre-hijo. Para ello se utilizó una muestra de 55 mujeres de 15 a 25 años, con sus bebés entre 0 a 6 meses, extraída del Servicio de Neonatología del Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología de la ciudad de Córdoba, en la unidad de control de Pediatría. Las creencias maternas fueron evaluadas con el Cuestionario de Ideas Paternas (CIP, Palacios 1998) que distingue entre ideas tradicionales (alteradas) o modernas (adecuadas) sobre el desarrollo del infante, según esté puesto el acento en la herencia o estimulación. La depresión post-parto se evaluó mediante la Escala de Depresión Post Parto de Edinburgh (1987) y la calidad del vínculo temprano mediante el Perfil de Observación de la Relación Mamá-Bebé de 0-6 meses (Oberman, 2008) ,que puntúa en niveles de optimalidad la función vincular visual, corporal, verbal y de sostén. Del total de la muestra, 21 casos resultaron con vínculo saludable y sin ningún indicio de depresión post-parto ni tampoco de ideas alteradas sobre el desarrollo. A diferencia de lo planteado 34 resultaron con un vínculo no saludable, que se dividían en tres grupos diferentes, el primero corresponde a 9 casos que cursaron con depresión post parto como así también con ideas alteradas sobre el desarrollo, el segundo refiere a 10 madres sin depresión post parto pero con ideas alteradas y por último el tercer grupo concierne a 15 casos con depresión post parto pero sin ideas modernas sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Cuando se comparó la depresión postparto y el tipo de ideología en cada una de las funciones vinculares se observó que la función visual, verbal y de sostén resultaron más óptimas en las madres modernas que no poseían indicadores de depresión de depresión post parto.

Se realizaron Pruebas T y ANOVAs para cruzar ideología, depresión materna y calidad del vínculo. El cruce entre vinculo e ideas maternas permitió observar que la función visual ($p < 0.04$) resultaba más

óptima en aquellas madres que poseen una ideología de tipo modernas en comparación con las tradicionales. Asimismo, la función verbal (p borderline <0.06) también mostro valores más óptimos en este grupo de madres. Al cruzar depresión y tipo de vínculo, tanto la función visual ($p < 0.04$) como la corporal ($p < 0.05$) arrojaron valores significativos en las madres sin indicadores de depresión post parto en comparación con las que mostraron dichos indicadores. El ANOVA que cruzó depresión post parto e ideología en relación a vínculo arrojó un resultado significativo en la función visual ($p < 0.04$). Aparentemente esta función vincular sería la más pertinente en la relación temprana cuya calidad se ve fuertemente afectada en presencia de depresión postparto o ideas desacertadas sobre el desarrollo. Los resultados alientan tanto a la promoción como a la capacitación en centros de salud materno-infantiles en torno al vínculo saludable mama-bebe, como así también, la posibilidad de poder realizar acciones a nivel preventivo para poder dar a conocer y evitar fenómenos como la depresión post parto que afecten a esta diada.

Palabras claves: depresión post parto, creencias, vínculo temprano, desarrollo saludable.

CONSTRUCTION OF THE MOTHER-CHILD BOND: POSTPARTUM DEPRESSION AND MATERNAL BELIEFS AS POTENTIAL RISK FACTORS

Abstract:

The aim of this study is to demonstrate the potential relationship between postpartum depression, maternal beliefs and construction of mother-child bond. For this purpose a sample of 55 women from 15 to 25 years old was used, with their babies between 0-6 months extracted during the waiting room area vaccination and outpatient Service Neonatology (University Hospital Maternity and Neonatology in Córdoba). An informed consent was used in the evaluations, CIP (Cuestionario de Ideas Paternas, Palacios 1998), Postpartum Depression Questionnaire of Edinburgh (1987), and Observational Profile Mother-Baby (Oberman, 2008), to observe the bond. The results suggested that the bond can be generated in an unhealthy way if the mother courses a postpartum depression and if it has traditional beliefs about the development. It encourages the promotion as training around the healthy relation mother-baby in different maternal and child health centers, as well as to prevent events of postpartum depression in the mother-baby dyad.

Keywords: *postpartum depression, maternal beliefs, early bonding, healthy development*

- **INTRODUCCION**

El presente trabajo indaga la relación entre la depresión post parto, las ideas maternas sobre el desarrollo del niño y su impacto sobre el vínculo temprano mama-bebé.

Cuando se habla de apego necesariamente se implica a la relación afectiva y fundamental que ocurre desde los primeros momentos del desarrollo entre la madre y el niño. Un psiquismo saludable materno resulta de vital importancia y garantizará las características maternas de sensibilidad, interpretación y percepción correcta y contingente de las señales del niño que colaborarán en el establecimiento de un vínculo de buena calidad. Sin embargo, las características de disponibilidad, receptividad, calidez y conexión no siempre se encuentran presentes en la madre y en muchos casos, tal como ocurre con la depresión post-parto, pueden verse alteradas. Según Escobar (2008), este tipo de trastorno afecta a todos los estratos sociales, niveles económicos y espacios geográficos, circunscribiéndose no solamente alrededor de ella, sino también aquejando el desarrollo físico y neuropsicológico del niño, lo que por extensión producirá efectos en el vínculo temprano madre-hijo. Ha sido demostrado que madres con depresión post parto y sus hijos lactantes utilizan estrategias de apego de tipo más ansioso lo cual aumenta la probabilidad de que a futuro los niños desarrollen patologías de salud mental y transmitan generacionalmente los mismos patrones.

Otro componente que puede influir en la dificultad para la construcción del vínculo son las creencias maternas acerca del desarrollo del niño. Por lo general, se hablara de ideas, creencias, actitudes, valores, expectativas, atribuciones, para referirnos a la ideología que posee la madre sobre el desarrollo, la crianza y la educación de sus hijos e hijas (Palacios, 1987).

Distintos investigadores han estudiado las ideas preconcebidas de las madres sobre el desarrollo de sus hijos y en función de su grado de acierto o desacierto las han clasificado en modernas o tradicionales, respectivamente. De esta manera a partir del cuestionario sobre las ideas de los padres (CIP. Palacios 1988) se describen los siguientes grupos de ideologías parentales: madres con *ideas evolutivo- educativas modernas*, son mujeres muy informadas sobre la maternidad, con un calendario madurativo ajustado, valorando la independencia como meta educativa, contrariamente a madres con *ideas evolutivo- educativas tradicionales*, donde las mismas estarían poco informadas sobre el desarrollo y la educación con argumentos innatistas, expectativas del calendario evolutivo tardías, y generando dependencia de los adultos utilizando prácticas coercitivas.

Aparentemente existiría una relación entre las ideas que tienen las madres sobre el desarrollo, la crianza y la educación de sus hijos y las interacciones que mantienen estos adultos con sus bebés las que presentarían diferencias importantes en relación al estilo de las madres (Hidalgo e Hidalgo García, 2003).

- **OBJETIVOS:**

Objetivo General:

Analizar la relación existente entre la depresión post parto y las creencias maternas sobre el desarrollo en la construcción del vínculo madre – hijo

Objetivos específicos:

- Caracterizar como se presenta la depresión post parto, las creencias maternas sobre el desarrollo y la construcción del vínculo madre – hijo en madres adolescentes y jóvenes.
- Analizar la relación entre depresión post parto y la construcción del vínculo con el niño.
- Analizar la relación entre creencias maternas sobre el desarrollo y la construcción del vínculo con el niño.
- Analizar la relación entre la depresión post parto y las creencias maternas sobre el desarrollo.

Hipótesis General:

Las mujeres con depresión post parto y creencias tradicionales sobre el desarrollo son más propensas a construir vínculos con sus hijos menos saludables.

- **METODOLOGIA**

Diseño y tipo de estudio:

Se utilizó una metodología descriptiva/correlacional de corte trasversal y fundamentalmente cuantitativa, valiéndose del software InfoStat para el análisis de datos.

Muestra:

Con el objetivo de analizar la relación existente entre la depresión post parto y las creencias maternas sobre el desarrollo en la construcción del vínculo madre – hijo se realizó un trabajo de campo que abarcó los meses de agosto, septiembre y octubre de 2014 utilizando una muestra de 55 mujeres de 15 a 25 años, con sus bebés entre 0 a 6 meses, extraída del Servicio de Neonatología del Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología de Córdoba

Estrategias de Recolección de Información:

Las creencias maternas se valoraron con el Cuestionario de Ideas Paternas (CIP, Palacios 1998). El instrumento consta de un conjunto de preguntas semi-cerradas distribuidas en 10 bloques de contenido: Utilización de fuentes de información respecto al embarazo, la crianza y la educación de los hijos e hijas, capacidades atribuidas al feto, al bebe, y al niño, influencias de la herencia y el medio en la determinación de la personalidad, la inteligencia y el lenguaje infantil, relación madre- feto durante el embarazo, prácticas de crianza y educación, estimulación del desarrollo cognitivo y

lingüístico, atribuciones al comportamiento del niño, valores, expectativas y aspiraciones, ideas relacionadas con la escolarización y acción. Cada pregunta se categoriza con una escala de tipo likert que toma como máximo 6 puntos donde los valores mayores corresponden a ideas compatibles con un estilo moderno y los mas bajos con el tradicional. La sumatoria de puntuaciones en cada bloque de contenido permite clasificar el mismo como tradicional o moderno. Más de 5 bloques en un sentido clasifica, a su vez, a la madre en una u otra tendencia de pensamiento.

La depresión post-parto estuvo valorada con la Escala de Depresión Post Parto de Edinburgh (1987) que consta de diez cortas declaraciones. La madre escoge cuál de las cuatro posibles respuestas es la que más se asemeja a la manera en la que se sintió durante la semana anterior. A las categorías de las respuestas se les dan puntos de 0 a 3 según el aumento de la gravedad del síntoma. Se suman todos los puntos para dar la puntuación total. Una puntuación de 10+ muestra la probabilidad de una depresión.

La calidad del vínculo temprano se midió mediante el Perfil de Observación de la Relación Mamá-Bebé de 0-6 meses (Oberman, 2008). Se realiza una observación sistemática de las interacciones conductuales empleando una hoja de observación basada en cuatro parámetros.

1. Función visual: Se basa en los comportamientos visuales que mantienen ambos miembros de la diada;
2. Función corporal: Incluye las conductas táctiles de ambos. Por ejemplo, las caricias. Puede ser iniciada por cualquiera de los dos;
3. Función verbal: Se observa lo que dice madre y como lo dice.
4. Función sostén: Se miden las diferentes maneras de tener en brazos al bebe y como el bebe se acomoda en brazos de su madre. Se asigna un puntaje de 0, 1 y 2 según el comportamiento lo realice el niño, la madre o ambos miembros de la diada. Luego se suman los puntajes de cada uno de los indicadores que integran cada función y se interpreta el mismo en función de su optimalidad. A mayor puntaje mejor calidad del vínculo.

- **RESULTADOS**

Se realizó un primer análisis descriptivo que implicó la distribución de frecuencias en las variables tipo de ideología, depresión post-parto y calidad del vínculo que permitió observar en la variable Vínculo, los siguientes resultados: Función verbal: 43 no saludables -12 saludables, Función visual: 39 no saludables -16 saludables, Función de sostén: 31 no saludables - 24 saludables, Función corporal: 25 no saludables - 30 saludables. En relación a la variable Tipo de Ideología sobre el desarrollo se observaron 20 madres con ideología tradicional y 35 con ideología moderna. Considerando los

indicadores de Depresión post parto: 24 madres con parámetros de depresión post parto y 31 sin estos parámetros.

Posteriormente, se cruzaron los datos analizando la optimalidad del vínculo a partir de indicadores de depresión y tipo de ideología. Se observó que de la muestra total, 21 madres generaban un vínculo óptimo sin la presencia de indicadores de depresión post parto y con ideas modernas sobre el desarrollo mientras que 34 casos presentaban un vínculo no óptimo en los que 9 casos se acompañaban de parámetros de depresión e ideas tradicionales, 15 exhibían sólo la presencia de indicadores de depresión y 10 presentaban sólo ideas tradicionalistas sobre el desarrollo. Se aplicaron pruebas T para muestras independientes que permitieron comparar en cada tipo de ideología materna la calidad del vínculo establecido. Se obtuvieron resultados significativos en la función visual lo que indicaría contactos cara a cara de mejor calidad en aquellas madres que poseen ideas modernas sobre el desarrollo ($p < 0,05$). También se observaron diferencias en la función verbal con un valor borderline de $p < 0,06$, donde la respuesta materna a las vocalizaciones del bebé presentaría mejor calidad en las madres modernas. Asimismo, pruebas T para muestras independientes compararon la calidad del vínculo en función de la presencia o no de depresión materna. Nuevamente se encontraron diferencias significativas en la función visual, aparentemente las respuestas maternas a la búsqueda de la mirada del bebé se presentaría de mejor calidad en las madres sin indicadores de depresión post-parto ($p < 0,04$). También se observaron diferencias en la función corporal, donde las madres sin indicadores de depresión post-parto buscarían más acariciar al bebé, respondiendo el bebé de manera concomitante ($p < 0,05$) mientras que las madres con parámetros de depresión tenderían a evitar el contacto corporal con su hijo. Se realizaron Análisis de Varianza incluyendo como variables independientes Depresión e Ideas Maternas y como dependiente la Calidad del Vínculo establecido en cada una de sus funciones. En concordancia con los resultados anteriormente presentados, se obtuvieron resultados significativos en la función visual ($p < 0,04$). Aparentemente, las madres con ideas tradicionales sobre el desarrollo de sus hijos y que además presentan indicadores de depresión post-parto presentarían contactos cara a cara más empobrecidos y/o de menor calidad con sus bebés. Las correlaciones realizadas entre depresión post parto e ideología materna arrojaron un resultado de $-0,76$, siendo una correlación fuerte y negativa entre ambas variables lo que indicaría que aquellas madres que posean ideas modernas sobre el desarrollo presentarían menores indicadores de depresión.

● CONCLUSIÓN:

La presente investigación pretende dar cuenta de la importancia que tiene la relación temprana mamá-bebé luego del nacimiento para la conformación del vínculo de apego, Bowlby (1907-1990) considera a este apego como una necesidad primaria del bebé a estar próximo a su mamá para recibir los cuidados necesarios y poder satisfacer las necesidades básicas, tiene como finalidad la supervivencia y el desarrollo físico, psicológico, y emocional sano generando exploración del entorno. A partir de los resultados obtenidos por medio de los análisis correspondientes se determina que el vínculo puede generarse de una manera poco saludable si la madre cursa por una depresión post parto y si además posee creencias tradicionales sobre el desarrollo.

Respecto al fenómeno depresión post parto, estudios como los de Catillo Montes Daniela “Descripción de los patrones de apego de madres con depresión post parto y sus hijos lactantes de entre 12 y 15 meses” (2008) demuestran que madres con depresión post parto utilizan estrategias de apego más inseguras, generando en el niño conductas de distanciamiento, y evitación, en cuanto a la madre se presenta un rechazo hacia el contacto corporal, como es demostrado en los resultados del presente estudio, madres con indicadores de depresión post parto propician menos caricias disminuyendo significativamente el contacto corporal con sus bebés.

El trabajo realizado por Bracamonte y Cabrera “Implicancias de la depresión post parto en la conducta de lactancia materna” (2008), se plantea que las madres que sufren depresión post parto tienen problemas para reforzar el vínculo con el bebé destacando el amamantamiento como el escenario propicio para establecerlo. En relación a esto la presente investigación generó similares resultados ya que no se encontraron valores significativos en la función de sostén tomadas por el instrumento “Perfil observacional madre-bebé” Oiberman (2008) ,sin embargo durante la toma hubo casos en que la mamá no producía leche, en donde se habría generado una sobrestimulación del reflejo de succión por parte del bebé o bien casos en que la progenitora hacía uso de sustancias no propicias para el amamantamiento, expresando la ansiedad y tristeza de no poder cumplir de manera favorable esta función de sostén.

En lo que respecta al tipo de ideología de la madre, se demuestran diferencias significativas a nivel de la función visual y verbal en madres tradicionales respecto a las modernas, las cuales generarían un vínculo de menor calidad en la relación con sus hijos. Aparentemente, estas madres se mostrarían menos accesibles y sensibles a las señales del bebé durante la interacción cara a cara, sosteniendo menos la mirada y alentando menos que las mamás clasificadas como modernas las emisiones vocales del bebé o la respuesta a ellas. Otros trabajos realizados por el equipo de investigación de la

Dra. Faas en el Servicio de Neonatología HUMN han encontrado que la función visual se ve favorecida cuando en niños prematuros se refuerza el vínculo mama-bebé mediante la presentación de claves sensoriales consistentes en olores maternos como el de la primer leche de pecho (Baillat y Puló, 2012). Los olores maternos actuarían en el vínculo temprano como verdaderos determinantes psicobiológicos de la relación de apego (Faas et al, 2011). En esta primera relación de apego, los contactos visuales mama-bebé no sólo favorecen y estimulan la orientación mutua de la díada sino que se revelan como fundamentales en la constitución de un vínculo de buena calidad.

Se considera que este trabajo contribuye a generar conciencia respecto de los fenómenos implicados en una etapa tan importante para una mujer como lo es el embarazo y su posterior relación con el niño que trae al mundo, haciendo hincapié en lo fundamental del rol y la capacitación de profesionales como psicólogos, neonatólogos, pediatras y enfermeros respecto a la detección precoz de la depresión post parto y de los distintos indicadores clínicos que darían cuenta de la misma, como así también informar a la madre, puesto que son los primeros en observar las tempranas vinculaciones de la mamá y el bebé. Dependiendo de la calidad de este apego es que se puede prevenir futuras consecuencias como por ejemplo maltratos de tipo psicológico, físico y social, patologías cognitivas, a nivel del desarrollo, deterioros en las relaciones sociales, entre otras, cobrando una función fundamental la información y la difusión de la misma.

Se considera esta investigación como un puntapié inicial para seguir estudiando estos fenómenos de riqueza clínica y preventiva

- **BIBLIOGRAFIA**

- Baillat, V, Puló Alderete, A (2012) Estimulación con claves sensoriales maternas en bebés prematuros y su relación con el vínculo temprano madre-hijo. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba. Argentina.
- Bowlby J. Attachment. Attachment and Loss (1969) Vol. I. Londres: Hogarth.
- Bracamonte y Cabrera (2008) Implicancias de la depresión post parto en la conducta de lactancia materna (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba. Argentina.
- Faas, A. E.; Resino, C. F. y Moya, P.R. (2011) "Determinantes tempranos del vínculo de apego entre el niño y su madre desde una perspectiva psicobiológica: El rol protagónico del olfato" pp. 457-474). En: Psicología y Otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de Investigaciones Actuales. M.C.

Richaud y V. Lemos (Compiladoras). Editorial Universidad Adventista del Plata, Secretaría de Ciencia y Técnica. ISBN 978-987-1378-21-0.

- Hidalgo J, Hidalgo- García M (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de psicología* 2003, vol. 19, nº 2 (diciembre), 279-292. Universidad de Sevilla, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16719209>.
- Latirgue T, Duran J, Itzel Gonzáles Pacheco, Saucedo- Gacia J. (2008). Depresión en la Etapa Perinatal. *Perinatol Reprod Hum*, Vol. 22, 111-131. Disponible en: http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=52057&id_section=33&id_ejemplar=5272&id_revista=7.
- Montes Castillo, (2008) Descripción de los patrones de apego a madres con depresión post parto y sus hijos lactantes de entre 12 a 15 meses. (Tesis de Magister en Psicología). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Oiberman, A (2008) Observando a los bebés. Técnicas vinculares madre-bebé padre-bebé. Lugar Editorial S.A. Buenos Aires, Año:2088 p.246
- Palacios, J., Moreno, C., Muñoz-Tinoco, V. y Ridao, P. (1998). Cuestionario de Ideas de padres y madres (versión abreviada). Instrumento no publicado. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA DE PALABRAS CON CORRESPONDENCIAS INCONSISTENTES: INTERACCIÓN ENTRE CONOCIMIENTO LÉXICO Y SUB-LÉXICO.

FERRONI, Marina; MENA, Milagros & DIUK, Beatriz.

CONICET – UNSAM.

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue analizar los mecanismos que los niños en proceso de adquisición del sistema de escritura utilizan para escribir correctamente palabras con correspondencias inconsistentes, es decir, correspondencias con dos o más escrituras posibles sin que exista una regla que explicita cuál es la correcta (por ejemplo, no hay ninguna regla que indique que <VIENTO> va con <V> y no con). Específicamente, se busca analizar si los niños son sensibles a las regularidades del sistema ortográfico, esto es, si almacenan y acceden a unidades sub-léxicas con un alto nivel de frecuencia y utilizan dicha información para resolver las inconsistencias de la escritura o si basan sus escrituras en información léxica.

Diferentes modelos de adquisición del sistema de escritura han propuesto explicaciones sobre la forma en que los sujetos aprenden a escribir palabras con correspondencias inconsistentes. Por una parte, se ha señalado que, a partir del mecanismo de recodificación fonológica (Share, 2011), los sujetos forman representaciones ortográficas de las palabras, representaciones que contienen las letras que componen una palabra y su ubicación dentro de la misma (Perfetti, 1992). Por otra parte, se ha sugerido que los sujetos adquieren de manera implícita e inconsciente, a partir de su contacto con material escrito, las regularidades de su sistema ortográfico (Pacton, Fayol & Perruchet, 2005) y acceden a las mismas para resolver la escritura de palabras ortográficamente complejas.

Para analizar a qué tipo de información acceden niños en edad escolar para resolver las inconsistencias de la escritura, se administró una prueba de dictado de palabras con las sílabas /ba/, /be/, /bi/, /bo/ y /bu/ en sus dos formas posibles (<BA>, <BE>, <BI>, <BO> y <BU> y <VA>, <VE>, <VI>, <VO> y <VU>) a 138 niños argentinos de 4to y 7mo grado. El caso de estas sílabas resulta particularmente útil a los propósitos de este trabajo ya que el sonido /b/ presenta una relación inconsistente con los dos grafemas que lo representan (y <V>). Ahora bien, a pesar de que en términos generales el grafema es más frecuente, el uso de una u otra letra se ve afectado, en el sistema ortográfico del español, por la vocal que le sigue: el grafema <V> es más frecuente delante de <E> e <I> y el grafema es más frecuente delante de <A>, <O> y <U>. Se considera entonces que el uso de las sílabas <VE> y <VI> (sílabas de mayor frecuencia que

incluyen al grafema de menor frecuencia del par <V>) es evidencia de la sensibilidad de los niños hacia la frecuencia de las sílabas, una regularidad del sistema ortográfico.

Se realizaron dos puntuaciones del dictado realizado por los niños. Por un lado, se puntuó el uso de una u otra sílaba utilizada (<BA> o <VA>, <BE> o <VE>, <BI> o <VI>, <BO> o <VO>, <BU> o <VU>) sin importar si la escritura era correcta o incorrecta. En segundo lugar, se puntuó la escritura correcta de las palabras.

En la puntuación por uso de cada sílaba, no se encontró evidencia de que los niños de 4to grado sean sensibles a la frecuencia de las mismas ya que tendieron a escribir en todos los casos el grafema (), aun cuando esto implicaba representar la sílaba menos frecuente (<BE>, <BI>). Por el contrario, en 7mo grado se obtuvo evidencia del uso de la sílaba más frecuente ya que los sujetos utilizaron más la sílaba <VE> que <BE> (sílabas de mayor frecuencia que incluyen al grafema de menor frecuencia del par:<V>) en la escritura.

En la puntuación por escritura correcta, se observa escaso conocimiento léxico por parte de los sujetos en 4to grado. En 7mo grado, se observa un incremento en el almacén de representaciones ortográficas de los sujetos y una interacción con la frecuencia de las sílabas ya que los niños tenían más representaciones ortográficas de palabras con <VE> (sílaba de mayor frecuencia con grafema de menor frecuencia) que con <BE>.

Estos resultados coinciden con los planteos realizados para las ortografías transparentes como el español (Ziegler&Goswami, 2005) en las cuales los sujetos apoyan sus estrategias en la decodificación grafema-fonema que permite la formación de representaciones ortográficas de las palabras que, a su vez, genera escrituras convencionales.

Palabras clave: frecuencia de las sílabas, representaciones ortográficas, escritura, ortografía transparente

Abstract

This paper aims at analyzing the mechanisms used by children learning to spell in order to correctly write words with inconsistent P-G correspondences. Inconsistent correspondences are those in which two or more graphemes may represent a phoneme, and there is no rule determining this correspondence. More specifically, this paper analyzes whether children are sensitive to spelling regularities, that is, whether they store and access high frequency sub-lexical units and use this information in order to resolve the spelling inconsistencies, or if they base their spelling on lexical information.

Different models of spelling acquisition have proposed alternative explanations of the way learners deal with inconsistent correspondences. On one side, it has been proposed that people develop orthographic representations of words through phonological recoding (Share, 2011), representations containing each word's combination and order of letters (Perfetti, 1992). On the other hand, it has been suggested that subjects infer spelling regularities through their interaction with written material (Pacton, Fayol&Perruchet, 2005) and use these regularities in order to spell orthographically complex words.

These results converge with the suggestion that for transparent orthographies such as Spanish, (Katz & Frost, 1992; Ziegler & Goswami, 2005) learners rely more often on grapheme-phoneme conversion, which leads to the development of orthographic representations and conventional spelling.

Key words: syllable frequency, orthographic representations, writing, transparent orthography

Introducción

El objetivo del presente trabajo fue analizar qué mecanismos utilizan los niños que aprenden a leer y escribir en español para escribir correctamente palabras con correspondencias inconsistentes. Las correspondencias inconsistentes son aquellas en las cuales a un fonema (por ejemplo, /b/) puede corresponder más de un grafema (en este caso o <V>) sin que exista regla alguna que indique qué letra corresponde en cada palabra (por ejemplo, en la palabra <VELA> no existe ninguna regla que indique que corresponde el grafema <V>).

Diferentes líneas, relacionadas con diferentes modelos de adquisición del sistema de escritura, han propuesto explicaciones sobre los mecanismos que utilizan los sujetos para escribir este tipo de palabras.

Por una parte, se ha señalado que los sujetos forman representaciones ortográficas de las palabras que incluyen las letras que componen una palabra y su ubicación dentro de la misma (Perfetti, 1992). Las representaciones ortográficas se formarían a partir de la recodificación fonológica de las palabras (Share, 2011), es decir, a partir de la conversión de los grafemas presentes en la palabra en sus respectivos fonemas y el posterior proceso de síntesis de sonidos que permite la pronunciación (Signorini&Piacente, 2001). Las investigaciones realizadas sostienen que un número relativamente pequeño de encuentros con una palabra bastaría para poder formar una representación ortográfica de dicho ítem léxico, proceso mediante el cual las palabras realizarían un recorrido de no familiar a familiar. A partir de este proceso las palabras cuya representación ortográfica han sido almacenadas serán reconocidas de manera automática y

escritas de manera correcta a pesar de que posean inconsistencias ortográficas (los niños sabrán que <VELA> va con <V> ya que poseen la representación ortográfica de la misma).

Por otra parte, se ha sugerido que los sujetos son sensibles a las regularidades de su sistema ortográfico. Pacton, Fayol y Perruchet (2005) explican que, en todos los sistemas ortográficos existecierta tendencia estadística a que algunas cadenas de letras se escriban de una manera determinada o a que ciertas letras aparezcan en ciertas posiciones (por ejemplo, en francés la cadena de sonidos /et/ es más frecuentemente transcrita como *ette* después de <V> que de <F>) y que los sujetos, al estar en contacto con material escrito, se van sensibilizando respecto de estas regularidades ortográficas y van accediendo a ellas para resolver la escritura de palabras ortográficamente complejas.

Se ha obtenido evidencia empírica sobre el desarrollo de la sensibilidad de los sujetos hacia las regularidades de sistemas ortográficos opacos (Pacton, Fayol & Perruchet, 2005), en los cuales la relación entre fonología y ortografía resulta muy irregular. En este tipo de ortografías, en las cuales la inconsistencia es mayor para los grafemas que para unidades más amplias (como por ejemplo la rima), los sujetos deben familiarizarse tempranamente con cadenas frecuentes de su sistema ortográfico para escribir las palabras convencionalmente. Los lectores principiantes de ortografías opacas se verían obligados, entonces, a desarrollar en forma paralela estrategias de recodificación de unidades de distinto tamaño. Por el contrario, quienes aprenden a leer y a escribir en lenguas ortográficamente transparentes, tales como el español, se apoyarán fuertemente en estrategias de recodificación grafema-fonema, las cuales poseen un alto nivel de consistencia (Katz & Frost, 1992; Ziegler & Goswami, 2005).

Sin embargo, apesar de que en los sistemas transparentes resulta altamente productivo seguir las relaciones entre fonemas y grafemas para leer y escribir, existen algunos estudios que reportaron ciertos niveles de sensibilidad por parte de los sujetos a la aparición de unidades más amplias que el grafema (regularidades del sistema ortográfico).

En un estudio llevado a cabo en español, una lengua de ortografía transparente, Carrillo y Alegría (2014) encontraron evidencia de la sensibilidad de niños de 2do. a 6to. grado a la frecuencia de las sílabas. Estos autores dictaron a un grupo de niños palabras y pseudopalabras con las sílabas /ba/, /be/, /bi/, /bo/ y /bu/, en cada una de sus formas posibles (<BA>, <BE>, <BI>, <BO> y <BU> y <VA>, <VE>, <VI>, <VO> y <VU>). El caso de estas sílabas resulta particularmente útil en español ya que el sonido /b/ presenta una relación inconsistente con los dos grafemas que lo representan (y <V>). A pesar de que en términos generales el grafema es más frecuente, el uso de una u otra letra, se ve afectado por la vocal que le sigue: el grafema <V> es más frecuente delante de <E> e <I> y el grafema es más frecuente delante de <A>, <O> y <U>. Se considera que el uso

de las sílabas <VE> y <VI> (sílabas de mayor frecuencia que incluyen al grafema de menor frecuencia del par <V>) es evidencia de la sensibilidad de los niños hacia la frecuencia de las sílabas. Según esta línea, los niños escribirían correctamente la palabra <VELA> ya que se han vuelto sensibles a la frecuencia de la sílaba <VE> (la cual es mayor que <BE>) y utilizan dicha información para escribir la palabra. Carrillo y Alegría (2014) obtuvieron evidencia de que español, los niños desarrollan tempranamente sensibilidad hacia la frecuencia de las sílabas ya que los niños tendieron a utilizar la sílaba de mayor frecuencia en la escritura de palabras y pseudopalabras.

Por todo lo dicho anteriormente, el presente estudio se propuso analizar si niños argentinos son sensibles a la frecuencia de las sílabas y si utilizan dicha información para escribir palabras ortográficamente complejas o si basan sus escrituras en su conocimiento léxico.

Para ello, se administró una prueba de dictado de palabras con las sílabas /ba/, /be/, /bi/, /bo/ y /bu/ en sus dos formas posibles (<BA>, <BE>, <BI>, <BO> y <BU> y <VA>, <VE>, <VI>, <VO> y <VU>) a 138 niños argentinos de 4to y 7mo grado.

Metodología

Sujetos

El estudio fue realizado con 138 niños (60 niños y 78 niñas) que cursaban 4to y 7mo grado en una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires. La edad cronológica promedio de los sujetos fue de 10 años y 9 meses ($M= 131.06$ meses, $D.E.= 18.53$). Todos los participantes fueron hispanohablantes nativos.

Materiales

Se administró una prueba de escritura de 48 palabras ortográficamente complejas de muy baja frecuencia que incluían las cadenas sonoras /ba/, /be/, /bi/, /bo/, /bu/ en sus dos posibles formas ortográficas (<BA>/<VA>, <BE>/<VE>, <BI>/<VI>, <BO>/<VO> y <BU>/<VU>). Las palabras fueron seleccionadas del *Diccionario de frecuencias del castellano escrito de niños de 6 a 12 años*, (Martínez Martín & García Pérez, 2004). Como ya se dijo anteriormente, la frecuencia del uso de los grafemas o <V> en el sistema ortográfico del español depende de la vocal que le siga (las sílabas <BA>, <VE>, <VI>, <BO> y <BU> son más frecuentes que sus contrapartes <VA>, <BE>, <BI>, <VO> y <VU>). No se incluyeron pseudopalabras en el presente estudio con el fin de evitar la adopción de una estrategia de escritura simplista por parte de los niños que se viera reflejada en la elección sistemática del grafema o del grafema <V> para escribir todos los ítems (Carrillo & Alegría, 2014). Sin embargo, para intentar llevar al mínimo la posibilidad de acceder a conocimiento léxico se seleccionaron palabras de baja frecuencia.

Procedimiento

La prueba de escritura de palabras fue administrada de manera grupal en las aulas del colegio al que asistían los niños. Se realizaron dos puntuaciones diferentes de la prueba de dictado. Por un lado, se contabilizó el uso de cada sílaba (<BA> o <VA>, <BE> o <VE>, <BI> o <VI>, <BO> o <VO> <BU> o <VU>) en la totalidad de las palabras, sin importar si la escritura resultaba correcta o incorrecta, con el fin de analizar si los sujetos utilizaban o no la sílaba más frecuente para la escritura de las cadenas sonoras (/ba/, /be/, /bi/, /bo/ y /bu/)(por ejemplo, se contabilizó la cantidad de sílabas <BA> y <VA> que escribió cada niños independientemente de cuál era la sílaba correspondiente a cada una de las palabras). Por otro lado, se asignaba un punto a la correcta escritura de cada una de las palabras, con el fin de analizar la formación de representaciones ortográficas.

Resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de por tipo de sílaba y por escritura correcta en cada uno de los grados (Tabla 1).

Estadísticos descriptivos por tipo de sílaba y por escritura correcta en cada uno de los grados

Cadena Sonora	Escritura correcta	4to				7mo			
		Sílaba		Repres.		Sílaba		Repres.	
		M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
/ba/	<BA>	58.77	15.81	74.59	26.01	73.83	17.49	80.51	22.80
	<VA>	41.72	15.85	42.62	28.16	26.55	17.58	66.75	23.97
/be/	<VE>	50.39	26.23	59.01	32.54	62.72	16.47	87.79	18.96
	<BE>	49.98	26.19	58.60	28.09	37.92	16.40	62.98	27.68
/bi/	<VI>	52.78	24.84	63.27	31.23	48.31	14.36	78.44	20.45
	<BI>	47.21	24.84	57.74	28.07	51.68	14.36	81.81	20.04
/bo/	<BO>	78.85	16.23	79.34	21.59	61.68	16.49	82.07	17.94
	<VO>	21.14	16.23	21.63	21.99	38.31	16.49	58.70	29.26
/bu/	<BU>	76.63	22.98	81.96	20.23	71.88	17.75	85.97	18.37
	<VU>	23.36	22.98	28.68	35.89	28.11	17.75	42.20	35.41

En segundo lugar, se realizaron una serie de pruebas t para muestras relacionadas entre las medias de escritura por tipo de sílaba con el fin de analizar si la diferencia en el uso de una u otra sílaba fue estadísticamente significativo.

Los resultados mostraron que en 4to grado los niños tendieron a utilizar en mayor medida la sílaba <BA> que <VA> ($t(60) = 4.208, p = .000$), la sílaba <BO> que <VO> ($t(60) = 13.878, p = .000$) y <BU> que <VU> ($t(60) = 9.054, p = .000$). No se encontraron diferencias significativas entre el uso de las sílabas <BE> y <VE> ($t(60) = .061, p = .952$) y <BI> y <VI> ($t(60) = .876, p = .384$). Estos

resultados sugieren que en 4to grado el uso de uno y otro grafema no estuvo asociado a la frecuencia de la sílaba sino a la frecuencia del grafema ya que los niños utilizaron en mayor medida el grafema más frecuente (). El hecho de que no se hayan encontrado diferencias entre el uso de <VE> y <BE> (sílaba de mayor frecuencia pero con el grafema menos frecuente) y <VI> y <BI> (sílaba de menor frecuencia pero con el grafema más frecuente), sugiere que, en este momento del desarrollo de los niños, el factor que más impacta en la selección de uno u otra cadena no es la frecuencia de la sílaba sino la frecuencia del grafema. Tampoco se encontró en este grado evidencia de que los niños tuvieran representaciones ortográficas de las palabras incluidas en el dictado, ya que las medias de la escritura correcta se mantuvieron en el nivel de azar en la mayoría de los casos. Asimismo, no existieron diferencias significativas entre la escritura correcta de palabras con <VE> y <BE> ($t(60) = .061, p = .952$) y <VI> y <BI> ($t(60) = .876, p = .384$) (sílabas más frecuentes pero con el grafema menos frecuente) hecho que daría un claro indicio de acceso a conocimiento léxico.

Los resultados de escritura por tipo de sílaba de 7mo. grado señalaron que los niños tendieron a utilizar en mayor medida la sílaba <BA> que <VA> ($t(76) = 11.828, p = .000$), la sílaba <VE> que <BE> ($t(76) = 6.620, p = .000$), la sílaba <BO> que <VO> ($t(76) = 6.281, p = .000$) y la sílaba <BU> que <VU> ($t(76) = 10.817, p = .000$). No se encontraron diferencias significativas entre el uso de las sílabas <BI> y <VI> ($t(76) = -1.031, p = .306$). En el caso de 7mo grado, los datos sugieren cierta incidencia de la frecuencia de las sílabas ya que los sujetos utilizaron la sílaba más frecuente (<VE>) aunque esta incluyera al grafema menos frecuente dentro del par homófono.

En el caso de la puntuación por escritura correcta de las palabras, los datos señalan un claro acceso al conocimiento léxico por parte de los niños ya que todas las medias de escritura tanto con como con <V> estuvieron por encima del nivel de azar, excepto en la sílaba <VU>. La comparación de medias por escritura correcta de las palabras señalan que los niños escribieron significativamente mejor las palabras con la sílaba <VE>, de mayor frecuencia, que la sílaba <BE> ($t(60) = 6.620, p = .000$).

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue analizar qué mecanismos utilizan los niños que aprenden a leer y escribir en español para escribir correctamente palabras con correspondencias inconsistentes. Específicamente, se buscó analizar si los niños almacenan y acceden a unidades sub-léxicas con un alto nivel de frecuencia del sistema ortográfico del español para resolver las inconsistencias de la escritura.

Para ello, se administró una prueba de dictado de palabras con las sílabas /ba/, /be/, /bi/, /bo/ y /bu/ en sus dos formas posibles (<BA>, <BE>, <BI>, <BO> y <BU> y <VA>, <VE>, <VI>, <VO> y <VU>) a 138 niños argentinos de 4to a 7mo grado.

En primer lugar, contrariamente a los encontrados en niños españoles (Carrillo & Alegría, 2014), los resultados obtenidos en el presente trabajo no arrojaron evidencia de que niños argentinos que aprenden a leer y escribir sea sensibles a la frecuencia de las sílabas al momento en que fueron evaluados. En efecto, en la escritura de palabras con correspondencias inconsistentes no se obtuvo evidencia de que los niños hayan utilizado la sílaba de mayor frecuencia sino que se observa el uso del grafema de mayor frecuencia en todos los casos. Este dato coincide con la idea del “alfabeto simplificado” de Alegría y Mousty (1996) la cual expresa que en los inicios del aprendizaje de la escritura de palabras los sujetos operan como si todas las correspondencias fonema-grafema fueran unívocas, utilizando, en la mayor parte de los casos, el grafema más frecuente, sin atender a la posibilidad de que un fonema pueda ser representado por más de un grafema.

El uso de un alfabeto simplificado más el bajo nivel de representaciones ortográficas aún en 4to grado sugieren que siguen predominando para la escritura de palabras de baja frecuencia recursos fonológicos de codificación.

Por otra parte, en 7mo grado, la puntuación por tipo de sílaba arroja evidencia de que los niños utilizaron la sílaba de mayor frecuencia <VE> para escribir palabras con correspondencias inconsistentes. Por otra parte, la puntuación por escritura correcta fue siempre superior al nivel del azar, hecho que sugiere que los niños habían formado representaciones ortográficas de las palabras del dictado. Asimismo, se obtuvieron diferencias significativas entre la escritura correcta de palabras con <VE> y <BE> a favor de la sílaba más frecuente (<VE>) con el grafema menos frecuente. Este resultado sugiere que, si bien los sujetos habían formado representaciones ortográficas con ambos tipos de sílabas, almacenaron con mayor facilidad palabras con la sílaba más frecuente del par (<VE>). Este dato puede ser interpretado como una interacción entre procesos que implican material léxico y sub-léxico en la escritura de palabras sugiriendo que la alta frecuencia de ciertas sílabas podría facilitar la formación de representaciones ortográficas con las sílabas implicadas.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo parecen coincidir con las ideas planteadas por diversos investigadores (Ziegler&Goswami, 2005) que señalan que en lenguas de ortografías transparentes como el español, los sujetos se apoyarán fuertemente en estrategias de recodificación grafema-fonema y que resolverán las inconsistencias de las correspondencias mediante el uso de estrategias léxica de escritura. En efecto, se ha obtenido escasa evidencia del

almacenamiento y utilización de las regularidades del sistema ortográfico para escribir palabras de ortografía compleja y en el caso en los que se ha encontrado el acceso a este tipo de conocimiento, los resultados indicaron que el mismo interactúa con la formación y el acceso a representaciones ortográficas de las palabras.

Para concluir, futuros estudios deberán analizar si efectivamente, en español, una lengua de ortografía transparente, los niños adquieren las regularidades de su sistema ortográfico de manera inconsciente. Los resultados del presente estudio parecen sugerir que se necesitarían aplicar estrategias atencionales conscientes por parte de los niños para adquirir dicho conocimiento.

Por otra parte, el hecho de que los resultados obtenidos con niños argentinos hayan sido diferentes de los obtenidos por niños españoles podría sugerir el impacto de las prácticas educativas actuales en Argentina. En efecto, la bibliografía sobre el tema sugiere que se ha caído en la falsa creencia de que enseñar contenidos relacionados con la normativa de la lengua constituye una práctica autoritaria que desalienta la confianza y la creatividad de los niños (Sarquis y Ansalone, 2009). En este sentido, la desatención hacia los contenidos y las formas de enseñanza de la ortografía podría desalentar la adquisición de conocimiento ortográfico en los niños de nuestro país.

Referencias

- Alegría, J. & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French speaking normal and reading disabled children. Effects of frequency and of lexicality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 312-338.
- Carrillo, M. S. & Alegría, J. (2014). The development of children's sensitivity to bigram frequencies when spelling in Spanish, a transparent writing system. *Reading and Writing*, 27, 571-590.
- Martínez Martín, J. A. & García Pérez, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, 76, 324-329.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sarquis, B., & Ansalone, C. (2008, Noviembre) La ortografía, de princesa a Cenicienta. [Monografía en internet]. Buenos Aires: Escuela Normal Superior No. 5 Formación Docente. Disponible en: <http://ens5integra.buenosaires.edu.ar/documentos/escuelas/ortograf.pdf>

Share, D. L. (2011). On the role of phonology in reading acquisition: The self-teaching hypothesis. En S. A. Brady, D. Braze & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence. New directions in communication disorders research* (pp. 45-68). New York, NY: Psychology Press.

Signorini, A. & Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *RevistaIrice*, 15, 5-29.

Ziegler, J. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131, 1, 3-29.

UNA APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA EN LOS VIDEOJUEGOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL NIÑO.

García Cernaz, Santiago.

santiagogarcia982@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue.

Resumen

Los videojuegos se han constituido como una actividad lúdica privilegiada de las infancias actuales. Los niños experimentan una importante atracción e interés por éstos: el videojuego ocupa un lugar importante dentro de las actividades de ocio en la vida cotidiana de los niños de los países industrializados contemporáneos. Al igual que otros medios tecnológicos como la televisión e internet, han modificado profundamente el entorno cultural de los niños, constituyéndose como un agente de socialización en la infancia. Abarcan un amplio abanico de géneros: desde los juegos casuales de las redes sociales hasta los juegos *hardcore* de disparos y temáticas bélicas de las consolas más sofisticadas.

Tanto en los discursos de los medios de comunicación como en las opiniones de los padres y docentes, es un tópico reiterado la preocupación por la llamativa presencia de contenidos violentos en los videojuegos. Escenarios de guerra y destrucción, enfrentamientos armados, escenas sangrientas, luchas a muerte, son elementos corrientes en gran parte de ellos, lo que ha impulsado a los gobiernos de distintos países a reglamentar su uso de acuerdo a su aptitud para las diferentes edades. En contrapartida, las empresas diseñadoras de juegos y muchos jugadores experimentados frecuentemente utilizan el grado de violencia que contiene un videojuego como indicador del atractivo del mismo, tal como se observa en las publicidades y en las reseñas de revistas y páginas web especializadas. El niño jugador, por lo tanto, se encuentra en una encrucijada entre discursos contrapuestos de los adultos.

El objetivo del presente trabajo es exponer los avances de un proyecto de investigación en curso denominado "*Videojuegos y violencia: qué significados construyen los niños desde su perspectiva de jugadores*", en el marco de una Beca de Investigación en la categoría Graduado de Iniciación de la Universidad Nacional del Comahue. Tiene como meta indagar qué sentidos le otorgan los niños a los contenidos de índole violenta que forman parte de diversos juegos que hoy se encuentran en el mercado, muchos de los cuales gozan de gran popularidad.

En la literatura científica han sido dedicadas numerosas páginas al estudio de los videojuegos.

Gran parte de estas investigaciones se centran en los *efectos* que produciría esta actividad lúdica, planteando una influencia perniciosa basada en una relación lineal de causa-efecto entre el uso del videojuego y el comportamiento de los niños en la vida real. Estas investigaciones comparten una misma perspectiva del niño-jugador: la mirada de que el niño es un mero receptor de lo que le ofrecen los videojuegos; es objeto pasivo de los efectos que produce la realización de esta actividad lúdica, sin tomar en cuenta los procesos de mediación o construcción por parte del sujeto.

En nuestra investigación nos propusimos enfocar el problema desde una óptica alternativa: recuperar la mirada del niño, valorizar su propia perspectiva como jugador videojuegos para purgarla de las representaciones propias del pensamiento adulto. Partimos del supuesto de que el niño, en su interacción con este objeto cultural, construye significados, sentidos, ideas, como sujeto activo y no como mero receptor pasivo de los significados y sentidos que el adulto le otorga.

Para poder conocer la perspectiva del niño se ha optado por una metodología cualitativa, utilizando la entrevista semi-estructurada de carácter clínico-crítico como instrumento para recabar datos. La particularidad del método clínico-crítico es que tiene como objetivo seguir la propia lógica del niño, sin reducir la temática investigada al significado que la lógica adulta le atribuye. De este modo, el método abre la posibilidad de establecer la originalidad del pensamiento infantil, objetivo central de nuestra indagación. La muestra se conforma de 18 niños y niñas de entre 5 a 13 años de edad de la ciudad de Neuquén Capital. Dado que se trata de una investigación en curso, los resultados aún son preliminares.

Palabras clave: videojuegos, violencia, niños, método clínico-crítico.

Abstract

Video games have been constituted as a privileged ludic activity of current childhood. Children experiment an important attraction and interest for them: video game occupy an important place inside the pleasure activities on children's daily life of contemporary industrialized countries. Just as others technologic media like television and internet, they have deeply changed the children's cultural environment, constituting as an agent of socialization. They cover a wide range of genres: from casual social network games to *hardcore* shooters warlike games of the most sophisticated

consoles.

Both in the media discourse and in the opinions of teachers and parents, it's a reiterated issue the concern about the striking presence of violent contents in video games. War and destruction scenarios, armed confrontations, gory scenes, fights to the death, are usual components in most of them, which led different countries governments to regulate games according to their aptitude for the different ages. On the other hand, game designer companies and many experienced gamers frequently use the violence degree of a game as an indicator of the attractiveness of it, as we can see in the advertisements and in the reviews of specialized websites. Therefore, the gamer child is at a crossroads between opposing adult discourses.

Keywords: video games, violence, children, clinical-critical method.

Bibliografía

- Castorina, J. A (2005). "La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista", en Castorina, J.A. (Org.). *Construcción Conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chicos.net (2015). *Impacto de la Tecnología en niñas y niños de América Latina. Nuevos desafíos para la crianza*. Obtenido el 22-07-2015 de <http://www.tecnologiasi.org.ar/chicosytecnologia.pdf>
- Díez Gutiérrez, E.J. (Dir). (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. ISBN: 84-688-9969-0.
- Estallo, J. A. (1995). *Videojuegos. Efectos a largo plazo*. Texto no publicado. Barcelona: Institut Psiquiàtric.
- Ferguson, C. J. (2013). "Violent Video Games and the Supreme Court. Lessons for the Scientific Community in the Wake of Brown v. Entertainment Merchants Association", en *American Psychologist*, Vol. 68, No. 2, p. 57-74. Obtenido el 10-08-2015 de <http://www.christopherjferguson.com/SCOTUSPaper.pdf>
- Ferguson, C. J. (2015). "Does Media Violence Predict Societal Violence? It Depends on What You Look at and When", en *Journal of Communication*, 65, p. 1-22, ISSN 0021-9916. Obtenido el 30-06-2015 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcom.12129/pdf>

- Frasca, G. (2003). "Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology", en Wolf, M. J. P. & Perron, B. (Eds.). *Game Theory Reader*. New York: Routledge, pp- 221-235. Obtenido el 2-09-2015 de http://interactive.usc.edu/membersmedia/akratky/Simulation_vs_Narrative.pdf
- García Cernaz, S. (2015), "La falacia del videojuego, villano favorito", en mimeo.
- Gauntlett, D. (1995). *Moving experiences: understanding television's influence and effects*. Herts, England: John Libbey Media.
- Jones, C. M., Scholes, L., Johnson, D., Katsikitis, M. & Carras, M. C. (2014). "Videogames: dispelling myths and tabloid headlines that videogames are bad", en *Proceedings of the 28th International BCS Human Computer Interaction Conference (HCI 2014)*, Southport, UK. Obtenido el 12-07-2015 de <http://ewic.bcs.org/content/ConWebDoc/54184>
- Kutner, L. & Olson, C. (2008). *Grand theft childhood: the surprising truth about violent video games and what parents can do*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Lasswell, H. D. (1948-1985). "Estructura y función de la comunicación en la sociedad", en Moragas, M. (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas. II Estructura, funciones y efectos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Levis, D. (1997). *Los videojuegos: un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, M. (2012). "Military advertising and simulation training: U.S. army's use of video games", en *Video Game Studies*, 30 de Abril. Obtenido el 29-07-2015 de https://www.academia.edu/6823477/Military_Advertising_and_Simulation_Training_U.S._Army_s_Use_of_Video_Games
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1972), *Psicología del Niño*, Madrid, Edit. Morata.
- Rodríguez San Julián, E. (Coord.) (2002). *Jóvenes y videojuegos. Espacios, significación y conflictos*. Madrid: FAD, INJUVE. Obtenido el 30-04-2015 de <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/238.pdf>
- Tejeiro Salguero, R. & Pelegrina del Río, M. (2008). *La psicología de los videojuegos. Un modelo de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vaca Vaca, P. & Romero Serrano, D. (2007). "Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos en niños de 11 a 14 años", en *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1), 35-48. Obtenido el 20-04-2015 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552007000100005&lang=pt
- Zizek, S. (2008). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.



ESTUDIO DEL IMPACTO DEL AJEDREZ SOBRE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR.

Grau Pérez, Gonzalo & Moreira, Karen.

Agencia Nacional de Investigación e Innovación (Uruguay) – Universidad de la República (Uruguay)
gongrau@gmail.com

Resumen

Problema y objetivos: Las funciones ejecutivas (FE) engloban procesos cognitivos complejos, orientados al control y monitoreo de comportamientos dirigidos a metas. La estimulación de estas funciones a través de juegos como el ajedrez puede tener incidencia en el desempeño de los niños en ciertas áreas curriculares, ya que las FE juegan un papel relevante en los aprendizajes escolares. Hay evidencia que sugiere que el ajedrez podría ser beneficioso a nivel de estas funciones. Dado que las FE se desarrollan durante la infancia y la adolescencia, es de esperar que los mayores beneficios cognitivos de la práctica del ajedrez se produzcan en estas etapas.

Este estudio se propone investigar el impacto de la instrucción ajedrecística en los procesos cognitivos de los niños, específicamente en dos FE, a saber: planificación y flexibilidad.

Metodología: Para llevar adelante este estudio se utilizó un diseño transeccional de comparación de grupos tomando a la instrucción ajedrecística como variable independiente.

El grupo experimental estuvo formado por 14 niños ajedrecistas de edad escolar (12 niños y 2 niñas), pertenecientes a dos clubes de ajedrez de Uruguay, y con al menos un año de práctica sistemática. El grupo control estuvo integrado por 14 niños de la misma edad (12 niños y 2 niñas) pero que no practican ajedrez. La media de edad en los grupos fue de 10.21 años con una desviación típica (DT) de 1.48.

Los grupos fueron emparejados por edad, sexo y nivel de inteligencia fluida. Esta última variable fue evaluada mediante el Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala Coloreada). Esto permitió descartar a la inteligencia fluida como posible variable explicativa de la diferencia entre los grupos. El grupo experimental tuvo una media de 32.57 en el puntaje total del Test de Matrices Progresivas y una DT de 3.50, mientras que la media del grupo control fue de 32.43 junto con una DT de 3.57. Esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Para explorar la capacidad de planificación se utilizó la Torre de Londres (TOL) en versión computarizada. Se tomó el set de problemas estándar propuesto por Kaller, Rahm, Köstering y Unterrainer (2011). Para la evaluación de la flexibilidad cognitiva se utilizó el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST), también en su versión computarizada.

El análisis estadístico de los datos se realizó a través de la prueba U de Mann Whitney para grupos independientes.

Resultados: Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo de control en TOL y en algunas variables de WCST.

En el caso de TOL el grupo experimental presentó mayor tiempo de planificación, menor cantidad de movimientos incompletos y realizó una menor cantidad de movimientos en exceso en relación al grupo control.

En WCST, se administraron menos tarjetas al grupo experimental en comparación con el grupo control. A su vez el primer grupo tuvo menos fallos en el mantenimiento del set. Por otro lado, en el resto de las variables de WCST no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Discusión: Los resultados en TOL se pueden interpretar como una mayor eficiencia de la planificación, así como un mayor control de impulsos en los niños ajedrecistas en comparación con los no ajedrecistas. Esto es similar a los resultados reportados en la bibliografía.

A diferencia de TOL, en WCST los resultados son heterogéneos. No se encuentran diferencias entre los grupos en la variable que más comúnmente se identifica con el desempeño a nivel del pensamiento conceptual, así como del éxito de la flexibilidad cognitiva a nivel general (cantidad de categorías completadas). Sin embargo se encuentra un mejor desempeño de los niños ajedrecistas en las variables anteriormente mencionadas (tarjetas administradas y mantenimiento del set). El diferente desempeño en estas variables se podría interpretar en el sentido de que los ajedrecistas necesitan menos información que los no ajedrecistas para identificar principios de clasificación cambiantes. Asimismo, los ajedrecistas tienden a mantener el criterio de clasificación cuando el feedback es positivo en mayor medida que los no ajedrecistas. En relación a WCST y la instrucción ajedrecística, los hallazgos reportados en la bibliografía son heterogéneos e inconsistentes.

Los resultados en TOL hallados en el presente estudio ratifican la hipótesis de que la instrucción y la práctica de juegos como el ajedrez estimula los procesos de planificación y control de impulsos. Por otro lado, los resultados en WCST no son concluyentes, y muestran que es necesaria mayor investigación para saber si la práctica del ajedrez conduce a un aumento de la flexibilidad cognitiva.

Palabras clave: Funciones ejecutivas, planificación, flexibilidad cognitiva, ajedrez

Abstract

This study intends to investigate the impact of chess instruction on cognitive processes of children, specifically regarding two executive functions: planning and cognitive flexibility.

A cross-sectional group-comparison design was used. The experimental group was formed by young chess-players. Control group consisted of young non-chess players. Groups were matched according to age, sex and fluid intelligence level.

Tower of London (TOL) was used in order to explore planning, while Wisconsin Card Sorting Test (WCST) was used for cognitive flexibility evaluation.

Results show better performance of the experimental group in TOL, while differences in WCST are found exclusively in some variables.

These results can be interpreted as better planning efficiency and better impulse control in young chess players in comparison with young non-chess players. These findings go along with the notion that instruction and practice of games like chess stimulate planning processes and impulse control.

Keywords: Executive functions, planning, cognitive flexibility, chess

Referencias bibliográficas

- Chan, R. C. K., Shum, D., Touloupoulou, T., & Chen, E. Y. H. (2008). Assessment of executive functions: review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology : The Official Journal of the National Academy of Neuropsychologists*, 23(2), 201–16.
- Eling, P., Derckx, K., & Maes, R. (2008). On the historical and conceptual background of the Wisconsin Card Sorting Test. *Brain and Cognition*, 67(3), 247–53.
- Ferreira, D., Palhares, P., & Cifpec, L. (2008). Chess and problem solving involving patterns. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5, 249–256.
- García Nonell, K., & Rigau, E. (2012). Funciones ejecutivas y dificultades de aprendizaje. En *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 517–533). Barcelona: Vigeura Editores, S.L.
- Gómez Beldarrain, M., & Tirapu Ustárroz, J. (2012). Neuropsicología de la corteza prefrontal y funciones ejecutivas: una visión panorámica. En *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 1–18). Barcelona: Viguera Editores, S.L.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. Peru: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Kaller, C. P., Rahm, B., Köstering, L., & Unterrainer, J. M. (2011). Reviewing the impact of problem structure on planning: a software tool for analyzing tower tasks. *Behavioural Brain Research*, 216(1), 1–8.

- Kazemi, F., Yektayar, M., & Abad, A. M. B. (2012). Investigation the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32(Iccs 2011), 372–379.
- Pérez, E., Carboni, A., & Capilla, A. (2012). Desarrollo anatómico y funcional de la corteza prefrontal. En *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 175–195). Barcelona: Viguera Editores, S.L.
- Rojas Vidaurreta, L. (2011). Aproximación al estudio de la flexibilidad cognitiva en niños ajedrecistas. *Revista Cubana de Medicina, Deporte & Cultura Física*, 6(1728-922X).
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2007). *Metodos de investigación en psicología*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Unterrainer, J. M., Kaller, C. P., Halsband, U., & Rahm, B. (2006). Planning abilities and chess : A comparison of chess and non-chess players on the Tower of London task. *British Journal of Psychology*, 299–311.

HABLA PRIVADA, UNA ESTRATEGIA COGNITIVA EN LA ADOLESCENCIA.

Hontou, Cecilia & Moreira, Karen.

UDELAR.

ceci.hontou@gmail.com

Resumen

El Habla Privada (HP) es considerada una ventana experimental para explorar la relación entre lenguaje y pensamiento. Si bien el campo más abundante de estudios de HP es en la niñez, el HP es una estrategia cognitiva utilizada durante todo el ciclo vital.

El presente trabajo analiza el HP como estrategia cognitiva en adolescentes de 15 años, en particular, la relación del HP y el desempeño en la resolución de problemas. Se aplicó la Tarea de Formación de Conceptos Artificiales Vygotski-Sakharov (TFCA) a 52 adolescentes. El estudio combinó una metodología cuantitativa y cualitativa, se realizó un análisis microgenético de los protocolos verbales.

La inmensa mayoría de los adolescentes utilizaron HP para resolver la TFCA y se encontró una relación directa entre HP y desempeño en la tarea. Se encontró una relación directa entre HP más internalizada (murmuraciones) y desempeño en la tarea. El uso de HP en adolescentes parece surgir frente a tareas cognitivamente demandantes, con el objetivo de alcanzar un mayor dominio de la misma.

Palabras clave: Habla Privada, Pensamiento y Lenguaje, Adolescencia, estrategia cognitiva.

Abstract

Private Speech (PS) provides an empirical window for exploring the relation between thought and language. Even though PS has been widely studied among children, it is also use by adolescents and adults.

The aim of this paper is to study PS such as a cognitive strategy in adolescences, especially, the relation between PS and task performance. To achieve this, the Vygotsky-Saharov Artificial Concept Formation Task (TFCA) was administered to 52 adolescents. In addition to this, a microgenetic analysis of verbal reports was performed.

Most of the adolescents used PS to solve the TFCA and a significant positive correlation between PS and task performance was found. Thus, the use of PS appears while the adolescents are engaging in problem-solving to achieve mastery of it. Private Speech

Keywords: Private Speech, Thought and Language, Adolescence, Cognitive Strategy.

Introducción.

El planteo vygotskiano de que el lenguaje transforma el desarrollo cognitivo continúa vigente actualmente (Gomila, 2012)□. En la relación lenguaje y pensamiento, el lenguaje se convierte en un mediador de la actividad intelectual, dando lugar al pensamiento específicamente humano (Vygotski, 1995)□.

Para la teoría socio-cultural toda función psicológica tiene origen social, el lenguaje como autorregulador de la conducta también (Wertsch, 1988)□. En un principio el lenguaje funciona como regulador externo, a través de la interacción social (Habla Social), luego el niño comienza a autodirigirse el lenguaje para regular su conducta, de manera audible (Habla Privada), por último utiliza el lenguaje para autoregularse de manera interior (Habla Interior) (Vygotski, 1993, 1995)□.

Vygotski (1995)□ plantea que la transición entre Habla Social a Habla privada comienza en la edad escolar, incrementándose entre los 5-6 años, y el proceso de interiorización de Habla privada a Habla Interior ocurre entre los 8-9 años. Por este motivo, la gran mayoría de las investigaciones de HP están enfocadas en niños entre los 5 y 8 años (Adam Winsler & Naglieri, 2003)□, pero existe evidencia del uso de HP más allá de estas edades hasta la adultez (Duncan & Tarulli, 2009; Fry, 1992; John Steiner, 1992; Kronk, 1994)□. Por lo tanto, el HP, independientemente de la edad, permanece siendo un instrumento mediante el cual se logran niveles cada vez más altos de dominio cognitivo (Diaz, R. M. & Berk, 1992)□.

Se le denomina habla privada (HP) a las verbalizaciones audibles que están dirigidas a uno mismo y cumplen una función intelectual (Berk, 1992)□. El HP permite al sujeto realizar operaciones concretas para abordar problemas generales y abstractos, guiando, monitoreando y evaluando su acción (Adam Winsler, Diaz, & Montero, 1997)□.

El HP como estrategia cognitiva.

En *Pensamiento y Lenguaje* Vygotski afirma que “la perturbación del curso normal de la actividad es un estímulo importante del habla egocéntrica” (1995, p. 70)□. A su vez, Diaz (1992)□ argumenta que el HP aparece en situaciones de estrés o dificultad, cuando la demanda cognitiva de la tarea supera las habilidades automatizadas de la persona. Ya que el HP surge frente a tareas cognitivamente demandantes, cabe preguntarse si la utilización de la misma tiene impacto en el desempeño de dicha tarea.

La función del habla privada de búsqueda y planificación en la resolución de problemas implica procesos cognitivos superiores, como la atención selectiva, memoria voluntaria, planificación, formación de conceptos y auto-reflexión (Berk, 1992)□.

En el estudio *Private Speech in adolescent*, Kronk (1994) □ encontró una relación entre HP y bajo desempeño en el período en silencio, sin cómplices que propicien el HP, y ninguna relación entre HP y desempeño en el período de habla.

Winsler & Naglieri (2003) □ en un estudio a gran escala con niños entre 5 y 17 años que estudio las estrategias realizadas para la resolución de problemas, no encontró relación entre HP y el desempeño en los test aplicados para los niños mayores a 6 años.

Duncan & Cheyne (2001) □ en una investigación con jóvenes de entre 18 a 23 años estudiaron la relación entre HP y la resolución de tareas manuales, encontrando que esta relación estaba sujeta a los niveles de dificultad. Si la tarea era fácil la correlación fue negativa, si la tarea fue difícil la correlación fue positiva.

Otro estudio (Alarcón-Rubio et al., 2013) □ de HP en adultos encontró relaciones directas entre HP y el desempeño. Encontró también relación directa entre el HP internalizada y el desempeño y entre el HP que precedía la acción y desempeño.

En este trabajo, se analiza la relación entre el HP y la resolución de problemas en adolescentes de dos niveles socio-económicos (NSE), a través de la pregunta de si utilizar más HP mejora el desempeño en la resolución del problema. Las hipótesis planteadas son a) que aquellos adolescentes que utilicen HP como estrategia tendrán mejor desempeño, b) que existirá una relación directa entre el HP que preceda la acción y el desempeño, y c) que algunos tipos de contenido de HP tendrán mayor peso en la relación con un mejor desempeño.

Metodología.

Participantes.

La muestra quedó conformada por 52 entrevistas, 21 (40,4%) varones y 31 mujeres, 26 (50 %) provenían de NSE desfavorable y 26 provenían de NSE favorable. En todo los casos, se solicitó consentimiento informado por parte de las familias y asentimiento informado a los adolescentes que tenían voluntad de participar en la investigación, de acuerdo al Decreto de Investigación con Seres Humanos.

Materiales.

Se aplicó la TFCA que consta de un tablero, un trípode, una cámara filmadora y 22 bloques de madera. Los bloques varían en seis formas, cinco colores, dos alturas y dos tamaños. Cada bloque tiene una etiqueta con una palabra sin sentido de tres letras, pegada sobre una de sus caras. La combinación de los atributos relevantes (altura y tamaño) determina la categoría: Cev, Bik, Lag y Mur.

Diseño.

Es un estudio no experimental, debido a que no habrá manipulación de la variable independiente, y transeccional, ya que fue recolectado en un único punto en el tiempo. Esta clasificación es acuerdo con la planteada por Hernandez Sampieri (2006).

La metodología fue cuantitativa y cualitativa. Se realizó un análisis microgenético para los protocolos verbales para la variable HP (Smagorinsky, 1998)□. El desempeño en la TFCA se midió de acuerdo a la Escala Objetiva y la Escala Subjetiva de Hanfmann y Kasanin (1937, 1942)□. Para los análisis cuantitativos se trabajó con pruebas estadísticas no paramétricas, debido a la distribución de las variables; estos fueron la mediana, el percentil 25, el percentil 75, la correlación de Spearman y la prueba U Mann-Whitney para muestras independientes.

Procedimiento.

Se realizó una entrevista videograbada individual en la institución de pertenencia de los adolescentes, donde se aplicó la TFCA y Dígitos directo e inverso. Los archivos de video fueron transcritos a protocolo verbal, incluyendo los enunciados del entrevistado y el entrevistador y las secuencias de acción realizadas por el entrevistado. La base de datos fue procesada en el paquete estadístico SPSS 21.

Tarea de Formación de Conceptos Artificiales.

La TFCA es una tarea de clasificación que reconstruye el proceso por el cuál el lenguaje adquiere significado, en la que se evalúa el razonamiento del sujeto en este proceso y sus niveles de pensamiento conceptual. Durante toda la tarea se indagan los criterios de clasificación y se incentiva al sujeto que “piense en voz alta”(Hanfmann & Kasanin, 1942)□.

Desempeño de la TFCA.

La Escala Objetiva va de 1 a 165, a menor puntaje en la Escala Objetiva mejor desempeño en la TFCA. La Escala Subjetiva va de 12 a 36 puntos, a mayor puntaje mejor desempeño en la TFCA.

Protocolo Verbal.

Para determinar si los enunciados eran clasificados como HP se crearon tres categorías relacionadas con la definición de la misma: Dirección, Función y Carácter Espontáneo. En tanto el HP son verbalizaciones externas no dirigidas explícitamente a un tercero (Adam Winsler, Fernyhough, McClaren, & Way, 2005)□ se conformó la categoría de DIRECCIÓN, que diferenciaba entre enunciados heterodirigidos (en este caso al entrevistador) o autodirigidos (a sí mismos). Otra característica del HP es que su función es autorreguladora y no cumple una función comunicativa (Diaz, 1992)□, se distinguió su FUNCIÓN entre comunicativa o intelectual. Como la tarea se da en un marco dialógico entre el entrevistador y el entrevistado por su estructura se consideró necesario despejar a los enunciados que correspondían a turnos de conversación (Adam Winsler et al., 1997)□, para ello la categoría de CARÁCTER diferencia entre aquellos

enunciados espontáneos de los que no. Por lo tanto, para que un enunciado fuera clasificado HP tenía que cumplir las siguientes características: Autodirigido, con función intelectual y ser espontáneo. Tomando la clasificación de Winsler, Carlton & Barry (2000) se clasificaron también murmullos ininteligibles y movimiento de labios como HP.

Otro tipo de clasificación que es utilizada en las investigaciones de HP analiza si el HP sucede en simultáneo con las acciones realizadas por el sujeto (Winsler, Fernyhough, McClaren & Way, 2005), por lo tanto se conformó una categoría denominada MOVIMIENTO para aquellos enunciados de HP que precedan la acción del entrevistado, en este caso la acción relevante era el movimiento de bloques.

Para la descripción del tipo de HP se realizó una clasificación por contenido, centrando la atención en los aspectos a los que hacen referencia los enunciados (Diaz, 1992). Las categorías de contenido son:

- Agrupación, refiere a los criterios adoptados para producir la clasificación de los bloques de madera.
- Materiales, enunciados que hacen referencia a los bloques de madera
- Acción, describe su propia actividad.
- Evaluación, enunciados sobre el desempeño del entrevistado o la tarea en sí misma.
- Transicionales, enunciados reflexivos que están relacionados con empezar o terminar una acción.
- Murmuraciones, enunciados con el volumen demasiado bajo como para ser codificado en contenido.
- Otros, cualquier enunciado que no se ajusta a las categorías anteriores.

Resultados.

Para la ampliación de muestra se indagó si las dos muestras eran similares con el fin de conformar una única muestra, el prueba U de Mann-Whitney no dio diferencias significativas entre los grupos (Escala Subjetiva $p=,103$; Escala Objetiva $p=,270$; porcentaje de HP $p=,061$).

No se incluyó contexto como factor entre los sujetos ya que no presentó diferencias significativas (Escala Subjetiva $p=,797$; Escala Objetiva $p=,094$; porcentaje de HP $p=,341$), ni sexo (Escala Subjetiva $p=,114$; Escala Objetiva $p=,205$; porcentaje de HP $p=,648$).

Se codificaron y clasificaron 3287 enunciados en las 52 entrevistas. Se identificó HP en 48 (92,3 %) de los 52 adolescentes. Todos los enunciados de HP identificados eran referidos a la tarea, no se encontraron enunciados irrelevantes para la tarea en cuestión.

Entre los sujetos que se identificó HP (N=48), presentaron una mediana del 32,46 % (22,50%; 48,16%) de sus enunciados de HP, de los enunciados de Movimiento la mediana fue 17,53% (9,90%; 25,66%).

Para el análisis de las categorías de contenido se trabajó con el porcentaje de enunciados de cada categoría sobre el total de los enunciados de HP. A continuación se exponen las medianas y percentiles 25 y 75 para cada categoría de contenido: Agrupación 9 % (0 %; 24,03%), Materiales 27,10% (16, 02%; 41,43%), Acción 20 % (7,26%; 33,33%), Evaluación 0% (0%; 6,54), Transicionales 4,76% (0%; 10,36%), No asignables 7,69% (2,01%; 16,03%) y Otros 5,79% (0%; 19,62%).

El desempeño de los sujetos tuvo una mediana de 30 puntos (25; 34) para la Escala Subjetiva y 48 puntos (32; 65,50) para la Escala Objetiva.

Para analizar la relación entre HP y el desempeño en la TFCA se utilizó una correlación de Spearman, se encontró una relación estadísticamente significativa y directa tanto para HP y escala subjetiva ($r_s = ,614^{**}$, $p < ,000$) como para Movimiento y Escala Subjetiva ($r_s = ,399^{**}$, $p = ,003$).

Respecto al peso de los diferentes tipo de HP también se aplicó una correlación de Spearman, se encontró relación directa entre Agrupación y Escala Subjetiva ($r_s = ,496^{**}$, $p < ,000$), entre Evaluación y Escala Subjetiva ($r_s = ,325^*$, $p = ,019$) y entre Murmuraciones y la Escala Subjetiva ($r_s = ,321^*$, $p = ,020$).

Discusión.

El resultado de que la amplia mayoría de los adolescentes utilizaron HP en la resolución de la TFCA añade evidencia a la presencia de HP más allá de la infancia (Berk, 1992; Kronk, 1994). Este resultado es consistente con los hallados por Kronk (1994) y Winsler & Naglieri (2003) para adolescentes y con la tesis de Vygotski de que el HP surge en la dificultad cognitiva que puede presentar una tarea (Wertsch, 1988). A su vez, como afirman Duncan & Cheyne (2001) este resultado indica que el HP continúa teniendo un rol mediador en la resolución de problemas luego de la infancia.

La relación directa entre HP y un mejor desempeño apoya la hipótesis inicial del presente trabajo y es similar a los presentados en otros estudios con adultos (Alarcón-Rubio et. al., 2013; Duncan & Cheyne, 2001). Sin embargo, no es coincidente con los resultados presentados por Kronk (1994) y Winsler & Naglieri (2003) que no encontraron relación entre HP y desempeño. Estos resultados apoyan la tesis de Vygotski (1995) del HP como un instrumento del pensamiento, en tanto el HP permite al sujeto planificar y regular su acción. En la misma línea, Winsler & Naglieri (2003) afirman que el HP sigue siendo una estrategia utilizada para la resolución de problemas, el resultado del presente trabajo reafirma esta tesis y sugiere que el HP puede ser una estrategia efectiva para la resolución de problemas.

Asimismo, la relación entre el HP que precede la acción y un mejor desempeño es coincidente con los resultados presentados por Alarcón-Rubio et. al (2013), confirmando la tesis de Vygotski de que el HP que precede la acción tiene una función auto-reguladora de planificación y moduladora de la conducta (Berk, 1992).

La hipótesis de que distintos tipos de HP iban a tener diferente peso en la relación con el desempeño fue confirmada, los resultados manifestaron que las categorías de Agrupación, Evaluación y Murmuraciones tenían una relación directa con un mejor desempeño, mientras las categorías de Materiales, Acción y Transicionales no tuvieron relación con el desempeño.

El resultado de que la categoría Murmuraciones, aquellos enunciados más cercanos a su interiorización, tenga una relación directa con un mejor desempeño es coincidente con los resultados de Duncan & Cheyne (2001) y Alarcón-Rubio et. al (2013). Los grados de HP encubierta han sido ampliamente estudiados y la gran mayoría de las investigaciones encuentran una relación positiva entre las murmuraciones y movimientos de labios y un mejor desempeño (Winsler et. al, 2005).

El resultado de la relación de Evaluación y un mejor desempeño puede estar relacionado con la autorregulación, ya que esta categoría incluye enunciados sobre el propio desempeño, este resultado coincide con Alarcón-Rubio et. al. (2013), pero la gran mayoría de los estudios que han usando categorías similares a Evaluación no la han relacionado con el desempeño (Diaz, Winsler, Atencio & Harbers, 1992; Rubin & Dyck, 1980; Winsler, De León, Wallace, Carlton & Wilson-Quayle, 2002). Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y la relación moderada con bajo grado de significación, se considera necesario realizar nuevos estudios para continuar analizando la relación entre enunciados de HP que evalúen en propio desempeño o la tarea a realizar.

La categoría de Agrupación está compuesta por enunciados relevantes a la tarea cognitivos “Entonces los ordeno por tamaño” y metacognitivos “Por color ya lo hice, por figura también”. La relación entre Agrupación y mejor desempeño es coincidente con los estudios realizados con niños presentados por Manning, White & Daugherty (2013). Confirmando las conclusiones de dicho para adolescentes que el HP cognitiva y metacognitiva son importantes indicadores de desempeño en tareas y por lo tanto es una herramienta diagnóstica para los educadores (Manning, White & Daugherty, 2013). Fatzer & Roeber (2013) sostienen que el HP es de relevancia educacional, ya que permite conocer cuál proceso cognitivo debe ser apoyado.

En suma, los resultados del presente estudio aportan evidencia a que el HP es una estrategia utilizada en la adolescencia, que mejora el desempeño en resolución de problemas. Siguiendo la perspectiva socio-cultura, de que el HP es interiorizada de acuerdo con la interacción social, pero que reaparece como herramienta cognitiva durante todo el ciclo vital, consideramos que el HP

puede ser estimulada en situaciones de aprendizaje por educadores para fortalecer funciones cognitivas. El educador puede a través del HP enseñar a los adolescentes a entender, direccionar, monitorear y evaluar su propio pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. a., & Prieto-García, J. R. (2014). Executive function and verbal self-regulation in childhood: Developmental linkages between partially internalized private speech and cognitive flexibility. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 95–105.
<http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.002>
- Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. a., & Winsler, A. (2013). Private Speech in Illiterate Adults: Cognitive Functions, Task Difficulty, and Literacy. *Journal of Adult Development*, 20(2), 100–111.
<http://doi.org/10.1007/s10804-013-9161-y>
- Berk, L. . (1992). Children's private speech: An overview of Theory and the status of research. In L. E. Diaz, R. M., & Berk (Ed.), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (Psychology, pp. 17–53). New York.
- Diaz, R. M. (1992). Methodological concerns in the study of private speech. In L. E. Diaz, R. M. & Berk (Ed.), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (Psychology, pp. 55–81). New York.
- Diaz, R. M., Winsler, A., Atencio, D., & Harbers, K. (1992). Mediation of self-regulation through the use of private speech. *International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning*, 2, 155–167.
- Díaz, R., Neal, C., & Amaya-Williams, M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación (pp. 153–185). Buenos Aires: AIQUE.
- Diaz, R. M. & Berk, L. E. (1992). *Private Speech: From social interaction to self-regulation* (Psychology). New York.
- Duncan, R. M., & Cheyne, J. A. (2001). Private speech in young adults task difficulty, self-regulation, and psychological predication. *Cognitive Development*, 16(4), 889–906.
- Duncan, R. M., & Tarulli, D. (2009). On the persistence of private speech: Empirical and theoretical consideration. In I. Winsler, A., Fernyhough, C., & Montero (Ed.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (Cambridge, pp. 176–187). New York.
- Fatzer, S. T., & Roebbers, C. M. (2013). Language and Executive Functioning: Children's Benefit from Induced Verbal Strategies in Different Tasks. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 1–9. <http://doi.org/10.5539/jedp.v3n1p1>
- Fry, P. S. (1992). Assessment of private speech and inner speech of older adults in relation to depression. In L. E. Diaz, R. M., & Berk (Ed.), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (Psychology, pp. 267–284). New York.

- Gomila, A. (2012). *Verbal Minds. Language and the architecture of cognition*. (Elsevier). London.
- Hanfmann, E., & Kasanin, J. (1937). A Method for the Study of Concept Formation. *The Journal of Psychology*, 3(2), 521–540.
- Hanfmann, E., & Kasanin, J. (1942). Conceptual thinking in schizophrenia. *Nervous and Mental Disease Monographs*.
- John Steiner, V. (1992). Private speech among adults. In L. E. Diaz, R. M. & Berk (Ed.), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (Psychology, pp. 285–295). New York.
- Kronk, C. (1994). Private speech in adolescents. *Adolescence*, 29, 781–804.
- Manning, B. H., White, C. S., & Daugherty, M. (1994). Young children 's private speech as a precursor to metacognitive strategy use during task engagement. *Discourse Processes*, 17:2, 191–211.
- Moreira, K. (2012). *Categorización e inferencias en la infancia: Evaluación del desarrollo conceptual a través de la tarea de formación de conceptos artificiales Vygotski- Sakharov*. Universidad de la República.
- Müller, U., Jacques, S., Brocki, K., & Zelazo, P. . (2009). The Executive Functions of Language in Preschool Children. In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (Cambridge, pp. 53–68). New York.
- Rubin, K., & Dyck, L. (1980). Preschoolers' private speech in a play setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 219–229.
- Smagorinsky, P. (1998). Thinking and Speech and Protocol Analysis. *Mind, Culture and Activity*, 5(3), 157–177.
- Vygotski, L. (1993). *Obras Escogidas II : Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (Paidós). Barcelona.
- Vygotski, L. (2000). *Obras Escogidas III* (Visor). Madrid.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. (Paidós). Barcelona; Buenos aires; México.
- Winsler, A., Carlton, M., & Barry, M. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. *Journal of Child Language*, 27, 665–687.
- Winsler, A., De León, J. R., Wallace, B., Carlton, M., & Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behavior. *Journal of Child Language*.
- Winsler, A., Diaz, R., & Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59–79.
- Winsler, A., Fernyhough, C., McClaren, E. M., & Way, E. (2005). Private Speech Coding Manual.

Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies : Developmental Trends in Use , Awareness , and Relations With Task Performance in Children Aged 5 to 17, 74(3), 659–678.

INFLUENCIA DE CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS MATERNAS EN LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE EL DESARROLLO DEL BEBÉ.

Marasca, Roxana; Nanzer, Carolina; Herrero, María Inés & Esquivel, Silvana.

Cátedra Psicología Evolutiva de la Niñez. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba; Servicio de Neonatología del Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología, Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la U.N.C.

marascaroxana@gmail.com

Resumen

El trabajo apunta a conocer las relaciones existentes entre algunas variables socio-demográficas como edad, nivel educativo y situación laboral materna en las concepciones y prácticas en torno a la crianza y desarrollo del niño en madres adolescentes y jóvenes.

Se analizó una muestra de 112 díadas mamá-bebé de la ciudad de Córdoba, teniendo las madres entre 16 y 25 años y los bebés entre 0 y 6 meses. Las madres fueron entrevistadas durante la consulta a control de niño sano en el Servicio de Neonatología del Hospital Universitario de la Maternidad Nacional de Córdoba. Se les administró el “Cuestionario de ideas de padres y madres” (CIP, Palacios, Moreno, Muñoz-Tinoco y Ridaó, 1998, versión abreviada), a partir del cual es posible clasificar a las madres en modernas o tradicionales, de acuerdo con su ideología sobre el desarrollo del niño.

Se encontró que al relacionar el tipo de ideología con la edad materna más madres mayores presentaban ideologías modernas en comparación con las de menor edad, mientras que las madres adolescentes tendían a presentar ideología tradicional. Aunque estos resultados no alcanzaron a ser significativos, sí se encontraron diferencias al analizar por separado cada bloque de contenido del CIP. En particular, las madres de menor edad presentaban una concepción tradicional en la relación madre-hijo durante el embarazo (bloque 4) en comparación con las de edades mayores ($p=0.01$).

Por otra parte, se compararon las madres en relación con la finalización de la escolaridad obligatoria: secundario completo finalizado o superior vs. secundario incompleto o inferior, se encontró que a medida que las madres alcanzaban un nivel educativo más alto, existía una mayor tendencia por parte de las mismas a presentar ideas modernas en torno al desarrollo del niño, mientras que aquellas madres que presentaban un nivel educativo bajo tendían a adoptar mayormente una ideología de tipo tradicional (p borderline=0.1). Al analizar por bloque de contenido, se halló que las madres que no terminaron sus estudios de nivel secundario presentaban ideas tradicionales, particularmente en lo que refiere al bloque 4 “vínculo mamá-

bebé durante el embarazo” ($p=0.02$) y al bloque 10 “valores educativos” ($p=0.01$) en comparación con aquellas madres que tenían un tipo de ideología moderna.

Por otro lado, al relacionar el tipo de ideología materna con la variable situación laboral de las madres (si son amas de casa o trabajan fuera del hogar) se obtuvo que la condición de trabajar fuera del hogar se asociaba con un pensamiento más de tipo moderno mientras el ser ama de casa a aquel tradicional ($p=0.02$). En los análisis efectuados por bloque de contenido, se obtuvieron valores cercanos a la significación en lo que refiere a las prácticas educativas generales de los padres, a la utilización de canales de información y redes de apoyo en torno a la crianza y educación de los hijos, así como también a las atribuciones de la madre al comportamiento del niño ($p=0.1$).

En función de estos datos, sería posible inferir que a mayor edad, mayor nivel educativo y el trabajo fuera del hogar de las madres que poseen ideologías modernas implican un mayor ajuste comportamental, materno fundamentalmente en lo que refiere a la relación temprana madre-feto durante el proceso embarazo, así como también en lo que alude a los valores educativos que las madres tienden a proporcionar a los niños, en comparación con las madres que poseen una ideología de tipo tradicional.

De acuerdo con los resultados obtenidos se discute acerca de las particularidades que adquiere esta articulación, a los fines de realizar un aporte a la comprensión de las ideas, creencias y prácticas que predominan en madres adolescentes y jóvenes, en tanto las mismas tienen un fuerte impacto en la construcción del vínculo temprano bebé-mamá, así como también en el ulterior proceso de desarrollo del niño.

Palabras claves: maternidad adolescente, variables socio-demográficas, creencias maternas, desarrollo saludable

Abstract:

The work aims to understand the relationships between certain socio-demographic variables such as age, education and employment situation, in conceptions and practices about parenting and child development in adolescent and young mothers.

A sample of 112 mother-infant dyads from Cordoba city was analyzed, mothers were between 16 and 25 years old, and babies between 0 and 6 months of age. Mothers interviewed took place during the healthy child medical checkup in Neonatology's Service in the University Hospital of Cordoba's National Maternity. Were given the "Questionnaire parents ideas" (CIP Palacios Moreno, Muñoz-Tinoco and Ridaó, 1998, abridged version), from which it is possible to classify mothers in modern or traditional, according to their ideology on child development.

Relating maternal age with type of ideology, it was found out that more older mothers had modern ideologies compared to younger ones, while teenage mothers tended to have traditional ideology. Although these results did not reach to be significant, differences were found after analyze separately each block of CIP contents. In particular, younger mothers showed a traditional conception in the mother-child relationship during pregnancy (block 4) compared with older ones ($p = 0.01$).

Key words: teenage pregnancy, socio-demographic variables, maternal beliefs, healthy development

Introducción

El trabajo intenta establecer vinculaciones entre el momento evolutivo por el que transitan las madres (adolescencia o juventud), la educación y la condición de trabajo fuera del hogar con la construcción de sus creencias en torno a la crianza y desarrollo de sus hijos.

Existen dos enfoques al momento de conceptualizar las creencias paternas: por un lado, desde una perspectiva más amplia, se encuentran aquellos autores (Evans y Myers, 1995) que sostienen que constituyen una respuesta a las demandas de la cultura y a las necesidades de los individuos. Por otro lado, dicho término es usado como análogo al de actitudes, ideas, percepciones, etc. y es definido como un fenómeno cognitivo referente a lo que piensan los padres respecto a la formación y educación de sus hijos (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

Asimismo, Noguera y Rodríguez (2008) destacan cómo estas creencias van moldeando las prácticas paternas en torno al cuidado infantil, a través de mitos, costumbres y valores que se transmiten de una generación a otra, señalando la fuerte influencia que tienen las actitudes paternas en la formación del vínculo temprano.

Entorno ello se presentan dos extremos en lo referido a la construcción de las ideas de crianza comprendiendo los matices intermedios. Por un lado las ideas erróneas asociadas a padres que ponen el acento más en la herencia que en la estimulación, con poca actuación en el seguimiento y planificación activa en torno al desarrollo de sus hijos, concibiendo a este último desde una postura innatista, además de tener expectativas evolutivas mayormente pesimistas, de hacer uso de estrategias educativas coercitivas y de adherir en mayor medida a valores estereotipados en lo que refiere al género. En el otro extremo, se ubicarían las ideas acertadas, con padres activos en la estimulación del desarrollo y actividades educativas planificadas y organizadas de manera consecuente con cada etapa evolutiva de la niñez, quienes entienden al desarrollo como producto de las interacciones herencia-medio, además de manifestar expectativas evolutivas más optimistas, ideas de género no estereotipadas y de adoptar prácticas educativas basadas en la

explicación y el diálogo. La denominación de tradicionales o modernas ha sido establecida para cada una de las ideas mencionadas anteriormente (Palacios et al., 1998).

Finalmente, es preciso destacar que es en el ámbito de la familia y de los adultos significativos para el niño que el desarrollo psicológico se tornará más o menos saludable. En este sentido, es en este ámbito de socialización primaria donde los niños adquieren e internalizan valores, asumen una visión particular del mundo y adoptan un sistema de creencias y reglas, las cuales a su vez se encuentran dentro de un patrón cultural determinado que provee a los niños las herramientas y habilidades necesarias para que alcancen su madurez como personas, dentro de un ambiente de afecto, apoyo, implicación emocional y compromiso mutuo (Huitrón Vázquez y Torres Velázquez, 2005; Palacios y Rodrigo, 1998).

Aspectos metodológicos

Diseño y tipo de estudio

Se realizó un trabajo de campo de corte transversal que en función de sus objetivos intrínsecos implicó un estudio descriptivo/correlacional. La metodología empleada fue fundamentalmente cuantitativa.

Muestra

Se evaluaron 112 díadas mamá-bebé de la ciudad de Córdoba, teniendo las madres entre 15 y 25 años y los bebés entre 0 y 6 meses de vida, que asistían al control de niño sano del Servicio de Neonatología del H.U.M.N. Las díadas fueron reclutadas de manera accidental en las salas de espera de los consultorios de control pediátrico, seguimiento de enfermería y vacunación durante marzo a noviembre de 2014. No se incluyeron niños con enfermedades mayores, síndromes genéticos o cualquier otra patología que pudiese interactuar con las concepciones sobre el desarrollo y el vínculo madre-hijo.

Instrumentos y Procedimientos

Para recabar la información sobre creencias maternas en torno al desarrollo del niño se administró el “Cuestionario de ideas de padres y madres” (Palacios et al., 1998), el cual consta de 24 preguntas agrupadas en diez bloques de contenido: Utilización de canales de información y redes de apoyo en torno a la crianza y educación de los hijos; Capacidades atribuidas al niño; Contribución de la herencia y el medio; Relación madre-hijo durante el embarazo; Papel del padre; Prácticas educativas generales: relaciones padres-hijo; Capacidad percibida para influir en el desarrollo; Atribuciones al comportamiento; Ideas vinculadas a la acción; Valores educativos. Cada pregunta por bloque de contenido se categoriza en una escala de tipo likert donde el mayor valor se corresponde con las ideas modernas y los menores a las tradicionales. Cada bloque de

contenido se clasifica posteriormente en moderno o tradicional resultando la ideología materna de uno u otro tipo en función de presentar más de 5 bloques en un mismo sentido.

Las madres también fueron indagadas en sus aspectos socio-demográficos teniendo en cuenta la edad, el nivel educativo y condición de trabajo (si es ama de casa o trabaja fuera del hogar) con un cuestionario diseñado ad-hoc.

Resultados

Se encontró que del total de las madres entrevistadas 32 (el 29%) resultaron clasificadas como tradicionales y 80 (el 71%) como modernas.

Cuando se cruzaron los datos considerando la edad materna y el tipo de ideología, se observó un mayor porcentaje de madres con creencias modernas en las edades mayores. Un 76% de las madres mayores de 21 años presentaban ideología moderna mientras que un 69% pertenecían al grupo de la ideología tradicional. A su vez, considerando las menores de esta edad, un 31% correspondían al grupo de ideología tradicional, mientras que un grupo menor (24%) presentaba ideología moderna. Aunque estos resultados no fueron significativos, estarían sugiriendo que a medida que aumenta la edad, existiría una mayor tendencia de las madres a presentar ideologías modernas sobre el desarrollo de sus hijos, en comparación con aquellas madres más adolescentes que poseen ideologías tradicionales. Sin embargo, al clasificar las madres como tradicionales o modernas por bloque de contenido, se encontraron resultados significativos en el bloque 4 ($p=0.01$) "Relación madre-hijo durante el embarazo" y valores borderline en el bloque 6 "Prácticas educativas generales: relaciones padres-hijos" ($p=0.10$) y bloque 10 "Valores educativos" ($p=0.12$).

Por otro lado, se relacionó el nivel educativo de las madres con el tipo de ideología de las mismas, a partir de lo cual se encontró que un 78% con secundario completo o más presentaban ideología moderna en comparación con un 66% con ideología tradicional, mientras que en el grupo con secundario incompleto o menos sólo un 23% presentaba ideología moderna en comparación con un 34% que presentó ideología tradicional. Estos resultados fueron borderline ($p=0.1$) pero al efectuar este análisis con cada uno de los bloques del CIP, nuevamente se obtuvieron valores estadísticamente significativos en lo que refiere al bloque 4 ($p=0.02$) "Relación madre-hijo durante el embarazo" y al bloque 10 "Valores educativos" ($p=0.01$), así como también valores cercanos a la significación en los bloques: 3 "La contribución de la herencia y del medio" ($p=0.15$); bloque 6 "Prácticas educativas generales: relaciones padres-hijos" ($p=0.14$) y bloque 8 "Atribuciones de la madre al comportamiento del niño" ($p=0.13$).

A su vez, se relacionó el tipo de ideología materna con la situación laboral de las madres (si son amas de casa o trabajan fuera del hogar). Se halló que dentro del grupo de madres que tienen ideas tradicionales sobre el desarrollo, 91% eran amas de casa y sólo el 9% trabajaban fuera del

hogar. Por otro lado, considerando aquellas madres con ideas modernas, un 74% eran amas de casa, mientras que un 26% manifestaron trabajar fuera del hogar. Al efectuar este análisis con cada uno de los bloques del CIP, se obtuvieron valores cercanos a la significación en los siguientes bloques: bloque 6 “Prácticas educativas generales: relaciones padres-hijos” ($p=0.06$); bloque 1 “Utilización de canales de información y redes de apoyo en torno a la crianza y educación de los hijos” ($p=0.10$) y bloque 8 “Atribuciones de la madre al comportamiento del niño” ($p=0.11$).

Conclusión y Discusiones

La indagación de las creencias maternas en torno al desarrollo del niño en madres adolescentes y jóvenes reveló que casi dos tercios de ellas presentan ideología moderna, mientras que sólo poco más de un tercio fue clasificada como tradicional. Sin embargo, cuando se tomaron en cuenta variables como edad, nivel educativo y condición laboral, estos resultados parecen modificarse. Así, en lo que refiere a la variable socio-demográfica edad, se encontró que más madres mayores presentaban ideología moderna en comparación con las de menor edad, mientras que las madres adolescentes tendían a presentar ideología de tipo tradicional. Dicha tendencia fue observada fundamentalmente en lo que refiere a la relación mamá-feto durante el proceso de embarazo, las prácticas que los padres utilizan para educar a los niños (por ejemplo a partir de qué edad los padres piensan que habría que empezar a reñir a los niños, explicarles cosas o enseñarles a razonar) y los valores que mediante la educación optan por inculcar a sus hijos (por ejemplo, la preferencia por transmitir valores que impliquen una mayor dependencia padres-hijos o estimular que los niños sean independientes). Las madres de mayor edad eran las que tenían posturas más acertadas en relación con estas prácticas. En esta línea, diversos autores (Huitrón Vázquez y Torres Velázquez, 2005) acuerdan en señalar que las ideas, creencias y concepciones maternas están fuertemente asociadas con el nivel socio-cultural y educativo, así como también con la madurez cognitiva y psicológica de quien cría un niño, madurez que en las madres adolescentes y muy jóvenes se encuentra aún en pleno proceso de desarrollo, por lo que estos grupos etarios tendrían mayores posibilidades de adoptar creencias e ideas erróneas en torno al desarrollo del niño. Otros trabajos han encontrado que características maternas como la corta edad se asocian con conductas maternas como alimentar al bebé a través de otros tipos de líquidos distintos a la leche de la madre durante lo que se considera el período de lactancia materna exclusiva (Niquini, Bittencourt, Lacerda, Oliveira y Leal, 2012). Asimismo, otro estudio efectuado con 296 mujeres de entre 13 y 22 años de edad, obtuvo que para las mamás más jóvenes la práctica de lactancia materna exclusiva (LME) o bien contaba con algunos elementos de confusión o bien era el fruto de una idea equivocada de lo que realmente dicha práctica significaba. Así, se encontró que las madres de menor edad, las primíparas y/o las que no tenían empleo eran, posiblemente, las que

tenían mayores más dificultades para comprometerse con la LME (Marcuz De Souza Campos, De Oliveira Chaoul, Valentim Carmona, Higa y Nogueira do Vale, 2015).

Por otra parte, en lo que respecta al tipo de ideología materna en función del nivel educativo, se encontró que a medida que las madres alcanzan un nivel de escolaridad más alto, existiría una mayor tendencia por parte de las mismas a presentar ideas modernas y más acertadas en torno al desarrollo, cuidado y crianza de sus hijos, mientras que aquellas madres que poseen un nivel educativo bajo tenderían a adoptar mayormente ideologías de tipo tradicional, poco ajustadas al proceso de desarrollo del niño. Nuevamente, dicha tendencia fue evidenciada en relación con el vínculo mamá-bebé durante el embarazo y con los valores que los padres optan para educar a sus hijos (por ejemplo, la preferencia por transmitir valores tendientes a establecer una relación dependiente o independiente con los niños). No obstante, también se obtuvieron valores cercanos a la significación en lo que refiere a: las prácticas educativas generales paternas mediadas por la relaciones padres-hijos, las atribuciones paternas al comportamiento del niño (por ejemplo, las creencias de los padres acerca de aquello que pueden o no hacer los niños menores de 2 años) y el grado en que herencia y medio contribuyen al proceso de desarrollo de sus hijos (por ejemplo, atribuir rasgos de carácter o comportamiento como ser tranquilos o inquietos, extrovertidos o tímidos, etc., a herencias familiares). En esta línea, Muñoz Silva (2005) señala que entre los determinantes de las ideas paternas, el nivel educativo de los padres se presenta como uno de los predictores más potente de las mismas. Esta misma idea ha sido planteada por otros autores (Sanches, Buccini, Gimeno, Rosa y Bonamigo, 2011; Martins da Silva et al., 2013; Volpato, Braun, Pegorim, Ferreira, Beduschi y Souza, 2013) en referencia a la lactancia materna, los cuales señalan que a mayor nivel de educación de las madres y más visitas por parte de las mismas a instituciones de salud pública, mayor conocimiento sobre determinadas prácticas maternas, mientras que un bajo nivel educativo es considerado un factor poco favorable.

A su vez, Ramírez (2005) destaca que dentro de lo que se considera como el nivel socio-económico de los padres (entendido como la combinación del nivel educativo, la profesión, el nivel de ingresos y la calidad de la vivienda), el factor que más ayuda a diferenciar a los padres que poseen una ideología de tipo moderna en torno al desarrollo y crianza de los niños de aquellos que tienen una ideología tradicional es su nivel de estudios.

En cuanto al tipo de creencias e ideas maternas en función de la situación laboral de las madres (si son amas de casa o trabajan fuera del hogar), los resultados obtenidos en el presente trabajo sugieren que la condición de trabajar fuera del hogar se asociaba con un pensamiento más de tipo moderno mientras el ser ama de casa a aquél tradicional. Aparentemente, las madres que trabajan fuera del hogar formarían ideas más adecuadas en torno a: las prácticas educativas

generales, la utilización de canales de información y redes de apoyo en torno a la crianza y educación de los hijos, así como también en relación con las atribuciones al comportamiento del niño. Similares resultados obtuvieron Marcuz De Souza Campos et al. (2015), quienes encontraron que en comparación con las madres que se encontraban formalmente empleadas, las mamás sin empleo desempeñaban con mayor frecuencia prácticas maternas inadecuadas, como por ejemplo alimentar a sus hijos con otros tipos de leche antes de los seis meses de edad. No obstante, este hallazgo no está de acuerdo con los resultados obtenidos por otros estudios (Barennes, Empis, Quang, Sengkhamyong, Phasavath, Harimanana, Sambany y Koffi, 2012; Martins da Silva et al., 2013), en los cuales se encontró que el hecho de que las madres se queden en sus hogares es un factor que favorece, por ejemplo, una lactancia exitosa.

A partir del presente trabajo podría pensarse que la madurez, el nivel educativo y la experiencia de trabajo fuera del hogar colaboran con la conformación de ideas adecuadas en torno al desarrollo del niño. Estas ideas tenderán a ser mayormente ajustadas en la medida en que los padres posean un alto grado de información sobre el embarazo, la crianza y educación de sus hijos; sean conscientes de la relevancia que tienen los aspectos psicológicos en la explicación de diversos hechos relacionados con el proceso de desarrollo de los niños, haciendo una interpretación interaccionista de ese proceso en donde se pongan en juego tanto la herencia como el medio; tengan expectativas optimistas en lo que refiere al calendario evolutivo del niño, a los fines de facilitar la estimulación de sus bebés y que se perciban a sí mismos con una alta capacidad para influir en diferentes facetas del desarrollo de sus hijos (Palacios et al., 1998; Sánchez Hidalgo e Hidalgo García, 2003).

Referencias Bibliográficas

- Evans J.L. y Myers R.G. (1995). *Prácticas de crianza: creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran*. Coordinator's Notebook Childrearing, edición 15. Haydenville: Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Barennes H.; Empis, G.; Quang, T.D.; Sengkhamyong, K.; Phasavath, P.; Harimanana, A.; Sambany, E.M. y Koffi, P.N. (2012). Breast-Milk Substitutes: A New Old-Threat for Breastfeeding Policy in Developing Countries. A Case Study in a Traditionally High Breastfeeding Country. www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0030634
- Huitrón Vázquez, B.E. y Torres Velázquez, L.E. (2005). Ideas maternas sobre la crianza y educación de hijos e hijas. *Apuntes de Psicología*, 23, 3, 293-304.
- Marcuz De Souza Campos, A.M.; De Oliveira Chaoul, C.; Valentim Carmona, E.; Higa, R. y Nogueira do Vale, I. (2015). Prácticas de lactancia materna exclusiva reportadas por las madres y la introducción de líquidos adicionales. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 23, 2, 283-290.

- Martins da Silva, V.M.; Silva Joventino, E.; Sales Arcanjo, D.; Gomes Lacerda Freitas Veras, J.E.; Melo Dodt, R.C.; Oliveira Batista Oriá, M. y Barbosa Ximenes, L. (2013). Conhecimento de puérperas acerca da amamentação - estudo descritivo. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 8, 3. <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/j.1676-4285.2009.2452/538>
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa social. *Portularia*, 5, 2, 147-163.
- Niquini, R.P.; Bittencourt, S.A.; Lacerda, E.M.A.; Oliveira, M.I.C. y Leal, M.C. (2012). Acolhimento e características maternas associados à oferta de líquidos a lactentes. *Revista Saúde Pública*, 44, 4, 677-85.
- Noguera Y. y Rodríguez M.R. (2008). Aprendiendo a cuidar al recién nacido: un cuidado congruente con la cultura. *Av. Enferm*, 26, 1, 103-11.
- Palacios, J; Moreno, C.; Muñoz-Tinoco, V. y Ridaio, P. (1998). *Cuestionario de Ideas de padres y madres (versión abreviada)*. Instrumento no publicado. Sevilla: Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Palacios, J. y Rodrigo, J. M. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. En Rodrigo J.M. y Palacios J. (Comps.) Familia y desarrollo humano (pp.25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, M.A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas der crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31, 2, 167-177.
- Rodríguez, F.M.; Santos C.Q.; Talani, J.O. y Tobar, MF.R. (2014). Prácticas y creencias culturales acerca del cuidado de niños menores de un año en un grupo de madres de Chocontá, Colombia. *Revista Colombiana de Enfermería*, 9, 9, 77-87.
- Sanches, M.T.C; Buccini, G.S.; Gimeno, S.G.A.; Rosa, T.E.C. y Bonamigo, A.W. (2011). Fatores associados à interrupção do aleitamento materno exclusivo de lactentes nascidos com baixo peso assistidos na atenção básica. *Cad Saúde Pública*, 27, 5, 953-965.
- Sánchez Hidalgo e Hidalgo García (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de Psicología*, 19, 2, 279-292.
- Solís-Cámara P. y Díaz M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*; 23, 2, 177-84.
- Volpato, S.E.; Braun, A.; Pegorim, R.M.; Ferreira, D.C.; Beduschi, C.S.; Souza, K.M. (2013). Avaliação do conhecimento da mãe em relação ao aleitamento materno durante o período pré-natal em gestantes atendidas no Ambulatório Materno Infantil em Tubarão, (SC). *Arq Catarin Med*, 38, 1, 49-55.

LA GÉNESIS DE LA REPRESENTACIÓN EN PIAGET Y EN VIGOTSKY.

Yacuzzi, María Luciana & Borzi, Sonia Lilian.

Instituto de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología (UNLP)

lulu-psi@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en la beca de investigación cuyo tema es: “El concepto de *representación* en Psicología y Psicoanálisis: convergencias, divergencias y entrecruzamientos”¹. Dicha investigación tiene como objetivos caracterizar de modo sistemático el concepto de representación en la obra de Piaget, Bruner y Freud, como autores de referencia básica en Psicología y Psicoanálisis, y analizar la importancia y el papel que cada autor le otorga a la representación para la constitución subjetiva, así como para la construcción de la realidad y la interpretación del mundo que realiza el sujeto.

En esta exposición se trabajará sobre la génesis del concepto de representación en Piaget y en Vygotsky, señalando las divergencias y convergencias posibles entre las dos explicaciones.

Para el primer autor, analizamos especialmente sus trabajos sobre la imitación y el juego simbólico como antecedentes fundamentales de la función semiótica, en tanto función que posibilita la representación del mundo desde los soportes del lenguaje y la imagen mental.

Según Piaget, la representación involucra la constitución de una función simbólica (más específicamente función semiótica), en tanto la diferenciación de significantes y significados posibilitan evocar un significado ausente a partir de un significante. Para el autor, los únicos significantes utilizados por el niño antes de la representación, son los “indicios” perceptivos o las señales de condicionamientos, que implican significantes indiferenciados de sus significados, pero que constituyen una de sus partes o de sus aspectos. Al no existir aún esta diferenciación, no se puede hablar de función simbólica propiamente dicha, puesto que la representación constituye la evocación de un significado a partir de un significante (Piaget, 1981).

En el caso de Vygotsky, tomaremos su obra fundamental acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje para analizar la génesis de la representación. Para Vygotsky (1979) el desarrollo está determinado por factores sociales y es una consecuencia de la interiorización de formas de conducta y organización del conocimiento de la sociedad en la que vive el sujeto. Es decir, los procesos intrapsicológicos son primero procesos interpsicológicos derivados de las relaciones interpersonales.

¹ Beca UNLP, Tipo “A”, otorgada a María Luciana Yacuzzi. Directores: Dr. Ariel Viguera y Lic. Sonia Borzi.

En el caso de la génesis del pensamiento, la función *planificadora* del lenguaje, que acompaña y organiza la acción del niño, comienzan con las regulaciones provenientes de los adultos o de otros niños mayores que le indican cómo resolver un problema, lo orientan en el qué hacer y cómo hacerlo (habla externa). De este modo, el niño comienza a organizar su propia acción reproduciendo en voz alta (habla egocéntrica o privada) aquellas cláusulas recibidas de un otro, hasta que finalmente comienza a hacerlo en voz baja o internalizada (habla interna). Aquí se observa cómo algo que comenzó siendo interpsicológico, se convierte en intrapsicológico a través de las interacciones posibilitadas por el lenguaje. Las funciones mentales superiores tales como el razonamiento, la solución de problemas, el pensamiento, y la memoria lógica, son internalizadas por el individuo a partir del aprendizaje cooperativo, mediatizados por el lenguaje como herramienta cultural de intercambio.

Del análisis de ambas teorías, se concluirá que pueden ser pensadas como perspectivas dialécticas, genéticas y constructivas del desarrollo cognitivo.

Para Piaget, el empleo de signos no constituye un factor decisivo para el desarrollo, ya que la novedad no se da por mediación semiótica, sino por la dinámica del sistema. Considera que la función semiótica supone distintos tipos de representaciones (lenguaje, juego, imagen mental, grafismo, imitación diferida); y ofrece una explicación sobre la emergencia de esta función y la construcción de signos.

Para Vygotsky, en cambio, la utilización de signos es uno de los aspectos que mejor define la naturaleza del desarrollo humano, en tanto tiene orígenes sociales y culturales. Postula la función de mediación semiótica (instrumentos, diferentes sistemas de descontextualización por los cuales el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal de su utilización) No obstante, no hay una explicación sobre el modo en que se construyen los sistemas simbólicos.

Entre las similitudes de ambas perspectivas, podemos señalar la presencia de procesos de cambio cualitativo que dan lugar a transformaciones: del sistema cognitivo en el caso de Piaget, y de los procesos psicológicos superiores para Vygotsky. En los dos casos, los cambios se producen en las interacciones dialécticas del sujeto y el medio, aunque el énfasis de uno esté puesto en los mecanismos constructivos del sujeto en la interacción con el objeto; y en el otro, en los procesos de internalización a partir de la acción semióticamente mediada.

Palabras clave: Piaget, Vygotsky, génesis, representación

Abstract

This work is part of the research grant on the theme: "The concept of representation in Psychology and Psychoanalysis: convergences and divergences crosslinks". This exhibition will

work on the genesis of the concept of representation in Piaget and Vygotsky, focusing the divergences and convergences between the two possible explanations. For Piaget, representation is not an innate ability or a copy by an internalization of the experiences with the environment. The acquisition of the representation will involve the reorganization of the sensorymotor stage categories, from the semiotic function; time described by Piaget as a "Copernican revolution", as it represents the passage from a sensorymotor intelligence, based on the action taken on the objects of reality, to intelligence understood as representative or thought itself, with the support of language and mental image to the anticipation of the action.

Vygotsky, meanwhile, will not be interested in both the origins of semiotic behavior, but how subjects internalized the system of signs through semiotic mediation. For him, this function will differentiate the lower psychological functions from the superior ones. Sign systems (involving not only the language but also numerical notation systems, maps, etc.) have a social nature and become single through the process of internalization, which is a reconstruction and not a simple transfer of interpsychological to the intrapsychological.

Keywords: Piaget, Vygotsky, genesis, representation.

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca dentro de la beca de investigación cuyo tema es: "El concepto de representación en Psicología y Psicoanálisis: convergencias, divergencias y entrecruzamientos". Dicha investigación tiene como objetivos caracterizar de modo sistemático el concepto de representación en la obra de Piaget, Bruner y Freud, como autores de referencia básica en Psicología y Psicoanálisis, y analizar la importancia y el papel que cada autor le otorga a la representación para la constitución subjetiva, así como para la construcción de la realidad y la interpretación del mundo que realiza el sujeto.

El eje de esta exposición serán la obra de Jean Piaget y el papel que le atribuye a la imitación en el pasaje de la acción a la representación; y las conceptualizaciones de Vygotsky sobre el habla egocéntrica o habla privada, como el "eslabón" entre el habla externa y el habla interna. Ambos autores presentan una teoría genética y dialéctica del desarrollo cognitivo, superando visiones dicotómicas (Overton, 2003).

Para Piaget, la representación no constituye una capacidad innata ni una interiorización por copia de las experiencias con el medio. La adquisición de la representación implicará la reorganización de las categorías del estadio sensoriomotor, a partir de la función semiótica; momento descrito por Piaget como un "giro copernicano", ya que supone el pasaje de la inteligencia sensoriomotriz,

basada en la acción efectuada sobre los objetos de la realidad, a la inteligencia entendida como representativa o pensamiento propiamente dicho, con el soporte del lenguaje y la imagen mental para la anticipación de la acción.

Vygotsky, por su parte, no se interesará tanto en el origen de las conductas semióticas, sino en cómo los sujetos internalizan el sistema de signos a través de la mediación semiótica. Para este autor, esta función diferenciará las funciones psicológicas inferiores de las superiores. Los sistemas de signos (que suponen no sólo el lenguaje, sino también sistemas de notación numérica, mapas, etc.), tienen una naturaleza social y se vuelven individuales gracias al proceso de interiorización, que consiste en una reconstrucción y no un simple traspaso de lo intersicológico a lo intrapsicológico (Martí, 2000).

Génesis de la representación en Piaget

Para esta teoría, la idea de génesis implica no el punto de origen pensado como inicio, sino como momento resultado de procesos de transformación y reorganización de sistemas preexistentes, sosteniendo al mismo tiempo una continuidad de mecanismos a lo largo de los mismos. Por lo tanto, rastrear el origen de la representación no se trata de “datar” su aparición, sino de poder explicar cómo surge en tanto complejización y transformación del subsistema cognitivo, en interacción indisoluble con los subsistemas social y biológico (García, 2000).

Podemos situar este proceso en el pasaje del estadio sensoriomotor al estadio pre-operatorio. Aproximadamente, este pasaje se da entre los 18 y los 24 meses, evidenciado por la aparición de la función semiótica.

El período sensoriomotor se identifica por la diferenciación gradual entre sujeto y objeto, dada por la coordinación de las acciones sobre los objetos y de las acciones entre sí. Como resultado de la construcción del llamado grupo práctico de los desplazamientos, se constituirán cuatro grandes categorías fundamentales para la interpretación de la realidad: tiempo, espacio, causalidad y objeto. La coordinación de las acciones y las inferencias prácticas que realiza el niño, demuestran que hay inteligencia antes del pensamiento, en tanto adaptación al medio y resolución de problemas, en el plano sensoriomotriz (Piaget, 1986).

A partir del 4º estadio de este período inicial del desarrollo (caracterizado por las coordinaciones de esquemas secundarios aplicados a situaciones nuevas), surge el índice como unidad de significación, ligado al reconocimiento de objetos y situaciones. El índice no supone diferenciación entre significante y significado: supone una parte, una consecuencia o un aspecto funcional del objeto u acción a la que se refiere. El sujeto los anticipa o reconoce a partir de la percepción del índice. Así, los índices le permiten al niño realizar una previsión, que lentamente comienza a desprenderse de la acción: la coordinación de medios y fines característica de este estadio,

implica prever la aplicación de una coordinación de esquemas a situaciones nuevas (Piaget, 1958).

Cabe aclarar que la percepción para este modelo nunca es pura, sino que está mediada por la interpretación de la realidad a través de los esquemas. De allí surge el concepto de observable (Piaget, 1978), como aquello que el sujeto interpreta de lo percibido. Un ejemplo es cuando el niño reconoce el biberón a partir de la tetina, o que va a ser amamantado por la posición en la que son colocados. Por lo tanto, para que el índice surja, se necesita de la coordinación de esquemas preexistentes, pero no supone la representación como evocación o actividad simbólica. Durante el 5º estadio, el uso de los índices se generaliza y permite no solo la consolidación de la coordinación entre medios y fines, sino la invención de nuevos medios por experimentación activa con los objetos.

Será en el 6º (y último estadio del período sensoriomotor) que se distingue por la combinación mental, el que involucra el pasaje al nivel siguiente por la aparición de la función semiótica. Es en el estudio de este momento del desarrollo que Piaget registra su famosa observación 180 para evidenciar un recurso novedoso que utiliza el sujeto para la resolución de un problema planteado:

En efecto, mira la ranura con gran atención, luego, varias veces seguidas, abre y cierra su propia boca, primero débilmente, después cada vez más. Evidentemente, Lucienne comprende la existencia de una cavidad subyacente a la ranura, y desea agrandar esta cavidad: el esfuerzo de representación que realiza se expresa entonces plásticamente, es decir que, al no poder pensar la situación en palabras o en imágenes visuales nítidas, usa, a modo de “significante” o de símbolo, una mera indicación motriz. Ahora bien, la reacción motriz que se ofrece por sí misma para cumplir este papel no es otra que la imitación, es decir, precisamente la representación en actos; ésta, con anterioridad sin duda a toda imagen mental, permite no solamente detallar los espectáculos actualmente percibidos, sino también evocarlos y reproducirlos a voluntad, Lucienne, pues, al abrir su propia boca, expresa, o incluso reflexiona -si preferimos decirlo así- su deseo de ensanchar la abertura de la caja: este esquema de imitación, habitual en ella, constituye para ella un medio de pensar la situación. (Piaget, 1985; pp. 322-323).

Esta observación se constituye como un recorte privilegiado del momento en el cual se desarrolla la transición entre la inteligencia sensoriomotriz y la inteligencia representativa. Tal como surge de la cita, la imitación en acto tendrá un papel imprescindible en esta transición para que la función simbólica se adquiera.

La representación: entre la imitación y el juego

La representación implica para Piaget: “...la constitución de una función simbólica, es decir, una diferenciación de los significantes y de los significados, puesto que consiste en evocar significados no presentes y no puede evocarlos, por tanto, más que por medio de significantes diferenciados” (Piaget, 1981; p. 1). Esta diferenciación entre significantes y significados que permite la evocación,

y en suma, la representación, surgirá por la articulación entre la imitación diferida y el juego simbólico.

La imitación y el juego tienen asimismo su origen en el estadio sensoriomotor; en sus comienzos, su funcionamiento está relacionado a los esquemas y modelos presentes y cada uno estará basado en uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo: la acomodación y la asimilación respectivamente.

La asimilación, mecanismo principal en la construcción de la inteligencia, es la incorporación de propiedades o características de los objetos a los esquemas previos del sujeto. Mientras que por otro lado, la acomodación, mecanismo que se manifiesta en simultáneo a la asimilación, es la modificación de los esquemas previos del sujeto en función de las características del objeto. Ambos mecanismos permitirán la puesta en juego del esquema de acción, entendido como aquello que, de una acción, es transponible, generalizable o diferenciable de una situación a otra. (Piaget 1969).

La imitación entonces se define como el acto en el cual se reproduce un modelo en presencia del mismo, que en principio será percibido; más específicamente, la imitación es resultado de la acomodación imitativa, basada en la actividad perceptiva, como esfuerzo del sujeto por diferenciar las características del objeto para luego reproducirlas por hiperadaptación. Esta actividad se irá coordinando progresivamente hasta alcanzar la novedad de la imitación diferida, que supone la reproducción de un modelo previamente percibido, ahora ausente y tendrá a la imagen mental como representación de lo percibido evocado ahora a través del soporte de la imagen (acústica, visual, etc). En el período pre-operatorio, la imitación interiorizada, que prolonga la acomodación de los esquemas del período anterior que constituyen la actividad perceptiva, desemboca en la formación de imágenes mentales. La imagen mental interior precede al gesto externo, permitiendo una imitación interiorizada que es resultado de una imitación previa exteriorizada (Piaget, 1990).

Por lo tanto, la imitación representativa será aquella que proporcione los significantes, en tanto aquellos componentes de la función semiótica, que tienen la función de “simbolizadores” de significados no percibidos actualmente.

En lo que corresponde al juego simbólico, se suscitará por una asimilación “ficticia” de un objeto a un esquema sin esfuerzo de acomodación. La situación lúdica no tiene relación directa con el objeto que le sirve de pretexto, es contingente en tanto que permite el puro ejercicio o funcionamiento del esquema. En este caso, hay una hipoadaptación por ser una conducta que somete a las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones. El juego simbólico, o juego de imaginación, se relaciona a la actividad individual, y más adelante al denominado pensamiento egocéntrico. Los juegos de “como si” manifiestan una acción representada que no tiene nada de

presente o actual, sino que se refieren a situaciones evocadas, son asimilaciones deformantes de la realidad al sujeto, y no intentos de sumisión del sujeto a la realidad (Piaget, 1991). El juego aportará entonces los significados: si toda asimilación se define por relacionar datos actuales con elementos anteriores, y este mecanismo es el que está en la base del juego simbólico, los objetos que son soporte del juego son revestidos de significados procurados por asimilaciones anteriores. En resumen, en el plano de la representación, imitación diferida y juego simbólico tienen relación con la acomodación y la asimilación respectivamente en tanto:

- Las acomodaciones serán dobles: actuales (acomodaciones simples) y anteriores (acomodaciones, imitaciones representativas e imágenes).
- Las asimilaciones también serán dobles: actuales (asimilaciones simples como incorporación de datos a esquemas adecuados) y anteriores coordinaciones establecidas entre estos esquemas y otros evocados sin ser provocados por percepción).

Estas dobles relaciones se manifestarán en las unidades de significación que surgen gracias a la función semiótica:

- Signos: suponen una diferenciación entre significante-significado arbitraria o convencional, de origen colectivos.
- Símbolos: suponen una diferenciación entre significante-significado de analogía, similitud o semejanza, de origen mayormente individual.

Finalmente, la representación como doble juego de asimilaciones y acomodaciones, actuales y pasadas, cuyo equilibrio será resultado de coordinaciones sucesivas, será la característica fundamental de la función semiótica en tanto sistema de significaciones. Esta función incluye el lenguaje, los juegos simbólicos, las imágenes mentales, el grafismo y la imitación diferida.

El pensamiento preoperatorio tendrá a la representación cognoscitiva como elemento para la formación de preconceptos, que le permiten al sujeto rebasar la inmediatez de la acción sensoriomotriz, aumentando las dimensiones en tiempo y espacio de la adaptación. Los procesos constructivos lograrán alcanzar más adelante la posibilidad del pensamiento operatorio, fundamentada en conceptos, por reversibilidad del pensamiento.

Para Piaget (1991), la fuente del pensamiento debe buscarse en la función semiótica. La representación en sentido amplio se confunde con el pensamiento, como inteligencia que no se apoya en las percepciones y movimientos, sino en un sistema de conceptos o esquemas mentales. Mientras que la representación en sentido estricto, se reduce a la imagen mental, evocación simbólica de realidades ausentes. De esta manera, la función semiótica será la base del pensamiento en tanto posibilidad de representación de la realidad, y el lenguaje será una de esas formas de representación posibles, ligada al sistema de los signos de la lengua.

Génesis de la representación en Vigotsky

En la escala filogenética, pensamiento y lenguaje tienen raíces diferentes y se desarrollan en líneas independientes entre sí. Esto se puede corroborar, según Vygotsky (1995) por las investigaciones de Köhler y colaboradores con monos, quienes probaron la existencia de una inteligencia “embrionaria”, semejante a la humana, pero sin ninguna relación con las emisiones sonoras de estos animales. De esto se deriva una fase prelingüística en la filogenia del pensamiento y una fase preintelectual en la filogenia del lenguaje (Vigotsky, 1995).

En el único ser que se encuentra una estrecha correspondencia entre pensamiento y palabra, es en el hombre. Sin embargo, algo similar al desarrollo filogenético se produce a nivel ontogenético. Los balbuceos, gritos y primeras palabras del niño son las raíces preintelectuales del habla, ya que no tienen nada que ver con el pensamiento; y las acciones intencionales del niño, anteriores al advenimiento del habla, constituyen las raíces prelingüísticas del pensamiento.

Pero llega un momento en que habla y pensamiento -que se venían desarrollando en líneas separadas- se unen, dando lugar al habla racional y al pensamiento verbal. Cuando el niño descubre que cada cosa tiene su nombre, el habla comienza a servir al intelecto y los pensamientos comienzan a ser dichos; y esto se reconoce por la curiosidad del niño ante las palabras y por el repentino aumento de su vocabulario, como si hubiera descubierto la función simbólica de las palabras.

El punto central aquí es, para Vygotsky (1995), determinar cuál es el eslabón intermedio entre habla externa y habla interna. El autor encuentra ese eslabón en el concepto de habla egocéntrica desarrollado por Piaget pero, a diferencia de éste, lo utiliza de manera distinta en relación a la función que cumple en el desarrollo del niño.

Para Piaget (1983, p. 65) el habla egocéntrica se da cuando no se distingue, en el habla del niño, ninguna intención de actuar sobre su interlocutor, aspecto que se puede observar cuando los niños hablan sin parar al realizar una actividad o jugar, en presencia de sus compañeros o de adultos, pero resulta imposible distinguir si habla para sí o se dirige a alguien en particular. No se puede reconocer, en este habla egocéntrica, el punto de vista propio del de los otros, puesto que el niño parece más ocupado por estimularse para actuar en participación con *otros*, que en intercambiar opiniones o preguntarles algo.

La diferencia entre las dos posiciones es que, para Piaget, el habla egocéntrica se debe a limitaciones del desarrollo cognitivo general que le impiden al niño tener en cuenta el punto de vista del otro; su función es la de acompañar a la acción, y este fenómeno desaparece con la descentración del pensamiento.

Para Vygotsky, en cambio, “además de su papel de acompañamiento de la actividad y sus funciones expresiva y de descarga, el habla egocéntrica asume pronto una función planificadora,

es decir, se convierte, de forma bastante natural y fácil, en pensamiento propiamente dicho” (1995, p. 109). Así, el habla egocéntrica resulta un instrumento del pensamiento mismo, ya que cumple un papel fundamental en la búsqueda y planificación de la solución de un problema. Este tipo de habla no desaparece con el desarrollo, sino que se internaliza dando lugar al habla interna o pensamiento verbal.

Desde esta perspectiva, el habla egocéntrica o habla privada tiene un desarrollo curvilíneo comprendido entre los dos y cinco años: comienza siendo ínfima, llega a su punto más elevado de manifestación y empieza a disminuir hasta que se internaliza totalmente. La disminución de las vocalizaciones muestra el desarrollo de una abstracción del sonido y la posibilidad de pensar las palabras en vez de pronunciarlas, es decir, se transforman en habla interna. Se pueden distinguir así tres estadios: habla externa, habla egocéntrica y habla interna; resta explicar entonces cómo se produce la internalización.

Para Vygotsky (1979) el desarrollo está determinado por factores sociales y es una consecuencia de la interiorización de formas de conducta y organización del conocimiento de la sociedad en la que vive el sujeto. Es decir, los procesos intrapsicológicos son primero procesos interpsicológicos derivados de las relaciones interpersonales.

En el caso de la génesis del pensamiento, la función *planificadora* del lenguaje, que acompaña y organiza la acción del niño, comienzan con las regulaciones provenientes de los adultos o de otros niños mayores que le indican cómo resolver un problema, lo orientan en el qué hacer y cómo hacerlo (habla externa). De este modo, el niño comienza a organizar su propia acción reproduciendo en voz alta (habla egocéntrica o privada) aquellas cláusulas recibidas de un otro, hasta que finalmente comienza a hacerlo en voz baja o internalizada (habla interna). Aquí se observa cómo algo que comenzó siendo interpsicológico, se convierte en intrapsicológico a través de las interacciones posibilitadas por el lenguaje.

Las funciones mentales superiores tales como el razonamiento, la solución de problemas, el pensamiento, y la memoria lógica, son internalizadas por el individuo a partir del aprendizaje cooperativo, mediatizados por el lenguaje como herramienta cultural de intercambio.

Conclusiones

Según Martí (2000), se pueden señalar algunas diferencias entre las posiciones tratadas en este trabajo; sin embargo, sostiene que estas diferencias no deberían considerarse como contradictorias, sino más bien como complementarias.

Para Piaget, el empleo de signos no constituye un factor decisivo para el desarrollo, ya que la novedad no se da por mediación semiótica, sino por la dinámica del sistema. Considera que la función semiótica supone distintos tipos de representaciones (lenguaje, juego, imagen mental,

grafismo, imitación diferida); y ofrece una explicación sobre la emergencia de esta función y la construcción de signos.

Para Vygotsky, en cambio, la utilización de signos es uno de los aspectos que mejor define la naturaleza del desarrollo humano, en tanto tiene orígenes sociales y culturales. Postula la función de mediación semiótica (instrumentos, diferentes sistemas de descontextualización por los cuales el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal de su utilización) No obstante, no hay una explicación sobre el modo en que se construyen los sistemas simbólicos.

Entre las similitudes de ambas perspectivas, podemos señalar la presencia de procesos de cambio cualitativo que dan lugar a transformaciones: del sistema cognitivo en el caso de Piaget, y de los procesos psicológicos superiores para Vygotsky. En los dos casos, los cambios se producen en las interacciones dialécticas del sujeto y el medio, aunque el énfasis de uno esté puesto en los mecanismos constructivos del sujeto en la interacción con el objeto; y en el otro, en los procesos de internalización a partir de la acción semióticamente mediada.

Finalmente, consideramos con Martí (ob. cit.) la propuesta de avanzar hacia un “constructivismo mediacional”, que considere complementariamente los aportes de ambas teorías, como perspectivas dialécticas, genéticas y constructivas del desarrollo cognitivo.

Referencias bibliográficas

- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Martí, E. (2000). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. En A. Tryphon y J. Vonèche (comps.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 81-113). Buenos Aires: Paidós.
- Overton, W. F. (2003). Development Across the Life Span: philosophy, concepts, theory. En R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology*, Vol. 6. (pp. 13- 42). New York: Wiley.
- Piaget, J (1923/1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1936/1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijabo.
- Piaget, J. (1959/1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1964/1991). *Seis estudios de psicología Genética*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1967/1969). *Biología y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1970/1986). *La Epistemología Genética*. Madrid: Debate.
- Piaget, J. (1975/1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del*

desarrollo. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1981). El papel de la imitación en la formación de la representación. *Infancia y Aprendizaje*. Monográfico 2, 229-235.

Vygotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1930/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

APERCEPCIÓN Y TEMPORALIDAD EN LAS EXPERIENCIAS DE PEDIDOS, PRÉSTAMOS E INTERCAMBIOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UNA PSICOGÉNESIS DE LA EXPERIENCIA JURÍDICA INFANTIL.

Ynoub, Roxana Cecilia

UBA.

Resumen

El objetivo de esta ponencia es presentar algunos de **los núcleos teóricos** de un programa de investigación que se ha propuesto avanzar en la descripción de lo que llamamos “psicogénesis jurídica infantil” (cfr. Samaja. J.; 1993; 2000; Ynoub, R.; 2001). El objetivo del estudio en esta etapa se ha focalizado en la caracterización experiencias de “pedidos, préstamos e intercambios” en niños pequeños. El supuesto que se asume es que estas experiencias podrían concebirse como precursoras de la compensación, la reversibilidad y la conservación operatoria –en tanto ellas se despliegan como condición de posibilidad de esquemas de acción práctico-social (el intercambio o el préstamo por ejemplo requieren la coordinación de puntos de vista, la construcción de una temporalidad compartida, la compensación por equivalencia temporal o material, etc.). Definimos a estas experiencias normativamente reguladas o –para expresarlo en términos del jurista argentino Carlos Cossio (1964) “experiencias en interferencias intersubjetivas”. La “interferencia” no refiere aquí a un acto material o fiscalista. Alude, por el contrario, al reconocimiento de una interdicción normativa. Estar “interferido” en esta acepción es estar inscripto en una experiencia de regulación social. Por eso Cossio bautizó también a su concepción –con clara raigambre fenomenológica- con el término “*egología*”: la conducta conforme a norma es la **“conducta que se integra con la vivencia y la representación de la norma”**. Esta experiencia de interferencia no implica el cumplimiento de lo que la norma prescribe o autoriza. Es decir, es independiente de que la conducta sea lícita o ilícita. En ambos casos se actúa conforme a norma: es decir, se torna necesario distinguir lo anti-jurídico (lo ilícito) de lo a-jurídico. Sólo en el último caso –como ocurre en la inimputabilidad- no hay interferencia. Toda subjetividad sensible a esta experiencia protagoniza de manera plena el plexo de relaciones y posibilidades que quedan definidas por la estructura misma de la norma: por las relaciones en las que queda obligado, por las que queda facultado y por el contexto de validación que define a ambas. Dicho de otra manera, la estructura del juicio no describe al conjunto de sujetos empíricos que pueden ocasionalmente participar de una experiencia normativa. Expresa, por el contrario, la **representación interna, subjetiva, que protagoniza quien integra su conducta con la representación de la norma**, y en ese sentido, se postula como un *a priori práctico* del obrar coexistencial o coexistenciado.

Desde esta perspectiva en nuestra investigación proponemos revisar el concepto de acción, que está en la base de la epistemología genética, y de la concepción constructivista de la inteligencia que propugna dicha orientación, para tematizarla como “acción social o normativamente regulada”.

Así, por ejemplo, para que el acto de “tomar” un objeto, se constituya en “acto de apropiación” del mismo, se requiere integrar esa conducta con el conjunto de relaciones por las cuales ese acto de apropiación se significa como “lícito” o “ilícito”. Pero además, en caso de ser lícito si se lo hace en calidad de “dueño”, en calidad de “destinatario de un préstamo”, en calidad de “ocupante circunstancial”, etc.

Todas estas modalizaciones del acto (en este caso del acto apropiador) requieren que se presentifique como parte de esa conducta la representación de las relaciones que signan al sujeto en relación a las cosas y los restantes sujetos.

De igual modo, en el “acto de pedir” o “prestar” el sujeto debe poder vivenciar y representarse el “pacto o acuerdo social” en el que ingresa: determinar si está autorizado a pedir, en calidad de qué vínculo se establece el préstamo, cómo se coordinan sus respectivas posiciones en relación a un tiempo común (en el préstamo por ejemplo, el tiempo es un organizador clave, ya que debe estipularse el “retorno” del objeto). Nuestra presunción es que estas experiencias de regulación social constituyen factores decisivos en la conducción de un proceso psicogenético que es, a un tiempo, práctico/social, emocional y cognitivo.

Ilustraremos estos conceptos en la exposición del trabajo, con algunas viñetas que surgen del relevamiento de nuestra investigación y que se propone ilustrar de qué modo las agencias socializadoras y los contextos que las regulan conducen esas inscripciones práctico-sociales y por lo tanto también subjetivas-representacionales.

Palabras claves.

Desarrollo psicológico. Cognición. Psicología social.

Apperception and temporality in request, loan and exchange experiences: theoretical foundations for a psychogenesis of children's judicial experience.

Abstract

The objective of this paper is to present some of the theoretical nuclei of a research program that has set out to advance in the description of what we have called children's "judicial psychogenesis" (Samaja, 1993, 2000; Ynoub, 2001). The objective of this stage of the study has focused on the characterization of request, loan and exchange experiences in small children.

The assumption is that these experiences might be conceived as predecessors of compensation, reversibility and operatory conservation in the piagetian sense, inasmuch as they are conditions of possibility for practical-social action schemata (for example, loans or exchanges require a coordination of points of view, construction of a shared temporality, compensation by temporal or material equivalence, etc).

We have defined these normatively regulated experiences, using the words of the Argentine jurist Carlos Cossio (1964), as "intersubjective interference experiences". The interference doesn't refer here to a physical or material act. On the contrary, it refers to the recognition of a normative prohibition. To be "interfered" in this sense is to be inscribed in an experience of social regulation. Throughout the exposition we will present some observations which will show the process of inclusion in said normative and regulative recognitions.

Keywords:

Cognitive development. Cognition. Social psychology.

PRODUCCIONES SUBJETIVAS EN UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN ECLESIAÍSTICA.

Agrazar, Jesuán & Ruani, María Pía.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.

jesuagrazar@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo apunta a indagar cuáles son las producciones subjetivas al interior de los seminarios católicos de formación sacerdotal y qué mecanismos institucionales trabajan en ello.

Con tal fin realizamos observación participante en un seminario ubicado en la Provincia de Buenos Aires y administramos entrevistas en profundidad a internos de dicha institución.

Para el abordaje de esta temática, llevamos a cabo un recorrido teórico por algunos conceptos que nos resultaron princeps. Tomamos aportes de Bleichmar (2004) y Fernández (2007) para definir y complejizar el concepto de *producción de subjetividad*, el cual entendemos como un proceso que permite pensar cómo se conforman las dimensiones subjetivas en situaciones colectivas, mas no apuntamos aquí a definir qué es la subjetividad.

Tenemos en cuenta que, históricamente, la producción de subjetividad ha sido regulada por los centros de poder, que establecen el tipo de individuo “potable” para ese colectivo, es decir, que hacen posible coincidir lo que la comunidad considera “sintónico” con el individuo como tal, a fin de conservar el sistema y conservarse a sí mismo. Pensar así la dimensión subjetiva nos permite desesencializar, desnaturalizar a los sujetos, historizarlos y situarlos *hic et nunc*.

Por otra parte, para entender en qué consiste el dispositivo de formación eclesial, nos basamos en Foucault, quien define al *dispositivo* como un conjunto de elementos no homogéneos que conforman los discursos, las legitimaciones arquitectónicas, las leyes, las decisiones reglamentarias y administrativas, las premisas filosóficas, morales, etc.; elementos que oscilan entre lo dicho y lo no dicho; de este modo, el dispositivo tiene siempre una función estratégica concreta, inserta en una relación de poder. Conceptualizaciones a las que les sumamos los aportes de Agamben (2011), quien concibe a los dispositivos como máquinas productoras de subjetivación.

La necesidad que tienen los dispositivos de establecer un proceso de subjetivación para su gobierno, sostiene éste último autor, está dada por el divorcio que realizan entre la ontología y la praxis, donde el gobierno no se funda en el ser. Es así que contamos con tres especies: las sustancias, por un lado; los dispositivos, por otro; y entre medio, los sujetos.

En torno a la cuestión del dispositivo, nos planteamos como hipótesis que se trata mayoritariamente de un dispositivo disciplinario, donde se hace presente una captura total del cuerpo, del comportamiento y del tiempo de los sujetos (Lazzarato, 2006).

Es en el seno de una institución milenaria, la Iglesia Católica, que encontramos el dispositivo de formación sacerdotal. En éste seminario, específicamente, los seminaristas realizan sus estudios de filosofía y teología durante ocho años. El complejo goza de una estructura llamativamente moderna, con un amplio parque donde se distribuyen las casitas de los internos –habitadas de a seis seminaristas por cada una-, las cuales se encuentran rodeando una capilla central de cristales espejados. El seminario presenta una jerarquía claramente diferenciada, incluso por el color de los techos de las casitas, y constituye un espacio de reclusión respecto del mundo exterior, destinado no sólo al estudio, sino también a la oración, la espiritualidad y la vida comunitaria.

A modo de conclusión planteamos cómo la producción de subjetividad no puede salir indemne de la conformación de un dispositivo determinado, en otras palabras, cómo este dispositivo específico es capaz de establecer determinadas producciones subjetivas, tales como sujetos totalmente heterónomos, incapaces de cuestionar lo instituido, instaurados en una queja persistente que nunca adquiere el estatuto de protesta, y volviéndose agentes de su propia vigilancia.

Finalmente, creemos que este trabajo puede servir como herramienta útil para pensar las producciones subjetivas en otras instituciones que disponen de dispositivos similares, tales como el manicomio, la prisión, el orfanato, el equipamiento de un barco, etc., organizados sobre las mismas leyes generales: el aislamiento, la observancia de un reglamento único y la ruptura entre dirigentes y dirigidos (Donzelot, 1991).

Palabras clave: dispositivo, Iglesia Católica, producciones subjetivas, disciplinamiento.

Abstract

The aim of the present study is to investigate what the subjective productions into catholic seminaries of priestly formation are and what kind of institutional mechanisms work on them. For this purpose, we observed and thoroughly interviewed resident students in a seminary located in the Buenos Aires Province.

To approach this issue, we took concepts from Bleichmar (2004) and Fernández (2007) to define the subjective production. We understand this concept as a process which allows thinking how the subjective dimensions are formed on collective situations.

Moreover, to understand what the device of ecclesiastical formation is, we based on Foucault who defines the *device* as a group of diverse elements that shape the speeches, the architectural legitimization, laws, the regulation and administrative decisions, philosophical and moral issues and others.

To the last concepts, we add the contribution of Agamben (2011) who conceives the device as machines that produce subjectivity.

As regards the matter of the devices, we hypothesize that it is mostly a disciplinary device that makes a complete capture of the body, behavior and time of the subjects (Lazzarato, 2006).

As a conclusion we suggest that the production of subjectivity cannot be unharmed from the configuration of a particular device. In other words, how this specific device is able to establish certain subjective production, such as totally heteronymous subjects, unable to question what is established.

Keywords: device, Catholic Church, subjective productions, disciplination.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26, 73: 249-264.
- Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. *Topía*, 40: 6-7.
- Donzelot, J. (1991). Espacio cerrado, trabajo y moralización. *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fernández, A. M. (2007). Tercera parte, Cap. 2: Lógicas colectivas y producciones de subjetividad. *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Lazzarato, M. (2006). Los conceptos de vida y de vivo en las sociedades de control. En *Políticas del Acontecimiento*. Tinta Limón. Recuperado de: <http://tintalimon.com.ar/libro/POLITICAS-DEL-ACONTECIMIENTO>

RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: ANÁLISIS INSTITUCIONAL SOBRE EL ABORTO.

Arecco, Agustín; Muñoz Muñoz, Ximena; Robledo, Mariana; Zabala, María Florencia; Cabrita Ribeiro, Valeria & Nuñez García, Cecilia.

Facultad de Psicología. UNLP.

agustinarecco@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito comunicar la experiencia y las reflexiones elaboradas a partir del recorrido efectuado en el marco de un análisis institucional sobre el aborto y las distintas significaciones imaginarias al respecto, realizados en la cursada de la asignatura Psicología Institucional, perteneciente al cuarto año de la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

El Principal objetivo de esta comunicación será narrar el recorrido investigativo y los resultados del proceso de realización del mencionado trabajo.

Para el análisis institucional se tuvieron en cuenta el marco teórico y las herramientas propuestas por la cátedra en la que se inscribe la experiencia.

En primera instancia se desarrollará aquello referido a la constitución del grupo de trabajo y la elección de la institución, y precisaremos con mayor detalle la metodología implementada para la recolección de la información. En una segunda instancia se expondrá los principales lineamientos del análisis institucional y las articulaciones teórico-prácticas a las que hemos arribado; para finalmente presentar las conclusiones a las que hemos llegado.

Metodológicamente se implementaron entrevistas semi-dirigidas. Las mismas fueron realizadas a distintos actores sociales implicados en la problemática de aborto, como por ejemplo, referentes religiosos, médicos, militantes feministas e investigadores especializados en la temática de género. Asimismo, se realizaron observaciones participantes en los diferentes espacios físicos, principalmente aquellos lugares en los que nuestros entrevistados desarrollan sus actividades. Mediante estos recursos metodológicos pudimos recuperar los diferentes discursos y prácticas sociales que atraviesan el problema del aborto.

Para el desarrollo de los lineamientos del análisis institucional se utilizarán aportes de autores tales como Castoriadis (1997) y su concepto de Significaciones Imaginarias Sociales, Lourau (1981) y Lapassade (2000) de quienes hemos tomado las herramientas del análisis institucional tales como segmentariedad, transversalidad, implicación, sobre implicación y distancia institucional y

finalmente los aportes que Ana María Fernández puede realizar para una lectura desnaturalizada de ciertos fenómenos.

En tanto, si nos servimos de las nociones de institución planteadas por Castoriadis y por Baremblytt (2005) podemos definir a la institución como el conjunto de normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos que organizan la vida social, dan sentidos, direccionan los afectos y modelan las subjetividades y como una serie de prescripciones y de prohibiciones, es que afirmamos que el aborto puede ser abordado y pensado como una institución.

A su vez recuperaremos aquí también la concepción dialéctica y dinámica de la institución, que la muestra en su movimiento a partir de las contradicciones, de los quiebres, lo cual denota el sentido más activo de la institución refiriendo a un juego de fuerzas instituidas e instituyentes que en sus contradicciones dialécticas en la historia y en el tiempo, propician la creación de nuevas formas y promueven el cambio.

En esta multiplicidad de discursos se ven cristalizados los diferentes sentidos que circulan como significaciones imaginarias sociales. Por un lado se recuperaron una serie de discursos que tienen que ver con las fuerzas instituidas, que piensan al aborto como un pecado, como un delito; enunciados que están presentes en las entrevistas al referente religioso y al agente médico. Por otro lado discursos que proponen nuevos sentidos que cuestionan lo instituido, y se sitúan así como fuerzas instituyentes. Estos discursos plantean una nueva significación en relación al aborto, pensándolo como un Derecho de la Mujer, una mujer que no se reduce al ser madre, sino como un sujeto activo con el derecho a decidir respecto de su cuerpo y de su sexualidad.

Finalmente se destaca la necesidad de que la Universidad se ocupe del abordaje de temas actuales que nos comprometen socialmente, a fin de que la misma pueda en tanto usina de conocimientos delinear y aportar a la implementación de políticas públicas comprometidas con la realidad actual, pero para ello primero deben poder discutirse estos temas.

Palabras clave: aborto, institución, análisis, S.I.S

Abstract

This paper aims to communicate the experience and reflections drawn from travel in the framework of an institutional analysis on abortion and about the various imaginary meanings, made in the attended Institutional Psychology course, part of the fourth year Career Degree in Psychology, Faculty of Psychology, National University of La Plata. The main objective of this communication will narrate the tour and research results in the completion of that work.

For the institutional analysis took into account both the theoretical framework and the tools proposed by the official chair in which fits the experience. In the first instance will be developed

that referred to the constitution of the working group and the choice of the institution, and we shall explain in greater detail the methodology implemented for the collection of the information. In a second instance will be show the main guidelines of the institutional analysis and the joints theoretical and practical that we have arrived; to finally present the conclusions to which we have come. Methodologically speaking interviews were implemented semi-directed. They were made to various social actors involved in the problems of abortion, as for example, concerning religious, medical, feminist activists and researchers specializing in gender issues.

Key Words: Abortion, Institution, Analysis, S. I. S.

Trabajo Completo

El presente trabajo tiene como propósito comunicar la experiencia y las reflexiones elaboradas a partir del recorrido efectuado en el marco de un análisis institucional sobre el aborto y las distintas significaciones imaginarias al respecto, realizados en la cursada de la asignatura Psicología Institucional, perteneciente al cuarto año de la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

El Principal objetivo de esta comunicación será reconstruir y narrar el recorrido investigativo y los resultados del proceso de realización del mencionado trabajo.

Luego de varios debates al interior del grupo llegamos a la elección del aborto como tema de trabajo. Desde un principio nos encontramos con la dificultad de circunscribir el aborto a una institución, debido a la multiplicidad de instituciones por las que se encuentra atravesado y por nuestras propias implicancias. Esta multiplicidad de discursos y de sentidos, operan muchas veces de manera contradictoria, sin embargo, producto de la acción recíproca entre los grupos aparece la unidad de la institución, aunque sea una unidad siempre imaginaria y abstracta. Dentro de los mismos grupos se producen distintos agrupamientos ubicando a la segmentariedad en relación a los grupos de pertenencia y referencia al interior de un mismo conjunto

Para el análisis institucional se tuvieron en cuenta, el marco teórico y las herramientas propuestas por la cátedra en la que se inscribe la experiencia. Para ello, utilizamos conceptos de autores tales como, Castoriadis (1997) y su concepto de significaciones imaginarias sociales, Lourau (1981) y Lapassade (2000) de quienes hemos tomado las herramientas de análisis institucional tales como, segmentariedad, transversalidad, implicación, sobre implicación y distancia institucional, de Barenblit (2005) el concepto de institución, así como también los aportes de Ana María Fernández (1999) que nos ayudan a generar una mayor desnaturalización para la comprensión del análisis de la institución.

Es necesario insistir en el alcance exploratorio del presente trabajo, que no busca establecer verdades sino, en última instancia, intenta abrir áreas problemáticas y ampliar el margen de lo pensable y lo visible; ya que a pesar de la numerosa producción teórica referida a cuestiones de género, en particular, del aborto, éstas tienen poco ingreso en la academia.

Por otro lado, siguiendo la lógica que nos propone la materia, utilizamos los conceptos teóricos no como verdades a aplicar a la realidad exterior, sino como instrumentos o herramientas que podemos articular a la experiencia práctica, para abordar el problema y analizar los datos que recogimos, de manera siempre local. Teniendo en cuenta además que es una primera aproximación a la práctica.

La metodología empleada, consistió en entrevistas semi dirigidas, ya que se pensó, que de esta forma se favorecería un diálogo más fluido sin perder, la idea directriz, y una cierta estructura. Las mismas se realizaron a diferentes agentes sociales involucrados en la problemática del aborto, como por ejemplo, referentes religiosos, profesionales de la salud, militantes de partidos feministas e investigadores especializados en la temática de género. Con lo que respecta a la observación es considerada participante entendiendo que no existe un observador que esté fuera del campo, éstas fueron realizadas principalmente en los diferentes espacios físicos, en los que nuestros entrevistados suelen desenvolverse habitualmente. Por medio de estos recursos metodológicos, fue posible recuperar los diferentes discursos, y prácticas sociales que atraviesan la temática del aborto.

Ahora bien, teniendo en cuenta la gran diversidad de prácticas y discursos en relación a la temática del aborto, nuestra propuesta de trabajo, consistirá en pensar al aborto desde una perspectiva institucional, a partir del marco teórico propuesto desde la cátedra, a la manera de la caja de herramientas de la que nos habla Ana María Fernández (1999), dándole originalidad a nuestro trabajo, así como a los interrogantes que nos formulamos. Por lo mismo, podemos señalar una lógica diferente a partir de distintos autores: Foucault (1976), Castoriadis (2001), Ana María Fernández, para pensar este campo de problemas que es el aborto: no una lógica de lo uno, como la llama Ana María Fernández, que define un objeto discreto, reproducible, que se rige por la no-contradicción y busca el establecimiento de sistemas teóricos que se establecen como regímenes de verdad, sino una lógica de lo diferente, que intenta superar los reduccionismos operando con criterios multireferenciales, pero no a la manera de patchworks teóricos, sino a partir de contactos locales, haciendo análisis en lo micro, a nivel de dominios particulares y sin la intención de realizar generalizaciones y universalizaciones a partir de estos análisis.

Sin embargo, será un trabajo que no dejará de ser un desafío ya que interpela nuestros modos y esquemas de pensamiento por ser nuestro modo de subjetivación según la lógica del pensamiento occidental y patriarcal.

Por otro lado, el aborto se presenta como una institución, también en el sentido dinámico del término que recupera Lourau, más próximo al significado instituir. Esta concepción dialéctica y dinámica de la institución la muestra, no desde una dimensión estática, sino en su movimiento a partir de las contradicciones, de los quiebres, denota el sentido más activo de la institución y refiere siempre a un juego de fuerzas instituidas e instituyentes que en sus contradicciones dialécticas, en el juego de oposiciones en la historia y en el tiempo, propician la creación de nuevas formas y promueven el cambio. De esta manera, la institución, más allá de su presunción de estaticidad, se nos revela cómo en un constante movimiento, como un proceso dinámico contradictorio y complejo.

Esta manera de concebir la institución, nos permite el análisis de las contradicciones sociales y de los movimientos sociales para poder así, pensarla en un plano diacrónico. La institución de la sociedad es esta forma organizada que determina lo que es “real” y lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que carece de él, la sociedad es en sí misma un sistema de interpretación del mundo y lo hace a través de las significaciones imaginarias sociales; son significaciones porque dan sentido, imaginarias en relación a la creación en donde “lo antiguo entra en lo nuevo con las significaciones que lo nuevo le da y no podría entrar en lo nuevo de otra manera”. Ésta es la clave para entender cuando nos referimos a IMAGINACIÓN, la creación es la capacidad de poder poner lo nuevo en algo ya dado, es decir, es algo que se construye y además produce una cierta transformación. Según Castoriadis (1997), hay tres cosas que producen las significaciones imaginarias sociales y que fueron claves para el desarrollo del trabajo de campo: en primer lugar dan sentido, además direccionan las acciones, y finalmente determinan los afectos. En este juego de fuerzas (fuerzas que responden a diferentes estrategias), se cuenta con una Ley que penaliza el aborto en la mayoría de los casos, y que responde evidentemente al universal y a las significaciones instituidas que crean a la mujer, ya que cuando se refiere a ella utiliza el significante “madre” (a excepción de los casos en los que se trata de una embarazada demente o idiota). Sin embargo responde también a las fuerzas instituyentes, ya que en el año 2012 se reformuló la Ley, incluyendo en los casos de abortos no punibles todos los casos de violación.

Para Castoriadis (1997) el magma de significaciones sociales imaginarias es una producción socio-histórica de significaciones, es un universo de significaciones creada por un colectivo social. Este imaginario social se “mueve” entre un imaginario social instituido y un imaginario social instituyente.

Lo instituido reproduce sentidos, es un imaginario reproductor porque hay una imaginación instaurada. No crea nuevos sentidos, no transforma. Un ejemplo de este tipo se puede ver en la entrevista con el párroco, donde no se cuestiona lo instituido y se acepta sin críticas. Al decir, *“la doctrina de la Iglesia es clara en este tema (el aborto), uno no puede cambiar la ley de Dios, el Estado no puede ir en contra de esto (...) El Magisterio de la Iglesia ha sacado muchos registros, la doctrina de la Iglesia es muy clara, cualquier cristiano que se precie de tal sabe lo que se dice sobre la dignidad de la vida”*, está sosteniendo el carácter indiscutido de estas reglas o Mandamientos Divinos que son impuestos por un otro (Dios, La doctrina de la Iglesia, etc.), que torna esta Ley como inmodificable y donde se deja poco espacio para la interpretación. No se puede cambiar la ley de Dios o decir que ésta es injusta, se acepta tal como es y no se permite una transformación de los sentidos respecto del aborto salvo que no sea otros que los ya instaurados (el aborto como intrínsecamente malo).

Esta idea de permanencia de sentidos se ve expresada claramente en otro pasaje de la entrevista donde dice *“Dios es perfecto, no tiene fallas. Los mandamientos son como el “manual básico”, aceptamos de Dios las reglas, y el quinto Mandamiento es no matar, nunca es lícito, bajo ningún concepto y en ninguna circunstancia quitar la vida humana directamente a un inocente.”*. Sin embargo lo instituido tiene a su vez un carácter de fuerza que se mueve en contra de lo instituyente, que puja por mantener una permanencia, así que podemos pensar en este sentido lo instituido como las ideologías que intentan mantener el statu quo, que se oponen a los movimientos de cambio, como por ejemplo los movimientos feministas.

Lo instituyente, en cambio, transforma las significaciones sociales existentes, es una fuerza de creación. Para Castoriadis esta creación ocupa un lugar central para que surja algo nuevo. Como fuerzas instituyentes se ubican los movimientos que puján contra las normas establecidas que prohíben el aborto, cuestionan y se oponen a la idea del aborto como un pecado, como el asesinato de un inocente, como un delito y que postula un nuevo significado del mismo. Esto se infiere a partir de lo referenciado en la entrevista realizada a movimientos militantes feministas *“para nosotras el aborto es una decisión de la mujer sobre su propio cuerpo, pero vemos que es el otro el que termina decidiendo sobre él, es un derecho que se le está siendo vulnerado”*. En dicha entrevista también aparece de manera clara el papel que cumplen las significaciones sociales imaginarias instituidas y como ellas las ponen en tela de juicio *“lo que aparece cuando se habla de la legalización y despenalización del aborto es toda una serie de “creencias”, apoyadas también por ciertos intereses, y que dicen que si se legaliza entonces van a salir a abortar todas las mujeres, o que confunden el aborto con los método anticonceptivos”*.

Asimismo también podemos ubicar como movimiento instituyente a algunos trabajos teóricos que intentan de-construir aquello que está instituido, que desde una posición científica hacen un análisis crítico y aportan nuevas perspectivas para pensar el problema.

Siguiendo este modo de pensar los conceptos de los diferentes autores, no podemos tampoco pensarlos como “clases naturales” que describen una realidad que espera afuera, sino que existe una distancia entre estos instrumentos o metáforas teóricas y la materialidad de la institución con la que nos encontramos en las diferentes entrevistas y observaciones, y es esta distancia la que vuelve a su vez difícil el intento de traducir los datos según los conceptos trabajados. Sin embargo esta distancia, o espacio que existe entre la teoría y la realidad es lo que nos deja el espacio para la propia actividad creadora, por lo que nuestro análisis diferirá del que pueda hacer otro grupo con las mismas herramientas.

Como grupo de trabajo se decidió realizar el análisis de las implicaciones que permiten elucidar que no existe la neutralidad posible, es decir, que no hay manera de no estar implicados de alguna u otra forma. También el hecho de ser conscientes de los propios atravesamientos posibilita mantener la distancia óptima para realizar entrevistas y poder escuchar las diversas opiniones enriqueciéndonos personalmente.

Concluyendo con este trabajo, podemos pensar que en esta multiplicidad de discursos se ven cristalizados los diferentes sentidos que circulan como significaciones imaginarias sociales. Por un lado se recuperaron una serie de discursos que tienen que ver con las fuerzas instituidas, que piensan al aborto como un pecado, como un delito; enunciados que están presentes en las entrevistas al referente religioso y al agente médico. Por otro lado discursos que proponen nuevos sentidos que cuestionan lo instituido, y se sitúan así como fuerzas instituyentes. Estos discursos plantean una nueva significación en relación al aborto, pensándolo como un Derecho de la Mujer, una mujer que no se reduce al ser madre, sino como un sujeto activo con el derecho a decidir respecto de su cuerpo y de su sexualidad.

Es interesante destacar que a pesar de la numerosa producción teórica referida a cuestiones de género, en particular, del aborto, éstas tengan poco ingreso en la academia. No obstante las investigaciones desarrolladas en la actualidad muchas veces se circunscriben a un reducido espacio de debate, se destaca la necesidad de que la Universidad se ocupe del abordaje de temas actuales que nos comprometen socialmente, a fin de que la misma pueda en tanto usina de conocimientos delinear y aportar a la implementación de políticas públicas comprometidas con la realidad actual.

REFERENCIAS:

- Baremlitt, G.(2005) Sociedades e Instituciones. En *Compendio de Análisis Institucional*. Buenos Aires: Madres Plaza de Mayo.

- Castoriadis, C.(1997) Lo imaginario: La creación en el dominio histórico social. Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto. Gedisa. Barcelona.

- Castoriadis, C.(2001) Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. En *Figuras de lo Pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- Fernández, A. M.(1999) Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad. En *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.

- Foucault, M.(1976) El panoptismo. En *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

- Lapassade, G. (2000) El movimiento institucionalista en *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa

- Lourau, R.(2001) Implicación y sobre-implicación. En Publicación interna. LAI. Instituto G. Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA

- Lourau, R.(1981) Hacia una intervención socioanalítica. El Análisis Institucional. Buenos Aires.: Amorrortu.

TRATA DE PERSONAS, PRODUCCIONES SUBJETIVAS Y VIOLENCIA DE GÉNERO. UN ANALIZADOR INSTITUCIONAL DE NUESTRA SOCIEDAD.

D'Agostino, Agustina & Ruiz, Celeste.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)- Instituto de Investigaciones en Psicología.

dagostinoag@gmail.com

Resumen

La agenda política actual incluye la Trata de personas como una problemática de relevancia internacional, que excede los límites geográficos de cualquier país y exige resoluciones conjuntas (Magliano & Clavijo, 2011; Acién González & Checa y Olmos, 2011).

En Argentina, la lucha de Susana Trimarco por esclarecer la desaparición de su hija Marita Verón, produjo un viraje en el tratamiento político del tema, dando por resultado que en abril del 2008 se promulgará la Ley N°26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. Esta legislación establece como Trata a la captura y/o explotación, sea sexual, laboral o física, tanto de menores o como de mayores de 18 años y establece los Derechos de las víctimas y las disposiciones penales y procesales para los captores. Nejamkis y Castiglione (2013), señalan que las principales modalidades de explotación en el país se presentan a través de lo sexual y lo laboral.

La mayor parte de los análisis que se realizan sobre el tema son presentados cuantitativamente, a partir de una serie porcentajes e indicadores. Si bien esa modalidad puede ser útil para visibilizar la magnitud del problema, consideramos que resulta insuficiente para poder intervenir y modificar los sentidos sociales que le dan forma a la misma. Sostendremos que la Trata de Personas, al igual que los Femicidios, constituyen analizadores de Violencia de Género.

Pensar la trata de personas como un analizador de violencia de género y no como un indicador social del nivel de violencia, refiere a las relaciones entre personas y las formas en que se ejerce el poder en las mismas. Fernández (2009) plantea que las violencias se originan en dispositivos de des-igualación, en los que el dominio es practicado por y desde los hombres, hacia las mujeres y lo diferente es igualado a inferior, peligroso o enfermo.

Un analizador (Lourau, 1977) es un elemento de la realidad social que manifiesta las contradicciones de un sistema permitiendo revelar la estructura de las instituciones. Pueden ser hechos, acontecimientos, interrupciones, modos de funcionamiento que encarnan la contradicción en una institución. En tanto herramienta de análisis institucional, permite una lectura analítica de

lo que acontece y posibilita intervenir sobre la realidad a partir de volver explícitos elementos que hasta entonces permanecían velados. Su lectura se realiza desde un posicionamiento dialéctico y situacional enlazado al devenir de producciones micro-sociales instituidas e instituyentes (Lourau, 1977). Lourau (2008) plantea una diferencia entre la noción de analizador y el concepto de indicador, este último sería construido más de una vez para invisibilizar los verdaderos elementos que conforman una crisis o conflictos tanto en el plano macrosocial como microsicial.

La violencia de género se enmarca en un sistema de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2005) que ordenan los modos de ser, estar y hacer en el mundo, sus afectos, sentidos y representaciones, nos ubica en que la lógica de los géneros como opuestos, binarios y en clave de diferencias desigualadas, es una construcción socio- histórica, pausable de ser modificada. La Ley N°26.364, plantea la prevención de la Trata, como un elemento constitutivo. No solo se busca detener, sancionar y castigar a los captores y restituirles a las víctimas el derecho que se les apropio, sino también actuar sobre el tejido social para la prevención. Hay una gran diferencia entre entender la Trata como un mero indicador, o entenderla como un analizador de la institución sociedad que produce los afectos y sentidos de las subjetividades que los reproducen, pero que a la vez son capaces de cuestionarlos, interrogarlos y crear formas nuevas. Proponemos la noción de analizador como un instrumento que nos posibilita visibilizar la lógica dónde uno ejerce dominio sobre otro, e intervenir sobre los modos en que la misma se instituye, produciendo transformaciones en los modos de la subjetividad.

Palabras clave: Violencia de Género- Trata de Personas- Análisis Institucional- Analizador.

Abstract

In this paper we postulate that human trafficking and femicide, should be understood as gender violence analyzers and not as mere indicators.

Fernandez (2009) argues that the violence begins on mismatch devices, in which the domain is practiced by men to women and how different is equated with inferior, dangerous or sick.

An analyzer (Lourau, 1977) is an element of social reality that manifests the contradictions of a system and reveal the structure of institutions. They can be made, events, disruptions, operating modes embodying the contradiction in an institution. Like institutional analysis tool enables an analytical reading of what is happening and intervene on reality from elements that hitherto remained veiled. Lourau (2008) poses a difference between the notion of analyzer and the concept of indicator, the latter would be built more than once to make invisible the true elements of a crisis or conflict in both the macro and micro level. We propose the notion of analyzer as an instrument that allows us to visualize the logic where one has control over another, and intervene on the ways in which it is instituted, resulting in changes in the modes of subjectivity.

Keywords: Institutional analysis- Analyzer- Human trafficking- Gender violence.

Referencias bibliográficas

Ación González, E; & Chaca y Olmos, F. (2011). La actualidad del abordaje de la trata de personas para la prostitución forzada en España. *Gazeta de Antropología*. 27 (1).

Castoriadis, C. (2005). Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Gedisa: Barcelona.

Fernández, A.M. (2011). *Política y subjetividad*. Buenos Aires: Biblos.

Fernández, A.M. (2009). *Las lógicas sexuales: Amor, política y violencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lourau, R. & Lapassade, G. (1977). El análisis institucional. En: *Claves de la Sociología* (pp. 56-74). Barcelona, España: Laia.

Lourau, R. (2008). El estado inconciente. Terramar: La Plata.

Magliano, M.J; & Clavijo, J. (2011). La trata de personas en la agenda política sudamericana sobre migraciones. *Análisis Político*. 24(71).

Nejamkis, L; & Castiglione, C. (2013). Apuntes críticos a la trata de personas como problema contemporáneo. *Revista Población y Desarrollo: Argonautas y Caminantes*. 9, 33-42.

Fuente

Ley N° 26364, Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. Boletín Oficial N° 31.395. 30 de abril de 2008.

GÉNERO E INSTITUCIÓN. UNA MIRADA SOBRE EL DISCURSO Y EL PODER DESDE UN HOGAR MATERNO INFANTIL OFICIAL.

Malacalza, Karina Susana.

Área de Género y Diversidad Sexual. Facultad de Trabajo Social UNLP.

karina_malacalza@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “La dimensión de género en la intervención profesional. El caso de los trabajadores sociales de la Provincia de Buenos Aires”, actualmente en curso y llevada a cabo por el Área de Género y Diversidad Sexual de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

El objetivo del trabajo a desarrollar es indagar acerca de la relación entre género e instituciones, de cuál es la inscripción del género en instituciones dependientes del Estado.

Se tomará como referencia para dicho análisis el tratamiento de las niñas y adolescentes en un hogar materno-infantil oficial de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, evaluando no sólo el abordaje institucional, sino también la institución hogar como organización estatal e instituciones con las que articula.

Se intentará observar la presencia de la perspectiva de género en las instituciones, en el marco del análisis de los discursos hegemónicos/dominantes, y los discursos de grupos subordinados: la figura de discurso público y la de discurso oculto, con el fin de aportar a una mayor comprensión acerca del poder, y del poder patriarcal, entre otros análisis.

Se buscará evaluar cómo se presenta dicha perspectiva en los discursos e intervenciones al interior del hogar, así como el lugar que ocupa el género en el orden de los discursos dominantes.

Las niñas y adolescentes embarazadas y/o con hijos son ingresadas al hogar a partir de la toma de una Medida de Protección Especial de Derechos, por parte de los Servicios Locales y/o Zonales de Promoción y Protección, en el marco de la Ley 13298, Ley de Promoción y Protección de Derechos, en virtud de sufrir alguna vulneración en los mismos: maltrato, negligencia en los cuidados parentales, abuso sexual, ausencia de referentes vinculares, etc. Cabe destacar que la mayoría de los embarazos son consecuencia de abusos sexuales ejercidos hacia las niñas y jóvenes, en general, abusos en el ámbito intrafamiliar.

El objetivo formal del hogar es proteger, asistir y acompañar a las niñas/adolescentes en el difícil, y acentuado por sus condiciones y contexto, proceso de ser madres, promoviendo la autonomía

de las mismas y garantizando el desarrollo integral tanto de ellas como de sus hijos, durante el lapso en que se encuentran allí alojados.

Es de interés en este estudio, indagar acerca de cómo se articulan estos objetivos institucionales con la práctica de las intervenciones, y de cómo se conforma el hogar en el mapa del entramado institucional de otros organismos del Estado con los que interactúa en sus intervenciones. Pensarlo en los términos de las relaciones de poder, de las contradicciones, de las dificultades y de las posibilidades.

Pensar en cómo actúa el poder en los términos de “la dominación”, introducir al análisis del fenómeno del consentimiento de los “dominados” a su dominación, de cómo circula ello en las instituciones.

Se abordará este estudio a través de la revisión de datos secundarios, de documentación e informes acerca de las niñas/jóvenes, legajos personales, etc. Se analizarán, asimismo, entrevistas realizadas a las mismas, a sus familiares, a agentes del hogar pertenecientes a distintas áreas, a integrantes de otras organizaciones articulantes.

Se busca a través de este trabajo de investigación poder arribar a una mayor comprensión de lo “instituido” respecto al género, trascendiendo las lecturas desde el “sentido común”, y comprendiendo las determinaciones estructurales, propias de un sistema económico-político-social capitalista, que actúa sobre lo no visto, desde lo discursivo, organizando y determinando relaciones sociales jerárquicas y patriarcales. Analizarlo al interior del hogar, en la articulación con otros organismos/instituciones, dependientes del Estado.

Comprender el fenómeno para poder trascenderlo y socavar lo instituido desde un lugar crítico, superador y favorecedor de nuevas miradas sobre el género y las relaciones de poder.

Nuevas miradas que aporten a nuevas prácticas en las instituciones, y en las sociedades actuales y en las que vendrán.

Palabras clave: Género, Institución, Discursos, Poder.

Abstract

The object of this work is to inquire about the relationship between gender and institutions; of what place does the gender perspective have in state institutions.

The treatment of children and adolescents in an official maternal and child home in La Plata city, province of Buenos Aires will be taken as reference for this analysis, assessing not only the institutional approach, but also the home institution as state organization and institutions they articulate.

It will try to observe the presence of a gender perspective in institutions, under the analysis of hegemonic / dominant discourses and speeches by subordinate groups: the figure of public discourse and hidden discourse, in order to contribute to greater understanding of the power and patriarchal power, among other tests.

The formal purpose of the home is to protect, assist and accompany girls / adolescents in the difficult and exacerbated by their conditions and context, process of being mothers, promoting autonomy and guaranteeing them the integral development of both them and their children, during the period in which they are housed there.

It seeks through this research to arrive at a greater understanding of what "established" on gender, transcending the readings from the "common sense", and understanding structural determinations, typical of a social-political-economic capitalist system, which acts on the unseen, from the discursive, organizing and determining hierarchical and patriarchal social relations. Analyze within the home, in coordination with other agencies / institutions, dependent on the state.

Keywords: Gender, Institution, Speeches, Power.

BIBLIOGRAFIA

- FERNANDEZ, Ana María. La mujer de la ilusión. Pactos y Contratos entre hombres y mujeres. Buenos Aires. Paidós, 1993.
- Ley N° 13.298, de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los niños.
- FOUCAULT, Michel. El Orden del discurso. Tusquets Editores, 1999.
- GODELIER, Maurice. Communications, París, 1978, Nro. 28.
- SCOTT, James. Los dominados y el arte de la resistencia. México. Ediciones Era, 1990.

ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE ATENCIÓN EN SALUD MENTAL EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR.

Sosa, María Silvina.

Universidad Fundación Barcelo.

silvinasosa53@gmail.com

Resumen

El Tratado para la Constitución de un Mercado Común entre la República Argentina conocido como el Tratado de Asunción, fue firmado en la ciudad de Asunción el 26 de marzo de 1991. En sus Considerandos se plantea “que la ampliación de las actuales dimensiones de sus mercados nacionales, a través de la integración, constituye condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social” y, entiende que, ese objeto debe ser alcanzado mediante el más eficaz aprovechamiento de los recursos disponibles...” (1)

También se manifiesta estar convencidos “de la necesidad de promover el desarrollo científico y tecnológico de los Estados Partes y de modernizar sus economías para ampliar la oferta y la calidad de los bienes y servicios disponibles a fin de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes” (1)

Se constituyeron Subgrupos de Trabajo a los efectos de la coordinación de las políticas macroeconómicas y sectoriales. Estos Subgrupos eran diez, entre los cuales no estaba incluido Salud. Actualmente existen dos foros regionales en los que el área de Salud tiene competencia preponderante: la reunión de Ministros de Salud y el Subgrupo de Trabajo N° 11 – Salud. Ambos son de carácter deliberativo y consultivo y se reúnen al menos dos veces al año. (2)

La Reunión de Ministros procura armonizar políticas sanitarias entre los Estados, a la vez que ha creado varias comisiones intergubernamentales que asesoran en diversas materias. (2)

El Subgrupo de Trabajo N° 11 “Salud” es un foro regional técnico que tiene por función armonizar la legislación de los Estados Partes en materia sanitaria, y que en particular otorga prioridad a los bienes, servicios, materias primas y productos del área de la salud, los criterios para la vigilancia epidemiológica y el control sanitario”. (2)

Entre sus políticas y acciones sanitarias no se han relevado cuestiones relativas a integración de los sistemas y servicios de salud y/o salud mental, ya que es evidente que, por el momento, el interés está centrado especialmente en aspectos más vinculados a la situación epidemiológica y regional de las enfermedades priorizadas para el Mercosur (especialmente el dengue).

Las políticas en salud mental, especialmente en aquellos aspectos vinculados a la reforma del modelo de atención, constituyen un aspecto relevante en relación a la mejoría de la calidad de vida de los habitantes de los países que conforman el MERCOSUR.

Esta calidad de vida favorece los procesos de desarrollo económico con justicia social – objetivos del Tratado de Asunción – y mejora los índices de desarrollo humano, aumentando la equidad.

Ya en 1993, el Banco Mundial en su Informe sobre Desarrollo Mundial (4) y reafirmado en 1997 en la publicación de OPS “Salud Mental en el Mundo” (5) estimaba que los problemas de salud mental en todo el mundo producían un 8,1% de la carga global de la morbilidad (CGM) medida en años de vida ajustados en función de la discapacidad (AVAD) perdidos, tributo mayor que el impuesto por la tuberculosis, el cáncer o las enfermedades del corazón. La carga de los trastornos neuropsiquiátricos en América Latina y el Caribe, ya se estimaba en el 8% (5).

Según informa la OMS (6), este porcentaje habría aumentado al 12% en el año 2000 y se prevé que llegará hasta el 15% en el 2020.

La OMS señala que “el impacto económico de los trastornos mentales es amplio, duradero y de gran magnitud. Estos trastornos imponen una serie de costos a los individuos, las familias y las comunidades en su conjunto. (...) Entre los componentes mensurables de la carga económica se encuentran las necesidades de servicios de asistencia sanitaria y social, la pérdida de empleo y el descenso de la productividad, el impacto sobre las familias y los cuidadores y el impacto negativo de la mortalidad prematura” (6) .

Es por ello que el modelo de atención en salud mental es de alta importancia en su capacidad de ofrecer alternativas que tiendan a no fomentar procesos de cronificación.

El modelo de atención custodial ha sido reconocido hace ya muchos años como de ineffectividad terapéutica, demostrándose desde diversos ángulos el carácter antiterapéutico del hospital psiquiátrico (7).

En 1990, la Declaración de Caracas, representó un marco fundamental para el cambio del modelo custodial hacia un modelo basado en la comunidad.

Sin embargo, balances recientes de la Declaración de Caracas, señalan que los indicadores disponibles muestran que, en la gran mayoría de las poblaciones, las metas de Caracas continúan sin cumplirse enteramente (8). De los países miembros del MERCOSUR solamente Paraguay y Bolivia no estuvieron presentes en la Conferencia de Caracas, pero vienen desarrollando iniciativas, junto a los otros países de América Latina, en relación a la salud mental.

Si bien se ha puesto de relieve que Salud Mental no forma parte de la agenda de la Reunión de Ministros de Salud del MERCOSUR, es previsible que en el futuro se imponga algún grado de

necesidad de coordinar políticas de salud mental dada la carga que implican para el desarrollo de los países los trastornos y problemas de salud mental.

Palabras clave: Salud Mental, Mercosur, Modelos de Atención, Legislación.

Abstract

Analysis models in Mental Health Care in the MERCOSUR countries. Mental health policies, especially those aspects related to the reform of the care model, are an important aspect in relation to the improvement of the quality of life of the inhabitants. Custodial care model has been recognized many years ago as therapeutic ineffectiveness, showing different angles from the character antitherapeutic psychiatric hospital. The sanction of the National Law 26657 Mental Health in 2010 is part of a process of unprecedented political and legislative changes with high impact on the field of mental health. In this framework, the law gives priority to transformation of the care model from a custodial approach to a targeted approach based on the principles of community mental health.

Keywords: Mental Health, Mercosur, Legislation, Models of Care.

Referencias bibliográficas

- 1.- Tratado para la Constitución de un Mercado Común entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay. Asunción. 1991
- 2.- Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. "Informe de gestión 2004". Buenos Aires. República Argentina. Enero 2005.
- 3.- Declaración Conjunta de las Ministras y Ministros de Salud y de Medio Ambiente del Mercosur y Estados Asociados. En la Ciudad de Buenos Aires, República Argentina, a los 29 días del mes de junio de 2006.
- 4.- Banco Mundial: "Informe sobre el Desarrollo Mundial. Invertir en salud". Washington D.C. 1993.
- 5.- Desjarlais, R.; Eisenberg, L.; Good, B.; Kleinman, A. "Salud Mental en el Mundo. Problemas y prioridades en poblaciones de bajos ingresos". Organización Panamericana de la Salud. Washington, D. C. 1997.
- 6.- OMS: "Informe sobre la salud en el mundo - 2001 - Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas". Ginebra. 2001.

- 7.- González Uzcátegui, R.; Levav, I. (Editores): "Reestructuración de la Atención Psiquiátrica: Bases conceptuales y guías para su implementación". Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C. 1991.
- 8.- Caldas de Almeida, J. M.: "Logros y obstáculos en el desarrollo de políticas y servicios de salud mental en los países de América Latina y el Caribe después de la Declaración de Caracas". Conferencia presentada en la Conferencia Regional sobre la Reforma de los servicios de Salud Mental "15 años después de la Declaración de Caracas". Brasilia, Brasil. 7 al 9 de Noviembre de 2005. OPS/OMS.
- 9.- Goffman, E.: "Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales". Buenos Aires. Amorrortu editores. 2^a. Edición. 1972.

DERECHOS HUMANOS Y SALUD MENTAL: LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A LOS PRINCIPIOS DE LA LEY NACIONAL 26.657.

Angelini, Silvio; Larrieu, Anahí; Cámara, C. Araceli & Solé, Hugo.

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología, Seminario de grado optativo “Políticas Argentinas de Salud Mental”.

e-mail: soangelini@gmail.com

Resumen

La Ley Nacional de Salud Mental (26657) y su decreto reglamentario (603/13) en el artículo 33 plantean la necesidad de la adecuación de la formación de grado y posgrado

“...con los principios, políticas y dispositivos que se establezcan en cumplimiento de la presente ley, haciendo especial hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales en derechos humanos y salud mental...”.

Por su parte, la *Comisión Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones* (Decreto presidencial 603/13, artículo 2) elaboró una serie de recomendaciones para universidades públicas y privadas respecto de este artículo en el Acta 6/14, Anexo III, en la que sostiene :

“...Es fundamental que la formación de los futuros profesionales esté vinculada a las necesidades de la población y en el marco de las políticas públicas que dan cuenta de esas necesidades, más allá de cualquier interés sectorial divergente del interés colectivo, y para ello es preciso realizar una revisión crítica de los roles profesionales así como también de la formación requerida para su ejercicio, en particular de aquellas metodologías o contenidos curriculares que no se adecúen al marco legal vigente...”

En ese sentido, dicha Comisión Interministerial, recomienda

“...la adopción del enfoque de derechos, la inclusión social y la interdisciplina como ejes transversales para la formación, extensión e investigación...”

(Acta 6/14, Anexo III, Recomendación General)

Cuando observamos la formación de lxs profesionales del campo de la salud mental, en especial psicología y medicina, vemos que tienen una carencia formativa respecto de esta temática. La misma está marcada por la ausencia total o por el escaso desarrollo o por la dispersión que vuelve difícil una adecuada conceptualización sobre las problemáticas en salud mental.

El problema de la formación de los profesionales no es un problema de Argentina en este nuevo marco marco legislativo y de transformación político-institucional en salud mental. Tanto Brasil como Chile han comenzado varios años antes que nuestro país cambios en este sentido y, sin embargo, persisten sus problemas en torno a la formación de profesionales desde el paradigma de

derechos humanos y salud mental, siendo la formación de grado y posgrado universitaria el principal factor de este problema.

En el caso de nuestro país, y de nuestra Facultad en particular, se han comenzado a realizar diversas acciones tendientes a revertir esa situación. En este contexto queremos compartir algunos resultados del análisis de la experiencia del Curso SALUD MENTAL Y DERECHOS HUMANOS: CONCEPTOS Y PRÁCTICAS DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS CON INCLUSIÓN SOCIAL, que se dictó en junio y julio de 2015, de manera optativa y gratuita dirigido a estudiantes de psicología, medicina y trabajo social.

El curso se desarrolló en el marco del Programa de Mejoramiento de la Carrera, los días miércoles de 20 a 22 hs. durante 6 encuentros de frecuencia semanal. Contó con una inscripción de 60 estudiantes y finalizaron 55. Durante el mismo se implementó una serie de instrumentos tendientes a explorar los conocimientos previos (encuesta inicial) y el impacto del mismo (encuesta final y reflexión personal).

El curso tenía por objetivo trabajar los principios de la ley nacional 26657 y del marco internacional de derechos humanos y salud mental

De los instrumentos aplicados se destaca que si bien conocen y han leído la ley pocos la han leído completa (decreto reglamentario, Declaración de Caracas, Principios de Brasilia, Principios de NN.UU. para la atención de los enfermos mentales y el mejoración de la salud mental.

Por otra parte, se destaca de sus dichos la necesidad de espacios formativos y de reflexión como el de este curso a la par de pedir sus inclusión en los programas de las asignaturas.

La formación de los profesionales vinculados a la salud mental es una necesidad imperiosa a la par de una exigencia de política universitaria, ya que de esta manera se prodrán respetar y garantizar el cumplimiento de los derechos humanos de las personas usuarias de los servicio de salud mental.

Palabras Clave: formación, principios, salud, mental

Abstract

The National Mental Health Act (26657) and reglementario decree (603/13) Article 33 states the need of adapting the undergraduate and graduate

"... With the principles, policies and instruments to be established in compliance with this law, with particular emphasis on knowledge of international standards and human rights treaties and mental health ...".

The Interministerial Commission on Mental Health Policy and Addictions developed a set of recommendations for public and private universities, holding:

"... It is essential that the training of future professionals is linked to the needs of the population

and within the framework of public policies that reflect those needs, beyond any divergent sectoral interest of the collective interest, ...the training required for their exercise, particularly those methods or curricula that fail to conform to the current legal framework ... "

In this context we want to share some results of analysis Course experience MENTAL HEALTH AND HUMAN RIGHTS: CONCEPTS AND PRACTICES FROM A RIGHTS APPROACH WITH SOCIAL INCLUSION, which was delivered in June and July 2015, of optional and free for students psychology, medicine and social work.

The course was intended to work the principles of national law and international 26657 framework of human rights and mental health.

Key Words: training, principles, mental, health

Bibliografía

Angelini, Silvio; Cámara Araceli (2015): EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP SOBRE SALUD MENTAL Y DERECHOS HUMANOS. Trabajo libre presentado en el I Congreso Nacional de Psicología Psicología, formación y compromiso social 14, 15 y 16 de mayo, San Luis.

------(2015): DERECHOS HUMANOS Y SALUD MENTAL: TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS. Trabajo libre presentado en el I Congreso Nacional de Psicología Psicología, formación y compromiso social 14, 15 y 16 de mayo, San Luis.

De Lellis, Martín (2015): PERSPECTIVAS EN SALUD PÚBLICA Y SALUD MENTAL. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nuevos Tiempos.

Ley Nacional 26657 de Salud Mental. Argentina.

Marazina, I., A SAÚDE MENTAL PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA. ESTUDO COMPARATIVO DOS SISTEMAS DE SAÚDE MENTAL DE ARGENTINA E BRASIL, Tesis de doctorado, Facultad de Salud Publica de la USP (Universidad de San Pablo), San Pablo, Febrero de 2012.

OPS/OMS-PAHO/WHO: ESTRATEGIA Y PLAN DE ACCIÓN SOBRE SALUD MENTAL. 2009.

RECOMENDACIONES A LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS ARTÍCULO 33º LEY NACIONAL Nº 26657. Acta Nº 6/14 ANEXO III. Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones. Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación. Argentina. 2014.

SALUD MENTAL, JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL EN EL SERVICIO PENITENCIARIO BONAERENSE.

Bajar, Marien; D'Ovidio, Ana Clara & Urios, Romina.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: mari_bajar@hotmail.com

Resumen

A finales del año 2010 se sanciona en nuestro país la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, reglamentándose en mayo del 2013 (Decreto 603/13). Con la aprobación del Plan Nacional de Salud Mental en octubre de ese mismo año, se incluye a las provincias en la necesidad de la adecuación a esta nueva normativa.

La provincia de Buenos Aires sancionó en el 2013 la Ley N° 14.850, adhiriendo a la norma nacional.

Estos hechos implican una adecuación de los dispositivos de alojamiento y tratamiento de personas con problemáticas de salud mental a la nueva legislación.

En el marco de la puesta en vigencia y funcionamiento de lo establecido por la Ley, consideramos importante realizar un relevamiento respecto de la implementación de esta normativa en las Unidades Penitenciarias Bonaerenses N° 10, N° 34 y N° 45 Anexo Mujeres, que alojan personas con medidas de seguridad encuadradas en el artículo 34 del Código Penal.

Partimos del supuesto de que la situación legal de personas con discapacidad/padecimiento psicosocial ha tenido un viraje a partir de la Ley N° 26.657, y consideramos interesante indagar su implementación en aquel subgrupo constituido por personas detenidas en Unidades Penitenciarias denominadas psiquiátricas, a partir de una medida de seguridad.

La declaración de inimputabilidad implica el dictado de una medida de seguridad, que se apoya en la supuesta peligrosidad de la persona para sí misma o terceros, a partir de su “enfermedad o diagnóstico mental”.

La legislación penal vigente otorga al juez un margen de discrecionalidad absoluto para disponer la internación (una forma de privación de la libertad, según la CIDH) de la persona en una institución especializada, sin límite temporal y más allá del tipo de injusto en cuestión. La única indicación es que esa privación de la libertad sólo puede concluir cuando un examen de peritos determine que ha “desaparecido el peligro” de daño a sí mismo o a otras personas.

Cuando son personas de escasos recursos, esa evaluación suele dilatarse en el tiempo, prolongándose el encierro más tiempo del que habría correspondido de haber sido hallado imputable.

De esta forma, pena y medida de seguridad se contraponen: la primera es finita en el tiempo, la segunda es infinita.

Nuestra hipótesis general es que tanto el personal jerárquico, el técnico-profesional, como el de contacto, organizan sus discursos y prácticas bajo el imperio del Paradigma Peligrosista, propio del derecho penal vigente.

Como corolario de dicha hipótesis esperábamos encontrar diversos indicadores, tales como: tipos de informes y discursos utilizados; documentos periciales; reglamentaciones y disposiciones ministeriales de lógica positivista; ausencia de articulaciones interministeriales y de capacitaciones hacia el personal de contacto como agente de salud.

Para llevar a cabo esta investigación, se construyeron herramientas metodológicas destinadas a indagar la concepción de los trabajadores sobre la discapacidad/padecimiento psicosocial, implícita en su manera de operar con esta población.

Se confeccionó una encuesta, y a partir de sus resultados se elaboró una entrevista en profundidad para ser administrada a un número menor de operadores, a fin de recabar información más precisa sobre ciertas áreas de interés, fundamentalmente en relación a preconceptos del personal de contacto sobre la inimputabilidad, la salud mental y las valoraciones sobre la Ley de Salud Mental.

En relación a los profesionales, consideramos que las diversas inserciones institucionales dificultan el trabajo en equipo, a la par de las propias interpretaciones sobre la Ley. A ello debemos agregar las autoridades penitenciarias y ministeriales, con sus propias lógicas de poder y funcionamiento, que muchas veces colisionan.

Por otra parte, debemos destacar el efecto de institucionalización y burocratización profesional, que cronifica y naturaliza las prácticas instituidas de manera acrítica.

Para visualizar de qué modo implementan la Ley profesionales y autoridades de las instituciones objeto de nuestra investigación, se elaboró una entrevista en profundidad. Allí intentamos indagar los lineamientos políticos tendientes a la implementación de la Ley, los preconceptos de funcionarios, autoridades penitenciarias y profesionales sobre la inimputabilidad y salud mental; y explorar las valoraciones sobre la norma en cuestión.

Al mismo tiempo, se elaboró una herramienta para poder analizar historias clínicas, documento fundamental para poder indagar la concepción de sujeto de abordaje.

Al momento de presentación de este trabajo, nos encontramos en camino de procesamiento y análisis de datos, por lo que esperamos al momento del Congreso poder compartir los resultados preliminares y acercar a la comunidad algunos aportes respecto a lo que se ha podido pesquisar en relación con la efectiva implementación de la Ley de Salud Mental en Unidades Penitenciarias de la provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: SALUD MENTAL, INIMPUTABILIDAD, MEDIDA DE SEGURIDAD, CARCEL

Abstract

The main objective of this paper is to study issues, progress and challenges on the implementation of the National Mental Health Law Nº 26657 in penitentiary institutions that belong to Buenos Aires province. These institutions hold people under the 34th article of the Argentine Republic's Penal Code.

The theoretical framework of this research is based on international and interamerican Human Rights declarations, the Argentine Republic's Penal Code and the Patient National Right laws Nº26657 and Nº26529.

The practical resources to reach the proposed objectives were: in-depth interviews with public officials, prison authorities and professionals, survey and reviews of the documentation (medical records, ministerial directives, provincial and national laws).

First, a team consisting of professors, professor assistants, advanced students and graduates was assembled, then the theoretical foundations were established to develop methodological tools and finally the research implementation at institutional level was made with the analysis of all the data obtained.

Keywords: MENTAL HEALTH, INSANITY, SECURITY MEASURES, PRISON

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación (PIPI) “Salud Mental, Justicia y Derechos Humanos en contextos de encierro: la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental en el Servicio Penitenciario Bonaerense”, llevado a cabo en la Facultad de Psicología de la UNLP por las cátedras de Psicología Forense, Psicología Preventiva y el Seminario Optativo “Políticas Argentinas de Salud Mental: avances y desafíos”.

El principal objetivo de nuestra investigación es conocer las problemáticas, avances y desafíos de la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657 en instituciones penitenciarias

de la provincia de Buenos Aires que alojan personas bajo medida de seguridad, encuadrada en el artículo 34 del Código Penal de la Nación.

Constituyen el marco teórico de esta investigación diversos instrumentos internacionales e interamericanos de Derechos Humanos, el Código Penal de la Nación y las Leyes Nacionales N° 26.657 y N° 26.529 de Derechos del Paciente.

Intentaremos indagar sobre la vigencia de estas normativas en las Unidades Penitenciarias N° 45, 10 y 34.

Desarrollo

En el año 1994 se realizó una reforma de la Constitución Nacional, incorporándose en el artículo 75 inciso 22 tratados, normativas y Convenciones Internacionales de Derechos Humanos, lo que obligó a modificar todas aquellas leyes que a partir de esta reforma se convirtieron en anticonstitucionales.

Así, empiezan a ver la luz leyes nacionales y provinciales superadoras en pos del respeto y garantía de los derechos de las personas.

A finales del año 2010 se sanciona en nuestro país la Ley Nacional N° 26.657, Ley de Salud Mental. La misma se encuentra reglamentada desde mayo del 2013. Estos hechos implican una adecuación de los dispositivos de alojamiento y tratamiento de problemáticas de salud mental a la nueva legislación. Son algunos puntos centrales de esta Ley:

- La definición de la salud mental como proceso y no como estado.
- La concepción de sujeto de abordaje integral.
- La necesidad del trabajo interdisciplinario. Las áreas que se mencionan son la psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas pertinentes. Sin embargo, se sostiene que las disciplinas que se mencionan en la ley, no son taxativas y que los equipos deberán confeccionarse de acuerdo a las necesidades de cada comunidad.
- Se pone especial énfasis en la perspectiva de Derechos, sobre todo con relación a la protección de los derechos de las personas usuarias de los servicios de salud mental.
- Se introduce la nominación de “persona con padecimiento mental”, para hacer hincapié sobre la persona y no sobre el padecimiento (enfermo mental, esquizofrénico, psicótico, etc.), a los efectos de favorecer la no discriminación y la desestigmatización.
- Dentro de los derechos contemplados por la Ley, merece resaltarse el derecho al consentimiento informado (art. 7 inc. j y art. 10) y el hecho de que la persona participe en la toma de decisiones en su tratamiento (art. 7 inc. k).

Esto implica una ruptura con un orden autoritario, en la que la palabra del profesional es la única que se tiene en cuenta en el proceso de atención y tratamiento.

- La ley prohíbe la creación de nuevos hospitales monovalentes, públicos o privados (art. 27). Los existentes deben adecuar sus servicios a este nuevo paradigma. Se establece así un proceso de desmanicomialización y desinstitucionalización de la atención y tratamientos, que tiene como horizonte temporal el año 2020, tal como lo estipula el Consenso de Panamá de la OPS/OMS del año 2010. De esta manera, se deben reestructurar los Servicios de Salud Mental para que tengan como eje la comunidad y no el hospital (enfoque hospitalocéntrico), sin que ello implique reducción de personal o de sus derechos.

- La internación debe considerarse un recurso terapéutico de carácter restrictivo, y debe ser empleada cuando se hayan agotado otras medidas terapéuticas realizadas en el ámbito familiar, comunitario y social (art. 14). La misma debe ser lo más cerca posible de su comunidad de origen y con la premisa de que sea lo más breve posible, para evitar la ruptura de vínculos comunitarios y familiares. Existen dos tipos de internación: la voluntaria (art. 18) y la involuntaria (art. 20). La primera es cuando la persona decide acudir a un servicio de salud mental para solicitar internarse, la que debe ser informada al juzgado si se prolonga más de 60 días. El juez interviniente deberá decir en un plazo de 5 días si autoriza la continuidad de la medida. La segunda solo es procedente cuando a criterio del equipo de salud mediare situación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros que amenace o cause perjuicio a la vida o integridad física de la persona y/o de otras. Ese riesgo debe ser verdadero, seguro e indubitable. El riesgo no se debe reducirse a una clasificación diagnóstica o psicopatológica, por ello es necesario... “estar atentos a estos falsos enlaces que se establecen directamente entre diagnóstico y riesgo ya que conllevan una toma de decisión, de determinada conducta terapéutica en la cual prevalece la visión del especialista para la determinación del riesgo, siendo evaluado como si pudiera cuantificarse con parámetros objetivos, y de modo verticalista, lo que puede suceder si....” (Angelini, Carril, Irie, Pena, opcit). Por ello, la determinación del riesgo debe ser hecha desde un criterio interdisciplinario e intersectorial, incluyendo a la persona y sus referentes vinculares, donde se analicen las diversas dimensiones: sanitaria, social, educativa, vincular-familiar, laboral, comunitaria.

No debe confundirse riesgo cierto e inminente para sí o terceros con peligro para sí o terceros. Uno habla de una segura afectación concreta de la seguridad física o a la vida. El otro hace hincapié en la supuesta peligrosidad de las personas que tiene un padecimiento mental. Eso remite al Paradigma Peligrosista, contrario al Paradigma de Derechos Humanos.

- Es importante señalar que la internación debe entenderse como una forma de privación de la libertad. Al respecto la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en los Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las

Américas (res. 1/08 13/03/2008): “Cualquier forma de detención, encarcelamiento, institucionalización, o custodia de una persona, por razones de asistencia humanitaria, tratamiento, tutela, protección, o por delitos e infracciones a la ley, ordenada por o bajo el control de facto de una autoridad judicial o administrativa o cualquier otra autoridad, ya sea en una institución pública o privada, en la cual no pueda disponer de su libertad ambulatoria. Se entiende entre esta categoría de personas, no sólo a las personas privadas de libertad por delitos o por infracciones e incumplimientos a la ley, ya sean éstas procesadas o condenadas, sino también a las personas que están bajo la custodia y la responsabilidad de ciertas instituciones, tales como: hospitales psiquiátricos y otros establecimientos para personas con discapacidades físicas, mentales o sensoriales; instituciones para niños, niñas y adultos mayores; centros para migrantes, refugiados, solicitantes de asilo o refugio, apátridas e indocumentados; y cualquier otra institución similar destinada a la privación de libertad de personas”. (Disposición General)

Por ello, toda internación, en especial la involuntaria, debe ser monitoreada para que la misma no sea una privación ilegítima de la libertad. Para ello, la ley crea la figura del abogado defensor, quien debe proteger los derechos de la persona internada (art. 22). Puede oponerse a la internación o solicitar la externación. Por otra parte, se crea el Órgano de Revisión de Internaciones (art. 38 al 40) el que evaluará las internaciones involuntarias, recibirá y realizará denuncias sobre irregularidades, posee facultades de apelación y supervisión de internaciones involuntarias luego de un largo tiempo. Es interdisciplinario e intersectorial, es decir, está compuesto por organismos estatales y organizaciones civiles.

Como vemos, la situación legal de las personas con discapacidad/padecimiento psicosocial ha tenido un viraje en nuestro país a partir de la Ley Nacional N°26.657.

Dentro de este grupo social, hay un subgrupo constituido por aquellas personas que están detenidas en unidades penitenciarias denominadas psiquiátricas, a partir de una medida de seguridad en el marco del Art. 34 del Código Penal. Dicho artículo, en su inciso 1° plantea que no es punible:

“...El que no haya podido en el momento del hecho, ya sea por insuficiencia de sus facultades, por alteraciones morbosas de las mismas o por su estado de inconciencia, error o ignorancia de hecho no imputables, comprender la criminalidad del acto o dirigir sus acciones. En caso de enajenación, el tribunal podrá ordenar la reclusión del agente en un manicomio, del que no saldrá sino por resolución judicial, con audiencia del ministerio público y previo dictamen de peritos que declaren desaparecido el peligro de que el enfermo se dañe a sí mismo o a los demás....”

En la provincia de Buenos Aires, dos unidades están destinadas a esta problemática: las Unidades N° 34 y N° 45 (Anexo Mujeres). Hasta el año 2013 eran tres, que se distinguían por ser una, la

Unidad N° 10, para personas con discapacidad/padecimiento psicosocial crónico; la Unidad N° 34 para agudos y el Anexo en la Unidad N° 45 para mujeres. Hoy sólo queda un remanente de la Unidad N° 10, en lo que se conoce como la Colonia Domingo Cabred.

La Ley 12.256 de Ejecución Penal de la provincia de Buenos Aires establece que:

ARTICULO 77 - Los procesados que presuntamente presenten trastornos mentales graves serán internados en establecimientos y/o en secciones separadas especializadas del Servicio Penitenciario, donde, en condiciones de seguridad apropiada, se desarrollará un programa que atienda la faz asistencial específica que requiera cada caso en particular.

ARTICULO 78 - Cuando de la tarea diagnóstica surja la inexistencia de trastorno mental, o existiendo éste, el mismo no implique alto riesgo desde el punto de vista médico forense, se informará al Juez competente a los efectos del traslado del interno a otro establecimiento que posibilite su asistencia, dentro de las modalidades atenuada o estricta del régimen común de procesados.

ARTICULO 79 - Serán internados en el Instituto Neuropsiquiátrico de Seguridad los imputados que se encuentren presuntamente comprendidos en el artículo 34 inciso 1) del Código Penal, cuya internación haya sido ordenada por el juez para verificar la existencia de una enfermedad mental.

ARTICULO 80 - El plazo de internación será fijado por la reglamentación dentro del cual el perito médico dictaminará si existe la enfermedad, los antecedentes, diagnóstico y pronóstico de la misma; si ha desaparecido el peligro de que el enfermo se dañe a sí mismo o a los demás, a que se refiere el artículo 34 inciso 1) del Código Penal. El perito será designado por el juez competente entre los médicos del Gabinete Psiquiátrico Forense.

ARTICULO 154 - Los condenados que presuntamente presenten trastornos mentales graves, serán internados en secciones separadas especializadas en el Servicio Penitenciario, donde en condiciones de seguridad apropiada se desarrollará un programa asistencial que requiera cada caso. Si de la tarea diagnóstica surge la existencia de patología que exija una cobertura de mayor complejidad se dispondrá el alojamiento en el Instituto Neuropsiquiátrico de Seguridad.

Por su parte, en las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas (1957) en su capítulo B. Reclusos alienados y enfermos mentales, se establece que:

82. 1) Los alienados no deberán ser reclusos en prisiones. Se tomarán disposiciones para trasladarlos lo antes posible a establecimientos para enfermos mentales.

2) Los reclusos que sufran otras enfermedades o anormalidades mentales deberán ser observados y tratados en instituciones especializadas dirigidas por médicos.

3) Durante su permanencia en la prisión, dichos reclusos estarán bajo la vigilancia especial de un médico.

Como vemos, la Ley de ejecución penal provincial establece la reclusión de las personas con discapacidad/padecimiento mental en un Servicio especializado del SPB (el Instituto Neuropsiquiátrico de Seguridad) en contraposición a los que establecen las Reglas Mínimas..., que dicen que no deben ser reclusos en prisiones.

En las cárceles psiquiátricas observamos que las personas sufren más por el abandono judicial, la falta de atención sanitaria, de comida, de elementos básicos de higiene, la sobremedicación o la discontinuidad de la medicación, los atentados contra la vida y dignidad de las personas, la violación de sus derechos civiles, políticos y sociales, el encierro y el olvido (una moneda corriente), que por su forma particular de discapacidad/padecimiento psicosocial.

La declaración de inimputabilidad implica que el dictado de una medida de seguridad apoyada en la supuesta peligrosidad de la persona para sí misma o terceros a partir de su “enfermedad o diagnóstico mental”. La idea del loco peligroso es una construcción sociocultural en la que los profesionales de la salud mental y de la justicia han contribuido a crear.

Ser declarado inimputable de haber cometido un delito suele ser una vía hacia el mayor de los castigos y no hacia la impunidad, como erróneamente se piensa desde el sentido común. La legislación vigente le deja al juez un margen de discrecionalidad absoluto para disponer la internación de la persona en una institución especializada sin límite temporal y más allá del tipo delito en cuestión. La única indicación del texto vigente es que esa privación de la libertad sólo puede concluir cuando un examen de peritos determine que ha “desaparecido” el peligro de daño a sí mismo o a otras personas. Cuando son personas de escasos recursos, esa evaluación nunca llega. El encierro se prolonga más tiempo del que le habría correspondido de haber sido hallado imputable.

Así, vemos cómo pena y medida de seguridad se contraponen: la primera es finita en el tiempo, la segunda es infinita.

Hipotesis y metodología de trabajo

Nuestra hipótesis general es que tanto el personal jerárquico, el técnico-profesional, como el de contacto, organizan sus discursos y prácticas bajo el imperio del Paradigma Peligrosista, propio del derecho penal vigente.

Para llevar a cabo esta investigación, se construyeron herramientas metodológicas destinadas a indagar la concepción de los trabajadores sobre la discapacidad/padecimiento psicosocial, implícita en su manera de operar con esta población.

Se confeccionó una encuesta, y a partir de sus resultados se elaboró una entrevista en profundidad para ser administrada a un número menor de operadores, a fin de recabar información más precisa sobre ciertas áreas de interés, fundamentalmente en relación a

preconceptos del personal de contacto sobre la inimputabilidad, la salud mental y las valoraciones sobre la Ley de Salud Mental.

Primeras conclusiones

Al momento de la presentación de este escrito, nos encontramos en la implementación del proyecto, por lo que esperamos contar con los primeros resultados al momento de la exposición en el Congreso. Podemos concluir en forma anticipada que a partir de las herramientas desarrolladas, se buscó analizar los lineamientos políticos tendientes a la implementación de la ley nacional de salud mental en el ámbito penitenciario de la provincia de Buenos Aires así como también, indagar los preconceptos de funcionarios, autoridades penitenciarias, profesionales y personal de contacto (enfermeros y guardiacárceles) sobre inimputabilidad y salud mental.

Para finalizar, podríamos plantear que consideramos que esta investigación podría contribuir con los proyectos de evaluación y seguimiento de la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental en todas las instituciones en las que tiene injerencia, más allá de las estrictamente neuropsiquiátricas.

Referencias bibliográficas

-Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; Ministerio de Salud (2013) Plan estratégico de Salud Integral en el servicio penitenciario federal. Publicado en Boletín Oficial el 30 de enero de 2013, nro. 32573. Buenos Aires. Disponible en formato digital en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=207948> fecha de última visita 12/07/2015

-Honorable Congreso de la Nación (2010). Ley nacional 26657 de Protección de la Salud Mental. Publicado en Boletín oficial bajo número 32041. Buenos Aires. Disponible en formato digital en <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=175977> Fecha de última visita 12/07/2015

-Ministerio de Salud (2013) Decreto reglamentario 603/13. Buenos Aires. Disponible en formato digital en <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/215485/norma.htm> Fecha de última visita 12/07/2015

-Honorable Congreso de la Nación (2009) Ley nacional 26529 de los Derechos de los pacientes en su relación con los profesionales e Instituciones de Salud. Promulgada de hecho el 19 de noviembre de 2009. Disponible en formato digital en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/160432/norma.htm> Fecha de última visita 12/07/2015

- Ministerio de Salud (2012) Decreto reglamentario 1089/12. Disponible en formato digital en <http://www.casi.com.ar/sites/default/files/Decreto%201089-12.pdf> Fecha de última visita 12/07/2015
- Honorable Congreso de la Nación (2012) Ley 26742 (Modificatoria de Ley 26529). Ley sobre derechos del paciente, historia clínica y consentimiento informado. Disponible en formato digital en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=197859> Fecha de última visita 12/07/2015
- Senado y cámara de diputados de la provincia de Buenos Aires (2013) Ley provincial 14580 de adhesión a la ley nacional 26657. Disponible en formato digital en <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-14580.html> fecha de última visita 12/07/2015
- Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires; Subsecretaría de atención de las adicciones (2012) Consenso de la Provincia Buenos Aires. Disponible en formato digital en http://www.sada.gba.gov.ar/salud_mental/consenso.pdf fecha de última visita 12/07/2015
- Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación (2013) Plan Nacional de Salud Mental. Disponible en formato digital en http://www.msal.gov.ar/saludmental/images/stories/info-equipos/pdf/2013-10-29_plan-nacional-salud-mental.pdf fecha de última visita 12/07/2015

EL SINDROME DE ALIENACIÓN PARENTAL: UN MITO CONSTRUIDO POR LA LÓGICA PATRIARCAL.

Bajar, Marien

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

mari_bajar@hotmail.com

Resumen

Este breve análisis surge a partir de una investigación bibliográfica llevada a cabo en la Cátedra de Psicología Forense de la Universidad Nacional de La Plata en el marco de la adscripción que realicé allí como graduada. En la misma se abordó el abuso sexual infantil como una forma de violencia contra la niñez. A partir de allí se empezó a pensar en un fenómeno que viene impactando y afectando a los profesionales que trabajan en este tipo de problemáticas: el Síndrome de Alienación Parental (SAP).

El objetivo de este trabajo es dar visibilidad a un tema de actualidad que está ocurriendo en los ámbitos judiciales, para poder prevenir mediante su conocimiento que este recurso siga siendo utilizado en contra de los profesionales que velan por los Derechos Humanos de las víctimas de abuso sexual infantil.

Según la Sociedad Internacional para la Prevención del Abuso y la Negligencia, organización multidisciplinaria creada en 1977 destinada a colaborar con personas e instituciones de todo el mundo que trabajan para proteger a niños y niñas de toda forma de violencia, ocurre un backlash -contramovimiento - apoyado en afirmaciones pseudocientíficas cuando una persona que trabaja en el área de abuso sexual infantil es perseguida judicialmente, criticada en los medios, acosada por un grupo de parientes, o acusada por su actuación.

Dentro de este contramovimiento aparece en el año 1985 un fenómeno llamado Síndrome de Alienación Parental. Este término fue acuñado y descrito por el Doctor Richard Gardner. Sin embargo, dentro de la comunidad académica el Síndrome de Alienación Parental carece de consenso científico por no reunir los criterios metodológicos científicos necesarios para ser aceptado.

Este supuesto síndrome ha sido rechazado como entidad clínica por dos instituciones muy reconocidas en el mundo en términos de salud y trastornos mentales: la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Americana de Psicología.

Ha sido igualmente rechazada su inclusión en los grandes sistemas de clasificación de los desórdenes médicos: el DSM V, CIE 10. Además ha sido declarado su uso ilegal para el ejercicio de la psicología por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, por la Federación de

Psicólogos de la República Argentina (FEPPRA) y la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA).

El “SAP” puede ser pensado como un neomito, una construcción específica aplicada a los conflictos que surgen entre los padres y sus hijos tras la separación para explicar los acontecimientos de forma coherente con lo que ha sido la posición histórica de la lógica patriarcal, que produce a partir de determinados roles atribuidos a cada progenitor relaciones de género y dominación. Es decir una descripción sesgada y subjetiva de un fenómeno que puede observarse a veces, en el ámbito judicial sobre todo en casos de divorcio, interpretado bajo los parámetros de una orientación ideológica.

Jueces, abogados y psicólogos nucleados en asociaciones que se basan en la defensa de padres separados de sus hijos, intervienen como peritos de parte en numerosos casos de supuestos abusos. Ellos establecen su defensa apoyándose en la co- construcción de memorias y del “SAP” partiendo de que los relatos de las víctimas en realidad son construcciones que parten de sus madres alienadoras y que las mismas, a través de la introducción de ideas en contra del progenitor no conviviente, logran que los niños y niñas reproduzcan relatos. La teoría de Gardner utiliza como recurso coactivo “la terapia de la amenaza” con el fin de curar este supuesto síndrome, promoviendo prácticas revinculatorias forzadas. En consonancia con esto, creó una escala para validar el abuso. La misma no cumplió con los requisitos mínimos para ser un instrumento de medición fiable y finalmente se abandonó su aplicación.

Se puede concluir que es necesario como profesionales de la salud proclamar su inexistencia y erradicar su uso en los procesos judiciales. Tanto la teoría que origina el “SAP” como su aplicación legal, demuestran que su admisión viola todas las normas éticas y los Derechos Humanos. Los prejuicios ideológicos basados en la lógica patriarcal intentan destruir los logros legales y sociales alcanzados en temas de niñez.

En la manera que estos espacios se cuestionen, se habilitarán reformas e intervenciones más adecuadas, protegiendo los derechos de los niños que preserven su integridad y el respeto que necesitamos para trabajar en este tipo de problemáticas.

Palabras clave: abuso sexual infantil, síndrome de alienación parental, patriarcado, prácticas.

Abstract

This short analysis is based on a bibliographic research of the Psychological Forensic Cathedra of the National University of La Plata, and I took part of it as a graduate adscription. That research was about child sexual abuse as a kind of violence against childhood. We started to think about a

phenomenon that has been affecting to professionals that works in that kind of issues: The Parental Alienation Syndrome (SAP), a concept that was coined and described by Dr. Richard Gardner.

The Parental Alienation Syndrome has no scientific consensus for not having the necessary scientific methodological criteria to be accepted. Also, this syndrome has been rejected as a clinical entity by two very prestigious institutions in the world in terms of health and mental disorders: the World Health Organization and the American Psychological Association.

The "SAP" can be thought as an a specific construction applied to problems between parents and their children after separation to explain events consistent with what has been the historic position of the patriarchal logic. The objective of this work is to give visibility to a topical issue that is happening in judicial areas, to prevent by their knowledge that this resource still used.

Keywords: CHILD SEXUAL ABUSE, PARENTAL ALIENATION SYNDROME, PRACTICES, PATRIARCHY.

Referencias bibliográficas:

- Asociación Argentina de Prevención del Maltrato Infanto-Juvenil. ASAPMI <http://www.asapmi.org.ar/>.
- Intebi, Irene, Abuso Sexual Infantil en las mejores familias, Barcelona, Granica, 1998.
- Intebi, Irene, Proteger, reparar, penalizar. Evaluación de las sospechas de abuso sexual infantil (cap. 1 y 2), Bs. As., Granica, 2011.
- Giverti, Eva (comp), Abuso sexual y malos tratos contra niños, niñas y adolescentes, Bs. As., Espacio y Consejo de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, 2005.
- Giverti, Eva (comp), Abuso sexual contra niñas, niños y adolescentes. Un daño horroroso que persiste al interior de las familias, Bs. As., Noveduc, 2015
- Ley Nacional 25087. Delitos contra la integridad sexual
- Rozansky, Carlos A., Abuso sexual infantil ¿Denuncia o silenciar? (cap. 1, 2 y 3), Bs. As., Crónica Actual, 2003.
- Vaccaro, Sonia y Barea, Consuelo, El Pretendido Síndrome de Alienación Parental, España, Desclée de Brouwer, 2009.
- Volnovich, Jorge (comp), Abuso sexual en la infancia. El quehacer y la ética, Bs.As., Lumen Humanitas, 2002.
- Volnovich, Jorge (comp), Abuso sexual en la infancia 2. Campo de análisis e intervención, Bs. As., Lumen Humanitas, 2006.
- Volnovich, Jorge (comp), Abuso sexual en la infancia 3. La Revictimización, Bs.As., Lumen Humanitas, 2008.

ENTRAMANDO VINCULOS CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES Y CON REDES COMUNITARIAS. VULNERABILIDAD Y PERSPECTIVA GÉNERO.

Denegri, Adriana; Aguirre, Agustina & Salinas, Verónica.

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

adenegri@sinectis.com.ar

Resumen

La presente ponencia está enmarcada en el proyecto de Extensión “*Ejerciendo nuestros Derechos. Promoviendo los derechos a jugar y aprender como una trama posible*” Acreditado y subsidiado por la UNLP (1). La ejecución del proyecto se desarrolló en un Centro comunitario de un barrio periférico del Gran La Plata.

Por estar el Centro emplazado en una comunidad entendida como vulnerable, en relación a las tramas sociales y vinculares construidas a nivel del familia, la labor se orientó hacia la creación de nuevos vínculos de interacción comunitaria, con el fin de generar intercambio en redes de participación social.

Nos valdremos de las siguientes definiciones de vulnerabilidad. Giberti (2005) la identifica como la imposibilidad de defensa frente a hechos dañinos o traumatizantes debido a la insuficiencia de recursos psicológicos personales y/o por la ausencia de auxilio externo. Asimismo, Domínguez Lostaló (1979) en un sentido más amplio, definía a la vulnerabilidad como el grado de fragilidad psíquica que la persona tiene por haber sido desatendida en sus necesidades psicosociales básicas: no acceso al derecho a la salud, a la educación, la seguridad, el trabajo, la recreación. La mayoría de los niños, niñas, adolescentes y las familias con los que trabajamos no tienen estos derechos garantizados, desde allí nos posicionamos para trabajar vis a vis con ellos/as realizando una red con otras instituciones para fortalecer nuestras intervenciones (2).

En el trascurso del trabajo nos encontramos con algunos emergentes a destacar:

- Familias en situación de vulnerabilidad.
- Si bien las familias presentan en su mayoría configuraciones familiares “tradicionales” -madre, padre, hijos-, madres y padres tienen poca presencia en la crianza de sus hijos/as, así como tampoco en las actividades de la escuela o extraescolares.
- Los hombres están menos presentes aún.
- Situaciones de violencia contra la mujer.
- Hay más presencia de niños- adolescentes varones en las actividades propuestas. Las niñas- adolescentes mujeres tienden a permanecer más en sus hogares.

- Los varones son más activos físicamente y presentan formas de vincularse más cuerpo a cuerpo (o modos más bruscos).

A partir de estos emergentes desarrollamos una metodología de investigación- acción, un ida y vuelta entre la teoría y la práctica, generando cuestionamientos, intervenciones experimentales y nuevas contribuciones a la teoría.

El trabajo en territorio se desplegó a través de distintas modalidades: Talleres de Apoyo escolar y Talleres recreativos. A través de las distintas actividades desarrolladas, habilitamos un espacio de encuentro para propiciar nuevos posibles, en los tipos de vinculación que pre-existe en los niños/as. A partir de la construcción de vínculos que se crean sobre una base de “confianza” y basados en el respeto del otro, fuimos creando un punto de apertura para abordar problemáticas de los derechos vulnerados, que atraviesan a estos niños/as y adolescentes.

Otra dimensión que nos pareció importante interpelar es la de género, ésta remite a una categoría relacional y no a una simple clasificación de los sujetos en grupos identitarios. Se trata de una construcción social y no de una separación de roles natural e inherente a la condición biológica de los sujetos. En nuestra experiencia nos encontramos con mujeres que manifiestan sufrir una violencia explícita (física, psicológica, simbólica) y que a pesar de ello mantienen estas relaciones, sin poder salirse del círculo de violencia. Entendemos que esto es así por el proceso de vulneración en las que están sometidas. Por otro lado las niñas también son víctimas de esta violencia, más en su forma simbólica y psicológica, que si bien no expresan sus malestares, no se integran cotidianamente a los espacios brindados, y sabemos por hermanos que tienen el mandato de cuidado de hermanos/as o sobrinos/as, reproduciendo doblemente la imposibilidad de restituir y revisar sus derechos. En tal sentido consideramos a la Violencia contra la Mujer (4) como un problema social resultado de un proceso histórico, que da como efecto la construcción cultural de lo “femenino” y “masculino”, generando la inequidad y la privación de derechos. Entendemos que la restricción de los derechos de las mujeres es el eje de dominación más antiguo y el que ha permeado todas las sociedades. A nivel macro, podemos relacionarlo con la noción de Patriarcado (4).

Hemos establecido y profundizado vínculos y lazos con niños y niñas y algunos abordajes con las familias. A través del trabajo en red con instituciones locales estamos intentando potenciar y fortalecer el abordaje de situaciones problemáticas. Entendiendo que estas situaciones dan cuenta de severos procesos de desobjetivización, desde las políticas públicas deberían realizarse abordajes integrales, instituyentes, creativos y constructores de subjetividad.

Palabras clave: Niñez- Vulnerabilidad- Vínculos- Género

Abstract

This paper is framed in the draft Extension "Exercising our Rights. Promoting the rights to play and learn" Accredited and subsidized by the UNLP . Project implementation took place in a community center in a suburb of La Plata.

Because it's located in a community center seen as vulnerable in relation to social and relational frames constructed family level, the work was directed toward creating new bonds of community interaction, in order to generate participation networks exchange social.

We will use the following definitions of vulnerability. Giberti (2005) identifies as the impossibility of defense against harmful or traumatic events due to insufficient personal psychological resources and / or the absence of external help. Also, Lostaló Dominguez (1979) in a broader sense, the vulnerability defined as the degree of mental fragility that the person has to have been neglected in basic psychosocial needs: no right to access to health, education, security, work, recreation. The majority of children, adolescents and families we work with do not have these rights guaranteed, from there we position vis a vis to work with them / as performing a network with other institutions to strengthen our interventions.

Keywords: Childhood, Vulnerability, ties, Gender.

Notas

(1) Aprobado en el año 2013 y ejecutado en el 2014 en el que participaron estudiantes, docentes y graduados de las Facultades de Psicología y Trabajo Social, así como profesionales de Antropología, Agronomía y Arte Directora del Proyecto Lic. Adriana Denegri

(2) Considerando al trabajo en red como base fundamental para el desarrollo de la tarea, se toma en cuenta la noción de *red socioeducativa*¹ formada por profesionales y organizaciones que actuando conjuntamente, desarrollan una concepción común que permite definir escenarios de futuro, estrategias de actuación y procesos de colaboración. Esta red implica un proceso de construcción permanente; es un sistema abierto, basado en la valoración igualitaria de los miembros y en la reciprocidad. (Ballester, C. y otros, 2004).

(3) Si bien tomamos la categoría Género, no hablamos de Violencia de género sino Violencia contra las mujeres, tal como lo marca la *Ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*, 2009

(4) Según Marta Fontenla (2008): "el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los

varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia.”

Bibliografía

- Arellano, N (s.d). El Método de Investigación Acción Crítica Reflexiva. Documento electrónico
- Ballester, C. y otros (2004): “*Metodología para el trabajo socioeducativo en red*”, IV Congreso Estatal del Educador/a Social, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de las Islas Baleares.
- Domínguez Lostaló, J.C. (1979): “*Diagnóstico de vulnerabilidad psicosocial*.” Disertación en NNUU, Costa Rica. Cátedra de Psicología Forense. UNLP.
- Giberti, E. (2005) Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones . Noveduc, Buenos Aires.
- García, D. (1997). “*El grupo, métodos y técnicas participativas*.” Ed. Espacio, Buenos Aires.
- Stolkner, A. (2005): “*Interdisciplina y Salud Mental*”. En IX Jornadas Nacionales de Salud Mental - I Jornadas Provinciales de Psicología. Salud Mental y Mundialización: Estrategias Posibles en la Argentina de hoy. Argentina.

FACTORES INTERVINIENTES DE MUERTES TRAUMATICAS EN PRISION. UNA MIRADA CUANTITATIVA.

Dorati, Javier.

Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

javierdorati@hotmail.com

Resumen

Este trabajo surge al evaluar una investigación de campo criminológica a la luz de los datos cuantitativos obtenidos y sistematizados en un primer avance de la investigación titulada “*Factores intervinientes en la ocurrencia de hechos de muerte traumática en prisión*” y aprobada por selección mediante resolución N° 1998/10 del Ministerio de Justicia en la cual fui integrante en conjunto con el Lic. Fernando Varela, quien la dirigió; el Lic. Marcelo Fernandez Zeni y el Lic. Guillermo Fritz.

La investigación de campo referida fue desarrollada en el ámbito del Servicio Penitenciario Bonaerense entre mayo de 2011 y mayo de 2013.

El estudio corresponde a una investigación exploratoria sobre los factores que intervienen en la ocurrencia de hechos de muerte traumática en prisión. En esta primera etapa presentada, se propuso un diseño con alto grado de estructuración con el objetivo de explorar y correlacionar datos cuantitativos para luego describirlos. En el mismo se recolectaron, desde tres fuentes diversas, datos sobre la cantidad de muertes ocurridas en ese ámbito entre los años 2004 a 2011, dado que en el período citado los datos estaban informatizados; y a su vez, para que la información a construir sea más confiable, no en el sentido de la confiabilidad, sino en la confianza como criterio de calidad. En primera instancia, esto permitió diferenciar muertes traumáticas y no traumáticas para luego armar categorías mediante un enfoque cuantitativo que utilizó como técnica principal el análisis factorial de los datos. Posteriormente, el tratamiento provisorio de resultados derivó en una flexibilización necesaria del estudio. En efecto, se evidenciaron múltiples factores intervinientes en las ocurrencias de las muertes y hubo resultados inesperados tales como que la superpoblación de la institución, mientras se mantenga en los valores de menos de 1000 personas de superpoblación por plazas disponibles, no incidía como factor predominante en los hechos de muerte. Por otro lado, que la mayoría de las muertes traumáticas se daban por peleas en los meses de enero y febrero, contrario a la creencia general de que la mayoría de los sucesos ocurrían en diciembre, En este sentido, se

desarrolló finalmente una investigación de tipo descriptivo-correlacional para poder describir comprensivamente los datos obtenidos.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación -esto es la correlación de ciertos factores intervinientes ante la presencia de sujetos con ciertas modalidades de identificación carcelaria-, los hechos de violencia que resultan en muertes traumáticas son esperables; lo cual requiere el diseño de dispositivos de intervención tratamental específicos. En última instancia, se trata de proporcionar herramientas didácticas, con ejemplos que permitan comprender los alcances de los diseños flexibles con un enfoque cuantitativo.

Palabras clave: Muerte traumática – Prisión – Estudio Cuantitativo - Criminología.

Abstract

This work arises when evaluating a criminological research field in the light of quantitative data obtained and systematized in a first step of the research entitled "Factors involved in the occurrence of events of traumatic death in prison" and approved by Resolution No. selection Ministry of Justice from 1998 to 1910 in which I was a member together with Mr. Fernando Varela, who directed.; Lic. Marcelo Fernandez Zeni and Lic. Guillermo Fritz. Field research referred to was developed in the area of Buenos Aires Penitentiary Service between May 2011 and May 2013.

The study is an exploratory research on the factors involved in the occurrence of events of traumatic death in prison. In this first stage presented, it proposed a design with highly structured in order to explore and correlate data and then describe cuantitativos. In the same were collected from three different sources, data on the number of deaths in this area from 2004 to 2011, since in that period the data were computerized; and in turn, so that information to build more reliable, not in the sense of reliability, but on trust as a quality criterion. Firstly, this allowed to differentiate traumatic and nontraumatic then assemble categories using a quantitative approach as the main technique used factor analysis of data deaths.

Key Words: Traumatic Death - Prison - Quantitative Study - Criminology.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS RELEVADOS.

I. Definiciones operacionales

Se procedió en esta etapa a la recopilación y al análisis de la información, recortando las principales variables que aparecían como relevantes para nuestro planteo, que podríamos denominar como los registros de muertes comprendidas desde el año 2004 al mes de Junio de 2011. Los listados logrados se consolidaron por la colección de “partes urgentes al Jefe del S.P.B.” desde las unidades penitenciarias donde sucedieron los hechos en cuestión.

De los datos obtenidos, que no resultan regulares ni homogéneos (más adelante profundizaremos en cuestiones relativas a la consignación y codificación de la información), se procedió a clasificar:

- Los registros del tipo de muerte (traumática o no traumática);
- Las Unidades donde ocurrieron;
- Las causas de las muertes;
- La población de cada Unidad involucrada, así como la evolución de la población total;
- El número de plazas disponibles;
- El número de Unidades habilitadas en cada año;
- La dotación del personal de seguridad en las Unidades, en su evolución anual y en su distribución en las Unidades involucradas ;
- Los datos acerca de la manifestación de fenómenos de violencia y muerte en la sociedad civil, de regiones o países relacionados con la población en estudio, consultando organismos estatales provinciales y nacionales, organismos de DD.HH., y otras afines (OMS, etc.);
- Reportes de otros organismo judiciales aportados por los asesores del Jefe de SPB.

Acerca de estos registros de datos, proceden algunas observaciones que listamos abajo:

El intervalo de años tomado para esta exploración, responde a la circunstancia de que no hay informatización de tales datos en períodos previos, o el registro es menos consistente.

De los listados originalmente provistos, correspondientes a cada mes y cada año, pudo integrarse una base de datos única donde se conservaron las variables originales, el tipo (traumática, no traumática), la identificación numérica de cada caso (en reemplazo del nombre), etc.

Respecto del lugar donde ocurrieron esas muertes y la mecánica causal de las mismas, debió aplicarse un procedimiento de clasificación y codificación, habida cuenta de la irregularidad con que esos datos se consignaban. Si bien en el procesamiento de los datos (tal como sus resultados son adjuntados a este informe), se han reunido categorías en clases comprensivas, en la base de datos y en algunos análisis se han conservado categorías originales para evitar que la simplificación tergiverse la significación de esas anotaciones. Son un ejemplo de esto, las nominaciones de “suicidio” y “ahorcamiento”, muerte “en peleas”, “por lesiones” y “homicidios”.

Hacemos esto extensivo a la variable acerca del lugar de ocurrencia de la muerte. Allí parecen presentarse tres desplazamientos de sentido en el registro:

- En algunos casos se consigna el lugar donde parece haberse producido el óbito. El primero es el caso de los muertos en Hospital por peleas. Es significativo el número de casos así consignados. O bien son muy frecuentes las peleas a muerte en un Hospital o podría tratarse de una riña sucedida en otro establecimiento, y el fallecimiento se produjo y registró en el hospital donde convalecía o fue atendido el causante.
- En otros casos, si la muerte se ha producido en el Hospital, no se aclara si es una causa médica subsidiaria de las secuelas o lesiones del hecho violento (homicidio o suicidio), lo que supone sutiles pero meridianas diferencias en la consideración del caso. Vale decir que podrían distinguirse los casos en los que las heridas de la riña o la autolesión son el inductor de otro proceso mórbido, sin el cual este caso no hubiera engrosado el conteo de muertes traumáticas. Del mismo modo, pueden quedar contabilizadas como muertes no traumáticas o médicas las que fueron facilitadas por un hecho violento. El mejor ejemplo de esto, son las muertes clasificadas como “Quemaduras” ¿Se trata de atentados, suicidios o accidentes?
- Finalmente, aparecen anotaciones de difícil interpretación como “Fuera del S.P.B.”. Se confunde el lugar físico con la jurisdicción. En caso de referirse al lugar físico (como si se expresara que ha sido fuera de un penal), se sustrae el caso a otra categoría (en Salida Transitoria, en un traslado, etc.); en caso de referirse a la jurisdicción, es decir que ya no se encuentra bajo guarda del SPB, cabría excluirlo del registro institucional.

Respecto de los números de personal, y en cierta medida esto se puede hacer extensivo a otras variables, puede sostenerse un margen de reserva acerca de la correspondencia de esos registros con la realidad efectiva en un momento dado (el de ocurrencia de las muertes en estudio).

Análisis de datos

1- Tipos de muerte

El número total de muertes registradas entre 2004 y junio de 2011, es de 995 casos, siendo el promedio anual de 153 muertes. El mayor número de esas muertes es de modo no traumático: 607 casos. Registrándose en ese período 387 por causas traumáticas, resultando un promedio anual de 48,4, con una variación de unos 24 casos.

2 – Lugar de ocurrencia de la muerte.

Al enfocarnos en los lugares donde se producen las muertes, ya hechas las salvedades pertinentes a la categorización de los casos, señalaremos la mayoritaria ocurrencia dentro de un penal (88%).

De los 101 casos de muertes en Hospital, solo 7 están registrados como procedentes de la Unidad 22 y el tipo de muerte para todos ellos es no traumática. De los restantes 94, solo podemos afirmar que procedían de otras Unidades, siendo 17 los que su muerte es consignada como Traumática.

Salvo para los 7 casos que procedían el HCP, los restantes no se sabe en qué hospital fallecieron.

El 88 % de ocurrencia de muerte dentro de un penal crece si se considera que las muertes en el Hospital Penitenciario podrían tratarse de hechos originados en una Unidad y ser contabilizadas en la categoría “dentro de un penal”.

Son mínimas las muertes que se producen en tránsito o traslado, vía pública, monitoreo electrónico o Salidas Transitorias.

3 – Causas de la muerte.

En cuanto a las causas de la muerte debe destacarse primeramente el muy alto numero de casos anotados como Ns/Nc en esta dimensión, lo que evidencia con claridad una llamativa falencia en el registro de los datos.

Más allá de esta circunstancia, en la consideración de los otros datos se aprecia el uso de diferentes categorizaciones en los registros de distintos años al clasificar las causas de muerte. Así en el decurso de los años se observa que crece por ejemplo el numero de casos consignados como ahorcamientos mientras decrece el numero de los denominados suicidios. Lo mismo ocurre con peleas, homicidio o apuñalado.

El numero de peleas resulta importante - y crece si a ello le sumamos Homicidio, Apuñalado y Lesiones –abarcando en total 180 casos, esto es el 47%.

Respecto de la tabla que sigue, haremos notar un dato que sin mayor representatividad estadística vuelve a evidenciar la forma en que se ha clasificado la información: existen dos casos de ahorcamiento no traumático, y los casos de la categoría accidente que reúne eventos en su mayoría traumáticos, no alcanza a ser explícitiva de la clase de suceso que causó el fallecimiento.

CAUSA	TIPO			TOTAL
	Traumática	No traum	Ns/Nc	
f	F	f	F	

Accidente	10	1	0	11
Homicidio	35	0	0	35
Quemadura	12	0	0	12
Ahorcamiento	86	2	0	88
Suicidio	15	0	0	15
enfrentamiento c/fza. seg.	2	0	0	2
Pelea	138	0	0	138
causas médicas	2	103	0	105
quemaduras en incendio	40	0	0	40
Apuñalado	6	0	0	6
Lesiones	1	0	0	1
intoxic. medicamentosa	0	1	0	1
Ns/Nc	40	500	1	541
TOTAL por tipo	387	607	1	995

Como se entreveía en el despliegue anterior de los datos, existe correlación estadísticamente significativa entre las causas de la muerte y el tipo de la misma.

Para las demás dimensiones no ha podido establecerse similar covariación.

Correlaciones

		CAUSA	TIPO
CAUSA	Coeficiente de correlación	1,000	,766
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	995	995
TIPO	Coeficiente de correlación	,766	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	995	995

4- Distribución de casos en los años abarcados:

La siguiente tabla muestra la evolución año a año, desde el 2004 al 2011 – al mes de junio -, del número de muertes –traumáticas- alcanzando el pico más alto en el año 2005 con 106 casos y el número más bajo en el año 2009 con 31 casos. El promedio de muertes traumáticas anual sería de 48.4 casos, con una variabilidad de 24.1.

Año	Muertes	Población	%				U. involucr.	U. habilit.	Prom de int/U.
			muer. s/poblac.	Tasa de muer. Aloj.	Cap. Aloj.	Sobrepobl.			
2004	64	24900	0,3	389,1			21		
2005	106	24952	0,4	235,4	22979	1973	25	39	639,8
2006	39	23878	0,2	612,3	24473	-595	24	43	555,3
2007	37	24142	0,2	652,5	23705	437	20	47	513,7
2008	42	24139	0,2	574,7	25087	-948	19	52	464,2
2009	31	25660	0,1	827,7	25367	293	18	53	484,2
2010	41	26319	0,2	641,9	25945	374	16	55	478,5
2011	27	27656	0,1	1024,3	26829	827	19	56	493,9
Promedio	48,4								
Variabilidad	24,1								

Si comparamos cantidad de población total y la capacidad de alojamiento total del S.P.B., vemos que una no excede a la otra en más de 1000 internos. A excepción del año 2005 cuando el número de la población total supera al de plazas disponibles en 1973 internos (casi el doble del excedente máximo en los otros años).

Si a continuación cotejamos estas variaciones con el número de muertos, y puede notarse que ese mismo año se eleva a 106 casos. Los demás años donde se podría establecer una cierta correspondencia entre el nivel poblacional y de plazas disponibles el número se estabilizaría en 40 casos anuales aproximadamente, con una leve tendencia en alza a partir de una rudimentaria proyección del 2011 (esto es, multiplicando por 2 los casos registrados en los primeros 6 meses del año). Notamos asimismo que en 2011 el número de internos supera la cantidad de plazas disponibles, aproximándose a 1000, valor que tentativamente proponemos como medida promedio de referencia en las fluctuaciones dentro del intervalo de tiempo considerado (en términos más estrictos, el valor

del desvío estándar es de 882,3), siendo hoy de 827 los internos que excederían el número de plazas disponibles.

Asimismo se observa el número de unidades habilitadas en correspondencia a cada año, progresando desde 39 en el 2004 hasta 56 en el 2011. No obstante ese crecimiento, la cantidad de unidades involucradas en los hechos de muerte pareciera seguir una constante, es decir, variando apenas a lo largo del período temporal observado, con tendencia incluso a disminuir en forma inversa respecto de la cantidad de unidades habilitadas.

Esta observación se ilustra en la matriz que se presenta a continuación: la correlación entre las Unidades involucradas y las habilitadas.

A medida que el número de habilitadas crece, las involucradas se reduce, al parecer por una cuestión de proporciones, pues como se verá más adelante, se insinúa en los datos una tendencia en la ocurrencia de las muertes a mantener cantidades estables en determinados establecimientos.

Y en la próxima matriz, se ilustra la relación entre las muertes y las unidades habilitadas. Cuando funcionaban algo menos de 40 establecimientos, las muertes fueron más cuantiosas que cuando las Unidades sobrepasaron las 50. Esto podría sugerir que las posibilidades de contar con otras condiciones edilicias, con otra dispersión geográfica, otros grados de movilidad (traslado), se asocian a la variación de las muertes ocurridas.

Se han comparado las cantidades de muertes, sobrevida y sobrepoblación, desagregando en el segundo esquema las muertes traumáticas. Al considerar solo esos casos, se hace notorio que los flujos de población (o sobrepoblación), no afectan directamente la proporción de muertes. En el año 2005 se registra la sobrepoblación más alta, y el número de muertes se aproxima al de sobrevivientes. Pero los descensos y nuevas crecientes de la población en los años posteriores casi no afectan los niveles de las otras dos variables mencionadas.

En la correspondencia de las variables evolución por año y causas de muerte, se observa con claridad la diferencia de criterio en la clasificación en los registros de datos, siendo que por ejemplo en el 2004 se registraron 33 homicidios para progresivamente no registrarse más de uno. Contrariamente no se registraron muertes por peleas en ese mismo año y a partir del 2005 comienza un registro que arranca en 23 y se sitúa en un promedio de 20.

Así también en algunos años se incrementa la variable apuñalado, siendo más imprecisa la variable lesiones. No obstante ello obliga a concentrar variables de supuesta igual significación, para cotejar correspondencias año a año.

Lo mismo sucede con la variable suicidio que resultan ser 11 en el 2004, y en progresión no más de uno clasificado por año, mientras la variable ahorcamiento puntúa 4 en el 2004, para crecer luego a 19 en el 2005 y situarse en un número que supera a 9 para el resto de los años. Otras variables como quemaduras en incendio o quemaduras o accidentes, en sí, no permiten avizorar si se tratan de muertes traumáticas o no traumáticas, si el accidente es provocado o no, o si las quemaduras lo son.

CAUSA	Año_mte								Total
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
Accidente	1	2	1	0	1	2	2	1	10
Homicidio	33	1	0	0	1	0	0	0	35
Quemadura	4	5	2	0	0	0	1	0	12
Ahorcamiento	4	19	9	17	10	6	11	10	86
Suicidio	11	1	0	1	0	0	1	1	15
enfrentamiento c/fza. seg.	0	1	0	0	0	0	0	1	2
Pelea	0	23	21	19	26	22	15	12	138
quemaduras en incendio	0	40	0	0	0	0	0	0	40
Apuñalado	0	5	0	0	0	0	1	0	6
Lesiones	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ns/Nc	11	9	5	0	4	0	9	2	40
Total	64	106	39	37	42	31	41	27	387

Esta tabla cruza meses y años. Se observa irregularidades de aparición de los casos sin que pueda hallar una constante. Esto es que, si bien hay meses que tienen una significativa diferencia respecto de otros, como enero y febrero por ejemplo, hay años que tienen 3 casos y otros 21 lo que demuestra

una variabilidad importante. La tendencia igual es a la disminución con el correr del año (hay que tener en cuenta que el 2011 solo se computo hasta julio, siendo un mes menos para el resto).

	año_mte								Total
	2004	20,05	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
mes 1	7	21	8	3	6	3	6	6	60
_mt 2	6	10	2	5	5	3	4	4	39
e 3	4	3	2	3	2	7	1	0	22
4	5	6	6	3	6	4	3	5	38
5	3	2	5	5	2	3	2	8	30
6	3	6	1	4	0	2	4	3	23
7	8	7	5	2	2	4	2	1	31
8	3	1	3	1	2	0	4	0	14
9	1	9	3	4	4	1	0	0	22
10	12	37	1	3	4	3	3	0	63
11	9	1	1	3	7	0	7	0	28
12	3	3	2	1	2	1	5	0	17
Total	64	106	39	37	42	31	41	27	387

III. Conclusiones.

La primer conclusión a la que se arriba, es que la recolección de datos siempre resulta mas adecuada si los mismos son capturados conforme a las categorizaciones previstas de acuerdo a lo que se investiga. Las insalvables limitaciones de esta muestra, surgen de la circunstancia que la generosa provisión de los datos no alcanza para sortear debilidades que hacen al conjunto de la investigación, obteniéndose resultados valederos para realizar primeras conjeturas, pero con desviaciones que impiden ser concluyentes en las formulaciones expresadas. Que en una muestra resulte mayor el número de Ns/nc, que el número global de todas las demás categorías evaluadas, impide ser categórico respecto de cualquier conclusión.

No obstante lo destacado haremos el intento de establecer algunas precisiones:

En cuando a la evolución de las muertes traumáticas en los años estudiados se puede precisar lo siguiente:

- el 40% de las muertes producidas en prisión suceden por muerte traumática.

- dentro de estas muertes traumáticas el número de homicidios alcanza el 47% y el número de suicidios el 26%.
- dentro del rubro homicidios la categoría peleas se destaca por ser la manera en que mas hechos de muerte se producen, y en la categoría suicidios predominan los ahorcamientos.
- el 88% de las muertes se producen dentro de un penal.
- existen unidades dentro del servicio penitenciario donde las muertes traumáticas superan el número de muertes médicas.
- en los meses de enero y febrero se producen el mayor número de casos de muerte traumática, por causas que no son fácilmente comprensibles. Pero el examen de las hipótesis antes apuntadas evidencia que las presunciones habituales no agotan la explicación de este hecho, requiriéndose una observación más estrecha de los casos.

Referencias Bibliográficas

- Fritz G., Southwell E., Varela F. (2006). *Prisión y Política*. Buenos Aires: Bocol.
- Fritz G., Southwell E., Varela F. (2004). *La Sociedad Criminal*. Buenos Aires: Espacio.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico. Mc. Graw-Hill Interamericana.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa*, pp. 65-105. Barcelona: Gedisa.
- Villarreal, J. (2010). El concepto metodológico de triangulación: un recorrido histórico como intento de sistematización. En *Actas del I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología: La formación del Psicólogo en el siglo XXI*. Facultad de Psicología, UNR.

PREVENCIÓN DE LAS VIOLENCIAS CONTRA LAS MUJERES DESDE LOS PRIMEROS NOVIAZGOS.

D'Ovidio, Ana Clara & Oñativia, Xavier Andrés.

Institución que acredite o financie la investigación: Facultad de Psicología, UNLP.

anita_dovidio@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se basa en la experiencia realizada en el marco del Proyecto de Extensión “Violencias de Género y Noviazgos Adolescentes. Prevención desde la Escuela”, acreditado y subsidiado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata.

El objetivo fundamental de dicho proyecto es realizar un abordaje de la violencia contra la mujer desde un punto de vista preventivo, buscando promover procesos tempranos de concientización y desnaturalización de la misma.

Al mismo tiempo, se busca generar una mayor visibilización de esta problemática, cuya frecuencia es actualmente alarmante, y que requiere generar estrategias de abordaje e intervención para prevenirla, reducirla, y erradicarla.

De aquí se desprende la necesidad de abordar la temática desde la adolescencia, a partir de la prevención de los noviazgos violentos, dado que las estadísticas muestran que los casos de violencia de género se producen mayormente cuando las víctimas tienen entre los 15 y 34 años.

Para abordar esta temática, a lo largo de los tres años en que se implementó el Proyecto, se trabajó con estudiantes de Escuelas Secundarias de La Plata y Gran La Plata, bajo la modalidad de Talleres coordinados por docentes, jóvenes graduados y estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Se llevaron a cabo entre cuatro y cinco encuentros por Escuela, dependiendo de la disponibilidad de cada Institución.

La actividad comenzaba con la propuesta de identificar distintos tipos de violencia, buscando luego profundizar en la violencia contra la mujer y las relaciones que se establecen en el noviazgo, introduciendo nociones tales como patriarcado, imaginario social, género, entre otras.

El trabajo realizado con los estudiantes buscaba promover espacios de apertura a la reflexión y problematización de la temática. De esta forma, los Talleres se basaron en prácticas participativas y vivenciales, con el objeto de facilitar el abordaje del tema a partir de una adecuada asimilación e interiorización del mismo.

Se abordaron los temas propiciando un enfoque creativo, procurando un intercambio fluido de experiencias entre los estudiantes y los extensionistas, procurando la identificación y análisis de conocimientos, vivencias, ideas, actitudes y emociones sobre los temas en cuestión.

A los efectos de incrementar nuestros conocimientos en torno a las concepciones que tienen los adolescentes en relación a la violencia contra la mujer, así como para contar con un sondeo general del estado de la cuestión que sirviera para la planificación de los talleres, durante el trabajo llevado a cabo en el año 2014 decidimos incorporar la realización de una encuesta al comienzo de la realización de los mismos.

En dicha encuesta nos propusimos indagar las ideas previas de los estudiantes en relación a ciertos puntos que nos resultó de interés profundizar para realizar el abordaje de la temática.

Así, buscamos indagar la opinión de los estudiantes en relación a cuestiones tales como:

- 1) Principales problemas de violencia que afectan a los jóvenes.
- 2) Nociones de la violencia de género que disponen los adolescentes.
- 3) Tipos de violencia contra la mujer conocidos.
- 4) Posibles causas por las que algunos hombres ejercen violencia contra las mujeres.
- 5) Formas de prevención posibles de la violencia contra la mujer.

El objetivo que guía este trabajo es presentar los resultados preliminares a los que hemos arribado a partir del análisis de las encuestas realizadas, así como reflexionar acerca de las concepciones que tienen los adolescentes, buscando indagar aquellos aspectos que se encuentran naturalizados e invisibilizados en relación a la violencia hacia las mujeres.

El abordaje de la problemática desde los inicios de las relaciones de pareja es una cuestión muy relevante, dado que es en esos primeros momentos de la relación donde se instala la matriz de mecanismos de violencias contra las mujeres. Así, consideramos los noviazgos adolescentes como un momento clave para propiciar la construcción de modos de relacionamiento menos violentos y más igualitarios entre hombres y mujeres. A su vez, al visibilizar la problemática y poder reflexionar sobre ella, se produce una desnaturalización de ciertas prácticas patriarcales instituidas socialmente, que abre a la posibilidad de poder intervenir sobre ellas.

Palabras clave: violencia contra la mujer, prevención, noviazgos adolescentes, patriarcado.

Abstract.

This study is based on the experience within the context of the current Extension Project: "Gender Based Violence and Teen Dating. Awareness from School". The goal is to start preventing violence against women since the teenage years, promoting early processes of awareness and de-naturalization of said violence.

We believe that it is necessary to address the problem at the beginning of romantic relationships, since it is in those early stages, when the matrix of “violence against women” mechanisms is established. Therefore, we consider teenage dating as a turning point to promote the construction of less violent and more equal relationships.

After conducting a survey, we inquired the opinion of students in relation to issues such as:

- 1) Main problems of violence affecting young people.
- 2) Notions of gender violence that teenagers have.
- 3) Known of types of violence against women.
- 4) Possible reasons why some men use violence against women.
- 5) Possible prevention of violence against women.

The aim that guides this presentation is to expose the preliminary results obtained from the analysis of surveys, as well as to think over conceptions of adolescents, seeking to investigate those aspects that are naturalized and invisible in relation to violence against women.

Keywords: violence against women, prevention, teen dating, patriarchy.

TRABAJO COMPLETO

INTRODUCCIÓN.

En el presente trabajo nos proponemos explorar diversas dimensiones que han sido objeto de una encuesta realizada a adolescentes de una edad promedio de 16 años, estudiantes de Escuelas Secundarias de la Ciudad de la Plata.

El objetivo de dicha encuesta fue realizar un relevamiento de las concepciones de los adolescentes en relación a la violencia contra la mujer, a los efectos de pesquisar aquellos aspectos que son tenidos en cuenta por los jóvenes, y aquellos que resultan invisibilizados.

Para realizar nuestro abordaje, es imprescindible señalar que, siguiendo el texto de la Ley N° 26.485, definimos a la violencia contra las mujeres como *“toda conducta, acción u omisión que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal”*.

DESARROLLO.

Principales problemas de violencia que afectan a los jóvenes.

Para comenzar a indagar las concepciones de los estudiantes en relación a la violencia en el noviazgo, así como la visibilización de la misma, decidimos formular una pregunta que nos indicara cuáles son los principales problemas de violencia que, según ellos, afectan a los adolescentes hoy en día.

A partir de sus respuestas, pudimos pesquisar que son múltiples y variadas las problemáticas que plantean los adolescentes. Así, podemos señalar, entre aquellas que fueron mayor cantidad de veces señaladas: maltrato y/o problemas familiares, bullying, adicciones, “malas juntas” y discriminación.

Una mención aparte podría hacerse de una multiplicidad de respuestas que podríamos englobar dentro de la categoría de “problemas de pareja”. Aquí encontramos respuestas similares, así como muy disímiles, que van desde problemas relativos a celos, engaños hasta el control o la violencia física. Por ejemplo:

- * *“Violencia de género en las parejas”*
- * *“Porque un amigo le roba la novia a otro”.*
- * *“(…) Cuando en una pareja el hombre no le deja tener facebook o ponerse algunos tipos de ropa a la mujer”*
- * *“El principal problema es un tercero en la pareja”*
- * *“El engaño, los celos en el noviazgo”.*

Podría pensarse que, entre los adolescentes, circula cierta idea en relación a problemáticas que pueden generarse en los noviazgos, aunque la multiplicidad de respuestas y la vaguedad de algunas de ellas, nos lleva a pensar en la necesidad de abordaje de la temática.

Es necesario tratar el tema de los noviazgos violentos desde la adolescencia, como una forma de visibilizar una problemática que día a día afecta a muchas mujeres, y que muchas veces cuesta poner en palabras debido a su naturalización.

Sabemos que la forma más usual de violencia que sufren las mujeres se da en el marco de la intimidad de su pareja, y es por ello que consideramos de alta relevancia afrontar esto en los inicios de las relaciones, es decir durante los noviazgos adolescentes, importancia que se pone de manifiesto al relevarse un alto número de noviazgos con violencias contra las mujeres.

Consideramos que el noviazgo es un momento vital donde pueden consolidarse modalidades de relacionamiento basadas en la asimetría de poder a favor de los varones y en perjuicio de las mujeres. Creemos esencial trabajar por una verdadera igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, cambiando la lógica binaria de pensamiento, donde las jerarquías ubican a lo diferente como inferior. Por ello, esta propuesta se dirige al sector de jóvenes adolescentes, a las mujeres pero también a los varones, dado que consideramos que el logro de relacionamientos más igualitarios depende de un trabajo en conjunto.

Nociones de la violencia de género que disponen los adolescentes.

Al indagar este ítem de la encuesta, surge como un emergente significativo el hecho de que nos encontramos con respuestas muy similares idénticas en la gran mayoría de los adolescentes encuestados.

De los resultados obtenidos, pudimos observar que en casi el 90% de los casos, las respuestas giraban en torno a considerar la violencia de género como una problemática que puede darse del hombre hacia la mujer, **o viceversa**.

Al mismo tiempo, pudimos vislumbrar que, en muchos casos, se acota el concepto a la violencia ejercida al interior de una pareja, desconociendo los múltiples ambientes en los cuales se ejerce la violencia contra la mujer.

Para ejemplificar, podríamos resaltar las siguientes respuestas:

La violencia de género es...

- * *“... la violencia de una mujer a un hombre o viceversa”.*
- * *“... la violencia entre distintos sexos. Ya sea de la mujer al hombre o viceversa”.*
- * *“... cuando por ejemplo una mujer le pega a un hombre o viceversa”.*

El análisis de los resultados obtenidos en las encuestas, así como de las verbalizaciones de los estudiantes a lo largo de los talleres, nos llevó a cuestionarnos el uso de la categoría “violencia de género”.

Comenzamos a vislumbrar que el uso de dicha categoría invisibilizaba el carácter patriarcal de la violencia que sufren las mujeres por parte de los hombres, que buscamos prevenir.

Notamos que en las respuestas dadas por la gran mayoría de los estudiantes, de ambos sexos, se confunde la relación víctima-victimario, planteando la violencia como una cuestión mutua. Consideramos que esta situación, no solamente oculta la identidad de la verdadera receptora de las violencias, sino que, al mismo tiempo, invisibiliza al actor de la violencia, dejando abierta la posibilidad de que bajo el término “violencia de género” se ubiquen una multiplicidad de violencias dirigidas a todos los géneros posibles.

En congruencia con esta línea de pensamiento, Eva Giberti sostiene que: *“al hablar de violencia de género (...) no sólo se mantiene oculta la expresión violencia contra las mujeres que inevitablemente compromete a los varones, también se los protege al impedir que la imagen masculina ilustre el imaginario social como sujeto al que es preciso educar superando los cánones del patriarcado destructor”* (Giberti, 2015).

Por todo lo dicho, consideramos más adecuada la utilización de la expresión “violencia contra la mujer”.

Tipos de violencia contra la mujer conocidos.

A partir de los talleres realizados con estudiantes de diversas escuelas a lo largo de tres años, pudimos observar que hay muchos tipos y modalidades de violencia hacia la mujer que no son tenidas en cuenta por los estudiantes.

Así, nos propusimos plantear la pregunta *¿Qué tipos de violencia contra la mujer conoces?*, a los efectos de indagar cuáles son visibilizados por ellos, y cuáles quedan ocultos.

Tanto en las encuestas, como en lo conversado a lo largo de los encuentros, observamos que la gran mayoría de los estudiantes equiparaban la violencia como sinónimo del maltrato físico. En un segundo lugar se ubicaban el “maltrato psicológico” y la violencia verbal.

Es importante destacar que, si bien los estudiantes nombraban al maltrato psicológico como un tipo de violencia, al indagar sus concepciones en relación a ello, notábamos que en muchos casos les resultaba complejo identificar a qué se referían y ejemplificarlo.

Al mismo tiempo, pudimos notar que hay muchas modalidades de violencia, tales como el aislamiento, los celos, el control, la presión económica, la denigración, la indiferencia, entre otras, que no son fácilmente identificadas.

De esta forma, consideramos que quedan invisibilizados muchos mecanismos de violencia, que son consideradas “más sutiles”; o aún, no son consideradas en absoluto como violencia, ocultándose todas aquellas “otras” microviolencias, que se entretajan en lo cotidiano.

Durante el desarrollo de los Talleres, al abordar la problemática, se les pidió a los estudiantes que llevaran algún material (artículo periodístico, canción, poema, dibujo, etc.) que tratara el tema de la violencia hacia la mujer.

Nos resultó significativo el hecho de que prácticamente todo el material aportado giraba en torno a noticias de femicidios, lo cual dio el puntapié para poder pensar y debatir entre todos por qué sólo se conocen los casos extremos.

Así, nos pareció importante resaltar la pregunta acerca de si estos trágicos desenlaces que nos muestran los medios de comunicación son un hecho aislado, o si corresponden al final de un ciclo de violencia que va incrementándose día a día, comenzando con “pequeños” indicios.

Puede afirmarse que la violencia que sufren muchas mujeres, tanto en sus hogares como en los ámbitos en los cuales desarrollan sus actividades, no son visibilizadas hasta que llegan a un punto trágico, del cual nos enteramos diariamente a través de los medios de comunicación.

En relación a esto, podemos señalar que el hecho de que muchas modalidades de violencia no sean consideradas como tales hace difícil su posibilidad de abordaje y problematización. Al mismo tiempo, creemos que la invisibilización de ciertos micromachismos que circulan en nuestra

sociedad, así como de ciertos mecanismos “sutiles” de violencia, es una forma de coartar la posibilidad de la prevención.

Posibles causas por las que algunos hombres ejercen violencia contra las mujeres.

Al indagar acerca de cuáles son las causas que ellos consideran que llevan a un hombre a ejercer violencia contra una mujer, podemos encontrar dos grandes grupos de respuestas.

Por un lado, las respuestas mayoritarias dadas por los estudiantes giran en torno de una problemática individual del hombre que ejerce violencia. Así, podríamos enumerar, entre los factores señalados, cuestiones tales como: necesidad de poder y dominio, celos, necesidad de “sentirse hombres” y demostrar su superioridad.

Sin embargo, podemos rastrear entre las respuestas de los adolescentes, varias que señalan la influencia de la cultura y el contexto social en el comportamiento de estos hombres. Así, podemos ejemplificar respuestas tales como

- * *“Porque vivimos en una sociedad muy machista que se cree que el hombre es superior a la mujer”*
- * *“Porque se inserta ese pensamiento de que el hombre tiene el poder de todo”*
- * *“Porque se repite de generación en generación (...) en algunos casos es lo que aprenden de su familia”*
- * *“Porque el sistema está formado desde el principio por clases sociales y diferentes escalas de poder. El hombre se siente superior a la mujer”.*

Desde nuestra concepción, la violencia contra la mujer es una problemática social, resultado de una construcción histórico-cultural, bajo la égida del Sistema Patriarcal, que se encuentra en estrecha relación con la inequidad y la privación de derechos de las mujeres. Así, consideramos que la violencia que sufren las mujeres es un fenómeno que intenta perpetuar el sistema de jerarquías y desigualdades impuesto por la cultura patriarcal.

En pos de deconstruir las desigualdades impuestas por el Sistema Patriarcal, es esencial tener en cuenta que dicho sistema es una convención socio-cultural, lo cual lo convierte en pasible de sustitución por otro constructo cultural y social que abogue por la igualdad, derogando las jerarquías vigentes.

Creemos que comenzar a pensar desde la adolescencia a este tipo de violencia como un hecho histórico, en estrecha relación con los mitos y los estereotipos que reproducen las estructuras patriarcales, contribuirá a identificar ciertas formas de violencia que muchas veces se ocultan e invisibilizan.

A la hora de realizar nuestras intervenciones, ha sido esencial para nosotros tener en cuenta la influencia de la cultura como uno de los ejes principales de abordaje con miras a un trabajo de deconstrucción que cuestione las desigualdades entre hombres y mujeres, y al mismo tiempo permita desnaturalizar aquello que se encuentra naturalizado, acallado e invisibilizado.

Formas de prevención posibles de la violencia contra la mujer.

Al indagar cuáles son las formas en que puede prevenirse la violencia, las respuestas giran en torno a tres cuestiones, que consideramos no son alternativas excluyentes, sino complementarias en pos de un abordaje integral.

Por un lado, se señalan cuestiones relativas a la posición que debería tomar la mujer víctima de violencia, tales como que hable de lo que le sucede, que pida ayuda, y que haga la denuncia.

En segundo lugar, se señala la importancia de realizar un abordaje del hombre que ejerce violencia, ya sea a través de conversaciones con él, a los efectos de hacerle cambiar su actitud, como también a través de tratamientos psicológicos.

Por último, la gran mayoría de los estudiantes resalta la importancia que tienen, para la prevención, la concientización y la educación en relación a los derechos de las mujeres.

Consideramos que se trata de una problemática compleja, que necesita de un abordaje integral. Para avanzar en prevención de la violencia hacia la mujer, es fundamental incluir a los varones, por ello se seleccionaron escuelas mixtas, y se conformaron grupos heterogéneos al interior de los talleres, para abordar la temática.

Si bien se presenta predominantemente como una problemática que afecta “sólo” a la mujer, dado que dicha perspectiva recorta visibilidad sobre quién es víctima de la violencia y los efectos que ésta produce, creemos que quedar detenidos sólo desde dicha perspectiva dificulta incluir en esta problemática a lo “masculino” en tanto sujeto de prevención y posible agente de acción de violencia.

Al mismo tiempo, consideramos esencial que desde las instituciones educativas se pueda brindar un espacio para escuchar, pensar, cuestionar y reflexionar acerca de la violencia, y que a su vez, favorezca la visibilización de situaciones violentas en los noviazgos, con el fin de prevenirlas.

Nos parece interesante abrir un espacio para el debate, donde se puedan contraponer los distintos puntos de vista de los adolescentes, permitiendo problematizar la temática, y visibilizar cuestiones que para muchos jóvenes se encuentran naturalizadas.

Cabe señalar que, al realizar talleres con adolescentes, no solamente se está buscando generar ciertas problematizaciones en los estudiantes, sino que, al mismo tiempo, es un medio para poder transmitir a otros integrantes de la institución, así como a personas que se encuentren en contacto con los jóvenes que realizan los talleres, la importancia de la igualdad de géneros.

REFLEXIONES FINALES.

Consideramos a las Violencias contra las mujeres como un problema social, entendiendo que presenta una triple inscripción: es un problema de Derechos Humanos, de Salud pública y de Seguridad. En función de estos tres parámetros, debe ser considerada como un problema de Estado.

De aquí que sostenemos la necesidad, como trabajadores de la salud mental, de involucrarnos activamente, promoviendo espacios que permitan transmitir diversos aportes para la reducción de esta problemática en sus distintas expresiones, pero con especial énfasis en el establecimiento de las primeras relaciones de pareja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butler, Judith. “Deshacer el género”. Editorial Paidós. España – 2012.
- Butler, Judith. “El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad”. Editorial Paidós. España – 2007.
- Fernández, Ana María. “La mujer de la ilusión”. Editorial Paidós. Buenos Aires – 1993.
- Giberti, Eva “*Violencia ¿de género?*”. Artículo de Página 12- 14 de mayo 2015.
- Hirigoyen, Marie-France. “El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana”. Editorial Paidós. Buenos Aires – 2006.
- Hirigoyen, Marie-France. “Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja”. Editorial Paidós. Buenos Aires – 2006.
- Ley 26.485. Ley de protección integral a las mujeres – Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales – 2009.
- Segato, Rita. “Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos”. Editorial Prometeo Libros. Buenos Aires – 2010.

**APROXIMACIONES EMPÍRICAS AL ESTUDIO DE LA JUSTICIA SOCIAL: REPRESENTACIONES SOBRE
LA JUSTICIA SOCIAL EN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA MAR DEL PLATA
ACTUAL.**

Muñiz, María Belén & Azcarate, Josefina.

Universidad Nacional de Buenos Aires.

belumuniz@hotmail.com

Resumen

La siguiente ponencia es el comienzo de un proceso investigativo que se enmarca en el Seminario Taller de Iniciación a la Práctica de Investigación Social cursado en la carrera de Sociología de la UNMdP. Se construyó una base de datos a partir de un cuestionario semi-estructurado dirigido a los estudiantes de sociología y su entorno inmediato, soporte material a partir del cual emprendimos un proceso de reflexión sobre los postulados de la Escuela de Epistemología Genética de Jean Piaget.

Considerando que el sistema normativo dominante cumple un papel funcional en la producción y reproducción ampliada del orden social, nos propusimos realizar un avance exploratorio que indague acerca del juicio moral sobre la justicia social, más específicamente, cómo el universo estudiado juzga sus propias condiciones de vida en relación a una concepción de responsabilidad sobre las mismas, tornando observable empíricamente procesos de normalización social. Focalizamos nuestra atención en la relación que se establece entre lo que ha dado en llamarse la "heteronomía" y la "autonomía" normativa, como etapas y/o procesos constitutivos de la génesis normativa en el ámbito de lo político social.

En este sentido, entendemos a las relaciones basadas en la heteronomía como una forma de socialización autocentrada que se vincula con una concepción de justicia retributiva. Según la lógica de esta concepción de justicia, el valor más importante a preservar en la interrelación social es la evaluación del comportamiento humano en función de su adscripción o transgresión del sistema normativo. La característica distintiva del sistema normativo que regula los intercambios es que se origina y se impone unilateralmente, por los grupos sociales que ejercen el poder en el orden social. La ruptura normativa implica una "falta", y la "sanción" del "responsable" es el modo instrumental a través del cual el poder de la norma, y de la relación social asimétrica que la sustenta, se restablece.

Por el contrario, la autonomía normativa se vincula con una forma de socialización descentrada, la cual posibilita el reconocimiento de los otros seres humanos como pares en la diversidad, con conciencia y puntos de vista diferenciados de la propia perspectiva. Esta forma de socialización

propicia el desarrollo de una concepción de justicia distributiva en la cual el criterio operante para definir lo justo es la igualdad (Piaget, 1984a). A diferencia de la justicia retributiva fundada en el poder de la autoridad de las normas originadas e impuestas unilateralmente, en la concepción distributiva lo fundamental es que las normas son elaboradas y aplicadas colectivamente por iguales en situación de paridad. Esta igualación social en la producción y aplicación de las normas da lugar a la interiorización normativa, superando el respeto de carácter unilateral sustentado en el uso/amenaza de coacción externa que ejerce la autoridad.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste en sostener que la concepción de justicia más embrionaria propia de las etapas autocentradas de socialización, la justicia retributiva, opera en la representación de lo real de la mayoría de los encuestados/as. Esto quiere decir que cada hecho, acontecimiento, fenómeno que afecta positiva o negativamente, favorable o desfavorablemente la vida social en general, y en sus propias situaciones de vida en particular, es evaluado moralmente, juzgado como el necesario y correspondiente premio o castigo. En esta lógica reflexiva, los procesos suceden para retribuir inexorablemente, más tarde o más temprano, la propia conducta, expresan una sanción moral, y en tal sentido, cada quien se asume como responsable de lo que haya sucedido.

A partir de la creación de la variable “concepción de la justicia social” observamos que la mayoría de los encuestados – 78%- tienen una concepción retributiva del orden social, mientras que sólo una pequeña minoría – 22% - muestra una crisis de la concepción retributiva de la justicia, una incipiente concepción distributiva del orden social.

Dicho análisis nos lleva a concluir, en base a los planteos de la Escuela de Epistemología Genética de Jean Piaget, que la hipótesis planteada anteriormente se sostiene, es decir, hoy día continúa operando la creencia en una justicia retributiva al ordenamiento y funcionamiento del universo social en general y de la vida social en particular, donde las personas son insensibles a los matices humanos de dicho funcionamiento, lo “sacralizan”, cuestión que deja como inobservable que el sistema capitalista actual genera desiguales chances de reproducción y supervivencia de la población.

Palabras clave: Identidad moral - justicia penal - justicia retributiva - justicia distributiva.

Abstract

The next presentation is the start of a research process that is part of the Workshop Seminar Introduction to the Practice of Social Research studied the race of Sociology UNMdP . A database was constructed from a questionnaire semistructured directed to students of sociology and its

immediate surroundings , the support material from which we undertook a process of reflection on the postulates of the School of Genetic Epistemology of Jean Piaget.

Whereas the dominant legal system plays a functional role in production and expanded reproduction of social order, we decided to make an exploratory advance inquire about moral judgment about social justice , more specifically, how the universe studied judge their own living conditions in relation to a conception of responsibility on them , making empirically observable processes of social normalization. We focus our attention on the relationship established between what has been called the "heteronomy" and "autonomy" legislation, such as steps and / or processes constituting the genesis legislation in the field of social policy.

In this sense, we understand the related based on heteronomy as a form of self-centered socialization which is linked to a concept of retributive justice. According to the logic of this conception of justice, preserve the most important value in social networking is the assessment of human behavior based on their affiliation or violation of the rules system.

Keywords: Moral identity - Criminal justice - retributive justice - distributive justice

Bibliografía

- Marín, Juan Carlos; Muleras, Edna; Forte, Gustavo y Gustavo, Antón (2011). La representación de lo real y su diversidad [fragmentos bibliográficos]. Documento del Seminario/taller de iniciación a las prácticas de investigación social, Sociología, UNMDP.
- Marx, Karl (1852). El dieciocho brumario de Luis Bonaparte, Revista Die Revolution, Nueva York.
- Piaget, Jean (1971). El criterio moral en el niño. Editorial Fontanella S.A., Barcelona.
- Muleras, Edna (2008). Sacralización y desencantamiento. Las formas primarias del conocimiento del orden social. Miño y Dávila, Buenos Aires.

VIOLENCIA COLECTIVA PUNITIVA EN LA ARGENTINA ACTUAL. LAS REPRESENTACIONES DE LA “JUSTICIA POR MANO PROPIA” EN LA CIUDAD-PUERTO DE MAR DEL PLATA.

Muñiz, María Belén.

Universidad Nacional de Buenos Aires

belumuniz@hotmail.com

Resumen

Este trabajo constituye parte del desarrollo de mi tesis de grado y es el comienzo de un proceso investigativo exploratorio que se inscribe en el PROYECTO UBACYT / CONICET “La representación de lo real y su diversidad: la concepción del poder y la justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina en el siglo XXI”.

En el marco del estudio exploratorio sobre la diversidad representativa de la “justicia social” y, en particular, de la justicia penal, en distintos sectores populares de la Argentina contemporánea, proponemos identificar la diversidad de concepciones y juicios morales a través de los cuales un conjunto significativo de fracciones de la clase obrera de la ciudad puerto de Mar del Plata, describe y evalúa los distintos modos de violencia punitiva implementados por las clases populares como formas no estatales de resolución de conflictos intra clase e inter clases; usualmente nominados por [en] los medios masivos de comunicación como hechos de “justicia por mano propia”.

De lo que se trata es de comenzar a explorar la producción de normalización social del sistema penal. Nos interesa observar la producción de consensos sobre los aparatos de coerción que constituyen el ámbito de lo penal. Nos interesa identificar cuáles son los factores que originan tal consenso en el plano de la construcción moral de los sujetos.

Nuestra hipótesis de trabajo radica en que los juicios morales de los trabajadores de la industria de procesamiento del pescado de la ciudad-puerto de Mar del Plata con los cuales evalúan las relaciones sociales que afectan sus condiciones de vida y con aquellos a partir de los cuales conciben la justicia penal, se corresponden con una concepción de la justicia de carácter retributivo. Por lo que se considera a priori que el universo de estudio se encontrará, en su mayoría, en una etapa primaria del desarrollo del juicio moral, esto es en lo que Piaget conceptualiza como un “realismo moral” (Piaget: 1984 (a) y (b)). A su vez, consideramos que el carácter retributivo constituyente de la concepción de justicia penal se corresponde con la imagen de la totalidad social que tiene el universo de estudio.

Se propone realizar una triangulación cualitativa-cuantitativa a partir de la utilización de una cédula de entrevista estructurada con alternativas abiertas (propia de las entrevistas clínicas y en

profundidad) y alternativas precodificadas (propias de las encuestas), a aplicar en una muestra intencional por cuotas del universo de trabajadores de la industria de procesamiento de pescado de la ciudad de Mar del Plata.

En relaciona los resultados obtenidos diremos a grandes rasgos que partir de la construcción de las categorías de la variable “concepción de la justicia penal” observamos que la mayoría de los encuestados tienen una concepción retributiva del orden social, mientras que sólo una pequeña minoría muestra una crisis de la concepción retributiva de la justicia, una incipiente concepción distributiva del orden social.

Dicho análisis nos lleva a concluir, en base a los planteos de la Escuela de Epistemología Genética de Jean Piaget, que la hipótesis planteada anteriormente se sostiene, es decir, hoy día continúa operando la creencia en una justicia retributiva al ordenamiento y funcionamiento del universo social en general y de la vida social en particular, donde las personas son insensibles a los matices humanos de dicho funcionamiento, lo “sacralizan”, cuestión que deja como inobservable que el sistema capitalista actual genera desiguales chances de reproducción y supervivencia de la población.

Palabras clave: Identidad moral - justicia penal - justicia retributiva - justicia distributiva.

Abstract

This work is part of the development of my graduation work and is the beginning of an exploratory research process that fits the UBACYT / CONICET " The representation of reality and diversity PROJECT: the concept of power and social justice in fractions workers of Argentina in the XXI century". Under the exploratory study on diversity representative of "social justice" and, particularly, of criminal justice, in different popular sectors of contemporary Argentina, we propose to identify the diversity of ideas and moral judgments through which a significant number of sections of the working class port city of Mar del Plata, it describes and evaluates the various modes of punitive violence implemented by the popular classes and non-state forms of conflict resolution of intra and inter school class; usually nominated by [in] the mass media as acts of "vigilante justice".

In definitive, this work is beginning to explore the production of social normalization of the penal system. We are interested in observing the production of consensus on coercion devices that constitute the field of criminal. We are interested in identifying the factors that cause such a consensus in terms of the moral construction of subjects are.

Keywords: Moral identity - Criminal justice - retributive justice - distributive justice

ENCUESTAS DE VICTIMIZACIÓN.

Paladino, María Emilia & Oñativia, Xavier.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: emiliipaladino@gmail.com

Resumen

El presente trabajo transmite un recorrido de investigación sobre las Encuestas de Victimización y su posible articulación con el campo de las políticas públicas en seguridad. En primer término, se realiza una conceptualización de estos instrumentos, y del complejo objeto del que intenta dar cuenta: el fenómeno de la criminalidad.

En lo que atañe a su contexto de surgimiento y evolución, estas encuestas surgieron de la búsqueda de métodos alternativos a las estadísticas oficiales en la materia, por la dificultad de estas últimas en apresar el fenómeno de la criminalidad. En 1972, se lanza en Estados Unidos la National Crime Victimization Survey (NCVS), cuyos objetivos eran investigar la naturaleza y causas del delito y también, recomendar políticas en materia de lucha contra el delito a partir del análisis de la información relevada. Esta encuesta fue tomada por distintos países y adaptada y replicada en sus contextos. El interés por estudios de esta índole pero de carácter internacional, dio origen en 1989 a la International Crime Victimization Survey (ICVS), la que, en su segunda edición, tuvo aplicación en nuestro país.

Si bien las Encuestas de Victimización surgieron como intento de solución a la impotencia de las estadísticas oficiales, un análisis pormenorizado de las fortalezas y debilidades de estas dos fuentes de información, terminó por reflejar la imposibilidad de este tipo de encuestas para brindar un panorama completo y acabado de la cuestión criminal. Más que como adversarias, ambas estrategias deberían tenerse como complementarias en la tarea que se imponen, pero aun en esta complementariedad, una porción del fenómeno que intentan apresar persiste inasible por la complejidad que le es inherente.

La experiencia argentina en torno a encuestas de esta índole incluye la versión nacional de estos instrumentos, a cargo de la Dirección Nacional de Política Criminal y aplicaciones en centros urbanos del interior del país, ya sea gestionadas por este organismo, o a través de iniciativas independientes por parte de algunos gobiernos provinciales.

A lo largo de su evolución, las Encuestas de Victimización han ido sumando a sus objetivos principales, módulos de investigación que han permitido la conformación de nuevas áreas de producción de conocimiento: tipos, naturaleza y riesgos de experiencias de victimización,

actividad de denuncia, sensación de inseguridad, comportamientos de autoprotección y evitamiento y opiniones frente a las estrategias de control del delito.

La inseguridad y su vigencia en la agenda pública, ha colaborado al afianzamiento de las Encuestas, y al desarrollo y optimización de los cuestionarios. El intento por dar cuenta del modo en que se articulan estas herramientas de conocimiento y el campo de las políticas públicas en seguridad ha permitido una aproximación a las críticas sostenidas por algunos autores, en torno a cómo ciertas debilidades de estos instrumentos a nivel de la estructuración de los cuestionarios, del procesamiento de los datos, o de la presentación y/o divulgación de la información, pueden propiciar una lectura sesgada de la cuestión criminal en un espacio y tiempo determinados. Siendo ello gravoso en consecuencias en tanto el resultado de estas encuestas es habitualmente utilizado como insumo para el diseño y/o legitimación de políticas de seguridad que desconocen la complejidad del fenómeno. Las conclusiones de este recorrido advierten sobre la necesidad de responsabilidad social por parte de los actores que tienen a su cargo el diseño, administración, procesamiento y divulgación de la información obtenida a partir de las encuestas de victimización y de la prudencia de los encargados de transmitir a la opinión pública, la lectura, análisis y comentario de sus resultados. También la apertura de nuevos interrogantes: como propiciar y consolidar, a partir de estos instrumentos, lecturas y análisis alternativos a los habituales, caracterizados por fomentar el sentimiento de inseguridad y reforzar las modalidades represivas en el ámbito de las políticas de seguridad; y a partir de la implementación de que estrategias posibilitar, a través de las Encuestas de Victimización, la representación de la otra inseguridad social, aquella relativa a la fragilidad de ciertas posiciones sociales como resultado de la vulneración de determinados derechos esenciales, impulsando en consecuencia, diseños en materia de prevención y contención del delito que no escindan la política criminal de la política social.

Palabras Clave: Victimización, encuestas, seguridad, delito.

VICTIMIZATION SURVEYS.

Abstract

This paper presents an investigation into victimization surveys and their articulation with the area of security policies. First, there is realized a conceptualization of these instruments and the complex object that tries to account: the phenomenon of crime. In what it concerns his context of emergence and evolution, these surveys arose from the search of alternative methods to the official statistics in the matter, for the difficulty of the above mentioned in catching the phenomenon of the crime. Insecurity and its effect on the public agenda, has contributed to the

strengthening of the surveys, and the development and optimization of questionnaires. The attempt to give an account of how these tools of knowledge and the area of public security policies are articulated approach has allowed the sustained criticism by some authors about how certain weaknesses of these instruments at structuring questionnaires, data processing, or presentation and / or disclosure of the information may lead to a biased reading of the criminal issue in a certain space and time.

Keys words: Victimization, Surveys, security, criminality.

LA ADOPCIÓN: NO ES (SOLO) JURÍDICO, ES SUBJETIVO.

Roitstein, Gabriela; Orsatti, Belén & Pianforini, Inés María.

Cátedra Psicología Forense, Facultad de Psicología, UNLP.

gabrielaroitstein@gmail.com.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en una investigación que realizamos desde la cátedra de Psicología Forense de la Facultad de Psicología de la UNLP, entre profesores y adscriptos alumnos y graduados.

Partimos de pensar que si bien en los últimos tiempos se han realizado cambios legislativos y en el Código Civil importantes no es una problemática que sólo atañe al ámbito jurídico, sino que parafraseando a Silvia Iturriaga quien dice “no es el dinero, es el deseo”, nosotras sostenemos que “no es (solo) lo jurídico, es un trabajo subjetivo”.

La forma de entender a la adopción ha ido cambiando según las realidades y complejidades socio-históricas. En un tiempo de resignificación de viejas categorías y concepciones, hoy desde la Psicología podemos realizar una elucidación crítica de ciertas nociones que rodean el tema de la adopción. Pero este punto de vista sólo será pensable desde los derechos del niño a efectos de garantizar la formación y constitución de la subjetividad desde la Salud Mental.

Así, desarrollaremos en este trabajo dos momentos: el primero con un sentido genealógico, explicando las diferencias históricas en el recorrido de las leyes que se inician con el gobierno de Perón a instancias de Evita.

El otro eje a desarrollar será desde una perspectiva Psicoanalítica partiendo de algunas concepciones de familia para luego articularlo con las problemáticas propias de la Adopción.

Así, tomaremos como base ciertos conceptos que definen a la familia. Partiendo desde los desarrollos de Bourdier (1994) quien toma a la Familia como una ficción discursiva que la constituye como una realidad social. Silvia Bleichmar dirá que lo que la define no es la existencia de Papa, Mamá e hijos sino que en la misma se requiere la existencia de “una asimetría que determina la responsabilidad del adulto respecto al niño” y desde el Psicoanálisis de la mano de Lacan: La función materna quedará definida a partir de un cuidado que deja marcas, es decir, cuidados que están signados por un interés particularizado, y la función paterna en relación a la transmisión de “un deseo que no sea anónimo”.

Paternidad y maternidad en tanto ejercicio de una función que va mucho más allá de una cuestión hereditaria, la cual no alcanza para hablar de vínculo.

La adopción como institución no escapa a estas conceptualizaciones, repensando estos conceptos a la luz de la constitución de que es ser un hijo adoptivo, dar un hijo en adopción y adoptar un hijo, acciones no suficientes para constituir una familia.

Actores sociales a considerar en el proceso de adopción:

Los progenitores: Varios prejuicios rodean a estos actores. Por un lado la parte masculina, presuponiendo su inexistencia y/o falta de compromiso, mientras que, por otro lado, se necesita armar toda una construcción para disculpar a una mujer que decide entregar a su bebé después del parto, porque en algún lado se la culpabiliza ó se responsabiliza a una mujer sola por el estado de abandono de sus hijos.

Al niño: que debe tener un rol activo en tanto se respete su derecho a ser escuchado y que su opinión sea tenida en cuenta, pero problematizaremos “como” se lo escucha.

Los padres adoptivos: hacia quienes se dirigen la mayoría de las acciones de agenda política. Se problematizará el proceso psíquico de duelo de cierta imposibilidad de lograr un hijo natural que deben transitar previo a la resolución de adoptar. Asimismo, que no es lo económico ni “todo el amor que tengo para dar” las variables a tener en cuenta para evaluar su posibilidad de ser padres adoptivos.

Por otro lado es interesante analizar los tiempos legales de 180 días para resolver el estado de adaptabilidad, o los tiempos de elección de los adoptantes e iniciar el proceso de adopción, confrontándolos con los tiempos psíquicos de elaboración de pérdidas de referentes familiares por parte del niño.

Por último, problematizaremos el respeto al orden del listado como padres pretensos adoptivos y las necesidades de los niños/as.

Palabras clave: Niñez, Derechos del niño, Deseo, Trabajos Psíquicos.

Abstract:

This work is part of an investigation conducted from the chair of Forensic Psychology, Faculty of Psychology UNLP, between teachers and students and graduates seconded.

We start to think that although in recent times there have been legislative changes and the important Civil Code is not an issue that only concerns the legal field, but to paraphrase Silvia Iturriaga who says "it's not money, is the desire" , we argue that "it is not (only) the legal, it is a subjective work."

The way to understand the adoption has changed according to the socio-historical realities and complexities. In a time of redefinition of old categories and concepts, from Psychology Today we can make a critical elucidation of certain notions surrounding the issue of adoption. But this view

is only thinkable from children's rights in order to ensure the formation and constitution of subjectivity from the Mental Health.

Thus, this work will develop in two phases: the first with a family sense, explaining the historical differences in the path of the laws that start with the government at the behest of Evita Peron.

The other axis will develop from a psychoanalytic perspective based on some conceptions of family and then link it to their own problems of adoption.

Keywords: Children, Children's Rights, Desire, psychic work.

Bibliografía:

- Alvarez, H.; Varela, O., Greif, D.: (1992) "El rol del psicólogo forense en el abordaje pericial y asistencial de la adopción" cap. VI. En *La actividad pericial en psicología forense*".
- Berenstein, I.: (1999) "Una visión personal del psicoanálisis de las configuraciones vinculares" en *Hermanos*, Revista de la AAPPG.
- Bleichmar, S.: (2004) "Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo".
- Bourdieu, P.: (1994) "El espíritu de la familia". Editions du Seuil
- Chavanneau, S: (2006). "La reformulación legal de la adopción a la luz del derecho a la identidad y de la sanción de la ley 26061". Bs. As.
- Elias Felicitas: (2004) La adopción de niños como cuestión social. Paidós
- Giberti, E.: (2010) "Tengo mucho amor para dar" cap. I; "¿Madre abandonante?" cap.III; "Adopción de niños mayores y el miedo a la devolución" cap. VII; "Tardanzas, suspensos y esperas en adopción". En *Adopción siglo XXI, Leyes y deseos*, 1era ed.-Bs. As. Editorial Sudamericana,.
- Lacan, J.: (1988). "La pregunta histórica I" cap. XII. En *J. Lacan El seminario Libro III*. Editorial Paidós. Bs. As.
- Nogueira, R.: (1994) "Ante la ley". Presentación efectuada en el Primer Congreso Provincial de Psicología. Mar del Plata..
- Otero, F.: (2015) "La adopción en el nuevo Código Civil. Algunas consideraciones desde la Psicología". En *"La adopción en el nuevo Código Civil y Comercial"*. Clase abierta dictada en Sede de capacitación del Instituto de Estudios Judiciales.. La Plata.
- Rodulfo, M.: (1994). "Perturbaciones en el vínculo temprano. La sustracción de un trayecto identificatorio". Clase dictada en el curso de Especialización en materia de adopciones. Consejo Nacional del Menor y la Flia. Bs.As.

Documentos

- ✓ Convención de los Derechos del Niño.
- ✓ Ley de Adopción de la Provincia de Buenos Aires N° 14528.
- ✓ Leyes de Adopción Nacionales 19.216/71; 19134/71 y 24.779
- ✓ Ley nacional 26.061 de promoción de los derechos del Niño.
- ✓ Ley Nacional de Salud Mental N° 26657. Argentina. 2011.
- ✓ Código Civil y Comercial de la Nación. Argentina. 2014.

ATRAVESAMIENTOS ÉTICO-LEGALES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DEL PSICÓLOGO

INSERTO EN EL ÁMBITO DE LO FORENSE.

Urios, Romina.

rominaurios@yahoo.com.ar

Resumen

El año 1994 marca un antes y un después en materia de legislación en nuestro país. La reforma constitucional no sólo trajo modificaciones en cuanto a la actualización de la normativa suprema de nuestra nación, sino que introdujo la perspectiva de derechos, que pasó de ser una cuestión ética a transformarse en ley.

En esta reforma, se introducen en el artículo 75, inciso 22, normativas, declaraciones, convenciones y pactos internacionales de promoción y protección de derechos dándoles jerarquía por sobre las leyes que hasta ese momento se encontraban vigentes.

Esto hace necesario realizar una actualización de las normativas, tanto nacionales como provinciales, para adecuar las leyes al nuevo paradigma, lo que conlleva la derogación de ciertos artículos de leyes y de leyes enteras, por volverse inconstitucionales.

Al presentar las diferentes áreas temáticas y ámbitos de inserción laboral del psicólogo en lo forense, nos encontramos con que las diferentes instituciones y espacios en los que se puede trabajar, están atravesados por normativas específicas que regulan el quehacer de los sujetos implicados por esa normativa.

Para el psicólogo que trabaja en lo forense, resulta fundamental conocer las leyes y poder vislumbrar en su texto, aquellos puntos que resultan centrales a la hora de pensar en las posibles intervenciones.

Es por esto que en este escrito, se tomarán algunos conceptos centrales que atraviesan las leyes que utilizamos en la asignatura—que están de acuerdo con los centros de práctica a los que concurren los estudiantes—, consideramos que es necesario tomar estos conceptos en forma transversal y analizar de qué manera aparecen en cada normativa.

Antes de comenzar con el análisis de cada uno ellos, es menester aclarar, que la perspectiva desde la que serán tratados se enmarca en el paradigma humanista, siendo esta la base esencial desde la cual abordaremos el texto de las leyes.

Todas las normativas que seleccionamos para realizar este trabajo, son posteriores a la reforma constitucional de 1994, en donde, como ya anticipamos, se introdujeron normativas, pactos y convenciones internacionales, entre ellas la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Es menester destacar y aclarar que este

escrito se confeccionó teniendo en cuenta el cuerpo de las normas y no lo que efectivamente ocurre en las instituciones, es decir, no se problematizará sobre lo que se cumple o no, sino que intenta ser una herramienta que guíe a los futuros psicólogos en la lectura de las leyes.

Las leyes que tomaremos para el análisis son:

- Ley de ejercicio profesional de la Psicología Nº 10306 y modificatorias (leyes 10372, 10381, 12320). Provincia de Buenos Aires. Sancionada en 1985. Y su Código de ética (cuya redacción se encuentra incluida como una de las funciones del Colegio de Psicólogos en el inciso p) del artículo 15 de esta ley).
- Ley Nacional 26.485. Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Sancionada en Marzo de 2009 y promulgada de Hecho el 1º de Abril de 2009.
- Ley Provincial Nº 14296/11, Ley de Ejecución Penal. Modificada por última vez en agosto de 2011, con motivo de dar cumplimiento a lo ordenado por la Corte Nacional en el fallo Vertbisky, en relación a la adecuación de la norma con las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas.
- Ley 13298. Promoción y Protección de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Provincia de Buenos Aires, modificatorias Ley 13634 y 14537.
- Ley 13634. Fuero de Familia y del Fuero penal del Niño. Promulgada en la Provincia de Buenos Aires en enero de 2007.

Las variables de análisis –conceptos- que analizaremos en cada una de las leyes son:

- la concepción de sujeto de abordaje,
- el tipo de abordaje propuesto (en la mayoría de los casos, la interdisciplina)
- la noción y tipo de asistencia o tratamiento que proponen,
- secreto profesional o resguardo de información,
- Consentimiento informado

Tomaremos como eje de análisis también, las relaciones que se pueden establecer con nuestra Ley de ejercicio profesional y nuestro Código de ética, por ser las normativas que regulan el quehacer profesional del psicólogo. El desafío en ese caso, tendrá que ver con vislumbrar las dificultades que acarrea el entrecruzamiento de las leyes en la intervención del psicólogo en las instituciones que se encuentran en el ámbito de lo forense.

Palabras clave: Psicología Forense, Ley, Ética, Rol profesional

Abstract

1994 made a real difference in the legislation of Argentina. The Constitutional reform brought important changes updating the National Supreme Regulations of our country and introducing the Rights perspective which happened to become a Law. This involved an updating in the national and provincial regulations.

For the psychologist working in forensic psychology, it is essential to know the laws that pass through the professional practice and get the focal points when thinking about a possible psychological intervention.

For the analysis we choose the following laws:

- Psychologist profession law N° 10306.
- National laws N° 26485 and 26657.
- Provincial laws N° 14296/11, 13298 and 13634.

The variables that we choose for the analysis are:

- Subject approach conception.
- Kind of approach proposed.
- The concept and type of counselling or treatment.
- Professional secrecy or personal information safeguarding.
- Informed consent.

Also we take as the core of analysis the possible relationships that may be established between the Psychologist profession law and our professional ethic code, which regulate the work of a psychologist.

Keywords: Forensic Psychology, Law , Ethics , Professional Role

TRABAJO COMPLETO (OPCIONAL)

Introducción.

El año 1994 marca un antes y un después en materia de legislación en nuestro país. La reforma constitucional no sólo trajo modificaciones en cuanto a la actualización de la normativa suprema de nuestra nación, sino que introdujo la perspectiva de derechos, que pasó de ser una cuestión ética a transformarse en ley.

En esta reforma, se introducen en el artículo 75, inciso 22, normativas, declaraciones, convenciones y pactos internacionales de promoción y protección de derechos, dándoles jerarquía por sobre las leyes.

Así, se hace necesario realizar una actualización de las normativas, tanto nacionales como provinciales, para adecuar las leyes al nuevo paradigma, lo que conlleva la derogación de ciertos artículos de leyes y de leyes enteras, por volverse inconstitucionales.

Al presentar las distintas áreas temáticas y ámbitos de inserción laboral del psicólogo en lo forense, nos encontramos con que las diferentes instituciones y espacios en los que se puede trabajar, están atravesados por normativas específicas que regulan el quehacer de los sujetos implicados por esa normativa.

Para el psicólogo que trabaja en lo forense, resulta fundamental conocer las leyes y poder vislumbrar en su texto, aquellos puntos que resultan centrales a la hora de pensar en las posibles intervenciones.

Leyes que analizaremos en este trabajo.

- Ley de ejercicio profesional de la Psicología N° 10306.
- Ley Nacional 26.485. Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley Provincial N° 14296/11, Ley de Ejecución Penal.
- Ley 13298. Promoción y Protección de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley 13634. Fuero de Familia y del Fuero penal del Niño.
- Ley 26657. Ley Nacional de Salud Mental.

Definición de sujeto

Todas las leyes que seleccionamos para realizar este artículo, toman al sujeto objeto de intervención como sujeto de derecho; por lo que siempre tienden a la autonomía y a promover la escucha, el acceso al derecho a la palabra.

Partiremos de tomar en cuenta la definición de sujeto de intervención que encontramos en nuestro Código de ética Profesional, por ser la que debe guiar la práctica del profesional psicólogo. En sus "Consideraciones generales", el Código de ética define al sujeto de intervención como integral, multideterminado, eminentemente social. Al ser la dimensión social la dominante en la determinación del sujeto, sólo es posible pensar una intervención desde la grupalidad, propiciando el fortalecimiento de los vínculos en lo que Domínguez Lostaló ha denominado "capacitación vincular", y el abordaje sólo puede ser interdisciplinario, por ser el sujeto integral. La comunidad, el espacio social en donde el sujeto se encuentra inserto y en el cual se ha desarrollado, nos brindarán las claves para su inclusión comunitaria. Toda intervención que se

realice con el sujeto (y no sobre él), debe tender a la autonomía, a que adquiera mayor grado de libertad: una reducción de la vulnerabilidad que permita pasar de la dependencia, a la coestión, para finalizar en la autogestión. Las acciones que nos permitan reducir la vulnerabilidad de las personas con las que trabajemos, nos dará la posibilidad aumentar su autonomía, ya que a menor grado de vulnerabilidad, mayor autonomía del sujeto.

Tomaremos estas coordenadas como brújula orientadora para el análisis de aquellos aspectos que consideramos importante tener en cuenta a la hora de la lectura de las leyes que rigen el ejercicio profesional dentro de instituciones del ámbito forense. Es decir, si bien siempre la ley desde la cual debemos intervenir es la Ley de Ejercicio Profesional, las instituciones en donde nos insertamos laboralmente, tienen sus propias normas, y es allí donde debemos realizar una lectura que nos permita -posicionados desde el paradigma humanista- llevar adelante nuestro trabajo teniendo como centro de nuestra intervención al sujeto.

La Ley 26485, sostiene en su artículo 16º, inciso c), el derecho “a ser oída personalmente por el juez y por la autoridad administrativa competente”, y en el inciso d) “a que su opinión sea tenida en cuenta al momento de arribar a una decisión que la afecte”.

El Manual de Asistencia y Tratamiento del Servicio Penitenciario de la provincia de Buenos Aires, propone a las unidades penitenciarias como instituciones encargadas de la asistencia y tratamiento de la persona privada de libertad en tanto acciones que “llevan adelante el personal penitenciario con la participación activa de los sujetos procesados y condenados. La asistencia consiste en el acompañamiento-apoyo del sujeto para la satisfacción de sus necesidades y el desarrollo de sus potencialidades (educativas-laborales-creativas)”. Implícita en estos objetivos, se encuentra la concepción de sujeto de derechos, un sujeto activo y la búsqueda de la autonomía.

La ley 13298, postula en sus dos primeros artículos la definición de “niño” y qué características comprenden: se toma al niño como un sujeto pleno de derechos, integral, comprendiendo a todos aquellos sujetos desde la concepción hasta los 18 años de edad.

Esta definición se despliega en el artículo 4º de la ley, en donde se define el concepto de interés superior del niño como la máxima satisfacción integral y simultánea de los derechos, a continuación se puntúan lo que se debe tener en cuenta para determinar el interés superior del niño, ítems entre los cuales se encuentra la condición específica de los niños como sujetos de

derecho; y la importancia de tener en cuenta la opinión de los niños de acuerdo a su desarrollo psicofísico.

La Ley 13.634, en su artículo 3º, plantea el derecho del niño a ser oído en cualquiera de las etapas del proceso en el que se encuentre implicado, es decir, aparece la noción de sujeto pleno de derecho.

En el artículo 33º, toma al niño como un sujeto activo, no ya como objeto de derecho.

La Ley 26.657, en su artículo 3º, define el concepto de Salud Mental, y a los sujetos destinatarios de esta normativa, especificando que la ley es para todos los habitantes del territorio nacional, especialmente para aquellos con un padecimiento mental. El cambio de nominación de “enfermedad mental” a “padecimiento mental”, viene a intentar desestigmatizar al sujeto de intervención, dado que un “padecimiento” mental puede atravesarlo cualquier persona en algún momento de su vida. Además, sostiene que se debe partir de la presunción de capacidad de todas las personas, que están multideterminadas, punto de encuentro con la definición que encontramos en el Código de Ética del Psicólogo.

Promoción y Protección de derechos.

A este respecto, el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, plantea en sus “Consideraciones generales”, que nuestro sujeto de intervención, es un sujeto de derecho.

En la Ley 26.485, presenta en el artículo 2º y 3º los derechos a promover y proteger en relación a las mujeres La Ley Provincial Nº 14.296/11, lo hace en su artículo 9º. Todos esos derechos, dice la ley, tienen como finalidad la revinculación social del sujeto que se encuentra privado de su libertad, pensando en el momento del egreso. La Ley 13.634, explicita en su artículo 36º, los derechos de los que gozará un niño sujeto a proceso penal. Esta ley también estipula los derechos que se les deben respetar a los niños que deben cumplir una medida privativa de libertad. Los encontramos en el artículo 83º. La Ley 26.657, en su capítulo 4º, artículo 7º, presenta todos los derechos que el Estado reconoce a las personas con padecimiento mental, basados en los Principios de Naciones Unidas para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Atención en Salud Mental.

Interdisciplina/Interinstitucionalidad

En la Ley de ejercicio profesional, en su Artículo 3º plantea como una posibilidad el trabajo interdisciplinario, por requerimiento de otras disciplinas, o por propia voluntad.

En la Ley 26.485, en su artículo 7º, inciso c), considera al sujeto integral y la necesidad de un abordaje interdisciplinario. En el artículo 11º, punto 4, aparecen las funciones que debe cumplir el Ministerio de Salud en materia de protección integral de la mujer y prevención de la violencia contra la mujer. También corresponde a la Secretaría de Seguridad del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos “fomentar a las fuerzas policiales y de seguridad, el desarrollo de servicios interdisciplinarios que brinden apoyo a las mujeres que padecen violencia para optimizar su atención, derivación a otros servicios y cumplimiento de disposiciones judiciales” (art. 11, punto 5.2, inciso a).

Con Respecto a la interinstitucionalidad y el trabajo en red, aparece consagrado en el artículo 7º inciso d); también en el artículo 9º, inciso t).

Esta ley plantea, en lo que tiene que ver con las políticas estatales, el fortalecimiento técnico de las jurisdicciones en la interinstitucionalidad y en los servicios que se brindan, en su artículo 10º, punto 2, se postula la necesidad de un abordaje integral.

Aunque no aparece en forma explícita, la Ley de Ejecución Penal, hace referencia al trabajo interdisciplinario en su artículo 28º, donde presenta que la evaluación del equipo de admisión y seguimiento deberá ser integral.

En la Ley 13.298, en el articulado que hace referencia a la creación de los Servicios Locales, se explicita que en los mismos deberá funcionar un equipo interdisciplinario, teniendo que poder garantizarse la atención en sede durante las 24 horas del día.

La Ley 13.634, en su artículo 12º, plantea la creación de un equipo interdisciplinario que asesore al juez de familia y se deja constancia de cómo deberá estar conformado.

La Ley 26.657, en su artículo 5º, introduce la necesidad de un diagnóstico en salud mental de carácter interdisciplinario.

En el artículo 8º, se introduce lo referente a la atención interdisciplinaria. En el artículo 12º, se hace referencia a la prescripción de medicamentos, la necesidad de que la misma esté en relación con el padecimiento del sujeto y que sea revisada en forma periódica. La decisión de prescribir medicamentos, no quede en manos de una sola disciplina, sino que sea producto de una evaluación del sujeto en su integralidad.

El artículo 13º, describe cómo debe estar conformado el equipo interdisciplinario

En el capítulo VII, en el que se hace referencia a las internaciones, en el artículo 16º inciso a), se refiere a la evaluación que se debe realizar para seleccionar la internación como medida terapéutica para un sujeto.

Consentimiento informado.

Nuestro Código de ética, en su artículo 20º, estipula que el psicólogo en su ejercicio profesional debe comunicar al sujeto de intervención todo lo que tiene que ver con su intervención. Y en el Artículo 22º aparece que el sujeto puede denegar el consentimiento, en esto rige el principio de autonomía.

Respecto a lo que tiene que ver con los trabajos de investigación llevados a cabo por el profesional psicólogo y que requiera de la participación de sujetos, el Artículo 37º, sostiene que se deben respetar los derechos de los investigados.

En la ley de ejecución penal, está previsto que, frente a una falta cometida por un sujeto privado de su libertad, antes de aplicar la sanción disciplinaria que corresponda, el mismo debe ser informado del proceso que se llevará a cabo y de las medidas que se pretenden aplicar, para darle posibilidad de descargo, si bien el sujeto puede no consentir en el castigo, debe ser informado. Esto se encuentra normado en el artículo 53º.

La Ley 13.634, plantea en su artículo 36º, en donde quedan expresos los derechos de que goza en niño durante el proceso que se lleva a cabo por una infracción cometida, que uno de sus derechos es el de recibir información sobre el proceso en el que participa.

La Ley 26.657, en su artículo 7º, donde describe todos los derechos que tienen las personas con padecimiento mental, expresa en su inciso j) el consentimiento informado. Esto aparece más explícitamente en el artículo 10º.

En el apartado reservado para el tratamiento de los casos de internación, en el artículo 16º, inciso c), vuelve a remarcar la necesidad de cumplir con el requisito del consentimiento informado.

Secreto Profesional / Resguardo de información

En el artículo 7º de la Ley de Ejercicio Profesional, se postula que “Los profesionales de la Psicología están, sin perjuicio de lo que establezcan las demás disposiciones vigentes, obligados a guardar secreto profesional.”

Asimismo, en el Artículo 12º del Código de Ética Profesional, se presenta en forma extensa y completa lo que implica el secreto profesional, las causales para el levantamiento del mismo y la instancia de control/consulta en casos dilemáticos.

La ley 26.485, plantea en su artículo 7º inciso f), la necesidad de mantener resguardo de la información. También en el artículo 16º, inciso f), se consagra el derecho “a la protección de su intimidad, garantizando la confidencialidad de las actuaciones”.

Con respecto a la denuncia, la ley establece en su artículo 21º, que “se guardará reserva de la identidad de la persona denunciante”.

La Ley 13.634, establece en su artículo 4º el resguardo de información de la causa, garantizando de este modo, la no circulación ni divulgación de información de índole íntima del niño. Asimismo, en el artículo 5º, se hace expresa prohibición de la difusión de la identidad de los niños.

En el artículo 36º, inciso 6, se hace referencia a la importancia de que no queden registros de antecedentes policiales respecto a causas por infracciones cometidas por niños, para el respeto de su dignidad.

En los artículos 53º y 54º, se plantea que no se dará publicidad de las audiencias, permaneciendo con carácter reservado y a las que sólo podrán concurrir aquellas personas que el juez autorice.

La Ley 26.657, plantea en su artículo 7º, inciso i) el resguardo de la información acerca del diagnóstico de las personas atendidas por el equipo interdisciplinario en materia de salud mental.

Desinstitucionalización.

La Ley 26.485 de Protección integral a las mujeres, postula, en su artículo 10, punto 5, la existencia de “centros de día para el fortalecimiento integral de la mujer” y en su punto 6, frente a situaciones de riesgo para la mujer. La situación de alejamiento del hogar y alojamiento en una institución se da como última medida y por el menor tiempo posible, intentando que los lazos con su comunidad, familia y ámbito laboral no se rompan.

La Ley de ejecución Penal, propone medidas alternativas a la privación de la libertad, y medidas de detención en lugares distintos a la cárcel frente a situaciones particulares. Por ejemplo, el artículo 19º hace referencia a las causales para una detención domiciliaria, pudiendo transitar por este régimen aquellas personas que por su particular situación de salud, la privación de libertad

en el establecimiento carcelario no le permita recuperarse de su dolencia, o quien se encuentre transitando una enfermedad terminal, los discapacitados, personas mayores de 70 años, mujeres embarazadas, madres de niños menores de 5 años.

La ley 13.298 plantea, desde sus primeros articulados, la necesidad de la permanencia de los niños en el ámbito comunitario, de ser posible, en el seno familiar (artículo 3º). La institucionalización queda como medida excepcional, por el menor tiempo posible y solo en casos en que corra riesgo la vida o integridad del niño.

El artículo 33º, explícitamente plantea que “en ningún caso una medida de protección de derechos ha de significar la privación de libertad ambulatoria del niño”.

Cuando se compruebe en forma fehaciente una amenaza a la integridad o vida del niño, se podrá adoptar una medida de abrigo, la misma se encuentra reglada en el artículo 35º bis. Una vez agotada la medida de abrigo, se procederá a dictaminar su adoptabilidad, a los fines de que pueda continuar su desarrollo en el marco de una familia.

El artículo 9º, plantea que los niños no deben ser institucionalizados por causa de carencia de recursos materiales de los padres.

La creación de los Servicios Locales, también van en la dirección de la no institucionalización.

La Ley 13.634 explicita en su artículo 7º, la excepcionalidad de la medida privativa de libertad del niño que ha cometido una infracción, también aparece en los artículos 36º, inciso 4, 46º y 81º.

La Ley 26.657, propone, en su capítulo V, la necesidad de la atención en comunidad para el sostenimiento de los vínculos sociales del sujeto con padecimiento mental (artículo 9º).

También en el artículo 11º, se hace mención a los dispositivos alternativos a la institucionalización. En el capítulo VII (internaciones) hace hincapié en que debe ser una medida excepcional utilizada como recurso terapéutico, aplicada sólo en caso en que se detecte un riesgo cierto e inminente para la persona o para un tercero y que debe durar el menor tiempo posible, una vez restablecido el sujeto de su descompensación, debe continuar con un tratamiento ambulatorio..

Para favorecer la desinstitucionalización y la desestigmatización de las personas con padecimiento mental, la Ley, además de prohibir la creación de nuevos hospitales monovalentes especializados en salud mental (artículo 27), plantea que las internaciones deben realizarse en hospitales generales.

Posicionamiento crítico-profesional

Lo fundamental a la hora del abordaje y la intervención, es el posicionamiento profesional del psicólogo ante la normativa: la aplicación de las leyes sólo debe pensarse en función de nuestro sujeto de intervención y tendiendo a su beneficio. Un posicionamiento a-crítico, sólo conlleva a la burocratización de la práctica y al olvido del sujeto como centro de nuestra intervención.

Como profesionales, debemos ser capaces de tomar las leyes y bajarlas a la realidad con los métodos que consideremos apropiados para esa situación. El hecho de que exista o no un respaldo desde las políticas públicas para las acciones que queremos implementar, no nos deja por fuera de intentarlas; no nos exime de nuestra corresponsabilidad social en no permitir que siga avanzando el proceso de vulnerabilidad psicosocial de los sujetos con los que nos toca trabajar. Si nosotros mismos no somos capaces de posicionarnos desde el paradigma humanista y respetar y trabajar por el cumplimiento de los derechos de los otros –y los propios también-, entonces la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no es más que palabra vacía. Debemos ser capaces de encarnar la Declaración y bregar por su efectivo cumplimiento.

Referencias bibliográficas

Domínguez Lostaló, J.C. (2007) “La doctrina de la protección integral en América Latina”. Bs.As. Koyatún.

RIESGOS PSICOSOCIALES EN ENTORNOS LABORALES DE EXTENSIONISTAS EN LA ARGENTINA COMPLEJIDAD, SUBJETIVIDAD Y SALUD.

Cacivio, Rossana.

Depto. Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP.
rcacivio@agro.unlp.edu.ar

Resumen

Este resumen es un adelanto de la tesis doctoral en curso. Una lectura general de sus resultados nos muestra que en los 152 profesionales de la extensión agropecuaria encuestados, el trabajo aparece como el gran convocante que justifica la alta exposición a los riesgos psicosociales que genera. La mayoría de ellos se exponen a un alto riesgo psicosocial en función de sostener un trabajo que tiene sentido para ellos, donde se manejan con un buen margen de autonomía, aplicando competencias previas y desarrollando nuevas, en el que sienten que se desarrollan. La promoción laboral y social, la expectativa de crecer profesionalmente y el hecho de desempeñar un trabajo acorde con su formación y preparación constituye un incentivo para estos profesionales y aumenta su importancia conforme mayor es la cualificación profesional de los mismos, como los alumnos de las cohortes PLIDER, con puntuaciones que los acercan seguramente a la posibilidad de liderar procesos institucionales en sus espacios.

A nuestro criterio, la alta exposición a los factores de riesgo psicosocial se explica por la posición organizacional que ocupan los extensionistas respecto a la organización de pertenencia. Estos funcionan como un “fusible” organizacional al instalarse en una “zona de clivaje” entre la vida institucional y los territorios donde intervienen. Esta posición los expone a la tensión de responder a demandas a veces contradictorias entre las relaciones jerárquicas institucionales y las competencias requeridas para el desarrollo territorial; así, características necesarias para trabajar con productores como la proactividad y discrecionalidad en la toma de decisiones, pueden resultar poco funcionales para integrarse a la cultura organizacional de pertenencia laboral.

Con el tiempo, se genera una brecha profunda entre la estructura organizacional y la prestación de servicios al sector al que van dirigidos. La tensión que se instala entre “el sujeto” y la organización, hace crisis en la persona, aumentando su exposición a los factores de riesgo psicosocial.

Como respuesta a las exigencias que plantea el trabajo, se observa en los extensionistas un intento de control sobre las competencias como recurso para moderar las demandas. Esta “latitud decisional” se transforma en grados de autonomía y habilidades observadas como aprendizaje, creatividad y trabajo variado. Según Karasek se trata de las oportunidades o recursos que la organización proporciona a estos profesionales para moderar o tomar decisiones sobre las demandas en la planificación y ejecución del trabajo.

La pregunta que nos hacemos particularmente con ellos es si la complejidad que asumen superponiendo a las cuestiones territoriales los conflictos propios de la organización de pertenencia, no es una nueva forma de intensidad que agudiza las relaciones existentes entre la autonomía y el stress. Estaba convenido que los grados de discrecionalidad en la toma de decisiones aumentaban la autonomía percibida, propiciando el desarrollo de nuevas

competencias, que a la vez se reflejan en un aumento del desarrollo profesional y del bienestar en el trabajo. Ahora bien, en el círculo virtuoso descrito ¿cómo juega esta intensidad excesiva? Observamos una autonomía “formal” expuesta a una intensidad excesiva del contexto de trabajo, resultando en una autonomía real que, sumada al natural y paulatino envejecimiento personal, podría necesitar de una mayor regulación para su adaptación, aumentando el costo energético por un mayor desgaste en su actividad.

La revisión realizada por Vezina sobre el modelo de Demanda-Control-Apoyo Social aplica a lo observado en este trabajo de campo, donde puede verse como el modelo de Karasek no se comporta igual a mayores grados de latitud decisional en el territorio, sino como una curva de Gauss, amesetándose, donde a mayor complejidad de las demandas, en vez de generarse un aprendizaje activo y mayor desarrollo de competencias, los extensionistas aumentan la exposición a los factores de riesgo psicosocial y por ende su stress.

Pensar la tensión entre el sujeto y la organización nos lleva al concepto “motion/emotion”, ¿qué nos mueve?, ¿hacia dónde?, ¿el trabajo nos convoca o nos aleja de la organización laboral?, ¿esta funciona como una organización convocante? Actividad y subjetividad se retroalimentan, se regulan mutuamente y pujan por asignar un sentido y valor. ¿Vivimos para trabajar o trabajamos para vivir?

Palabras clave: riesgos psicosociales extensionistas agropecuarios

Abstract

Psycho-social risks in extensionists' working environments in Argentine Complexity, subjectivity and health.

The abstract gives a preview of the doctoral thesis in progress. The general reading of the results shows that in the 152 professionals surveyed agricultural extension work is a great convener justifying the high exposure to psychosocial risks it generates. Most of them are exposed to a high risk in terms of psychosocial support work that makes sense to them, which are handled with a great degree of autonomy, applying previous skills and developing new ones, in which they feel they are developed. Labor and social promotion, the expectation to grow professionally and the fact of performing commensurate work to their training and preparation is an incentive for these professionals and increases its importance as higher professional qualification thereof, and students of cohorts PLIDER, with scores approaching that surely lead to the possibility of institutional processes in their areas.

In our view, the high exposure to psychosocial risk factors is explained by the organizational position occupied by extensionists regarding the organization of belonging. These work as an organizational "fuse" when installed in a "cleavage zone" between institutional life and the territories where involved. This position exposes the pressure to respond to demands sometimes contradictory institutional, hierarchical relationships and the competencies required for territorial development; characteristics needed to work with producers such as proactivity and discretion in decision-making can be very functional to join the organizational culture of labor belonging.

Over time, a deep gap between the organizational structure and the provision of services to the sector they are addressed is generated. The tension mounted between "subject" and the

organization is in crisis in the person, increasing their exposure to psychosocial risk factors. In response to the demands put up by work, an attempt of the extensionists to control the competences as a means to moderate the demands. This "decision latitude" is transformed into degrees of autonomy and seen as learning skills, creativity and varied work. According to Karasek it comes to opportunities and resources the organization provides these professionals to moderate or make decisions about the demands in the planning and execution of work. The question we ask them is whether particular complexity assuming the territorial issues superimposing the conflicts of the organization membership is not a new form of intensity that heightens the relationship between autonomy and stress. It was agreed that the degree of discretion in decision-making increased the perceived autonomy, facilitating the development of new skills, which in turn is reflected in an increase in the professional development and welfare at work. However, in the virtuous circle described, how does this excessive intensity affect? We observe a "formal" autonomy exposed to excessive intensity of the work context, resulting in a real autonomy that, coupled with the natural and gradual staff aging, may need more regulation to adapt, increasing energy cost because of an increased outwearing on their activity.

The review by Vezina modeled on Demand-Control- Social Support applies to that observed in this field work, wherein it can be seen how the Karasek model doesn't behave in such way to higher degrees of decisional latitude in the territory, but as a Gaussian curve, flattening, where the more complex demands, instead of generating active learning and further development of skills, extensionists increase their exposure to psychosocial risk factors and therefore their stress.

To think of the tension between the individual and the organization leads to the concept "motion / emotion", what moves us? Where to? Does the work bring us together or farther away from the labor organization? Does this function as an organization convener? Subjectivity and activity feed each other back; they regulate each other and bid for assigning a meaning and value. Do we live to work or do we work to live?

Key words: agricultural extension psychosocial risks.

Referencias bibliográficas

Cacivio, R. (2003) *Análisis de la dimensión organizativa respecto de la introducción de nuevas tecnologías*. Tesis de Maestría por la Universidad Internacional de Andalucía. Sede La Rábida. España.

Cacivio, R. (2007) *Un estudio sobre las organizaciones. La idea de autoorganización y la organización convocante*. V Simposio Internacional de Análisis Organizacional. Facultad de Ciencias Económicas UBA.

Cacivio, R. (2011) *Evaluación de Riesgos psicosociales. Aportes teórico-metodológicos*. La Plata: XVI Jornadas Nacionales de Extensión Rural y VIII del Mercosur. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Cacivio, R. (2012) *La Maestría Plider como ámbito para evaluar los Riesgos psicosociales en el trabajo de extensionistas*. La Plata: IV Congreso Nacional III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Dejours, C. (1998) *El Factor Humano*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Dejours, C. (2001) *Le corps d'abord*. París: Payot.

Dejours, C. (2003) Entre santé mentale et travail: quelle subjectivité? en *Résistances au sujet, résistances du sujet*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Dejours, C. (2008) *Travail, usure mentale. Essai de psychotahologie du travail*. Edición aumentada. París: Bayard Centurión.

Hubault, F. ; Sznalwar, L. (2011) *Psychosocial risks: when subjectivity breaks into the organization*. Grahamstown, Sudáfrica: Presentado en Proceedings of ODAM.

Karasek, R.; Theorell, T. (1990) *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. Nueva York: Basic Books.

Karasek, R.A. (1979) *Las exigencias del trabajo, la latitud de trabajo la decisión y la tensión mental: implicaciones para el rediseño del trabajo*. Administrative Science Quarterly.

Maggi, B. (2009) *El actuar organizativo*. España: Modus Laborandi S.L.

Morel, C. (2009) *Las decisiones absurdas. Sociología de los errores radicales y persistentes*. España: Modus Laborandi S.L.

ENTRE EL ESTUDIO Y EL TRABAJO: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA. ANÁLISIS COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL TRABAJO.

Echeverría, Julieta.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

echeverriajulieta@gmail.com

Resumen

En las actuales sociedades de conocimiento se destaca que la escuela, además de transmitir conocimientos, necesita estimular el desarrollo de funciones cognitivas superiores -resolución de problemas, planificación, reflexión, creatividad- y formar en habilidades que permitan a los estudiantes aprender a seleccionar, evaluar e interpretar información, así como prepararlos para un aprendizaje autónomo y continuo. En este sentido, es fundamental generar condiciones de aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y favorecer un tipo de motivación académica que habilite a los estudiantes a lograr aprendizajes profundos y autorregulados. Esto constituye un desafío para la escuela secundaria, al cual se le agrega la condición de trabajadores de algunos estudiantes. Existe una tendencia en aumento de estudiantes secundarios que realizan actividades laborales previas al egreso, por lo que cabe preguntarse si el trabajar en simultáneo a los estudios secundarios tiene consecuencias a nivel de la motivación académica y de las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Por este motivo, el objetivo de la ponencia es analizar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de jóvenes estudiantes y compararlas en función del trabajo. Asimismo, se indagó respecto de cuáles son los inconvenientes y/o beneficios que los estudiantes perciben que les genera realizar una actividad laboral en simultáneo con sus estudios.

El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación abocado a analizar las prácticas de trabajo y de estudio de estudiantes secundarios y compararlas en función del tipo de escuela. Esta investigación de tipo descriptiva tiene un diseño no-experimental transversal en la cual se adoptó un abordaje metodológico cuanti-cualitativo. Se realizó un muestreo intencional de 200 estudiantes de sexto año de cinco escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata con distintas características (técnica, de arte, turno mañana, tarde y vespertino). Se administró un cuestionario para relevar información socio-demográfica, laboral y escolar así como el cuestionario

MSLQe para evaluar las estrategias de aprendizaje y la motivación. Asimismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (n=50) para indagar en mayor profundidad las variables.

Los resultados permiten observar que las estrategias de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes no son aquellas que posibilitan un procesamiento profundo de la información. Con respecto a la motivación, se observa que las medias más altas corresponden a las escalas de “creencias de control de los aprendizajes” y “creencias de autoeficacia”. La comparación de estas variables en función del trabajo evidencia que no hay diferencias significativas en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje y la motivación de los estudiantes que no trabajan en comparación con quienes sí realizan alguna actividad laboral. Por otra parte, los estudiantes señalan tanto inconvenientes como beneficios que perciben les genera trabajar y estudiar al mismo tiempo, siendo que ninguno de ellos refiere a consecuencias que trabajar tenga sobre sus estrategias de aprendizaje y su motivación.

Estos resultados permiten pensar dos cuestiones. Por una parte, que es necesario reflexionar sobre las estrategias de enseñanza en la escuela secundaria para contribuir a que los estudiantes puedan adquirir estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje que les habilite a lograr aprendizajes profundos y autorregulados. Por otra parte, aportan evidencias que la realización de cierto tipo de actividades laborales genera cansancio y menor tiempo, por lo cual a estos estudiantes podría serles de gran utilidad aprehender estrategias de aprendizaje profundo que les permita capitalizar mejor el tiempo y las energías de las que disponen. Asimismo, los estudiantes destacan los espacios de trabajo como espacios de aprendizaje, por lo cual sería interesante desde la práctica docente contribuir a establecer relaciones entre los aprendizajes escolares y las situaciones de trabajo, que permita aprendizajes contextualizados. Esto podría favorecer la motivación de los estudiantes.

Con esta investigación se espera aportar información que contribuya a la caracterización de los perfiles de estudiantes secundarios en relación a sus prácticas laborales y de aprendizaje, que podría ser de utilidad para revisar las prácticas docentes para mejorar la formación de los estudiantes y reducir la vulnerabilidad educativa.

Palabras clave: estudio – trabajo – estrategias de aprendizaje – motivación.

BETWEEN WORK AND STUDY: LEARNING STRATEGIES AND ACADEMIC MOTIVATION. COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN WORKING AND NON-WORKING STUDENTS.

Abstract

Nowadays, schools are demanded not only to teach knowledge but also the learning strategies that will enable students a self-regulated and lifelong learning. Therefore, it is of utmost importance to create conditions in schools for the learning of cognitive and meta-cognitive abilities and strategies and to promote academic motivation in order to facilitate deep and self-regulated learning. This represents a challenge for high schools' curricula. In addition, another challenge is the presence in schools of students working part time. There is an increasing tendency in Argentinean youth to work and study simultaneously, hence it is important to ask if working and studying simultaneously influences academic motivation and the use of learning strategies. For this reason, the objective of this paper is to present and analyze the learning strategies and academic motivation of high school students and compare these variables between working and non-working students. It is also analyzed the benefits and disadvantages students perceive that part time work has in the last year of high school.

The paper is part of a current study that analyzes high school students' work and study practices, and compares these practices in working and non-working students and in different types of schools. It is a descriptive study with an ex post facto retrospective type design with a single group. For that purpose, a survey -asking socio-demographic and working practices information-, and the MSLQ-e -to evaluate learning strategies and academic motivation- were be applied to a sample of 200 senior high school students from different types of schools. Moreover, interviews were administrated to 50 students to explore the variables from a qualitative point of view.

Findings denote an average level in most of the evaluated scales, and a not significant difference between working and non-working students. Besides, students identify both benefits and disadvantages of working and studying simultaneously, and none of them refers directly to their use of learning strategies and motivation.

The analysis of this topic could enhance the understanding of students' practices, and therefore this information may contribute to the characterization of high school students and become useful information for teaching strategies. The value of this topic for learning in school and for the educational psychology field are discussed.

Key words: study – work – learning strategies – academic motivation.

Introducción

En las actuales sociedades de conocimiento, Brunner (2000) destaca que la escuela, además de transmitir conocimientos, necesita estimular el desarrollo de funciones cognitivas superiores - resolución de problemas, planificación, reflexión, creatividad- y formar en habilidades que permitan a los estudiantes aprender a seleccionar, evaluar e interpretar información, así como prepararlos para un aprendizaje autónomo y continuo. En este sentido, es fundamental generar condiciones de aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y favorecer un tipo de motivación académica que habilite a los estudiantes a lograr aprendizajes profundos y autorregulados.

El aprendizaje académico autónomo o autorregulado, refiere a la capacidad del estudiante de regular su propio proceso de aprendizaje y a la manera en la cual se posiciona frente a la tarea de aprendizaje (de la Barrera, 2010; Zimmerman, 2002). Para ello se requiere de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y de motivación para implicarse en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje refieren a los comportamientos, pensamientos y/o creencias que facilitan al estudiante la adquisición de información, su comprensión e integración al conocimiento ya existente y la recuperación de la información disponible. Las estrategias cognitivas incluyen las de repaso, de elaboración, de organización, pensamiento crítico. Las estrategias metacognitivas, que posibilitan la autoregulación de la cognición son las de planificación, control y regulación de las actividades. Las estrategias de manejo de recursos incluyen el manejo del tiempo, del ambiente, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinaudo, 2008; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Weinsten, Husman, & Dierking, 2000).

Con respecto a la motivación, alude a un proceso psicológico que conduce a la persona hacia un objetivo o a realizar una actividad con interés, persistiendo en dicha acción y realizando un esfuerzo para llevarla adelante. Si bien existen diversos modelos explicativos de la motivación, en la presente investigación se toman aquellos conceptos representativos del modelo teórico socio-cognitivo del aprendizaje; constructos que se encuentran sistematizados en el instrumento que se utilizó en la investigación -MSLQ- (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Este instrumento permite evaluar aspectos del proceso motivacional como: la *orientación motivacional intrínseca* -en la cual el incentivo es inherente a la actividad- y *extrínseca* -se busca una recompensa independiente de la

actividad-, *la valoración de la tarea* -cuan interesante y útil encuentra la actividad-, *la autoeficacia percibida* -percepción acerca de la propia capacidad para realizar una tarea-, *creencias de control del aprendizaje* y *ansiedad*.

Diversas investigaciones han aportado evidencias respecto de la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje profundo, así como de la utilización de estrategias de aprendizaje para lograr aprendizajes significativos y autónomos (Huertas, 2006; Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003).

Generar condiciones de enseñanza y aprendizaje que posibiliten aprendizajes autónomos constituye un desafío para la escuela secundaria, al cual se le agrega la condición de trabajadores de algunos estudiantes. Si bien la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina en la última década ha tendido a desfavorecer que los jóvenes trabajen (Seoane & Longobucco, 2013) se han aportado evidencias empíricas de una tendencia en aumento de estudiantes secundarios que realizan actividades laborales -remuneradas o no- previas al egreso (Corica, 2010; Miranda, 2007).

Estudios en otros países han analizado las consecuencias que tiene el trabajo de tiempo parcial en las prácticas de estudio, en el desempeño y permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria (McCoy & Smyth, 2007; Staff, Schulenberg, & Bachman, 2010). No obstante, son escasas las investigaciones a nivel nacional que se han abocado a estudiar estas cuestiones en jóvenes estudiantes y trabajadores. Por ello cabe preguntarse si existen diferencias entre los jóvenes que únicamente estudian y los que estudian y trabajan a nivel de la motivación académica y de las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Por este motivo, el objetivo de la ponencia es analizar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de jóvenes estudiantes y compararlas en función del trabajo. Asimismo, se indagó respecto de cuáles son los inconvenientes y/o beneficios que los estudiantes perciben que les genera realizar una actividad laboral en simultáneo con sus estudios.

Abordaje metodológico

El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación abocado a analizar las prácticas de trabajo y de estudio de estudiantes secundarios y compararlas en función del tipo de escuela. Esta investigación de tipo descriptiva tiene un diseño no-experimental transversal en la cual se adoptó un abordaje metodológico cuanti-cualitativo. Se realizó un muestreo intencional de 200 estudiantes de sexto año de cinco escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata con distintas características (técnica, de arte, turno mañana, tarde y vespertino). Se administró una encuesta diseñada específicamente para esta investigación para relevar información socio-

demográfica, laboral y escolar así como el cuestionario MSLQe para evaluar las estrategias de aprendizaje y la motivación. Asimismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (n=50) para indagar en mayor profundidad las variables.

Se utilizó el cuestionario *Motivated Strategies Learning Questionnaire -MSLQ-* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) en su versión adaptada al español y baremada para la Argentina -MSLQe- (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinaudo, 2008). Este es un cuestionario de autoinforme que evalúa la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje de personas escolarizadas, en el cual los estudiantes deben responder a una escala Likert de 7 puntos. Está compuesto por 81 ítems distribuidos en 15 escalas, que a su vez están organizadas en dos secciones: Motivación Académica (compuesta por 6 escalas) y Estrategias de Aprendizaje (conformada por 9 escalas).

Resultados

Con respecto a la *propensión laboral* de los estudiantes secundarios encuestados, los resultados indican que un 25,5% de los estudiantes trabajan al mismo tiempo que cursan sus estudios secundarios. Es de destacar que un 61% declara haber trabajado alguna vez y el 31,5% del total de la muestra señaló que estaba buscando trabajo activamente al momento de la toma de la encuesta.

La mayoría de esos trabajos (60,9%) tienen una carga menor a las 15hs semanales, siendo menor la cantidad de estudiantes que realizan trabajos que les demandan entre 31 y 40 horas semanales (13%). El resto de los estudiantes de la muestra declaró trabajar entre 16 y 30 horas semanales (26,1%). Los trabajos refieren, en general, a la atención al público en comercios y, en menor medida, al trabajo en oficios (construcción, albañil, electricidad, talleres mecánicos) y en obras o talleres de arte (teatro) o en actividades ligadas al deporte profesional (fútbol).

Con respecto a los aspectos motivacionales y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, en la tabla 1 y 2 se presentan las medias y los desvíos estándar de todas las escalas de la sección de estrategias de aprendizaje y de motivación del cuestionario MSLQe para la muestra general.

Tabla 1 - Estadísticos descriptivos de las escalas de estrategias de aprendizaje para la muestra general.

Escalas de estrategias de aprendizaje	Muestra general	
	M	Sd

Repaso	4,44	1,31
Elaboración	4,26	1,17
Organización	4,23	1,36
Pensamiento Crítico	4,14	1,24
Autoregulación metacognitiva	4,20	0,95
Manejo del tiempo y el ambiente	4,20	0,95
Regulación del esfuerzo	4,36	1,30
Aprendizaje con pares	3,81	1,32
Búsqueda de ayuda	4,70	1,22

Los resultados evidencian que las estrategias con mayor frecuencia de uso son las de “búsqueda de ayuda”, “repaso” y “regulación del esfuerzo”. Asimismo, permiten observar que la estrategia de estudio menormente utilizada por los estudiantes secundarios de la muestra es “aprendizaje con pares”. Las estrategias de “pensamiento crítico”, “autoregulación metacognitiva”, “elaboración”, “organización” y “manejo del tiempo y el ambiente” presentaron valores relativamente bajos en comparación con las estrategias más frecuentemente utilizadas.

Tabla 2 - Estadísticos descriptivos de las escalas de motivación académica para la muestra general.

Escalas de motivación	M	Sd
Metas de orientación intrínseca	4,84	1,13
Metas de orientación extrínseca	4,10	1,41
Valoración de la tarea	4,75	1,17
Creencias de control del aprendizaje	5,44	1,07
Creencias de autoeficacia	5,17	0,90
Ansiedad	4,06	1,41

Los

resultados evidencian que las escalas de motivación con medias más altas son “creencias de control de los aprendizajes”, “creencias de autoeficacia”, “metas de orientación intrínseca” y “valoración de la tarea”. Las escalas de motivación con medias menores corresponden a “metas de orientación extrínseca” y “ansiedad”.

En lo que refiere a la comparación entre estudiantes que trabajan y no trabajan, los resultados de comparación de las medias de las variables de estrategias de aprendizaje entre estudiantes que

trabajan y no trabajan, utilizando la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, demuestran que las diferencias entre los dos grupos no son estadísticamente significativas.

Tabla 3 – Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para las estrategias de aprendizaje.

Test Statistics^a

	ER	EE	EO	PC	AMC	MTyA	RE	AP	BA
Mann-Whitney U	3613,500	3625,500	3427,500	3757,000	3760,500	3359,000	3796,000	3585,000	3608,000
Wilcoxon W	4888,500	14800,500	14602,500	5083,000	14935,500	4685,000	5122,000	4911,000	4883,000
Z	-,317	-,283	-1,044	-,119	-,109	-1,236	-,010	-,603	-,333
Asymp. Sig. (2-tailed)	,751	,777	,296	,905	,913	,216	,992	,546	,739

a. Grouping Variable: ¿Tenes trabajo actualmente?

Con respecto a la motivación, los resultados demuestran que la mayoría de las diferencias entre los dos grupos no son estadísticamente significativas. La única variable que sí presenta una diferencia significativa es “creencias de control” ($U=2863,5$; $p<,01$), en el sentido de que los estudiantes que trabajan manifiestan valores menores ($mean\ rank=82,15$) que los estudiantes que no trabajan ($mean\ rank=106,78$).

Tabla 4 – Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para las estrategias de aprendizaje.

Test Statistics^a

	MOI	MOE	VT	CC	CA	A
Mann-Whitney U	3514,500	3433,500	3661,000	2863,500	3346,000	3503,000
Wilcoxon W	14689,500	14608,500	4987,000	4189,500	4672,000	14678,000
Z	-,801	-1,028	-,389	-2,631	-1,273	-,832
Asymp. Sig. (2-tailed)	,423	,304	,698	,009	,203	,405

Tabla 4 – Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para las estrategias de aprendizaje.

Test Statistics^a

	MOI	MOE	VT	CC	CA	A
Mann-Whitney U	3514,500	3433,500	3661,000	2863,500	3346,000	3503,000
Wilcoxon W	14689,500	14608,500	4987,000	4189,500	4672,000	14678,000
Z	-,801	-1,028	-,389	-2,631	-1,273	-,832
Asymp. Sig. (2-tailed)	,423	,304	,698	,009	,203	,405

a. Grouping Variable: Tenes trabajo actualmente

Entre los inconvenientes que creen que tiene trabajar mientras cursan sus estudios secundarios se destacan: el menor tiempo que se dispone para estudiar, el cansancio que genera realizar ambas actividades, menor rendimiento y concentración en las actividades escolares, falta de tiempo para el ocio, compartir con familia y amigos.

A pesar de estos inconvenientes, un amplio número de estudiantes (75%) sostiene que trabajar genera algunas ventajas. Entre las utilidades que les reporta trabajar señalan que son espacios de aprendizaje de lo que es la responsabilidad, de habilidades y de conocimientos que les serán de utilidad en el futuro para insertarse laboralmente, la posibilidad de tener ingresos económicos propios y no depender de sus padres para sus gastos personales, así como también poder mantener los estudios en algunos casos.

Discusión y Conclusiones

Los resultados presentados permiten observar un bajo nivel de ocupación laboral de los estudiantes secundarios de sexto año de las instituciones educativas relevadas, por cuanto un cuarto de la muestra declaró tener algún trabajo. Sin embargo, puede pensarse que la propensión laboral es más alta que el nivel de ocupación en tanto que más de la mitad de la muestra manifestó haber trabajado alguna vez y hay un porcentaje de estudiantes que son desocupados, esto es que se encuentra activamente en la búsqueda de trabajo, manifestando de esta manera su inquietud por trabajar.

Si bien la mitad de los jóvenes que trabajan declararon tener trabajos permanentes, la mayoría de ellos tienen una carga horaria menor a las 15 horas semanales, lo que les permite compatibilizar estas actividades con sus estudios secundarios. El porcentaje de estudiantes que trabaja mayor cantidad de horas podría explicarse por los trabajos de temporada y los trabajos de los jóvenes del bachiller vespertino (17hs-21hs).

Con respecto a las estrategias de aprendizaje y la motivación, los resultados evidencian niveles medios en todas las escalas.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, se observa que una de las que presenta mayor frecuencia de uso es la de “repaso”, ligada a la repetición o recitado de información y por ende considerada como una estrategia superficial, presente en aprendizajes memorísticos con escasa comprensión. En esta línea, las estrategias menos utilizadas por los estudiantes son aquellas centrales en procesos de aprendizaje profundos, como lo son la organización y elaboración, el pensamiento crítico y la autoregulación metacognitiva. Asimismo, estas dos últimas son fundamentales para la autoregulación de los aprendizajes.

No obstante, las estrategias de manejo de recursos “regulación del esfuerzo” y “búsqueda de ayuda”, evidencian el esfuerzo del estudiante por persistir frente a tareas que no le interesan o frente a dificultades. Asimismo, muestran disposición de buscar ayuda para intentar resolver dificultades.

En el caso de la motivación es de destacar los resultados obtenidos en metas de orientación intrínseca y valoración de la tarea. Esto implica que los estudiantes de la muestra consideran, en buena medida, que estudian por el valor que esta actividad tiene en sí misma. De esta manera, plantean que prefieren materiales que los desafíen, les permitan aprender cosas nuevas y que despierten su curiosidad y se proponen una comprensión lo más completa posible de los textos. Con respecto a las creencias de control, los estudiantes declaran asumir la responsabilidad por su proceso de aprendizaje, entendiendo que la comprensión y el aprendizaje de los contenidos dependen en gran medida del esfuerzo y estudio que ellos realicen. En relación con lo anterior, las creencias de autoeficacia refieren a que creen que pueden comprender los materiales complejos de la asignatura, rendir satisfactoriamente en las tareas y exámenes y aprender las habilidades que se enseñan en el curso.

La comparación de estrategias de aprendizaje y motivación en función del trabajo, demuestra que no hay diferencias entre los estudiantes que trabajan y no trabajan. Con la única excepción de las creencias de control, que se evidenciaron en mayor medida en los estudiantes que no trabajan. Esto

podría explicarse porque al tener menor tiempo y energía disponible para dedicar a las actividades escolares, sienten que el grado de control que tienen sobre sus estudios y aprendizajes es menor.

Los resultados permiten confirmar una de las hipótesis del estudio respecto de que las prácticas de estudio no varían en función de la realización de una práctica laboral. Únicamente se observan diferencias en un aspecto motivacional referido a la creencia de los estudiantes sobre el grado de control que tienen de sus aprendizajes.

Estos resultados permiten pensar dos cuestiones. Por una parte, que es necesario reflexionar sobre las estrategias de enseñanza en la escuela secundaria para contribuir a que los estudiantes puedan adquirir estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje que les habilite a lograr aprendizajes profundos y autorregulados, importantes tanto para la consecución de estudios superiores como para un buen desenvolvimiento en el mundo del trabajo. En esta línea algunos estudios señalan que el pensamiento crítico, la capacidad de aprendizaje constante y el trabajo cooperativo con otros son factores importantes en la educación superior y valorados positivamente por empleadores (Heimler, Rosenberg & Morote, 2012; Smith & Kemmis, 2010).

Por otra parte, se aportan evidencias de que la realización de cierto tipo de actividades laborales genera cansancio y menor tiempo disponible para las actividades escolares, por lo cual a estos estudiantes podría serles de gran utilidad aprehender estrategias de aprendizaje profundo que les permita capitalizar mejor el tiempo y las energías de las que disponen. En este sentido, estudios en el área de educación plantean la importancia del rol docente en la generación de condiciones de aprendizaje que sean motivadoras y que permitan la adquisición y práctica de estrategias de aprendizaje (Gonzalez, Paoloni & Rinaudo, 2013; Murayama & Elliot, 2009).

Asimismo, los estudiantes destacan los espacios de trabajo como espacios de aprendizaje, por lo cual sería interesante desde la práctica docente contribuir a establecer relaciones entre los aprendizajes escolares y las situaciones de trabajo, que permita aprendizajes contextuados. Esto podría favorecer la motivación de los estudiantes. En esta línea, Patton y Smith (2009) señalan que hay algunos aspectos positivos en el trabajo de tiempo parcial como el desarrollo de habilidades que favorecen la empleabilidad y que puede contribuir al desarrollo vocacional.

Finalmente, es de destacar que este estudio tomó como población de estudio a jóvenes de 17 y 18 años, que cursaban el último año de la escuela secundaria y que acceden a determinados tipos de trabajos. Por ende, las conclusiones son específicas para los jóvenes en esa situación y no pueden ser aplicados a adolescentes de menor edad o con otro tipo de actividades laborales (por ejemplo en condiciones de fuerte explotación laboral y vulnerabilidad social).

Se espera que esta investigación aporte información que contribuya a la caracterización de los perfiles de estudiantes secundarios en relación a sus prácticas laborales y de aprendizaje, que podría ser de utilidad para revisar las prácticas docentes para mejorar la formación de los estudiantes, reducir la vulnerabilidad educativa y facilitar o enriquecer su transición a la vida adulta.

Referencias bibliográficas.

- Brunner, J.J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Documento presentado al Seminario “Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe”. Santiago de Chile: UNESCO.
- Corica, A. M. (2010). Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- de la Barrera, M. L. (2010). *Aprendizaje en la universidad: particularidades de un proceso compartido*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, Argentina.
- Donolo, D.; Chiecher, A.; Paoloni, P. & Rinaudo, M.C. (2008). *MSLQe - MSLQvv. Propuesta para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Córdoba: Editorial de la Fundación UNdRC.
- Gonzalez, A., Paoloni, V. & Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de psicología*, 29(2), 426-434.
- Heimler, R.; Rosenberg, S. & Morote, .E (2012). Predicting career advancement with structural equation modeling. *Education + Training*, 54, 85-94.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- McCoy, S. & Smyth, E. (2007). Part-time employment among secondary students in Ireland. *Work Employment Society*, 21(2); 227-246.
- Miranda A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires, Fundación Octubre.
- Murayama, K. & Elliot, A. J. (2009). The Joint Influence of Personal Achievement Goals and Classroom Goal Structures on Achievement-Relevant Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432–447.
- Patton, W. A. & Smith, E. (2009). Part-time work of school students: Impact on employability and career development. *Australian Journal of Career Development*, 18(1); 54-62.

- Pintrich, P, Smith, D., Garcia, T., y, McKeachie, W. (1991). *Manual for the use of MSLQ*. National center for research to improve post secondary teaching and learning. University of Michigan.
- Pintrich, P, Smith, D., Garcia, T., y, McKeachie, W. (1991). *Manual for the use of MSLQ*. National center for research to improve post-secondary teaching and learning. University of Michigan.
- Rinaudo, M. C.; Chiecher, A.; Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Anales de Psicología, 19*, 107-119.
- Seoane, V. & Longobucco, H. (2013). Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. *Propuesta Educativa, 40*, 22(2), 64 – 78.
- Smith, E.; Kemmis, R. S. (2010). What industry wants: employers' preferences for training, *Education + Training, 52*, 214-225.
- Staff, J.; Schulenberg, J. E. & Bachman, J. G. (2010). Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement. *Sociology of Education, 83*(3); 183-200.
- Weinsten, C.; Husman, J. & Dierking, D. (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, M; Pintrich, P. & Zeidner, M. (eds.). *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Achieving self regulation: the trial and triumph of adolescence. En Pajares, F & Urdan, T. (eds.). *Academic motivation of adolescents*. Greenwich: IAP Ediciones.

¿JUBILACIÓN Y TIEMPO LIBRE PUEDEN CONVERTIRSE EN UN FACTOR DE VULNERABILIDAD?

Eguidazu Sandra Noemi; Buschi María & Ibañez Alejandra.

seguidazu@yahoo.com.ar

Universidad Argentina de la Empresa.

Resumen

Por primera vez el mundo se enfrenta a un cambio demográfico tan importante, el mismo tendrá consecuencias trascendentales tanto para las naciones que lo componen, como para los individuos que lo habitan. La ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene ya 150.000 adultos mayores de 80 años y casi un 1.000.000 en todo el país, con un total de 6.092.384 mayores de 65 años en toda la Argentina, con una proyección más elevada hacia el 2040 que casi duplicará la población infantil.

Se realizó una investigación descriptiva y exploratoria para conocer el impacto de la jubilación en la calidad de vida de personas residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

La muestra está formada por 185 personas, 103 mujeres y 82 varones, de los cuales el 57 % reside en la CABA y el 43 % en el Gran Buenos Aires.

Para ello se trabajó con metodología cualicuantitativa, esto es, entrevistas semidirigidas individuales y dos cuestionarios también de aplicación individual, el Cuestionario de Significados acerca de la Jubilación (CSAJ) que permite comprender el estilo de vivencia de los sujetos hacia el proceso jubilatorio, y el Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI)

El proceso jubilatorio se ha convertido en un objeto de estudio relevante de la sociedad actual, ante los acelerados cambios demográficos y el aumento de las expectativas de vida. Las investigaciones realizadas hasta el momento arrojan diferentes resultados acerca de cuál es el impacto de este evento: mientras algunas mencionan los efectos negativos sobre la autoestima de la persona mayor, otras señalan el carácter positivo, de un nuevo comienzo. Dicha problemática requirió entonces de un abordaje integral debido a los cambios que producen en el status socioeconómico, roles, vínculos interpersonales, rutinas cotidianas y tiempo libre.

La transición de ser un trabajador a jubilado es uno de los cambios más significativos que tiene lugar en esa etapa evolutiva, ya que modifica la estructura de las funciones que realiza y lo obliga a asumir un nuevo rol. La mayoría de los trabajadores no se encuentran preparados para afrontar dicho acontecimiento apareciendo de modo arbitrario en sus vidas.

Una de las problemáticas más sobresaliente es la reestructuración del tiempo. Es sabido que las personas jubiladas disponen de más tiempo liberado, entendiendo al mismo como los momentos

del día cotidiano liberados de una ocupación obligatoria. Este hecho les exige modificar y fortalecer las redes de las relaciones familiares y sociales, de acuerdo a sus condiciones, intereses y capacidades. Para poder disfrutar y disponer del tiempo libre, que nos remite a la dimensión subjetiva del individuo. Si esto no se realiza pueden relegarse al aislamiento, que sumado a los prejuicios sociales sobre el proceso de envejecimiento aumenta el riesgo de depresión, ansiedad y pobre auto-percepción de salud.

Los resultados del estudio revelaron que la variable tiempo libre- tiempo liberado relacionados con el significado otorgado a la jubilación, se convierten en una oportunidad de cambio o en un riesgo psíquico. Y advierten la necesidad de confeccionar y aplicar programas preventivos sobre la anticipación y preparación de las personas próximas a jubilarse, como así también contar con estructuras y dispositivos re creativos que posibiliten retomar y/o descubrir intereses, necesidades, deseos para que se conviertan en un nuevo motor y organizador de la vida cotidiana, ayudando al atravesamiento saludable del envejecer.

Palabras clave: Jubilación, Calidad de Vida, Tiempo Libre – Tiempo Liberado.

Retirement and free time can become a source of vulnerability?

Abstract

A descriptive and exploratory research was conducted to know the impact of retirement on the quality of life of people living in the City of Buenos Aires and Gran Buenos Aires.

The sample consists of 185 people, 103 women and 82 men, of which 57 % living in the CBA and 43 % in Gran Buenos Aires.

For this we worked with quali-quantitative methodology that is, individual semi-structured interviews

and two questionnaires also individual application , the questionnaire Meanings about retirement (CSAJ) for understanding the style of living of the subject to the retirement process, and the Brief Questionnaire of Quality of Life (CUBRECAVI).

The retirement process has become an object of study relevant contemporary society, given the rapid demographic changes and increasing life expectancy. This problem required a comprehensive approach due to the changes that occur in socioeconomic status, roles, interpersonal relationships, daily routines and free time. The study results revealed that the time freed freely variable time -related meaning given to retirement, become an opportunity for change or a psychic risk.

Keywords: Retirement, Quality of Life, Free Time - Time Released.

Referencias Bibliográficas:

Arias, C (2004): Red de apoyo social y bienestar psicológico en personas de edad, Mar del Plata.

Baltes, P.B. y Baltes, M. M. (1990): "Psychological Perspectives on Successful Aging: The Modelo f Selective Optimization with Compensation" Nueva York, Cambridge University Pres.

Butler, R (1963): "The Live Review: An Interpretation of reminiscence in old Age" , en Psychiatry Journal for the Study of Interpersonal Processes, nº 26, pp.65-76

Nakajima, A (1999): Hacia una vejez sana. Rev. OMS Salud Mundial 50 años, Ginebra, Suiza

Scaglia, H, Mammana, A (2001): Jubilación y Pérdidas. Buenos Aires. Disponible en: <http://gergogia.net/index.htm>

Organizacion Mundial de la Salud (1999): El movimiento mundial en pro del envejecimiento activo, Ginebra Suiza, OMS, Programa de Envejecimiento y Salud.

OPS. (2002): Preparándonos para un mundo que está envejeciendo. Washington, EEUU National Academy Press.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE RENDIMIENTO LABORAL INDIVIDUAL DE KOOPMANS.

Gabini, Sebastián & Calzada, Carolina.

Universidad Nacional de Rosario – CONICET.

sebastian_gabini@live.com.ar

Resumen

Las empresas son organizaciones cuyos principales activos son los recursos humanos y, por lo tanto, dependen de su rendimiento laboral (RL) para alcanzar las metas que garanticen subsistencia y competitividad. Sin embargo, a pesar de la popularidad e importancia del constructo, no existe consenso acerca de cómo medir el RL, lo cual ha derivado en la existencia de numerosos instrumentos para evaluarlo. El propósito del presente estudio fue adaptar y validar el cuestionario de Rendimiento Laboral Individual de Koopmans y colaboradores, para su empleo con trabajadores argentinos. Dicho cuestionario, autoadministrable, está integrado por 18 ítems diseñados para medir tres dimensiones del RL (rendimiento en la tarea, rendimiento en el contexto y comportamientos contraproducentes). El instrumento, previamente traducido al español, fue administrado a una muestra de 215 trabajadores de diferentes empresas. Los datos reunidos fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio (AFE) para identificar la estructura factorial de la escala. La matriz de datos fue considerada factorizable habida cuenta que el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2= 1079,122$; $p < 0.00$) y el test de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un valor de .81. El AFE inicial produjo cuatro valores propios (eigenvalues) mayores que 1 que explicaban el 53,19% de la varianza del constructo. Sin embargo, el gráfico de sedimentación sugirió una solución de tres factores. Para la asignación de los reactivos a cada factor se determinó que el ítem tuviera un peso factorial mayor a .40; que el ítem no tuviera carga similar en otro factor; y que cada factor estuviera conformado por, al menos, tres ítems. Entonces, se eliminó un ítem por tener una carga inferior a .40, y se desestimó el factor 4 porque sobre él sólo saturaba un reactivo. A continuación, se realizó un nuevo AFE (sin los ítems eliminados) y forzando la extracción a tres factores. Nuevamente el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2= 985,032$; $p < 0.00$) y el índice muestral de Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un valor de .80, lo que permitió efectuar el nuevo AFE. Después de la rotación (DirectOblimin) se obtuvo una escala conformada por 16 ítems, distribuidos sobre tres factores que explicaron el 50% de la varianza total. Por el contenido de los ítems que saturaron sobre cada factor, el primero de ellos fue denominado “rendimiento en la tarea”, el segundo fue catalogado “comportamientos contraproducentes”, y el tercer factor fue nombrado “rendimiento en el contexto”. Con el fin de

poner a prueba el modelo obtenido se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se aplicó el método de estimación de máxima verosimilitud y se calcularon diversos índices de bondad de ajuste. En este caso, los índices calculados mostraron valores inferiores a lo recomendado y el índice χ^2 fue significativo. Frente a este panorama, se procedió a ajustar el modelo, para lo cual se examinó la significatividad de las cargas factoriales, los índices de modificación, y los residuos de la matriz de covarianzas. El análisis de la información proporcionada por tales indicadores llevó a la eliminación de tres reactivos. El modelo re-especificado, conformado ahora por 13 variables observables, se sometió a un nuevo AFC. Los resultados obtenidos mostraron una significativa mejoría respecto del modelo anterior. En primer lugar, se redujo notablemente el índice χ^2 , el cual, ya no fue significativo. A su vez, los índices de bondad de ajuste alcanzaron valores acordes a las exigencias teóricas. Se obtuvieron coeficientes de consistencia interna aceptables para cada una de las dimensiones ($\alpha = .745$; $\alpha = .721$; $\alpha = .701$), lo que demostró que los ítems contribuyen significativamente a medir el constructo. Posteriormente, las tres dimensiones del RL fueron sometidas a un análisis de correlaciones bivariadas con las dimensiones de los constructos satisfacción laboral y compromiso afectivo. Mientras que el rendimiento en el contexto y en la tarea presentaron correlaciones positivas y significativas entre sí, el rendimiento en la tarea mostró una vinculación significativa, aunque negativa, con los comportamientos contraproducentes. Dos de las dimensiones del RL (tarea y contexto) mostraron una relación positiva significativa con la satisfacción laboral y con el compromiso afectivo, en tanto que los comportamientos contraproducentes se relacionaron negativamente con ambas variables. A partir del trabajo realizado se ha efectuado la validación de un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas para medir el rendimiento laboral con muestras de trabajadores argentinos, sin discriminar en función del tipo de actividad que realicen. Se ha logrado una escala válida, confiable y, sobre todo, parsimoniosa ya que a través de 13 ítems permite conocer de manera rápida y efectiva el rendimiento laboral del empleado.

Palabras clave: rendimiento laboral, trabajadores adultos, escala, validación

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE KOOPMANS' INDIVIDUAL WORK PERFORMANCE QUESTIONNAIRE

Abstract

Companies are organizations where the principal actors are their human resources, and hence they rely on their job performance (JP) to reach the goals that ensure survival and competitiveness. However, in spite of the popularity and importance of this construct, there is no consensus about how to measure JP. This situation has led to the existence of numerous instruments to explore it. The purpose of the present study was to adapt and validate the

Koopmans' Individual Work Performance Questionnaire for its use with Argentinian workers. This self-administered questionnaire is composed of 18 items designed to measure three JP dimensions (task performance, contextual performance, and counterproductive behaviors). After the corresponding Spanish translation, the adapted instrument was administrated to a sample of 215 workers from different companies. The data obtained was submitted to an exploratory factor analysis (EFA) in order to identify the factorial structure of the scale. Moreover, whereas two JP dimensions (task and contextual performance) showed a positive significant correlation with job satisfaction and affective commitment, counterproductive behaviors exhibited a negative relationship with such variables. To conclude, the current study presented the validation of an instrument with adequate psychometric properties to measure JP with samples of Argentinian workers, regardless of their activity type. A valid, reliable and parsimonious scale was achieved, allowing to measure employee JP quickly and effectively through 13.

Key words: job performance, validation, adaptation, instrument

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE RENDIMIENTO LABORAL INDIVIDUAL DE KOOPMANS¹

Las empresas son organizaciones cuyos principales activos son los recursos humanos y, por lo tanto, dependen de su rendimiento laboral (RL) para alcanzar los objetivos y las metas que garanticen su subsistencia y competitividad. Conceptualmente, el RL es el “conjunto de conductas que son relevantes para las metas de la organización o para la unidad organizativa en la que la persona trabaja” (Murphy, 1990, p. 79). De esta definición fundacional se derivan tres notas claves: a) el RL debe ser definido en términos de comportamientos más que de resultados; b) el RL incluye sólo aquellos comportamientos que son relevantes para las metas organizacionales, y c) el RL es una variable multidimensional (Koopmans et al. 2013).

A pesar de la importancia del RL para el logro de las metas organizacionales, no existe consenso acerca de la medición del constructo. Tal falta de consenso ha derivado en la existencia de numerosos instrumentos desarrollados ya sea para medir el RL en términos generales o algunas de sus dimensiones constitutivas. En este sentido, por ejemplo, LePine, Erez y Johnson (2002) identificaron algo más de 40 instrumentos de medición del rendimiento en contextos diferentes. Desde la perspectiva de Koopmans, Bernaards, Hildebrandt, de Vet y van der Beek (2014) esta profusión de instrumentos no es adecuada, ya que para implementar intervenciones, procedimientos y estrategias eficaces para mantener, aumentar y optimizar el RL es necesaria una

¹ Este trabajo fue realizado en el marco de la beca doctoral otorgada por el CONICET al primer autor y dirigida por la Dra. Alicia Omar

forma de medición única. Además, si a la gran cantidad de instrumentos existentes, se le agrega el hecho que ninguno de ellos mide todas las dimensiones del RL de forma conjunta, o que las dimensiones suelen ser operacionalizadas de diferente manera, la tarea de evaluar el RL se torna dificultosa.

Objetivo

El propósito del presente estudio fue adaptar y validar la escala de Rendimiento Laboral desarrollada por Koopmans y colaboradores, para su empleo con trabajadores argentinos.

Metodología

Participantes y procedimiento

Se trabajó con una muestra no probabilística integrada por 215 trabajadores (52.6% varones). El mayor porcentaje de los participantes tenía edades comprendidas entre los 21-30 años (47.4%) y los 31-40 años (23.7%). Porcentajes menores se ubicaron en los rangos etarios comprendidos entre los 41-50 (10.2%), y mayores de 50 años (16.7%); en tanto que el rango de los 18-20 años (1.9%), estuvo escasamente representado. El 30.2% de los sujetos estaba casado, mientras que cerca de un 63% era soltero. La muestra incluyó empleados de organizaciones de diversos ramos de actividad, tales como servicios (35.8%), educación (24.2%), comercio (21.9%) e industria (18.1%). En relación a la antigüedad laboral, el 46.5% de la muestra llevaba más de cinco años en su trabajo, el 39.5% entre uno y cinco años, y el 14% se encontraba trabajando hacía menos de un año.

Para la selección de la muestra, en primera instancia se tomó contacto con diversas organizaciones públicas y privadas localizadas en la ciudad de Rosario y alrededores, invitándolas a participar del estudio. Con aquellas que aceptaron colaborar se pautaron días y horarios para concretar la recolección de los datos. Luego de explicar el propósito del estudio, asegurar el anonimato y la confidencialidad de los datos recabados, se procedió a trabajar sólo con los sujetos que aceptaron participar voluntariamente, luego de firmar una hoja de consentimiento informado.

Instrumentos

Cuestionario de Rendimiento Laboral Individual. Se trata de un instrumento Koopmans et al. (2013) e integrado por 18 ítems precedidos por la expresión “en los últimos tres meses”. Los ítems son valorados sobre una escala tipo Likert de 5 puntos (1=“nunca” a 5=“siempre”), y han sido diseñados para medir las tres dimensiones del rendimiento laboral: en el trabajo, en el contexto y comportamientos laborales contraproducentes. La subescala de rendimiento en el trabajo está

formada por 5 ítems ($\alpha = .78$; ej: “planifiqué mi trabajo de manera tal que pueda hacerlo en tiempo y forma”), la subescala de rendimiento en el contexto incluye 8 ítems ($\alpha = .85$; ej: “tomé responsabilidades extras”), en tanto que la subescala de comportamientos contraproducentes está integrada por los restantes 5 ítems ($\alpha = .79$; ej: “en el trabajo, me quejé de cuestiones que no son importantes”).

Satisfacción Laboral. Fue medida mediante la adaptación argentina (Salessi & Omar, en prensa) de la escala de Satisfacción Laboral Genérica de Mac Donaldy Mac Intyre. Dicha escala responde a una estructura unidimensional compuesta por 7 ítems ($\alpha = .81$; ej.: “me siento bien trabajando para esta empresa”), con formato Likert de 5 puntos (variando desde 1=“nunca” a 5=“siempre”).

Compromiso Afectivo. Fue explorado a través de una de las subescalas de la adaptación argentina (Omar & Urteaga, 2008) de la Escala de Compromiso Organizacional de Meyer y Allen. Esta escala explora tres factores identificados como compromiso afectivo, compromiso calculativo y compromiso normativo. En este caso, sólo se utilizó la escala para evaluar compromiso afectivo ($\alpha = .87$; ej.: “Yo estaría feliz si pasara el resto de mi carrera en la empresa donde trabajo”). La misma está compuesta por 6 ítems, y cada uno de ellos es valorado sobre una escala Likert de cinco puntos (variando desde 1=“nunca” a 5=“siempre”).

Resultados

En primer lugar, los datos reunidos a través del Cuestionario de Rendimiento Laboral Individual (Koopman et. al, 2013) fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio (AFE) para identificar la estructura factorial de la adaptación argentina. Se verificó la pertinencia del empleo del análisis de componentes principales con rotación oblicua (DirectOblimin), ya que existía la posibilidad que los factores de la escala estuvieran correlacionados. La matriz de datos fue considerada factorizable habida cuenta que el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 1079,122$; $p < 0.00$) y el test de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un valor de 0.81. El AFE inicial produjo 4 valores propios (eigenvalues) mayores que 1 que explicaron el 53,19% de la varianza total del constructo RL. Sin embargo, el examen del gráfico de sedimentación (screeplot) sugirió una solución de 3 factores.

Para la asignación de los reactivos a cada factor se determinó que el ítem tuviera un peso factorial mayor a 0.40 en el factor correspondiente; que el ítem no tuviera carga similar en otro factor, y que cada factor estuviera conformado, al menos, por tres ítems. De esta manera se eliminó 1 ítem por tener una carga inferior a .40, y el factor 4 fue desestimado ya que sobre él pesó sólo un reactivo.

A continuación, se realizó un nuevo AFE, sin tener en cuenta los ítems eliminados y forzando la extracción a 3 factores (de acuerdo con la solución mostrada en el gráfico de sedimentación).

Nuevamente el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2= 987,105$; $p < 0.00$) y el test de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un valor de 0.80, lo que indicó que estaban dadas las condiciones para la ejecución de este tipo de análisis. Después de la rotación se retuvieron 16 ítems los que se distribuyeron sobre tres factores que explicaron el 50% de la varianza total del constructo RL (Tabla 1). Por el contenido de los ítems que saturaron sobre cada factor, el primero de ellos fue denominado “rendimiento en la tarea”. Al segundo se le asignó el nombre de “comportamientos contraproducentes”. Y finalmente, el tercer factor fue nombrado “rendimiento en el contexto”.

Tabla 1: Contenido de los ítems, pesos factoriales y coeficientes alfa de Cronbach

	Pesos factoriales		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
<i>Factor 1: Rendimiento en la tarea</i>			
En los últimos tres meses...			
Fui capaz de hacer bien mi trabajo porque le dediqué el tiempo y el esfuerzo necesarios	,613		
Se me ocurrieron soluciones creativas frente los nuevos	,510		
Cuando pude, realicé tareas laborales desafiantes	,640		
Cuando terminé con el trabajo asignado, comencé nuevas tareas sin que me lo pidieran	,484		
En mi trabajo, tuve en mente los resultados que debía lograr	,702		
Trabajé para mantener mis conocimientos laborales actualizados	,685		
Seguí buscando nuevos desafíos en mi trabajo	,816		
<i>Factor 2: Comportamientos contraproducentes</i>			
En los últimos tres meses...			
Me quejé de asuntos sin importancia en el trabajo		,725	
Comenté aspectos negativos de mi trabajo con mis		,702	
. Agrandé los problemas que se presentaron en el trabajo		,700	
. Me concentré en los aspectos negativos del trabajo, en lugar de enfocarme en las cosas positivas		,732	
. Comenté aspectos negativos de mi trabajo con gente que no pertenecía a la empresa		,666	
<i>Factor 3: Rendimiento en el contexto</i>			
En los últimos tres meses...			
. Planifiqué mi trabajo de manera tal que pude hacerlo en tiempo y forma			,804
. Trabajé para mantener mis habilidades laborales actualizadas			,683
. Participé activamente de las reuniones laborales			,539
. Mi planificación laboral fue óptima			,809
Varianza explicada	27,52	15,66	7,10
Coefficiente α de Cronbach	,762	,756	,716

Con el fin de poner a prueba el modelo indicado por el AFE, conformado por tres factores y 16 ítems se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC). Con tal propósito, se aplicó el método de estimación de la máxima verosimilitud y se calcularon diversos índices (absolutos y relativos) de bondad de ajuste. En este caso, se optó por la combinación que nuclea: chi-cuadrado (χ^2), índice de bondad de ajuste (GFI) y su variante ajustada (AGFI), índice de ajuste comparativo (CFI), y raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA). Las medidas de bondad de ajuste calculadas para este modelo (Modelo A, Tabla 2) demostraron no ser satisfactorias. Los índices de bondad de ajuste y el ajuste comparativo mostraron valores inferiores a lo recomendado, el índice χ^2 no fue significativo y el valor del índice RMSEA se ubicó por encima del límite superior sugerido.

Frente a este panorama, se procedió a ajustar el modelo siguiendo las recomendaciones de los especialistas en el tema (Kline, 2011). Para ello se examinó la significación de las cargas factoriales para determinar si existían ítems que presentaran un peso factorial demasiado bajo (inferior a .30) o demasiado alto (superior a 1.00); los índices de modificación, para verificar si había valores superiores a lo establecido (3.84), que sugirieran que se obtendría una reducción en el índice χ^2 si se estimara el coeficiente; y los residuos de la matriz de covarianzas para comprobar la existencia de valores estadísticamente significativos ($p < .05$) que pudieran estar indicando errores de predicción. El análisis de la información proporcionada por tales indicadores, indicó la eliminación de tres reactivos (ítems 3, 4 y 12).

El modelo re-especificado, conformado ahora por tres factores integrados por 13 variables observables (Modelo B, Tabla 2) se sometió a un nuevo AFC. Los resultados obtenidos en esta oportunidad mostraron una significativa mejoría respecto del modelo anterior. En primer lugar, se redujo notablemente el índice χ^2 , el cual, además, no fue significativo. A su vez, los índices de bondad de ajuste y ajuste comparativo mostraron valores más elevados en comparación al modelo anterior. Estos indicadores proporcionaban evidencias suficientes para sostener que dicha estructura no era significativamente diferente de la indicada por la matriz de covarianza de los datos.

Tabla 2. Índices de bondad de ajuste de los modelos examinados

Modelo	χ^2	p	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Modelo A	215.69	.00	2.13	.89	.85	.87	.07
Modelo B	77.28	.03	1.38	.95	.92	.97	.04

χ^2 = chi-cuadrado; GFI = índice de bondad de ajuste; AGFI = variante ajustada del GFI; CFI = índice de ajuste comparativo; RMSEA = error de aproximación de la raíz cuadrada media.

Seguidamente, se procedió a estimar nuevamente la confiabilidad del instrumento (integrado ahora por 13 ítems). Se obtuvieron coeficientes de consistencia interna, para cada una de las dimensiones, acordes a los parámetros establecidos ($\alpha = .745$; $\alpha = .721$; $\alpha = .701$), lo que demostró que los ítems contribuyen significativamente a medir el constructo.

Posteriormente, las puntuaciones de las tres dimensiones fueron sometidas a un análisis de correlaciones bivariadas conjuntamente con las dimensiones desatisfacción laboral y compromiso afectivo. En la tabla 3 se presentan las medias, las desviaciones típicas y las correlaciones entre las variables.

Tabla 3. Medias, desvíos típicos y correlaciones entre los factores del RL, satisfacción laboral y compromiso afectivo.

	Media	DT	1	2	3	4	5
1. Rendimiento (Tareas)	4.04	.61	---	-.19**	.56**	.36**	.12*
2. Comportamientos Contraproducentes	2.34	.84		---	-.12	-.12	-.00
3. Rendimiento (Contexto)	3.77	.76			---	.37**	.15*
4. Satisfacción Laboral	3.61	.74				---	.19**
5. Compromiso Afectivo	3.06	.47					---

** $p < .01$ * $p < .05$

Las dimensiones de RL, en relación a las tareas y al contexto, presentaron correlaciones positivas y significativas entre sí, lo cual era esperable en la medida en que conforman las dimensiones de un mismo constructo. Mientras que el rendimiento en relación a las tareas presentó una vinculación negativa significativa con los comportamientos contraproducentes. Por su parte, dos dimensiones del RL (tareas y contexto) presentaron una relación positiva significativa con la satisfacción laboral y con el compromiso afectivo, al tiempo que los comportamientos contraproducentes se relacionan negativamente con ambos.

Discusión

A partir del trabajo realizado se ha efectuado la validación de un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas para medir el rendimiento laboral con muestras de trabajadores argentinos, sin discriminar en función del tipo de actividad que realicen. En primer lugar, el AFE calculado permitió identificar la existencia de un modelo de tres factores, el que con pequeños ajustes, fue confirmado mediante los AFC realizados. De esta manera, se ha logrado una escala válida, confiable y, sobre todo, parsimoniosa ya que a través de 13 ítems se puede conocer de manera rápida y efectiva el rendimiento laboral del empleado. En segundo lugar, los coeficientes alpha de Cronbach obtenidos indican una aceptable homogeneidad y equivalencia de los ítems

que integran la escala. Esta satisfactoria consistencia interna, permite concluir que la escala es un instrumento confiable para la medición del RL individual. En tercer lugar, la fuerza y dirección de las correlaciones entre las dimensiones del rendimiento con otras variables organizacionalmente relevantes, aportan evidencias sobre la validez de la escala adaptada, al tiempo que sintonizan con lo informado en estudios previos.

En este sentido, por ejemplo, las correlaciones positivas entre la el RL y la satisfacción laboral reafirman las relaciones entre dos constructos ampliamente estudiados en el ámbito de la psicología organizacional, y cuya asociación ha sido comunicada en varias culturas diferentes (Tsui, Lin, & Yu, 2013; Ziegler, Hagen, & Diehl, 2012). Asimismo, las correlaciones positivas entre las dimensiones del RL y el compromiso afectivo, coinciden con lo informado por Khan, Ziauddin, Jam y Ramay (2010) e Imran, Arif, Cheema y Azeem (2014). Estos hallazgos refuerzan la idea que los empleados ejecutan su trabajo con una mayor eficiencia si, a su vez, se sienten más comprometidos con su organización. Por lo que, si un empleado ostenta mayor compromiso organizacional y tiene un buen RL, es probable que se encuentre más satisfecho con su labor comparado con aquellos empleados que están menos inclinados hacia su trabajo (Imran et al., 2014). Finalmente, las correlaciones negativas entre los comportamientos contraproducentes y la satisfacción laboral concuerdan con los hallazgos comunicados recientemente (Greenidge, Devonish, & Alleyne, 2014; Omar, Vaamonde, & Delgado, 2012).

A modo de conclusión, se puede señalar que el presente trabajo constituye una contribución genuina para que otros estudios puedan ser llevados a cabo con el recurso de un instrumento con probadas propiedades psicométricas. La escala desarrollada puede, además, aportar información crucial para diagnósticos e intervenciones organizacionales.

Bibliografía

- Greenidge, D., Devonish, D., & Alleyne, P. (2014). The relationship between ability-based emotional intelligence and contextual performance and counterproductive work behaviors: A test of the mediating effects of job satisfaction. *Human Performance*, 27(3), 225-242.
- Imran, H., Arif, I., Cheema, S., & Azeem, M. (2014). Relationship between jobs atisfaction, job performance, attitude towards work, and organizational commitment. *Entrepreneurship and Innovation Management Journal*, 2(2), 135-144.
- Khan, M. R., Ziauddin, S., Jam, F. A., & Ramay, M. I. (2010).The impacts of organizational commitment on employeejob performance. *European Journal of Social Sciences*, 15(3), 292-298.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rdEd.). New York: Guilford.

- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., de Vet, H., & van der Beek, A. (2014). Construct validity of the individual work performance questionnaire. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56(3), 331-337.
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., van Buuren, S., de Vet, H., & van der Beek, A. (2013). Development of an individual work performance questionnaire. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 62(1), 6-28.
- LePine, J. A., Erez, A., & Johnson, D. E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52-65
- Murphy, K. R. (1990). Job performance and productivity. In K. R. Murphy y F. E. Saal (Eds). *Psychology in Organizations: Integrating science and practice* (pp. 157-176). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Omar, A., Vaamonde, J. D., & Uribe Delgado, H. (2012). Comportamientos contraproducentes en el trabajo: Diseño y validación de una escala. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(2), 249-265.
- Omar, A., & Urteaga, F. (2008). Valores personales y compromiso organizacional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 353-372.
- Salessi, S., & Omar, A. (en prensa). Satisfacción Laboral Genérica. Propiedades psicométricas de una escala para medirla. *Alternativas en Psicología*.
- Tsui, P., Lin, Y., & Yu, T. (2013). The influence of psychological contract and organizational commitment on hospitality employee performance. *Social Behavior and Personality*, 41(3), 443-452.
- Ziegler, R., Hagen, B., & Diehl, M. (2012). Relationship between job satisfaction and job performance: Job ambivalence as moderator. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(8), 2019-2040.

RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO Y EL PAPEL DE LAS EMOCIONES.

Galeano, Patricia Silvia.

Facultad de Psicología, UNLP.

ayg_pl@yahoo.com.ar

Resumen

Esta presentación reflexiona sobre las emociones y el trabajo. Para S. Freud el trabajo es una técnica vital que liga al sujeto firmemente a la realidad y le brinda un lugar en la comunidad humana. Su importancia para la economía psíquica radica en la posibilidad de desplazar sobre el trabajo y los vínculos humanos asociados con él, gran medida de componentes narcisistas, agresivos y eróticos de la libido. El destino sublimatorio que ofrece la actividad libremente elegida contrasta con la "natural aversión humana al trabajo" si se hace por necesidad. Para J. Neffa el trabajo es "una actividad humana voluntaria y coordinada, que transforma a la persona que lo ejecuta, es realizada en un tiempo dado y orientada hacia una finalidad específica, que es la producción de bienes y servicios exteriores al sujeto, transformándolos para que proporcionen una utilidad social, es decir para satisfacer necesidades humanas, individuales o colectivas, pero que no se puede llevar a cabo de manera automática a través de la estricta ejecución del trabajo tal como ha sido prescripto". La organización del trabajo es clave, ésta ejerce sobre el trabajador demandas físicas, psicosensores, cognitivas y emocionales, cuyo punto de impacto es el aparato psíquico. En determinadas condiciones emerge sufrimiento psíquico y enfermedad corporal, pero en otras el trabajo es favorable al equilibrio psicosomático. La ansiedad es para Dejours un signo del riesgo percibido por el trabajador, y junto a la fatiga, indican la vivencia de sufrimiento e insatisfacción cuando el trabajador considera no puede modificar su realidad laboral. Aquí se considera la ansiedad vinculada a las relaciones de trabajo y las exigencias emocionales, como factores de riesgo de naturaleza psicosocial. Para M. Gollac los riesgos psicosociales del trabajo son "los riesgos para la salud física, psíquica, mental y social que son generados por las condiciones y medio ambiente de trabajo susceptibles de interactuar con el funcionamiento psíquico y mental". En el sector de servicios y del empleo de oficina el estilo de gestión del personal cobra relevancia. Dejours expresa que las técnicas de ejercicio de la autoridad operan utilizando la discriminación, y generan desigualdad del trato y condiciones de trabajo. Las amenazas, el paternalismo, malos tratos, el "amiguismo", la persecución, son ejemplos del poder de manipulación psicológica y disposición arbitraria.. El clima laboral que originan estas tácticas de mando tiene como efecto principal intoxicar las relaciones interpersonales entre

compañeros y jefe, producen atmósfera de desconfianza, rivalidad, desinterés por el otro o excesivo interés para obtener algún beneficio. La ruptura de lazos del colectivo de trabajadores o la perversidad del mismo, puede agravarse por sectorización de tareas que entorpece la comunicación y cooperación, suele conducir a violencia laboral, descarga de frustración y agresividad hacia las relaciones familiares, consumo de sustancias para atenuar la tensión. Esta “intoxicación” de las relaciones es conciente, la queja aparece pero no siempre conectada a condiciones del trabajo. El efecto en la economía psicosomática varía, tensiones musculares, irritabilidad, desgano. La actividad del trabajo, el ambiente psicosocial, el material de trabajo y su producto, como el contexto con sus múltiples implicancias, comprenden serie de relaciones sociales que requieren del trabajador expresar comportamientos mediados por el control o manejo de sus emociones, y en ocasiones el de otras personas. El trabajo emocional es definido por Morris y Feldman como “el esfuerzo, la planificación y el control necesarios para expresar emociones organizacionalmente deseadas durante las relaciones interpersonales”. Explícita o no la demanda de expresión o represión de ciertas emociones, es exigencia de control como habilidad para relacionarse empáticamente con personas o situaciones. Entonces relación entre la organización del trabajo, los factores psicosociales, los mecanismos psicológicos y la salud, no parece tan evidente como la existente entre otros factores de riesgo claramente objetivables y medibles. El PID “UNA DIMENSIÓN DE LAS CYMAT POCO ESTUDIADA: LOS RIESGOS PSICO-SOCIALES EN EL TRABAJO ASALARIADO” dirigida por el Dr. Julio Neffa, en ejecución, tiene entre sus objetivos generar conocimientos sobre los riesgos psicosociales del trabajo como dimensión de las condiciones y medio ambiente de trabajo, sus consecuencias económicas, sociales y sobre la salud de los trabajadores asalariados. La estrategia de investigación es triangular mediciones objetivas de los riesgos presentes en el medio ambiente y producidas por las condiciones de trabajo por medio de encuestas, con entrevistas a los trabajadores para captar su percepción y vivencias. Como resultado se elaboró la “Encuesta Argentina sobre Riesgos Psicosociales en el trabajo asalariado aplicable en la República Argentina”, que en nuestra región será administrada a una muestra estadística de trabajadores no docentes de la UNLP.

PALABRAS CLAVE: CONDICIONES DE TRABAJO, RIESGOS PSICOSOCIALES, TRABAJO, EMOCIONES, SALUD.

Abstract

This presentation reflects on the emotions and work. For S: Freud's work is a vital technique that binds firmly attached to reality and gives you a place in the human community. Its

importance for the psychic economy is the possibility of moving on labor and human links associated with it, largely narcissistic, aggressive and erotic libido drive components. The sublimatory destination offering freely chosen activity contrasts with the "natural human aversion to work" if it is done out of necessity. J. Neffa to work is "a voluntary and coordinated human activity that transforms the person who executed, is performed in a given oriented toward a specific purpose, which is the production of goods and services outside the subject, while transforming to provide a social utility, that is to satisfy human, individual or collective needs, but can not be carried out automatically through the strict enforcement of labor as it has been prescribed." Work organization is key, it has on the physical worker, psychosensorial, cognitive and emotional demands, the point of impact is the psychic apparatus. Under certain conditions emerge psychological distress and physical illness, but other work is conducive to psychosomatic balance.

KEY WORDS: WORKING CONDITIONS, WORK, PSYCHOSOCIAL RISKS, EMOTIONS, HEALTH.

BIBLIOGRAFIA

Dejours C. (2000): Psicodinámica del trabajo y vínculo social. Revista Actualidad Psicológica, marzo 2000.

Dejours C. (1992): Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo. Traducción: Ed. PRONATTE-SECYT, PIETTE-CONICET

Felcman I y Blutman G. Nuevos modelos de gestión pública y cultura organizacional. www.vocesenelfenix.com/.../nuevos-modelos-de-gestión-pública-y-

Ferrari, L, Filippi, G., Cebey, M. y Trotta, M. (2010). Riesgos psicosociales de los trabajadores. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. : <http://www.academica.com/000-031/374>

Galeano, Patricia S. (2011) "Violencia laboral en el ámbito público". III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP

Galeano P., Lic. Sans M., Lic. Moralejo M., Lic. Petrucci M.(2013) "Reflexiones y posibles abordajes sobre la salud mental en el empleo público".II Congreso Iberoamericano de Acoso Laboral e Institucional. Organizado por los Ministerios de Salud y Trabajo de la Nación, 25 al 28 de Agosto

Galeano P., alumnos avanzados Jiménez Aranda A., Cárdenas Müller M., Rolando N., Di Luca P.(2014) Relevancia del estudio de la cultura y clima laborales para la Psicología Laboral - PPIP

“Cultura y clima laboral en organizaciones públicas. 4tas. Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y 3er. Encuentro de Becarios de investigación

Gracia E, Martínez I., Salanova M NTP 720: El trabajo emocional: concepto y prevención. INSHT Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España.

www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/.../ntp_720.pdf

Neffa J.C. (1988): ¿Qué son las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva. Ed. Área de Estudios e Investigaciones Laborales de la SECYT, CEIL-CONICET, CREDAL-CNRS, Humanitas, Buenos Aires.

Neffa J. C. (2003); El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Trabajo y Sociedad, CEIL-PIETTE del CONICET, Lumen/Humanitas. Buenos Aires.

Peiró Silla, J.M. (1996) “Tratado de Psicología del Trabajo” Volumen II cap. Valores Laborales . Ed. Síntesis, Madrid.

CULTURA ORGANIZACIONAL Y SALUD EN EL AMBITO PÚBLICO: EL ROL DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES DEL TRABAJO.

Galeano, Patricia; Cárdenas Müller, María B; Rolando, Noelia & Di Luca, Pablo.

FACULTAD DE PSICOLOGIA – UNLP.

ayg_pl@yahoo.com.ar

Resumen

Numerosas investigaciones señalan la incidencia de la cultura y clima laboral, tanto en el desempeño de los trabajadores, la calidad de la vida laboral y familiar, como en la integridad psicofísica. Las últimas décadas evidenciaron problemáticas del campo de la salud vinculadas a factores de riesgo psicosociales. Entre ellos los relacionados con estrés laboral, síndrome del quemado y acoso moral. En Salud Laboral se entiende que los Factores Psicosociales se equiparan con los estresores, se han definido por la OIT (1986) como "las interacciones entre el contenido, la organización y la gestión del trabajo y las condiciones ambientales, por un lado, y las funciones y necesidades de los trabajadores, por otro. Estas interacciones podrían ejercer influencia nociva en la salud de los trabajadores a través de sus percepciones y experiencias". Por ello la importancia del estudio de la cultura y clima organizacional, también características que adquieren los factores psicosociales del trabajo e incidencias sobre la salud mental, problemática que aborda el PIP Cátedra de Psicología Laboral "Cultura y Clima laboral en Organizaciones Públicas" (2014-2015), acreditado por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UNLP).

Para Schein (1988) la cultura de la organización es el sistema de valores y creencias influido por las estructuras de las organizaciones, la tecnología y el entorno interno y externo, para producir normas de pensamiento, acción y prácticas compartidas. Sobre la cultura de la administración pública, se han desarrollado distintos tipos según Felman y Glutman. La "modernización del estado" generada en la década de los '90, le dio las características del ámbito privado, cuya organización y gestión están orientadas por objetivos y resultados, valores de competencia profesional, individualismo, control por resultados, polifuncionalidad. Este cambio cultural impactó en la conducta de los trabajadores, como sujetos interactivos en el sentido que asimila, juzga e intenta modificar sus propios contextos a la vez que a sí mismo. (Cassullo, Alvarez y Pasman, 1998, p. 187). Así, el clima organizacional es definido como "la cualidad o propiedad del ambiente organizacional que: a) Perciben o experimentan los miembros de la organización y que b) Influye en su comportamiento" (Chiavenatto I.1992).

Según Schein E.(1988) la organización constituye un sistema social complejo, estable, integrado, jerarquizado, con estructura de poder, división de roles, delimitación de competencias y definición de objetivos y de estrategias. Autores como Dejours C., Gollac M. y Peiró Silla J., sostienen que las organizaciones pueden ser factor estructurante o no de la subjetividad de individuos y grupos, según los modos particulares de organizar el trabajo y las condiciones materiales y sociales existentes en ellas. Al respecto Neffa J. enseña que la noción de condiciones y medio ambiente de trabajo supera una visión individualista del trabajo, y su estudio tiene que abordar dimensiones objetivas y subjetivas. Además investigaciones de epidemiología social señalan que no todas las personas sometidas a situaciones de riesgo sufrían enfermedades o padecimientos de algún tipo, algunos superaban la situación y hasta surgían fortalecidos de ella. Este fenómeno se denomina resiliencia y el trabajo que originó este concepto fue el de Emmy Werner en 1992. Estudió la influencia de factores de riesgo, los que se presentan cuando los procesos del modo de vida, de trabajo, de la vida de consumo cotidiano, de relaciones políticas, culturales y ecológicas, se caracterizan por una profunda inequidad y discriminación social. Esa exposición a peligros o factores de riesgo caracterizan a determinados modos de funcionamiento social o de grupos humanos.

Nuestra investigación centró en una población definida por “empleados de la administración pública municipal y provincial sindicalizados de planta permanente”. Aquí se presenta Cuestionario confeccionado para administrar en entrevistas focalizadas a cierto número de individuos de una muestra no probabilística, consta de 24 preguntas que requieren al entrevistado dar cuenta de su vivencia subjetiva, sus creencias, apreciaciones y emociones, la propuesta de relacionar sobre consecuencias en su salud, también de expresar comentarios libremente. La Guía de preguntas profundiza aspectos que las Escalas de Clima Social Laboral (WES), y de Valores Contextualizados (VAL), próximamente a ser administradas, pudieran o no abordar, con el propósito de obtener información que no es posible lograr de otro modo, o conseguir información que enriquezca el dato cuantitativo que las escalas proporcionan. La riqueza que aportan las técnicas e instrumentos de investigación de tipo cualitativo permitirá esclarecer relaciones entre los conceptos investigados: cultura, clima laboral, factores psicosociales del trabajo, violencia laboral, salud psicofísica, resiliencia. El aporte de los trabajadores y sus vivencias sobre “el trabajo vivo”, es un conocimiento imprescindible, sin desconocer el valor de los instrumentos de tipo cuantitativos.

PALABRAS CLAVE: TRABAJO, CULTURA, RIESGOS PSICOSOCIALES, SALUD.

Abstract

Numerous studies indicate the incidence of culture and work climate, both in the performance of workers, the quality of the work and family life, as in the psychophysical integrity. Recent decades demonstrate the field of health topics related to psychosocial risk factors. Including those related to work-related stress, burnout and moral harassment. In occupational health is understood that psychosocial factors equate with stressors, have been defined by the ILO (1986) as "the interactions between the content, organization and management of work and environmental conditions, on the one hand, and the functions and needs of workers, on the other. These interactions could exert harmful influence on the health of workers through their perceptions and experiences". For this reason, the importance of the study of organizational climate and culture, also features acquired factors, psychosocial work and effects on mental, problematic health addressing PIP Chair of labor psychology 'Culture and working environment in the public organizations' (2014-2015), accredited by the Research Institute of the Faculty of Psychology (UNLP).

KEY WORDS: WORK, CULTURE, PSYCHOSOCIAL RISKS, HEALTH.

MARCO TEORICO

La fábrica y la oficina encarnan dos modelos fundamentales de organización laboral moderna, la cual, a lo largo del último siglo ha evolucionado considerablemente: si a principios del siglo XX se caracterizaba como un sistema cerrado, rígido, vertical, piramidal y dirigido con un liderazgo de "mano dura", un siglo después, adopta las formas de un sistema abierto, flexible, horizontal, reticular y autorregulado. Pero la realidad actual es más fluida, frágil e inestable, y la experiencia tanto individual como colectiva se ha tornado también más imprevisible, incontrolable. A nivel psíquico impacta de tal manera que produce microtraumatismos, y lazos sociales laxos, y dependerá de las potencialidades internas como del apoyo social construídos, poder generar respuestas adaptativas a los nuevos entornos "líquidos".

Por ello es importante el estudio de la cultura y el clima organizacional, también las características que adquieren los factores psicosociales del trabajo. Schein (1988) y otros autores, sostienen la existencia de una cultura específica en las organizaciones públicas y privadas. En este sentido, la cultura de la organización se la considera como un sistema de valores y creencias influido por las estructuras de las organizaciones, la tecnología y el entorno interno y externo, para producir normas de pensamiento y acción compartidos. Se ha intentado identificar la cultura con el "clima laboral", pero el concepto de cultura es más amplio, como reconocen entre otros autores como Hofstede, Nienjen, Ohajyr y Sanders (1990), por cuanto supone el marco normativo para la

conducta de sus miembros, respecto a criterios de aceptación y expectativas del desempeño en ella. Muchos de los conflictos organizacionales pueden ser analizados desde esta perspectiva, como un problema de percepción y categorización de la realidad, más que como un problema de personalidad individual (Schein 1980). Tal como lo explica Hofstede, los diferentes “niveles de cultura” que coexisten en cada persona, y que funcionan como un software mental, ya señala la heterogeneidad existente dentro de las organizaciones.

En cuanto a la cultura de la administración pública, se han desarrollado distintos tipos según Felman y Glutman. Durante mucho tiempo se ha basado en el concepto de control-verificación, con el sometimiento de las acciones administrativas al conjunto de reglas formales (por ej. Ámbito judicial, salud). A partir de los años '70 se introduce la cultura de la programación, que establece un marco racional y temporal a las acciones que se emprenden, y hoy en día la planificación es un aspecto esencial de la gestión. Asimismo en las últimas décadas como alternativa a las anteriores, surge una cultura de la revisión, basada en un control contable, que se extendió como evaluación de los actos de administración en general. Se señalan algunas características de la cultura pública: la misión se define en la cúpula, que es política y cambiante, con metas ambigüas tal vez por la necesidad de satisfacer a mayor número de actores, en consecuencia los miembros de la organización tienden a percibirlos de modo conflictivo y poco claro. La “modernización del estado” generada en la década de los '90, le dio el sesgo característico del ámbito privado, cuya organización y gestión están orientadas por objetivos y resultados, valores de competencia profesional, orientados al individualismo, control por resultados, polivalencia. Este cambio cultural, inconcluso, introdujo elementos que chocan con los tradicionales, ha impactado en la conducta de los trabajadores, ya que las interacciones humanas se dan en un contexto interviniente significativo, siendo el sujeto interactivo en el sentido que asimila, juzga e intenta modificar sus propios contextos a la vez que a sí mismo. (Cassullo, Alvarez y Pasman, 1998, p. 187). En este sentido, el concepto de clima organizacional puede ser definido como “la cualidad o propiedad del ambiente organizacional que: a) Perciben o experimentan los miembros de la organización y que b) Influye en su comportamiento”. (Chiavenatto I.1992)

Para Schein E. (1988) una Organización laboral consiste en un colectivo de personas asociadas para trabajar conjuntamente de cara al logro de objetivos comunes. Constituye un sistema social complejo, estable, integrado, jerarquizado, con estructura de poder, división de roles, delimitación de competencias y definición de objetivos y de estrategias. Autores como Dejours C., Gollac M. y Peiró Silla J., han estudiado como las organizaciones pueden constituirse en estructurantes de la subjetividad de individuos y grupos, o por el contrario en un factor desestructurante según los modos particulares de organizar el trabajo y las condiciones materiales y sociales existentes en ellas. Al respecto Neffa J. nos enseña que la noción de

condiciones y medio ambiente de trabajo permite superar una visión individualista del trabajo, y observar al colectivo de trabajadores. Además, el estudio de las mismas tiene que abordar sus dimensiones tanto objetivas como las subjetivas. En las últimas décadas han pasado a primer plano de la actualidad algunas cuestiones emergentes en el campo de la salud vinculadas a los factores de riesgo psicosocial. En Salud Laboral se entiende por Factores Psicosociales aquellas características de las condiciones de trabajo y, sobre todo, de su organización que puede afectar a la salud de las personas a través de la participación de sus mecanismos psicológicos. En términos generales, pueden equipararse con los llamados estresores, que pueden generar respuestas no saludables, entre ellas las relacionadas con la producción del estrés laboral, el síndrome de burn out y la violencia laboral, en especial el acoso moral.

Por otra parte, en el marco de investigaciones de epidemiología social se observó que no todas las personas sometidas a situaciones de riesgo sufrían enfermedades o padecimientos de algún tipo, por el contrario, había quienes superaban la situación y hasta surgían fortalecidos de ella. A este fenómeno se lo denomina en la actualidad resiliencia. El trabajo que dio origen a este nuevo concepto fue el de Emmy Werner en 1992, quien estudió la influencia de los factores de riesgo, los que se presentan cuando los procesos del modo de vida, de trabajo, de la vida de consumo cotidiano, de relaciones políticas, culturales y ecológicas, se caracterizan por una profunda inequidad y discriminación social, inequidad de género e inequidad etnocultural que generan exposición a peligros o factores de riesgo que caracterizan a determinados modos de funcionamiento social o de grupos humanos.

ASPECTOS METODOLOGICOS

El PIP “Cultura y Clima laboral en organizaciones públicas” definió sus objetivos por la necesidad de: »Generar conocimientos sobre las características culturales de las organizaciones públicas, las relaciones de los empleados con la tarea y con los otros integrantes de la organización. »Identificación de factores resilientes y de riesgo, que sirvan para la formulación de proyectos de prevención.» Sistematizar los principales aportes investigativos acerca del tema cultura y clima laboral, y su relación con la salud.» Conocer la apreciación que, desde su experiencia de trabajo y vivencia laboral, poseen representantes sindicales y jefaturas sobre la relación entre el ambiente laboral y la salud en ámbito público.

» Indagar la percepción que tienen los trabajadores sobre el clima social laboral en que se encuentran inmersos, y que valores los representan, y su salud psíquica y física.

Se eligió aplicar una metodología cuali-cuantitativa, que brindara información posible de procesamiento y representación estadística, junto con la recolección de datos de tipo cualitativo. Con tal fin se elaboraron dos Guías de preguntas, una de ellas de mayor extensión destinada a

empleados, y otra confeccionada para informantes claves. Dichas Guías de Preguntas abiertas permiten construir Cuestionarios, que serán el instrumento de indagación ha utilizar mediante la técnica de entrevista semiestructurada, focalizada en indagar sobre ciertos aspectos pero queda abierta a los comentarios libres del entrevistado, con la finalidad de:

-Profundizar y cotejar hallazgos obtenidos mediante los otros instrumentos de recolección de datos. (Escala de Clima Social Laboral (WES), y la Escala de Valores Contextualizados (VAL). La Escala de Valores Contextualizados (VAL), de Casullo M. y Castro Solano, permitirá conocer valores con mayor y menor prevalencia para la población en cuestión. Los valores se agrupan en dos bipolaridades (dimensiones) que contrastan: Autotrascendencia vs. Autopromoción, mientras que por otro lado, Conservación vs. Apertura al cambio. A su vez, todas estas polaridades definen intereses, que pueden ser colectivistas, individualistas o mixtos. Es una adaptación de la Escala de Valores de S. Schwartz, quien delimitó diez valores que subyacen a las culturas estudiadas. Con respecto a la Escala de Clima Social Laboral (WES), ésta permitirá brindar información sobre la percepción que los trabajadores tienen de su ambiente de trabajo. Consiste en una serie de dimensiones básicas del ambiente social percibido: relacional, de desarrollo personal, dimensión de mantenimiento y cambio. Cada una de estas dimensiones está constituida por una serie de subescalas. (adaptación en nuestro medio por Casullo G., Alvarez y Pasman).

-Obtener información relevante en forma exhaustiva, no indagada por otro instrumento, para lograr mayor integración no solo cuantitativa sino también cualitativamente. Se estima que una muestra de 10 empleados es adecuada a los objetivos expresados, según la disponibilidad o acceso a la misma para una entrevista extensa..

-Esclarecer las relaciones entre los conceptos estudiados.

En esta oportunidad se presenta el Cuestionario confeccionado para administrar a los empleados, consta de 24 preguntas que requieren al entrevistado dar cuenta, dentro de sus posibilidades, de su vivencia subjetiva que es también colectiva, y apela tanto a su implicación como al análisis reflexivo sobre sus creencias, apreciaciones y emociones, con el plus de la propuesta de relacionar e inferir consecuencias sobre su salud. Se recorre desde la relación placer-displacer con el trabajo (¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo, y lo que menos?), considerando por “trabajo” no sólo la tarea y actividad realizadas sino también materiales utilizados, y las condiciones y medio ambiente, hasta la modalidad de gestionar o regular el malestar en las relaciones interpersonales (¿Cómo se resuelven en su lugar de trabajo los conflictos? ¿Le ha sucedido o ha sido testigo de experiencias humillantes, de acoso, violentas, menosprecio o quita de tareas?).

También se aborda el control emocional que el desempeño de la actividad demanda, cual es la percepción de bienestar/malestar sobre la propia salud como también de la percepción de riesgos para la misma, y que soluciones le cada uno a ese malestar.

CONCLUSIONES

¿Por qué apelar a la entrevista personal y aplicar un cuestionario abierto, para acompañar a los otros instrumentos elegidos? ¿Qué valor agrega, que importancia tiene para la investigación? Es decir, ¿que diferencia haría su inclusión, con respecto a los resultados esperados?. En principio, la respuesta a las preguntas enunciadas junto a los comentarios espontáneos que el entrevistado realice, permitiría conocer las características de la cultura de los empleados públicos, como atraviesa la significación que adquiere el trabajo en sus vidas para esos trabajadores, y que consecuencias perciben para su salud. Por una parte, se podría apreciar la referencia a las costumbres y reglas establecidas que regulan la vida en los ámbitos de trabajo, y homogeneizan al conjunto de trabajadores, y por otra, la valoración que perciben respecto de su trabajo y persona; como también la carga de significación que el trabajo adquiere a partir de su producto: placer-displacer, motivación, reconocimiento. La dupla trabajo-salud puede ser analizada desde la dimensión emocional, la percepción del riesgo y el bienestar general.

De tal manera, el aporte de los trabajadores y su vivencia surge como un conocimiento a tener en cuenta y requiere prestarle atención a la hora de estudiar los problemas de salud, trabajo, actividad y subjetividad. Sin desconocer el valor de los instrumentos de tipo cuantitativos, se destaca que para conocer algo del “trabajo vivo” relacionado al tema que nos ocupa, se hace imprescindible incluir en la caja de herramientas la metodología cualitativa.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, Horacio J. y Lic. Galeano, Patricia S.(2012) "Valores y perspectivas, muestra de trabajadores del sector público en V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores del MERCOSUR, Facultad de Psicología UBA, 28, 29 y 30 de noviembre. Publicación en Actas

Blutman G. el estudio de la cultura de las organizaciones publicas en el contexto de la reforma y modernización del estado. www.econ.uba.ar/www/...adm.../Ponencia_Nodo_Capital_Federal.doc

Casullo, G. Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. Ficha de cátedra Nro. 4 – Cátedra T. y T. de exploración y diagnóstico. Módulo I cátedra I. (Facultad de Psicología UBA)

Casullo, G.L.; Alvarez L. V. y Pasman, P. (1998) Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar, VI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: 186-198.

Chiavenato Adalberto (1992) “Administración de Recursos Humanos”, Cap. 2 y 3. Las personas y las organizaciones, McGraw Hill.

- Dejours C. (2000): "Psicodinámica del trabajo y vínculo social" en: Revista Actualidad Psicológica, marzo 2000.
- Dejours C. (1992): Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo. Traducción: Ed. PRONATTE-SECYT, PIETTE-CONICET
- Felcman I y Blutman G. Nuevos modelos de gestión pública y cultura organizacional. www.vocesenelfenix.com/.../nuevos-modelos-de-gestión-pública-y-
- Felcman I. NUEVOS MODELOS DE GESTIÓN PÚBLICA La relación entre cultura, liderazgo y tecnologías de gestión, después del "big bang" paradigmático. www.asociacionag.org.ar/.../07%20-%20Isidoro%20Felcman%20-%20N.
- Ferrari, L, Filippi, G., Cebey, M. y Trotta, M. (2010). Riesgos psicosociales de los trabajadores. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. : <http://www.aacademica.com/000-031/374>
- Galeano, Patricia S. (2011) "Violencia laboral en el ámbito público". III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP
- Galeano P., Lic. Sans M., Lic. Moralejo M., Lic. Petrucci M.(2013) "Reflexiones y posibles abordajes sobre la salud mental en el empleo público".II Congreso Iberoamericano de Acoso Laboral e Institucional. Organizado por los Ministerios de Salud y Trabajo de la Nación, 25 al 28 de Agosto
- Galeano P., alumnos avanzados Jiménez Aranda A., Cárdenas Müller M., Rolando N., Di Luca P.(2014) Relevancia del estudio de la cultura y clima laborales para la Psicología Laboral - PPIP "Cultura y clima laboral en organizaciones públicas. 4tas. Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y 3er. Encuentro de Becarios de investigación
- Grotberg. (1997): "La resiliencia en acción", trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer, 1997.
- Hirigoyen, Marie-France (2001) "El Acoso Moral en el trabajo", Primera parte: Capítulos 1, 2 (pág. 21 a 61), 4 (pág.69 a 77) y Segunda Parte Cap.6 (pág. 95 a 108).Ed. Paidós, Bs. As.
- Hofstede Geert (1999) "Culturas y Organizaciones" Alianza Editorial, Madrid
- Informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión Ginebra, 18-24 de septiembre de 1984. SERIE SEGURIDAD, HIGIENE Y MEDICINA DEL TRABAJO Núm. 56 biblioteca.uces.edu.ar/MEDIA/EDOCS/FACTORES_Texto.pdf
- Marradi, A., Archenti N. y Piovani J. (2007) "Metodología de las Ciencias Sociales". Emecé Editores, Buenos Aires

- Melillo, A.; Soriano, R.; Méndez, A. y Pinto, P.(2004) "Salud comunitaria, salud mental y resiliencia", en "Resiliencia y subjetividad - Los ciclos de la vida" .Editorial Paidós
- Neffa J.C. (1988): ¿Qué son las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva. Ed. Área de Estudios e Investigaciones Laborales de la SECYT, CEIL-CONICET,CREDAL-CNRS, Humanitas, Buenos Aires.
- Neffa J. C. (2003); El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Trabajo y Sociedad, CEIL-PIETTE del CONICET, Lumen/Humanitas. Buenos Aires.
- Peiró Silla, J.M. (1996) "Tratado de Psicología del Trabajo" Volumen II cap. Valores Laborales . Ed. Síntesis, Madrid
- Rodríguez Fernandez Andres .La cultura en las organizaciones públicas y privadas
www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1141.Psicothema, ISSN EDICIÓN EN PAPEL: 0214-9915.1993. Vol. 5, Suplem.1, pp. 237-260
- Schein E. (1980) El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales, la formación de laboratorio. 1 ra. edición Editorial Herder, Barcelona.
- Schein E. (1988) Psicología de la Organización. Editorial Prentice Hall Hispanoamérica, México
- Schwartz S. 1992, "Universalidad de la estructura y contenido de los valores, Avances Teóricos y tests empíricos en 20 países", en Advances in Experimental Social Psychology, Vol 25 N.Y. Academic Press.
- SCIALPI, D (2001) La violencia laboral en la administración pública argentina. (PDF)
www.docstoc.com

LA SALUD LABORAL REVISITADA. EL CASO DE LOS TRABAJADORES PETROLEROS DE LA PATAGONIA AUSTRAL.

Guerra, Lía Gabriela.

Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

lgguerra@yahoo.com

Resumen

La presente comunicación surge de un trabajo de investigación en curso, en el marco de una tesis doctoral, relativa al impacto en la salud mental de los trabajadores petroleros de las condiciones laborales propias del sector; dicha indagación se sitúa el Golfo San Jorge, en la Patagonia argentina.

Dada la centralidad del trabajo - que más allá de los debates teóricos al respecto, continúa siendo, en la experiencia subjetiva, el organizador de la vida cotidiana –, la indagación de las condiciones en que se desarrolla la actividad laboral y su impacto en la salud de los trabajadores resulta un ámbito privilegiado para la exploración de los procesos de condicionamiento recíproco de las esferas de la producción (de bienes, servicios y subjetividades) y la reproducción (de fuerza de trabajo, culturas y capital); más aún tratándose de un territorio signado por una organización sociocomunitaria de enclave (Zapata: 1985), como es el que nos ocupa.

En ese marco, la indagación se propone analizar el impacto del proceso de trabajo petrolero en la salud mental de los trabajadores, identificando las condiciones de trabajo (en lo relativo a aspectos organizacionales, infraestructurales, asistenciales y sociales) que le son propias, las variaciones de las condiciones de salud mental (precisando potenciales factores de riesgo y/o estresantes) y las modalidades de organización y dinámicas familiares resultantes del tipo de inserción ocupacional en un mercado de trabajo segmentado y vertical (atendiendo especialmente a los efectos del régimen de trabajo por turnos y diagramas); asimismo, establecer correlaciones entre las condiciones laborales y los trastornos, de índole psíquica, de mayor incidencia en el universo estudiado; identificar las modalidades vinculares prevalentes entre los trabajadores, tanto horizontales (entre pares) como verticales (atendiendo a las jerarquías en la organización de las tareas), así como los modos de sociabilidad propios del ámbito extraproductivo, y el impacto en la salud mental de los mismos. Especial interés reviste identificar los mecanismos de defensa individuales y colectivos prevalentes, así como la ideología defensiva propia del oficio (Dejours, 1980), en articulación con las concepciones de los trabajadores acerca de la salud, el sentido que otorgan a su actividad laboral, el

grado de satisfacción con la tarea, y la valoración del impacto de la misma en la organización de su vida cotidiana.

La metodología y técnicas que sustentan la indagación en curso, recuperan una perspectiva cualitativa, centrada en el enfoque etnográfico. Esta perspectiva posibilita captar la diversidad de situaciones y prácticas encarnadas en los sujetos sociales (en tanto prácticas que implican representaciones respecto de las condiciones externas en las que dichos sujetos desarrollan su vida cotidiana). El enfoque etnográfico implica un modo de acceso a la realidad que permite trabajar a nivel de la cotidianidad y la particularidad en lectura dialéctica con cuestiones estructurales. En el marco de ese enfoque relacional se abordan tanto fuentes primarias como secundarias, utilizando técnicas diferenciales en relación al espacio del trabajo de campo.

Si bien existen múltiples concepciones de salud, es mayoritariamente aceptada su definición en términos de *bienestar*, involucrando el mismo tanto aspectos somáticos como psíquicos. Dicho concepto, tan amplio como difícil de objetivar, es asimismo - de modo más o menos explícito - el núcleo de la legislación y de las políticas públicas relativas a la salud laboral. Partiendo de un análisis crítico de las diversas concepciones de salud, en general, y de salud mental en particular, se abordan luego puntualmente las perspectivas contemporáneas de la salud laboral, tanto en lo concerniente al orden de los discursos (académico - científico y jurídico, fuertemente imbricados) como de las prácticas (es decir, las intervenciones que – sostenidas y legitimadas en esos discursos – se llevan a cabo sobre lo real de los cuerpos), para situarlos en el marco de la oposición dialéctica entre capital y trabajo.

Los hallazgos relativos a las patologías prevalentes en el universo estudiado, y a los modos y grados de malestar subjetivo de los trabajadores, en articulación con las condiciones laborales, posibilitan visibilizar significativas discrepancias entre los discursos y las prácticas referentes a la “protección”, seguridad y bienestar de los trabajadores, evidenciando estas últimas un marcado reduccionismo, (en la medida en que las subyace una concepción naturalista del sujeto, que resulta así rebajado a la categoría de organismo), que vela el carácter histórico de la producción y las determinantes estructurales de la situación laboral, quedando – en consonancia – excluida cualquier consideración de la subjetividad.-

Palabras claves: trabajo petrolero, salud, salud mental, salud laboral

Summary

This communication comes from a research in progress as part of a doctoral thesis on the impact of working conditions on the mental health of workers of oil companies in the Gulf San Jorge, in Patagonia Argentina.

Based on a critical analysis of the different conceptions of health in general, and mental health in particular, are approached the contemporary perspectives of occupational health, both with regard to the speeches (academic - scientific and legal, strongly overlapping) as the practices (ie, interventions that - sustained and legitimized in those speeches - are carried out on the real bodies), to place them in the context of the dialectical opposition between capital and labor.

The findings related to diseases prevalent in the universe studied, and ways and degrees of subjective distress of workers, in coordination with the working conditions, become visible significant discrepancies between the discourses and practices concerning "protection", security and being of workers, highlighting a strong reductionism (to the extent that underlies a naturalistic conception of the subject, which is thus reduced to the category of organism), which eludes the historical character of production, and structural determinants of employment status, excluding any consideration of subjectivity.

Keywords: oil work, health, mental health, occupational health.

Referencias bibliográficas

Balcazar Quintero, M. (1997): *"La problemática de la salud y el medio ambiente de trabajo en la industria petrolera actual"*. En Panaia, M. (comp.) 1997: Competitividad y Salud Ocupacional. Tres sectores críticos: petroquímica construcción docencia. Buenos Aires. Editorial la Colmena

Bertaux, Daniel (1997): *«Les récits de vie»* Paris, Nathan.

Canguilhem, Georges (2004): *"Escritos sobre la medicina"*. Buenos Aires.

Editorial Amorrortu.

----- (1990): *"O normal e o patológico"*. Rio de Janeiro, Forense Universitaria

Cardinali, Daniel (2001): *"Manuel de neurofisiología humana"*. Buenos Aires Sintex.

Castel, Robert (1995): *"De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso"*, en Archipiélago, Cuadernos de crítica de la cultura. N° 21, Madrid.

----- (1997): *"La metamorfosis de la cuestión social"*. Buenos Aires, Paidós

De la Garza Toledo (2010): *“Hacia un concepto ampliado de trabajo. Del concepto clásico al no clásico”*. Barcelona, Antrophos Editorial.

Dejours, Cristophe (2001): *“Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo”*. Buenos Aires. Grupo editorial Lumen

----- *“No hay trabajo neutral para nuestra salud mental”*. Revista por experiencia, N° 45, julio 2009. Publicación digital: <http://www.istas.net/pe/>

----- (2013): *“Trabajo vivo”*. Buenos Aires. Topía editorial.

----- (2013): *“La banalización de la injusticia social”*. Buenos Aires. Topía editorial.

Figari, Claudia & Palermo, Hernán M. (2010). *“Disciplina laboral, precarización y subjetividades en la industria petrolera”*. En: de la Garza Toledo Enrique y Neffa Julio César (comp). *Trabajo, Identidad y Acción Colectiva*. México, Editores Plaza y Valdés.

Guerra, Lía (2012): *“Situación laboral y salud. El precio de la integración”*, en Casas, S. (dir.) *“Anales del II encuentro de Investigadores, Becarios y Tesistas de la Patagonia Austral”*. E-book 1° Ed. Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Guerra, Lía & Alcaín, Julia (2014): *“¿Qué significa trabajar en el petróleo? Las demandas de los out y los costos de los in”*. En Grinberg S. y otros: *“Estado, sujetos y poder en América Latina, debates en torno de la desigualdad: preALAS, Calafate 2014”*. E-book, 1a ed. - Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Grimberg, Mabel (1997). *“Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de los trabajadores gráficos 1984-1990”*. Buenos Aires. Instituto de Ciencias antropológicas. Oficina de publicaciones del CBC, UBA.

Hopenhayn, Martín (2002): *“Repensar el trabajo”*. Buenos Aires, Norma.

Kawamoto, Emilia (1995): *Enfermagem comunitaria*. São Paulo, EPU

Leite Lopes, José Sergio (2011): *“El vapor del diablo. El trabajo de los obreros del azúcar”*. Buenos Aires. Ed. Antropofagia.

Levi L. (1991): *Work, worker and wellbeing. An overview*. En: AA.VV. *A healthier work environment. Basic concepts and methods of measurement. Proceedings of an international meeting*, Stockholm 27-30 May 1991.

Menéndez, Eduardo (2009): *“De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud colectiva”*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Moscovici, Serge (1989): *“Psicología social”*. Madrid. Paidós.

Moura, Demócrito (1989): *Saúde não se dá, conquista-se*. São Paulo, Hucitec.

- Neffa, J. (1987): *Condiciones y medio ambiente de trabajo en Argentina*. Buenos Aires, CEIL – Humanitas.
- Neiburg, F.B. (1988): *Fabrica y Villa obrera: historia social y antropología de los obreros del cemento*. Buenos Aires, Biblioteca Política Argentina. N° 237/238. CEAL.
- Palermo, Hernán M. (2014): *“Machos que se la bancan”: Masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera Argentina*. En Revista Desacato, N° 47 (enero- abril 2015). México.
- (2013) *“Apuntes para pensar la nacionalización de YPF: relaciones laborales y tensiones sociales en Comodoro Rivadavia”*. Colección: Secretaría Ejecutiva de CLACSO.
- (2012): *“Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF”*. Buenos Aires. Editorial Antropofagia.
- Panaia, Marta (comp.) (2002): *“Competitividad y salud ocupacional”*. Buenos Aires. Editorial La Colmena.
- Rockwell, Hélice (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México. Departamento de investigaciones educativas, Centro de investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Salvia Agustín, (comp.) (1999): *“La Patagonia de los noventa. Sectores que ganan, sociedades que pierden”*. Buenos Aires. Edit. La Colmena.
- Salvia, Agustín & Panaia, Marta (comp.) (1997): *“La Patagonia privatizada. Crisis, cambios estructurales en el sistema regional patagónico y sus impactos en los mercados de trabajo”*. Buenos Aires. UBA, Oficina de Publicaciones del CBC.
- Spinelli, H. (comp.) (2008): *“Salud colectiva. Cultura, instituciones y subjetividad. Epidemiología, gestión y políticas”*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Sullivan, H. (1969): *“Concepciones de la psiquiatría moderna”*, Bs. As. Psique.
- Superintendencia de Riesgos del trabajo y MTEySS (2013): *“Factores de riesgo psicosocial en el trabajo en Argentina. Estrategia Argentina de Salud y Seguridad en el Trabajo (EASyST). Marco Teórico*. Publicación digital: http://biblioteca.srt.gob.ar/Publicaciones/2013/3_Marco.pdf
- Zelaschi, C., Amable, M. & Garaño, P. (comp.) (2013): *“Trabajo y salud mental. El trabajo, las instituciones y la subjetividad”*, UniRío Editora, Río Cuarto.
- Zukerfeld, Rubén & Zukerfeld, Z. (1999): *“Psicoanálisis, tercera tópica y Vulnerabilidad somática”*. Buenos Aires, Lugar.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y SUS EFECTOS EN TRABAJADORES ECUATORIANOS.

Heredia, Sonnia.

Universidad Técnica de Ambato. Universidad Nacional de La Plata.

e-mail: sonnia_alexandra@yahoo.es

Resumen

Las nuevas exigencias empresariales han generado la necesidad de contar con talento humano altamente calificado, para lo cual se aplican procesos de mejoramiento continuo como la evaluación del desempeño, con el objetivo de detectar falencias de desempeño y aplicar procesos de fortalecimiento. *Pero cuando la evaluación del desempeño no está dirigida a la detección y mejoramiento de debilidades y es utilizada como un factor punitivo, entonces genera en los trabajadores efectos psicológicos negativos.*

La presente ponencia se circunscribe en el marco de los estudios sobre el análisis organizacional con énfasis en el bienestar de los trabajadores.

Así, el objetivo del presente estudio es *analizar las características de los procesos de evaluación del desempeño que se aplican en las organizaciones ecuatorianas y sus efectos en los trabajadores*, a partir de la hipótesis origen de esta ponencia, *los procesos de evaluación del desempeño que no están orientados a fortalecer las debilidades detectadas en el desempeño tienen efectos psicológicos negativos en los trabajadores.*

Partiendo de una revisión bibliográfica del estado de arte existente sobre evaluación del desempeño y efectos negativos del trabajo, se realiza una revisión de las concepciones para llegar a una aproximación conceptual, desde la perspectiva que la evaluación del desempeño ha sido mal utilizada en el ámbito organizacional; sus resultados únicamente han contribuido a generar expectativas negativas en el trabajador y su contexto, pretendiendo establecerse lo emergente de abandonar el proceso de evaluación laboral con enfoque punitivo y direccionarlo como proceso fortalecedor del desarrollo profesional y organizacional.

En lo referente a los efectos del trabajo se realiza una revisión de la teoría de efectos negativos del trabajo EFNP, del Profesor Winfried Hacker, psicólogo alemán y de los diferentes aportes realizados al respecto. Al decir de Juárez (2008) se define a los efectos psicológicos del trabajo como las consecuencias psíquicas derivadas de las interacciones entre el individuo y las condiciones de trabajo en general. Desde esta perspectiva se considera como efectos negativos: fatiga, monotonía, estrés y hastío psíquico, los cuales son determinantes en el estado funcional del trabajador, disminuyendo su rendimiento y el nivel de productividad individual y organizacional.

Para la evaluación de los objetivos de los procesos de evaluación del desempeño de los trabajadores se realiza un *estudio transversal*, enmarcado en el contexto de un *enfoque mixto cuali-cuantitativo*, para identificar los cambios que se producen en las variables seleccionadas.

En una muestra estratificada de 350 trabajadores de dos organizaciones ecuatorianas (una pública y una privada), se realiza *grupos focales* con representantes del Departamento de Recursos Humanos, trabajadores y representantes sindicales de las organizaciones, así como *entrevistas semiestructuradas* destinada a 10 informantes clave de la Gestión Universitaria, para establecer los objetivos, procesos de aplicación y de mejoramiento de la evaluación del desempeño.

Los efectos psicológicos en los trabajadores (fatiga, monotonía, estrés, hastío psicológico) se diagnostican a través del instrumento tipificado, *Belasting Monotonie Saturation (BMS II)*, de los investigadores *Patch y Ritche (1994)*.

Esta investigación en progreso, y que forma parte de la tesis doctoral de la autora, muestra los resultados alcanzados durante el proceso de generación y validación de los instrumentos a través de la prueba piloto. Mediante los grupos focales y las entrevistas a profundidad se establece la encuesta que se aplicará a los trabajadores para determinar si el proceso de evaluación del desempeño cumple con los objetivos de retroalimentación de debilidades de desempeño.

En cuanto a la aplicación del BMS II, una vez recolectados los datos se procedió a ordenarlos e ingresarlos en el programa estadístico SPSS 21, mediante el cual se obtuvo la fiabilidad necesaria para el instrumento de 0.94 en Alfa de Cronbach.

Se concluye que el proceso de evaluación del desempeño, será diagnosticado en base a la encuesta para los trabajadores, resultado del proceso de grupo focales y entrevistas a profundidad.

Al respecto de los efectos psicológicos, serán diagnosticados en base al instrumento seleccionado, debido a que su validez ha sido comprobada por los resultados alcanzados en las pruebas estadísticas señaladas en el apartado anterior.

Palabras Claves: Evaluación del desempeño, efectos psicológicos, rendimiento laboral, efectos negativos.

Abstract

The new business demands have generated the need for highly qualified talent, for which continuous improvement processes and performance evaluation are applied, in order to detect performance deficiencies and implement building processes. But when performance evaluation is not aimed at improving detection and weaknesses and is used as a punitive factor in workers then it generates negative psychological effects.

This paper is confined within the framework of studies on organizational analysis with emphasis on the welfare of workers.

Thus, the objective of this study is to analyze the characteristics of the performance evaluation processes applied in the Ecuadorian organizations and their effects on workers, from the origin hypothesis of this paper, the performance appraisal process not they are designed to strengthen the weaknesses identified performance have negative psychological effects on workers.

Based on a literature review of existing state of the art on performance evaluation and negative effects of work, a review of conceptions is made to arrive at a conceptual approach, from the perspective of performance evaluation has been misused in the organizational field ; its results have only contributed to negative expectations on the worker and context, claiming the emergent leaving the job evaluation process with punitive approach and route it as a strengthening process established professional and organizational development.

Keywords: Performance evaluation, psychological effects, work performance, negative effects.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2013). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Almirall, H. P. (1993). *Efectos negativos de las cargas de trabajo*. Cuba: Instituto de Medicina del Trabajo, Departamento de Psicología.
- Artazcoz, L. (2002). La salud laboral ante los retos de la nueva economía. *Gaceta Sanitaria*, 16(6), 459-461.
- Antunes, R. (2000). La centralidad del Trabajo hoy. *Papeles de población*, 25, 83-96.
- Blanch, J.M. (2011). *Condiciones de Trabajo y Riesgos Psicosociales bajo la Nueva Gestión*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Blanch, J.M. (2014). Calidad de Vida Laboral en hospitales y universidades mercantilizados. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 40-47.
- Burton, R. M., Lauridsen, J., & Obel, B. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 43(1), 67-82.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido. Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Dejours, C. (1992). *Trabajo y desgaste Mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Humanitas.

- Díaz-Cabrera, D., Isla-Díaz, R., Rolo-González, G., Villegas-Velásquez, O., Ramos-Sapena, Y., & Hernández-Fernaud, E. (2008). La salud y la seguridad organizacional desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 83-91.
- Juárez-García, A. (2007). Factores psicosociales laborales relacionados con la tensión arterial y síntomas cardiovasculares en personal de enfermería en México. *Salud pública Méx*, 49(2), 109-117.
- Juárez, G. A. (2008). Efectos psicológicos del trabajo: su concepción y hallazgos en algunos centros ocupacionales en México. *Revista Salud Pública y Nutrición (RESPYN)*, 9(3).
- Kossek, E. E., Lewis, S., & Hammer, L. B. (2010). Work-life initiatives and organizational change: Overcoming mixed messages to move from the margin to the mainstream. *Human Relations*, 63(1), 3-19.
- Mejía-Giraldo, A., Bravo-Castillo, M. & Montoya, A. (2013). El Factor del Talento Humano en las Organizaciones. *Ingeniería Industrial*, 1, 2-11.
- Organización Internacional del Trabajo/Organización Mundial de la Salud. Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención. *Informe del comité mixto OIT/OMS sobre medicina del trabajo*. Ginebra: OIT, 1984.
- Plath, H.-E. & Richter, P. (1984). *Ermüdung - Monotonie - Sättigung - Streß (BMS). Verfahren zur skalierten Erfassung erlebter Beanspruchungsfolgen*. Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum.
- Rentería, E., García, E., Restrepo, I. & Riascos, W. A. (2007). Sentidos del trabajo a partir de trayectorias y recursos personales para afrontar el mundo del trabajo. *Perspectivas en Psicología*, 10, 127-151.
- Rentería, E., Aguilar, M.C. (2009). *Psicología del Trabajo y de las organizaciones*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Salas Perea, (2010). Propuesta de estrategia para la evaluación del desempeño laboral de los médicos en Cuba. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 24(3), 387-417.
- Schlemenson, Aldo (2006). *La Estrategia del Talento*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Spector, P. (2002). Employee control and occupational stress. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), 133-136.
- Vidal, E. (2004). *Diagnóstico Organizacional: Evaluación sistémica del Desempeño Empresarial en la era Digital*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Villalobos, G. (2004). Vigilancia Epidemiológica de los Factores Psicosociales. Aproximación Conceptual y Valorativa. *En Ciencia & Trabajo*, 6(14), 197-201.

SENTIDOS DEL TRABAJO ACADÉMICO: MOTIVOS Y APORTES DE LA PARTICIPACIÓN NO RENTADA DE ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS.

Pacenza, María Inés & Echeverría, Julieta.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

mipacenza@gmail.com

Resumen

Investigaciones recientes en el campo de la sociología y la psicología del trabajo evidencian la importancia de considerar una concepción ampliada del trabajo. En este sentido, no quedaría reducido a la noción de empleo sino que abarcaría las actividades productivas que realizan las personas, reciban o no una remuneración a cambio. Desde una concepción ampliada del trabajo, puede entenderse entonces como trabajo la participación de estudiantes en actividades académicas en calidad de adscriptos no rentados. Cabe preguntarse en este contexto, cómo lo perciben los estudiantes y qué sentidos le asignan a la participación no rentada en actividades académicas.

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que tiene el propósito de estudiar el sentido que tiene para los estudiantes de grado el trabajo académico ad honorem -no remunerado-. De esta manera, se han indagado y analizado los sentidos del trabajo no rentado en el ámbito universitario (prácticas no remuneradas en docencia, investigación y/o extensión que no estén curricularizadas como obligatorias en el plan de estudio). Tanto los motivos por los cuales los estudiantes participan de dichas actividades académicas como los aportes que perciben que les genera, configuran gran parte del sentido que asignan a ese trabajo académico. Por ello, el objetivo de la ponencia es analizar los motivos por los cuales los estudiantes son adscriptos en una cátedra, un grupo de investigación o un proyecto de extensión, y cuáles perciben que son los aportes que les genera dicha participación.

Este estudio de tipo exploratorio-descriptivo utiliza un abordaje metodológico cuanti-cualitativo. Se administró una encuesta y una entrevista semiestructurada, diseñadas específicamente para esta investigación, a todos los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata que participan de manera no remunerada en actividades de docencia, investigación y/o extensión (n=64), que no conforman prácticas obligatorias en el plan de estudio

de la carrera. En este sentido, conocer la perspectiva subjetiva de los actores sociales nos permite aproximarnos a una mayor comprensión de la relación del sujeto joven con el trabajo.

El análisis de los datos indica que los motivos que los estudiantes principalmente señalan para participar en estas actividades académicas refieren a comenzar una carrera académica, el aprendizaje de nuevos conocimientos y del rol de docente o investigador. En relación con estos resultados, los aportes que perciben que tienen por participar refieren a poder conocer la actividad de investigación/docencia/extensión, adquirir experiencia y habilidades así como información y antecedentes para hacer carrera académica. En menor medida también aparece la cuestión del servicio a otros y el disfrute por la realización de la actividad.

En base a estos resultados se construyeron seis categorías de sentidos del trabajo académico no remunerado, resultantes del entramado que conforman los motivos y los aportes. La mayoría de ellos coinciden con los resultados obtenidos en investigaciones previas que analizaron los sentidos del trabajo en general en población joven (Echeverría, Pacenza & Urquijo, 2011; Guzman, 2004; Jacinto, Wolf, Bessega & Longo, 2005; Pacenza & Echeverría, 2010). Únicamente una de las categorías, la de 'soporte institucional', se presenta exclusivamente en el caso del trabajo académico no remunerado. Estos resultados y categorías se discuten en relación a la concepción ampliada del trabajo, de las características de las trayectorias académicas y laborales, y de los procesos de inserción laboral de los jóvenes en la actualidad.

Con esta investigación se espera aportar información al campo de la psicología laboral que contribuya a dimensionar la complejidad de la realidad del trabajo en la actualidad, así como conocer los sentidos que el trabajo académico específicamente adquiere para los estudiantes. Estos datos pueden contribuir a comprender algunos aspectos del posicionamiento del sujeto que trabaja en relación al trabajo académico en el contexto organizacional de la universidad.

Palabras clave: sentido, trabajo, motivos, aportes.

MEANING OF ACADEMIC WORK: MOTIVES AND BENEFITS OF STUDENTS' AD-HONOREM PARTICIPATION IN ACADEMIC ACTIVITIES.

Abstract

Nowadays, there is an increasing tendency in Argentinean youth to work and study simultaneously due to a context of uncertainty and fragmentation of the labor market and the educational system.

The paper is part of a current study at the National University of Mar del Plata, which has de objective of analyzing the meanings that ad-honorem academic work has for students.

This is an exploratory and descriptive study with a quantitative and qualitative methodological approach.

Results indicate that the main motives students work an academic jobs ad-honorem are: their interest in initiating an academic career, the learning of new knowledge and the practice of teaching and researching.

Based on these results, six categories of 'meaning of ad-honorem academic work' were design. Many of them are consistent with results of previous research , except for one category which is specific for this type of organization, *i.e.* the university.

This information from the student's perspective may contribute to the characterization of this population, allowing a more complete comprehension of the relation that students established with the academic work. The value of this contribution to the field of psychology of work is also stated.

Key words: meaning , academic work , motives , benefits.

Introducción.

La universidad es una organización que en estas latitudes se caracteriza por tener tres funciones centrales: la formación de recursos humanos, la creación de nuevos conocimientos científicos y tecnologías y su articulación con la comunidad. Las mismas se realizan mediante las actividades académicas de docencia, investigación y extensión-transferencia. Cada universidad estipula las posibilidades de participación de los estudiantes en cada una de estas actividades. Estudios previos han analizado los niveles de participación de estudiantes de grado, así como sus percepciones respecto de estas actividades y su motivación a participar o no de las mismas (Echeverría, Pacenza & Urquijo, 2011; Echeverría, 2014; Riquelme, Pacenza & Herger, 2008; Silva Peralta & Echeverría, 2012). Asimismo, el análisis de esta participación desde el punto de vista del trabajo remunerado, como es el caso de los ayudantes alumnos y los becarios de investigación y extensión, se abordó en un estudio previo (Pacenza & Echeverría, 2010). No obstante, no se han

hallado antecedentes de investigaciones que aborden la participación de estudiantes de grado en actividades académicas desde el punto de vista del trabajo no remunerado.

Investigaciones recientes en el campo de la sociología y la psicología del trabajo evidencian la importancia de considerar una concepción ampliada del trabajo que abarque las diversas formas que puede adoptar. En este sentido, el trabajo no quedaría reducido a la noción de empleo sino que se lo entiende como toda actividad productiva sin necesidad que sea en el marco de una relación asalariada o de que se perciba una remuneración por dicha labor (de la Garza Toledo, 2011). Como plantea Jacinto (2013), trabajo no refiere exclusivamente a empleo.

Desde esta concepción ampliada del trabajo, puede entenderse entonces como trabajo la participación de estudiantes en actividades académicas en calidad de adscriptos no rentados. Cabe preguntarse en este contexto, cómo lo perciben los estudiantes y qué sentidos le asignan a la participación no rentada en actividades académicas.

Por sentido, se entiende el significado que el sujeto le asigna a la actividad, el valor que tiene para la persona (Guzman, 2004; Jacinto et al., 2005). Siguiendo a Weber, Guzman destaca que este significado atribuido por el sujeto no solo está en relación a los otros sino que también es motivado. De esta manera, uno de los elementos centrales del sentido son los motivos. Asimismo, considera que los aportes que dicha actividad le genera al sujeto forma un entramado con los motivos que configuran el sentido que el sujeto asigna a la actividad.

Con respecto a los sentidos que los jóvenes asignan al trabajo remunerado se han realizado investigaciones tanto en población de edad escolar (Jacinto, 2009; Jacinto & Dursi, 2010; Jacinto, Wolf, Bessega & Longo, 2005; Otero, 2011) como de estudiantes universitarios (Pacenza & Más, 2009; Pacenza & Echeverría, 2013a, 2013b).

Es de destacar que un factor en común de los diversos estudios sobre esta temática refiere a la valoración de la perspectiva subjetiva de los actores involucrados. En esta línea, es que es interesante indagar los sentidos que los estudiantes asignan al trabajo académico ad-honorem, en tanto que estos datos pueden contribuir a comprender algunos aspectos del posicionamiento del sujeto que trabaja en relación al trabajo académico en el contexto organizacional de la universidad.

En esta línea, el presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que tiene el propósito de estudiar el sentido que tiene para los estudiantes de grado el trabajo académico ad honorem -no remunerado-. De esta manera, se han

indagado y analizado los sentidos del trabajo no rentado en el ámbito universitario (prácticas no remuneradas en docencia, investigación y/o extensión que no estén curricularizadas como obligatorias en el plan de estudio). En tanto que los motivos por los cuales los estudiantes participan de dichas actividades académicas como los aportes que perciben que les genera, configuran gran parte del sentido que asignan a ese trabajo académico, el objetivo de la ponencia es analizar los motivos por los cuales los estudiantes son adscriptos en una cátedra, un grupo de investigación o un proyecto de extensión, cuáles perciben que son los aportes que les genera dicha participación, y presentar las categorías de sentidos que se configuran a partir de ese entramado.

Se espera aportar información al campo de la psicología laboral que contribuya a dimensionar la complejidad de la realidad del trabajo en la actualidad, así como conocer los sentidos que el trabajo académico específicamente adquiere para los estudiantes.

Metodología.

Este estudio de tipo exploratorio-descriptivo utiliza un abordaje metodológico cuanti-cualitativo.

Los *participantes* de este estudio han sido la totalidad de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata que participan de manera no remunerada en actividades de docencia, investigación y/o extensión (n=64), que no conforman prácticas obligatorias en el Plan de Estudio de la carrera.

La muestra está compuesta por un 68,75% de mujeres y un 31,25% de hombres. Con respecto a la distribución etaria, el 35,94% tiene entre 20 y 24 años, un 45,31% tiene entre 25 y 29 años, un 9,37% declaró tener entre 30 y 34 años y un 9,37% más de 35 años.

Instrumento: Se utilizó una encuesta para relevar datos socio-demográficos, laborales y académicos y una entrevista específicamente diseñada para esta investigación para indagar diversos aspectos de la participación de los estudiantes en estas actividades académicas de docencia, investigación y extensión. Los ejes a explorar refieren a: las tareas en esos espacios en relación con sus expectativas, cómo fue el proceso de ingreso a ese espacio y cómo la vivencia emocionalmente, si consideran su participación como un trabajo y acerca del compromiso con dicha actividad, los motivos para participar y los aportes que le genera, sus expectativas de inserción laboral a futuro.

En el presente trabajo se toma para el análisis los datos referidos al eje de los motivos para participar y los aportes que le genera al estudiante participar de ese espacio académico, y se analizan algunas cuestiones referidas al sentido del trabajo académico no remunerado.

En consonancia con investigaciones recientes sobre esta temática de la sociología de la juventud y del trabajo así como de la psicología, el estudio se sostiene en una postura metodológica que valora la perspectiva subjetiva de los actores. Esto implica partir del reconocimiento del estudiante como un actor que le asigna significado a sus prácticas y construye un sentido para sus acciones, en este caso, su participación en actividades académicas entendida como trabajo académico. Es así que el análisis se centra en lo que los estudiantes vivencian, sienten y piensan. De esta manera, indagar estas cuestiones posibilita aportar elementos para la comprensión de los sentidos que los estudiantes adscriptos asignan al trabajo académico; y, con ello, pensar también en el valor de estos espacios desde la perspectiva de los estudiantes y no únicamente de su función desde la institución universitaria.

Resultados.

Se presentan a continuación los datos referidos al análisis de contenido de las respuestas de dos preguntas de la entrevista: a) Cuáles son los motivos por los cuales es adscripto a una cátedra, un grupo de investigación o un proyecto de extensión; b) ¿Cuáles son los aportes que te da la participación como adscripto?

Con respecto a los *motivos* por los cuales son adscriptos ad-honorem, los estudiantes podían señalar todos los que desearan y no limitarse a uno en particular. En base al análisis y sistematización de las respuestas, se crearon las categorías de motivos que se detallan seguidamente.

Los *motivos* pueden agruparse en tres grupos. Un primer grupo de motivos que tienen las frecuencias más altas, que refiere principalmente a: “comenzar un camino laboral académico/armar un cv académico”, “aprendizaje de conocimientos” y “aprendizaje del rol (docente/investigador)”. Un segundo grupo de motivos, de frecuencias intermedias, representado por: “aprendizaje de habilidades”, “práctica pre-profesional”, “compromiso social” y “disfrute de la actividad”. Un tercer grupo de motivos refiere a: “interacción con profesionales”, “grupo de pertenencia dentro de la facultad”, “seguir relacionado con la universidad en el período de transición entre finalización de estudios e inserción en el campo profesional”. En la tabla 1 se presentan los resultados.

Tabla 1. Motivos por los cuales los estudiantes trabajan ad-honorem en actividades académicas.

Motivos por los cuales trabaja	fr
Comenzar un camino laboral académico/ armar un cv académico	45,31%
Aprendizaje de conocimientos	42,19%
Aprendizaje del rol (docente/investigador)	23,44%
Aprendizaje de habilidades	10,94%
Práctica pre-profesional	10,94%
Disfrute de la actividad	10,94%
Compromiso social	9,10%
Seguir relacionado con la universidad en el período de transición entre finalización de estudios e inserción en el campo profesional	4,69%
Interacción con profesionales	3,12%
Grupo de pertenencia dentro de la facultad	1,56%

En lo que refiere a los *aportes*, se procedió al análisis de las respuestas a las entrevistas de la misma manera que con los motivos. Los estudiantes señalaron que los aportes positivos de su trabajo como adscriptos refieren a: el aprendizaje del rol docente o del investigador, conocer la actividad de investigación, adquirir experiencia y habilidades, poder profundizar contenidos, hacer un aporte a la formación de otros, interactuar con profesionales bien formados, tener un cierto estatus, la gratificación que les genera la actividad, formación práctica, información y antecedentes para carrera académica, conocer cómo opera la universidad.

En base a estos resultados se construyeron seis categorías de sentidos del trabajo académico no remunerado, resultantes del entramado que conforman los motivos y los aportes. Las mismas son: 1) Formación profesional; 2) Carrera académica; 3) Aprendizaje servicio; 4) Personal: placer por actividad; 5) Socialización; 6) Soporte institucional.

La categoría que refiere a la Formación profesional comprende motivos y aportes como ‘aprendizaje de conocimientos’, ‘aprendizaje de habilidades’, ‘aprendizaje del rol (docente/investigador)’ y práctica pre-profesional; conocer la actividad de investigación, adquirir experiencia y habilidades, poder profundizar contenidos y tener una formación práctica. La categoría de Carrera académica reúne los motivos que refieren a ‘comenzar un camino laboral académico o armar un cv académico’, y aportes como ir adquiriendo información sobre cómo

opera la universidad y antecedentes para carrera académica. La categoría de Aprendizaje servicio comprende el motivo de 'compromiso social' y aportes como contribuir a la formación de otros. La categoría de Personal: placer por actividad, refiere al motivo de disfrute por la actividad, y les aporta gratificación personal realizar dicho trabajo. La categoría de socialización comprende los motivos 'interacción con profesionales' y 'grupo de pertenencia dentro de la facultad' y aportes como lo enriquecedor que es interactuar con profesionales bien formados en esos espacios. La categoría de Soporte institucional comprende el motivo "seguir relacionado con la universidad en el período de transición entre finalización de estudios e inserción en el campo profesional".

Cabe destacar con respecto al sentido que los estudiantes asignan al trabajo académico, que un 25% adopta una definición restringida del trabajo y no percibe su participación como adscriptos como un trabajo, en tanto que no obtienen una remuneración por las tareas que realizan. Entienden el trabajo académico como un espacio de formación y práctica únicamente, o que les aporta antecedentes para conseguir un trabajo académico rentado en el futuro, o que es una actividad que realizan por placer personal o por responsabilidad social. No obstante, un 75% de los estudiantes manifestó que sí considera la adscripción como trabajo.

Discusión y Conclusiones.

El presente trabajo se enmarca en una investigación en curso sobre los sentidos que tiene para los estudiantes de grado el trabajo académico no remunerado. De esta manera, se han indagado y analizado los sentidos del trabajo no rentado en el ámbito universitario (prácticas no remuneradas en docencia, investigación y/o extensión que no estén curricularizadas como obligatorias en el plan de estudio).

El objetivo del presente trabajo ha sido presentar algunos datos referidos específicamente a los motivos por los cuales los estudiantes participan de dichas actividades académicas y los aportes que perciben que les genera, en tanto que son aspectos que configuran los sentidos. Asimismo, se presentan las categorías de sentidos que se construyeron en base a estos resultados.

Con respecto a cómo perciben los estudiantes la participación en actividades académicas, es decir, si lo consideran como un trabajo o no, la mayoría de los estudiantes indica que sí considera que ser adscripto es un trabajo académico aunque no sea remunerado. La minoría de estudiantes que no considera que es un trabajo argumenta que es porque no obtienen una remuneración por las tareas que realizan. En estas respuestas puede observarse la tensión vigente entre dos concepciones distintas de trabajo. Por un lado, una concepción restringida del trabajo que lo

entiende como empleo, es decir, como una relación salarial típica de la modernidad industrial. Por otro lado, una concepción ampliada del trabajo que, al decir de Meda (1998), desmitifica o cuestiona el concepto de trabajo fuertemente asociado al empleo y habilita a construir nuevos espacios y sentidos sobre esta actividad. En este sentido, Hopenhayn (2001) señala que se está produciendo lentamente un 'pasaje del empleo al trabajo' en el marco de la crisis del empleo.

En este contexto, conocer la perspectiva subjetiva de los actores sociales nos permite aproximarnos a un mayor conocimiento de esos sentidos que los sujetos asignan al trabajo actualmente, así como una mejor comprensión de la relación del sujeto joven con el trabajo.

En esta línea y en referencia a qué sentidos le asignan a la participación no rentada en actividades académicas, se han construido seis categorías de sentidos en base a las respuestas de los estudiantes; considerando la actividad de los adscriptos como trabajo académico no rentado, desde una concepción ampliada de trabajo. Las categorías construidas en base a los resultados preliminares presentados refieren a: 1) Formación profesional; 2) Carrera académica; 3) Aprendizaje servicio; 4) Personal: placer por actividad; 5) Socialización; 6) Soporte institucional.

Es de destacar que la mayoría de estas categorías coinciden con los resultados obtenidos en investigaciones previas que analizaron los sentidos del trabajo en general en población joven (Echeverría, Pacenza & Urquijo, 2011; Guzman, 2004; Jacinto, Wolf, Bessega & Longo, 2005; Meda, 1998; Pacenza & Echeverría, 2010; Tiramonti & Montes, 2009). En este sentido, la realización de actividades laborales remuneradas o no, es significada y valorada positivamente por gran cantidad de jóvenes como un espacio de formación y aprendizaje de habilidades y calificaciones generales y específicas; así como trabajos que les permiten tener mayor empleabilidad y favorecer su inserción laboral. Este último punto, es coherente con las complejidad de los procesos de inserción laboral de los jóvenes en la actualidad en relación con las características del mercado de trabajo (Corica, 2010; Miranda, 2007; Otero, 2009; Seoane & Longobucco, 2013). La socialización con otros en el ámbito del trabajo y, en algunos casos el disfrute por la actividad, también son sentidos que se reiteran en distintas investigaciones sobre esta temática.

Únicamente una de las categorías, la de 'soporte institucional', se presenta exclusivamente en el caso del trabajo académico no remunerado y alude al deseo de los estudiantes de permanecer en contacto con la organización universitaria en la proximidad de su egreso. Se lo vivencia como un soporte en ese período de transición entre recibirse y comenzar a ejercer la profesión.

Analizar estas cuestiones, indagando la valoración de la perspectiva subjetiva de los actores involucrados, posibilita aportar elementos para la comprensión de los sentidos que los estudiantes

adscriptos asignan al trabajo académico; y, con ello, pensar también en el valor de estos espacios desde la perspectiva de los estudiantes y no únicamente de su función desde la institución universitaria. Asimismo, puede brindar datos que nos permitan aproximarnos a una mayor comprensión de la relación del sujeto joven con el trabajo, uno de los objetos centrales de la sociología y psicología del trabajo. En esta línea, se espera aportar información al campo de la psicología laboral que contribuya a dimensionar la complejidad de la realidad del trabajo en la actualidad y los sentidos que se construyen en la actividad laboral. Estos datos pueden contribuir a comprender algunos aspectos del posicionamiento del sujeto que trabaja en relación al trabajo; en este caso específico sobre el trabajo académico en el contexto organizacional de la universidad.

Referencias Bibliográficas.

Corica, A. M. (2010). Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

de la Garza Toledo, E. (2011). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. *Nueva Sociedad*, 232, 50-70.

Echeverría, J. (2014). Actividades académicas de docencia, investigación y extensión como espacios de formación: participación y motivación de los estudiantes. En: Pacenza, M. I., & Silva Peralta, Y. (coord.) *Educación Superior y Voluntariado*. Mar del Plata: UNMdP, Grupo SOVIUC.

Echeverría, J.; Pacenza, M. I., & Urquijo, S. (2011). Participación de estudiantes en actividades académicas: motivación y nivel de información. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3 (2), 84-101.

Guzman, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Hopenhayn, M. (2001). *Repensar el trabajo*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En: Tiramonti, G. & Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 40, 22(2), 48-63.

Jacinto, C., & Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 19, 33, 85-93.

Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C., & Longo, M.E. (2005, agosto). *Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina.

Meda, D. (1998). *El trabajo, un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa.

Miranda A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires, Fundación Octubre.

Otero, A. E. (2009). *Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo con jóvenes argentinos*. [Tesis de doctorado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Pacenza, M. I. & Echeverría, J. (2013). *Sentidos del trabajo en jóvenes universitarios*. En Memorias del 11 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, UBA.

Pacenza, M. I., & Echeverría, J. (2010). Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2, 71-75.

Pacenza, M. I., & Echeverría, J. (2013a). *Sentidos del trabajo en jóvenes universitarios*. En Memorias del 11 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, UBA.

Pacenza, M. I., & Echeverría, J. (2013b). Sentidos de la educación y el trabajo en jóvenes. Revisión de aportes conceptuales y empíricos. *En Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación y Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Riquelme, G., Pacenza, M. I., & Herger, N. (2008). *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo II. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Seoane, V. & Longobucco, H. (2013). Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. *Propuesta Educativa*, 40, 22(2), 64 – 78.

Silva Peralta, Y. F., & Echeverría, J. (2012). Extensión, investigación y su articulación. Un estudio de caso de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Perspectivas en Psicología*, 9, 82-91.

Tiramonti, G. & Montes, N. (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

APORTE AL ESTUDIO DE LA CULTURA, CLIMA ORGANIZACIONAL Y LA SALUD EN EL EMPLEO PÚBLICO.

Pereyra, Laura R; Cárdenas Müller, María B.; Di Luca, Pablo & Rolando, Noelia.

liclaurapereyra@gmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

Uno de los Proyectos de Investigación que la Cátedra de Psicología Laboral lleva adelante, es el denominado “Cultura y Clima Laboral en Organizaciones Públicas” (2014-2015). Se presenta en esta oportunidad, como resultado del trabajo que el equipo viene realizando, el cuestionario elaborado para ser aplicado en entrevistas a informantes claves, que son los referentes de la entidad sindical que representa a los empleados públicos, y a profesionales vinculados al campo del trabajo (psicólogo, abogado, medico, etc.). La Guía de preguntas se orienta a conocer características de la organización pública, el trabajador público, sus problemáticas de salud y reclamos más frecuentes, con la novedad del aporte que terceros directamente vinculados, como son los representantes gremiales, y la perspectiva de la experiencia profesional de quienes trabajan sobre problemáticas laborales de empleados públicos. La riqueza que aportan las técnicas e instrumentos de investigación de tipo cualitativo permitirá esclarecer relaciones entre los conceptos investigados: cultura, clima laboral, factores psicosociales del trabajo, violencia laboral, salud psicofísica, resiliencia.

PALABRAS CLAVE: EMPLEO PUBLICO - CULTURA – CLIMA LABORAL – SALUD.

Abstract

One of the projects of research professor of work psychology later, is the so-called "culture and climate working in organizations public" (2014-2015). It is presented on this occasion, as a result of the work that the team has been carrying, elaborated questionnaire to be applied in interviews with key informants, including as referents of the Trade Union body representing public employees, and professionals linked to the field of work (psychologist, lawyer, doctor, etc). Questions guide focuses on characteristics of the public organization, public worker, problems of health and frequent complaints, with the novelty of the contribution that directly linked third parties, such as trade union representatives, and the perspective of the professional experience to those that work on issues he

works on labour problems of public employees. Wealth contributing techniques and tools of qualitative research will allow to clarify relationships between the investigated concepts: culture, work environment, work, workplace violence, psycho-physical health psychosocial factors, resilience.

KEY WORDS: PUBLIC EMPLOYMENT - CULTURE - WORK-ENVIRONMENT – HEALTH.

MARCO TEORICO

La cultura de la organización se la considera como un sistema de valores y creencias influido por las estructuras de las organizaciones, la tecnología y el entorno interno y externo, para producir normas de pensamiento y acción compartidos.

El concepto de cultura tiene un significado de gran relevancia para la organización, por cuanto supone el marco normativo para la conducta de sus miembros, respecto a criterios de aceptación y expectativas del desempeño en ella. Muchos de los conflictos organizacionales pueden ser analizados desde esta perspectiva, como un problema de percepción y categorización de la realidad, más que como un problema de personalidad individual (Schein 1981).

En cuanto a la cultura de la administración pública, se señalan algunas características: la misión se define en la cúpula, que es política y por lo tanto cambiante, por ello es percibida por sus miembros de manera confusa. En cuanto a las metas son más ambigüas, se derivan de programas electorales, no siempre realizables, los miembros de la organización tienden a percibir las de modo conflictivo y poco claro.

Por último la “modernización del estado” generada en la década de los '90, le dio el sesgo característico del ámbito privado. Este modelo de gestión está orientado por objetivos y resultados, introdujo elementos que chocan con los tradicionales, como los valores y formas de organizar el trabajo.

Se ha intentado identificar a la cultura con el “clima laboral”, aunque el concepto de cultura es más amplio. Sanders (1990).

El concepto de clima organizacional es definido como “la cualidad o propiedad del ambiente organizacional que: Perciben o experimentan los miembros de la organización y que Influye en su comportamiento”. Chiavenatto (1992).

ASPECTOS METODOLOGICOS

El objetivo es conocer la apreciación que desde su experiencia poseen algunos profesionales y representantes sindicales acerca de la relación entre el ambiente laboral y la salud en el empleo público.

Sé aplicará las Escala de Clima Social Laboral (WES) y la Escala de Valores Contextualizados (VAL), junto con la recolección de datos de tipo cualitativo. Para tal fin se elaboraron dos Guías de preguntas, una de ellas destinada a cierto número de empleados y otra confeccionada para informantes claves. Esta última tendrá dos versiones, una para representantes gremiales y otra para profesionales actuantes en el campo laboral.

Dichas Guías de Preguntas abiertas ha de utilizar la técnica de entrevista semiestructurada, con la finalidad de:

- Comparar con hallazgos obtenidos mediante los otros instrumentos de recolección de datos.
- Obtener información relevante, no indagada por las escalas a utilizar, para lograr una mayor integración no solo cuantitativa sino también cualitativamente.
- Esclarecer las relaciones entre los factores intervinientes.
- Recabar información respecto de características del ambiente de trabajo, sus problemáticas más frecuentes y la salud de los trabajadores.

CONCLUSIONES

¿Por qué apelar a la entrevista personal y aplicar un cuestionario abierto, para acompañar a los otros instrumentos elegidos? ¿Qué valor agrega al tema principal de la investigación?

En cuanto a los profesionales será valioso el aporte que desde su experiencia y enfoque profesional brindarán para profundizar la relación entre trabajo-salud y cultura organizacional.

Sobre los representantes gremiales, se podrá conocer como es vivenciada la cultura y la significación que adquiere ser empleado público, desde su particular visión además de poder ser comparada con la visión que el imaginario social tiene del mismo. Será relevante la información que puedan brindar sobre las características de las relaciones sociales, como se manifiestan los conflictos y como se los intenta resolver y que impacto se observa sobre la salud.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, Horacio J. y Lic. Galeano, Patricia S.(2012) "Valores y perspectivas, muestra de trabajadores del sector público en V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología,

XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores del MERCOSUR, Facultad de Psicología UBA, 28, 29 y 30 de noviembre. Publicación en Actas

Blutman G. el estudio de la cultura de las organizaciones publicas en el contexto de la reforma y modernizacion del Estado www.econ.uba.ar/www/...adm.../Ponencia_Nodo_Capital_Federal.doc

Casullo, G. Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. Ficha de cátedra Nro. 4 – Cátedra T. y T. de exploración y diagnóstico. Módulo I cátedra I. (Facultad de Psicología UBA)

Castro Solano A. y Nader M. La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz . versión On-line ISSN 1668-7027 Interdisciplinaria v.23 n.2 Buenos Aires ago./dic. 2006

Chiavenato Adalberto (1992) “Administración de Recursos Humanos”, Cap. 2 y 3. Las personas y las organizaciones, McGraw Hill.

Dejours C. (2000): "Psicodinámica del trabajo y vínculo social" en: Revista Actualidad Psicológica, marzo 2000.

Dejours C. (1992): Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo. Traducción: Ed. PRONATTE-SECYT, PIETTE-CONICET

Felcman I y Blutman G. Nuevos modelos de gestión pública y cultura organizacional. www.vocesenelfenix.com/.../nuevos-modelos-de-gestión-pública-y- Ferrari, L, Filippi, G., Cebey, M. y Trotta, M. (2010). Riesgos psicosociales de los trabajadores. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. : <http://www.academica.com/000-031/374>

Galeano, Patricia S. (2011) “Violencia laboral en el ámbito público”. III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP

Galeano P., Lic. Sans M., Lic. Moralejo M., Lic. Petrucci M.(2013) “Reflexiones y posibles abordajes sobre la salud mental en el empleo público”.II Congreso Iberoamericano de Acoso Laboral e Institucional. Organizado por los Ministerios de Salud y Trabajo de la Nación, 25 al 28 de Agosto

Grotberg. (1997): “La resiliencia en acción”, trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer, 1997.

Hofstede Geert (1999) “Culturas y Organizaciones” Alianza Editorial, Madrid Informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión Ginebra, 18-24 de septiembre de 1984.

biblioteca.uces.edu.ar/MEDIA/EDOCS/FACTORES_Texto.pdf

Melillo, A.; Soriano, R.; Méndez, A. y Pinto, P.(2004) “Salud comunitaria, salud mental y resiliencia”, en “Resiliencia y subjetividad - Los ciclos de la vida” .Editorial Paidós

Neffa J.C. (1988): ¿Qué son las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva. Ed. Área de Estudios e Investigaciones Laborales de la SECYT, CEIL-CONICET,CREDAL-CNRS, Humanitas, Buenos Aires.

Neffa J. C. (2003); El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Trabajo y Sociedad, CEIL-PIETTE del CONICET, Lumen/Humanitas. Buenos Aires.

Peiró Silla, J.M. (1996) “Tratado de Psicología del Trabajo” Volumen II cap. Valores Laborales . Ed. Síntesis, Madrid

Rodríguez Fernandez Andres .La cultura en las organizaciones públicas y privadas

www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1141.Psicothema, ISSN EDICIÓN EN PAPEL: 0214-9915.1993. Vol. 5, Suplem.1, pp. 237-260

Schwartz S. 1992, “Universalidad de la estructura y contenido de los valores, Avances Teóricos y tests empíricos en 20 países”, en Advances in Experimental Social Psychology, Vol 25 N.Y. Academic Press.

IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES PARA FORTALECER LA COMPETENCIA DE LOS TRABAJADORES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS.

Ramírez, Oscar & Lóndero, Milena.

ramirezenzo4@gmail.com

Resumen

El propósito del presente trabajo es reflexionar sobre las competencias de los trabajadores a la hora de desempeñar sus funciones dentro de organizaciones estatales y a la vez destacar la importancia de que logren reconocer sus capacidades para afrontar diversas situaciones y de éste modo no caer en la rutina de intentar alcanzar únicamente lo prescripto de la labor sino enriquecer su quehacer y afrontar de la mejor manera la actividad diaria.

Es común encontrar que los trabajadores no son conscientes de los saberes que poseen (Wertsch, 1999), y sin embargo, son éstos saberes los que permiten cubrir disfunciones del modelo de organización y sin saberlo van determinando criterios que utilizan para realizar la actividad laboral. En éste sentido, es importante destacar que hay saberes no explicitados plenamente que pueden volverse un elemento de resistencia y dificultar la acción colectiva.

Orientado a este propósito, se procuró establecer el funcionamiento de una organización estatal conjuntamente con las actividades cotidianas que en ella se llevan a cabo para de éste modo definir el lugar otorgado a los distintos tipos de saber. Se utilizaron conceptos de referencia propios de la gestión pública como agenda, asistencialismo, ciudadanía, para encuadrar el campo de trabajo; como así también conceptos referidos a la psicodinámica del trabajo y el sistema de actividad, entre ellos: actividad real y prescripta, astucia y trampa, género y estilo profesional, para dar cuenta del aspecto psicológico de la actividad laboral según los aportes de la psicología laboral y del trabajo.

El proyecto realizado consistió en un análisis fenoménico de la actividad laboral mediante una “metodología de investigación-acción” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), con el objeto de que los trabajadores reconozcan sus competencias. Se realizó un análisis colectivo del trabajo basado en la recolección de datos mediante talleres y entrevistas semi-estructuradas y abiertas dirigidas a los miembros de la organización logrando una identificación conjunta de las competencias que ponen en juego a partir de la discusión de lo que realizan o no a diario.

Utilizando éste plan de acción tuvimos acceso a: la conducta de los trabajadores realizando su trabajo; el objeto de realización de esta actividad; y también nos permitió apreciar la presencia de los otros en la realización de la actividad (Gallardo, Levy & Ramírez, 2015).

Finalmente, para sistematizar los resultados, describimos este sistema de actividad registrando lo que resultó significativo e infiriendo las competencias puestas en juego por los trabajadores en el cumplimiento de su actividad.

El proceso de investigación posibilitó el análisis y reflexión de las vicisitudes que atraviesan los trabajadores en su práctica cotidiana y además el visibilizar los alcances de su accionar reflejado en las competencias que manifiestan desde sus puestos de trabajo. Dentro de los resultados destacamos el hecho de que los trabajadores implícitamente dejan entrever su afinidad por un quehacer relacionado con una perspectiva de corte asistencialista o desde un enfoque de creación de ciudadanía, respecto a cómo se posicionan frente a las personas que solicitan el servicio que brinda el Estado.

Concluimos con lo importante de evidenciar el saber hacer, saber ser y saber (Spinosa, 2004) de los trabajadores, la cual denota que la actividad que realizan no está simplemente basada en una posición pasiva respecto a lo que hacen, sino que se configura en una dinámica en la que interactúan unos con otros activamente. Consideramos que es necesario que aprendan a reconocer sus capacidades como así también la de sus compañeros para que conjuntamente logren construir un género profesional que les permita optimizar y llevar adelante saludablemente su quehacer profesional.

En base a lo antes expuesto, coincidimos con Zurbriggen y Darsch (2004) en cuanto a que el trabajador aporta conocimiento que da un valor agregado a los productos, procesos y servicios, por lo que sería importante la adaptación de las organizaciones a esquemas de participación colectiva y horizontal en la toma de decisiones dentro de la situación de trabajo.

Palabras Clave: saberes, psicodinámica, política pública.

Abstract

The purpose of this paper is to reflect on the skills of workers in performing their functions within government organizations and also the importance of achieving recognize their capabilities to deal with different situations and thus do not fall into the routine of note trying to reach the prescribed only the work but to enrich their work and cope as best daily activity.

It is common to find that workers are not aware of the knowledge they possess, and yet these are knowledge that cover the dysfunctions of the organizational model and unknowingly are determining

criteria used to perform work activity. In this sense, it is important that there is knowledge that can not fully become a resistance element and explicit collective action difficult.

It aimed at this purpose, sought to establish the functioning of a state organization together with daily activities it carried out to thereby define the place given to the different types of knowledge. Own reference concepts of governance as an agenda, handouts, citizenship, to frame the labor camp were used; as well as concepts in psychodynamic of work and activity system, including: real and prescribed activity, cunning trap, gender and professional style, to account for the psychological aspect of the work activity according to the contributions of occupational psychology and work.

Keywords: knowledge, psychodynamic, public policy.

Contexto de la política pública

Partiendo desde un nivel macro apreciamos que las políticas sociales emergentes del contexto neoliberal fueron y siguen siendo de carácter asistencial. Ello no es ajeno a los trabajadores estatales más allá de los intentos que realizan algunos por llevar a cabo un enfoque de ciudadanía más participativa.

Coincidimos con Oszlak (1997), cuando manifiesta que el rol del Estado en cada momento histórico podría concebirse como una expresión político-ideológica de la agenda vigente; pensamos que la política estatal no es una respuesta aislada, sino un conjunto de respuestas que permiten inferir la posición del Estado frente a la cuestión; entonces frente a la agenda prescrita cabe preguntarse cuánto influencia a los trabajadores que tienen que llevar a cabo su labor.

Mediante la obtención de datos a través de entrevistas y talleres logramos percibir las distintas posturas en relación a la asistencia, notando que varía la posición de acuerdo a la trayectoria que han ido trazando los trabajadores, ya sea desde su formación académica o bien desde su tarea diaria.

Del relevamiento de datos, apreciamos que ciertos empleados pretenden generar en las personas empoderamiento, ya que le transmiten el sentido de responsabilidad y participación activa y no solamente que reciban lo que el Estado pueda brindarles.

Lo antes expuesto, se relaciona con lo que menciona Gurbindo (2008) en el sentido de que el empoderamiento, toma al individuo como sujeto activo y participe de su propio cambio.

Pero a la vez, encontramos en otros trabajadores la postura de tipo asistencialista, la que según Freytas (2009) constituye la institucionalización de la pobreza porque no genera una toma de responsabilidad por parte del beneficiario.

Entonces es necesario preguntarse si estos saberes que poseen los trabajadores conjuntamente con sus posturas ideológicas permiten ejercer sus funciones libremente o si hay obstáculos que impiden conformar un género profesional compartido por todos los trabajadores.

Ante ello surge otra pregunta subyacente respecto a si la dificultad de tener un género compartido dificulta las relaciones dentro del área administrativa de los trabajadores estatales y a la vez si es perjudicial para la salud de los trabajadores.

Análisis de la actividad de los trabajadores desde la psicodinámica

Abordamos el trabajo como un sistema de actividad, ubicado en un contexto determinado e históricamente condicionado. Es por ello que las condiciones del trabajo deben ser especificadas localmente, en relación a los agentes comprometidos en el cumplimiento de la actividad.

Partimos de entender al hombre como actor social, cuya conducta está sometida a una racionalidad estratégica tal como lo plantea Dejours (1998). Cuando analizamos el trabajo encontramos la conducta observable del trabajador (el comportamiento); pero también aparece lo no visible bajo la forma de los motivos y los actos de pensamiento que acompañan, preceden y siguen a un comportamiento, lo cual se aprecia en el hecho de realizar una actividad entre varias posibilidades considerando que optan por realizar la adecuada para la situación.

En este sentido, los trabajadores despliegan cotidianamente desde sus respectivos puestos de trabajo actividades para enfrentar lo que está dado por la organización prescripta del trabajo.

Si pensamos la situación de trabajo como un sistema de actividad (Dejours, 1998) triplemente dirigido, encontramos que:

➤ En el vértice de lo Real se ubica al medio laboral formado por las metodologías empleadas (escucha, redacción y ordenamiento de la información en el informe, etc.), como así también los materiales de trabajo (computadoras, impresoras, formularios, lapiceras, y todos los elementos físicos que integran la oficina).

Además ubicamos aquí las trampas que realizan los trabajadores para soslayar la diferencia entre lo prescripto y lo que puede aportar cada uno. Es decir, que lo real no puede obtenerse mediante la ejecución rigurosa de lo prescripto, ya que lo establecido formalmente es ajustado por el trabajador.

➤ En el vértice del Ego están cada uno de los trabajadores por separado, todos con sus saberes y competencias adquiridas particularmente de experiencias conjuntas e individuales.

➤ Por último, en el vértice de los Otros ubicamos a los miembros del equipo de trabajo conformando el contexto social y laboral.

Para apreciar el sistema de actividad en su dinámica es necesario que entren en juego los conectores de los distintos vértices:

✓ El Acto, mediador entre el ego y lo real, es lo que hace cada trabajador para transformar el mundo real, es decir, lo que realizan utilizando los materiales físicos y las metodologías conjuntamente con las trampas para apropiarse de la actividad y llevarlas a cabo según su manera de proceder para cumplir con el objetivo.

Es importante destacar dentro del acto el hecho de evitar que se politice la función del trabajador ya sea por clases políticas o intereses partidarios como plantea Longo (2002), pero también rescatar que tampoco debe ser excesivamente burocrático a la hora de exigir en el sentido de volverse un simple ejecutor de normas o procedimientos de pautas estrictas.

✓ Con eficacia se hace referencia al juicio de belleza y al de utilidad proferido por los otros. Da cuenta de la relación entre los Otros y lo Real, entre lo que realiza cada trabajador y lo que juzgan los Otros de lo realizado o no realizado en la práctica. El juicio de belleza es otorgado por los pares, mientras que el juicio de utilidad lo determina el jerárquico.

En concordancia con Schlemenson (1999), manifestamos que la organización debe ser capaz de canalizar el talento de sus integrantes para permitirles desarrollarse constructivamente.

✓ Por último, encontramos que entre los Otros y el Ego aparece lo Tradicional, entendido como los saberes que se aprenden a lo largo de la historia mediante las trayectorias.

En el sistema de actividad que estamos analizando, las trayectorias están marcadas por historias comunes entre los trabajadores, como así también por las trayectorias de vida particulares que trae cada integrante.

Entre las trayectorias por historias comunes vemos, por ejemplo el uso de las herramientas de trabajo, conocimiento que adquirieron de la enseñanza y aportes entre colegas conjuntamente con capacitaciones. Los trabajadores consideran que este aprendizaje los lleva a poder brindar mejor información y de éste modo crecer desde su puesto de trabajo para responder mejor las consultas.

En cuanto a las trayectorias de vida particulares, encontramos tanto las provenientes de una vida de militancia para un partido político la cual orienta toda una forma de hacer conjuntamente con la concepción de sujeto que trae consigo, y por otra parte una trayectoria proveniente de estudios académicos que acarrea otra concepción de sujeto y su visión del mismo (Gallardo, Levy & Ramírez, 2015).

En base a lo antes expuesto, destacamos la actividad como lo que hace cada trabajador para alcanzar la tarea (lo prescripto) lo que más pueda, es decir, lo que hacen efectivamente en su labor diaria. En

éste sentido, la actividad realizada consiste por ejemplo en dar información, tomar entrevistas, entre otras actividades, y lo real de la actividad incluiría también lo que se piensa como posible pero no se lleva a cabo (la actividad impedida).

Lo anterior refleja que lo real se aprehende bajo la forma de experiencia en el sentido de experiencia vivida, y lo mismo lo podemos dilucidar también desde las diferentes trayectorias de los miembros del equipo de trabajo y la utilización de la inteligencia práctica o astucia (Pujol, 2007) que consiste en la utilización de la trampa para realizar la tarea conjuntamente con la posterior explicitación la trasgresión que introduce la trampa.

Frente a lo prescripto el trabajador despliega su actitud creativa para hacer frente a la prescripción institucional, el pasaje de la discreción a la visibilidad conjuntamente con el reconocimiento de los cambios otorga identidad en el sentido de reconocer su hacer antes que su ser Pujol (2007).

Como resultado final, llegamos a la conclusión de que en la realidad laboral coexisten dos maneras de pensar y hacer diferentes que entran en puja, por un lado la postura más bien de tipo asistencialista y por otro la de empoderamiento. Dichas posturas influyen y atraviesan claramente el estilo de trabajo y por lo tanto podría pensarse que dificultan la constitución y configuración del género profesional.

A nuestro entender, la posibilidad de dilucidar constructivamente entre los trabajadores los estilos profesionales que cada uno posee permitiría enriquecer y ampliar el género profesional logrando una mayor eficacia en el trabajo y disminución del perjuicio a la salud mental de los trabajadores.

Referencias bibliográficas:

Dejours, C. (1998). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En: D. Dessors & M. Guiho-Bailly, M. (Comp.), *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp. 23-76). Buenos Aires: Lumen.

Freytas, M. (2009). "La democracia blindada y el final del capitalismo asistencialista". En *iarnoticias*.
Extraída el 5/X/2014 desde
http://www.iarnoticias.com/2009/secciones/contrainformacion/0017_fin_capitalis_asistencialista_16mar09.html

Gallardo, A. R., Levy, V., & Ramírez, O. E. (2015). Políticas Públicas: Importancia de las relaciones interpersonales para el fortalecimiento del programa social en base a la competencia de los

- trabajadores (trabajo de sistematización final de prácticas pre profesionales de grado).
Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Gurbindo Marin, M. A. (2008). "Entre la contención y el desarrollo competencial. Una aproximación al objeto-sujeto en el Trabajo Social". En *Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 2, pp. 87-104.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). "*Metodología de la Investigación*". México, Mc. Graw- Hill/Interamericana Editores, S.A. Quinta Edición.
- Longo Martinez, F. (2002). "Institucionalizar la gerencia pública: Retos y dificultades". En *Ponencia presentada en el Primer Congrés Català de Gestió Pública*, septiembre de 2002, Barcelona.
- Extraída el 03/VII/2014 desde <http://www.top.org.ar/ECGP/FullText/000000/LONGO%20Francisco%20%20Institucionalizar%20la%20gerencia%20publica.pdf>
- Oszlak, O. (1997). "Estado y sociedad: ¿Nuevas reglas del juego?". En *Revista Reforma y Democracia de CLAD*, octubre de 1997, Caracas, núm. 9, oct 1997. Extraída el 23/VI/2014 desde <http://www.top.org.ar/ECGP/FullText/000000/OSZLAK,%20Oscar%20%20Estado%20y%20sociedad,%20nuevas%20reglas%20de%20juego.pdf>
- Pujol, A. (2007). Salud mental y trabajo: Nuevos escenarios, nuevos problemas, nuevas perspectivas. En *Comunicación Curso Anual de Actualización en Problemáticas de Salud Mental*. Gobierno de Córdoba. Ministerio de Salud. Gerencia de Salud Mental, 2007.
- Schlemenson, A. (1999). "La organización como factor de corrupción". En *Simposio de Análisis Organizacional*. Bs As. Extraída el 25/VI/2014 desde <http://www.econ.uba.ar/www/institutos/admin/ceo/simposio99/schlemenson.htm#%C2%A0ALDO%20SCHLEMENSON>
- Spinosa, M. (2004). El conocimiento en la conformación de identidades profesionales. ¿Los técnicos: una especie en vías en extinción? En O. Battistini (Comp.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores* (pp. 83-112). Buenos Aires: Prometeo.
- Wertsch, J. (1999). "*La mente en acción*". Argentina, Aique editorial.

Zurbriggen, C., & Darsch, P. (2004). "Más allá del estado y el mercado: innovación y redes". En *Massera, E.J. (Coord.), Trabajo e innovación en Uruguay. Montevideo, Universidad de la República, Trilce, 2004.* Extraída el 24/VI/2014 desde <http://www.top.org.ar/ECGP/FullText/000000/ZURBRIGGEN%20Cristina%20DARSCHT%20Pablo%20-%20Innovaci%C3%B3n%20y%20Redes.pdf>

CAMBIOS EN LOS SISTEMAS DE TRABAJO EN ARGENTINA: EL CASO DEL CORREO ARGENTINO SALUD VS TRABAJO: DUALIDAD INSTITUIDA O LÓGICA CAPITALISTA.

Sans, Micaela Soledad & Moralejo, Magdalena.

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

micaelassans@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia se propone relevar resultados parciales del proyecto de investigación denominado “Salud mental y empleo público”, que la cátedra de Psicología Laboral de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata viene desarrollando. El estudio propuesto se abordó a partir de un trabajo descriptivo, con un enfoque cuanti-cualitativo.

Los objetivos trazados remiten a relevar indicadores que caractericen la organización del trabajo, enfatizando en las condiciones laborales en que los trabajadores desempeñan sus tareas, reconociendo los riesgos psicosociales a los que están expuestos cuando las condiciones laborales no son óptimas, correlacionado con las impresiones subjetivas de los trabajadores sobre la cultura organizacional y análisis de las principales características del sistema de trabajo, sus riesgos y sus implicaciones para la salud de los trabajadores.

Cabe definir el sistema de trabajo como el conjunto de tareas, reglas, procedimientos y procesos que, plasmados en actividad humana individual y/o colectiva y en procesos mecánicos automatizados, posibilitan la producción de bienes y servicios con un determinado nivel de eficacia y eficiencia, utilizando para ello tecnología y recursos, y ocurriendo todo ello en un contexto físico, social y temporal que, en buena manera, determina las condiciones de trabajo

El proceso laboral se desarrolla en un contexto dado por las condiciones de trabajo, estas remiten a relaciones institucionales, a los modos de organización de las instituciones, a la política de gestión y producción, en suma a la cultura organizacional. Son las condiciones de trabajo las que explican el impacto de los riesgos sobre la salud de los trabajadores.

En los últimos 40 años la Argentina atravesó transformaciones socioeconómicas profundas, desde el nefasto golpe de Estado de 1976, el neoliberalismo imperante de la década del 90, provocando un desmantelamiento de las instituciones públicas. Comienza un proceso de privatizaciones, posibilitada por la ley de privatizaciones y concesiones, decretadas durante la era menemista. El resultado más directo fue la desocupación.

En ese contexto socio histórico se produjo un retroceso en la participación de los trabajadores en relación al cuidado de su salud y las mejoras de las condiciones y medio ambiente de trabajo. En el trabajo el empleado se esfuerza, tanto la mente como el cuerpo se someten a actividades que le exigen dedicación física y psíquica. Por este motivo debe tenerse muy presente en la organización del trabajo el cuidado de las personas, en todos los aspectos que hacen a su salud.

Los resultados arrojados, de la investigación, permiten determinar que a partir de las transformaciones económicas, políticas y sociales, concomitantemente también los hacen los sistemas de trabajo, tienen consecuencias directas en el mercado de trabajo. Estas nuevas formas de organizar el trabajo demandan y tensionan al trabajador emocional y cognitivamente. Se evidencian falta de profesionalización y nula capacitación.

La perspectiva sobre los problemas de salud mental se ha complejizado, y ya no es posible considerarlos sólo como patologías circunscritas al sujeto que las padece, lo cual significaría entender los problemas de salud mental desde un contexto único. Por el contrario el sujeto debe pensarse teniendo en cuenta las dimensiones personales, sociales, biológicas, de contexto, institucionales.

Entendemos al trabajo como un organizador central en la vida de las personas. Cuando este ordenador se fractura, afecta directamente a la identidad del trabajador, produciendo alteraciones físicas, psíquicas y en sus vínculos con los otros.

La precariedad laboral y el desempleo son relaciones laborales que prevalecen en la actualidad y traen aparejada una serie de afecciones psíquicas que pueden resultar de gravedad para el sujeto, como la pérdida de identidad laboral, depresión, angustia, ansiedad, entre otras tantas, son características en sujetos que han estado expuestos por largos periodos de tiempo a estas situaciones laborales.

El Trabajo decente es un concepto que busca pronunciar lo que debería ser, a nivel mundial, un empleo digno. Un trabajo que dignifica y permita la plenitud del desarrollo de las capacidades con las que cada sujeto cuenta no es cualquier trabajo; el trabajo decente es el que se realiza con respeto a los principios, derechos laborales fundamentales, un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, y sin cualquier tipo de discriminación.

Es imprescindible pensar políticas públicas que incluyan en la agenda a la salud mental de los trabajadores. Los efectos de las malas condiciones de trabajo quedan invisibilizadas, primero por el mismo sistema de trabajo y por consecuencia naturalizadas por el trabajador.

Palabras claves: Empleo, Salud, Enfermedad, Capitalismo.

Abstract

This paper proposes to present partial results of the research project called "Mental health and public employment" that the chair of occupational psychology of the Faculty of Psychology at the Universidad Nacional de la Plata has been developing. The proposed study will be addressed from a descriptive work, with a qualitative-quantitative approach.

The goals are to describe indicators that describe the organization of work, emphasizing the social conditions in which workers perform their tasks, recognizing the psychosocial risks which are exposed when the working conditions are not optimal, correlated with the subjective impressions of the workers on the organizational culture and analysis of the main features of the system, their risks and their implications for the workers' health.

It is appropriate to define the work system as the set of tasks, rules, procedures and processes that embodied in human activity individually and/or collectively and mechanical processes automated, allow the production of goods and services with a certain level of effectiveness and efficiency, using technology and resources, and all this happening in a physical, social and temporal context, that determines the conditions of work.

Key Words: Employment, Health, Disease, Capitalism.

Referencias bibliográficas

- Dejours, C. (1980) Trabajo y Desgaste Mental: contribución a la psicopatología del trabajo. Editorial Humanitas. Buenos Aires. Cáp 2, 3, 6 y conclusiones.
- Freud, S. (1930) El malestar en la cultura. (Nota 5 pie de página) Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Galeano P., Lic. Sans M., Lic. Moralejo M., Lic. Petrucci M. (2013) coautora "Reflexiones y posibles abordajes sobre la salud mental en el empleo público". II Congreso Iberoamericano de Acoso Laboral e Institucional. Organizado por los Ministerios de Salud y Trabajo de la Nación, 25 al 28 de Agosto
- Neffa, J. ¿QUE SON LAS CONDICIONES Y MEDIO AMBIENTE DE TRABAJO? Propuesta de una perspectiva. (Digitalizado en 2002). Área de Estudio e Investigación en Ciencias Sociales del Trabajo (SECYT) Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CONICET) CREDAL - Unidad

Asociada Nº 11 al Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) EDITORIAL
HVMANITAS

OIT (2002) "El trabajo decente y la economía informal". 90° Conferencia Internacional del Trabajo.
Ginebra.

Peiró Silla (2004) El sistema de trabajo y sus implicaciones para la prevención de los riesgos
psicosociales en el trabajo. Universidad de Valencia.

Romero, Luis Alberto (2001). Breve historia contemporánea de la Argentina. Buenos Aires: Fondo de
cultura económica de Argentina S.A.

Rodríguez Fernández Andrés. La cultura en las organizaciones públicas y privadas
www.psicothema.com. ISSN EDICIÓN EN PAPEL: 0214-9915.1993. Vol. 5, Suplem.1, pp. 237-
260

DISCAPACIDAD Y TRABAJO. REPRESENTACIONES SOCIALES DE TRABAJADORES/AS CON DISCAPACIDAD INCLUIDOS EN VIALIDAD DURANTE 2010.

Scharagrodsky Carina.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

carinosky@hotmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo reside en presentar un plan de tesis del Doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, UNLP denominado: **Transformaciones de las representaciones sociales sobre Discapacidad y Trabajo**. Estudio de las colocaciones laborales selectivas de trabajadores/as con discapacidad en la Dirección de Vialidad durante el año 2010, en el marco de la política pública de Empleo de la Provincia de Buenos Aires (SeCLaS). Dicho proyecto está dirigido por la Dra. Agustina Palacios y cuenta con la Co Dirección de la Dra. Leticia Muñiz Terra. El mismo se propone indagar las representaciones sociales de la Discapacidad y el Trabajo, y las transformaciones que dichas construcciones presentan a partir de la inserción laboral de personas con discapacidad (PCD), en el marco de una política pública de empleo del Servicio de Colocación Laboral Selectiva (SeCLaS) perteneciente al Ministerio de Trabajo de la provincia de Buenos Aires durante el año 2010. Se estudian desde los/as propios/as actores sociales, las inclusiones laborales de PCD en empleos competitivos en la Dirección de Dirección de Vialidad de la Administración Pública Provincial. Este organismo es el primero en la provincia de Buenos Aires que en el período mencionado logra el cumplimiento del cupo de trabajadores/as con discapacidad por ley provincial, en el marco de una política pública de empleo para PCD (SeCLaS).

Abordar el problema de investigación propuesto implica revisar conceptos teóricos vinculados al tema en cuestión: los modelos analíticos de Prescindencia, Rehabilitador y Social acerca de la Discapacidad (Palacios, 2008), las nociones de empleo, trabajo y trabajo decente (Somavia, 2000; OIT, 2008, Sen, 1999); las trayectorias laborales (Bertaux, 1981; Godard, 1998; Pries, 1999; Helardot, 2006) y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961,1973, 1979, 1981, 1989) y sus continuadores/as.

La perspectiva metodológica es de tipo cualitativa a través de las siguientes técnicas de construcción de información y su consecuente triangulación: análisis de documentos, entrevistas a informantes claves, entrevista biográfica y observación participante.

Dado que se trata de un estudio longitudinal retrospectivo, esta investigación toma como técnica metodológica fundamental la entrevista biográfica que permite reconstruir la vida de las PCD a posteriori para conocer en profundidad las transformaciones de las representaciones sociales en

tanto sistemas de valores, ideas y prácticas (Moscovici, 1973), que han tenido dichos actores sociales sobre el objeto de estudio. Siguiendo a Helardot (2006), todo trayecto de vida puede ser considerado como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras. En esta investigación nos centramos en las trayectorias laborales y de discapacidad para recuperar la/s manera/s en que ambas historias se desarrollan e imbrican mutuamente dando lugar a la construcción y transformación de representaciones sociales. Las entrevistas biográficas nos permiten construir información a partir de la memoria simultáneamente individual y social de las personas con discapacidad a entrevistar, cuya “experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y en el escuchar” (Jelin, 2001:17).

Nos proponemos entrevistar a todas las personas con discapacidad que fueron insertadas laboralmente a través del SeCLaS en la Dirección de Vialidad durante el año 2010 (33 personas entre 24 y 50 años de edad de las cuales 25 son varones y 8 mujeres. Son personas que presentan distintas discapacidades: mentales, motoras, sensoriales, viscerales y multidiscapacidades). Cabe destacar que las mismas han sido evaluadas por profesionales del SeCLaS como “aptas” para el desempeño de un trabajo competitivo. Las entrevistas son desgrabadas y analizadas a partir de la perspectiva del análisis socio-hermenéutico de los discursos (Alonso, 1999).

En la actualidad nos encontramos realizando el trabajo de campo contando con 3 entrevistas a informantes claves (funcionarias de Vialidad y del SeCLaS) y 18 entrevistas a trabajadores/as con discapacidad de Vialidad. Esperamos concluir el trabajo de campo este año para proceder a la sistematización, análisis y discusión teórica de la información obtenida que dará lugar a la escritura de la tesis. No obstante lo cual, estamos encontrando algunas tendencias que nos convocan a reflexionar teóricamente sobre la relación entre Discapacidad y Trabajo.

En síntesis, consideramos que al concluir la presente investigación profundizaremos el conocimiento sobre Discapacidad y Trabajo, recuperando las representaciones de los actores sociales involucrados en los procesos de inclusión laboral, en el marco de la vigencia de la legislación (Ley provincial de Discapacidad 10.592 y Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad) que sostiene el acceso de las PCD al mundo del trabajo como un derecho humano fundamental.

Palabras clave: discapacidad, trabajo, representaciones sociales, política pública.

Summary

This paper presents a plan for PhD thesis in Social Sciences FaHCE, UNLP called: Transformations of Disability and Work social representations. A study of selective job placements for workers with

disabilities in the Department of Roads in 2010, as part of a public policy on Employment of the Buenos Aires Province (SeCLaS). This project is directed by PhD. Agustina Palacios and Co directed by PhD. Leticia Muñiz Terra. It proposes to investigate the social representations of Disability and Work, and the transformations that these constructions present from the employment of persons with disabilities (PWD), as part of a public employment policy of the Selective Job Placement Service (SeCLaS) under the Ministry of Labour of the Buenos Aires Province during 2010. The labor inclusion of PWD in public and competitive jobs in the Department of Roads of the Provincial Administration is studied from the point of view of the social actors. This is the first agency in the Buenos Aires province which fulfilled the quota of workers with disabilities established by provincial law, in the context of public employment policy for PWD (SeCLaS).

Keywords: disability, work, social representations, public policy.

Bibliografía

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Abric, J.C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones*. (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Alonso, L. (1999). El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos. En: *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. London and Berkeley: Sage.
- Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En T. Lulle, P. Vargas & L. Zamudio (Coord), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Serie II. Colombia. Anthropos.
- Hélandot, V. (2006). Parcours professionnels et histoires de santé: une analyse sous l'angle des bifurcations. En *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol 120. Paris.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? Cap2. En Jelin, E. (2001) *Los trabajos de la Memoria*. España: Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (1988) *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Laplantine, F. (1989). Antropologie des systemes de representation de la maladie. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. (2a. Ed. Rev.). Paris: PUF. (Trad. Castellana de Huemul. Bs. As. 1979).

- Moscovici, S. (1973). Prólogo. En C. Herzlich (Ed.), *Salud y enfermedad: un análisis psicológico social*. (pp. 9-14). Londres/Nueva York: Academic Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981). On Social representation. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition*. London: Academic Press (traducción castellana en G. Serrano & J. Sobral. *Lecturas de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Torculo, 1992).
- Moscovici, S. (1989). Des representations collectives aux representations sociales: elements pour une histoire. En D. Jodelet (Ed.), *Les representations sociales*. Paris: PUF.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre Derechos para Personas con Discapacidad*. New York: Autor.
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, características y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos para personas con discapacidad*. 32. España: Ed. Cinca. Colección CERMI.
- Pries, L. (1999). Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográficos laborales. México. Mimeo.
- Somavia, J. (2000). *Reducir el déficit del trabajo decente: un desafío global*. 89ª Conferencia Internacional del Trabajo. Ginebra: OIT.
- Sen, A. (1999). Trabajo decente. En OIT. *87ª Conferencia Internacional del Trabajo*. Ginebra: OIT.

APORTES DE LA PSICOLOGÍA LABORAL, EN POS DEL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS EN FUTBOLISTAS PROFESIONALES.

Urtizberea Facundo Esteban

furtizberea@psico.unlp.edu.ar

Institución: Facultad de Psicología – UNLP.

Resumen

La práctica profesional de Fútbol, conlleva por parte del trabajador, la necesaria aplicación de competencias y factores de Inteligencia emocional, que le permitirán (eventualmente) alcanzar un deseado estándar de efectividad. Un apropiado programa de entrenamiento requiere de un aporte interdisciplinario que contribuya en el desarrollo, adquisición y optimización de dichas cualidades. En la actualidad, el mercado laboral del fútbol profesional en Argentina, se caracteriza por la premura en efectuar transacciones (preferentemente al exterior) y ello deviene en una alta tasa de rotación de los profesionales por los diversos clubes donde ejercen su ocupación. Este encuadre, dificulta el apropiado proceso de maduración, identificación y formación de los futbolistas. Muchos de ellos debutan en sus equipos o emigran hacia otras latitudes a muy temprana edad y sin un conocimiento apropiado de sus competencias, habilidades o lo que es aún peor sin un proyecto ocupacional acorde con su realidad.

El entrenamiento psicológico es una forma más del entrenamiento deportivo y por todo lo antes expuesto, considero que resulta de vital importancia instrumentar acciones en tal sentido, no solo con el plantel profesional sino también con aquellos que potencialmente puedan serlo dado que se encuentran en las divisiones inferiores de los equipos. En este trabajo nos proponemos explicitar el proceso de diseño e instrumentación de un programa de entrenamiento psicológico aplicado en un club de primera División A de la República Argentina. Nuestro principal objetivo es que los futbolistas profesionales aprendan técnicas y que las apliquen para mejorar sus habilidades psicológicas, tanto en los entrenamientos como en las instancias de competición. El programa de entrenamiento que describiremos a continuación, se encuentra aún en desarrollo y por ello no podemos hacer estimaciones definitivas de su impacto, sino que podremos exponer evaluaciones de proceso.

El fuerte apoyo de la dirigencia y el cuerpo técnico, nos permitió extender el programa de entrenamiento durante toda la temporada: Marzo a Noviembre del 2015. Se delimitó un trabajo individualizado (voluntario) y un trabajo grupal (obligatorio). El primero consiste en: recepción del

jugador (entrega del Cuadernillo de Presentación del Área de Psicología), evaluación psicológica (CPRD, entrevista) y la entrega de un informe personalizado sobre puntos fuertes y puntos a mejorar desde el punto de vista psicológico. El trabajo grupal se lleva a cabo mediante encuentros quincenales, donde se aplican técnicas tendientes a optimizar la relajación, motivación, concentración y la identificación con el grupo del trabajo y la institución en general. Se ha optado por incorporar el aprendizaje de aquellas técnicas, en la línea de lo realizado por autores como (Junichi y Hajime, 2007), que brindan herramientas al futbolista para afrontar diferentes situaciones deportivas y sociales que suponen situaciones de estrés. Se hicieron dos grupos, uno con los 23 profesionales (quienes ya tienen un contrato firmado) y otro con los 7 juveniles quienes si bien forman parte del plantel de primera división, aún no tienen contrato.

Para la valoración de los resultados obtenidos, seleccionamos un cuestionario específico para ello (Olmedilla y Andreu, 2008), en el que además se valoraba la satisfacción respecto al programa de Intervención Por otro lado, se realizará una valoración psicológica (pre y post) de los futbolistas utilizando, el cuestionario *Características Psicológicas Relacionadas con el Rendimiento Deportivo (CPRD)* de Gimeno, Buceta y Llantada (2001), y una entrevista que profundizará en aquellos aspectos considerados relevantes de las respuestas al CPRD. Este cuestionario consta de 55 reactivos distribuidos en cinco factores: Control de Estrés, Influencia de la evaluación del rendimiento, Motivación, Habilidad Mental y Cohesión de Equipo. Se ha considerado la utilización de este cuestionario por ser uno de los instrumentos que mayor utilidad está mostrando en la evaluación de las características psicológicas implicadas en el rendimiento deportivo.

Como hemos mencionado con anterioridad, los resultados que podemos presentar son consecuencia de la evaluación de proceso. En principio y como punto de partida, el 70% de los profesionales presentaba indicadores por debajo de la media en alguna de estas variables: motivación, cohesión y gestión del estrés. La concurrencia a los encuentros individuales y voluntarios ha sido del 60% y ha superado las expectativas. El índice de satisfacción respecto del programa es del 78% y si bien no hay ponderaciones de cierre, los futbolistas expresan que les ha sido de gran utilidad en lo personal y en lo colectivo. Cabe mencionar que luego de un comienzo deficiente en el campeonato y luego de que fueran reemplazados dos cuerpos técnicos, el plantel ha logrado mejores niveles de compromiso y motivación lo que ha derivado en mejores resultados deportivos.

Palabras clave: Competencias laborales - Entrenamiento psicológico, Futbolistas profesionales, CPRD.

Abstract

Professional soccer practice, leads by the worker, the necessary application of skills and emotional intelligence factors, which will allow you to (eventually) reach a desired standard of effectiveness. A proper training program requires an interdisciplinary contribution to contribute in the development, acquisition and optimization of these qualities. Currently, the labor market of professional soccer in Argentina, is characterized by the haste in transactions (preferably abroad) and this becomes in a high rate of rotation of the professionals at the various clubs where they exercise their occupation. This framing, hinders the proper process of maturation, identification and training of the players. Many of them made their debut on their computers or migrate to other latitudes at an early age and without a knowledge of appropriate competencies, skills or what is even worse without an occupational project in line with its reality.

The psychological training is one form of sports training and for all of the foregoing, I consider that it is of vital importance to implement actions in this regard, not only with the professional staff, but also with those who may potentially be given that they are in the lower divisions of teams. In this work we aim to explain the process of design and implementation of a program of psychological training applied in a club in the primera Division A of the Argentina Republic. Our main goal is for professional footballers to learn techniques and applied them to improve their psychological skills, both in training and in instances of competition. The training program that will be described below, is still in development and therefore we cannot make definitive estimates of their impact, they can expose process assessments.

The strong support of the leadership and coaching staff, allowed us to extend the training program throughout the season: March to November of 2015. A individualized work (volunteer) and a group work (compulsory) was delimited. The first consists of: reception of the player (delivery of the presentation booklet of the Area of Psychology), a psychological assessment (CPRD, interview) and the delivery of a customized strengths and points to improve from the psychological point of view report. Group work is carried out through fortnightly meetings, where techniques aimed at optimizing the relaxation, motivation, concentration and identification with the Group's work and the institution in general. It opted to incorporate learning those techniques, in the line of what has been done by authors as (Junichi and Hajime, 2007), which provide tools to the footballer to face different sports and social situations involving stress. They were two groups, one with 23 professionals (who already have a signed contract) and another with 7 juveniles who even though they are part of the campus of first division, still have no contract.

For the assessment of the results obtained, we select a specific questionnaire for this purpose (Olmedilla and Andreu, 2008), in which also valued the satisfaction regarding the program of intervention on the other hand, will be held a psychological assessment (pre and post) players using, the questionnaire *Related psychological characteristics with the performance sports (CPRD)* Gimeno, Buceta and Llantada (2001) , and an interview that delve deeply into those aspects considered responses to the CPRD. This questionnaire consists of reagents 55 across five factors: stress Control, influence of the evaluation of performance, motivation, Mental ability and team Cohesion. We have considered the use of this questionnaire for being one of the tools most useful is showing in the evaluation of the psychological characteristics involved in athletic performance.

As mentioned previously, the results that we can present are consequence of the process evaluation. In principle, and as a starting point, 70% of professionals presented indicators below the average in any of these variables: motivation, cohesion, and stress management. Attendance at voluntary and individual matches was 60% and has exceeded expectations. It is worth mentioning that after a poor start in the Championship and after that were to be replaced two technical bodies, the campus has achieved higher levels of commitment and motivation which has resulted in best sports results.

KEY words: Competency - psychological training, professional footballers, *CPRD*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias:

Boado, M. (2005) Caracterización y perspectivas de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. Resumen del trabajo de Investigación descriptiva para IESALC titulada “Una aproximación al fenómeno de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay”.

Boado, M. (2005) Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/desercion>. (consultado 3/7/09).

Castaño E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2003) Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquía. Centro de Investigaciones Económicas. CIE

Chalabe, R; Perez, L. & Truninger, E.. (2004) Reflexiones sobre la deserción universitaria. Trabajo presentado en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. Tucumán. Argentina

Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007) Análisis de los modelos explicativos de retención en estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. Estudios Pedagógicos XXXIII, Nº 1: 7-27,

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.

Latiesa, Margarita, (1992) La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos. Siglo XXI: Madrid.

Porto, Alberto (2007) Mecanismos de Admisión y rendimiento académico de los estudiantes Universitarios. Estudio Comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas. La Plata: Edulp.

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.

“CONSUMO PROBLEMÁTICO DE SUSTANCIAS: FACTORES PSICOSOCIALES INTERVINIENTES EN PACIENTES QUE CONSULTAN EN LOS CPA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES”. RESULTADOS PARCIALES DE INVESTIGACIÓN.

Barrenengoa, Pablo.

Instituto de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología. SeCyT, UNLP.

pablobarrenengoa@hotmail.com

RESUMEN

El problema del consumo problemático de sustancias psicoactivas (CPSP), ha sido recientemente incorporado como parte prioritaria de los abordajes en salud mental. Una mirada integral y multidimensional de la problemática del consumo implica entender a la familia, las redes sociales de apoyo y los espacios de pertenencia institucional, educativa y laboral como factores de inestimable importancia, no solo en el entendimiento de la cadena etiológica del consumo sino también en el abordaje del mismo. A su vez, los servicios de salud especializados en la temática y atravesados por las nuevas legislaciones en la materia, parecen incorporar cada vez más abordajes que exceden la esfera individual – asistencial, encuadrando la dinámica del consumo en diferentes escenarios vitales donde se contempla el contexto vincular, la historia de los sujetos y la posibilidad de esbozar un proyecto de vida. El objetivo general de este trabajo fue identificar y analizar factores psicosociales relacionados con CPSP en pacientes atendidos en Centros provinciales de Atención de las Adicciones (CPA) de la Provincia de Buenos Aires. Se pretende contribuir en la investigación de posibles factores de riesgo, de vulnerabilidad o de protección, relacionados a las consultas realizadas por pacientes en la red de atención provincial a las adicciones. A tal fin, se diseñó un estudio descriptivo de corte transversal. Se obtuvieron los registros centralizados por el Observatorio sobre el Uso de Sustancias Psicoactivas con información proveniente de 138 de los 189 CPA existentes en la provincia de Buenos Aires en el período de mayo de 2010 a abril de 2013, registrando un total de 8815 formularios. Los CPA se encuentran distribuidos en 12 regiones sanitarias y son coordinados por la Subsecretaría de Atención a las Adicciones y Salud Mental de la Provincia de Buenos Aires (SADA). El instrumento de recolección de datos fue el formulario de admisión que contiene información sobre numerosas variables sociodemográficas, familiar, judicial, toxicológica y psicológica. Las variables analizadas son edad, sexo, región sanitaria de residencia, estado civil, nivel de estudios, situación laboral, grupo de convivencia, redes sociales, estructura familiar, proyección a futuro e intereses. Los resultados obtenidos hasta el momento fueron los siguientes. El 84,37% de los pacientes es de

sexo masculino y el 15,63% femenino. La edad media es de 28,6 años, con un DS de 12,19. La tasa de ingreso en el interior (21,2 c/ 10.000 hab.) resulta más alta que la del conurbano (15,9 c/ 10.000 hab.) Respecto a la estructura familiar de los pacientes, un 44,5% fue consignado con desempeño en las funciones socioafectivas, y un 43,19% con dificultades en las funciones socioafectivas. En relación a las redes sociales de apoyo y contención, el 65,93% de los pacientes fue categorizado por los profesionales como “no posee”, mientras que un 27,16% si. En cuanto a la variable proyección a futuro, el 22,55% de los pacientes fueron categorizados como “posee”, el 17,13% que posee medianamente y un 56,86% que no presenta proyección a futuro. En relación a la variable intereses, un 25,4% fue consignado como poseedor de intereses, un 60,7% que posee medianamente y un 8,9% no posee.

Se discute la diferencia porcentual entre géneros en tanto inequidad en salud. Además de existir diferencias en torno a las prácticas de consumo y el tipo de sustancia consumida entre géneros, el acceso a los servicios de salud también se ve limitado por las expectativas y roles sociales diferenciados atribuidos a las mujeres, hecho que podría condicionar su menor demanda y adherencia al tratamiento.

Las dificultades en las funciones socioafectivas familiares registrada en casi la mitad de los pacientes induce a pensar en la necesidad de fortalecer la oferta de tratamientos que incluyan la dinámica familiar como parte del consumo y no como algo externo a la problemática. Esto coincide con una de las prioridades establecidas por la ley 26657 acerca de la participación de los usuarios y sus familias en los tratamientos. Asimismo, señala cierta direccionalidad en torno a la responsabilización subjetiva de usuarios y familiares. La escasez de redes sociales de apoyo y falta de proyección a futuro halladas coinciden con el aislamiento, retracción y abulia característica de muchos pacientes toxicómanos donde se corroen gradualmente los vínculos que no tienen que ver con el consumo. Por último, el alto porcentaje de pacientes con trabajo fijo y algún tipo de problema con las sustancias permite pensar la importancia de promover mecanismos de detección temprana de casos de adicciones en el ámbito laboral con el objetivo de facilitar el acceso a tratamiento en los casos en que sea necesario.

PALABRAS CLAVE: CONSUMO PROBLEMÁTICO, FACTORES PSICOSOCIALES, SERVICIOS DE SALUD, SUSTANCIAS PSICOACTIVAS.

**“PROBLEMATIC USE OF SUBSTANCE : PSYCHOSOCIAL FACTORS IN PATIENTS VISITING
SPECIALIZED HEALTH CARE SERVICES IN THE PROVINCE OF BUENOS AIRES”. PARTIAL RESULTS OF
RESEARCH.**

ABSTRACT

The issue of problematic use of psychoactive substances has recently been incorporated as a priority part of mental health approaches. A comprehensive and multidimensional view of the problem of consumption involves understanding family, social support networks and institutional spaces, educational and occupational membership as factors of inestimable importance, not only in understanding the etiological consumption chain but also in the approaches or the problem. In turn, health services specialized in the subject and traversed by new laws in the country, appear to incorporate increasingly approaches that go beyond the individual sphere - healthcare , framing the dynamics of consumption in different life scenarios where the context is contemplated linking the history of the subject and the ability to outline a project of living.

The overall objective of this work was to identify and analyze psychosocial factors related to problematic use of psychoactive substances in patients treated at specialized health services in addictions in the Province of Buenos Aires. It aims to contribute to the investigation of possible risk factors of vulnerability or protection related to the queries made by patients in the provincial health services of addiction attention. To this end, a descriptive cross-sectional study was designed. The records become from the centralized records from the Observatory of psychoactive substances with information from 138 of the 189 existing CPA in the province of Buenos Aires in the period May 2010 to April 2013. A total of 8815 forms were obtained. The specialized health services are distributed in 12 health regions and are coordinated by the Secretary of Care for Addiction and Mental Health of the Province of Buenos Aires. The data collection instrument was the admission form containing information on numerous demographic, family, legal, toxicological and psychological variables. The variables analyzed were age, sex, health region of residence, marital status, education level, employment status, living group, social networks, family structure, future projection and interests. The results obtained so far are as follows. The 84.37 % of patients are male and 15.63% female. The average age is 28.6 years, with a DS 12.19. The rate in the interior of the province (21.2 each / 10,000 persons) is higher than that of the suburbs (15.9 each / 10,000 persons.) Regarding the family structure of patients, 44.5 % was recorded with performance in the socio-affective functions, and 43.19 % with difficulties in socio-affective functions.

With regard to social support networks and containment, 65.93 % of patients were categorized by professionals as "don't have", while a 27.16% affirmative. As for the variable future projection, 22.55 % of patients were categorized as "own", 17.13% as "own moderately" and 56.86 % don't have any future projection. Regarding the interest variable, 25.4% was recorded as having interest, 60.7% possesses moderately, and 8.9 % don't have interest.

The percentage difference between genders is discussed as inequity in health accessibility. Besides existing differences on consumption practices and the type of substance consumed between gender, access to health services it is also constrained by the expectations and attributed to women different social roles, a fact that may condition their lower demand and adherence to treatment. The difficulties in family functions socioaffective recorded in almost half of patients suggests the need to strengthen the range of treatments that include family dynamics as part of the consumer and not as something external to the problem. This is consistent with the priorities established by law 26657 on the participation of users and their families in treatment. It also notes some directionality around subjective responsibility of users and their families. The lack of social support networks and lack of forward-looking matches with the isolation and apathy characteristic of many drug abusers, who gradually corrode the relations that have nothing to do with consumption. Finally, the high percentage of patients with permanent job and some kind of problem with substances suggests the importance of promoting mechanisms for early detection of cases of addictions in the workplace with the aim of facilitating access to treatment in cases when necessary.

KEY WORDS: PROBLEMATIC USE, PSYCHOSOCIAL FACTORS, HEALTH SERVICES, PSYCHOACTIVE SUBSTANCES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Granados Hernandez, M.; Brands, B.; Adlaf, E.; Giesbrecht, N.; Simich, I.; Miotto Wright, M.G. (2009). Perspectiva crítica de la familia y de personas cercanas sobre factores de riesgo familiares y comunitarios en el uso de drogas ilícitas en San José, Costa Rica. *Revista Latino-Am. Enfermagem vol.17 no.spe Ribeirão Preto.*
- Calabrese, Alberto (2015) Fundamentos del trabajo territorial en adicciones en el campo de la salud mental. *Políticas Públicas de Salud mental. Enfoques, estrategias y experiencias con base en la comunidad.* Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones.
- Ley Nacional de Salud Mental n.º 26.657.

- Jeifetz, Vanesa y Tajer, Débora. Equidad de género en la adherencia al tratamiento de adicciones: Representaciones y prácticas de profesionales y pacientes en un servicio de internación de un hospital público. *Anu. investig.* [online]. 2010, vol.17 [citado 2015-06-03], pp. 317-320. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100031&lng=es&nrm=iso. ISSN 1851-1686.
- Moral Jimenez María de la Villa. Personalidad, resiliencia y otros factorespsicosociales asociados al consumo de sustancias. *Revista española de drogadependencias*. 32 (3) 250-291. 2007.
- Ochoa Mangado Enrique; Madoz Gúrpide, Agustín (2008) Consumo de alcohol y otras drogas en el medio laboral. *Med Segur Trab* 2008; 54 (213):25-32).
- Organización Internacional del Trabajo. (2010) Drug and alcohol abuse, an important workplace issue. Extraído de www.ilo.org/public/english/protection/safework/drug/impiss.htm.

DETERIORO COGNITIVO EN ABRA PAMPA, PROVINCIA DE JUJUY. AÑO 2013ⁱ.

Bonanno, Daniela; Barrenengoa, Pablo & Yenerich, Marina.

Ministerio de Salud de la Nación - Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones.

Beuario del Instituto de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de La Plata.

Ministerio de salud de Entre Ríos.

danu2211@gmail.com

RESUMEN

Existe abundante evidencia sobre de los efectos adversos de la exposición al plomo sobre la salud. Entre los efectos subclínicos se encuentra el desarrollo cognitivo deficiente, trastornos de la conducta, deficiencia auditiva y talla reducida. En casos de exposición prolongada, puede ocasionar disminución de la función cognitiva, memoria y aprendizaje disminuido, incrementando el riesgo a deterioro cognitivo temprano. El deterioro cognitivo refleja una disminución del rendimiento de, al menos, una de las capacidades mentales o intelectivas siguientes: memoria, orientación, pensamiento abstracto, lenguaje, capacidad de juicio y razonamiento, capacidad para el cálculo y la habilidad constructiva, capacidad de aprendizaje y habilidad visoespacial.

En Abra Pampa, desde 1955 hasta fines de la década de los 80, funcionó la fundición Metal Huasi. Cuando cesó su actividad y se abandonaron sus instalaciones quedó una montaña de residuos minerales (en su mayoría escorias de plomo) que no fueron desechados correctamente. En un estudio realizado por la UNJu y la Intendencia de Abra Pampa, se confirmó la contaminación ambiental por plomo y la exposición en la población infantil del municipio.

La hipótesis de este estudio es que población de Abra Pampa presenta sintomatología de deterioro cognitivo ya que se encuentra expuesta a contaminación prolongada en el tiempo por plomo desde el cierre de la fundición Metal Huasi. El objetivo fue describir la situación epidemiológica de deterioro cognitivo en habitantes, que tengan entre 18 y 65 años, de la población de Abra Pampa en agosto de 2013.

Para estimar la prevalencia de deterioro cognitivo se realizó un estudio descriptivo de corte transversal. Se evaluó la prevalencia utilizando la técnica psicométrica de screening de deterioro cognitivo "Mini-Mental State Examination" (MMSE) de Folstein. Se consideró como deterioro cognitivo a aquellos sujetos que obtengan un puntaje igual o menor a 24. Deterioro cognitivo leve o moderado en aquellos que obtengan un puntaje de 10 a 24, deterioro cognitivo moderado a

severo de 6 a 9 y deterioro cognitivo severo de 0 a 5. Se realizó un muestreo probabilístico por conglomerados polietápico. Para la selección de los hogares se realizó un muestreo aleatorio sistemático. Para identificar si el deterioro cognitivo se encuentra asociado al nivel educativo y/o ocupación se realizó un estudio de casos y controles. Se identificaron como casos a aquellas personas que obtuvieran 24 puntos o menos en la evaluación del MMSE, y se tomaron como controles a aquellos que obtuvieron 25 puntos o más en la evaluación. La relación casos-controles 1-4. Se realizó en primer lugar un análisis bivariado utilizándose una significación del 95%. La significación estadística se evaluó mediante Ji cuadrado, utilizándose la corrección de Yates o Fisher cuando correspondiera. Se evaluó la confusión realizando análisis estratificado utilizando el test de homogeneidad de Mantel Haenszel. Para estimar la asociación de las variables controlando la confusión, se realizó análisis multivariado utilizando modelos de regresión logística. Se evaluó el ajuste del modelo a partir del logaritmo de máxima verosimilitud, la sensibilidad y el likelihood ratio test. Para identificar áreas de riesgo dentro del Municipio de Abra Pampa se calcularon tasas de prevalencia por barrio y se confeccionó un mapa con dichas tasas. Para fortalecer y apoyar las intervenciones comunitarias en el evento en estudio se realizó la derivación de aquellos casos de deterioro cognitivo al hospital local.

Se entrevistaron 95 personas. La variación entre el la proporción de encuestados según conglomerado arrojó valores de p superiores a 0,05.

El 65% (62) de las personas evaluadas fueron mujeres. La mediana de edad fue 33 años, RI (27-44) y un rango de 18-65. La mediana de edad en mujeres fue 31 años con un RI (26-41) y en hombres fue 37 años con un RI (28-54). La mayoría de los encuestados tiene ocupación estable.

Se identificaron 20 casos de deterioro cognitivo leve, siendo la prevalencia 21,1% IC95% (12,3-29,8).

No se observó asociación entre educación y ocupación y deterioro cognitivo. Tampoco se encontraron factores de confusión o modificadores de efecto en el análisis estratificado.

La mayoría de los encuestados fueron mujeres jóvenes, y la profesión más frecuente fue ama de casa.

Todas las áreas evaluadas se vieron comprometidas menos el área de fijación.

La asociación entre nivel educativo y ocupación no fue estadísticamente significativa en el análisis bivariado ni en el multivariado.

La prevalencia es considerada alta inclusive en el intervalo de confianza inferior. Tanto la prevalencia como el intervalo de confianza superior se encuentran dentro de lo esperado para poblaciones mayores de 65 años. Esto apoya la hipótesis inicial.

PALABRAS CLAVE: DETERIORO COGNITIVO, EXPOSICIÓN AL PLOMO, EPIDEMIOLOGÍA, SALUD MENTAL.

COGNITIVE IMPAIRMENT IN ABRA PAMPA, JUJUY. YEAR 2013

ABSTRACT

There is abundant evidence on the adverse effects of lead exposure on health. Among the subclinical effects is poor cognitive development, behavioral disorders, hearing impairment and reduced size. In cases of prolonged exposure can cause decreased cognitive function, decreased memory and learning, increasing the risk of early cognitive impairment. Cognitive decline reflects a decrease in performance of at least one of the following mental or intellectual abilities: memory, orientation, abstract thinking, language, judgment and reasoning, ability to calculate and constructive ability, learning ability and visuospatial ability. The Metal Huasi smelter worked in Abra Pampa from 1955 to the late 80s. When it ceased trading and were abandoned its facilities, there was a mountain of mineral waste (mostly lead slag) that was not disposed of properly. Environmental pollution and lead exposure in children in the municipality were confirmed in a study by the University of Jujuy and the Municipality of Abra Pampa. The hypothesis of this study is that Abra Pampa population presents symptoms of cognitive impairment as it is exposed to prolonged pollution in lead time from the closing of Metal Huasi smelter. The objective was to describe the epidemiological situation of cognitive decline in people who are between 18 and 65 years of the population of Abra Pampa in August 2013.

KEY WORDS: COGNITIVE IMPAIRMENT, LEAD EXPOSURE, EPIDEMIOLOGY, MENTAL HEALTH.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allegri, R. F., Ollari, J. A., Mangone, C. A., Arizaga, R. L., De Pascale, A., Pellegrini, M., & Taragano, F. E. (1999). El "Mini Mental State Examination" en la Argentina: Instrucciones para su administración. *Rev Neurol Arg*, 24(1), 31-35.
- Ballesteros, R. F. (2004). Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos.
- Matte, T. D. (2003). Efectos del plomo en la salud de la niñez. *salud pública de méxico*, 45(2), 209-211.

- Mejía-Arango, S., Miguel-Jaimes, A., Villa, A., Ruiz-Arregui, L., & Gutiérrez-Robledo, L. M. (2007). Deterioro cognoscitivo y factores asociados en adultos mayores en México. *Salud Pública Mex*, 49(ssupl 4).
- Mariscal, J. R. C., Saavedra, O. N., Wierna, N. R., Mula, A. J. M., Rojas, M. A., & Mitre, M. G. B. (2010). Metodología para caracterizar el riesgo en sitio contaminado. Caso Abra Pampa (Jujuy-Argentina). *Revista de Salud Ambiental*, 10(1-2), 65-72.
- Nava-Ruíz, C., & Méndez-Armenta, M. (2011). Efectos neurotóxicos de metales pesados (cadmio, plomo, arsénico y talio). *Efectos neurotóxicos de metales pesados (cadmio, plomo, arsénico y talio)*, 16(3), 140-147.
- Sanín, L. H., González, T., Romieu, I., & Hernández, M. (1998). Acumulación de plomo en hueso y sus efectos en la salud. *Salud pública de México*, 40(4), 359-368.

ⁱ El presente trabajo es un resumen de una investigación realizada en agosto de 2013 en el marco del último tramo de formación de las residencias de epidemiología de diferentes puntos del país.

ESTUDIO LOCAL DE CONSUMOS PROBLEMATICOS DE SUSTANCIAS Y ACCESIBILIDAD: UNA EXPERIENCIA DE EPIDEMIOLOGÍA COMUNITARIA EN EL MUNICIPIO DE BERISSO.

Kierbel, Valeria Natalia & Maciel, Marilina.

SEDRONAR, Observatorio Argentino de Drogas, Presidencia de la Nación.

valekierbel@gmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo es el resultado de una experiencia realizada en el año 2014 en el Municipio de Berisso, en articulación con el Observatorio Argentino de Drogas (OAD) de la SEDRONAR (Secretaría de Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico, Presidencia de la Nación), denominado “Estudio Local de Consumos Problemáticos de Sustancias y Accesibilidad”. Las autoras participaron como coordinadoras de este estudio que se realizó de manera conjunta: Valeria Kierbel fue la responsable del OAD, y Marilina Maciel fue la responsable por el Municipio de Berisso. No se pretende en este artículo presentar los resultados del estudio -los cuales están disponibles en la página web del OAD-, sino transmitir de manera descriptiva y analítica la experiencia de trabajo conjunto, en tanto se trató de una novedosa forma de construcción de información epidemiológica en el área de la salud mental, específicamente en lo que respecta a los consumos problemáticos de sustancias.

Para alcanzar este objetivo dividiremos la presentación en dos partes: en primer lugar, realizaremos una descripción de la metodología general empleada en la implementación del Estudio Local, para delimitar algunas coordenadas básicas acerca de cómo se realizó el operativo. En este punto, señalamos que el llamado “Estudio local de consumos problemáticos y accesibilidad” se realiza con el propósito de resolver el problema de la distancia existente entre los datos provinciales o nacionales y la realidad de cada barrio o comunidad, buscando obtener un *diagnóstico local* que sea soporte para la planificación de acciones preventivas y asistenciales por parte de los actores involucrados. El trabajo comienza con un *mapeo* en donde participan miembros de la comunidad y donde se incluyen instituciones del barrio, así como se delimitan y caracterizan las zonas y la población a encuestar. En un segundo momento, se produce la recolección de datos cuantitativos a través de un *cuestionario estructurado* (encuesta) aplicado en población general entre 15 y 65 años de edad, con una muestra no probabilística establecida a partir de la metodología por cuotas. Por último, se desarrolla un taller de devolución de datos y de debate y producción de estrategias en función del diagnóstico. En Berisso, este estudio fue aplicado en cinco barrios, seleccionados en función de diferentes factores y en acuerdo con las

autoridades de Salud del Municipio. Las áreas encuestadas fueron: Santa Teresita, Nueva York, Villa Nueva, Villa Progreso y El Carmen, todos con características heterogéneas.

En una segunda parte, tomaremos fragmentos de esta implementación para realizar un análisis teórico-práctico a la luz de algunos conceptos clave, y para ello nos apoyaremos en bibliografía de referencia. Principalmente, realizaremos algunas articulaciones para pensar la *Participación Social-Comunitaria* (Menéndez, E. & Spinelli, H., 2006; Montero, 2004; Saforcada, 2001; Ferullo de Parajón, 2006; OMS, 1986); la *Epidemiología Comunitaria y la Investigación Acción Participativa* (Míguez, 1998; Tognoni, 2011); la *Intersectorialidad, interdisciplina y plurimetodología* (Almeida Filho, 2006).

Como psicólogas, somos consientes que este tipo de práctica profesional no suele estar visibilizada en la formación o incluso en los ámbitos de trabajo habituales de nuestros colegas. Con este trabajo damos a conocer una experiencia de trabajo comunitario e intersectorial, pero a su vez, reflexionamos sobre algunas nociones que en materia conceptual se presentan “claras”, pero que en la práctica manifiestan tensiones, dificultades, contradicciones. La práctica comunitaria – en cualquiera de sus niveles: investigación, intervención, prevención- presenta dificultades y desafíos que no son siempre visibilizados por la bibliografía. En este sentido, entendemos que este tipo de prácticas deben ser producidas y practicadas por psicólogos en tanto se trata de un área de aplicación de la profesión poco conocida.

Tanto la experiencia del estudio como la articulación teórica producida han servido para profundizar y complejizar la fundamentación del estudio-intervención que llevamos adelante, así como ha permitido abrir interrogantes e incorporar ideas nuevas.

PALABRAS CLAVE: DIAGNOSTICO LOCAL, EPIDEMIOLOGIA COMUNITARIA, PARTICIPACION SOCIAL, INVESTIGACION ACCION PARTICIPATIVA.

**LOCAL STUDY OF SUBSTANCE PROBLEMATIC CONSUMPTION AND ACCESSIBILITY: A
COMMUNITY EPIDEMIOLOGY EXPERIENCE IN THE MUNICIPALIDAD OF BERISSO**

ABSTRACT

The following paper is the result of a study conducted in 2014 in the Municipalidad of Berisso, in coordination with the Observatorio Argentino de Drogas (OAD), named "Local Study of Drugs Problematic Consumption and Accessibility". The authors participated as coordinators of this study that was performed jointly. It is not our intention in this paper to present the results of the study but communicate in a descriptive and analytical way the experience of working together, as

it came to us as a novel form of construction of epidemiological information in the field of mental health, especially in regard to the problematic of substances use.

To achieve this goal we divided the presentation into two parts: first, we will make a description of the methodology used in the implementation of the Local Study, and second, we'll make an analysis in the light of some key concepts: *Social Participation* (Menendez E. & Spinelli, H., 2006; Montero, 2004; Saforcada, 2001; Ferullo of Parajón, 2006; WHO, 1986); *Community Epidemiology and Research Participatory Action* (Miguez 1998; Tognoni, 2011); intersectoral, interdisciplinary and plurimetodología (Almeida Filho, 2006).

KEY WORDS: LOCAL DIAGNOSIS, EPIDEMIOLOGY COMMUNITY, SOCIAL PARTICIPATION, PARTICIPATORY ACTION RESEARCH.

TRABAJO COMPLETO

Desarrollo

Primera Parte: Descripción de la metodología del estudio

El llamado “Estudio local de consumos problemáticos y accesibilidad” se realiza desde el OAD con el propósito de resolver el problema de la distancia existente entre los datos provinciales o nacionales y la realidad de cada barrio o comunidad, así como fomentar la reflexión colectiva entre los actores comunitarios sobre el problema del consumo de sustancias en el barrio. Se busca obtener un **diagnóstico local** que sea soporte para la planificación de acciones preventivas y asistenciales por parte de los actores involucrados. Se trata así de una herramienta que se aplica en territorios geográficamente delimitados y relativamente pequeños (barrios/áreas programáticas/comunidades), a partir de la articulación de la mirada de distintos sectores de los barrios/localidades, sectores que estén implicados en el abordaje del problema de los consumos directa o indirectamente. El trabajo comienza con un **mapeo** en donde participan miembros de la comunidad y donde se incluyen instituciones del barrio, así como se delimitan y caracterizan las zonas y la población a encuestar, en función del conocimiento que tienen los referentes.

En la ciudad de Berisso este estudio fue aplicado en cinco barrios, seleccionados en función de diferentes factores y en acuerdo con las autoridades de Salud del Municipio. Las áreas encuestadas fueron: Santa Teresita, Nueva York, Villa Nueva, Villa Progreso y El Carmen, todos con características heterogéneas en cuanto a su localización geográfica, particularidades sociodemográficas y disponibilidad/accesibilidad de la población al sistema de salud. Para poder dar cuenta de esta heterogeneidad, el proceso de mapeo se efectuó a través de la realización de jornadas-taller en cada uno de los barrios, convocando para las mismas a los referentes institucionales y barriales de cada espacio; entendiendo que la construcción colectiva y participativa del diagnóstico inicial constituía uno de los ejes fundamentales para el trabajo posterior. En estas instancias participaron trabajadoras barriales, representantes de los centros de atención primaria de cada barrio (promotores de salud, psicólogas, médicos, etc.), referentes de las instituciones educativas, culturales y deportivas, autoridades del municipio, vecinos, integrantes de los CPA de la zona, etc.

El mapeo consistió en la diagramación de los diferentes espacios geográficos del barrio, de manera tal que la distribución de encuestas fuera representativa del mismo. Un aspecto muy importante de esta etapa inicial del diagnóstico, fueron las *representaciones y sentidos* que cada uno de los actores y referentes aportaba en relación a los consumos problemáticos en su propio barrio. De este modo, se constituyó un espacio de *construcción colectiva* de ideas, debates,

discusión, de vinculación interpersonal entre personas que trabajan a diario en la misma comunidad.

Por otro lado, el instrumento de recolección de datos consta de un componente cuantitativo y otro cualitativo. El primero es un **cuestionario estructurado** (encuesta) aplicado en población general entre 15 y 65 años de edad, con una muestra no probabilística establecida a partir de la metodología por cuotas. Las dimensiones que abarca el mismo son: Socio-demográfica y personal (vínculos); Consumo de sustancias y consumo problemático; Trayectorias institucionales de los sujetos y accesibilidad al Sistema de Salud/Atención; Recursos institucionales y redes del barrio; Opinión. En Berisso, el trabajo de campo de las encuestas fue realizado por encuestadores ajenos al barrio, en su mayoría estudiantes universitarios capacitados por el OAD para la tarea. Se dispuso en cada barrio un coordinador, y se tomó como sede para los encuestadores el espacio físico de alguna institución representativa del área (escuela, CPA, club). El trabajo de campo se extendió, dependiendo de cada barrio, entre siete y diez días.

El **componente cualitativo** consta de reconocer las *representaciones y prácticas de atención* y abordaje que ofrece el sistema de salud en materia de adicciones/consumos, incorporando las formas de cuidado y auto-cuidado de la población. En Berisso este componente cualitativo comenzó a evidenciarse desde las reuniones iniciales con las autoridades del Municipio, donde se expresaba un fuerte interés en el tema y su inclusión dentro del campo de la salud. Al acercarnos a los barrios y tomar contacto con sus referentes nos encontramos con distintas representaciones en relación al modo de ver a la persona que consume y a cuales son las estrategias más apropiadas para su abordaje, desde quienes lo asociaban a un problema de inseguridad y delincuencia, hasta quienes aludían la multicausalidad puesta en juego en esta problemática.

Para terminar esta primera parte, señalamos que lo fundamental en este estudio es la **participación social**. Los datos que se extraen sirven si y sólo si la comunidad los incorpora y los utiliza para reflexionar y planificar. En este sentido, se entiende que hay que incorporar a los actores al trabajo de producción-construcción de los datos, en un proceso que pretende ser a la vez científico y pedagógico. Por ello se incluye un momento de **devolución de datos**, en un espacio de taller de debate donde los datos obtenidos “cobran vida”, son articulados con ideas previas y disparan ideas nuevas. En Berisso, esta etapa no pudo realizarse en tiempo y forma, por lo cual la participación en el taller fue escasa, aunque se pudo realizar un intercambio muy rico con las autoridades de salud del Municipio quienes tomaron estos datos producidos para su planificación.

Segunda parte: Articulación teórica

1. Participación Comunitaria

Si se pretende trabajar con la comunidad, en el espacio local y reducido donde se desarrolla toda su dinámica, y tomar conocimiento cierto de lo que allí sucede, será imposible hacerlo excluyendo la participación comunitaria.

Con respecto a la misma, la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud sostiene: “las gentes no podrán alcanzar su plena salud potencial a menos que sean capaces de asumir el control de todo lo que determine su estado de salud. Esto se aplica igualmente a hombres y mujeres” (Organización Mundial de la Salud, 1986). La promoción de la salud radica en la *participación efectiva y concreta* de la comunidad en la fijación de prioridades, la toma de decisiones y la elaboración y puesta en marcha de estrategias de planificación para alcanzar un mejor nivel de salud. La fuerza motriz de este proceso proviene del poder real de las comunidades, de la posesión y del control que tengan sobre sus propios empeños y destinos. (Organización Mundial de la Salud, 1986).

Por su parte, Maritza Montero define a la participación comunitaria como *un proceso organizado, colectivo, libre e incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales. Cabe decir que en este concepto de participación entran tanto los agentes internos provenientes de la comunidad como los externos, los líderes y los seguidores, los ardientes y los tibios, los experimentados y los novatos, los fieles y los esporádicos* (Montero, 2004:109.)

En función de estas conceptualizaciones es que se pensó el diseño de un instrumento metodológico que haga lugar a la participación comunitaria, de manera tal que los datos se construyan colectivamente, y no se vuelvan meras abstracciones numéricas o estadísticas sin sentido para quienes luego van a *hacer* con ellos. A lo largo del estudio podemos ver distintos momentos donde se da lugar a esta participación: durante el mapeo, en la re-construcción de ideas y representaciones en torno a los consumos problemáticos y su abordaje, y en la revisión de los recursos socio-sanitarios. Así también durante el trabajo de campo propiamente dicho, a través del acompañamiento de los encuestadores y la tarea en el barrio. Y en el taller de devolución a partir de la relectura de los datos a partir del trabajo previo realizado y de su articulación con la realidad de cada barrio.

La verdadera participación comunitaria -o al menos la que buscamos nosotros como psicólogas a través de nuestra práctica- es la participación que permite la construcción de subjetividad. Entendiendo por esto, la revisión de sentidos, la puesta en común con otros de las ideas, el surgimiento de preguntas e interrogantes. En fin, el logro de una mayor autonomía y

empoderamiento de la comunidad. En este marco, entendemos que este tipo de estudios puede colaborar pero nunca resolver el problema de la promoción de la participación.

En razón de esto, Eduardo Menéndez sostiene: *La participación social supone para algunos cuestionar lo dado, oponerse a lo institucionalizado, a la dominación, a la manipulación y/o a la cooptación. La participación social posibilitaría el desarrollo de la autonomía a nivel de sujeto y de grupo; cuestionaría la verticalidad de las organizaciones y de la toma de decisiones o por lo menos de determinadas formas de verticalidad. Desde una perspectiva política, la participación social supone un ejercicio constante de democratización, y como se dijo ulteriormente, de ciudadanía (...)* Pero además, *la participación posibilitaría la transformación del propio sujeto al convertirlo en actor que no reduce su papel a la reproducción de la estructura, sino que contribuye a producirla y a cambiarla* (Menéndez, E. & Spinelli, H. 2006:61-62.).

En esta misma línea, Enrique Saforcada vincula el concepto de participación con el de salud integral: *“Los procesos autogestivos son en sí mismos salutógenos, aparte de la eficacia que tengan en la solución de los problemas que afronten”* (Saforcada, E. & Colaboradores, 2001:60.) Y es en este sentido que la participación comunitaria se constituye como una herramienta de trabajo para el psicólogo, tal como lo plantea Ana Gloria Ferullo de Parajón. Pero también se constituye como un desafío trabajar de esta manera, dado que implica el reconocimiento de las diferencias entre los sujetos y el respeto por las mismas; diferencias que muchas veces pueden ocasionar conflictos que llegan a amenazar el logro de los objetivos comunes o el desarrollo de las tareas del grupo.

2. Epidemiología Comunitaria e Investigación-Acción-Participativa

“La acción sin el sustento que le da el examen riguroso de la realidad a la que pretende transformar es un campo propicio para la ocurrencia en el mejor de los casos y para la manipulación de personas, grupos e instituciones en el peor” (Míguez, 1998:20).

Los estudios nacionales tienen algunas limitaciones a la hora de pensar en la utilidad práctica del uso de la información en territorios definidos: por un lado, no permiten desagregar por barrio o localidad; asimismo, los datos son generales y poco reflejan la realidad local; por otro lado, son costosos y se realizan a través de muestras probabilísticas y numerosos expertos que, una vez que finalizan el estudio, se retiran, y el proceso queda reflejado en un informe, pero no volcado en la práctica (Míguez, 1998). En este sentido, Míguez propuso en 1986 una metodología novedosa, llamada *Ventanas Epidemiológicas*, para alcanzar diagnósticos locales. El estudio que aquí analizamos se basó en esta metodología, en el sentido de incorporar la perspectiva de la comunidad en la construcción de los propios datos, y la posibilidad de que ésta los utilice para sus propios fines o propósitos. De esta forma, entendemos que se trata de un abordaje que toma

aspectos de la **Epidemiología Comunitaria**, si entendemos por ésta a las estrategias por las que “*la comunidad asume la responsabilidad y experimenta la capacidad de ser protagonista y narrar la historia de cómo las enfermedades se ‘cruzan con su vida’*” (Tognoni, 2011).

Asimismo, la llamada **Investigación-Acción-Participativa** (IAP) se vuelve un concepto útil para pensar este estudio en tanto propone incorporar a la población involucrada en el problema desde el momento de *producción de la información*, y para ello se debe producir una relación horizontal entre sujetos que juntos construyen conocimiento e inventan nuevos caminos. En la estrategia que estamos analizando, esto es un horizonte clave, pero en el proceso hubo dificultades para llevarlo adelante. En primer lugar, el instrumento que se utilizó para la fase cuantitativa (cuestionario) no fue elaborado de manera conjunta con la comunidad. Por otro lado, si bien el ideal de horizontalidad nos orientó en cada reunión, lo cierto es que esta no deja de ser una propuesta “*outsider*” respecto a la comunidad con la que trabajamos, y eso genera en el inicio una asimetría, que se refuerza cuando trabajamos con organismos del estado municipal o provincial a la par de los vecinos o población general. Esta heterogeneidad complejiza el abordaje, pero no es necesariamente negativo, sino una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

Si bien estas son algunas limitantes, la lectura sobre la IAP permite pensar las potencialidades de este tipo de trabajo. En primer lugar, en el momento de mapeo se encuentra el investigador externo con los referentes de la comunidad, quienes delimitan el barrio, definen las zonas a sondear, y aportan las miradas y respuestas locales al problema. En este sentido, se busca la articulación de los conocimientos específicos o locales con el conocimiento general mediante el proceso de acción, reflexión y acción transformadora (Fals Borda, 1990; citado en Enríquez, 2007). Según Fals Borda, el propósito del método de la IAP es producir conocimiento que tenga **relevancia** para la práctica social y política. Además, según Sirvent (1994; citado en Enríquez, 2007), la IAP no es ajena a la aplicación de modelos cuantitativos y cualitativos convencionales en ciencias sociales, como es en nuestro caso, una encuesta a hogares, pero se pueden utilizar siempre y cuando se les otorgue nuevos sentidos. Nos preguntamos *¿Qué son los nuevos sentidos? ¿Cómo se obtienen?*

Esto último se relaciona con la estrategia de Fals Borda de “*devolución sistemática*”. Por esta se entiende la instancia de devolución de información a los participantes de manera tal que la investigación adquiera una función pedagógica. El dispositivo que estamos analizando tiene un momento de *devolución* pensado para trabajar con la comunidad los datos hallados, y abrir con ello un espacio de taller, debate y reflexión, que pudiera convocar a pensar estrategias de prevención y/o abordaje (Fals Borda, 1990; citado en Enríquez, 2007). Este autor plantea la necesidad de *simplificar la información* a la hora de devolverla, expresar los resultados en un

lenguaje accesible, y “vulgarizar la técnica” en el sentido de “poner a disposición de las organizaciones populares las diversas técnicas empleadas en el campo de las ciencias” (Enríquez, 2007:81), con el fin de que la comunidad pueda realizar de manera autónoma auto-investigaciones que reflejen sus intereses y necesidades.

3. Intersectorialidad, plurimetodología e interdisciplina

Almeida-Filho (2006) trabajó sobre el concepto de **complejidad** y **transdisciplinariedad**. En primer lugar, el estudio-intervención que estamos analizando se aboca a un objeto complejo, como son los consumos problemáticos y la accesibilidad al sistema de atención. El paradigma de la complejidad nos obliga a respetar la complejidad inherente de los objetos de estudio, comprendiendo que entrelazan allí una pluralidad de procesos, que se producen diversas relaciones entre los elementos que lo componen, y que, fundamentalmente, su naturaleza es *no finalística*. Esto último resulta importante porque en el fenómeno de consumo de sustancias no podemos utilizar métodos que *expliquen* de manera lineal, como en una suerte de determinación causa-efecto. Éste fenómeno es a la vez social, económico, político, cultural, subjetivo, médico, y hasta biológico, y aún en esta enumeración faltan elementos. Este tipo de fenómenos sólo pueden ser *comprendidos* en su complejidad, y esto implica que no hay mecanización posible que permita predicciones precisas (Almeida-Filho, 2006).

En segundo lugar, estas características del objeto obligan a una reflexión metodológica que supere la lógica causalista de los métodos positivistas. Es por eso que la metodología propuesta es una **plurimetodología**, en tanto no sólo articula métodos cuanti y cuali, sino que incorpora distintas miradas y discursos sobre la problemática en determinado barrio/comunidad. Según el autor, las operaciones transdisciplinarias son las únicas viables en el paradigma de la complejidad (Almeida-Filho, 2006). En este caso, podemos hablar de **interdisciplina**, en tanto participan múltiples miradas tratando de construir el objeto.

Por último, la **intersectorialidad** es crucial para el éxito de este estudio, ya que allí confluyen múltiples actores que conducen a complejizar la mirada. Sólo a modo de ejemplo: si sólo participara el Ministerio de Salud, o las direcciones de salud municipales, la mirada sobre la problemática del consumo sería una probablemente medicalizada y/o psicologizada. Cuando Almeida-Filho plantea que *el caos no es igual a aleatoriedad*, nos sirve para pensar cómo confluyen en los espacios compartidos (reuniones, encuentros, jornadas de debate) los distintos sectores y actores del barrio. Puede parecer caótico al principio, e incluso aleatorio, pero rápidamente se observa el “orden a partir del caos”, y cómo al abrirnos a que la realidad está estructurada de modo discontinuo, y no forzamos el orden preestablecido o el que “debería ser”, podemos encontrarnos con la *posibilidad de lo nuevo* (Almeida-Filho, 2006).

Para cerrar, dice el autor que no es posible un conocimiento *absoluto y aislado*, porque el pensamiento complejo es, por definición, *relativo y contextual*. Y eso es, según entiendo, un aprendizaje tanto para los investigadores como para la población, a *aprehender* en este proceso.

Breves conclusiones

Tanto la experiencia del estudio como la articulación teórica producida han servido para profundizar y complejizar la fundamentación del estudio-intervención que llevamos adelante, así como ha permitido abrir interrogantes e incorporar ideas nuevas.

En este sentido, entendemos que este tipo de prácticas deben ser producidas y practicadas por psicólogos en tanto se trata de un área de aplicación de la profesión desconocida. Por otro lado, este estudio necesita de la participación comunitaria, pero a su vez tiene por objetivo potenciarla, e incluso influir en la generación de las condiciones para que la participación se produzca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida-Filho (2006). Complejidad y Transdisciplinariedad en el Campo de la Salud Colectiva: Evaluación de Conceptos y Aplicaciones, *Salud Colectiva*, 2, 126-143
- Enríquez, P. (2007). El docente investigador: un mapa para explorar un territorio complejo. Capítulo 3. LAE ediciones. UNSL. Facultad de Ciencias Humanas.
- Ferullo de Parajón, A. G. (2006). El triángulo de las tres "P". *Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuente Observatorio Argentino de Drogas: <http://www.observatorio.gob.ar>.
- Menéndez, E. & Spinelli, H. (2006). *Participación Social ¿Para qué?* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Míguez, H. (1998). *Uso de sustancias psicoactivas. Investigación social y prevención comunitaria*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud. (1986) *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*.
- Saforcada, E. & Colaboradores. (2001). *El "Factor Humano" en la Salud Pública. Una mirada psicológica dirigida hacia la salud colectiva*. Buenos Aires: Proa XXI.
- Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (2014). *Estudio en Berisso*. Disponible en: <http://scripts.minplan.gob.ar/octopus/archivos.php?file=4410>.
- Tognoni, Gianni & otros (2011). *Manual de Epidemiología Comunitaria: el camino de las comunidades*. 1ª. Ed. Córdoba, UNC. 218 p. ISBN 978-950-33-0922-3.

EL USO DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. UNA INVESTIGACION CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE LA UBA.

Cejas, Lisandro & Fernández, Omar.

Proyecto UBACyT P20020100100388. Bienestar psicosocial y memoria colectiva. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Secretaría de Ciencia y Tecnología. 2011-2014. Directora: Dra. Elena Zubieta.

cejaslisandro@yahoo.com.ar

Resumen

Moscovici se refiere a las Representaciones Sociales (en adelante RS) como un constructo que le permite a la Psicología Social revalorizar la dimensión social en los análisis que abordan la forma en cómo las personas piensan actúan e interactúan (Moscovici, 1961). Si bien no existe una definición única del concepto de RS, las presenta como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (1961, p. 18). Jodelet (1989) se refiere a las RS como una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social. Doise (2001) define a las RS como principios que organizan las relaciones simbólicas entre los individuos y los grupos y propone para su análisis lo que denomina “Modelo Trifásico” basado en tres objetivos: el estudio de las concepciones compartidas sobre un determinado objeto, es decir en cómo se ha constituido su significado, el análisis de las diferencias en los posicionamientos individuales de los sujetos y por último el análisis de la relación entre los principios organizadores del significado compartido y otros elementos relacionados con dicho objeto. Desde hace algunas décadas se han incrementado las investigaciones dedicadas al estudio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Social (en adelante TICS) y del impacto que estas ocasionan en la sociedad. Según Castells (1999) la emergencia de las TICS propicia la aparición de un nuevo paradigma centrado en la Tecnología de la Información y es en este marco que se realizó un estudio empírico con los objetivos de indagar cuáles son las TICS que según los estudiantes utilizan los profesores en sus estrategias de enseñanza como también dar cuenta de cuáles son aquellas que los alumnos utilizan en sus estrategias de aprendizaje. Se investiga también si existen diferencias en posicionamientos diferenciales según edad, sexo y etapa de la carrera. Se trata de un estudio

descriptivo-no experimental transversal, la muestra no probabilística intencional está compuesta por 152 estudiantes de psicología de la UBA. Se utilizó el cuestionario auto-administrado anónimo y voluntario de asociación de palabras (Wagner & Hayes, 2011). Luego de indagar sobre datos sociodemográficos se les presentó a los participantes las siguientes preguntas: En el último año académico, ¿Han utilizado los profesores nuevas tecnologías como soporte de las estrategias de enseñanza? ¿Ha utilizado Ud., como alumno, nuevas tecnologías como soporte de las estrategias de aprendizaje? Para reducir la dispersión de la información aquellas respuestas que se referían a los mismos recursos o a las TICS que perseguían la misma finalidad fueron agrupadas en once frecuencias: campus virtual, cañón, computadora, computadora portátil, email, internet, PowerPoint, redes sociales, video, micrófonos, retroproyector. Los hallazgos muestran que los estudiantes utilizan como soporte de sus estrategias de aprendizaje la red Internet, el campus virtual, la computadora y el email, seguidas de las redes sociales, los videos y las computadoras portátiles. El PowerPoint, el retroproyector y el micrófono son poco utilizados mientras que el cañón directamente no es incorporado a ninguna estrategia de aprendizaje. Cuando los estudiantes se refieren a las TICS más utilizadas por sus profesores al momento de enseñar se informa del uso de Internet, el email, el cañón o proyector de video y el campus virtual, seguidas del uso del PowerPoint, las redes sociales, la computadora y el retroproyector. En los últimos lugares se informa del uso de las computadoras portátiles, el video y el micrófono. Cuando se compara el uso que los estudiantes hacen de las TICS con aquel que según ellos llevan a delante sus profesores se observa que la red Internet, el campus virtual y la computadora aparecen como herramientas y entornos más utilizados por los alumnos en sus procesos de aprendizaje, mientras que el email, las redes sociales y las computadora portátiles, son más utilizadas por los docentes al momento de enseñar. Por último no se encontraron posicionamientos diferenciales significativos según edad, sexo y etapa de la carrera en relación al uso de las TICS y los procesos aprendizajes de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Educación Universitaria- Representaciones Sociales- TICS.

ABSTRACT

Moscovici refers to Social Representations (from now on: RS) as a construct that allows Social Psychology revalue the social dimension in the analysis that address how people think how they act and interact (Moscovici , 1961). While there is no single definition of RS, presents as "an organized

corpus of knowledge and one of the psychic activities through which men make intelligible the physical and social reality" (1961, p.18). Jodelet (1989) refers to the RS as a form of socially developed and shared knowledge with a practical goal that concurs to the construction of a common reality for a social group. Doise (2001) defines the RS as organizing principles symbolic relationships between individuals and groups for analysis and proposes what he calls "Three Phase Model" based on three objectives: the study of shared conceptions about a particular object, that is how it has been his meaning, the analysis of the differences in individual positions of the subject and finally the analysis of the relationship between the organizing principles of shared meaning and others elements related to that object. For several decades there have been increased research devoted to the study of Information Technology and Social Communication (from now on: ICT) and the impact that these cause in society. According to Castells (1999) the emergence of ICT favors the emergence of a new paradigm focused on Information Technology and is in this context that an empirical study was conducted with the objective to investigate what that ICTs are used by students teachers in their teaching strategies as well as to account for what those students use their learning. It also asks whether there are differences in differential positioning by age, sex and stage of the race. It is a descriptive, transversal, not experimental study based on a convenience sample, composed by 152 students. Self-administered questionnaire anonymous and voluntary association of words (Wagner & Hayes, 2011) was used. After inquiring about socio-demographic data they were presented to the participants the following questions: In the last academic year, teachers have used new technologies in support of teaching strategies? Have you used as a student, new technologies in support of learning strategies? To reduce the spread of information those responses related to the same resources or TICS pursuing the same purpose were grouped in eleven frequencies: virtual campus, cannon, computer, laptop, email, internet, PowerPoint, social networks, video microphones, overhead projector. The findings show that students use to support their learning strategies the Internet, the virtual campus, computer and email, followed by social networks, videos and laptops. PowerPoint, overhead projector and microphone are underutilized while the barrel directly to students is not of any use. When students relate to ICTs most used by teachers when teaching is reported using the Internet, email, gun or video projector and the virtual campus, followed by the use of PowerPoint, social networks, computer and the overhead projector. In the last places it is reported using laptops, video and microphone. When the students make use of ICT compared with that which they say take forward their teachers shows that the Internet, the virtual campus and the computer

appear as tools and more used by students in their learning environments while the email, social networking and portable computer, are used by teachers when teaching. Finally, no significant differential positioning by age, sex and stage of the race in relation to the use of ICT and learning processes of the students were found.

Key Words: Education. Social Representations. Information Technology and social communication.

ESPIRITUALIDAD Y TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMÁTICO.

Cermesoni Diego.

Universidad de Flores.

e-mail: *diego.cermesoni@uflo.edu.ar*

Resumen

Cuando las personas se ven enfrentadas a circunstancias en donde se pone en juego la mortalidad propia o ajena, es posible que este evento sirva como disparador de distintas conductas como la desestructuración de la psiquis, regulación disfuncional del manejo del estrés por mecanismos como el abuso de sustancias, la negación como así también desarrollar alguna patología etc. En los últimos años, se ha destacado el papel de la espiritualidad es un factor que resulta relevante respecto del análisis y de una mejor comprensión de la calidad de vida, dado que posibilita a las personas conectarse con un propósito mayor, que le aporta significado a la vida y como tal también es utilizado como un regulador emocional bastante adaptativo. Esto ha contribuido a incrementar el interés de los psicoterapeutas en considerar los fenómenos espirituales en el marco de los tratamientos psicológicos. En particular, diferentes estudios han identificado relaciones entre la espiritualidad y la experiencia de síntomas de estrés post-traumático (en adelante, PTSD). El presente trabajo se propone relevar la relación entre la espiritualidad y síntomas PTSD en a partir de un diseño de tipo cualitativo. A tal efecto, se realizó un grupo focal integrado por 12 operativos en el área de emergencia de la dirección general de logística del gobierno de la ciudad de Buenos Aires con el fin de mediante los instrumentos de defusing y debriefing prevenir o registrar algún tipo de patología o conducta disfuncional o desadaptativa. De acuerdo con los resultados, las experiencias de peligro o cercanas a la muerte tienden a conducir a las personas a preguntarse acerca del destino último del hombre en el final de la vida. Algunas de estas creencias se asociaron con mejores respuestas de afrontamiento en la interpretación subjetiva del acontecimiento traumático. Esto resulta consistente con lo planteado por Piedmont, para quien, ante la proximidad de la muerte las personas construyen un sentido más amplio para la vida que llevan. Las respuestas que las personas dan a las preguntas sobre la vida y la muerte, contribuyen a construir un sentido coherente que las motiva a comportarse de acuerdo a dichas creencias. Por ejemplo, algunas personas perciben su vida dentro del contexto en el que viven, respondiendo a las demandas y las necesidades del aquí ahora, lo que podría considerarse un horizonte de eventos corto. Otras personas, en cambio, ven sus vidas como parte de una generación específica o cohorte, y presentan un vínculo emocional con otras personas de

su generación y de las generaciones que siguen, lo que representa un horizonte de eventos medio. Finalmente, otras personas se perciben a sí mismas como parte de una vía ontológica eterna que implica responsabilidades con otras personas tanto aquí y ahora como con otras personas que ya no están. Así, las personas espirituales presentan una perspectiva más holística, interconectada, y más a largo plazo en donde perciben una sincronicidad en la vida y desarrollan un compromiso hacia los demás. Se sugiere futuros trabajos contribuir a explorar esta relación con diseños cuantitativos que puedan contribuir a explorar el modo en que se vinculan ambas variables.

Palabras clave: *Espiritualidad, PTSD, Cualitativo, estrés postraumático.*

Summary

When people are faced with circumstances where jeopardizes his own or other mortality, it is possible that this event will serve as trigger various behaviors such as the disintegration of the psyche, dysfunctional regulation of stress management mechanisms such as abuse of substances denial as well as develop a pathology etc. In recent years, it has highlighted the role of spirituality is a factor that is relevant with respect to the analysis and a better understanding of the quality of life, since it enables people to connect with a greater purpose, which brings meaning to life and as such is also used as a fairly emotional adaptive controller. This has helped increase the interest of psychotherapists consider spiritual phenomena in the context of psychological treatments. In particular, various studies have identified links between spirituality and experience symptoms of post-traumatic stress (hereinafter PTSD). This paper aims to relieve the relationship between spirituality and PTSD symptoms from a qualitative design. To this end, a 12-operating in the emergency area of general management of logistics city government of Buenos Aires in order through the instruments of defusing and debriefing conducted focus group or prevent any medical condition record or dysfunctional or maladaptive behavior. According to the results, experiences of danger or near-death tend to lead people to wonder about the ultimate destiny of man in the end of life. Some of these beliefs were associated with better coping responses in the subjective interpretation of the traumatic event.

Keywords: Spirituality, PTSD, Qualitative.

Referencias bibliográficas

Currier, J. M., Drescher, K. D., Holland, J. M., Lisman, R., & Foy, D. W. (2015). Spirituality, Forgiveness, and Quality of Life: Testing a Mediation Model with Military Veterans with PTSD. *The International Journal for the Psychology of Religion*, (2), 1-28.

Korman, G., Sarudiansky, M., Rosales, G., Simkin, H., Schinelli, F., Pinto, Cermesoni, D., Etchevers, M. & Garay, C. (2011). Psicología, psiquiatría y religiosidad. Exploración en profesionales de la salud mental del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Fundamentos En Humanidades*, 12(1), 199–212.

Simkin, H., & Cermesoni, D. (2014). Factores de la personalidad, espiritualidad y su relación con la calidad de vida. *Calidad de Vida*, 7(1), 5–13.

LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LAS ADOLESCENTES EMBARAZADAS. UN ESTUDIO DE CASO EN UN COLEGIO SECUNDARIO DE LA PLATA.

Cordos, Guillermo Gabriel & Villarreal, José Manuel.

UNLP.

guicordo@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo nos acercaremos a la problemática de las trayectorias educativas de las estudiantes embarazadas. Analizaremos dicha problemática en El Colegio "Almafuerte" EEM nro. 34 de La ciudad de La Plata. Durante el año 2008 realizamos una serie de entrevistas a estudiantes embarazadas de dicha institución y a la directora en función en aquel entonces. Se pretende delimitar el impacto que el embarazo adolescente tiene en dicho Colegio, analizando las implicancias institucionales durante el proceso. Se ha delimitado como unidad de análisis las relaciones que se establecen entre el embarazo adolescente y el ámbito escolar público. La institución fue escogida de manera intencional por presentar casos de dicha temática y por su disposición para con nuestra investigación. Analizaremos el discurso tanto de las autoridades como de las alumnas embarazadas, considerando si la institución se adapta a las necesidades curriculares y subjetivas de estas alumnas, como así también la particular matriz que representa la escuela secundaria en el transcurso del embarazo. Como conclusión más importante, hemos arribado a la motivación que representa el embarazo para la adolescente. También notamos la prevalencia de ciertos estereotipos de género en cuanto al rol materno, como vía de consolidación identitaria para la mujer.

Palabras Clave: Embarazo Adolescente, Escuela Secundaria, Psicología Social, Trayectorias Educativas.

Abstract.

In this paper we approach the problems of the educational trajectories of pregnant students. We will discuss this problem in the "Almafuerte" College EEM no. 34 in the city of La Plata. In 2008 we conducted a series of interviews with pregnant students of the institution and the director of that

time. It pretends to describe the impact that teenage pregnancy have in that school, analyzing the institutional implications for the process.

Keywords: Teen Pregnancy, High School, Social Psychology, Educational Paths

Introducción y antecedentes relevantes para la investigación.

Se ha delimitado como unidad de análisis las relaciones que se establecen entre el embarazo adolescente y el ámbito escolar público. La institución fue escogida de manera intencional por presentar casos de dicha temática y por su disposición para con nuestra investigación. Analizaremos el discurso tanto de las autoridades como de las alumnas embarazadas, considerando si la institución se adapta a las necesidades curriculares y subjetivas de estas alumnas, como así también la particular matriz que representa la escuela secundaria en el transcurso del embarazo.

Hemos privilegiado la búsqueda bibliográfica en contextos latinoamericanos tratando de priorizar la encrucijada entre embarazo adolescente y escuela secundaria. Como principal referencia hemos encontrado los pioneros trabajos de Paula Fainsod (2005; 2006) en nuestro país. La autora indaga a fondo la temática de la inserción de la alumna embarazada dentro del colegio. Se muestra como, a lo largo de la historia, la postura de las instituciones escolares se fue modificando en torno a la cuestión ya que, ante el aumento de dicho fenómeno, las escuelas debieron rever muchos de sus presupuestos que tendían a naturalizar la deserción de la adolescente embarazada. Así es que surge toda una nueva línea teórica que recalca la importancia que tiene la escuela al permitir que la subjetividad de la alumna embarazada fluya pudiendo significar su embarazo desde miradas que no estigmatizan. Es así que se contribuye a edificar una nueva mirada sobre la adolescente embarazada dentro del colegio, mostrando la posibilidad de ir más allá del imaginario social, dando lugar a la aparición de nuevos sentidos que significan de forma positiva el paso de las alumnas embarazadas por el colegio.

No hemos encontrado en la literatura especializada ningún otro trabajo relevante que aúne el embarazo adolescente con la escuela secundaria como prioridad. Sin embargo, en Cuba, un estudio que releva en profundidad los aspectos psicosociales del embarazo en la adolescencia (López, J.I.; Lugones Botell, M.; Valdespino Pineda, L. y Ambrosio San Martín, S., 2005) plantea la motivación que significa para la adolescente su estado de gravidez en cuanto a la continuidad de

los estudios secundarios. Claudio Stern (2004;2007) en sus investigaciones llevadas a cabo en México, trabaja la coyuntura entre embarazo adolescente y vulnerabilidad social detectando prejuicios implícitos en la vida de los adolescentes. En este sentido el estereotipo de género que reduce el rol social de la mujer al lugar de madre es muy pregnante, llevando a una ecuación que iguala y reduce a la mujer. Estos antecedentes determinan un soporte previo que nos ayuda a comprender el fenómeno del embarazo para poder repensarlo en los contextos escolares actuales.

Objetivos e instrumentos de recolección.

Indagaremos la problemática desde dos ejes interrelacionados: por un lado el rol que ocupa el colegio ante los casos de embarazo adolescente y por otro lado como la estudiante atraviesa este proceso. Tomamos como objetivos de la investigación:

- Determinar en qué proporción los embarazos adolescentes afectan la trayectoria de la alumna embarazada por la educación secundaria en la EEM N°34 de la ciudad de La Plata año 2008.
- Conocer el lugar que el embarazo ocupa para la adolescente en su identidad como estudiante de la escuela de EEM N°34 de la ciudad de La Plata año 2008.
- Relevar cuales son las políticas institucionales que subyacen a la temática del embarazo adolescente en la EEM N°34 de la ciudad de La Plata año 2008.

El diseño de investigación consistió en entrevistas semi-dirigidas que buscaban poder repreguntar en el acto, flexibilizando la técnica, permitiendo que cada encuentro se estructurara de acuerdo a las respuestas del sujeto investigado. En este sentido, diseñamos dos instrumentos de recolección (ver Anexo): una serie de preguntas para las autoridades del establecimiento, haciendo hincapié en el papel que asumen ante los casos de embarazo adolescente, y su opinión acerca de la problemática; y un cuestionario dirigido a las alumnas embarazadas, en un intento de averiguar el apoyo que pudieran llegar a encontrar dentro de la institución; la significación que le dan a su embarazo en relación a su futuro y si tienen sustento de parte de la familia para continuar concurriendo a la escuela. Estas entrevistas privilegiaron aspectos cualitativos que nos permitirán desentrañar la dinámica institucional de esta problemática.

Resultados obtenidos.

Siguiendo con el primer objetivo que nos hemos planteado vemos, a través de lo obtenido por medio de las entrevistas, cómo la institución indagada muestra una postura inclusiva y de contención hacia las alumnas embarazadas. En la bibliografía consultada (Fainsod, 2005;2006) vimos como, durante largo tiempo, prevalecieron posturas teóricas que tendían a naturalizar la relación embarazo adolescente-deserción escolar. En contraposición a dicha postura, han surgido en los últimos años toda una serie de investigaciones que permiten pensar a la escuela como un lugar de inclusión y de creación de nuevos significados sobre el embarazo adolescente. Constatamos en las entrevistas realizadas que esta última posición es la que prevalece actualmente. Esto se ve reflejado en un pasaje de la entrevista realizada a la entonces directora de EEM nro. 34, quien nos dijo: “las chicas apuestan a un futuro y esto es gracias a la contención que se les brinda desde el colegio”. A su vez, Celeste (18 años), alumna de dicho establecimiento, que se encontraba en el quinto mes de embarazo, fue quien afirmó “...siempre me contuvieron (...) me dan los días de reposo que necesito, me dejan tener más faltas que al resto de mis compañeros. La directora estuvo siempre a mi lado, sabe más de mí que mi mamá”.

En concordancia con la legislación vigente, observamos la adecuación a las necesidades particulares de cada caso de embarazo, flexibilizando las exigencias curriculares y la cantidad de faltas que usualmente tiene un alumno, como también realizando un seguimiento diario, afectivo y educacional, de las alumnas embarazadas.

Continuando con el segundo objetivo comprobamos en correlato con la bibliografía consultada (López y Lugones Botell, 2005) que el embarazo representa una genuina motivación para la continuidad y culminación de los estudios. En la entrevista con la directora observamos una clara postura a favor de la continuidad de la embarazada con sus estudios. En las estudiantes entrevistadas, encontramos una motivación extra para concluir sus estudios secundarios, a partir del embarazo. Celeste, la alumna antes mencionada, nos dijo con respecto a este punto: “Volví a nacer cuando me enteré que había quedado embarazada, (...) en mi casa me dijeron que mientras pueda que siga viniendo, (...) me gustaría seguir estudiando. Siempre soñé con ser veterinaria, si no se puede estudiaría algo con salida laboral”. Celeste (alumna embarazada de la E.E.M. N° 34), al respecto, dijo: “Intenté suicidarme dos veces con pastillas porque no podía quedar embarazada, (...) el embarazo me dio un motivo de vida”. Coincidimos con Stern (2004;2007) en cuanto al

encorsetamiento del rol femenino a la maternidad, conllevando esta una motivación para la adolescente al encontrar al fin un ansiado lugar en la sociedad.

En relación al tercer objetivo propuesto, notamos como las políticas institucionales se centran en un rol maternal en tanto la adolescente pasa a ser un objeto de cuidados donde la totalidad de la institución se moviliza ante el hecho. Es de destacar como el trato se orienta hacia cuidados paliativos y preventivos que asemejan, a nuestro entender el embarazo a una enfermedad. Es en este sentido que se genera cierto “estigma positivo” en el devenir de la alumna por el colegio.

Articulación teórica.

Es así que la escuela se nos aparece, recurriendo a un término del psicoanalista Donald Winnicott (1993), como un “medioambiente facilitador” en tanto que promueve adecuaciones curriculares y un espacio donde la subjetividad de la alumna embarazada puede ponerse en juego, evitando prejuicios. Lorena (16 años) es una alumna embarazada de E.E.M Nº 34, quien se encuentra en el octavo mes de gestación, ella recalca la importancia del apoyo de su grupo de pares y de los directivos: “Nunca pensé que iba a tener tanta ayuda. Los ‘profes’ me ayudaron a que rinda todas las materias; el colegio me dio más faltas. (...) Mis amigas se interesan por cómo estoy todo el tiempo, me ayudan a subir y bajar las escaleras y van al buffet por mí, si necesito algo”.

La conceptualización de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1997) entendidas como aquellas que le dan vida a las instituciones, nos ha brindado el marco necesario para reflexionar acerca del papel que cumplen ciertos imaginarios relacionados a la temática en cuestión, diferenciando: a la escuela respondiendo de manera automática evitando dar contención a la alumna embarazada, no absorbiendo la situación ya que no sería pertinente hacerlo dentro del ámbito educativo y, por otro lado, un tipo de respuesta basada en la contención y el acompañamiento del caso. Aquí se rompería el molde del primer imaginario planteado, pasando a otro donde se piensa a la alumna como inmadura para atravesar el proceso del embarazo, quedando en el lugar de objeto de cuidados, entendiendo la situación desde la dolencia que trae aparejada.

Para allanar este camino en el tránsito de un imaginario hacia otro, es que nos serviremos de los desarrollos de Barembliitt (2005) referidos al Análisis Institucional. Definiendo lo instituyente como aquel resultante de fuerzas que tienden a instaurar o transformar instituciones, a lo instituido como efecto de tal actividad instituyente y al movimiento continuo de ambos como el proceso de

institucionalización, pensamos al embarazo adolescente como disruptivo en el ámbito escolar, ejerciendo un corrimiento de lo instituido, generando un nuevo escenario institucional en donde la operación de transversalidad cumple un papel fundamental, dando cuenta de lo creativo, productivo y revolucionario de la cuestión, planteando a posteriori un nuevo atravesamiento en el que se reorganizará la institución. Esta segunda operación posibilita la interpenetración de lo conservador, lo reproductivo y lo antiproductivo. Es decir que, ambas operaciones, nos permiten observar el andamiaje que subyace a la institución escolar y la libre circulación de imaginarios, como los arriba mencionados, que generan posicionamientos diferentes en los integrantes, ya sean directivos, empleados, docentes o alumnos. En cada uno y en los intercambios que se susciten, se pone de manifiesto qué lugar le dan a la problemática que se presenta, respondiendo desde actitudes tendientes a conservar lo que consideren natural a la institución, sin dejar que emerja nada nuevo, o dando cauce a lo que acontece mediante acciones que revolucionen y transformen la mirada sobre el tema, teniendo entonces que maniobrar el conjunto a fin de no precipitarse en conservadurismos ni extremismos transmutadores.

Algunas conclusiones y líneas para futuras investigaciones.

La conclusión más importante a la que hemos arribado, en consonancia con la bibliografía consultada, es la motivación que el embarazo supone para la adolescente para continuar sus estudios en pos de una realización personal que aseguraría un porvenir dichoso para el hijo. En este punto también coincidimos en la incidencia de los estereotipos de género que se cristalizan en estas estudiantes. El único lugar que se encuentra para el devenir subjetivo de estas estudiantes es el de madre, debiendo, a pesar de los notorios beneficios para la trayectoria académica, marcar una falta de deconstrucción de estos estereotipos tan arraigados en nuestras sociedades occidentales. Ante la turbulencia y conflicto que supone la adolescencia como etapa coyuntural de formación identitaria, la única vía de consolidación que encuentran las adolescentes entrevistadas es la maternidad como “nueva oportunidad”, y aquí la institución prosigue dicho camino: supone a la adolescente embarazada como objeto de cuidados dándole la importancia que no tenía cuando no estaba embarazada. No criticamos la postura inclusiva del colegio, es más nos parece beneficioso en tanto garantiza una trayectoria educativa lo más amena posible, pero nos preguntamos qué otro lugar puede tener la mujer hoy en día en pleno siglo XXI

Al contrario de lo que circula en el imaginario social habitualmente, hemos visto cómo el embarazo adolescente motiva la continuidad de los estudios al posibilitar que la futura madre piense un porvenir con su hijo, futuro que será más próspero si decide no abandonar el colegio. Vemos cómo este tipo de motivación, apoyada por el establecimiento en general, promueve un pasaje fructífero por la educación secundaria. Desde los datos que recolectamos podemos afirmar que los colegios, dentro de sus posibilidades, contienen desde diversos aspectos a los casos de embarazo que se les presenten.

Queda abierta a investigaciones posteriores una recontextualización en diferentes ámbitos, haciendo el cruce entre embarazo adolescente y clase social, en pos de buscar alguna correlación que exceda el marco exploratorio de la presente investigación.

Referencias

- Baremblytt, G. (2005). *Compendio de análisis institucional y otras corrientes. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- Castoriadis, C. (1997). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Fainsod, P. y Alcantara, A. (2005). "Desigualdad, embarazo/ maternidad adolescente y escuela media". En Korinfeld, D. (Comp.), *Sexualidad, salud y derechos*. (pp. 18-30) Buenos Aires: Noveduc.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, J.I.; Lugones Botell, M.; Valdespino Pineda, L. y Ambrosio San Martín, S. (2005). Aspectos psicosociales del embarazo en la adolescencia. *Revista cubana de medicina general integral*, 21 (3-4), 30-37.
- Stern, C. (2004). Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. *Papeles de población*, 1 (39), 129-158.
- Stern, C (2007). Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México. *Estudios Sociológicos*, 25 (73), 105-129.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Anexo

Las entrevistas diseñadas consistieron en las siguientes preguntas:

- Preguntas para estudiantes embarazadas:
 - A través del embarazo ¿Cómo se modificó tu relación con la escuela?
 - ¿Qué visión de tu futuro tenés? ¿Qué planes proyectás para ese momento?
 - ¿Hay sustento familiar en cuanto a tu permanencia en la escuela?
 - Las autoridades ¿tuvieron o implementaron alguna estrategia para que no abandones la escuela?
- Preguntas para autoridades del establecimiento:
 - ¿Hay o hubo (en el caso de que ya se hayan dado) casos de embarazo dentro de la institución?
 - Si la respuesta es Sí:
 - ¿Cómo se adapta (o se adaptó) la dinámica institucional a esta situación?
 - Si la respuesta es No:
 - ¿Qué acciones considera que serían necesarias si se presentará en algún momento?
 - ¿Considera al embarazo adolescente como una de las causas de deserción escolar más frecuentes?
 - Según su opinión: ¿Qué significa la escuela para las adolescentes embarazadas?
 - ¿Conoce la legislación vigente acerca del embarazo adolescente y la escuela?

FACTORES PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN EL COMPORTAMIENTO DEL MICROEMPRESARIO DE TUNJA (COLOMBIA) A LA HORA DE UTILIZAR LOS SERVICIOS FINANCIEROS.

García Pacheco, Nancy Patricia.

Universidad Santo Tomás Seccional Tunja- Boyacá- Colombia.

nancy.garcia@usantoto.edu.co

Resumen

Problema y objetivo: Hoy en día se evidencia que la conducta de los consumidores es más compleja de lo que se cree, dicha conducta es el resultado entre otros de factores psicológicos que influyen en los procesos de adquisición de un bien o servicio. Las empresas en este caso las entidades financieras en Tunja (Colombia) deben saber identificar a sus consumidores micros empresariales, de tal manera que logren satisfacer sus necesidades particulares, puesto que hacen parte los sectores menos favorecidos por la banca en la actualidad. Aunque algunas entidades promueven servicios para este sector, a la hora de intentar el acceso, los comerciantes se encuentran con muchas limitaciones por parte del portafolio de servicios ofrecido, ya que no se ajusta a su perfil de necesidades. “Todos los programas de mercadotecnia deben estar diseñados para crear estímulos que las empresas puedan usar adecuadamente para influir en los consumidores de sus productos y servicios” (Sahui, 2008, p. 9). Por lo tanto se hace indispensable conocer con mayor interés ¿Cuáles son los factores psicológicos que intervienen en el comportamiento del microempresario Tunjano a la hora de decidir utilizar los servicios financieros?, de tal manera que este estudio aporte al sector financiero y al sector microempresarial para que los planes comerciales de la banca aseguren el acceso de esta importante población la cual representa el 80% de los negocios de la ciudad, para que de esta manera pueda evidenciarse una alianza en pro del desarrollo económico de la ciudad.

Metodología: Se realizó un estudio de enfoque cualitativo descriptivo, en el cual mediante entrevista se indaga sobre las influencias que tienen los microempresarios a la hora de tomar sus decisiones para acceder a fuentes de financiación para su negocio. De acuerdo con la información suministrada por la cámara de comercio de la ciudad de Tunja, existen 6597 microempresas activas, clasificadas por sectores de las cuales 3958 se dedican al comercio. Para este estudio se tomó una muestra de 127 empresas pequeñas.

Resultados: De acuerdo con el análisis de la información recolectada se encontró que el 90 % de los microempresarios, prefieren acudir a la ayuda financiera de la familia, a prestamistas informales y a sus ahorros a la hora de buscar dinero para financiar sus necesidades económicas empresariales. El 10 % restante han acudido a intermediarios, es decir le han pedido a un amigo o a un familiar dependiente laboral para sacar un crédito en un Banco, aspecto que les ha dado mejores resultados a la hora de acceder a la banca. Dentro de los factores psicológicos que se lograron determinar se encuentra que su comportamiento ha estado influenciado por estímulos recibidos por su entorno, los cuales se destacan por la personalidad, la motivación, el aprendizaje y el estilo de vida.

Discusión y Conclusiones: Se determinó que los factores psicológicos que intervienen en el comportamiento del microempresario tunjano a la hora de tener la intención de acudir a utilizar los servicios financieros que potencian sus decisiones son:

1. Las características psicológicas que reflejan la forma en que una persona responde a su medio ambiente, los microempresarios encuentran mucha publicidad donde les presentan grandes oportunidades para adquirir crédito fácil, pero cuando se acercan a las entidades el servicio no es coherente con los que ofrecen ya que tienen que hacer muchos trámites y perder mucho tiempo, aspecto al que le tienen poca tolerancia en algunos casos.
2. El estilo de vida condiciona sus necesidades ya que los microempresarios en su mayoría han aprendido a iniciar sus negocios “desde abajo “ como ellos lo manifiestan y de esa manera se han dado cuenta que sus padres para sacar un negocio adelante lo hacían sin tener que acudir a bancos.
3. La motivación ha sido la fuerza que los impulsa a tomar sus decisiones, en algunos casos para seguir adelante con el negocio a pesar de las dificultades; para buscar ingresos a través de un empleo, en otros casos para aceptar las exigencias y extensos trámites que les exigen los bancos para poder acceder a un crédito.
4. El aprendizaje, aspecto que les ha permitido entender que no es rentable acudir a préstamos en las entidades financieras ya que los costos son muy altos por las tasas de interés que manejan para este sector económico. Los resultados indican que los consumidores microempresarios del sistema financiero en la ciudad de Tunja (Colombia), no utilizan en un porcentaje importante los servicios de la banca ya que no se adecuan a sus necesidades, por lo que se sugiere priorizar los recursos destinados al desarrollo y diseño de estrategias que permitan una inclusión de este sector en el sistema financiero ya que se evidencia una gran oportunidad de desarrollo para ambos sectores.

PALABRAS CLAVE: Factores psicológicos, comportamiento del consumidor, microempresarios, servicios financieros.

ABSTRACT

The Colombian financial sector is characterized because it is a source that overcomes the limitations of money they have micro entrepreneurs in undertaking business development. This research seeks to identify the psychological factors that influence consumer decisions of these services in the city of Tunja (Boyacá). This requires a qualitative to a representative sample of small businesses that belong to the commercial sector of the city study. The results show a marked lack of motivation against the possibilities offered by the bank for this economic sector, which shows a low intention to use these services, why turn to other sources of funding.

KEY WORDS: Psychological factors, consumer behavior, entrepreneurs, financial services.

a. Problema y objetivo

Hoy en día se evidencia que la conducta de los consumidores es más compleja de lo que se cree, dicha conducta es el resultado entre otros de factores psicológicos que influyen en los procesos de adquisición de un bien o servicio. Las empresas en este caso las entidades financieras en Tunja (Colombia) deben saber identificar a sus consumidores micro empresariales, de tal manera que logren satisfacer sus necesidades particulares, puesto que hacen parte los sectores menos favorecidos por la banca en la actualidad. Aunque algunas entidades promueven servicios para este sector, a la hora de intentar el acceso, los comerciantes se encuentran con muchas limitaciones por parte del portafolio de servicios ofrecido, ya que no se ajusta a su perfil de necesidades. “Todos los programas de mercadotecnia deben estar diseñados para crear estímulos que las empresas puedan usar adecuadamente para influir en los consumidores de sus productos y servicios” (Sahui, 2008, p. 9). Por lo tanto se hace indispensable conocer con mayor interés ¿Cuáles son los factores psicológicos que intervienen en el comportamiento del microempresario Tunjano a la hora de decidir utilizar los servicios financieros teniendo en cuenta las teorías motivacionales?, de tal manera que este estudio aporte al sector financiero y al sector microempresarial para que los planes comerciales de la banca aseguren el acceso de esta importante población la cual representa el 80% de los negocios de la

ciudad, buscando que a futuro se pueda dar una alianza de dichos sectores en pro del desarrollo económico de la ciudad.

b. Metodología

Se realizó un estudio de enfoque cualitativo descriptivo, en el cual mediante entrevista estructurada¹, se indaga sobre las influencias que tienen los microempresarios a la hora de tomar sus decisiones para acceder a fuentes de financiación para su negocio. De acuerdo con la información suministrada por la cámara de comercio de la ciudad de Tunja, existen 6597 microempresas activas, clasificadas por sectores de las cuales 3958 se dedican al comercio. Para este estudio se tomó una muestra de 127 empresas pequeñas. El análisis se realizó a partir del uso del software Atlas ti, el cual permite codificar la información para establecer categorías y así poder clasificar los datos obtenidos.

c. Resultados

De acuerdo con el análisis de la información recolectada se encontró que el 90 % de los microempresarios, prefieren acudir a la ayuda financiera de la familia, a prestamistas informales y a sus ahorros a la hora de buscar dinero para financiar sus necesidades económicas empresariales. El 10 % restante han acudido a intermediarios, es decir le han pedido a un amigo o a un familiar dependiente laboral para sacar un crédito en un Banco, aspecto que les ha dado mejores resultados a la hora de acceder a la banca. La teoría de la motivación hacia el logro desarrollada por Atkinson y McClelland, permite mostrar que los empresarios movidos por factores personales buscan como sea su camino hacia el éxito empresarial como independientes.

De otro lado teniendo en cuenta la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, las personas siempre quieren conseguir cosas, tratan de satisfacer cinco clases de necesidades, una de ellas es la seguridad pues buscan cierto grado de estabilidad en la vida y en el trabajo, por lo tanto buscan hacer su sueño realidad, sin embargo el sector financiero parece no haber entendido las necesidades de dicho sector.

Herzberg en su teoría se basa en la creencia de que la relación de un individuo con su trabajo es básica, por lo tanto su satisfacción depende de las actividades que busquen estimular su actitud hacia

¹Entrevista estandarizada o estructurada En ella, las preguntas son presentadas exactamente con las mismas palabras y en el mismo orden a todos los entrevistados, con el fin de asegurar que todos están respondiendo a la misma cuestión. Si se emplean preguntas diferentes, las respuestas no van a ser comparables entre sí.

el logro de sus necesidades. Al parecer la banca requiere poner mayor atención a un mercado que es muy importante hoy en día para el crecimiento económico del país, el cual se está consolidando con muchas dificultades, sobretodo financieras.

En la actualidad, una de las teorías más aceptadas por la sociedad del conocimiento frente al tema de la motivación es la teoría de las expectativas de VictorVroom. Ésta teoría aplicada al mundo empresarial, podría significar que un emprendedor estaría motivado para iniciar su negocio haciendo un esfuerzo significativo cuando creyera que gracias a dicho esfuerzo podría lograr un buen desempeño y por lo tanto lograr las recompensas que satisfarían sus metas personales. Aspecto evidenciado en este estudio ya que la mayoría de los microempresarios han tenido que ahorrar durante mucho tiempo para lograr sus sueños de independencia.

A partir de lo anterior y continuando con este estudio parece evidente que dentro de los factores psicológicos que se han logrado determinar, se encuentra que el comportamiento de los microempresarios Tunjanos ha estado influenciado por diversos estímulos, los cuales se destacan por la personalidad, la motivación, el aprendizaje y el estilo de vida.

d. Discusión y Conclusiones

El consumo conforma una nueva manera de relacionarse con los objetos, por supuesto; pero asimismo, de forma sorprendente, conforma relaciones con otras personas y con nosotros mismos. (Gil, 2004). El estudio del comportamiento del consumidor es una de las áreas que en el terreno del marketing ha concentrado mayores esfuerzos desde el ámbito científico. La comprensión de las necesidades y deseos del consumidor, que originan las relaciones de intercambio, resulta ser una importante clave estratégica para las empresas.

Para Robbins (2004) la motivación “es un proceso que da cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo por conseguir una meta”, las teorías de la motivación antes mencionadas lo ratifican.

Las aplicaciones derivadas del aprendizaje de la mercadotecnia son fundamentales para conocer la conducta de los consumidores, ya que el consumo es un comportamiento aprendido. En otras palabras, la importancia práctica de la teoría del aprendizaje para los expertos en mercadeo, es que éstos pueden aumentar la demanda de un producto al asociarlo con fuertes impulsos, al usar

sugerencias motivacionales y al proporcionar un reforzamiento positivo. (Kotler, 2006). Aspectos que al ser considerados por el sector financiero pueden fomentar el inicio de un camino eficiente en cuanto a posibles productos y servicios que se adecuen a las necesidades del sector microempresarial.

Cuanto menor sea la dificultad de tratar la información relativa al producto financiero, mayor será por lo tanto la implicación, la confianza del consumidor en su decisión. (Navarro, 2013). Los servicios financieros varían enormemente en sus niveles de complejidad. Sin el conocimiento adecuado, los clientes serán incapaces de evaluar eficazmente las alternativas y tampoco de apreciar el valor del servicio tras consumirlo (Siddiqui y Sharma, 2010).

Otro factor que influye en la selección de productos por parte de un individuo, son las circunstancias económicas de cada persona. Sin embargo, se puede dar el caso (y sucede con mucha frecuencia), que personas de la misma edad, con una ocupación similar y con ingresos semejantes, tengan hábitos de consumo diferentes. (Sahui, 2008). Las personas con mayores necesidades económicas son las que se arriesgan a formar negocios que a pesar de las dificultades financieras logran sacar adelante.

El estilo de vida es el último concepto del proceso sociológico de consumo. A partir de él, las características psicológicas de cada persona son las que determinarán, a final de cuentas, la conducta definitiva de los consumidores. Y es que si se sabe a qué clase social pertenece alguien, se pueden inferir varias cosas de la probable conducta de esa persona y de esta manera buscar estrategias que permitan acertar en la satisfacción de sus necesidades particulares.

El estudio del comportamiento del consumidor es una de las áreas que en el terreno del marketing ha concentrado mayores esfuerzos desde el ámbito científico. La comprensión de las necesidades y deseos del consumidor, que originan las relaciones de intercambio, resulta ser una importante clave estratégica para las empresas.

La práctica del consumo en la sociedad moderna establece la relación entre mercancía y consumidor e implica los factores tanto externos, como la promoción y publicidad, los precios, cercanía de los puntos de distribución y características de productos, como internos, que son los procesos de conciencia, de motivaciones y emociones. (Sergueyevna G.; Mosher Valle, E. (2013).

La actividad de las entidades financieras es una actividad de prestación de servicios y de intermediación financiera. Por lo tanto se puede afirmar que el Marketing de las entidades financieras es esencialmente un Marketing de servicios. No obstante, dentro de este campo, también hay que considerar la particular naturaleza de las relaciones comerciales mantenidas en el negocio financiero y orientar la aplicación del Marketing a los problemas específicos con los que se enfrentan estas entidades. (Navarro, 2013). En Colombia es evidente que a pesar de la crisis financiera mundial, este sector muestra un importante fortalecimiento durante los últimos cinco años.

La satisfacción se define tradicionalmente como la confirmación de las expectativas (Fornell, 1992). En palabras de Embid, Martín Dávila y Zorrilla (1998) “cuando lo que un cliente espera recibir de una entidad financiera coincide con lo que recibe, entonces estará satisfecho”. Por ello, si queremos comprender los condicionantes de la satisfacción, debemos comprender que son y cómo funcionan las expectativas. (Embit, Martin, Davila 1988).

Por lo general la decisión de compra o adquisición de un bien o servicio es el resultado de un conjunto de factores. (Arellano 2002). Se determinó que los factores psicológicos que intervienen en el comportamiento del microempresario tunjano a la hora de tener la intención de acudir a utilizar los servicios financieros que potencian sus decisiones son:

1. Las características psicológicas que reflejan la forma en que una persona responde a su medio ambiente, los microempresarios encuentran mucha publicidad donde les presentan grandes oportunidades para adquirir crédito fácil, pero cuando se acercan a las entidades el servicio no es coherente con los que ofrecen ya que tienen que hacer muchos trámites y perder mucho tiempo, aspecto al que le tienen poca tolerancia en algunos casos. Además la calidad del servicio como pilar fundamental para alcanzar la fidelidad en el negocio bancario no se evidencia. (Aparicio de Castro, 2000).
2. El estilo de vida condiciona sus necesidades ya que los microempresarios en su mayoría han aprendido a iniciar sus negocios “desde abajo “ como ellos lo manifiestan y de esa manera se han dado cuenta que sus padres para sacar un negocio adelante lo hacían sin tener que acudir a bancos.
3. La motivación ha sido la fuerza que los impulsa a tomar sus decisiones, en algunos casos para seguir adelante con el negocio a pesar de las dificultades; para buscar ingresos a través de un empleo,

en otros casos para aceptar las exigencias y extensos trámites que les exigen los bancos para poder acceder a un crédito.

4. El aprendizaje, aspecto que les ha permitido entender que no es rentable acudir a préstamos en las entidades financieras ya que los costos son muy altos por las tasas de interés que manejan para este sector económico.

Los resultados indican que los consumidores microempresarios del sistema financiero en la ciudad de Tunja (Colombia), no utilizan en un porcentaje importante los servicios de la banca ya que no se adecuan a sus necesidades, por lo que se sugiere a los bancos priorizar los recursos destinados al desarrollo y diseño de estrategias que permitan una inclusión de este sector en el sistema financiero ya que se evidencia una gran oportunidad de desarrollo para ambos sectores. En los últimos años diferentes trabajos se han centrado en la obtención de segmentos y el conocimiento de perfiles de usuarios de servicios financieros o bancarios (Cameron, Cornish y Nelson, 2006). El estudio de la psicología en el proceso de consumo se refiere a la forma en que compran los individuos y el camino que usan para elegir productos, servicios o experiencias para satisfacer sus necesidades. (Galindo, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio de Castro, M. (2000). El Marketing financiero, en Marketing en sectores específicos, 2000, Ed. Pirámide

Aparicio de Castro, M. y Pérez Martínez, M. (1996). Factores impulsores en la evolución de la oferta financiera, Cuadernos de Gestión, No. 17, pp. 91-113

Arellano Cueva, R. (2002). Comportamiento del consumidor; Ed. McGraw Hill; México

Bouguerra, A. y Mzoughi, M. (2011). Relationship Marketing: The Forgotten Consumer, International Journal of Business y Social Science Vol. 2 No. 6, pp.210-223

Cameron, F. Cornish, C. y Nelson, W. (2006). FSS2: A new methodology for segmenting consumers for financial services, Journal of Financial Services Marketing, Vol., 10, No. 3, pp. 260-271

Galindo, A. (2010). Psicología del Consumidor Mexicano. Segmento, Revista del Instituto Tecnológico de México, N° 48, año 11, págs. 1-4

Gil Juárez, A. (2004) Psicología económica en el comportamiento del consumidor. Barcelona.

- Hubbard, J. y Gaitan, I. (2013). "Protección del Consumidor & Microfinanzas" de la IDLO, Universidad Sergio Arboleda. Colombia
- Kotler, P. (2006). Dirección de Marketing, Pearson. México. 174 p.
- Navarro Sanz, A. (2013). El comportamiento del consumidor financiero: enfoque transaccional vs. Enfoque relacional. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 381p
- Ritzer, G. (2005). Teoría sociológica clásica; Ed. McGraw Hill; México.
- Robbins, S. (2004). Comportamiento organizacional; Ed. Pearson/Prentice Hall; México.
- Sahui Maldonado, J. (2008). Factores que influyen en la conducta del consumidor. Una aproximación desde las ciencias sociales. Universidad modelo; México.
- Sergueyevna G.; Mosher Valle, E. (2013) Teorías motivacionales desde la perspectiva de comportamiento del consumidor *Negotium*, vol. 9, núm. 26, septiembre-diciembre, pp. 5-18. Fundación Miguel Unamuno y Jugo. Maracaibo, Venezuela
- Yamakawa, P; Guerrero, C; Rees, G. (2013). Factores que influyen en la utilización de los servicios de banca móvil en el Perú. *Universidad & Empresa*, núm. 25, pp. 131-149. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

DIMENSIONES MATERIAL E INMATERIAL DEL CUIDADO EN NIÑOS VÍCTIMAS DE MALTRATO.

Gueglio, Constanza & Seidmann, Susana.

constanzaqueglio@gmail.com

Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación en curso en el marco de una beca de maestría UBACyT. El objetivo general de la investigación es analizar las representaciones sociales de cuidado en niños y niñas que fueron víctimas de maltrato infantil intrafamiliar y su relación con sus prácticas de cuidado. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo cuya muestra se compone de niños y niñas de entre 6 y 12 años, que se encuentran institucionalizados por situaciones de maltrato infantil intrafamiliar. Se utiliza un abordaje teórico y metodológico a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), siendo los niños los sujetos de la representación y el cuidado el objeto de la misma.

En el presente trabajo, se presentan algunos resultados producto de la primera etapa de trabajo de campo. En este caso, la muestra estuvo conformada por 8 niñas y 6 niños (N=14) cuyas edades oscilaron entre los 6 y los 12 años de edad. Todos los niños se encontraban institucionalizados por situaciones de maltrato infantil. Se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos: entrevistas en profundidad con los niños (previo consentimiento informado de los adultos responsables y de los propios niños), técnicas gráficas, en las que se le solicitaba a los niños realizar dibujos sobre situaciones de cuidado y no cuidado, y observaciones participantes. A lo largo de todo el proceso de investigación se tomaron en cuenta tres posibles vinculaciones del niño con el cuidado: el niño como receptor de cuidados, el niño como sujeto que cuida a otros y el niño como sujeto que se cuida a sí mismo (Gueglio y Seidmann, 2015). El presente trabajo se centra en el niño como receptor del cuidado y particularmente en las categorías enlazadas a la dimensión material del mismo. El cuidado material se vincula principalmente con la realización de tareas concretas relacionadas al cuerpo y sus necesidades fisiológicas y supone un vínculo entre el que brinda el cuidado y el que los recibe (Aguirre, 2007). El cuidado inmaterial, se vincula a lo afectivo, emocional y relacional. Supone todas aquellas acciones que se dirigen hacia un bienestar emocional e intersubjetivo.

Entre los resultados, se puede observar que a partir de los datos recolectados hasta el momento emergen tres categorías centrales en relación al niño como receptor de cuidados en su vertiente material. En primer lugar, una serie de acciones que se desarrollan de manera rutinaria (cuidados de rutina), que apuntan al cuidado del cuerpo y que incluyen la alimentación, la higiene y el abrigo, principalmente. Dentro de esta categoría, se configuran dos subcategorías: una que refiere a la provisión de material y condiciones físicas para que estos cuidados puedan llevarse a cabo, y una segunda subcategoría vinculada a las acciones que realizan los adultos para que los propios niños ejecuten sus cuidados rutinarios, denominada andamiaje del cuidado. La segunda categoría propuesta refiere a los cuidados de tipo preventivos, que apuntan a evitar riesgos tanto de objetos y situaciones consideradas peligrosas, como de personas que puedan infligir un daño al niño. Finalmente, los niños identifican un tipo de cuidado que se denominará cuidado asistencial, asociado a aquellas acciones que realizan los adultos luego de que ya ha sucedido un evento no deseado o esperado al niño, como ser una enfermedad física.

De estas tres formas que adquiere el cuidado material en relación a los niños como receptores de cuidado, son las dos primeras las que poseen mayor relevancia en el discurso de los niños y niñas que han sido víctimas de maltrato infantil. Las particularidades que adquieren los contenidos materiales de la representación del cuidado pueden pensarse en vinculación a situaciones vividas en las que estos tipos de cuidados no estaban presentes y luego lo estuvieron y por tanto aparecen en el discurso con tanta claridad para dichos sujetos.

Palabras clave: cuidado, niños, maltrato, representaciones

Abstract

This paper presents preliminary results of an ongoing research which aims to explore the social representations of "care" in abused children. This is a qualitative, exploratory and descriptive study with an approach from the Theory of Social Representations, children being the subject of the representation and the "care" the object of it.

In this paper, some results of the first stage of the field work are presented. In this case, the sample consisted of 8 girls and 6 boys (N = 14) whose ages ranged from 6 to 12 years old. Various data collection instruments were used: in-depth interviews with children, graphical techniques and participant observation.

From the data analysis, three categories emerged in relation to the material dimension of care,

being the children receivers of care: routine care, preventive care and asistencial care. These types of care that the children can identify clearly, might be related with both experiences: the experience of being abused and not being care, and the experience of receiving the material care needed.

Key words: care, abused, children, representations

Introducción

Los estudios sobre el cuidado comenzaron a tener especial relevancia a partir de que desde distintos ámbitos académicos, políticos y económicos, se comenzó a entender al “trabajo del cuidado” como una categoría central para comprender la organización de las sociedades, las distribuciones de tareas por género y los conflictos que de allí emergían. Conceptualizada como una tarea atribuida al género femenino, el trabajo del cuidado emergió como un tipo de trabajo que se encontraba invisibilizado y no remunerado, ni reconocido (Zibechi, 2013). Sin embargo, a raíz de su análisis y consideración se comenzó a comprender que las tareas de cuidado poseen un valor social central para el desarrollo de las sociedades aunque genera fuertes inequidades en materia de género (Pautassi, 2007). Pero, ¿qué se entiende por cuidado? ¿Qué implica la conceptualización del trabajo del cuidado? Por *cuidados* podemos entender la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud, la necesidad más básica y diaria que permite la sostenibilidad de la vida (Pérez Orozco, 2006). Como plantea Boff (1999) saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie ya que los seres humanos o aprendemos a cuidar o perecemos. El cuidado entonces, implica necesariamente un vínculo afectivo entre quién cuida y quién es cuidado. Como propone Voria (2013) la categoría del cuidado se configura como opuesta a la ficción de la autonomía y autosuficiencia del individuo moderno ya que implica la dependencia mutua como sujetos en el centro del lazo social. Esto, a su vez, implica una responsabilidad recíproca y solidaria ante la vulnerabilidad que nos constituye. Aunque es en los extremos de la vida, en la niñez y la ancianidad, cuando las personas requieren mayores cuidados (Zibecchi, 2013) todos los sujetos somos receptores de cuidados y cuidadores a lo largo de nuestras vidas. Como postula Pérez Orozco (2006) hablar de cuidados es hablar de una necesidad diaria de todas las personas, aunque

en diferentes grados y dimensiones. El cuidado es en este sentido, tanto una obligación como un derecho (Pautassi, 2007).

A pesar de la importancia que adquirió la temática del cuidado y sus conceptualizaciones, los estudios desde las ciencias sociales y la psicología se centraron principalmente en las problemáticas de los y las cuidadoras, dejando en un segundo plano las vivencias de quienes son receptores de dichos cuidados. Como se mencionó anteriormente, niños y niñas constituyen un grupo poblacional que se configura necesariamente como receptor de cuidados debido a su imposibilidad de autovalimiento en dicho período de la vida. Sin embargo, los niños no se configuran solamente como receptores de cuidados sino que también realizan acciones de cuidado hacia otros y hacia sí mismos (Gueglio y Seidmann, 2015).

Resulta por lo tanto relevante trabajar con las representaciones de cuidado que construyen los niños y niñas para poder ampliar la conceptualizaciones sobre el tema y fomentar la participación de los mismos como sujetos de derecho que deben ser escuchados, especialmente en aquellas temáticas que los atañen tan de cerca.

Dimensiones del cuidado

El cuidado es un concepto que puede ser pensado a través de múltiples categorías. Distintos autores han trabajado sobre diversas dimensiones que pueden tomarse en cuenta para problematizar el cuidado. En relación a la actividad misma, el cuidado puede dividirse en directo e indirecto. El cuidado directo implica la satisfacción de aquellas necesidades que involucran una interacción cara a cara entre ambos quien cuida y quien recibe cuidados. El cuidado indirecto *consiste en la provisión de los bienes requeridos y los espacios adecuados para la satisfacción de las necesidades de las personas cuidadas* (Faur, Esquivel, Jelin, 2007)

Chardon, Bottinelli, Ferreira, De la Cruz Mayol, Nakache, Scavino, y García Lavandal (2003) trabajaron sobre las diferencias entre el cuidado prescriptivo y el cuidado singularizado, conceptualizados a partir de un trabajo con padres y madres de niños de nivel inicial. El primero, pone énfasis en el peligro como inherente a los objetos y/o situaciones y donde el cuidado se ubica en relación a la prohibición, la inhibición y el riesgo. El cuidado singularizado, se asocia a la libertad del niño como sujeto activo, investigador del mundo que lo rodea, y donde el cuidado queda asociado a la anticipación y a la capacidad de pedir ayuda.

En relación *altipode* cuidado, existen dos dimensiones que se tomaron desde los inicios de los estudios sobre la temática (Aguirre, 2007): el cuidado implica una dimensión material y una dimensión inmaterial. El cuidado material se vincula principalmente con la realización de tareas concretas vinculadas al cuerpo y sus necesidades fisiológicas y supone un vínculo entre el que brinda el cuidado y el que los recibe (Aguirre, 2007). El cuidado inmaterial, se vincula a lo afectivo, emocional, relacional. Supone todas aquellas acciones que se dirigen hacia un bienestar emocional e intersubjetivo.

En el presente trabajo, se trabajara a partir de ésta conceptualización del cuidado para estudiar en este caso qué aspectos aparecen en la representación social del cuidado vinculado a su aspecto material.

Marco teórico

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque de la Teoría de las Representaciones Sociales. Moscovici (1979) define a las representaciones sociales como un modo de conocimiento de sentido de común con una doble función: la comunicación entre los individuos de un mismo grupo social y la orientación en su mundo social al proveer un código común que facilita la comprensión y control de dicha realidad social.

Las representaciones sociales poseen diversas funciones: permiten comprender y explicar la realidad, definir y elaborar una identidad sociales y ser guías para la acción y las prácticas (Abric, 2011).

Las representaciones sociales (RS) son siempre de algo y de alguien, es decir que implican un sujeto y un objeto de la representación (Jodelet, 1984). En la presente investigación el sujeto de la RS serán los niños que han sido víctimas de maltrato infantil y el objeto de la (RS) es el cuidado. Se tomará la perspectiva de Duveen y cols. (2003) según la cual los niños no se consideran receptores pasivos en el proceso de adquisición de las RS de su mundo social sino que se constituyen como actores y agentes de la reconstrucción de dichas representaciones.

Metodología

Se trata de un estudio de tipo exploratorio y descriptivo que busca indagar sobre las representaciones sociales de cuidado de niños y niñas que han sufrido situaciones de maltrato

infantil intrafamiliar y la vinculación con sus prácticas de cuidado. El abordaje es de tipo cualitativo y desde la perspectiva teórico-metodológica de la Teoría de las Representaciones Sociales.

Si bien se trabajará en tres instituciones convivenciales, en el presente desarrollo se presentan algunos resultados del trabajo de campo realizado en la primera institución. La muestra estuvo conformada por 8 niñas y 6 niños (N=14) cuyas edades oscilaron entre los 6 y los 12 años de edad. La media de edad fue de 9 años. Todos los niños se encontraban institucionalizados por situaciones de maltrato infantil. Unicef (2010) define al maltrato infantil cualquier acción u omisión, intencional o no, por parte de los cuidadores del niño, niña o adolescente que comprometan la satisfacción de las necesidades primarias físicas (alimentación, abrigo, protección contra el peligro) y socio-emocionales (interacción, estimulación, afecto, juego, etc.) por las que se ve afectado su desarrollo físico y emocional, su integridad y que implique una vulneración de derechos. Los tipos de maltratos sufridos por los niños que conforman la presente muestra abarcan diversas formas: maltrato físico, abuso sexual infantil, maltrato psicológico, negligencia grave, prostitución infantil y abandono.

Es interesante notar como en la propia definición del maltrato quedan implicados los aspectos del cuidado, tanto material como inmaterial. Sin embargo, ningún niño es separado de su familia por tener los aspectos socioemocionales, simbólicos o inmateriales vulnerados, sino que en todos los casos de la muestra existía maltrato vinculado a aspectos materiales del cuidado.

Instrumentos

Para la recolección de los datos se realizaron observaciones de la vida cotidiana de los niños y la interacción entre sí y los adultos, tomando como eje de la misma los emergentes vinculados al cuidado. Se realizaron entrevistas en profundidad, semidirigidas a 12 niños y niñas previo consentimiento informado tanto de sus tutores legales como de los propios niños. Se utilizaron además técnicas gráficas, que resultaron particularmente útiles por tratarse de investigación con niños. Se les pidió a los niños que dibujaran un adulto cuidando a un niño y un adulto no cuidando a un niño. En los casos en que los propios niños desearon continuar dibujando, se les solicitó un dibujo de un niño cuidando a otro y un niño cuidándose a sí mismo.

Luego de recolectados los datos, se realizó un análisis intrainstrumento, para luego llevar a cabo una triangulación de los datos obtenidos en las tres técnicas utilizadas. Se utilizó como soporte de análisis el software Atlas Tl versión 7.

Resultados

En primer lugar, es interesante notar como en la propia definición del maltrato quedan implicados los aspectos dos aspectos del cuidado, tanto el material como el inmaterial. Sin embargo, ningún niño es separado de su familia por tener los aspectos socioemocionales, simbólicos o inmateriales vulnerados, sino que en todos los casos de la muestra existía maltrato vinculado a aspectos materiales del cuidado.

En las definiciones sobre el cuidado aparecen sin embargo tanto aspectos materiales como inmateriales. De hecho, son los aspectos simbólicos y no materiales los que los niños proponen como más relevantes en el cuidado. Para pensar la vinculación de los niños con el cuidado, se proponen tres categorías según la posición del niño en el mismo: el niño como receptor de cuidados, el niño como sujeto que cuida a otros y el niño como sujeto que se cuida a sí mismo (Gueglio y Seidmann, 2015). En el presente trabajo se profundizará sobre el niño como receptor de cuidados y particularmente en su dimensión material.

Como se mencionó anteriormente, el cuidado material se vincula principalmente con la realización de tareas concretas vinculadas al cuerpo y sus necesidades fisiológicas, teniendo en cuenta que siempre se da en un vínculo entre quién es receptor y quien brinda cuidados. A través del análisis de las entrevistas se pudieron identificar tres categorías asociadas al cuidado material, al cuidado del cuerpo y las necesidades vinculadas al bienestar y la salud física:

1) Cuidados de rutina

En primer lugar, los niños identifican al cuidado con temáticas que se vinculan a aquellas actividades que se realizan diariamente, con o sin ayuda de los adultos, para preservar la salud e integridad física. Entre ellas resalta la alimentación que aparece como central y es mencionada por todos los entrevistados. En segundo lugar aparece todo aquello vinculado a la higiene personal del cuerpo y finalmente con menor relevancia, el abrigo y la vestimenta.

Dos subcategorías se configuran dentro de los cuidados de rutina. En primer lugar, identifican como cuidado todas aquellas acciones provenientes de los adultos que refieren a *la provisión de material y condiciones físicas* para su desarrollo y bienestar:

“Me ayudan en muchas cosas... plata de fotocopias no me la piden, muchos materiales me los dan ellos...” (NiñaA_12 años)

“Eh... aparte de que me dan de comer, todo eso, me dan sábanas... una cama... sábanas para cambiar, almohada, ropa, el placard... y me dan el desayuno todos los días.” (NiñoA_11 años)

En segundo lugar, aparece lo que denominaré *“andamiaje del autocuidado”* son aquellas acciones o indicaciones que proveen los adultos y que apuntan al cuidado corporal de los niños (higiene, alimentación, abrigo):

“[que te cuiden es] que te bañes todos los días, que hagas la tarea, que comas todos los días...” (NiñaB_11 años)

Por tratarse de niños que ya pueden realizar por sí mismos estas actividades, los adultos funcionan como guía para la realización de las mismas. Asimismo, en este punto los adultos adquieren también la función de control generando un punto de tensión entre cuidado y vigilancia. No solamente guían sino que controlan que estas rutinas se lleven a cabo por parte de los niños:

“[Los operadores] te dicen “hace esto, colgá los guardapolvos, lavate las manos, bañate y están adentro tuyo, todo el día encima...” (NiñaC_12 años)

Las *funciones del cuidado* no son objeto de trabajo del presente trabajo. Sin embargo es importante mencionar que los niños identifican un función más vinculada al acompañamiento en el cuidado y una función de control o vigilancia de sus cuerpos, lo que no es un dato menor tratándose de niños que se encuentran viviendo en una institución convivencial.

2) Cuidado preventivo

En esta categoría se incluyen todas aquellas acciones que realizan los adultos cuyo fin es evitar que el que el niño atravesase una situación riesgosa para su integridad y salud física. En este sentido, diferencian dos tipos de riesgos y prevención:

En primer lugar, existe el *riesgo que proviene de objetos* específicos que se configuran como parte de los ambientes que transitan diariamente (por ejemplo la exposición a enchufes o al fuego) así como también *situaciones que conllevan un riesgo potencial* debido al tipo de actividad (como algunos juegos que implican correr y saltar por ejemplo)

“Cuando los nenes están jugando a la pelota les dicen que dejen de jugar porque se pueden caer y lastimar, o cuando estás corriendo”. (Jenny_9 años)

Nuevamente se observa aquí una tensión entre el cuidado y el control de las actividades que los niños realizan.

Luego, en segundo lugar, existe el *riesgo que proviene de otras personas*. Los niños despliegan en las entrevistas y en los gráficos, la necesidad de contar con adultos que los protejan de otros adultos que pueden dañarlos, violentarlos o abusar de ellos.

“Cuidar es que te cuidan, que siempre te quieren cuidar, es como si algunas veces no te dejan salir solo porque piensan que te pasa algo, te pueden agarrar, llevarte...” (NiñoC_11 años)

Es de destacar que si bien no se trabaja la vertiente simbólica en el presente trabajo, el cuidar de los otros, de aquellas personas que pueden representar un peligro o situaciones que pueden dañar se resalta con especial énfasis, tanto en la dimensión material como en la simbólica.

3) Cuidados asistencial

Además de aquellas acciones que se realizan diariamente y de forma preventiva, los niños vinculan el cuidado, siendo ellos receptores del mismo, a las intervenciones que los adultos realizan a partir de algún evento no deseado sucedido al niño, como ser una enfermedad.

“Como pasó acá con X. Estaba enferma y llamaron al hospital. Como X2, que se desmayó en el baño, llamaron al hospital a la noche.” (NiñaC_9 años)

En esta categoría se incluyen todas aquellas acciones que se realizan luego de que ha sucedido un evento no deseado al niño. Tratándose aquí del aspecto material se incluyen principalmente los tratamientos a la enfermedad o a los accidentes, ampliándose esta categoría en el cuidado simbólico o inmaterial.

Conclusiones

El presente trabajo se propuso abordar la dimensión material del cuidado tomando la vertiente del niño como receptor del mismo. Se observaron tres formas que adopta el cuidado material: los cuidados de rutina, los cuidados preventivos y los cuidados de asistencia. De estas tres formas, los primeros dos son los que adquieren mayor relevancia en el discurso de los niños que han sido víctimas de maltrato infantil. Las particularidades que adquieren los contenidos materiales de la representación del cuidado pueden pensarse en vinculación a situaciones vividas en las que estos

tipos de cuidados no estaban presentes. Como postula Izquierdo (2003) las cosas fundamentales de la vida que se hacen de modo continuo por ser imprescindibles, como los cuidados, hacen que pierdan su valor y que solamente se recupere la conciencia de su importancia cuando faltan. La amplia descripción de la noción de cuidado que despliegan los niños, puede relacionarse con ambas experiencias: no haber sido cuidados y haberlo sido.

Bibliografía

- Abric, Jean Claude. *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán, 2011.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. *Petrópolis: Vozes*, 46.
- Chardon, M., Bottinelli, M., Ferreira, M., De la Cruz Mayol, J., Nakache, D., Scavino, C., & García Lavandal, L. (2003). *Escuela, salud y prácticas cotidianas: las concepciones de cuidado de los padres*. *Proyecto UBACYT PS019. Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Facultad de Psicología. UBA.*[Links].
- Duveen, G., Smith, L., Dockrell, J., y Tomlinson, P. (2003). *Psychological development as social process*. *Piaget, Vygotsky & Beyond: Central Issues in Developmental Psychology and Education*, 52.
- Di Iorio, J. (2013) *Infancia, representaciones y prácticas sociales: la vida cotidiana en instituciones convivenciales*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*, Buenos Aires: IDES.[Links].
- Gueglio, C. & Seidmann, S. (2015) *El niño como sujeto de cuidado: categorías de análisis para representaciones sociales y prácticas*. En evaluación.
- Izquierdo, M. J. (2003, October). *Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: Hacia una política democrática del cuidado*. In *Congreso Internacional SARE Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado*.
- Jodelet, D. (1984). *Représentations sociale: phénomènes, concept et théorie*. Serge Moscovici, *Psychologies sociale*, Paris, PUF, «Quadriges», 357-378
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Pautassi, L. C. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. CEPAL.
- Pautassi, L. C., & Zibecchi, C. (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y*

comunitarias. CEPAL

- Pérez Orozco, A.(2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de economía crítica*, 5, 7-37.
- Voria, Andrea (2013) Dilema analíticos en torno a la categoría de “cuidado”. *Seminário Internacional FazendoGênero 10 (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X
- Zibecchi, Carla (2013) Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras. *Trab. soc.[online]*. 2013, n.20, pp. 427-447. ISSN 1514-6871.

ESPIRITUALIDAD Y BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Nogueira, María Jimena.

Universidad de Flores (UFLO).

jjimena.nogueira@uflo.edu.ar

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo revisar los antecedentes relativos a la relación entre los constructos Espiritualidad y Bienestar Subjetivo a partir de la búsqueda bibliográfica en bases de datos científicas.

Para desarrollar el concepto de Espiritualidad, es necesaria la comparación entre éste concepto y el de Religión, dada su estrecha relación ambos conceptos han sido confundidos, llegando algunos autores a interpretarlos como categorías que resultan redundantes o indistintas.

Piedmont sugiere que ambos constructos sean definidos y estudiada su relación dentro del marco del Modelo de los Cinco Factores de la Personalidad, ya que considera que la Espiritualidad forma parte de la personalidad, siendo el sexto factor que la integra, además de destacar la importancia del desarrollo de ambos constructos a lo largo del ciclo vital de las personas.

La Espiritualidad, para este autor, es considerada como un grupo de motivaciones que subyacen las perspectivas laicas y religiosas y se la ha calificado como una motivación intrínseca e individual que guía a las personas, dentro de un contexto espiritual, a erigir un sentido personal, dando una perspectiva más amplia acerca de la vida, que lo lleva a distanciarse de su existencia inmediata, situándose fuera de esta percepción instantánea de tiempo y lugar. Este mismo autor considera que más allá que la Espiritualidad en cada cultura se exprese de diferentes maneras, es un constructo universal, el cual es posible identificar bajo un aspecto general, al que el autor denomina Trascendencia Espiritual.

Al conceptualizar la Trascendencia Espiritual, Piedmont identifica tres componentes que la conforman: Universalidad, Conectividad, Cumplimiento con la Oración.

A fines del siglo XX, unas décadas posteriores al auge del estudio de la Espiritualidad y la Religiosidad, comienza a investigarse la Calidad de Vida, el Bienestar y otros aspectos positivos en el Ser humano, una vez que las necesidades básicas del ser humano pudieron ser satisfechas. Estos conceptos han ido modificándose a lo largo del tiempo, desde aspectos externos, hasta llegar a enfocarse en los aspectos subyacentes del bienestar.

La conceptualización del Bienestar Subjetivo, se halla comprendido junto al concepto de Bienestar Psicológico, por un constructo mayor, el cual es denominado Calidad de Vida.

Diener define al Bienestar Subjetivo como la evaluación que las personas hacen sobre su vida, incluye tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas. Es decir, que este concepto se refiere a lo que las personas piensan y sienten en cuanto a sus vidas y la conclusión a la que arriben, tanto cognitiva como afectiva acerca de la evaluación de su propia existencia. E incluye dos factores bien diferenciados, las evaluaciones afectivas sobre el humor y las emociones y por otro lado, se encuentran los juicios cognitivos que las personas hacen sobre la Satisfacción con la Vida.

La Espiritualidad, está comprendida desde la teoría de los Cinco Factores de Personalidad, como un sexto factor, ya que este constructo es relevante en cuanto al análisis y comprensión de la Calidad de Vida, aportando significado a la vida y posibilitando a las personas a que se conecten con un propósito mayor. Para Piedmont, la Espiritualidad es el constructo que mayor impacto tiene en la Calidad de Vida.

Se encontró que prácticas espirituales como la oración o la meditación, que se encuentran comprendidas en el Cumplimiento de la oración (componente de la Trascendencia Espiritual) colaboran a tener un mayor Bienestar Psicológico, paz interior, a encontrarse con uno mismo y a buscar la trascendencia. Estas prácticas además favorecen con frecuencia a la sensación de emociones positivas como mayor autoestima, compasión y sentimientos de esperanza.

Piedmont observó que ciertas características que presentan las personas espirituales, habían sido relacionadas con una apreciación de una mejor Calidad de Vida. Estas características están relacionadas al marco temporal que las personas utilizan para poder entender su vida, en cuanto a las preguntas existenciales. Eventos a corto, mediano y largo plazo. Las personas que se consideran como parte de un continuum infinito (eventos a largo plazo) toman responsabilidad tanto para las personas con las que se relacionan en el aquí y ahora como con las personas que ya no se encuentran vivas. Esta perspectiva permite que las personas perciban la unidad con todos los elementos de la naturaleza, así como también sincronidad en sus vidas, por lo que asumen un verdadero compromiso con los demás.

Palabras clave: Espiritualidad, Religiosidad, Bienestar Subjetivo, Psicología social.

Abstract

This paper aims to review the records relating to the relationship between spirituality and Subjective Well constructs from the literature search in scientific databases.

To develop the concept of spirituality, the comparison between this and the concept of religion is necessary, given its close relationship both concepts have been confused, reaching some authors to interpret them as categories that are redundant or indistinct.

Piedmont suggests that both constructs are defined and studied their relationship within the framework of the model of the Five Factors of Personality, as it believes that spirituality is part of the personality, the sixth factor that integrates, while highlighting the importance of development of both constructs along the life cycle of individuals.

Spirituality, for this author, is considered as a group of motivations underlying secular and religious perspectives and has been qualified as an intrinsic and individual motivation that guides people within a spiritual context, to erect a personal sense, giving a broader perspective on life that led him to distance himself from his immediate existence, standing outside this immediate perception of time and place. This author believes that beyond spirituality in every culture is expressed in different ways, is a universal construct, which can be identified under a general aspect, which the author calls spiritual transcendence.

To conceptualize spiritual transcendence, Piedmont identifies three components that comprise: Universality, connectivity, compliance with prayer.

In the late twentieth century, a boom after the study of spirituality and religiosity decades begins to investigated the quality of life, welfare and other positive aspects in humans, once the basic needs of human beings could be satisfied. These concepts have been changing over time, from external factors, up to focus on the underlying issues of welfare.

The conceptualization of Subjective Well, is understood by the concept of Psychological Well, for a longer construct, which is called Quality of Life.

Diener defined as subjective well-being evaluation that people make about their lives, including both cognitive judgments and affective reactions. That is, this concept refers to what people think and feel about their lives and the conclusion they arrive, both cognitive and affective assessment about their own existence. And it includes two distinct factors, affective assessments on mood and emotions and on the other hand, there are the cognitive judgments that people make about the Satisfaction with Life.

Spirituality, falls from the theory of the Five Factor Personality, as a sixth factor, since this construct is relevant in terms of analysis and understanding of the Quality of Life, I giving meaning to life and enabling people to connect with a greater purpose. For Piedmont, construct Spirituality is the greatest impact on quality of life.

It was found that spiritual practices such as prayer or meditation, which are within the fulfillment of the prayer (spiritual transcendence component) work to have greater psychological well-being, inner peace, to find oneself and to seek transcendence. These practices also often favor the sensation of positive emotions such as higher self-esteem, feelings of compassion and hope.

Piedmont noted that certain characteristics that present spiritual people, were related to an appreciation of a better quality of life. These features are related to the time frame that people use to understand your life, as to the existential questions. Events in the short, medium and long term. People who are considered as part of an infinite continuum (long-term events) take responsibility for both the people who are listed in the here and now and with people who are no longer alive. This perspective enables people to perceive unity with all the elements of nature, as well as synchronicity in their lives, so they take a real commitment to others.

Keywords: Spirituality, Religiosity, Subjective Well-being, Social psychology.

Referencias bibliográficas

- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (2), p. 161-164
- Blaine, B., & Crocker, J. (1995). Religiousness, race, and psychological well-being: Exploring social psychological mediators. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, p. 1031-1041.
- Chamberlain, K. (1988). On the structures of well-being. *Social Indicators Research*, 20, p. 581-604
- Díaz Llanes, G. (2001). El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17 (6) Versión on-line
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, p. 653-663.
- Piedmont, R. L. (1999). Does Spirituality Represent the Sixth Factor of Personality? Spiritual Transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 67, p. 985-1013.
- Piedmont, R. L. & Friedman, P. H. (2012). Spirituality, Religiosity, and Subjective Quality of Life. In *Handbook of social indicators and quality of life research*, p. 313-329. Springer Netherlands.
- Reed, P. G. (2007) *Spirituality and well-being in terminally ill hospitalized adults*. [En línea] *Research in Nursing & Health*, 10 (5), p. 335-344. *Resumen de Wiley Online Library*.
- Zinnbauer, B.J. & Pargament, K.I. (2005). Religiousness and Spirituality. En R.F. Paloutzian y C.L. Park (Eds.), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. Nueva York: The Guilford Press, 67 (6), p. 889–919.

SUBJETIVIDAD EN RESISTENCIA: PRÁCTICAS DE CUIDADO Y AUTOCUIDADO CON PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE.

Seidmann, Susana; Di Iorio, Jorgelina; Rigueiral, Gustavo Javier & Abal, Yamila.

Instituto de investigaciones, Facultad de Psicología (UBA).

susiseidmann@yahoo.com.ar

Resumen

Si bien en Argentina y en América Latina puede hablarse de cierta recuperación y redistribución económica que se traduce en el surgimiento de nuevas formas de mejora en la calidad de vida de determinados conjuntos sociales, persisten núcleos duros de pobreza estructural, corolario de las transformaciones socioeconómicas y las políticas neoliberales regresivas que tuvieron lugar en la Argentina desde mediados de la década de 1970, que aún son blanco de sistemáticas vulneraciones de derechos con serias secuelas que se materializan en situaciones de sufrimiento y padecimiento. En el extremo de estos procesos, se encuentran las personas que viven en situación de calle (PSC). “Estar en situación de calle” no se reduce a quienes literalmente utilizan el espacio público como lugar de pernocte, sino que está atravesado por dimensiones culturales, políticas, históricas, sociales y económicas.

Como parte de la problematización de las prácticas de investigación desde la Universidad de Buenos Aires, y en particular, desde la Psicología como disciplina que ha abordado al sujeto hegemónicamente desde la individualidad, desde el Equipo de Investigación UBACyT 2014-2017 (Directora: Prof. Susana Seidmann) de la cátedra I de Psicología Social, se viene desarrollando una investigación-acción (Montero, 2006), que tiene como objetivo general indagar sobre los procesos de construcción de identidad y las trayectorias de vida en personas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires, y generar un espacio de participación y reflexión colectiva con personas en situación de calle para problematizar las condiciones de la vida cotidiana, a partir de distinguir los condicionantes biográficos y los socio-históricos sobre su situación. Con este objetivo, nos acercamos a la Asociación Civil Asamblea Popular Plaza Dorrego – San Telmo, quienes desde el 2002 vienen realizando un trabajo de asistencia con personas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires. Esta organización nace en el marco de las históricas jornadas del 19 y 20 de diciembre del 2001 y desde entonces trabaja territorialmente, promoviendo la autogestión y la organización para la exigibilidad de derechos por parte de estos sujetos.

En dicha Asociación se ha conformado un dispositivo denominado “Malabardeando”, que surge por iniciativa de personas en situación de calle que asisten regularmente a la olla popular que funciona hace más de 12 años.

Se trata de un espacio en el que a través de la palabra, se comparten experiencias, malestares, padecimientos, aprendizajes para transformarlos colectivamente en estrategias de resolución de conflictos, y prácticas de cuidado.

El espacio busca superar la dinámica que predomina en el circuito socio-asistencial, por el que transitan quienes están en situación de calle, que incluye organizaciones religiosas, gubernamentales, no gubernamentales, comunitarias y grupos de vecinos autoconvocados, en el que conviven lógicas tutelares y lógicas restitutivas o de derechos. En ese entramado institucional, se configuran prácticas mediadas por representaciones sociales sobre las PSC basadas en el descontrol, la irresponsabilidad y la incapacidad, que los colocan como objetos de control y como receptoras de cuidado, en tanto que se supone que ellos no saben ni pueden cuidarse.

En contraposición, el “Malabardeando” se constituye como una estrategia de reducción de riesgos y daños, basada en un enfoque de cuidados, que desde el reconocimiento de las personas en situación de calle en su diferencia y como sujetos con intereses, deseos, angustias, se pretende recuperar su condición socio-histórica, promover la exigibilidad de derechos y mejorar su calidad de vida atendiendo la singularidad de los padecimientos.

En este trabajo, se presentan los resultados que se han obtenido a partir del análisis del contenido (Bardin, 1986) de 20 entrevistas en profundidad realizadas a PSC, de ambos sexos, mayores de 21 años y de un mapeo colectivo que se realizó en dos sesiones con las personas que concurren al espacio del “Malabardeando”.

Los relatos y discursos de los participantes, dan cuenta acerca del modo en el que los encuentros semanales propician la problematización y desnaturalización de las representaciones sociales sobre el estar en situación de calle, haciendo visibles subjetividades que resisten, cuerpos que desafían ser negados y negativizados, sujetos que tienen un saber sobre sus padecimientos y que ponen en funcionamiento ciertas prácticas, para sí mismo y con sus grupos de pares, que podrían comprenderse desde la categoría de cuidado. El uso de esta categoría para comprender e intervenir en los problemas vinculados con las personas en situación de calle y la inscripción de estos últimos como sujetos que se cuidan a sí mismos y cuidan a otros, busca ser un aporte para comenzar a de-construir las representaciones sociales hegemónicas sobre estos conjuntos sociales basadas en la lógica del déficit.

Se abona, de este modo, a la construcción colectiva de conocimientos que condicionan las posibilidades de acción transformadora, tanto individual como grupal.

Palabras claves: personas en situación de calle - asistencia – autocuidado – resistencia.

RESISTING SUBJECTIVITY: CARE PRACTICES AND SELFCARE IN HOMELESS PEOPLE

Abstract

In Argentina and Latin America took place some recuperation and new economical distribution, seen in the emergence of new forms of improvement in life quality of certain social groups, there persist structural poorness hard cores. These are also nowadays responsible of rights' wounding which bring suffering and pain.

At the University of Buenos Aires we developed in our research plan (UBACyT 2014-2017. Director: Prof. Susana Seidmann) in the chair of Social Psychology an action research project (Montero, 2006) which questioned research practices and whose general objective is to inquire about identity construction processes and life trajectory in homeless people in Buenos Aires City, in order to create a participation collective thinking space with these persons. We got in touch with the Civil Association *Asamblea Popular Plaza Dorrego* –who since 2002 are carrying out an assistance work with homeless in Buenos Aires City. A device named “Malabardeando” was created in this Association which arises through the proposal of homeless people who attend regularly the popular dining room (*popular pot*). “Malabardeando” constitutes itself as a strategy in risk and damage reduction, based in a caring approach who recognizing homeless people in their difference and as subjects with interests, wishes and anguish, leads to recover their socio-historical condition, promoting the rights requirement and looking for the improvement of their life.

In this article, results obtained through content analysis (Bardin, 1986) are presented. We worked with 20 depth interviews of homeless people through a collective mapping fulfilled in two sessions with the people who attend the space of “Malabardeando”.

The narratives and discourses of the participants show how the weekly encounters conciliate the problematic consideration and denaturalizing process of social representations of being in the streets, making visible resisting subjectivities, defying bodies which deny being refused, people who know about

their suffering and fulfill certain practices, for themselves and for their group of pairs, understood as care category.

Key words: homeless people – assistance – selfcare- resistance

Vivir en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires

El espacio público constituye el escenario en el que hombres, mujeres, niños, adolescentes y personas mayores, despliegan y desarrollan su vida cotidiana. La vida cotidiana, como realidad interpretada y objetivada a partir de las relaciones intersubjetivas, se configura a partir de hábitos y rutinas en el marco de particularidades espacio-temporales (Berger & Luckmann, 1966). En tanto que campo de disputa de sentidos, ese escenario social se configura a partir de la diferenciación de zonas de inclusión, vulnerabilidad o marginación social.

En Argentina, y en América Latina, persisten núcleos de pobreza estructural o cronicada (Kessler & Merklen, 2013, Clemente, 2012) que en los grandes centros urbanos, se traducen en la inequidad en el acceso a bienes, servicios y derechos.

En el campo de problemas sobre las personas que viven en situación de calle, la calle constituye un espacio de vivencia y supervivencia en un continuo proceso de posesión/desposesión material y simbólica (Seidmann et al., 2009). Pese a que cuando son albergados de manera provisoria en hoteles, hogares o paradores, se los considera “incluidos”, “**estar en situación de calle**” no se reduce a quienes literalmente utilizan el espacio público como lugar de pernocte, sino que está atravesado por dimensiones culturales, políticas, históricas, sociales y económicas.

En la Ciudad de Buenos Aires, según los datos oficiales (2009), se estima que hay aproximadamente 1300 personas en situación de calle (PSC)ⁱ. Sin embargo, Médicos del Mundo denuncia la existencia de más de 16.000 personas que subsisten en el espacio público (2012). Para la satisfacción de ciertas necesidades – salud, higiene, vestido, alimentación, capacitación- se configura un circuito socio-asistencial, por el que transitan quienes están en situación de calle, que incluye organizaciones religiosas, gubernamentales, no gubernamentales, comunitarias y grupos de vecinos autoconvocados. En ese entramado institucional, se configuran prácticas mediadas por representaciones sociales sobre las personas en situación de calle (PSC) cristalizadas en la imagen de irresponsabilidad, vagancia e inadecuación del yoⁱⁱ (Seidmann et. al. 2013, Avila & Pallares, 2014), así como también la permanencia de “esa situación” a partir del

reconocimiento de las dificultades para “salir de la calle”. Es decir, algo que responde a una situación de crisis en la biografía de las personas, en lugar de ser superada o atravesada, evoluciona hacia la cronicidad (Di Iorio et. al 2015).

La cronicidad de la situación de calle se traduce en arrasamiento subjetivo, vínculos sociales inestables y transitorios y labilidad afectiva (Seidmann et. al, 2009, Aguiar, 2014; Neiling, 2014). Esto, en el circuito de asistencia, se traduce en que las personas en situación de calle sean ubicadas como receptoras de cuidado, en tanto que se supone que ellos no saben ni pueden cuidarse.

Sin embargo, como parte de los primeros resultados en una investigación con personas en situación de calle sobre trayectorias y construcción de identidad (Seidmann et. al 2015), se visibilizó cómo esas subjetividades devastadas, esos cuerpos fragmentados en los que se inscriben biografías que hacen visible lo que la sociedad niega o naturaliza, emergiendo *“nuevas formas de padecimiento social relacionadas con las expresiones de la injusticia”* (Carballeda, 2008: 27), también se inscriben en el escenario social como subjetividades que resisten, cuerpos que desafían ser negados y negativizados, sujetos que tienen un saber sobre sus padecimientos y que ponen en funcionamiento ciertas prácticas, para sí mismo y con sus grupos de pares, que podrían comprenderse desde la categoría de cuidado. Es decir, al igual que con las infancias (Gueglio & Seidmann, 2015), en el caso de las personas en situación de calle, queda invisibilizadas otras vertientes del cuidado, a saber: como sujetos que se cuidan a sí mismos y como sujetos cuidadores.

En este sentido, y entendiendo por cuidado *“la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud, la necesidad más básica y diaria que permite la sostenibilidad de la vida.”* (Pérez Orozco, 2006), se presenta en este trabajo una primera aproximación a abordar aspectos de las prácticas cotidianas de personas en situación de calle, en términos de estrategias de autocuidado y cuidado de los demás.

El cuidado como categoría para comprender prácticas de las personas en situación de calle

Como se enunciaba anteriormente, las representaciones sociales que circulan sobre las personas en situación de calle, basadas en el descontrol, la irresponsabilidad y la incapacidad, dan lugar a prácticas de intervención basadas en perspectivas de tutelaje, que los colocan como objetos de control y de cuidado de otros.

A partir del análisis de contenido (Bardin, 1986), de 20 entrevistas en profundidad realizadas a personas en situación de calle, de ambos sexos, mayores de 21 años, se identificaron situaciones en las que,

quienes están en situación de calle no sólo distinguen situaciones de peligro o exposición, sino que además, activamente implementan estrategias de cuidado o protección:

*“...porque siempre hay gente que no piensa lo mismo de uno y **tenés que cuidarte mucho** lo que hablás, o tu manera de ser. **En la calle te tenés que cuidar de la gente**, porque no son todos iguales, hay gente buena como hay gente mala...” (3_J_Masculino_23_años)*

*“...por la indiferencia, por tratarse mal (...) una discusión chiquita se hace re grande, ella empieza a reprocharme cosas y yo también, **entonces para no seguir discutiendo, agarro mis cosas y me voy**. Lo hice varias veces ya eso.” (5_S_Masculino_29 años)*

Como la mayoría de los estudios que exploran la noción de “autocuidado” provienen del campo de la salud, particularmente de la enfermería, estos relatos no podrían ser comprendidos desde esa categoría. Sin embargo, Orem (2001) define el autocuidado como la conducta aprendida por el individuo, dirigida hacia sí mismo y el entorno para regular los factores que afectan su desarrollo en beneficio de su vida, salud y bienestar. Según esta autora, estas actividades de autocuidado son afectadas por los hábitos, las costumbres, las creencias culturales y las características de la comunidad a la que pertenece la persona (Angarita, 2007). De acuerdo con esto, estos relatos sobre situaciones percibidas como amenazantes para el propio sujeto, que dan lugar a la decisión de separarse, pueden ser leídos como formas de cuidarse a sí mismo.

Foucault (2009) postula al “cuidado de sí” como éticamente anterior al cuidado de los otros, ya que la relación con el sí mismo es ontológicamente primaria. Sin embargo, postula que estas prácticas de sí no son creadas por el individuo mismo, sino que son esquemas que él encuentra en su cultura y que le son impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social. A su vez, encara la problemática de “la ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”, definiendo a la ética como la práctica reflexiva de la libertad (Foucault, 2009). Esta perspectiva enlaza estrechamente cuidado con ética y ética del cuidado. Por ende, toda situación de cuidado involucra una relación de lo que Moscovici denomina relación ternaria: el ego/ el alter/ el objeto (físico, social, imaginario o real o norma social) (Moscovici, 1985). En este interjuego se entretajan complejas relaciones interpersonales. La teoría de las representaciones sociales considera la mente humana como

dialógica, en constante conversación con otros y realizando permanentemente elecciones éticas (Marková, 2013). Es por ello que el cuidado de sí se imbrica en el lazo social, aunque lo precede.

También los otros, los pares, aparecen como figuras que contribuyen a la regulación o al autocuidado, es decir, el estar-con-otros aparece como estrategia de cuidado de sí. En las PSC, la “ranchada” como lugar de encuentro es percibida como estrategia de autocuidado y resistencia:

*“Creo que la forma de **resistir en la calle**, por ahí es... no sé, yo no confío por ejemplo de las personas que están solas siempre... me genera desconfianza eso (...) **siempre considero que hay que tener una pierna, un compañero**”.* (MP_P_femenino_27 años).

*“... en la misma calle, **encontré gente que jamás en mi vida pensé que me iba a dar una mano...** porque nunca estuve en la calle, y además en otro país... es muy loco! Incluso yo allá en mi país, veía a los cartoneros y jamás les di bola... y bueno, y acá, **un cartonero no sólo me dio de comer, porque cuando llegué me habían robado todo, y no me pidió nada a cambio...**”* (MP_S_femenino_24 años).

Es posible leer allí, en el “estar con otros”, la posibilidad de prácticas de supervivencia, y estrategias de resolución. Así cuidar significa enfrentar un sinfín de peligros potenciales y constituye una vigilia permanente (Borgeaud-Garciandía, 2013). El encuentro con los otros, además de ofrecer un lugar de protección y seguridad, permite el intercambio de experiencias, aprendizajes y malestares, que se sobrellevan al tener “una pierna, un compañero” con el cual resistir.

A diferencia de lo que se enuncia en relación a los pares y la vivencia de protección y cuidado, al referirse a las instituciones por las cuales transitan para satisfacer necesidades básicas, se alude a vivencias de control, y bajo un aparente discurso de atención y cuidado, se los estigmatiza y discrimina:

*Y mismo estos lugares como que a veces no entienden que ellos mismos hacen que sigamos en la misma situación **porque a veces no entienden que vos estás en la calle, y que si la bardeás es por la situación**, y entonces quieren que hagas todo bien, es como que estamos en dos veredas diferentes”.* (M. M., 30 años)

*“Hay comedores donde **te re discriminan, ya te ven y no te dan chance para que les muestres como sos, entonces cuando es así, ni lo intento**” (M. A., 23 años)*

Al problematizar junto con los participantes estas descripciones de los circuitos de asistencia, así como también sobre sus vidas cotidianas, se expresa que *“hay lugares que son diferentes”, donde “te hacen sentir como persona”, “donde no parece que te están despachando”* (grupo focal_diciembre 2014). Este sentirse considerado o reconocido, se traduce en prácticas menos estigmatizantes. Asimismo, las personas en situación de calle reconocen que en el circuito de asistencia *“te dan todo”* -comida, ropa, para bañarte, algún lugar donde dormir- pero *“no te escuchan, y nosotros necesitamos ser escuchados”* (grupo focal_diciembre 2014)

“Malabardeando... hacemos malabares para dejar el bardo”

La discusión de los resultados de las primeras entrevistas con los participantes y de los grupos focales realizadosⁱⁱⁱ, habilitaron nuestra incorporación a un espacio o grupo, en que las PSC tienen un lugar activo en la gestión de sus afecciones y padecimientos. Expresiones tales como *“si la vida te la baja, la olla te la sube”* o ***“nosotros hacemos malabares para dejar el bardo”*** (grupo focal_diciembre 2014) daban cuenta de la participación y de la intención de *“rescatarse un poco”, “de guardarse”, “de ganarle horas al día”*. Es decir, de cuidarse

En lenguaje coloquial, el término **“bardo”** se utiliza para referirse a situaciones conflictivas, problemas o excesos, que tienen consecuencias negativas para las personas, según su propia perspectiva. Específicamente la expresión ***“hacemos malabares para dejar el bardo”*** habilita a las personas en situación de calle a incluirse como sujetos activos en la gestión de reducción de riesgos y daños, a partir de la socialización de estrategias así como también en la construcción colectiva de prácticas de cuidado y autocuidado. Por **malabares** se entiende al arte de manipular y ejecutar espectáculos con uno o más objetos a la vez volteándolos, manteniéndolos en equilibrio o arrojándolos al aire alternativamente, usualmente sin dejar que caigan al suelo. Los malabares se conocen por su dificultad y por la necesidad de ciertas habilidades. En este sentido, el dispositivo se traduce en el fortalecimiento individual y colectivo de las personas en situación de calle.

El “Malabardeando” es un dispositivo que surge por iniciativa de personas en situación de calle que asisten regularmente a una olla popular que funciona hace más de 12 años en una organización social del barrio de San Telmo: la Asociación Civil “Asamblea Popular Plaza Dorrego – San Telmo”, organización

que nace en el marco de las históricas jornadas del 19 y 20 de diciembre del 2001 y que desde entonces trabaja territorialmente, entre otras iniciativas, sosteniendo una olla popular semanal que promueve la autogestión y la organización para la exigibilidad de derechos por parte de estos sujetos.

Desde esta perspectiva, el “malabardeando” se constituye como una estrategia de reducción de riesgos y daños, basada en un enfoque de cuidados, que desde el reconocimiento de ese otro como sujeto, pretende recuperar su condición socio-histórica, promover la exigibilidad de derechos y mejoras en la calidad de vida atendiendo a la singularidad de los padecimientos.

Este espacio que se materializa en encuentros semanales de una hora de duración y con una dinámica fluida en el diálogo e intercambio, se configuró como un ámbito propicio para desarrollar talleres, encuentros de discusión y mapeos colectivos, que desde la estrategia “investigación-acción” propician la problematización y desnaturalización de las representaciones sociales sobre el estar en situación de calle y abonando así a la construcción colectiva de conocimientos que identifiquen posibilidades de acción transformadora.

Conclusiones

La inclusión de la categoría de cuidado para comprender e intervenir en lo que respecta al campo de problemas de las personas en situación de calle en contextos urbanos, plantea nuevos interrogantes y desafíos.

Por un lado, se hacen evidentes las diferentes formas que adquiere el cuidado en la sociedad, individuales como colectivas, generando nuevas formas de solidaridad en contraposición a prácticas expulsivas hacia lo considerado extraño y peligroso. Por otro lado, la jerarquización de ciertas prácticas en términos de cuidados de sí y cuidados del otro, se convierten en condición de posibilidad para abandonar posicionamientos que plantean a la situación de calle desde la lógica del déficit, en detrimento de prácticas menos estigmatizantes.

En este sentido, y sin desconocer las secuelas y el impacto que las vulneraciones sistemáticas de derechos producidas por décadas de neoliberalismo han tenido en la construcción de identidades y en los procesos de subjetivación fundamentalmente en determinados colectivos sociales, nos interesa resaltar que incluso en las condiciones sociales más hostiles el hombre no deja de ser un sujeto con su historia, sus prácticas, sus relaciones, sus sentimientos y sus pensamientos. Hacer hincapié en estos aspectos es por un lado un intento de no reproducir miradas cosificantes, y por el otro, pretende ser un aporte que sirva para avanzar en los procesos de subjetivación de esta población.

Bibliografía

- Aguiar, E. (2014) Personas en situación de calle: DDHH y Psicoanálisis, una lectura posible a un fenómeno mundial. Copia mimeo.
- Angarita, O. & Escobar, D. (2007). Teoría del déficit de autocuidado: Interpretación desde los elementos conceptuales. *Revista Ciencia y Cuidado*, 4(4), 28-35.
- Avila, H. & Pallares, G. (2014). *La calle no es un lugar para vivir*. Buenos Aires: el autor
- Bardin, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borgeaud-Garciandía, N. (2013). “En la intimidad del cuidado de ancianos dependientes: la experiencia de cuidadoras —cama adentro— en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. En *Redefiniendo las fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura*, coordinado por Pautassi, L. & Zibecchi, C. Buenos Aires: Biblos.
- Carballeda, A. (2008) *Los cuerpos fragmentados en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Clemente, A. (2012). Pobreza persistente. Una problemática poco explorada. En: Guemureman, org. *El desafío ante las Marginaciones Sociales*. Eudeba.
- Di Iorio, J. et. Al. (2015) Representaciones sociales y prácticas con personas en situación de calle en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En evaluación.
- Foucault, M (2009). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Topologik.net. Italia. Nº 5.
- Gueglio, C. & Seidmann, S. El niño como sujeto de cuidado: categorías de análisis para representaciones sociales y prácticas. En evaluación. 2015
- Kessler, G. & Merklen, D. (2013) Una introducción cruzando el Atlántico. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen & N. Murard *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006) *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Paidós, Buenos Aires.
- Marková, I. (2013). Ethics in the Theory of Social Representations. En: Papers on Social Representations. London. Volume 22, pages 4.1-4.8 Moscovici, 1985.

Moscovici, S. (1985). *Psicología Social*. T. 1. Barcelona: Paidós.

Neiling, J (2014). *Situación de calle: apuntes interdisciplinarios con perspectiva de DDHH y Salud Mental*. Presentación VIII Congreso Argentino de Salud Mental. Cuerpo y Subjetividad. 27 al 29 de agosto de 2014. Buenos Aires. Argentina.

Orem, D. E. (2001). *Nursing: Concepts of practice*. Elsevier Health Sciences.

Seidmann, S. y otros (2009) *Prácticas y saberes de la vida cotidiana: las representaciones sociales de quienes viven en situación de calle*. IV Congreso Marplatense de Psicología. Univ. Nac. De Mar del Plata, Mar del Plata.

Seidmann, S.; Azzollini, S.; Di Iorio, J. (2013) *¿Visibles o invisibles? Vida Cotidiana y construcciones identitarias en jóvenes*. Anuario de Investigaciones Volumen XIX Secretaria de investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. ISSN 0329-5885

Seidmann, S., Di Iorio, J., Azzollini, S., Rigueiral, G. (2015). Sociabilidades en los Márgenes: Prácticas y Representaciones Sociales de Personas en Situación de Calle en la Ciudad de Buenos Aires. En Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. (en evaluación).

ⁱ Sobre este tipo de relevamiento y la validez del dato, es importante tener en cuenta la metodología utilizada, ya que el relevamiento (que consiste en la localización, conteo y apreciación visual del sexo y edad aproximada) se realiza una vez al año, por observación y sin tomar contacto con las personas (Rosa, 2013). Que se pase de 1.300 en 2012 a 848 en el 2013 y 876 en el 2014 (GCBA), podría explicarse por la variabilidad de recorrido y de localización de las personas en situación de calle, producto de las propias condiciones de vida. Por otro lado, este número no coincide con las 2200 plazas disponibles y ocupadas en los paradores del Gobierno de la Ciudad, ni con las ocupadas entre los 13 dispositivos (hogares) conveniados y los 3 hogares propios

ⁱⁱ Se hace referencia a argumentos centrados en aspectos individuales y/o rasgos de personalidad como explicativos de la situación de calle.

ⁱⁱⁱ Esto, así como la realización de un mapeo colectivo, es abordado específicamente en otras presentaciones del equipo.

CREENCIAS CIENTÍFICAS Y RELIGIOSAS: DIFERENCIAS ENTRE ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS.

Silva Bautista José de Jesús; Martínez Berriozábal Juan Crisóstomo; Corona Miranda Rodolfo Hipólito & Herrera Escobar Nallely Venazir.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM. Clave IN300113.

jesiba60@gmail.com

Resumen

Cuando se estudia la historia de la humanidad no cabe duda de la importancia que las creencias han tenido en su desarrollo; y no hay conducta humana que no se encuentre constituida por ellas. Éstas son convicciones que no siempre son conscientes, pero que le permiten al ser humano manejarse en el mundo; forman la base de la vida, el terreno sobre que acontece; en ellas se vive, se mueve y se es (Ortega y Gasset, 1968; Pepitone, 1991). En su intento de tratar de comprender y explicar el origen de la vida, la naturaleza humana y las relaciones con su entorno, el hombre ha creado una serie de aproximaciones de corte religioso, científico y filosófico, aproximaciones que se apoyan en su sistema de creencias. El estudio de las creencias es uno de los marcos más utilizados en la psicología social para explicar el comportamiento humano. Las investigaciones científicas respecto al origen de la vida y naturaleza humana presentan controversias en torno a la compleja relación entre ciencia y religión (Gould, 2000). De este hecho, surgió la necesidad de investigar, vía las creencias, ¿cuáles son las creencias que tienen los académicos de universidades públicas y privadas respecto al origen de la vida y la naturaleza humana?

Dado el objetivo de conocer este tipo de creencias en una población académica, las variables de investigación fueron: la variable dependiente creencia, la variable independiente académico y las variables sociodemográficas edad, sexo, carrera. Se seleccionó una muestra no probalística y por cuota de 340 académicos, a quienes se les aplicó un instrumento con tipo de respuesta Likert de cinco puntos. Dicho instrumento fue sometido a diferentes pruebas de confiabilidad (prueba piloto y alfa de Cronbach ($\alpha=.908$)), así como, de validez (validez de experto y validez de constructo (análisis factorial)). El instrumento se encuentra constituido por 48 reactivos distribuidos en 6 categorías de análisis, las cuales se encuentran basadas en algunas de las principales teorías sobre el origen de la

vida y la naturaleza humana. El tipo de investigación es descriptiva, de campo, transversal e intragrupos, con un diseño ex post facto. El análisis de los resultados se llevó a cabo a través de diversos análisis estadísticos del Programa SPSS Versión 21.

Los resultados obtenidos muestran que los académicos tienden a creer en teorías científicas y sociales como aquellas que mejor explican el origen y naturaleza del ser humano. En este contexto, las creencias científicas y sociales son la base sobre las cuales el académico se conduce por el mundo, con base a ellas elabora juicios y evaluaciones, toma decisiones que lo llevan a ejecutar un determinado comportamiento dentro de un contexto específico; es decir, sus creencias son la raíz de donde surge gran parte de las decisiones que estructuran tanto su interacción con el conocimiento como su compromiso conceptual, teórico, metodológico e instrumental.

Los resultados obtenidos muestran que tanto los académicos de universidades públicas como los de universidades privadas, mantienen una preferencia por considerar a la Teoría de la Evolución de Charles Darwin (2003) como mejor explicación a las diferentes cuestiones sobre el origen de la vida y la naturaleza humana.

Sobre la coexistencia de creencias científicas y religiosas que presentan algunos académicos, se interpreta que ellos consideran a la Teoría del Diseño Inteligente como la más adecuada para dar respuesta a este tipo de interrogantes; esto por ser una ideología que sostiene que el origen de la vida y la evolución del hombre son el resultado de acciones racionales emprendidas de forma deliberada por un agente inteligente (Dios, Ser Superior) (Dembski, 2005). Al creer en esta teoría, los académicos no entran en conflicto o disonancia respecto a su origen y naturaleza.

Las implicaciones que trae consigo el creer en la ciencia, en la religión o en ambas dentro de una sociedad científica, suscitan el cuestionamiento de status de científicidad de los académicos. Por ello, al encontrar la coexistencia de las creencias científicas y religiosas en comunidades académicas, se concluye que se necesita una racionalidad que sea a la vez teórica y práctica, no un mundo separado entre el ser y el deber ser, que resulta contradictorio e inconmensurable entre lo que existe y los valores. Todas las ciencias mantienen una relación estrecha con la naturaleza humana, y por muy lejos que algunas de ellas parezcan, vuelven siempre a ella por uno u otro camino (Hume, 1975).

Palabras Clave: creencia, académico, ciencia, religión

SCIENTIFIC AND RELIGIOUS BELIEFS: ACADEMIC DIFFERENCES BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE UNIVERSITIES.

Abstract

When the history is studied not doubt the importance of beliefs have had on their development; and no human behavior that is not made by them. These are beliefs that are not always aware, but that allow the human being handled in the world; They form the basis of life happens on the ground; in them it lives, moves and is (Ortega y Gasset 1968; Pepitone, 1991). In their attempt to try to understand and explain the origin of life, human nature and relationships with its environment, man has created a series of approximations of religious, scientific and philosophical nature, approaches that rely on their belief system . The study of beliefs is one of the most used in social psychology to explain human behavior frames. Scientific research regarding the origin of life and human nature have controversies surrounding the complex relationship between science and religion (Gould, 200). From this fact, it became necessary to investigate, via beliefs, what are the beliefs that have the academic public and private universities regarding the origin of life and human nature are?

Because in order to know this kind of belief in an academic population, the research variables were: belief the dependent variable, the variable and independent academic sociodemographic variables age, sex, race. a non probalística sample was selected by quota of 340 and academics, who were applied a rate instrument five-point Likert response. This instrument was subjected to various tests of reliability (Cronbach pilot ($\alpha = .908$) test), as well as validity (validity of expert and construct validity (factor analysis)). The instrument is composed of 48 reactants divided into 6 categories of analysis, which are based on some of the main theories about the origin of life and human nature. The research is descriptive, field, cross and intragroup, with an ex post facto design. The analysis of the results was carried out through various statistical analysis program SPSS version 21.

The results show that academics tend to believe in scientific and social as those that best explain the origin and nature of human beings theories. In this context, scientific and social beliefs are the basis on which the academic is leading the world, based on these judgments and assessments made, decisions that lead him to run a particular behavior within a specific context; that is, their beliefs are the root from which many of the decisions which have created their interaction with knowledge as their conceptual, methodological and instrumental commitment arises.

The results show that both public university academics such as private universities maintain a preference for considering the theory of evolution by Charles Darwin (2003) as the best explanation for the different questions about the origin of life and nature human.

On the coexistence of scientific and religious beliefs that have some scholars interpreted that they consider the theory of intelligent design as the most appropriate to respond to such questions; this being an ideology which holds that the origin of life and evolution of man are the result of rational actions deliberately undertaken by an intelligent agent (God, Higher Self) (Dembski, 2005). By believing in this theory, scholars do not conflict or dissonance regarding its origin and nature.

The implications that entails believing in science, religion or both in a scientific society, raise the question of status of scientificity of academics. Therefore, finding the coexistence of scientific and religious beliefs in academic communities, it is concluded that a rationality that is both theoretical and practical, not a separate world between being and should be, which is contradictory and incommensurable needs between what exists and values. All sciences have a close relationship with human nature, and by far some of them seem to always return to it by either way (Hume, 1975).

Keywords: *belief, academics, science, religion.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Darwin, C. (2003). *El Origen de las especies*. Madrid: Alianza.

Dembski, W. A. (2005). *Diseño Inteligente. Un puente entre ciencia y la tecnología*. Miami: Vida.

Gould, S.J. (2000). *Ciencia versus religión. Un falso conflicto*. Barcelona: Crítica.

Hume, D. (1975). *Enquiry concerning the human understanding*. Oxford: L. A. Selby-Bigge.

Ortega y Gasset, J. (1968). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.

Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. *Revista de Psicología social y personalidad*, 7 (1), 61-79.

INFLUENCIA DE LA DANZA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS.

Carreño Rodríguez, Diana Esperanza.

Universidad Antonio Nariño.

dicarreno@uan.edu.co

Resumen

Los griegos buscaron la armonía entre la mente y el cuerpo, con la mente adiestrada para emplear debidamente el cuerpo, y el cuerpo adiestrado para responder a los poderes expresivos de la mente.¹ De mencionada armonía parte la idea de integrar el cuerpo y mente en una sincronización de aprendizaje continuo para el desarrollo del niño en el aula.

El desarrollo de la inteligencia corporal en el individuo

Aunque el propio Piaget no consideró su obra en relación con la inteligencia corporal, de hecho su descripción del despliegue de la inteligencia senso-motora ilumina su evolución inicial. Uno puede ver en la descripción de Piaget cómo los individuos progresan desde los reflejos más sencillos- como los que participan en el mamar y mirar- hasta los actos de comportamiento que cada vez más caen bajo el dominio de la diversidad de ambientes y las intenciones de los individuos”

Por la misma razón, el dominio de funciones simbólicas como la representación (que denota una entidad, como una persona o un objeto) y la expresión (la comunicación de un estado de ánimo, como alegría o tragedia) da a los individuos la opción de movilizar las capacidades corporales para comunicar diversos mensajes²

De la teoría de Piaget, parte la idea que no solo la comunicación verbal es la única que permite al individuo comunicarse con su entorno, sino también la expresión corporal se ve muy implícita en este contexto y le permite al niño en el aula desarrollar mejor su confianza y comunicación con sus iguales y docentes de tal forma se busca potencializar el lenguaje no verbal de manera lúdica.

El cuerpo como sujeto y objeto

El cuerpo es más que tan sólo otra máquina, indistinguible de los objetos artificiales del mundo, también es la vasija del sentido del yo del individuo, de sus sentimientos y aspiraciones más personales.³

ver el cuerpo desde las dos perspectivas permite clarificar cuan tan importante es la sincronización de los dos mente y cuerpo para el desarrollo integral, no solo como una

herramienta más sino como una sinergia que permite construir seres que conocen, aprenden y desarrollan habilidades para el día a día y en el contexto escolar mejorando el proceso de aprendizaje

Formas maduras de la expresión corporal

Danza

Podemos definir la danza como secuencias de movimientos corporales no verbales con patrones determinados por las culturas, que tienen un propósito son intencionalmente rítmicas y tienen valor estético a ojos de quienes presencian la danza.⁴

Entre las formas de expresión corporal se encuentra la danza una manera lúdica para desarrollar el lenguaje no verbal, además de ser lúdica, recreativa, cultural también es utilizada como método catártico para liberar tensiones en el aula y permitir mejorar la comunicación sin tensiones de los alumnos y desarrollar destrezas para adquirir conocimientos nuevos.

La danza es un arte que utiliza el cuerpo en movimiento como lenguaje expresivo

Siguiendo a “batalha 1983 y xarez et. Al 1992.

1. dimensión de ocio
2. dimensión artística
3. dimensión terapéutica (fines formativos y terapéuticos con niños que tienen necesidades educativas especiales danza terapia)
4. dimensión educativa

Dimensión educativa

Se centra en el logro de diversas intenciones educativas dentro del ámbito escolar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y las actitudes, valores y normas relacionadas con la danza educativa, serán apropiadas para la enseñanza primaria, siempre y cuando cumplan ciertas funciones que permitan el desarrollo integral del niño de manera explícita

1. función de conocimiento – tanto de sí mismo como del entorno circundante
2. función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud
3. función lúdico creativa
4. función estética y expresiva
5. función catártica y hedonista que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones
6. función cultural⁵

Palabras clave: danza, aprendizaje, niños, educación

Abstract

The Greeks sought harmony between the mind and the body, with a mind trained to properly use the body, and trained body to respond to the expressive powers of the mind. ¹ harmony referred part of the idea of integrating the body and mind in a synchronization of continuous learning for the development of the child in the classroom.

"the development of the intelligence body in the individual"

Although the own Piaget did not consider his work in relation to body intelligence, in fact his description of the deployment of the senso-motor intelligence illuminates its initial evolution. One can see in the description of Piaget how individuals progress from simple reflexes - as those who participate in the nurse and looking - up to acts of behavior that increasingly fall under the domain of the diversity of environments and the intentions of individuals"

For the same reason, the domain of symbolic functions as the representation (denoting an entity such as a person or object) and expression (the communication of a State of mind, such as joy or tragedy) gives individuals the option to mobilize bodily capacities to communicate various messages²

Keywords: dance, learning, children, education.

Referencias bibliográficas

¹gardner, 1993, estructuras de la mente. pág. 166.

²gardner, 1993, estructuras de la mente. pág. 177.

³gardner, 1993, estructuras de la mente. pág. 187.

⁴gardner, 1993, estructuras de la mente. pág. 187. judith hanna -*to dance is human*

⁵Herminia García Ruso, la danza en la escuela pág. 23

APRENDIZAJE EXPANSIVO DE LOS PSICÓLOGOS EN UN PROYECTO DE EXTENSION EN ESCENARIOS EDUCATIVOS.

Centeleghe, Maria Eugenia; Marder Sandra; Casanovas Soledad & Pastrana Gladys.

Facultad de Psicología U.N.L.P. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo infantil (CEREN) de la
Comisión de Investigaciones científicas de la provincia de Bs As (CIC-PBA)

eugesol_22@hotmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es poner a prueba la *Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos* (Marder & Eurasquin, 2015), fundada en la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001) y en los lineamientos conceptuales que el autor definió en su propuesta de *Matriz de Análisis Complejo* (Engeström, 2001), considerando que la Psicología educacional puede enriquecer las reflexiones individuales y colectivas sobre las propias prácticas impulsando intervenciones alternativas.

En la matriz citada el autor define las siguientes preguntas: ¿quiénes aprendieron?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿dónde? y establece cinco principios del aprendizaje expansivo: la existencia de dos sistemas como unidad mínima de análisis para el aprendizaje inter organizacional, la multiplicidad de voces en la organización del trabajo, la historicidad de los acontecimientos, las contradicciones en el uso de instrumentos o tecnologías, y los ciclos de cambio con la consecuente posibilidad de transformación expansiva. (Erasquin, 2014)

La focalización en la problemática del aprendizaje expansivo forma parte de una investigación más amplia llevada adelante por un Equipo de Investigadores Docentes y Estudiantes de UNLP, en el Proyecto Bidual (I+D) "Construcción y apropiación del conocimiento profesional de *psicólogos y trabajadores sociales en formación* para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos" (2014-2015).

Metodología: Se trata de un estudio descriptivo que reúne un análisis cualitativo y cuantitativo. En la conformación de la Unidad de Análisis de los *Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos*, se elaboró una *Matriz de Análisis Complejo* (Erasquin, Basualdo, 2005, en Erasquin et al., 2013), que distingue cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas, a las cuales le añadimos en este trabajo el análisis de tres nuevas dimensiones: e. aprendizaje de la experiencia; f. cambios en la intervención, y g. funciones en el

área psicoeducativa. En cada una de las dimensiones se despliegan *ejes* con *indicadores* que implican diferencias cualitativas en orden creciente.

Muestra: Participaron once Licenciadas en Psicología que trabajan en un Programa de Extensión de la UNLP en escuelas secundarias con población de alta vulnerabilidad social, en la periferia de la Ciudad de La Plata. La recolección de información se realizó mediante cuestionarios autoadministrados que proveen datos referidos a su perspectiva sobre el aprendizaje profesional, cambios que tendrían que hacerse en las intervenciones, y funciones del Psicólogo Extensionista en escenarios educativos.

Resultados: En relación a la dimensión: *Aprendizaje de la experiencia*, la mayor parte de los participantes (65%) han experimentado un aprendizaje integral que contempla tanto aspectos relacionales como emocionales, cognitivos y de contenido. Más de la mitad, menciona contenidos académicos y contextuales, pero a su vez centrados en la propia práctica (70 %).

En la dimensión de *Cambios en la Intervención*, se observa un alto porcentaje de sujetos que se plantean repensar sus intervenciones (72,7%). El análisis al interior de cada eje permite observar que el mayor porcentaje de los sujetos se centra en repensar los modelos y los instrumentos (54%), un porcentaje menor plantea la necesidad de capacitarse en el área (45,5%), rever los objetivos globalmente (36%), repensar las funciones (27%) y en menor medida algunos realizan un replanteo en relación a los destinatarios (27%). No obstante se observa que un tercio de los sujetos no especifica los aspectos particulares que modificaría de la intervención.

En relación a la última dimensión: *funciones de los psicólogos en el área psicoeducativa* en el marco de este proyecto en particular, se observa que un alto porcentaje de los sujetos pueden especificar los objetivos y las funciones con respecto al trabajo que realizan, sin embargo se evidencia cierta inespecificidad para nombrar tareas y herramientas que utilizan en la práctica.

Conclusiones

En un estudio previo con la misma muestra utilizando la matriz reducida (Erausquin et al, 2014) se presentan hallazgos sobre el entramados de problemas e intervenciones en inclusión educativa, desafíos para la co-configuración de saberes en estructuras de inter-agencialidad, y dificultades en la apropiación participativa de significados en prácticas socio-culturales en escuelas. Consideramos, teniendo en cuenta los resultados, que con la matriz ampliada se hacen más evidentes los desafíos en cuanto a la dificultad en la explicitación y comunicación de herramientas de trabajo, y en la posibilidad de establecer una red de inter-agencialidad para recuperar el trabajo con otros agentes en las diferentes instituciones. Esto a su vez posibilitaría la interconexión y la expansión del aprendizaje por aproximación a la multiplicidad de voces en los escenarios educativos.

Palabras clave: APRENDIZAJE EXPANSIVO, INTERVENCIÓN, PSICOLOGOS, ESCUELAS.

ABSTRACT

The aim of this paper is to test the Expansive Learning Matrix of Educational Agents (Marder, Erausquin, 2015), based on the Third Generation of the Historic-Cultural Activity Theory (Engeström, 2001) and the conceptual guidelines defined by the author in his proposal for Complex Analysis Matrix (Engeström, 2001), considering that educational psychology can enrich individual and collective reflections on their own practices promoting alternative interventions.

In the cited matrix, the author defines the following questions: Who learned? What? How? What for? Why? Where? and establishes five principles of expansive learning: the existence of two systems as the minimum unit of analysis for the inter organizational learning, the multiplicity of voices in the organization of work, the historicity of the events, the contradictions in the use of tools or technologies, and cycles of change with the consequent possibility of expansive transformation. (Erausquin, 2014)

Targeting the issues raised in the expansive learning is part of a wider investigation carried out by a team of researchers from UNLP Teachers and students in the Two-year Project (R&D) "Construction and appropriation of professional knowledge of psychologists and social workers in training for the development of inclusive practices in educational settings "(2014-2015).

Methodology: This is a descriptive study that brings a qualitative and quantitative analysis. In forming the Analysis of Mental Models for professional intervention on problems located in different contexts, a complex matrix analysis was developed (Erausquin, Basualdo, 2005 in Erausquin et al, 2013.) which distinguishes four dimensions: *a.* Problem situation in context of intervention; *b.* Psychologist professional intervention; *c.* Tools used in the intervention; *d.* intervention outcomes and attribution of causes. In this paper we added to these four dimensions, three new ones: *e.* learning from experience; *f.* changes in the intervention, and *g.* functions in the psychoeducational area. In each of these dimensions axes are displayed involving indicators which implies qualitative differences in order of increasing magnification.

Sample: Participants: Eleven Licensed Psychologists who works in an extension program of the UNLP in secondary schools with a high social vulnerability population, on the outskirts of La Plata city. Data collection was performed by self-administered questionnaires that provide data concerning their perspective on professional learning, changes that have to be made in the interventions, and functions for the Extension psychologist in the educational scenario.

Results: In relation to the dimension: *Learning from experience*, the majority of participants (65%) have experienced an integral learning that includes both relational and emotional aspects, cognitive and of content. More than a half mentioned academic and contextual content, but at the same time focusing on their own practice (70%).

In the dimension *Changes in the intervention*, a high percentage of subjects that arise rethink their interventions (72.7%) is observed. The analysis within each axis shows that the highest percentage of subjects focuses on rethinking the models and tools (54%), a lower percentage

raises the need for training in the area (45.5%); reviewing the objectives globally (36%), rethink the roles (27%) and finally some lesser extent made a restatement of recipients to whom the program is directed (27%). Although, it is observed a third of the subjects who did not specify particular aspects of the intervention that would change.

In relation to the last dimension: *Functions of psychologists in the psychoeducational area* under the analysed project, shows that a high percentage of subjects can specify the objectives and functions with respect to the work they do, however, there is evidence of unspecificity to name some tasks and tools used in practice.

Conclusions In a previous study on the same sample using the reduced matrix (Erausquin et al, 2014) there were findings about the scheme of problems and interventions in educational inclusion, challenges for the co-configuration of knowledge in inter-agentiality structures, and difficulties in participatory appropriation of meanings in socio-cultural practices at schools. Given the results, we consider that the challenges become even more evident with the extended matrix, in terms of the difficulty of explicitation and communication of working tools, and in the possibility of establishing a network of inter-agentiality to recover the work done with other agents in different institutions. This in turn would enable the interconnection and the expansion of learning by approximation to the multiplicity of voices in educational settings.

Keywords: EXPANSIVE LEARNING, INTERVENTION, PSYCHOLOGISTS, SCHOOLS.

BIBLIOGRAFIA

Engeström, Y. (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en *Estudiar las prácticas* Chaiklin S. y Lave J.(comps). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Erausquin, C. (2013) "Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas". Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA

Erausquin C. (2014) "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Etica Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos", la "vivencia" y el "juego" en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2014.

Erausquin, C.; Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005a) "Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas

situados”, XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires, 2005

Marder, S.; Erausquin, C. ; (2015) “Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos”(No publicada).

PRÁCTICAS DE ESCOLARIZACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL VALOR DEL TRABAJO RELACIONAL EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE.

D'Arcangelo, Mercedes & Erausquin, Cristina.

UNLP, Facultad de Psicología.

mercedesdarcangelo@psi.uba.ar

Resumen

El siguiente trabajo, enmarcado en el Proyecto de Investigación 11/S033 dirigido por Mg. Erausquin, C. y la Tesis de Maestría de D'Arcangelo, M., explora los *modelos mentales de intervención profesional de los agentes* (Rodrigo, M. J. 1993, 1997, 1999) de una escuela pública de nivel primario de Gran La Plata, en relación a la inclusión educativa de los llamados "alumnos con necesidades educativas especiales". Se analizan los modelos mentales los agentes antes y después de una intervención realizada en el año 2013, a partir de un Proyecto de Extensión del que participaron docentes y alumnos de la Cátedra de Psicología Educativa de la UNLP.

De acuerdo a Rodrigo M. J. (1993; 1997), los modelos mentales constituyen representaciones de naturaleza episódica, dinámica y flexible de la situación, con una función pragmática que permite al sujeto resolver las tareas que la misma demanda, siendo susceptibles de transformarse en escenarios socioculturales, como resultado de un proceso de negociación de significados con otros agentes, con el fin de llegar a *modelos mentales compartidos*. En este sentido, tomar los modelos mentales como unidad de análisis nos permite dar cuenta de las posibles negociaciones entre actores de un mismo escenario, del cambio e intercambio de los modelos mentales de los agentes, así como su impacto en las prácticas en el seno de lo escolar.

Asimismo, se analiza la posibilidad de generarse *aprendizaje expansivo* (Engeström, Y. 1987) por parte de los agentes a partir de la creación de un sistema de actividad en el que se promueve la construcción conjunta problemas ligados a la inclusión educativa y posibles intervenciones que den respuesta a los mismos. En este sentido, convergencias y contradicciones discursivas, dificultades y posibilidades de construir objetos comunes de actividad, se analizan tomando los aportes socio-culturales de la *tercera generación de la teoría de la actividad* de Engeström, Y. (1987; 1996; 1999; 2001; 2008).

Los modelos mentales de los agentes se analizan a partir de datos recogidos con la administración del *Cuestionario de Reflexión sobre Problemas de Integración Escolar* (Lerman, G. Erausquin, C. 2008), y observaciones de registro etnográfico recogidas por el equipo extensionista. En relación a cada agente, se hace focaliza el modo en que recortan el problema de la diversidad, las

intervenciones y herramientas que ponen en juego en sus prácticas cotidianas, así como la evaluación de la situación en términos de a qué/ quién atribuyen el éxito o fracaso de la misma. Si bien los resultados constituyen conclusiones preliminares, dan cuenta de ciertos virajes en los modelos mentales de los agentes, los cuales evidencian una mirada más compleja y contextualista a partir de la participación en sistemas de actividad que implican la co-construcción interagencial de problemas y herramientas que enriquecen las configuraciones de apoyo a la educación inclusiva. En este sentido los resultados ponderan la necesidad de construir genuinas *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991) introduciendo la participación y negociación de significados con compromiso mutuo y recursos compartidos de los diferentes agentes y sistemas de actividad. A su vez, los resultados remarcan la importancia de promover un *giro relacional* (Edwards, A. 2010) en la práctica de los agentes, potenciando no sólo el conocimiento experto de cada agente por separado, sino la posibilidad de considerar diferentes miradas, sesgos y aspectos de un objeto común de intervención por parte de los actores intervinientes, así como herramientas para su abordaje. Esto último se hace aun más relevante frente al abordaje de problemáticas como la inclusión educativa, en escenarios socioculturales complejos como es el contexto escolar, en el que confluyen múltiples discursos profesionales de agentes inmersos en diferentes sistemas de actividad, interviniendo sobre un mismo objeto u objetivo común.

Palabras clave: inclusión educativa; modelos mentales situacionales; comunidades de práctica; giro relacional.

Abstract

This work explores *mental models of agents' professional intervention* (Rodrigo, M. J. 1993, 1997, 1999), in relation to inclusive education, before and after the intervention of an extensionist staff formed by students and professors of the Department of Educational Psychology of UNLP.

Additionally, agents' *expansive learning* possibilities (Engeström, Y. 1987), after participating in a new activity system encouraging collaborative work, are analysed taking contributions of Engeström's third generation of activity theory (1987; 1996; 1999; 2001; 2008).

Although results are preliminary, they give account of certain changes in agents' mental models, evidencing a more complex and contextualist view, after the participation in system activities that foster interprofessional co-construction of objects of activity, as well as tools of intervention. In relation to this, results remark the importance of promoting genuine *communities of practice* (Lave y Wenger, 1991), introducing participation and negotiation of meanings among the agents. Moreover, results remark the importance of promoting a *relational turn* (Edwards, A. 2010) in

agents' practice, encouraging the capacity to consider others' understandings of the problem as an object of joint activity. This becomes even more relevant in complex sociocultural contexts such as schools, where discourses of different professionals belonging to diverse activity systems converge.

Keywords: inclusive education; situational mental models; communities of practice; relational turn.

Bibliografía:

Edwards, A. (2010) "Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise". Dordrecht. Springer.

Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research".

Engeström, Y. (1996) "*Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica*". En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) "Estudiar las prácticas". Buenos Aires. Amorrortu.

Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Engeström, Y. (1999) "*Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice*" En: Y. Engeström y otros (comps.) "Perspectives on Activity Theory". Cambridge. Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001) "*Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.

Engeström, Y. y Cole, M. (1993) "*Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida*". En: Salomon, G. "Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas" Bs As. Amorrortu.

Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2002) "*Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas*". IX Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. Ficha CEP.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". Memorias de las XI Jornadas de Investigación 2004, Tomo I. Fac. de Psicología.. UBA. (ISSN: 1667-6750).

Erausquin, C., Basualdo M. E., González, D. (2006a) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de psicólogos en formación sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad.". Anuario XIII de Investigaciones. Secretaría de Investigaciones. Fac. de Psicología. UBA (ISSN: 0329-5885).

Erausquin, C. Basualdo, M.E., Lerman, G., Ortega, G. (2006b) "*Reflexión sobre la práctica profesional en discapacidad: espacio de desarrollo y formación en intervenciones del psicólogo articuladas con otras disciplinas*". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación 2006. Fac. de Psicología. UBA. (ISSN 1667-6750).

Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. UNLP. Facultad de Psicología.

Erausquin, C., Lerman, G. (2008) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". Memorias de las XV Jornadas de Investigación. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 1667-6750).

Larripa, M., Erausquin, C. (2009) "*La integración escolar en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström*". Memorias de las XVI Jornadas de Investigación 2009, Tomo I. Fac. de Psicología UBA (ISSN 1667-6750).

Larripa, M., Erausquin, C. (2010) "*Intervenciones educativas y desarrollo de habilidades sociales en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström*". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).

Lave, J.; Wenger, E. (1991) "Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Lerman, G. (2010) "*El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa: el trabajo en equipo como condición necesaria*". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).

Filidoro, N. (2003) "Nuevas formas de exclusión". Artículo publicado en Ensayos y Experiencias N° 49, Revista de Novedades Educativas, junio de 2003.

Rodrigo M J (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.

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

EFICACIA LECTORA EN ESTUDIANTES USUARIOS DE REDES SOCIALES.

Del Cueto, Julio Daniel; Parellada, Cristian Abraham & Briolotti, Ana Soledad.

jdelcueto@psico.unlp.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

En los últimos años, nuevas formas de comunicación entre los seres humanos son posibilitadas por el avance tecnológico. La proliferación de Redes Sociales (RS) promueve nuevas formas de comunicación en la sociedad, especialmente entre los más jóvenes. La creciente inserción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida cotidiana, dio lugar al desarrollo de la denominada “generación interactiva”. Los sujetos pertenecientes a dicha generación, se caracterizan por utilizar internet y redes sociales tanto para realizar tareas escolares como para relacionarse con sus pares.

Las RS constituyen un ámbito en el cual casi todas las actividades que en ellas se realizan suponen al texto escrito como tecnología básica, sin embargo, el tipo de “conversación” que en ellas se desarrolla posee sus propias convenciones de escritura, que difieren de las de la alfabetización formal.

Por otra parte, junto el uso de estas nuevas formas de comunicación, los estudiantes universitarios encontrarían cada vez más dificultades para llevar a cabo una lectura comprensiva de los textos que la formación de grado requiere. Esta actividad cumple un importante papel en la universidad, puesto que, conjuntamente con la escritura, interviene en la apropiación y construcción del conocimiento de un dominio disciplinar determinado.

En este contexto, se desarrolla una investigación con el propósito es determinar si existen relaciones entre la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales y el grado de comprensión lectora de textos académicos, en estudiantes universitarios de primer año. Dado que se trata de una población cuya edad promedio es de aproximadamente 20 años, cabe suponer que la mayoría pertenece a la “generación interactiva”. A su vez, es preciso destacar que investigaciones previas han mostrado que los ingresantes a la universidad manifiestan una considerable dificultad en la comprensión de textos académicos, que no pocas veces se convierte en un obstáculo imposible de ser sorteado.

En el presente trabajo se exponen algunos de los resultados obtenidos en dicha investigación. Se administró a estudiantes de primer año un cuestionario autoadministrado y el Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE) con el objetivo de determinar si existe alguna relación entre la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales y el grado de eficacia lectora de los participantes. El TECLE

evalúa 4 parámetros que intervienen en la eficacia lectora: la precisión en la decodificación, la velocidad de la misma, la comprensión del significado y la gestión de los recursos cognitivos. El cuestionario indaga el tiempo que los estudiantes destinan diariamente a interactuar en redes sociales y el tipo de textos que leen por placer, independientemente de la exigencia académica. Finalmente, se les solicitó a los participantes una autoevaluación de las dificultades que encuentran al leer distintos tipos de textos.

Los resultados muestran que el 50% de los sujetos se conecta a redes sociales un promedio de hasta dos horas diarias, mientras que el resto se conecta un tiempo mayor. El alto porcentaje de sujetos que manifiesta utilizar en forma muy frecuente e intensiva a las redes sociales es un dato coincidente con las investigaciones que en los últimos años han mostrado la incidencia cada vez mayor de las redes sociales en la vida cotidiana.

Para medir el efecto de la frecuencia e intensidad de uso de RS sobre el rendimiento en el TECLE se procedió a agrupar a los sujetos según la cantidad de horas diarias que declararon permanecer conectados a RS. Luego, se comparó el rendimiento de los grupos en el Test a partir del coeficiente estadístico *H de Kruskal-Wallis*. Los resultados evidencian la ausencia de diferencias intergrupales estadísticamente significativas.

En segundo lugar, se analizó comparativamente el uso de redes sociales en los sujetos que mostraron un mejor rendimiento en el TECLE (por encima del percentil 75) y en aquellos cuyo desempeño en la misma prueba se ubicó por debajo del percentil 25. Los resultados no mostraron diferencias intergrupales estadísticamente significativas.

El análisis comparativo de la relación entre la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales y el desempeño de los sujetos en el TECLE permite afirmar que la eficacia lectora de los sujetos no se vería afectada por el uso de redes sociales. En el mismo sentido apuntan los resultados obtenidos al comparar la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales con los desempeños más altos y más bajos en el TECLE.

Palabras Claves.

Redes Sociales – Eficacia Lectora – Hábitos de lectura – Generación Interactiva

Abstract

In recent years, technological progress has enabled new channels for human communication. Social network (RS) expansion generates new ways of communication within society, especially among young people. The increasing use of information and communication technologies (TIC) in everyday life has led to the development of the so-called "interactive generation". This people use internet and social networks both for doing homework and to interact with their peers.

The RS is an area in which almost all the activities use the written text as basic technology. However, the kind of "conversation" they develop has its own writing conventions, which differ from formal literacy.

On the other hand, together with the use of these new ways of communication, it has been observed that it is increasingly difficult for college students to understand the kind of texts undergraduate education requires. This activity plays an important role in college education, since, together with writing, it is necessary for the appropriation and construction of knowledge of a particular domain.

Introducción

En los últimos años, el desarrollo tecnológico y la expansión de internet han producido y continúan produciendo cambios sustanciales en la forma en que las personas viven, se relacionan y se comunican. La creciente inserción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida cotidiana, dio lugar al desarrollo de la denominada "generación interactiva" (Valerio Ureña, Leyva Cantúa, Caraza Camacho & Rodríguez-Martínez, 2014). Los sujetos pertenecientes a dicha generación, se caracterizan por utilizar internet y redes sociales tanto para realizar tareas escolares como para relacionarse con sus pares (Albarello, 2011; Bringué Sala, Sádaba Chalezquer & Artopoulos, 2014).

Dentro del campo de las TIC, las redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) experimentaron una gran expansión en el transcurso de la última década. Estas nuevas formas de comunicación se han insertado ampliamente en la sociedad, especialmente entre los más jóvenes, para quienes se trata de una vía privilegiada de comunicación y socialización.

Una particularidad de las redes sociales es el tipo de conversación que en ellas se produce, puesto que se trata de una escritura con sus propias convenciones, diferentes de las de la alfabetización formal. Muchas de estas comunicaciones son interactivas, como una conversación oral, pero se llevan a cabo a la distancia y en forma escrita (Varnhagen et al., 2010).

En una investigación que indaga las prácticas cotidianas con las TIC en la "generación interactiva", Bringué Sala y Sádaba Chalezquer (2008) señalan que una de las prácticas culturales que más se ha visto afectada por la introducción de las TIC, entre los niños y jóvenes de entre 6 y 18 años en la Argentina, es la lectura de libros. Por su parte, numerosos estudios (Barbabella, Martínez, Teobaldo & Fanese, 2004; Colombo et al., 2009; Marazza de Romero, Sarubbi de Rearte, Castaldo, Murhell & Chirre, 2009) muestran que, junto con la proliferación de las nuevas formas de comunicación, los estudiantes universitarios encuentran cada vez más dificultades para llevar a cabo una lectura comprensiva de los textos académicos. Esta actividad cumple un importante

papel en la universidad, puesto que, conjuntamente con la escritura, interviene en la apropiación y construcción del conocimiento de un dominio disciplinar determinado.

En este contexto, se ha comenzado a desarrollar una investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, cuyo propósito es determinar si existen relaciones entre la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales y el grado de comprensión lectora de textos académicos, en estudiantes universitarios de primer año. Dado que se trata de una población cuya edad promedio es de aproximadamente 20 años, cabe suponer que la mayoría pertenece a la “generación interactiva”. A su vez, es preciso destacar que los ingresantes a la universidad muestran una considerable dificultad en la comprensión de textos académicos, que no pocas veces se convierte en un obstáculo imposible de ser sorteado (Talak, Malagrina & Del Cueto, 2011).

En el presente trabajo se exponen algunos de los resultados obtenidos a partir de la administración a estudiantes de un cuestionario y del Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE). Los mismos fueron administrados con el objetivo de determinar si existe alguna relación entre la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales y el grado de eficacia lectora de los participantes. El TECLE evalúa 4 parámetros que intervienen en la eficacia lectora: la precisión en la decodificación, la velocidad de la misma, la comprensión del significado y la gestión de los recursos cognitivos (Ferrerres, Abusamra, Casajús, & China, 2011). Por su parte, con el cuestionario se indaga el tiempo que los estudiantes destinan diariamente a interactuar en redes sociales y el tipo de textos que leen por placer, independientemente de la exigencia académica. Finalmente, se les solicitó a los participantes una autoevaluación de las dificultades que encuentran al leer distintos tipos de textos.

Método

Participantes. Formaron parte de la muestra 100 estudiantes del primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la UNLP, 70 mujeres y 30 hombres.

Materiales. Se confeccionó un cuestionario auto-administrado con preguntas cerradas para recabar datos socio-demográficos de los participantes y obtener información sobre sus antecedentes educativos, sus hábitos de lectura con distintos tipos de textos y la frecuencia, intensidad con que participan en las redes sociales.

La prueba administrada para evaluar la habilidad lectora es el Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE), una prueba cronometrada que evalúa, a través de 64 estímulos, los parámetros más importantes que controlan la eficacia lectora: precisión en la decodificación, velocidad de la misma, comprensión del significado y la gestión de los recursos cognitivos. Cada estímulo es un

oración incompleta en su última palabra, que el sujeto deberá completar seleccionando la respuesta correcta entre cuatro opciones posibles (Ferrerres, Abusamra, Casajús, & China, 2011).

Procedimiento. El cuestionario y el TECLE se administraron en comisiones de trabajos prácticos de la Facultad de Psicología de la UNLP. Se seleccionó de forma aleatoria una comisión de cada una de las franjas horarias de cursada: mañana, tarde y noche. La administración fue presencial e individual y se hizo a toda la comisión en simultáneo. El tiempo de administración del TECLE estuvo limitado a 3 minutos.

Análisis de los datos

Los distintos ítems del cuestionario han sido analizados por separado y luego se han realizado comparaciones entre los resultados de algunas preguntas del cuestionario.

Perfil demográfico y perfil educativo de los padres

El promedio de edad de la muestra fue de 24 (9.21) años. La mediana fue de 20 años y la moda de 18. En relación con el nivel educativo de los padres se observa que más del 36% de las madres de los sujetos ha finalizado una carrera universitaria o terciaria, mientras que este porcentaje desciende cuando se trata del mismo nivel educativo en relación al padre (20%).

Con respecto al nivel secundario encontramos que el 29.3% de las madres no han completado el nivel secundario: 8.1% primario incompleto, 13.1% primario completo y 8.1% secundario incompleto. El porcentaje se incrementa considerablemente en el caso del padre ya que el 44.5% no han completado el nivel secundario: 9.1% primario incompleto, 18.2% primario completo y 17.2% secundario incompleto.

El porcentaje de carrera universitaria o terciaria incompleta no arroja diferencias entre los grupos de progenitores, 18.2% en el caso de las madres y 19.2% para el grupo de padres.

Perfil hábitos de lectura

Se indagó la frecuencia con que los participantes manifiestan leer diferentes tipos de textos, tales como historietas, informativo, académico y ficción. Poco más del 40% de los sujetos comunica que nunca o casi nunca realiza lecturas de este tipo de textos, mientras que casi el 50% dice hacerlo a veces o con frecuencia. Sólo el 9% de los participantes informa leer siempre alguno de estos tipos de textos.

También se indagó a través del cuestionario las dificultades que los participantes suelen encontrar al abordar estos tipos de textos. Lo llamativo es que casi el 60% de los sujetos manifestó no encontrar ningún problema al momento de realizar estas lecturas (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Al leer encuentra alguna de las siguientes dificultades

Dificultad al leer	Frecuencia	Porcentaje	
pierde el hilo de la trama	11	3.7	
el lenguaje es demasiado complicado	10	3.37	
se aburre pronto	30	10.1	
no puede concentrarse en la lectura	26	8.75	
se mencionan muchos temas que desconoce	33	11.11	
otros problemas	10	3.37	
ningún problema	177	59.6	
Total	297	100	<i>Perfil de uso de</i>

redes sociales

En el cuestionario se han indagado la frecuencia y la intensidad con que los sujetos acceden a las redes sociales. Con relación a la frecuencia, más del 81% de los sujetos manifiesta conectarse varias veces al día (51,5%) o todos o casi todos los días (30,3%). El porcentaje restante se divide entre quienes acceden a redes sociales varias veces a la semana (14,1%) y quienes no acceden o lo hacen de manera esporádica en el mes (4%) (VerTabla 2).

Tabla 2

Frecuencia de Acceso a Redes Sociales

	Frecuencia	Porcentaje
Varias veces al día	51	51.5
Todos o casi todos los días	30	30.3
Varias veces a la semana	14	14.1
Varias veces al mes	2	2
Una vez al mes o menos	1	1
Nunca	1	1
Total	99	100

Con respecto a la intensidad con que los sujetos permanecen conectados de manera diaria a las redes sociales, más del 50% declara que las utiliza hasta 2 horas y casi el 25% dice hacerlo entre 2

y 4 horas. El 19% restante manifiesta que permanece conectado más de 4 horas al día. El tiempo medio de conexión a redes sociales es de casi 3 horas (M176.46, D.E 167.75 minutos).

Perfil de rendimiento en el TECLE

El análisis del rendimiento en el TECLE implicó dos procedimientos. En primer lugar, se tomó en cuenta el rango etario de los sujetos: 18 a 34 años, 35 a 49 años, 50 a 64 años y más de 65. Este agrupamiento se hizo respetando el realizado por Ferreres et al (2011) para cotejar los resultados con dicho estudio. En segundo lugar, se tomó en cuenta el tiempo declarado de conexión a redes sociales: 0 a 2 horas, 2 a 4 horas, 4 a 6 horas y más de 6 horas.

Los resultados del primer análisis permiten observar que los sujetos comprendidos en el primer rango de edad respondieron bien el 62% (40) de los ítems del TECLE. Los sujetos de 35 a 49 años de edad contestaron correctamente el 57% (37) de los ítems, mientras que el rango etario subsiguiente (50 a 64 años) obtuvo un rendimiento del 63% (41) de respuestas correctas (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Rendimiento en el TECLE

		TECLE	
		M	Baremos locales (M)
Edad (agrupada)	18 a 34	40	46.10
	35 a 49	37	46.74
	50 a 64	41	39.82

En cuanto al tiempo que los sujetos declararon permanecer conectados a las redes sociales se pudo observar que el porcentaje de ítems correctos para el primer grupo (0 a 2 horas) es de 59.78% (38). Los sujetos que dijeron estar conectados entre 2 y 4 horas diarias a las redes sociales resolvieron bien el 67.12% (43) de los ítems, mientras que para el rango siguiente (4 a 6 horas) el desempeño de ítems correctos fue del 65.85% (42). Por último, quienes informaron estar más de 6 horas diarias conectados a redes sociales el promedio de respuestas correctas fue de 59.9% (38).

Efecto de la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales sobre el rendimiento en el TECLE

Las variables intensidad y frecuencia de uso de redes sociales y rendimiento en el TECLE no cumplen los criterios de normalidad y homocedasticidad, determinados según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, por ello se utilizó una prueba no paramétrica para evaluar el efecto de estas variables en el rendimiento de los participantes en el TECLE.

En primer lugar, se analizaron las variables con el estadístico H de Kruskal-Wallis sin encontrarse entre ellas diferencias estadísticamente significativas (Ver Tabla 4 y Tabla 5).

En segundo lugar, se seleccionaron los sujetos cuyo rendimiento en el TECLE se ubicaba por debajo del percentil 25 y aquellos cuyo rendimiento se ubicaba por encima del percentil 75. El objetivo es comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en relación con la intensidad y frecuencia en el uso de redes sociales.

Tabla 4

Intensidad de Conexión a Redes Sociales

TECLE	
Chi-cuadrado	4.75
gl	3
Sig. asintót.	.19
Prueba de Kruskal-Wallis	
p > .05, no hay diferencias significativas	

Tabla 5

Frecuencia de Conexión a Redes Sociales

TECLE	
Chi-cuadrado	5.44
gl	5
Sig. asintót.	.36
Prueba de Kruskal-Wallis	
p > .05, no hay diferencias significativas	

La distribución de frecuencias de ambos grupos (Ver Tabla 6) muestra que la mayor parte de los sujetos se ubica entre quienes informan conectarse menos de 240 minutos diarios (4 horas). En el grupo 1, los que se ubican por debajo del percentil 25 en el rendimiento del TECLE, el 80% manifiesta conectarse entre 0 y 4 horas diarias (56% entre 0 y 2hs. y 24% entre 2 y 4hs.). En forma similar al grupo 1, en el grupo 2, los que tienen los mejores desempeños en el TECLE, el 82.7% declara conectarse entre 0 y 4 horas diarias (44.8% entre 0 y 2hs. y 37.9% entre 2 y 4hs.)

De manera similar al análisis anterior, no se observan diferencias significativas entre los dos grupos cuando se considera la frecuencia de uso de las redes sociales. La mayoría de los sujetos dice conectarse varias veces al día o todos o casi todos los días (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Rendimiento en el TECLE según la Intensidad y Frecuencia en el Uso de Redes Sociales

Tecle: percentiles 25 (Grupo 1) y 75 (Grupo 2)

	Grupo 1	Grupo 2
--	---------	---------

		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Intensidad en el uso de redes sociales	De 0 a 2 horas	14	56%	13	44.8%
	De 2 a 4 horas	6	24%	11	37.9%
	De 4 a 6 horas	0	0%	2	6.9%
	Más de 6 horas	5	20%	3	10.3%
Frecuencia en el uso de redes sociales	Varias veces al día	13	46.4%	12	42.9%
	Todos o casi todos los días	9	32.1%	12	42.9%
	Varias veces a la semana	5	17.9%	2	7.1%
	Varias veces al mes	0	0%	1	3.6%
	Una vez al mes o menos	0	0%	1	3.6%
	Nunca	1	3.6%	0	0%

Para el análisis comparativo de la intensidad en el uso de redes sociales en los dos grupos de rendimiento en el TECLE se utilizó el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney. No se encontraron diferencias significativas en la intensidad de uso de redes sociales entre los dos grupos de rendimiento en el TECLE $U = 326.5$, $Z = -.63$, $P > .05$

Tabla 7

Intensidad de uso de redes sociales

TECLE	<i>M</i>	<i>D. E</i>
Grupo 1	197	221
Grupo 2	182	144

El análisis comparativo de rendimiento en el TECLE en los grupos con distinta frecuencia de uso de redes sociales se realizó con el estadístico no paramétrico H de Kruskal-Wallis. No se encontraron diferencias significativas en el rendimiento en el TECLE entre los grupos con distinta frecuencia de uso de redes sociales $\chi^2(5, N=56)=4.46$, $p=.48$.

Discusión

En lo que hace al perfil de hábitos de lectura, un primer punto a destacar de los datos analizados es el alto porcentaje de sujetos que manifiestan no tener problemas al momento de abordar textos de distinto tipo. Esta cuestión resulta sugerente en la medida en que parece poner en evidencia ciertas dificultades metacognitivas de los sujetos en cuanto a cómo perciben sus propias competencias lectoras.

El alto porcentaje de sujetos que manifiesta utilizar a las redes sociales en forma muy frecuente e intensiva, sobre todo los del rango etario más joven, es un dato coincidente con las investigaciones que en los últimos años han mostrado la incidencia cada vez mayor de las redes sociales en la vida cotidiana (Bringué Sala & Sádaba Chalezquer, 2008; Bringué Sala, Sádaba Chalezquer, & Artopoulos, 2014). Estos autores han mostrado que el recurso a las redes sociales con propósitos comunicativos parece ser uno de los fines prioritarios del uso de internet por parte de los adolescentes.

El análisis del desempeño en el TECLÉ de los diferentes grupos etarios y su comparación con los baremos locales disponibles muestra, por un lado, que no existen diferencias significativas en las medias obtenidas por edad. Por otro lado, el desempeño de los dos primeros grupos de la muestra (18 a 34 años y 35 a 49 años) fue significativamente menor al de los baremos locales, mientras que el tercer grupo etario (50 a 64 años) tuvo un rendimiento apenas superior al de los baremos.

El análisis comparativo de la relación entre la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales y el desempeño de los sujetos en el TECLÉ permite afirmar que la eficacia lectora de los sujetos no se ve afectada por el uso de redes sociales. En el mismo sentido apuntan los resultados obtenidos al comparar la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales con los desempeños más altos y más bajos en el TECLÉ (los sujetos cuyo puntaje estuvo por debajo del 25% del total de la muestra y los que obtuvieron un puntaje superior al del 75% de la muestra). Los datos arrojados por esta comparación muestran que la intensidad y frecuencia de uso de las redes sociales no es un factor que permita discriminar el grado de eficacia lectora de los sujetos.

Todos estos resultados contrastan con los obtenidos en el análisis del estudio piloto. Dichos datos mostraban la existencia de una relación positiva entre la cantidad de horas que los sujetos manifestaban participar en las redes sociales y su rendimiento en el TECLÉ (Del Cueto, Parellada, & Frers, 2015). No obstante, la mayor cantidad de sujetos que componen la muestra aquí analizada hacen más plausibles estos resultados que los del mencionado estudio piloto.

Referencias bibliográficas.

- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía
- Barbabella, M., Martínez, S., Teobaldo, M., & Fanese, G. (2004). Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. En *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina"*. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa (Vol. 1, No. 2).
- Bringué Sala, X., & Sádaba Chalezquer, C. (2008). La generación interactiva en la Argentina. Niños y jóvenes ante las pantallas. Madrid: Universidad de Navarra / Foro Generaciones Interactivas. Consultado el 5/07/13, en: <http://hdl.handle.net/10171/20594>.
- Bringué Sala, X., Sádaba Chalezquer, C., & Artopoulos, A. (2014). La generación interactiva en Argentina: niños y adolescentes ante las pantallas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(49), 1-24.
- Colombo et al (2009). *Análisis comparativo del perfil sociodemográfico y educativo de ingresantes universitarios para el estudio de pensamiento crítico*. En *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, tomo I, Buenos Aires.
- Del Cueto, J., Parellada, C., & Frers, N. (2015). Redes sociales y eficacia lectora: un estudio piloto. *Memorias del I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNSL: "Psicología, Formación y Compromiso Social"*, 274-275.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Revista de Neuropsicología Latinoamericana*, 3(2), 1-7.
- Marazza de Romero, E., Sarubbi de Rearte, E., Castaldo, R., Murhell, A., & Chirre, A. (2009). *Expectativas y preocupaciones de ingresantes al sistema universitario. Primeros avances*. En *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, tomo I, Buenos Aires.
- Talak, A. M.; Malagrina, J. K.; Del Cueto, J. D. (2011). Lectura y escritura académica en los inicios de la carrera de psicología. En *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Conosur*, Tomo 3, 483-487, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Valerio Ureña, G., Leyva Cantúa, T., Caraza Camacho, R., & Rodríguez-Martínez, M. d. C. (2014). Redes sociales en línea y la capacidad de memorización de los estudiantes universitarios. *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, 16(3), 118-128. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-valerio-et-al.html>

Varnhagen, C., McFall, P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H., & Kwong, T. (2010). lol: new language and spelling in instant messaging. *Reading and Writing*, 23, 719-733.

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. MOTIVACION DE DOCENTES Y APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES.

Denegri Adriana, Iglesias Irina, Espinel Maderna Cecilia & Scharagrodsky Carina.

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

adenegri@sinectis.com.ar

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación *“Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos”*, dirigido por Mg. Cristina Erausquin (Programa de Incentivos, UNLP, 2014-2015). El proyecto tiene como objeto la construcción y apropiación del conocimiento profesional por parte de estudiantes, entendidos como “psicólogos/as y trabajadores/as sociales en formación” de la UNLP, y el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en educación. Se pretende, a través del mismo, identificar modelos mentales construidos para el análisis y la resolución de problemas por los estudiantes, en sistemas de apropiación participativa, guiados por tutores en el marco de prácticas profesionales supervisadas y proyectos de extensión.

Partimos de la articulación de categorías del enfoque socio-cultural y la teoría de la actividad con perspectiva contextualista del cambio cognitivo. La indagación enriquece el conocimiento sobre formación profesional en comunidades de práctica, focalizando sistemas de actividad, construcción de significados, implicación/reconceptualización y apropiación del rol.

La perspectiva sociocultural define a la educación como un proceso psicológico y cultural que supone comprender y participar en prácticas sociales de diverso tipo. Desde esta mirada se concibe a la práctica educativa como construcción social históricamente situada y construida a partir de un proceso de sentidos compartidos.

El presente trabajo analiza específicamente los espacios de formación académica dentro de proyectos y actividades de Extensión Universitaria, que posibilitan el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en educación, en sistemas de apropiación participativa guiados por tutores, llevados adelante desde la Facultad de Psicología y la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

La Extensión Universitaria, la entendemos como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta. La Extensión, en una Universidad

democrática, autónoma, crítica y creativa, parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad.

Este escrito se desprende de un proyecto pensado desde un enfoque de investigación cualitativo, de diseño flexible (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Se intentan abordar las dimensiones vinculadas fundamentalmente al aprendizaje de los estudiantes de Psicología y Trabajo Social que han participado de proyectos de Extensión Universitaria, en este trabajo, desde la mirada de sus Directores/as.

La estrategia metodológica utilizada consiste en la implementación de una entrevista semi-estructurada, diseñada ad-hoc. La misma presenta dimensiones que integran aspectos descriptivos y meta-reflexivos, relevando cinco áreas de análisis: 1) Motivación inicial por la extensión y experiencias significativas en extensión, 2) Participación y aprendizaje de estudiantes de Psicología /Trabajo social. 3) Entrecruzamiento de Extensión en general y Extensión en el área educativa, 4) Sostenimiento de actividades propuestas en los proyectos, 5) Instrumentos de indagación del aprendizaje profesional.

En esta presentación se trabajará sobre las siguientes dimensiones: *Motivación inicial por la extensión y experiencias significativas en extensión*, articulado con el área *Participación y aprendizaje de estudiantes de Psicología /Trabajo social*, previamente indagado en otros trabajos. Dicho análisis nos permitirá aportar a la discusión de diferentes dispositivos de formación y su impacto en la construcción del conocimiento profesional de estudiantes y docentes de Psicología y Trabajo Social de la UNLP, así como visibilizar la significación y el valor que adquiere la Extensión Universitaria en su ejercicio profesional.

Palabras clave: conocimiento profesional, comunidades de práctica, extensión universitaria, motivación docente

THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE CONSTRUCTION IN UNIVERSITY EXTENSION. LEARNING OF STUDENTS AND TEACHERS IN PRACTICE COMMUNITY EXPERIENCES.

Summary

This paper is part of the research project called "Construction and ownership of professional knowledge in psychologists and social workers in training to develop inclusive practices in educational settings". The construction and ownership of professional knowledge in students, defined as psychologists and social workers training at the UNLP, and also the development of skills for professional practice in Education is the object of this Project. It is intended to identify

mental models built for analysis and problem solving by students in participatory systems of ownership, guided by tutors under supervised internship and extension projects.

This paper specifically analyzes the academic training spaces within projects and activities of University Extension, which enable the development of skills for professional practice in education, through appropriation participatory systems guided by tutors and performed by Psychology and Social Work Faculties at the UNLP.

The methodological strategy consisted in the implementation of a semi-structured interview, designed ad hoc. In this presentation we will discuss the following dimensions: Initial motivation for the extension and significant experiences in it, linked to the participation and learning of Psychology/ Social Work students area previously investigated in other works.

This analysis will allow us to contribute to the discussion of different training devices and their impact on the professional knowledge construction of the Psychology and Social Work students and teachers at the UNLP and also visualize the meaning and the value acquired by the University Extension in its professional practice.

Keywords: professional knowledge, communities of practice, university extension projects, Teacher motivation

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación *“Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos”*, dirigido por Mg. Cristina Erausquin (Programa de Incentivos, UNLP, 2014-2015). El proyecto tiene como objeto la construcción y apropiación del conocimiento profesional por parte de estudiantes, entendidos como “psicólogos/as y trabajadores/as sociales en formación” de la UNLP, y el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en educación. Se pretende identificar modelos mentales construidos para el análisis y la resolución de problemas por los estudiantes, en sistemas de apropiación participativa, guiados por tutores en el marco de prácticas profesionales supervisadas y proyectos de extensión.

En esta instancia, nos proponemos identificar y analizar, a través del discurso de Director/as de Proyectos de Extensión Universitaria, las siguientes áreas: “Motivación inicial por la extensión y experiencias significativas en extensión” y “Participación y aprendizaje de estudiantes de Psicología /Trabajo social”.

Marco teórico

Partimos de la articulación de categorías del enfoque socio-cultural y la teoría de la actividad con perspectiva contextualista del cambio cognitivo. La indagación enriquece el conocimiento sobre formación profesional en comunidades de práctica, focalizando sistemas de actividad, construcción de significados, implicación/reconceptualización y apropiación del rol.

La perspectiva sociocultural define a la educación como un proceso psicológico y cultural que supone comprender y participar en prácticas sociales de diverso tipo. Desde esta mirada se concibe a la práctica educativa como construcción social históricamente situada y construida a partir de un proceso de sentidos compartidos. En esa línea, se configura lo que se ha denominado “giro contextualista” en la concepción del aprendizaje (Baquero, 2006).

El marco epistémico se inspira en el pensamiento de Lev Vigotsky, en su conceptualización de la “zona de desarrollo próximo” como sistema funcional de interacciones y aprendizajes, desde la asimetría y la heterogeneidad, en la línea de la “participación guiada” y “apropiación participativa” de Rogoff (1997) la acción mediada de Wertsch (1999) y los “sistemas de acción”, aplicados al estudio del trabajo en equipos de salud de Engestrom (2001).

La unidad de análisis, articula la experiencia inmediata de la “cognición en la práctica” con la trama del “orden constitutivo” del sistema social. Castorina (2002) plantea que dicho marco implica un cambio de la concepción epistemológica de la modernidad que establece la externalidad entre causas y efectos, la “escisión” entre mente-cuerpo, conocimiento-emoción, individuo-sociedad. Valsiner y Van der Veer (1994) señalan que Vygotsky (1934) ha postulado a finales de su obra a la “vivencia” como la última de sus “unidades de análisis” más vinculada a su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo.

Según de la Fuente Arias (2003), el conocimiento profesional es un conocimiento específico construido, en buena medida, en las situaciones profesionales. Se diferencia tanto del conocimiento cotidiano como del académico. Sería un conocimiento propio de las sociedades desarrolladas y especializadas en las que se transmite a los sujetos una concepción de profesión que define el estatus personal, social y cultural.

A partir del trabajo sobre el discurso de los/as directores/as de los proyectos de Extensión podremos pensar también en sus trayectorias dentro de este dispositivos de formación específico. En la misma línea que venimos desarrollando, diversas investigaciones se han abocado a estudiar los procesos de profesionalización en términos de *trayectorias profesionales*. Cada trayectoria en tanto “itinerario en situación”, sería particular y remitiría al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. En este sentido, pensar trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, implicaría 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, 2009:58)

La Extensión Universitaria, la entendemos como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta.

El presente trabajo analiza específicamente los espacios de formación académica dentro de proyectos y actividades de Extensión Universitaria, que posibilitan el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en educación.

Metodología

Este escrito se desprende de un proyecto pensado desde un enfoque de investigación cualitativo, de diseño flexible (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). En este trabajo se intentan abordar desde la mirada de sus Directores/as, las dimensiones vinculadas fundamentalmente al aprendizaje de los estudiantes que han participado de proyectos de Extensión Universitaria. La estrategia metodológica utilizada consiste en la implementación de una entrevista semi-estructurada, diseñada ad-hoc. La misma presenta dimensiones que integran aspectos descriptivos y meta-reflexivos, relevando cinco áreas de análisis: 1) Motivación inicial por la extensión y experiencias significativas en extensión, 2) Participación y aprendizaje de estudiantes de Psicología /Trabajo social. 3) Entrecruzamiento de Extensión en general y Extensión en el área educativa, 4) Sostenimiento de actividades propuestas en los proyectos, 5) Instrumentos de indagación del aprendizaje profesional.

En esta presentación se abordarán: Motivación inicial por la extensión y experiencias significativas en extensión, articulado con el área Participación y aprendizaje de estudiantes, previamente indagado en otros trabajos.

Los sujetos participantes del estudio conforman una muestra intencional compuesta por directores/as de proyectos de Extensión desarrollados por las Facultades de Psicología, Humanidades y Cs de la Educación y Trabajo Social de UNLP en los últimos diez años. (7 casos: 4 Psicólogas, 2 Licenciadas en Ciencias de la Educación y 1 Trabajador social).

Estos proyectos de Extensión contaron con la participación de estudiantes de diferentes Facultades y carreras de la UNLP. En nuestra investigación haremos referencia al aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura y Profesorado de Psicología y Licenciatura en Trabajo Social.

Análisis de la información

Teniendo en cuenta su trayectoria e inserción profesional, el grupo de Docentes-Directivos es heterogéneo en cuanto a su conformación. La mayoría ha iniciado su participación dentro de la

Extensión Universitaria con cargos de coordinadoras y codirectoras en proyectos cuyas convocatorias fueron de la UNLP. Asimismo las respuestas obtenidas dan cuenta de trayectorias en las cuales a través de la Extensión articulan sus experiencias previas de trabajo comunitario, en general vinculadas con sus recorridos dentro de la Investigación universitaria.

En el área **Motivación inicial por la Extensión, aprendizajes y experiencias significativas** pudimos relevar las siguientes categorías: 1) *“Articulación con la comunidad”*, 2) *“Trabajo en territorio y reflexión sobre la práctica”*, 3) *“Relación entre docencia, investigación y extensión”*, 4) *“Valoración de los destinatarios”*, 5) *“Trabajo en equipo e interdisciplinario”*, 6) *“Transformación de la realidad desde lo educativo”*.

En varias respuestas, los/as Directivos señalan que la motivación para dirigir Proyectos de Extensión está relacionada con la importancia de la *“Articulación con la comunidad”*, interacción entre la academia mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad sus saberes y co-construye nuevos a partir de los intercambios. Al respecto algunos entrevistados expresan:

“...crear, intentar articular desde la Universidad con la comunidad.” (E. N° 2)

“Yo prefiero más el concepto de articulación,....en el sentido de escuchar al otro, de no pararse de ese lugar de imponer ideológicamente que uno supone es una necesidad del otro”. (E. N° 5)

“Me quedé con un mandato familiar: devolver a la comunidad los años que había sido educada gratuitamente, como lo hizo mi padre”. (E. N° 4)

Muy vinculada con la anterior, la categoría *“Trabajo en territorio y su reflexión sobre la práctica”* da cuenta del valor que estos/as docentes manifiestan de formar profesionalmente a los estudiantes articulando los marcos teóricos con la realidad, la interpelación de la teoría y a su vez de la reflexión sobre la misma.

“Es importante encontrarse con la realidad, con el niño real, no el niño de papel” (E. N° 1)

“te das cuenta es que la realidad te interpela, no entra en lo que leíste en Durkheim o Marx, y te das cuenta que tenés que ponerte a pensar en otras cosas, te lleva a buscar.....la extensión te pone cara a cara con la realidad, te interpela...”(E. N° 4)

“Trabajamos mucho desde la idea de prácticos, de aprender desde el hacer, “profesional reflexivo” de Schön”... (E. N° 5)

“Hay que sacar el conocimiento del lugar de lo inerte como está hoy en la enseñanza universitaria”. Los TP no deberían consistir en la discusión de textos sino poder pensar en un problema real y valernos de las teorías para intervenir sobre las situaciones reales. La teoría es un mediador. (E. N°7)

A su vez esta directora manifiesta

“Aportar a la formación de nuestros futuros graduados (...) veo que los chicos salen con otra cabeza después de esas experiencias (...) Empiezan a entender de otra manera su formación, deja de ser un

discurso teórico que les es ajeno incluso, para convertirse en algo vivo. Trabajar con la idea de vivificar el conocimiento” (E. N° 5)

Otro eje importante a destacar es la *“Relación entre docencia, investigación y extensión”*, la relevancia de los tres pilares de la Universidad pública se conjugan en estas apreciaciones:

“Es como que toda mi trayectoria, que estoy en educación me dio la oportunidad de decir y transmitir algo de lo que yo pienso... Luego la academia tiene otras características, que son diferentes y cada uno tiene sus predilecciones por algo, y en esto de que la academia es docencia, extensión e investigación, más allá de que ninguna de las tres se pueda desarticular, claramente cuando aparece la extensión en el año 2005, 2004, yo recién había dejado mi escuela, supe que en realidad me encantaba la facultad por el contacto con los alumnos.” (E. N° 7)

“Todo graduado debería tener una instancia de articulación con los sectores populares, hasta como una idea de devolución.....me parece que se enriquecen los dos grupos. Uno tiene que buscar un graduado universitario mucho más sensible a su región, conocedor de su territorio inmediato”.
(E. N° 4)

A través de la categoría *“Valoración de los destinatarios”* se subrayan que los receptores de los proyectos (agentes de la comunidad, instituciones que reciben a los/as equipos de extensión) constituyen una instancia privilegiada para el aprendizaje.

“aprendes muchísimo con los supuestos receptores de los programas, en realidad uno termina aprendiendo de esos entornos de esas personas, tanto como uno pretende ir a llevarles en el conocimiento (E. N° 3)

Asimismo destacan como una dimensión transversal relevante el *“Trabajo en equipo e interdisciplinario”*, modalidad privilegiada en las experiencias en Proyectos de Extensión

“...también aprendemos mucho de los estudiantes, y eso es un aprendizaje importante que generalmente traen cosas nuevas, son creativos, tienen entusiasmo.” (E. N°2)

Por último identificamos la categoría *“Transformación de la realidad desde lo educativo”*. Los Proyectos en los que estuvieron abocados estos directivos presentan alguna relación con lo educativo, aunque no todos fueron desarrollados en instituciones escolares. Desde allí se propone a la educación como un eje de transformación y cambio, entendiendo a la educación como una apuesta política.

“Es decir, primero y principal, como todos los que nos dedicamos a la educación tenemos como un impulso al cambio de la realidad (E. N°4)

“Yo estude psicología para ser docente y en realidad esa fue mi pasión, mi vocación, lo que siempre me sigue motivando... es trabajar en el campo de la educación porque para mí la educación es un campo de transformación enorme y absolutamente ligado a la transformación de la salud...” (E. N°7)

“...en el marco de la educación popular que es donde yo aprendí más.....una mirada diferente de la educación...situacional, contemplando los derechos y las fortalezas de los trabajadores...” (E. N° 5)

En otros estudios hemos analizado el **Área Participación y aprendizaje de estudiantes**, creencias de los directivos acerca de los aprendizajes que estudiantes adquieren en la participación en proyectos de extensión. En este área identificamos las siguientes categorías: 1-“*Acercamiento a situaciones reales*”, 2-“*Relación entre teoría y práctica*”, 3-“*Aprendizaje del funcionamiento de otras instituciones y leyes que regulan los ámbitos de prácticas*”, 4-“*Variación de la intensidad del compromiso con la tarea*”, 5-“*Desarrollo del trabajo y aprendizaje con otros*”.

La categoría “*Acercamiento a situaciones reales*” referida a participación de estudiantes se encuentra muy relacionada con la primera y segunda categoría presentada en el área referida a la motivación de director/as: “*Articulación con la comunidad*” y “*Relación entre docencia, investigación y extensión*”. La motivación de directivos se entrecruza con el deseo que estudiantes han demostrado de mantener acercamientos y articulaciones con la comunidad, generalmente territorios en los que prima la desigualdad y vulnerabilidad.

Los afectos, valores, motivos y sentidos presentes en la implicación de los/as docentes en la práctica, pueden introducir discontinuidades en el “cambio conceptual” concebido como “cambio cognitivo” por Newman, Griffin y Cole (1991), o “educativo-evolutivo” por Rodrigo (1999). Esto nos convoca permanentemente a evaluar, no sólo los resultados de nuestras propuestas de formación académica en docencia, extensión e investigación, sino las modalidades y los efectos de los procesos puestos en juego para todos/as los/as sujetos participantes. Procesos de esta índole quedan plasmados en las expresiones consideradas.

Tanto docentes como estudiantes advierten una distancia entre la vida académica del estudiante universitario y el trabajo en terreno. A la categoría “*Relación entre teoría y práctica*” identificada en el área se suma la importancia de la posterior *reflexión sobre la práctica* expresada como una motivación de directivos

Como planteamos en otros trabajos, en la mayoría de los dichos de directivos, si bien se reconoce la importancia de llevar a cabo una reflexión sobre la práctica a través de la escritura de trabajos colaborativos, se admite la presencia de obstáculos para llevar a cabo esta actividad con el objetivo de sistematizar la experiencia y compartirla con otros. De este modo, se encuentra dificultado un verdadero proceso de revisión de las prácticas que a su vez contribuiría a la construcción de nuevos conocimientos.

La lectura y la escritura son los principales instrumentos de aprendizaje. Carlino, P. (2005) propone integrar el trabajo con la lectura y la escritura de textos en la enseñanza de las cátedras para que los/as estudiantes accedan a la cultura específica de cada disciplina, dado que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. La alfabetización académica consiste en un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las

disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requerida para aprender en la universidad. El potencial epistémico de la escritura no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber; poniendo en relación el conocimiento del tema con el/la destinatario/a y el propósito de la escritura.

Por su parte, autores como Schön (1992) y Perrenoud (2004) debaten sobre los encuentros y desencuentros entre formación académica y ejercicio de la profesión. Invitan a la discusión didáctica, es decir, a poner en cuestión modelos de transmisión que parecen reducir lo epistemológico a la lógica de producción de saberes científicos y que parecen desconocer, por un lado, aquello que es necesario construir en situaciones particulares y, por otro, la necesidad de estar inmersos en las situaciones.

Así como se destaca una valoración por parte de los/as estudiantes en el *“Aprendizaje del funcionamiento de otras instituciones y leyes que regulan los ámbitos de prácticas”*, se enfatiza en la motivación de directivos la *“Valoración de los destinatarios”* y la importancia de la *“Transformación de la realidad desde lo educativo”*.

El *“Trabajo en equipo e interdisciplinario”*, en estrecha relación la categoría *“Desarrollo del trabajo y aprendizaje con otros”*, da cuenta que el trabajo en Extensión compromete a un aprendizaje con otros – docentes y pares- en una construcción situada y construida a partir de un proceso de voces y sentidos compartidos. Directivos señalan que si bien interpretan que hay una desigual *“Variación de la intensidad del compromiso con la tarea”* de los/as estudiantes la sinergia que se produce es un verdadero motor para el desarrollo de estos Proyectos. Para finalizar este análisis presentamos este dicho de una Directora:

“La verdad que la sinergia que se genera con los grupos con que trabajamos y los grupos de la universidad es muy fuerte es una de las cosas que la verdad es más rica.” (E. N° 4)

El aprendizaje compromete aspectos singulares y afectivos de la experiencia. En tal sentido la *vivencia* como unidad de análisis reúne emoción y cognición para articular sujeto y contexto, se continúa y profundiza en la noción de *“entramado”* (Cazden, 2010, en Erausquin, 2014) que denota la articulación entre un sujeto en desarrollo y un ambiente facilitador y apunta a la comprensión de ese proceso. La *vivencia* articula el desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural, ambiental que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones (Vigotsky, 1993).

Reflexiones finales

El análisis de la motivación expresada por los/as directores/as al conducir los proyectos y sus representaciones respecto del quehacer extensionista aporta información sobre los *procesos de profesionalización* que desarrollan los estudiantes. Esto nos posibilita dar cuenta de cómo la

experiencia en campo en el marco de proyectos de Extensión contribuye en distintos sentidos a construir posicionamiento y aprendizaje profesional tanto a docentes como a estudiantes.

Las prácticas de intervención que estudiantes y docentes co-construyen a través del aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica se enriquecen a través de intercambios de experiencias con otros actores sociales y agentes educativos. En este sentido la Universidad intenta aportar a la sociedad los resultados y logros de su investigación y docencia a la comunidad y redimensionar toda su actividad académica conjunta.

Para finalizar, destacamos que la motivación de director/as para gestionar y conducir proyectos tiene que ver con deseos/ inquietudes/ expectativas que se entrecruzan con deseos/ inquietudes/ expectativas de estudiantes de construir aprendizajes en comunidades de práctica, aprendizajes situados en los que se articula con la comunidad aquellos saberes aprendidos en la Universidad pública, que no deben quedar cristalizados en las paredes de la academia. Dentro de los dispositivos de formación del nivel superior, la Extensión Universitaria es un proceso de mutuo enriquecimiento que posibilita una práctica pedagógica en la que la participación de docentes y estudiantes contribuye singularmente a la construcción del futuro conocimiento profesional.

Bibliografía

- Baquero, R. (2006). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Carlino, Paula. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. ISBN 950-557-653-6.
- De la Fuente Arias (2003) *¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación*. Papeles del Psicólogo, Nº 86. Versión electrónica.
- Engeström, Y. (2001). Making expansive decisions: An activity-theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children. In C. M. Ilwood, & M. Selart (Eds.), Decision making: Social and creative dimensions. Dordrecht: Kluwer.
- Erausquin C. (2013) "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. La Etica Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos" y la "vivencia" en Vygotsky ayudando a pensar la inclusión educativa". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2013
- Erausquin C., Basualdo M.E. Y González D.N (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad" En: *Anuario de Investigaciones, volumen XIII. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.

- Iglesias, I.; Denegri A.; Espinel Maderna, C.; Roldan, A.; Sharagrodsky, C.; Fernandez Knudsen M. (2015) *“Participación de estudiantes de psicología y trabajo social en extensión universitaria. Hacia la construcción del conocimiento profesional en comunidades de práctica”* VII Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología XXII. Facultad de Psicología UBA. Noviembre 2015 En evaluación
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008) *“Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos.”* En: *Anuario de Investigaciones, Volumen XV. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.* Paidós.
- Newman, Griffin y Cole (1991) *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación.* Morata. Madrid.
- Nicastro S., Greco M. B (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- Rodrigo (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo.* En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico.* Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, B. (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 aplicaciones.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.
- Perrenoud (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Grao. Barcelona.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique.

APRENDIZAJE EXPANSIVO Y SIGNIFICATIVIDAD DE LA EXPERIENCIA. PERSPECTIVAS, FUNCIONES, CONTRADICCIONES Y CAMBIO EN Y ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS.

Erausquin, Cristina; Barloqui, Daiana; Scabuzz, Antonela & Fernández Knudsen, Marianela.

Facultad de Psicología U.N.L.P.

cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Resumen

El objetivo es analizar perspectivas de Estudiantes y Docentes Tutores de dos Proyectos de Extensión en Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología, en: 1) una escuela primaria y 2) tres escuelas secundarias, explorando también perspectivas de Docentes, Directores y Agentes Psico-Educativos escolares. Se desarrollaron intercambios de saberes y prácticas innovadoras en aprendizaje y convivencia, integración y memoria colectiva del trabajo escolar, según tres vectores de intervención en ética dialógica: inclusión, calidad y construcción de sentido. Políticas públicas, evidencia científica y significatividad de experiencias con comunicación reflexiva, son bases del “aprendizaje expansivo” (Engeström, 2001), capaz de superar el “encapsulamiento” de las instituciones escolares. Esta indagación enfoca: 1) *qué, quiénes, cómo, por qué, a través de qué y hasta dónde* extensionistas y agentes educativos co-gestores de la experiencia *aprendieron* en escenarios educativos; 2) cuál es su perspectiva sobre la *significatividad* de la *experiencia* realizada; 3) *qué cambiarían* – si tuvieran la posibilidad – en *la intervención* en la que *participaron*, frente a una situación problema: enfocando objetivos, plazos, temporalidad de demandas, destinatarios o co-gestores, compromiso y capacitación, distribución de funciones en y entre sistemas de actividad; 4) *qué funciones* cumple cada uno, según roles y posiciones asignadas en Extensión, si hay o no interrelación con los otros roles del equipo extensionista y de la institución co-gestora, y de qué modo la posición facilita o restringe la visibilidad; 5) *qué contradicciones* perciben los actores al interior del equipo extensionista y de la institución escolar, y entre dichos sistemas de actividad, y qué carácter les atribuyen: a) obstáculo generador de exclusión mutua, o b) promotor de intercambio en la diversidad, *incluyente, en zona de desarrollo potencial*.

Se pone a prueba la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* (Marder, Erausquin, 2015), fundada en Tercera Generación de Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001) y lineamientos que el autor definió en su *Matriz de Análisis Complejo* (Engeström, 2001) articulando preguntas: ¿quiénes

aprendieron?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿dónde?, con cinco principios del aprendizaje expansivo: dos sistemas como unidad mínima de análisis para el aprendizaje inter-organizacional, multiplicidad de voces en el trabajo, historicidad, contradicciones y ciclos de cambio con la posibilidad de transformación. (Erausquin, 2014). Forma parte de una investigación de Docentes, Graduados y Estudiantes de Psicología acreditada/subsidiada por UNLP, en Proyecto Bidual (I+D) “Construcción y apropiación del conocimiento profesional de *psicólogos y trabajadores sociales en formación* para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos” (2014-2015), dirigido por Erausquin.

Metodología: Estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. La Unidad de Análisis es *Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos*, se aplicó *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin, Basualdo, 2005) que distingue cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas. Añadimos en este trabajo tres nuevas dimensiones: e. aprendizaje de la experiencia; f. cambios en la intervención, y g. funciones en el área psicoeducativa. En cada una se despliegan *ejes con indicadores* que implican diferencias cualitativas en orden creciente. **Muestra:** Participaron ocho Estudiantes y dos Docentes-tutores Extensionistas en escuela primaria y nueve Estudiantes Extensionistas – siete de Psicología y dos de Trabajo Social – y cuatro Docentes Extensionistas: Directora, Co-Directora (de Psicología) y dos Coordinadoras (de Trabajo Social) en Secundarias. También tres Docentes de Secundarias, y una Directora y cuatro Docentes de Primaria. **Resultados:** En relación a *Aprendizaje de la experiencia*, la mayoría integra tanto componentes relacionales como emocionales y cognitivos y menciona contenidos académicos y contextuales, centrados en la propia práctica, con articulación entre ellos. Aprender con los otros y de los otros, incluyendo equipo y actores escolares, principalmente alumnos, y directivos y docentes. En cuanto a la *Significatividad*, se percibe tanto a partir de experiencias frustrantes en logro de objetivos, como de experiencias satisfactorias en las que los logros son importantes. Se sustenta en participar en decisiones, comprometerse, encontrarse entramado en trabajo en equipo. En cuanto a *Cambios en la Intervención*, plantean repensar sus intervenciones: revisar modelos e instrumentos, redefinir plazos y temporalidad, rever objetivos, repensar funciones, replantear destinatarios a los cuales va dirigido el programa, enfocando mediadores y convocando su compromiso como co-gestores. En relación a *Funciones en el área psicoeducativa* un alto porcentaje especifica objetivos y funciones. Estudiantes extensionistas: “ser el

nexo, el puente, entre la escuela y el proyecto extensionista”. Similaridades y diferencias significativas entre perspectivas de Docentes y Estudiantes Extensionistas, y de Docentes y Directivos del Proyecto y Docentes y Directivos de Escuelas.

Palabras Clave: aprendizaje expansivo, significatividad, cambio, funciones.

EXPANSIVE LEARNING AND MEANINGFULNESS OF EXPERIENCE. PERSPECTIVES, FUNCTIONS, CONTRADICTIONS AND CHANGE IN AND BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOLS

ABSTRACT

The aim is to analyse the perspectives of Students and Tutors/Teachers in two Extension Projects in La Plata State University, Faculty of Psychology, developed in 1) a primary school, and 2) three secondary schools, also exploring perspectives in Teachers, Masters and Psycho-educational School Agents. In those projects knowledge exchanges and innovative practices were developed in learning and living together, integration and collective memory of school work, from three vectors of intervention in the Dialogic Ethic frame: inclusion, quality and meaning construction. Public policies, scientific evidence and meaningfulness of the experiences with *reflective communication*, are the foundations of “expansive learning” (Engeström, 2001), for overcoming school encapsulation .

The research addresses: 1) who, what, how, why, what for, through what, and up to what extensionists people and educational agents co-builders of the experience, have learnt in educational stages; 2) which is their perspective about the *meaningfulness* of the experience that was displayed; 3) what would they *change* – if they had the chance – in the *intervention* in which they participated addressing a problem situation: focusing aims, time limits and temporality of demands, users or co-builders, commitment and capacitation, the distribution of the functions in and between activity systems; 4) which functions each one of them has had, according to the roles and the positions in Extension, if there is or there isn't interrelationship with the other roles of extensionist team and co-builder institution, and how their position can enrich or restrict visibility; 5) what contradictions educational actors perceive into extensionist team and into school institution, and between them, and what character they attribute to them: a) an obstacle generating reciprocal exclusion, or b) promoting exchange into diversity, inclusive, in a potential zone of development.

Keywords: expansive learning, meaningfulness, change, functions.

Bibliografía

Engeström Y. (2001b) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.

Erausquin C., Basualdo M.E., González D., García Coni A., Ferreiro E.(2005) "Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en agentes educativos: conquistas y desafíos" 30 Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires: 2005. Reelaborado en Erausquin C., Basualdo M.E. (2013) "El giro contextualista. Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados en escenarios educativos", en Erausquin C. Bur R. (comps.)(2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.

Erausquin C. (2014)"La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista Segunda Epoca* Revista Editorial Universidad Nacional de La Plata ISBN/ ISSN: 0556-6274 Idioma: Español Año de publicación: 2014. Volúmen: 13 (pp.173 197).

Marder R., Erausquin C. (2015) "Matriz de Aprendizaje Expansivo". Presentada en SECYT UNLP en la Solicitud de Acreditación para Proyecto (I+D) 2016-2017 "Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos". Julio 2015.

SÍNTESIS DIALÉCTICA Y SENTIRES DE LA EXPERIENCIA: PERESHIVANIE EN VYGOTSKY Y SIGNIFICADOS APROPIADOS POR PSICÓLOGOS Y PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN Y ENTRE ESCENARIOS EDUCATIVOS INTER-AGENCIALES.

Erausquin, Cristina; García Labandal, Livia & Sulle, Adriana.

Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

cristinaerausquin@yahoo.com.ar

RESUMEN

Valsiner elabora (2015) la idea de que para Vygotsky la *vivencia* configura un proceso psicológico general de síntesis dialéctica. Sostiene que Vygotsky generó – y dejó a mitad de camino - un modelo de la *síntesis afectiva*, localizando empíricamente los fenómenos en los que podía ser observada. Pero, según Valsiner, Vygotsky no logró completar la tarea de establecer las limitaciones de la transferencia analógica de la noción de *cortocircuito* en el campo psicológico. Y el problema de la síntesis permanece sin resolver. Caminos posibles de resolución se vinculan al concepto de *doble negación* que se utiliza en las filosofías dialécticas, pero no ha sido reelaborado en la metodología de la investigación psicológica.

Para lidiar con nuestras vidas, inventamos ficciones sobre lo que haremos, lo que harán otros, e incluso lo que puede ocurrirnos después de terminar nuestras vidas. La psiquis humana es permanente constructora de un mundo imaginado que orienta, expande, dirige o restringe nuestras vidas.. Los escritores son psicólogos intuitivos de profundidad, que emocionalmente capturan la quintaesencia de los procesos psicológicos y los de-codifican en mensajes comunicativos a audiencias. La literatura crea, para y con la psicología, un “zona de desarrollo próximo”. El foco de esta indagación es la síntesis de *nuevas formas* de sentir, pensar, actuar

Está pendiente la construcción de una teoría de la síntesis y su relación con la novedad y la creatividad, en la Psicología, que en la modernidad se ocupó del comportamiento, su predicción y control. La novedad trasciende el tema del comportamiento ingresando a la infinita subjetividad de la Psique humana, con la ayuda de aperturas y síntesis. Una nueva oportunidad, que Vygotsky no alcanzó sino a apuntar, pero sugiriéndonos modos de ir más allá. En la idea del *cortocircuito*, dos tendencias afectivas, pertenecientes a dos planos o dimensiones diferentes, se convierten en una, revelando sus naturalezas opuestas. Los sentimientos diferentes y en tensión recíproca, se cancelan

uno al otro. Pueden dar origen a un nuevo sentimiento más generalizado, como intuición, apertura, novedad, pero también pueden conducir a la destrucción completa de la conciencia, de la apropiación del afecto generado entre tendencias opuestas.

Este trabajo explora la potencialidad de los escritos de Vygotsky, sobre el concepto de *pereshivanie* (vivencia) profundizando la significatividad de su conceptualización de “unidades de análisis” como unidades sistémicas, genéticas y dialécticas para abordar el desarrollo, el aprendizaje y la educación, con el entramado de emoción-cognición y sujeto-situación-historia-contexto, como en *Pensamiento y Lenguaje* (1934) . Articulando también la propuesta de Valsiner, de ir más allá de Vygotsky, pensamos la complejidad de la subjetividad en situación desde una pregunta. ¿La emoción en tensión contradictoria, es siempre obstáculo para la racionalidad, luminosidad de la cognición, oscureciéndola, como en la idea de “cortocircuito”? ¿O la emoción, el sentir de una experiencia, puede iluminar como anticipación lo nuevo, lo que emerge, el futuro, lo que todavía no está dado?.

Se realiza análisis cualitativo de respuestas al Cuestionario de Situación Problema de la Práctica Docente (Erausquin et alt.,2007) administrado a Profesores de Psicología en Formación al inicio y cierre de Prácticas de Enseñanza de la Psicología – Facultad de Psicología UBA - , y a Tutores y Co-tutores responsables de su formación. Se incluyó en la cohorte 2014, la pregunta “¿Qué sintió durante esa experiencia?”, y en relación a esas respuestas se hizo una primera aproximación analítica en un trabajo de Anuario de Investigaciones UBA 2014 (Erausquin et alt.). Se analizan respuestas a dicha pregunta de 18 Tutores y 21Co-Tutores, y de 30 Profesores de Psicología en Formación en el último año de Carrera.

También se analizan respuestas al Instrumento de Reflexión sobre Práctica Psico-Educativa (Erausquin, 2012) administrado a Estudiantes y Docentes/Tutores de Psicología, al cierre de su experiencia en Proyectos de Extensión en escenarios educativos escolares – Facultad de Psicología UNLP -. Se incluyó la pregunta “Indique por qué fue significativa esa experiencia para Ud.” Se analizan respuestas a dicha pregunta en cincuenta Extensionistas - Estudiantes, Docentes/Tutores, Director, Co-Director y Coordinadores en la Universidad y Escuelas -, de tres Proyectos de Extensión Universitaria desarrollados desde Facultad de Psicología UNLP entre 2011 y 2013, en escuelas primarias, secundarias y nivel inicial de Gran La Plata.

Explorando cualitativamente las respuestas en cuanto al significado de expandir, anticipar, sintetizar, dar cuenta de lo nuevo, generar apercepciones, tomas de conciencia, meta-análisis, o bien el de oscurecer, hacer “cortocircuito” de opuestos, invisibilizar, dirimir la contradicción mediante la

exclusión de uno de los polos, su expulsión, su escisión, retornando a posiciones reduccionistas y no sosteniendo la tensión de la oposición en la unidad que los contiene en la complejidad.

Palabras clave: síntesis, dialéctica, cortocircuito, conciencia

DIALECTICAL SYNTHESIS AND FEELINGS FROM THE EXPERIENCE: PERESHIVANIE IN VYGOTSKY AND MEANINGS APPROPRIATED BY PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS OF PSYCHOLOGY IN AND BETWEEN EDUCATIONAL INTER-AGENCY STAGES

Valsiner creates the idea (2015) that for Vygotsky the experience is a general psychological process of dialectical synthesis. He states that Vygotsky created – and abandoned – a model of affective synthesis, empirically situating the phenomena in which it could be perceived. But, according to Valsiner, Vygotsky failed to complete the task of establishing the limits of analogical transference of the notion of short-circuit in the psychological field. It remains unfinished the construction of a theory of the synthesis and its relationship with the novelty and the creativity, into Psychology science, that during modernity had addressed behavior, predictions and control. The novelty goes beyond the behavior subject, with the help of the openings and synthesis. A new chance that Vygotsky didn't reach to point, but suggesting us different ways for going beyond him, appears with the concept of short-circuit. Two affective trends, that belong to different dimensions, become one, revealing their opposing nature. Different feelings, in reciprocal tension, cancel one another. They can generate a new feeling more general, as intuition, opening, novelty, but they also can lead to the whole destruction of the conscience, the destruction of the appropriation of emotion created between the opposite trends.

In this work we analyse the answers to the question “What did you feel during that experience?” of 18 Tutors and 21 Co-Tutors and 30 Psychology Teachers in Modeling, during the last year of Teaching Psychology Course, at Faculty of Psychology of Buenos Aires University, and the answers to the question “Please, indicate why that experience was meaningful for you” to fifty Extensionist People - Students, Teachers, Coordinators and Masters at University and Schools - that developed three Extension Projects at Faculty of Psychology of La Plata University in primary and secondary schools and kindergarten of Great La Plata.

Keywords: synthesis, dialectic, short circuit, conscience.

Bibliografía

Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., (2007) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología" *Anuario XV de Investigaciones en Psicología* Año 2007. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.

Erausquin C., Zabaleta V. (2014) Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras Revista Ext Revista: Editorial: Secretaría de Extensión Universitaria de Universidad Nacional de Córdoba ISBN/ ISSN: 2250-7272 Idioma: Español Año de publicación: 2014 Volúmen: 5. 1-36. Córdoba, 2014.

Valsiner Jaan (2015) "The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalization", en *History of the Human Sciences*, 2015, Vol. 28 (2) 93-102.

Vigotsky Lev (1934) *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. Visor. 1993.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTEXTUALIZADA DESDE LAS PRÁCTICAS PRE- PROFESIONALES (PPP).

Ferreya, Yanina & Fornasari, Mónica.

Institución de pertenencia: SeCyt, Facultad de Psicología, U.N.C.

yani_ferreya83@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: “Experiencias de aprendizajes pre-profesionales en contextos educativos. Valor de la formación universitaria”, avalado por SeCyt- UNC (2014-2016). Nuestro objetivo consiste en visibilizar el valor que adquieren las experiencias universitarias de aprendizaje significativo, en el marco de las Prácticas Pre- profesionales (PPP), desde el proceso de construcción de la identidad profesional como instancia de egreso en la Facultad de Psicología. En este estudio nos centramos en el enfoque de la metodología cualitativa. Desde la perspectiva de Sautu (2003) el énfasis está puesto en las prácticas sociales cotidianas donde transcurren los sucesos sociales. Trabajaremos con la lógica del *estudio de casos* (Stake, 1998). Optamos en este segundo estudio por un enfoque de investigación narrativa, ya que nos permite penetrar la identidad, los significados y el saber práctico ligado a esta experiencia. El problema se focaliza en la creación de nuevos sentidos de la experiencia de formación universitaria a partir de proponer otros dispositivos de desarrollo y aprendizaje, que logren resignificar las relaciones entre las teorías (vida académica) y las prácticas en terreno (vida institucional). Desde el paradigma contextualista o situacional ofrecemos una comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje, recuperando la potencia de la situación para producir o inhibir las subjetividades estudiantiles (Baquero, 2006). Esta perspectiva interpreta que el desarrollo humano es un proceso cultural y situado, por consiguiente, los procesos de aprendizaje y desarrollo se despliegan a partir de actividades, situaciones y acontecimientos intersubjetivos que generan prácticas culturales. El dispositivo de formación de las PPP interpela el formato tradicional de enseñanza académica que remite a la simultaneidad en relación al tiempo y espacio de aprendizaje, ya que habilita la diversidad de prácticas y experiencias institucionales, que interactúan con los encuentros de socialización, capacitación y supervisión en el ámbito universitario. Las PPP le exigen al estudiante/practicante un complejo proceso cognitivo para conocer/entender y transformar – mediante la investigación/acción

– un contexto escolar situacional. La comunidad de estudiantes/practicantes que se configura cada año desde su inserción en el Contexto Educativo de las PPP desarrolla una participación específica en diferentes escenarios educativos. El dispositivo de formación pedagógico presenta tres lógicas de transmisión:

- (i) Encuadre de trabajo: compartido y organizado en diferentes fases lógicas que integran cuatro etapas de la práctica (1- contextualización, 2- formulación del eje de sistematización y definición del plan de acción, 3- puesta en práctica e implementación del proyecto y 4- cierre, devolución y sistematización de la experiencia).
- (ii) Instancias de capacitación/socialización en un espacio en común (Cornú, 2002), en respuesta a las nuevas demandas emergentes en el campo educativo.
- (iii) Acompañamiento en terreno y en espacios de supervisión para promover instancias de reflexión, autonomía y construcción de estrategias de intervención flexibles y creativas.

Como avances investigativos destacamos que las Prácticas Pre-Profesionales (PPP) como campo de formación académico/profesionales transforman en experiencias de aprendizaje significativo, en la medida que promueven el desarrollo y apropiación del rol profesional en un contexto educativo situado y atravesado culturalmente por las condiciones de época. El caso de las PPP se configura en prácticas de formación profesional que producen la subjetividad del estudiante/practicante situado históricamente. Este dispositivo pedagógico propone estrategias de enseñanza dinámicas y diversas, para que el sujeto universitario ocupe un lugar activo, de producción de conocimientos en relación a los problemas emergentes del campo educativo. A su vez, permite el diseño de un plan de acción con intervenciones alternativas, creativas y transformadoras de aquellas prácticas instituidas que generan síntomas, malestar y desencuentro en la vida institucional. En este sentido el aprendizaje se desarrolla en un contexto situacional y se transforma en una experiencia significativa cuando hay implicación compartida y es resultante de un proceso de participación, búsqueda, indagación y encuentro, que genera a partir de la novedad, nuevas formas de comprensión e intervención (Baquero, 2002). Finalmente, podemos afirmar que desde el enfoque de la práctica situada, el aprendizaje se focaliza en una situación que implica al sujeto en una actividad contextualizada. De este modo, desarrollo y aprendizaje se configuran en procesos diversos y multireferenciales que involucran la dimensión afectiva, cognitiva, social y ético-política del sujeto. Para lograrlo se requiere la construcción de nuevos sentidos para pensar sobre las experiencias de formación universitaria en contextos de Prácticas Pre- profesionales.

Palabras Claves: Contextos de desarrollo y aprendizaje, Formación universitaria, Prácticas pre-profesionales, Experiencia de aprendizaje significativo.

A MEANINGFUL LEARNING EXPERIENCE, TRAINING CONTEXTUALIZED BY PRE-PROFESSIONAL PRACTICES (PPP)

ABSTRACT

This work is part of the research project: "Experiences of pre-professional learning in educational contexts. Value of university education", endorsed by SeCyT- UNC (2014-2016). Our objective is to make visible the value acquired by university meaningful learning experiences in the framework of the Pre-Professional Practice (PPP), since the construction process of professional identity as an instance of graduation at the Faculty of Psychology. In this study we focused on the approach of qualitative methodology. From the perspective of Sautu (2003) the emphasis is on everyday social practices where social events pass. We will work with the logic of *the case study* (Stake, 1998). This second study opted for narrative research approach because it allows us to penetrate the identity, meaning and practical knowledge linked to this experience. The problem is focused on creating new meanings of the experience of university education from proposing other devices and learning development, achieve new meaning relations theories (academic life) and field practices (institutional life). From the contextualist or situational paradigm we offer an understanding of the processes of development and learning, restoring the power of the state to produce or inhibit student subjectivities (Baquero, 2006).

KEYWORDS: Contexts of development and learning, University education, Pre-professional practices, Meaningful learning experience

REFERENCIAS

- Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. 1° Edic. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En: *Perfiles Educativos*. Año/Vol. XXIV, N° 97-98 (pp. 57-75). Universidad Nacional Autónoma de México, D.F, México.

Cornú, L. (2002). "Lugares y formas de lo común". En: Frigerio, G. y Diker, G. (compiladoras). *Educación: posiciones acerca de lo común*. (pp. 196 - 202). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

PERCEPCIONES DE PROFESORES ACERCA DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Flores, Fernando.

Secretaria General de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional del Nordeste.

fas_flores@yahoo.com.ar

Resumen

Se comunican resultados preliminares de la investigación “El conocimiento didáctico-tecnológico del contenido en docentes del campo educativo. Estudio de casos múltiples con equipos de asignaturas universitarias”, cuyo propósito principal es la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento profesional de docentes universitarios, en particular de aquellos profesores que conforman equipos de trabajo en asignaturas vinculadas al campo educativo. En esta ocasión, el foco del análisis está puesto en las percepciones sobre las modalidades de relación del conocimiento tecnológico con el núcleo del conocimiento profesional de los profesores: el conocimiento didáctico del contenido. Apoyado en investigaciones recientes, se sostiene que la dimensión tecnológica ocupa un lugar central en el conocimiento y práctica docente, inmersos en un contexto en el que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son protagonistas absolutas. En este sentido, se considera que en las percepciones de los docentes se podrá observar múltiples relaciones en la conjugación de conocimientos didácticos, tecnológicos y disciplinares.

En lo local, este estudio se enmarca en el conjunto de investigaciones que desde el año 2001 se vienen realizando desde la cátedra de Didáctica de la UNNE, y que, desde el año 2008 lleva adelante el grupo CyFOD (Conocimiento y formación docente); específicamente la indagación en cuestión se inscribe en el proyecto marco: “La construcción del conocimiento didáctico del contenido en profesores experimentados y principiantes de la UNNE. Estudio de casos múltiples”. A nivel nacional e internacional, se sigue al enfoque teórico iniciado hace treinta años estimativamente por Lee Shulman (1986, 1987), sobre el conocimiento base de la enseñanza, específicamente el constructo conocimiento didáctico del contenido, que fuera ampliado y enriquecido por Koehler y Misra (2006, 2007, 2009), hace poco menos de diez años: Introduciendo el componente tecnológico al conocimiento didáctico del contenido y estableciendo nuevas relaciones estructurales con el modelo inicial.

El estudio se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, se opta por el estudio de caso múltiple como estrategia metodológica, el diseño es de corte

cuantitativo, el análisis es intensivo, el abordaje se lleva a cabo en un contexto geográfico determinado, caracterizado por una delimitación “natural”, identificable, que requiere múltiples fuentes de información (Guba y Lincoln, 1981; Bogdan y Bilken, 1982; Walkwer, 1983; MacClintock y col., 1983; Adelman y col., 1984; Ying, 1984; Ary y otros, 1987; Merrian, 1988; en Martínez Sánchez, 2000). La unidad de análisis son los equipos de cátedras pertenecientes al Departamento de ciencias de la educación, responsables de las cátedras de tecnología educativa que se dictan en diferentes profesorado y licenciaturas de la Facultad mencionada. Los datos se obtienen a partir de la revisión de documentos (curriculum vitae, programas de las asignaturas), la aplicación de entrevistas sucesivas en profundidad y los registros de observaciones de clase no-participante. En esta oportunidad se presentan resultados parciales relacionados con la etapa inicial del trabajo de campo, en las primeras entrevistas realizadas se recabaron datos relativos a la trayectoria y posición de los profesores en las dimensiones: profesional, docente, gestor e investigador. Dimensiones sumamente influyentes en la estructuración del conocimiento tecnológico didáctico del contenido y su desarrollo es propio del ámbito universitario.

Se infiere sobre la base de algunos indicios brindados por las percepciones de los profesores, la aparición de rasgos vinculados con una visión más instrumental de la dimensión tecnológica, la cual operaría como simple vehículo del conocimiento, cuya modalidad de relación con el conocimiento didáctico del contenido es definido como mero agregado o recurso para transmitir la enseñanza. Contrariamente, también se pudo detectar en estas percepciones, elementos orientados hacia una concepción más sustantiva de lo tecnológico, como una dimensión que condiciona y transforma el conocimiento a enseñar y aprender.

Palabras clave: Profesores universitarios, Conocimientos profesional del docente, Tecnologías educativas, Conocimiento didáctico-tecnológico del contenido.

PERCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT THE INTEGRATION OF TECHNOLOGY IN EDUCATION UNIVERSITY

Abstract

Preliminary results of the investigation are communicated, whose main purpose is the understanding of the processes of construction of the professional knowledge of university teachers, especially teachers who make up teams in subjects related to the educational field. This time, the focus of analysis is on perceptions of relationship patterns of technological knowledge to the core of professional knowledge of teachers: the pedagogical content knowledge. The study

is takes place at the Faculty Humanities, National University the Northeast, you opt for the multiple case study as a methodological strategy. The analysis unit chairs are teams from the Department of Education Sciences, responsible for the departments of educational technology. Data were obtained from a review of documents, the application of successive interviews and records observations of non-class participant. It is inferred on the basis of some evidence provided by the perceptions of teachers, the emergence of traits linked with a more instrumental view of the technological dimension, whose mode of relationship with the pedagogical content knowledge is defined as an aggregate number or to transmit the teaching resource. It could also be detected_a more substantive than technological conception, as a dimension that conditions and transforms knowledge into teaching and learning.

Keywords: University professors, Professional teachers knowledge, Educational technologies, Technological pedagogical content knowledge.

Referencias Bibliográficas:

- Gewerc, A; Pernas, E.; Varela, J (2013). Conocimiento tecnológico – didáctico del contenido en la enseñanza de ingeniería informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 11, Número especial dedicado a Engineering Education, pp. 349-374.
- Koehler, M, Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)?. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), pp. 9 -23.
- Koehler, M. y Misrha, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: Aframework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 118 (6), pp. 1017 – 1054.
- Martínez Sánchez, A. (2000). El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social. El estudio de casos: para profesionales de la acción social. Madrid: Narcea.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference 2007* (pp. 2214 – 2226). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of computing in education.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4 -14.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 21 Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 2005.
- Stake, R. (2007) Investigación con estudios de caso. Madrid: Morata.

TIPOS DE LECTURA Y METACOGNICIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA.

Frers, Natalia; Conte, Belén & Fernández María Laura.

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología, Instituto de Investigación.

nataliafrers@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto “Participación en redes sociales, uso de texto abreviado y comprensión lectora de textos académicos en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNLP”, acreditado por la Facultad de Psicología (UNLP). Si bien el proyecto tiene objetivos más amplios, este trabajo tiene un fin exploratorio y descriptivo: indagar sobre los tipos de lectura que realizan los estudiantes y las dificultades que ellos mismos identifican al leer distintos géneros discursivos.

Desde el punto de vista teórico la lectura es concebida como una práctica sociocultural, en tanto se trata de una actividad compleja, resultado de un aprendizaje y mediada por artefactos semióticos, en la que participan los seres humanos. Todos estos elementos participantes constituyen el producto de una historia cultural que condiciona sus características específicas (Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013).

En la universidad, particularmente la lectura y la escritura desempeñan un papel fundamental en la formación del estudiante: las prácticas de lectura que se esperan de los alumnos universitarios tienen una especificidad que las diferencia de las lecturas previas, con lo cual uno de los principales desafíos que deben enfrentar los estudiantes al ingresar a la universidad es aprender los modos específicos de lectoescritura de una comunidad disciplinar. Se toman aquí como referencia a los autores que defienden la perspectiva de la “alfabetización académica”, quienes sostienen que cada comunidad disciplinar posee sus propias prácticas discursivas, de modo que aprender una materia consiste en dominar sus formas características de leer, de escribir y de pensar, en dominar el modo especializado de utilizar el lenguaje en ese dominio de conocimiento (Carlino, 2003, 2005; Figueroa Sandoval, Aillon Neumann, & Salazar Provoste, 2012; Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013).

Por otro lado, se hace necesario introducir aquí la dimensión de la metacognición, definida como la conciencia y el control sobre los propios procesos cognitivos (Abusamra, et al. 2011) debido a que se analizan las autopercepciones que poseen los alumnos acerca de sus propias dificultades de lectura. La dimensión metacognitiva es central a la hora de distinguir buenos y malos lectores.

Para alcanzar el objetivo planteado para el presente trabajo se toman los datos aportados por un cuestionario autoadministrado de 30 preguntas de opción múltiple en una muestra aleatoria de 100 estudiantes de primer año de la carrera de Psicología en la U.N.L.P. La muestra obtenida está compuesta por 70 mujeres y 30 varones, de los cuales el 88% se encuentran en un rango entre 18 y 34 años de edad.

De toda la información aportada por el cuestionario, en esta ocasión se utilizan en primer lugar los datos socio-demográficos relacionados con el nivel educativo de los padres, edades y situación académica de los alumnos. En segundo lugar, la información sobre hábitos y frecuencia de lectura en relación a cinco géneros discursivos: literatura de ficción, literatura de no-ficción, historietas o comics, diarios y revistas informativas y textos académicos. Y por último, información sobre reconocimiento de dificultades en la lectura de estos géneros, pudiendo los estudiantes señalar una o más de las siguientes opciones: pierde el hilo de la trama, el lenguaje es demasiado complicado, se aburre pronto, no puede concentrarse en la lectura, se mencionan muchos temas que desconoce y/o no presenta ningún problema.

En una primera aproximación a los datos puede observarse que el nivel educativo de los padres corresponde mayoritariamente a estudios de nivel superior ya sea completo o incompleto.

En cuanto a los tipos de lectura, salvo en el género “historietas” que más del 60% “nunca leen”, la distribución de la frecuencia de lectura es bastante regular para el resto de los géneros, tanto por la variedad de lo que leen como por la frecuencia con que lo hacen.

En relación a las dificultades de lectura autopercebidas, en la mayoría de los casos (más del 50%) y de manera regular para todos los géneros, los alumnos manifiestan no tener “ninguna dificultad”. Para el caso de los ensayos o literatura no ficcional, un 20% marca tener dificultades por “tratarse de temas que desconoce” y en el caso de la lectura de diarios y revistas de noticias un 18% manifiesta problemas en la lectura por “aburrirse pronto”. Cabe mencionar que en estas dos situaciones los problemas identificados no forman parte del proceso específico de la lectura, sino de cuestiones adyacentes a ella.

En trabajos subsiguientes resultaría interesante comparar las autopercepciones de los alumnos sobre sus propios procesos de lectura con las pruebas cerradas de comprensión lectora administradas, a fin de analizar la superposición o desfasaje existente entre ambos resultados.

Palabras clave: LECTURA, METACOGNICIÓN, ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA, GÉNEROS DISCURSIVOS

Abstract:

This paper is part of a more wide project that explores the relation between reading comprehension of informative and academic texts and uses of social networks in freshman Psychology students of La Plata National University. The aim of this paper is to describe the reading habits of this students, and the kind of difficulties that they can recognize while they read different texts genres (narrative, comics, newspaper). It is based on a sample of a hundred freshman students, who took a self administered questionnaire. Analyzes the metacognition implied in detecting their own difficulties while reading, as a main ability in reading comprehension.

Key words: READING, PSYCHOLOGY STUDENTS, TEXT GENRES, METACOGNITION

Bibliografía:

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39 (3), 250-259.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2011) Programa Leer para Comprender: Desarrollo de la comprensión de textos. Libro teórico. Buenos Aires, Paidós.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Figueroa Sandoval, B., Aillon Neumann, M., & Salazar Provoste, O. (2012). Avances hacia la comprensión del fenómeno de la alfabetización académica hipertextual en el contexto de formación docente. *UNIVERSUM*, 1 (27), 55-70.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (Coords.) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sampedro, B., Ferreres, A., Abusamra, V., Otero, J., Casajús, A., & Cartoceti, R. (2011). Evaluación de las alteraciones de la comprensión de textos en diferentes tipos de lesión cerebral. *Neurología Argentina*, 3 (4), 214-221.

INTERPELANDO A LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.

Gandini, Fiorella; Urdaniz, Florencia; Diaz Brust, Nataly; Berutti, Carolina & Falco, Luciana.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

gandinifiorella@hotmail.com

Resumen

El presente artículo surge a partir del trabajo que viene realizando el equipo de adscriptas en la Cátedra Psicología Educacional (FaHCE, UNLP), a cargo de la Dra. Palacios Analía.

En el campo de la Psicología Educacional, diversas miradas reconocieron que los modelos psicológicos no son aplicables a los emergentes escolares cotidianos (Coll, 2010; Castorina, 2007; Baquero y Terigi, 1996). Desde un enfoque de derechos e inclusión socioeducativa, resulta relevante preguntarse acerca de la función de la Psicología Educacional en contextos educativos inclusivos.

Desde el modelo social, se presenta una visión que permite correrse de las miradas médico-patológica de los aprendizajes, y comprender la diversidad de sujetos, atendiendo a todas las condiciones y dimensiones educativas del problema del aprendizaje, entre ellas la diversidad de contextos socioeducativos, que requieren, en primera instancia, del reconocimiento de un otro dentro del aula, diverso, singular.

La formación en psicología educacional permite al docente desnaturalizar las prácticas escolares y las trayectorias teóricas de aprendizajes, como también problematizar las condiciones de educabilidad en las instituciones educativas.

Se presenta como principal objetivo de este trabajo visibilizar las problemáticas con las que se enfrentan los docentes actualmente, a partir de sus propias voces y experiencias; se busca reflexionar sobre el papel de la Psicología Educacional en la desnaturalización de las trayectorias teóricas de aprendizaje que obstaculicen el reconocimiento del otro como sujeto singular, así como también reconocer a esta disciplina como un área de confluencia interdisciplinar, que permite una reflexión-acción en estos contextos.

En sus inicios, la Psicología Educacional se ha ido configurando en relación a las teorías psicológicas dominantes. A partir de la aparición de nuevas definiciones acerca del mundo y de los diversos sujetos presentes en la educación actual, surgen miradas fragmentadas que exponen los límites de esta disciplina.

Las propias experiencias de docentes, pedagogos, psicólogos escolares, entre otros, dan a conocer las diversas problemáticas con las que se encuentran para sostener determinadas situaciones educativas. Señalan la falta de herramientas ante las múltiples realidades presentes en la vida escolar, entre ellas, la atención a la diversidad de sujetos que asisten a la escuela. En sus discursos prevalece un reclamo hacia su formación inicial vinculado a la ausencia de saberes del campo de la psicología educacional que, al parecer, condiciona su trabajo en las escuelas.

Desde un modelo sociocultural, la Psicología Educacional busca propiciar prácticas educativas de inclusión que intentan reconstruir y repensar la tarea docente para revertir las limitaciones propias de los formatos escolares y la exclusión en el interior de la escuela (Dussel, 2004; Acuña, C; BulitGoñi, L; 2010); una de ellas se relaciona con la comprensión de los aprendizajes escolares desde una perspectiva contextual, participativa y colaborativa, que incluye tanto al sujeto que aprende como todos los agentes educativos y las condiciones de las experiencias específicas en las que interactúan (Rogoff, 1993).

Pensar en la educación inclusiva invita al cuestionamiento de las prácticas existentes, proponiendo a su vez la necesidad de reconocer al otro y su contexto en la relación educativa, inquietud que aparece latente en las voces de los docentes. No alcanza con garantizar la integración de los sujetos a normas y parámetros establecidos de antemano (Moriña Diez, 2010), por el contrario, los docentes demandan una formación que les brinde herramientas interdisciplinarias para trabajar con las problemáticas cotidianas del aprendizaje, en donde la Psicología Educacional adquiere un papel preponderante.

Discusión y conclusiones

La complejidad de los escenarios educativos con los que se enfrenta el docente, interpelado por nuevas subjetividades, en contextos de profundas desigualdades sociales, culturales y económicas, requieren una modificación y/o resignificación de los paradigmas y discursos psicoeducativos. En atención a esta necesidad es que resulta imprescindible la formación de los docentes en el marco del campo psicoeducativo para garantizar la educabilidad de los sujetos en sus trayectorias reales de aprendizajes, atravesadas por nuevas problemáticas sociales, culturales, tecnológicas (Baquero, y Terigi, 1996). En este sentido, interesa comenzar a pensar el lugar de los diferentes agentes educativos en el reconocimiento de la singularidad de sus trayectorias.

En los discursos relevados, se expresa un fuerte reclamo de los docentes en cuanto a la presencia y apoyo interdisciplinar en su formación, Así, la Psicología Educacional se presenta como un campo

disciplinar de suma relevancia que brinda conocimientos, modelos y concepciones para reflexionar y analizar colectivamente las trayectorias reales de los alumnos, y los nuevos contextos socioculturales de aprendizaje. Es en el campo de la Psicología Educacional en donde los distintos sujetos educativos pueden apoyarse al momento de construir alternativas colectivas para enfrentar los desafíos que implica el derecho a la educación en un contexto de inclusión educativa.

Palabras clave: Psicología Educacional, docencia, inclusión educativa, interdisciplinariedad.

Abstract

This article merges from the work carried out by the assistant team of Educational Psychology from the Faculty of Humanities and Educational Sciences, UNLP, headed by Dra. Analía Palacios. Different views from Educational Psychology recognize that psychological models are not applicable to everyday school emergencies (Coll, 2010; Castorina, 2007; Baquero & Terigi, 1996). From a socio-educational perspective that pays focal attention to rights and inclusion, it is important to question ourselves about the function of Educational Psychology in inclusive educational contexts. Upon the new educational and social contexts, teachers at school have to face several complex challenges. They are constantly claiming for tools to cope with the diversity of subjects and contexts. Educational Psychology, from a sociocultural perspective and a socio-educational and inclusive model, is presented as a discipline that works in the construction of educational tools; both from an interdisciplinary view, situated in a participative and collaborative context and like a discipline from which teachers can get support to think of necessary alternatives to face educational challenges.

Keywords: educational psychology, teaching, inclusive education, interdisciplinarity.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, C; BulitGoñi, L. (2010) Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", En: Apuntes Pedagógicos, N° 2.
- Castorina, J. (2007). Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. En, Aisenson, D., Castorina, J y otros, Aprendizaje, sujetos y escenarios, Buenos Aires, Noveduc.

- Coll, C. (2010). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II. Madrid, Alianza.
- Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela argentina: una perspectiva postestructuralista. Cadenas de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 305-335, mayo/ago.
- Moriña Diez, A. Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad, Revista Educación, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 667-690.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Buenos Aires, Paidós.

EL DISPOSITIVO DE PAREJA PEDAGÓGICA: VALORADO POR LOS PROPIOS ACTORES.

Llobet, Sebastián; Luna, María Eugenia & Palacios Adriana.

llobetsebastian@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

En el presente trabajo intentaremos comunicar el análisis de algunas de las apreciaciones que los alumnos tienen acerca del dispositivo de pareja pedagógica. Dicho dispositivo se lleva a cabo en las Prácticas Docentes de la Asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, perteneciente al Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP. Asimismo se establecerán algunas convergencias y divergencias que tienen los alumnos respecto a la labor de la pareja pedagógica

Si bien es un trabajo más bien empírico y no de desarrollo teórico nos detendremos brevemente en el concepto de pareja pedagógica para poder desde allí transmitir la experiencia.

Los escritos teóricos referidos al dispositivo de pareja pedagógica dentro del ámbito educativo formal no son bastos. De hecho los únicos que podemos encontrar publicados en revistas científicas o libros refieren principalmente a las parejas pedagógicas que se implementan dentro de las salas de Jardín de Infantes.

Resulta un desafío el comenzar a poder sistematizar e investigar sobre esta experiencia dentro del ámbito de las Prácticas Universitarias para la Docencia.

Se llevo adelante una investigación de carácter bibliográfico, así como la realización de cuestionarios a alumnos de años anteriores que habían pasado por dicho dispositivo. Ello nos permitió analizar información referida a la experiencia e implementación concreta de la pareja pedagógica como dispositivo de acción tanto en la etapa pre-activa, interactiva como pos-activa del proceso de enseñanza.

El dispositivo de pareja pedagógica para la realización de las prácticas de Enseñanza dentro de la asignatura, comenzó a implementarse en la cátedra a la cual pertenecemos ya desde hace varios años.

Si bien al comienzo la pareja pedagógica respondió a una necesidad de garantizarle la práctica a todos los alumnos, en tanto no eran suficientes los cursos con los que se contaba para realizar las mismas, ello en relación a la matrícula de alumnos con la que cuenta la materia; esta “solución de

compromiso” fue adquiriendo otra forma, para convertirse en “una apuesta”, en una modalidad que permite el desarrollo de ciertas capacidad y a su vez potencia a ambos alumnos de un modo particular.

El dispositivo de pareja pedagógica pretende fortalecer el proceso por el cual los alumnos se transforman en docentes a partir del trabajo y la reflexión con otros (su pareja, sus compañeros de cursada, su docente, etc.)

Uno de los principales desafíos de la pareja pedagogía refiere a la construcción conjunta, que posibilite el “alojamiento” de cada uno de sus miembros por parte del otro, respetando la singularidad. Ello en el marco de lo que cada uno aporta a la pareja en tanto experiencia individual, recorrido personal, interpretación particular, adquisición de saberes y estilo propio.

La constitución de toda pareja pedagógica conlleva desafíos, como por ejemplo el construir acuerdos que posibiliten un nuevo estilo docente que no sea propio de ninguno de los miembros, sino más bien la resultante de la conjugación de ellos, produciéndose un plus impensado desde lo singular.

El docente coordinador trabajará junto a la pareja pedagógica para poder lograr la construcción de acuerdos. A su vez en muchos casos deberá ser mediador de dos posiciones encontradas que deberán poder trabajar sus diferencias para proseguir con su práctica, se debe trabaja con componentes subjetivos que impactan de un modo singular sobre la práctica.

La posibilidad de revisar la escena con otro nos da lugar a las preguntas de qué se hace ante lo adverso, de entramarnos y permitirnos superar los retos poniendo en común y tendiendo puentes para tramitar las mejores maneras de seguir enseñando. Es así que el trabajo en pareja pedagógica produce un plus identitario que expresa la pluralidad de la cultura.

El dispositivo de pareja pedagogía al que hacemos referencia, se da dentro del contexto de una práctica Universitaria, coordinada por un docente. Esto agrega mayor complejidad al análisis, ya que implica un posicionamiento por parte de este docente.

En conclusión el trabajo docente en pareja pedagógica tiene todos estos desafíos, pero genera un plus, el de poder pensar con otro, sentirse acompañado y apoyado, siempre y cuando se haya podido constituir un verdadero equipo de trabajo.

No debemos perder de vista que este dispositivo tiene repercusiones en el grupo de alumnos, específicamente en los procesos de aprendizaje. La pareja pedagógica permite mayor acompañamiento en la tarea, así como la posibilidad de presentar dos formas de explicación de un mismo concepto, enriqueciendo la aprehensión por parte de los alumnos.

Palabras claves: dispositivo-pareja-pedagogía-análisis

THE PEDAGOGIC COUPLE DEVICE: RATED BY THE ACTORS THEMSELVES

Abstract

In this paper we will attempt to communicate the analysis of some of the student's appraisals about the pedagogic couple device. Such device is performed at the teaching internships within the subject of Didactic Planning and Teaching Practices in Psychology, in the context of the Psychology Teacher Degree by UNLP.

Regarding the methodological aspect, besides doing a bibliographic search in order to determine the state of current investigations regarding an specific subject, former students who had experienced such device were presented with questionnaires. This allowed us to analyze information regarding the experience an implementation of the pedagogic couple as a device of action.

We must not overlook the fact that this device has an impact on the group of students, specifically on learning processes, allowing them a greater understanding. All this in the context of the contributions made by each to the couple such as individual experience, personal path, particular reading, knowledge acquisition and unique style.

Keywords: device-couple-pedagogy-analysis

Trabajo completo

En el presente trabajo intentaremos comunicar el análisis de algunas de las apreciaciones que los alumnos tienen acerca del dispositivo de pareja pedagógica. Dicho dispositivo se lleva a cabo en las Prácticas Docentes de la Asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, perteneciente al Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP. Asimismo se establecerán algunas convergencias y divergencias que tienen los alumnos respecto a la labor de la pareja pedagógica

Si bien es un trabajo más bien empírico y no de desarrollo teórico nos detendremos brevemente en el concepto de pareja pedagógica para poder desde allí transmitir la experiencia.

Es de destacarse que los escritos teóricos referidos al dispositivo de pareja pedagógica dentro del ámbito educativo formal no son bastos. De hecho los únicos que podemos encontrar publicados en revistas científicas o libros refieren principalmente a las parejas pedagógicas que se implementan

dentro de las salas de Jardín de Infantes; por lo que resulta un desafío el comenzar a poder sistematizar e investigar sobre esta experiencia dentro del ámbito de las Prácticas Universitarias para la Docencia.

Con respecto a lo metodológico además de un rastreo bibliográfico para poder establecer el estado de arte con respecto a este tema en particular, se realizaron cuestionarios a alumnos de años anteriores que habían pasado por dicho dispositivo. Ello nos permitió analizar información referida a la experiencia e implementación concreta de la pareja pedagógica como dispositivo de acción tanto en la etapa pre-activa, interactiva como pos-activa del proceso de enseñanza.

“Dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias, tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual.”
Francisco Cabrera.

Los inicios...

Es de destacarse que en nuestra Facultad la asignatura tiene un régimen anual. Durante el primer cuatrimestre los alumnos deben cursar (con carácter de obligatorio) las clases de Trabajos Prácticos y las clases teóricas. Durante el segundo cuatrimestre los estudiantes siguen asistiendo al espacio de los Trabajos Prácticos y además deben llevar adelante la práctica en la mayoría de las ocasiones en pareja pedagógica, en instituciones educativas formales de nivel secundario o terciario.

Ya desde el inicio de la cursada los alumnos se van acercando de forma paulatina al dispositivo de pareja pedagógica. Dentro del primer cuatrimestre, deben realizar entre dos alumnos la planificación y coordinación de una micro-clase, la cual llevan adelante dentro del espacio de los Trabajos Prácticos. En el segundo cuatrimestre, tal como se enuncio más arriba, esta pareja pedagógica comparte su práctica docente.

Las prácticas docentes consisten en la realización de dos observaciones áulicas y la coordinación de entre 8 y 10 clases con el grupo de alumnos secundarios o terciarios asignados. Dicha práctica se lleva adelante en asignaturas que son de incumbencia para el Profesor en Psicología, pero que no necesariamente refieren a la asignatura Psicología, un ejemplo de ello puede ser la asignatura “Salud y Adolescencia” del 4º año del secundario.

El dispositivo de pareja pedagógica para la realización de las prácticas de Enseñanza comenzó a implementarse en la cátedra a la cual pertenecemos desde hace ya varios años.

Si bien al comienzo la pareja pedagógica respondió a una necesidad de garantizarle la práctica a todos los alumnos, en tanto no eran suficientes los cursos con los que se contaba para realizar las mismas (ello en relación a la matrícula de alumnos con la que cuenta la materia); esta “solución de compromiso” fue adquiriendo otra forma, para convertirse en “una apuesta”, en una modalidad que permite el desarrollo de ciertas capacidad y a su vez potencia a ambos alumnos de un modo particular.

El por qué y para qué de una pareja pedagógica

En este trabajo entenderemos el concepto de dispositivo tal como lo define Marta Souto, es decir *“un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyente”* (Souto 1999: 38). Es por ello que pensamos a la pareja pedagógica como un dispositivo en sí. La conformación de parejas pedagógicas, más allá de tener un componente técnico, dispone y configura una intencionalidad dirigida hacia facilitar el aprendizaje.

El dispositivo de pareja pedagógica pretende fortalecer el proceso por el cual los alumnos se transforman en docentes a partir del trabajo y la reflexión con otros (su pareja, sus compañeros de cursada, su docente, etc).

García, C. M. (2008), introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional. Observar cómo se realiza el tránsito de alumno a profesor, a la luz de las experiencias de los estudiantes en las prácticas pedagógicas constituye un asunto de interés sobre el cual es necesario continuar investigando y profundizando.

El pasaje de alumno a profesor principiante, es un fenómeno particularmente complejo.

Como practicantes a cargo de un grupo, sea mediante la modalidad de parejas pedagógicas o en la forma tradicional, los futuros profesores deben responder ante situaciones potencialmente conflictivas, desarrollar competencias y habilidades sociales, implementar estrategias didácticas, aprender a relacionarse con los padres, coordinar con sus colegas y sobre todo, enseñar su materia o asignatura. La etapa de estudiante como futuro profesor, especialmente los últimos años que incluyen la práctica docente, es considera como la base a partir de la cual se construyen las primeras experiencias de socialización profesional (Imbernón, F., 2004)

Uno de los principales desafíos de la pareja pedagogía refiere a la construcción conjunta, la cual debe posibilitar el “alojamiento” de cada uno de sus miembros por parte del otro, respetando la

singularidad. Ello en el marco de lo que cada uno aporta a la pareja en tanto experiencia individual, recorrido personal, interpretación particular, adquisición de saberes y estilo propio. El quehacer de a dos permite escuchar el relato de lo que sucede en el aula desde otra voz, confrontar y amalgamar ideas e interpretaciones. Al haber dos miradas sobre el acontecer en el aula, el proceso reflexivo se ve enriquecido. Ello posibilitando un mayor análisis sobre la implementación de las estrategias de enseñanza y su redundancia, o no, en el proceso de aprendizaje, hecho que potencia y retroalimenta a cada uno de los miembros de la pareja. La interacción de voces intenta promover un retorno sobre lo que se hace, para poder así revisarlo.

La constitución de toda pareja pedagógica conlleva desafíos, como por ejemplo el construir acuerdos que posibiliten un nuevo estilo docente que no sea propio de ninguno de los miembros, sino más bien la resultante de la conjugación de ellos, produciéndose un plus impensado desde lo singular. Un nuevo espacio, donde lo convocante es la tarea común. Dicho espacio debe sostenerse mientras dure el proceso. Se podría pensar a este espacio como un "segundo" espacio, en tanto no es propio, no es de "uno". También habría que lograr un equilibrio en la actuación dentro del aula, siendo ambos actores principales del proceso educativo. Estos acuerdos se dan tanto dentro de la etapa pre-activa que deberían ser sostenidos dentro de la fase interactiva y revisados dentro del momento pos-activo. La posibilidad de revisar la escena con otro nos da lugar a las preguntas de qué se hace ante lo adverso, de entramarnos y permitirnos superar los retos poniendo en común y tendiendo puentes para tramitar las mejores maneras de seguir enseñando. Es así que el trabajo en pareja pedagógica produce un plus identitario que expresa la pluralidad de la cultura.

No debemos olvidar que el dispositivo de pareja pedagógica al que hacemos referencia, se da dentro del contexto de una práctica Universitaria, coordinada por un docente. Esto agrega mayor complejidad al análisis, ya que implica un posicionamiento por parte de este docente. Posición en la que el profesor construye una mirada particular sobre el cómo se debe trabajar en pareja. Esto implica trabajar con ciertos objetivos que exceden la práctica misma, así como los requisitos que impactan sobre la aprobación o no de dicha práctica.

El docente coordinador trabajará junto a la pareja pedagógica para poder lograr la construcción de acuerdos. A su vez en muchos casos deberá ser mediador de dos posiciones encontradas que deberán poder trabajar sus diferencias para proseguir con su práctica, se debe lidiar con componentes subjetivos que impactan de un modo singular sobre la práctica.

Si bien el trabajo en pareja pedagógica tiene todos estos desafíos genera un plus, el de poder pensar con otro, sentirse acompañado y apoyado, siempre y cuando se haya podido constituir un verdadero equipo de trabajo.

La pareja pedagógica es una tarea compartida para otro: el alumno. Es así que cobra valor la frase de María Luján Bertella, cuando dice: *“la pareja pedagógica se vuelve una variable de incidencia en el rendimiento de los alumnos”*. (Dialogo con la Red de Maestros Escritores. 2010).

Análisis de la experiencia

A partir del análisis de los cuestionarios aplicados a estudiantes que han llevado a cabo sus prácticas en pareja pedagógica, hemos encontrado una serie de convergencias y divergencias. Hemos ordenado dichos análisis a partir de lo que ocurría en las fases preactiva, interactiva y posactiva con la pareja pedagógica. Esta elección se basa en el hecho de que creemos que estas tres fases son las que permiten la consolidación y sostenimiento de acuerdos en la pareja pedagógica, más allá que, tal como plantean Diker y Terigi *“La formación de los docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el ‘dar clase’, desatendiendo las fases preactiva y posactiva”*. (1997: 95)

De los cuestionarios se desprenden las siguientes convergencias: En la fase preactiva, es decir en la etapa de planificación de la clase, los miembros de la pareja pedagógica establecen encuentros ya sea de forma personal o virtual a fin de consensuar un procedimiento común. El hecho de iniciar la práctica docente junto a otro que está atravesando la misma situación hace que se puedan mitigar las ansiedades y temores concomitantes a la experiencia de primeras clases:

-“A mí me gustó mucho la experiencia, me sentí muy acompañada.”

-“Me ayudó a tranquilizarme, ya que mi compañera tenía los mismos miedos que yo e inseguridades y la misma ansiedad antes de comenzar las prácticas.”

Asimismo en algunos casos uno de los miembros de la pareja tenía experiencia, por lo que según su compañero esto operaría como mayor apoyo en tanto manejaba algo del saber-hacer: *“te permite aprender de la otra persona, y contar con alguien que puede corregirte por si te equivocas, a la vez que se puede hacer con la otra persona una crítica y re-evaluación constante sobre el actuar en clase.”*

Ante la emergencia de disensos se trataba de propiciar un espacio de acuerdo que enriquecía la elaboración y la búsqueda del material, así como la emergencia de ideas. Todas las parejas acuerdan en que la planificación entregada a los docentes supervisores era un total y completo acuerdo entre ambos miembros, hasta que no se llegaba a ello, la planificación no era enviada. Asimismo ambos

compañeros realizaban búsquedas individuales de material para la elaboración de la transposición didáctica, el cual era evaluado en conjunto.

Algunas divergencias que encontramos entre las parejas refiere a la modalidad de organización para plasmar la planificación. Hay parejas que definían y delineaban la redacción de la planificación en encuentros presenciales, y luego seguían ajustando ciertas cuestiones vía e-mail. Otras parejas en el encuentro presencial se ponían de acuerdo en los objetivos, propósitos, contenido y evaluación, pero solo discutían los materiales recolectados y como los usarían, para luego dividirse la tarea de redacción, uno de los miembros redactaba objetivos y propósitos y el otro por ejemplo realizaba la transposición didáctica y luego hacían intercambios vía e-mail para que el compañero completará, aportará, o modificara lo escrito por el otro.

Cabe señalar que se menciona en los cuestionarios las dificultades de establecer momentos para reunirse a trabajar, siendo esa dificultad subsanada por vías alternativas de encuentro, como las virtuales.

“Siempre nos reuníamos personalmente, intentábamos terminar toda la planificación en un día, pero si era necesario nos volvíamos a reunir. Si nos quedaban cosas pequeñas por pulir antes de la versión final también lo hacíamos vía mail.”

“Lo único que considero como negativo es que a veces resulta un poco tedioso organizar los horarios para reunirse a planificar.”

“Las dificultades eran más de tipo administrativo. Poder coordinar horarios para juntarnos fundamentalmente.”

Una divergencia importante que convoca al trabajo de supervisión sobre la Pareja Pedagógica, en la fase interactiva, es el hecho de combinar estilos diferentes que deberán respetarse y complementarse, tomando como estrategia la división de tareas, propiciando en cada miembro, la que más comodidad y facilidad genera, y estimulando la superación de los obstáculos que pudieran representar para un alumno-practicante la asunción del rol docente:

“En nuestro caso, por mi iniciativa, como teníamos estilos muy distintos cada una era “responsable principal” de una planificación y la otra hacía sugerencias, proponía modificaciones y en la siguiente planificación invertíamos los roles. En la clase, mayormente la exposición y el trabajo con los alumnos la hacía yo y mi compañera se dedicaba a escribir lo más importante en el pizarrón para que los alumnos copiaran en la carpeta, ya que tenía dificultades para poder interactuar con los alumnos.”

En lo que a la fase pos-activa refiere, resulta de importancia destacar que la riqueza del trabajo colaborativo reside en capturar los beneficios y aportes que promueve el intercambio con otro. Complementarse, apoyarse, tener una mirada y una devolución constante del propio quehacer de parte del otro, contribuye a la mejora de la actividad en detrimento de su cristalización:

“En un principio no me gustó mucho la idea, ya que estaba acostumbrada, y me resultaba más fácil, trabajar sola. Pero después de la primera clase me encantó la forma de trabajar en equipo en una clase, y ahora me cuesta imaginarme sola en una. Por lo que el impacto subjetivo resultó positivo.”

“Después de dar clase, nos volvíamos juntas en el colectivo (de hecho nos juntábamos para seguir con la planificación de la clase siguiente, porque justo ese era el único día que ambas podíamos) y era inevitable hacer intercambios. Estábamos totalmente verborrágicas. Y luego, al planificar, era también inevitable no evocar lo ocurrido en la clase anterior”.

La efectividad de la implementación del trabajo en Pareja Pedagógica depende, como vimos, de una multiplicidad de variables: la singularidad de los miembros, los estilos docentes, la división de tareas, la capacidad para establecer acuerdos, el intercambio pos clase, la dificultad o no para escuchar las críticas; pero sostenemos que es el docente supervisor el que debe estar atento a lo que acontece para poder colaborar a sortear las dificultades y los desequilibrios que puedan producirse:

“Las principales dificultades estaban en la imposibilidad de reunirnos y tener intercambios enriquecedores, la diferencia de estilos, de criterios, el hecho de que mi compañera no pudiera estar al frente de la clase y tuviera una postura pasiva en los distintos momentos de trabajo”.

Bibliografía Consultada

- Diker, G. y Terigi, F. (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós.

-Frigerio, G (2005) “ En la cinta de Moebius”. En Frigerio, G y Diker, G. (comp.) “Educar: ese acto político”. Serie Seminarios del CEM, del Estante Editorial, Buenos Aires.

-García, C. M. (2008), “Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente” En “El profesor principiante. Inserción a la docencia. Argentina. Octaedro.

-Goggi, N (comp.). (2009). 2º encuentro internacional de Educación Infantil construyendo una buena educación para la infancia. OMEP. Buenos Aires.

-Imbernón, F. (2004). “La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional”. Barcelona: Graó

- Litwin, E. (2008) "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Mancebo, E. (1998) "La formación inicial de docentes en Uruguay. Orígenes y modelo" en Una educación con calidad y equidad. Madrid: OEI.
- Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2013) "La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor". Revista Páginas de Educación Universidad Católica del Uruguay. Facultad de Ciencias Humanas vol.6 no.1 Montevideo jun. 2013. Portal Scielo.
- Siaba, B.; Montiel, P.; del Fabbro, F.; Pepe, G; Compagnucci, M.; Piarristeguy, M. L.; Flores, M. L.; y Torchio, R. (2011) "La Incidencia de la Pareja Pedagógica en el Trabajo de los Alumnos". Por Red de Maestros Escritores. VI encuentro iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que hacen Investigación e innovación desde la escuela. Córdoba, Argentina
- Souto, M.; Barbier, J. M y otros (1999) "*Grupos y dispositivos de formación*". Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Vaillant, D. (1999) "Formación inicial de docentes: entre enseñanza ideal y desempeño real" en *Educación*, año 2, n.5, Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2009). *Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

LA ESCUELA COMO CO-PRODUCTORA DE SUBJETIVIDAD.

López, Gilda Liliana.

Universidad Nacional del Comahue

gildi06@hotmail.com

Resumen

El proyecto de investigación **“Conflicto escolar en clave intersubjetiva”** dirigido por la Lic. Laura Fontana, se propone describir, comprender, interpretar y explicar multidimensionalmente las perspectivas estudiantiles acerca del conflicto escolar en clave intersubjetiva.

Se busca indagar las significaciones adolescentes desde un abordaje cualitativo del objeto/sujeto de estudio incluyendo información cuantitativa con la intención de complementar y enriquecer el análisis. Se construirán encuestas y entrevistas grupales y en profundidad que abordarán las representaciones de jóvenes estudiantes de nivel medio, pertenecientes a escuelas secundarias públicas de las ciudades de Cipolletti y Neuquén.

Tanto el docente como los estudiantes muestran de diferentes maneras sus preocupaciones por la escuela especialmente en referencia a dificultades de comunicación, de convivencia, y de diferencias ante la resolución de conflictos.

El presente trabajo tiene como intención dar cuenta de algunos análisis realizados de la mirada de los/as estudiantes acerca de la función de la escuela en los procesos subjetivos, poniendo especial énfasis en espacios escolares donde la dinámica institucional propone como central la escucha, miradas que registran al otro y las relaciones sustentadas en el afecto y la confianza ejercidas en el aula y sostenidas en la enseñanza significativa.

Partimos de reconocer que las transformaciones generales de la sociedad y la cultura que ya no se organizan en forma “sólida” sino “líquida y fluida” como lo señala Bauman (2005) dan cuenta de mezcla, hibridación, inmediatez en los tiempos de la globalización, estos cambios se evidencian en la organización de las instituciones educativas que se ven sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movilidades que antes no conocían. Todavía no se logra comprender del todo los efectos de estos cambios, se habla de fragmentación y de multiplicidad de sentidos, de desintegración sistemática (Brito, 2008)

Aún en un mundo de constante cambios, la educación sigue siendo un aporte privilegiado para la construcción social y la producción subjetiva. En el proceso de subjetivación, “los otros” se transforman en agente centrales que pueden autorizar la construcción de su propia identidad, bajo esta mirada la escuela ofrece una dimensión simbólica y cultural que se pone en juego en las

prácticas escolares. La escuela se transforma en autoridad simbólica en cuanto y en tanto es productora de discursos que interpelan, nombran y convocan a los sujetos, les asignan un lugar en la trama social y los habilitan a la creación de sus propios discursos. (Duschatzky y Corea, 2002).

Una institución suficientemente subjetivizada es aquella que se dispone a resistir el fenómeno por el cual quedamos atrapados por lo que los alumnos no pueden centrándose en sus potencialidades en un acto de registro del otro como sujeto de posibilidades.

Si todas las acciones propuestas se orientaran a ofrecer las herramientas culturales y simbólicas necesarias para despertar en los sujetos la confianza en sí mismos como co-productores de su propia historia claramente se evidenciaría la presencia de adultos que establecen una relación con el saber desde la confianza, las expectativas sobre los sujetos y sus potencialidades.

Que la escuela se sostenga como un lugar, como un espacio suficientemente subjetivado y relativamente operativo implica “sostener la posibilidad de una experiencia en el sentido de la transformación subjetiva de quienes allí están involucrados”. Korinfeld (2013; 116). Desde este lugar pueden pensarse a los conflictos como constitutivos de la propia vida y de la convivencia y que es posible construir proyectos aún en el desacuerdo porque la confianza en el otro permite sostener y hacerse responsables de la acción conjunta (Brener y Kaplan, 2006).

Los relatos obtenidos en las entrevistas dan cuenta de una preocupación por lo que se vive al interior de las escuelas pero preocupa aún más los modos de hacer en la escuela todavía hoy sostenidos en la marginación, en la culpabilización, en la estigmatización de los/as jóvenes que habitan estos espacios y que ponen de manifiesto claramente una resistencia a lo impuesto, a la norma sin sentido y provocadora de únicas maneras de ser y estar en este mundo. Se advierten adultos desorientados, con palabras contrariadas, con acciones impulsivas, con decisiones sostenidas en su propia historia personal pero que aun así reconocen su impotencia y están en la búsqueda del cómo hacer y desde dónde hacer. También hay otros que ante el desafío de convivir con adolescentes que interpelan, que demandan optan por la indiferencia, por la negación, por el dejar “que el tiempo pase”.

Es nuestra intención en este trabajo mostrar dichos y acciones pero ante todo proponer un pensar juntos la complejidad por la que transitan los/as jóvenes y adultos en las escuelas medias.

Palabras clave: Nivel, Medio, Subjetividad, Conflicto escolar.

Abstract

The 'School conflict in intersubjective key' research project led by the LIC. Laura Fontana, intends to describe, understand, interpret and explain multi-dimensionally student prospects about the school conflict in intersubjective key.

It seeks to investigate adolescent meanings from a qualitative approach to the subject of study through surveys and group interviews and in depth that will deal with representations of young students from mid-level, belonging to secondary school public of Cipolletti and Neuquen cities.

This paper is intended to give an account of some analyses of the gaze of the / as students about the role of the school in the processes of subjective, with particular emphasis on school spaces where the institutional dynamics proposed as central hear, eyes that register to the other and the relationships based on affection and confidence and the trust sustained significant teaching and exercised in the classroom.

We start to consider that even in a world of constant change, education continues to be a contribution to the social construction and the subjective production.

Keywords: Level, Medio, Subjetividad, school conflict.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2002): *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Brener, G y Kaplan, C.V. (2006): "Violencia, escuela y medios de comunicación" en: KAPLAN, C. V. (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de maestría. FLACSO

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de subjetividad en el declive de las instituciones*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Kaplan, A y Berezán, Y. (Comps.) (2014) *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas*. Ed. Noveduc, Fundación Sociedades Complejas. Buenos Aires.

Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2013) *Entre Adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Ed..Paidós. Buenos Aires

Lewkowicz, I. (2004). *Instituciones perplejas. En Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Maldonado, H. (comp) (2004) *Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias*. Ed. Lugar. Buenos Aires.

Violencias y escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes. (2014). Módulo de trabajo destinado a Equipos de Supervisión, Equipos Directivos, Docentes y Equipos de Orientación Escolar que trabajan en el Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires UNICEF- Gob. Pcia de Buenos Aires.

PERCEPCIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA. RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA TAREA.

Mandolesi, Melisa & Cattaneo, María Romina.

Institución que acredite o financia la investigación: Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET).

mandolesi@irice-conicet.gov.ar

Resumen

En la presente ponencia se presenta una investigación que actualmente se encuentra en desarrollo. La misma se lleva a cabo en el Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional (AyD) de IRICE-CONICET. El proyecto que aquí se presenta, que se integra a dicha área, versa sobre las implicancias que poseen las concepciones de tiempo y espacio sobre los fenómenos de aprendizaje y cambio en los contextos organizativos. Estos fenómenos (aprendizaje organizacional y cambio), previamente estudiados de manera considerable por diversas disciplinas, son aquí profundizados desde una perspectiva que hace foco en las concepciones de tiempo y espacio que sustentan, tanto consciente como inconscientemente, los sujetos en las organizaciones. Se considera que estas concepciones funcionan en la acción como “teorías en uso” (Argyris y Schön, 1978) actuando como facilitadores o barreras para el cambio y el aprendizaje.

En esta etapa de la investigación, se apunta a analizar las percepciones del tiempo y espacio que poseen las personas en las organizaciones y sus implicancias sobre la gestión de los mismos, para posteriormente generar conocimientos teórico-metodológicos que permitan facilitar el aprendizaje y el cambio en las organizaciones.

La investigación se lleva a cabo utilizando una metodología de investigación-acción; siguiendo los planteos de Sagastizabal y Perlo (2006) se diferencian dos momentos en la investigación-acción (el de la investigación y el de la acción) pero esta distinción se realiza a los fines metodológicos, ya que en la práctica estos momentos no se encuentran tajantemente delimitados. En este tipo de investigaciones el tema se constituye en un punto crítico del proceso, ya que implica “instalar, instaurar, organizar, instituir, fundar una acción alternativa, una acción que contribuya en alguna medida a cambiar los problemas estudiados” (Sagastizabal & Perlo, 2006, p. 168).

Como justificación de porqué trabajar con esta metodología en las organizaciones, es posible argumentar que en las mismas generalmente los cambios suelen dirigirse a producir modificaciones en aspectos técnicos, sin tener en cuenta cambios indispensables en la dimensión organizacional que posibiliten los cambios técnicos. Utilizar una metodología de investigación-

acción posibilitaría un cambio en la cultura organizacional, posibilitando a su vez, cambios estructurales.

La problemática planteada se trabaja mediante el estudio de “casos”. Las unidades de análisis de este estudio son dos (2) organizaciones, una de educación formal y otra de educación no formal de la ciudad de Rosario. En esta ponencia se presentan los datos construidos en dos (2) entrevistas en profundidad y un (1) grupo de discusión con algunos miembros de la organización educativa formal (Universidad).

A partir de estas primeras entrevistas, es posible concluir que en diversas situaciones específicas, la percepción del tiempo y del espacio y la gestión de los mismos, actúan como una barrera (Argyris y Schön, 1978), dificultando los procesos de aprendizaje transformativo y cambio en la organización. Las fechas límites, los programas, los cronogramas, las metas educativas, funcionan en el imaginario docente como obstáculos o barreras que dificultan la tarea propiamente educativa.

También es posible realizar una diferenciación muy importante, entre tiempos propios (procesuales, individuales, no lineales, continuos) y tiempos institucionales (lineales, normalizadores, con fechas límites) a partir de lo planteado por los docentes entrevistados. Esta diferenciación tan tajante realizada por los docentes, representa para el desarrollo de la tarea educativa una gran dificultad ¿cómo sincronizar estos dos tiempos que parecen tan disímiles para lograr que el proceso educativo se realice en los acotados y estandarizados tiempos institucionales?

Si bien es posible considerar estas conclusiones como un primer acercamiento a la problemática, que será profundizado con el resto de las entrevistas y grupos focales, es posible vislumbrar, desde ya, que las implicancias que poseen las formas de concebir organizacionalmente al tiempo y al espacio son muy importantes para el desarrollo de las actividades en los contextos organizativos.

Palabras clave: tiempo, espacio, aprendizaje organizacional, cambio.

Abstract

This article presents an on course research project that pretends to correlate time and space perceptions, learned and continued in organizational contexts, with its possible fallouts on change and organizational learning. At this point of the research, we analyze time and space perceptions that people hold in organizations and what is their relation with time and space management strategies, to, later on, produce theoretical and methodological knowledge that would allow and facilitate change and organizational learning.

The research is made with a research-action methodology, the problem is studied “In cases”. The cases studied are an Educational Organization and a Productive one. In this paper we present the data constructed in two (2) “In-depth” interviews and one (1) focal group.

One of the main conclusions we arrived is that, in different specific situations, time and space perceptions and its management strategies, act like change and learning barriers (Argyris y Schön, 1978). It is important, to create an environment that would allow different social actors to reflect about their relationship with time and space and how it is affecting them and their activities.

Keywords: time, space, organizational learning, change.

Introducción

En la presente ponencia se presenta una investigación que actualmente se encuentra en desarrollo. La misma se lleva a cabo en el Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional (AyD) de IRICE-CONICET. El proyecto que aquí se presenta, que se integra a dicha área, versa sobre las implicancias que poseen las concepciones de tiempo y espacio sobre los fenómenos de aprendizaje y cambio en los contextos organizativos. Estos fenómenos (aprendizaje organizacional y cambio), previamente estudiados de manera considerable por diversas disciplinas, son aquí profundizados desde una perspectiva que hace foco en las concepciones de tiempo y espacio que sustentan, tanto consciente como inconscientemente, los sujetos en las organizaciones. Se considera que estas concepciones funcionan en la acción como “teorías en uso” (Argyris y Schön, 1978) actuando como facilitadores o barreras para el cambio y el aprendizaje.

El tiempo y el espacio han sido considerados desde la modernidad como variables de gran peso en las organizaciones. Dentro de los desarrollos teóricos que se han focalizado en el estudio del tiempo y el espacio a nivel organizacional, a partir el siglo XX, se perciben dos grandes líneas: una de ellas enmarcada en la administración científica, que hace foco en la producción, la eficacia del individuo y la competitividad de la organización (Taylor, Ford, Fayol, etc.); y la otra, bajo una perspectiva compleja y emergente, producto de una convergencia interdisciplinaria (física, filosofía, química, psicología, sociológica) que muestra una percepción del tiempo inasible, subjetiva, no lineal, contextualizada en los espacios. Desde esta última perspectiva, se pone foco en el lugar del observador (percepción y concepción), en el contexto de la observación (espacio) y en las implicancias que estas percepciones tienen para el ser y el estar organizativo.

El proyecto que aquí se presenta se enmarca en esta segunda perspectiva, centrado en las personas que habitan en las organizaciones, reconociendo su percepción y proponiendo estrategias para construir su bienestar. Se trata de un enfoque complejo y sistémico, que apunta a

explorar la calidad de vida socio-psicológica de las personas, para facilitar procesos de generadores de aprendizaje y cambio en los contextos organizativos laborales.

El supuesto que guía esta investigación es que las distintas temporalidades puestas en juego en el escenario organizacional, a partir de las percepciones y concepciones del tiempo que allí se generan y perpetúan, llevan a los sujetos a configurar diversas estrategias, ya sea de manera consciente o no, de gestión del tiempo que, en última instancia, pueden funcionar como facilitadores u obstáculos para el cambio y el aprendizaje en las organizaciones.

Watzlawick, Weakland y Fisch (1995) reconocen dos tipos de cambios: uno que tiene lugar dentro del mismo sistema, no siendo este último en ningún sentido alterado (cambio que Perlo y su equipo [2011] han conceptualizado como modificación de una cosa o sistema), y otro, cuya existencia provoca el cambio del sistema mismo (considerado como reconceptualización).

El cambio del segundo tipo (tipo 2) refiere, en última instancia, al aprendizaje entendido como un proceso de reestructuración y negociación de significados, el cual puede constituir la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y desempeños individuales o colectivos. “Con el fin de convertirse en organizacional, el aprendizaje que resulta de la indagación debe incorporarse a las imágenes de la organización retenidas en las mentes de sus miembros y/o en los elementos epistemológicos (los mapas, la memoria, los programas) en el entorno organizacional” (Argyris, 1996:17)

Argyris y Schön (1978), quienes desarrollaron y popularizaron el concepto de aprendizaje organizacional, sostienen que en las organizaciones existen dos tipos de teorías. Una de ellas, es la llamada “teoría declarada u oficial”, constituida por reglas explícitas de la organización que suelen materializarse en reglamentos y organigramas; y la otra, “teoría en uso”, la cual puede deducirse a partir de la observación de lo que realmente se hace, es decir de la acción. Se considera que las percepciones del tiempo y del espacio que circulan en las organizaciones, se encuentran dentro de estas últimas, siguiendo a Hall (1959) cuando plantea que “no hay creencias más arraigadas, y por lo tanto, ocultas que las que se refieren al tiempo”.

El tipo de aprendizaje al que se hace referencia en este trabajo de investigación es el que Argyris y Schön (1978) denominan Aprendizaje de Circuito Doble, el cual es capaz de cuestionarse a sí mismo como sistema de aprendizaje. Se trata de un proceso de indagación acerca de la detección y corrección de errores basados en la incongruencia entre las teorías declaradas y las teorías en uso. En síntesis, lo que interesa a este estudio es poner en relación la percepción y gestión del tiempo y del espacio aprendida y perpetuada en el contexto organizativo, tanto a nivel de teoría en uso como de teoría declarada, con sus posibles implicancias en los procesos de cambio y aprendizaje.

El fin último de esta investigación es generar una reflexión por parte de las personas que habitan los distintos espacios organizacionales, que permita diferenciar sus propios tiempos de los tiempos de la organización y del entorno como espacios contextualizantes, para finalmente encontrar la manera de respetar los tiempos internos propios, intentando sincronizar dentro del sistema mayor “organización” un ritmo en común, logrando, de esta manera, que las concepciones de tiempo y espacio no se presenten como barreras para el aprendizaje y el cambio, sino como facilitadoras de los mismos.

Método

Se utiliza una metodología de investigación- acción. Siguiendo los planteos de Sagastizabal y Perlo (2006) se diferencian dos momentos en la investigación-acción (el de la investigación y el de la acción) pero esta distinción se realiza a los fines metodológicos, ya que en la práctica estos momentos no se encuentran tajantemente delimitados. En este tipo de investigaciones el tema se constituye en un punto crítico del proceso, ya que implica “instalar, instaurar, organizar, instituir, fundar una acción alternativa, una acción que contribuya en alguna medida a cambiar los problemas estudiados” (Sagastizabal & Perlo, 2006, p. 168)

Como justificación de porqué trabajar con esta metodología en las organizaciones, es posible argumentar que en las mismas generalmente los cambios suelen dirigirse a producir modificaciones en aspectos técnicos, sin tener en cuenta cambios indispensables en la dimensión organizacional que posibiliten los cambios técnicos. Utilizar una metodología de investigación-acción posibilitaría un cambio en la cultura organizacional, posibilitando a su vez, cambios estructurales.

La problemática planteada se trabaja mediante el estudio de “casos”. Las unidades de análisis de este estudio son dos (2) organizaciones, una de educación formal (Facultad) y otra de educación no formal (Fabrica) de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina.

En esta ponencia se presentan los datos construidos en dos (2) entrevistas en profundidad y un (1) grupo de discusión con algunos miembros de la organización educativa formal (Facultad).

Resultados

Las diversas teorías organizacionales fueron desarrollándose a lo largo de la historia anclándose en el contexto socioeconómico e histórico específico de cada época; asimismo, es posible observar cómo teorías y métodos de principios del siglo pasado, enfocados en la eficacia productiva, que sirvieron como fundamento de las primeras teorías organizacionales, se mantienen aún en la actualidad. Taylor (1903, 1911) con su Organización Científica del Trabajo (OCT), y posteriormente Ford (1910) con la “línea de montaje”; fueron de los primeros en hacer

foco en el uso del tiempo y el espacio como variables a tener en cuenta a la hora de mejorar la producción. En las entrevistas realizadas a los distintos miembros de la organización educativa formal, se puede observar esta preocupación por el uso del tiempo y el espacio. Si bien es posible pensar que los tiempos de una organización de este tipo se muestran más flexibles que los de una organización productiva de tipo fabril, el discurso de los entrevistados se encuentra plagado de referencias a fechas límites, cronogramas, programas, actividades a realizar en tiempos determinados, etc.

La teoría clásica de la administración propuesta por Fayol (1916) define el acto de administrar como “planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar” (Chiavenato, 2006, p. 70) y son justamente estas, las actividades que se requieren de los docentes como miembros de una organización educativa formal. Sin embargo, a la hora de hablar de actividades relacionadas con la enseñanza propiamente dicha, los docentes plantean que las actividades administrativas funcionan dificultando las actividades educativas. Cuando se pregunta a los miembros de la organización cuál es el rol que cumplen en ella, en el grupo focal realizaron una diferenciación entre las tareas que cumplen y las que deberían cumplir: *“no, mira, en realidad lo que debería hacer es preparar clases, formarme para formar a mis alumnos, transmitir o generar conocimientos, y en todo caso, evaluarlos, pero si te tengo que decir lo que en realidad hago, es básicamente correr una carrera contra el tiempo en la cual, además, de todas esas actividades que te dije antes, también presento un montón de papeles y hago un montón de trabajo administrativo con fechas límites, que no se si me correspondería hacer”* (Docente nro 2, grupo focal)

En la cotidianeidad de las organizaciones, expresa Gaggiotti (2012), coexisten varias concepciones de tiempo (lineal, circular, procesual, continuo). Dice respecto a esto que, la hegemonía de la concepción lineal del tiempo (tiempo del reloj, fechas límites, metas) que es posible observar en las organizaciones, es principalmente una cuestión de percepción, indudablemente reforzada por el instrumentalismo y la racionalidad científica dominante. Esto es evidente en el discurso a los entrevistados: *“...lo que pasa es que la facultad se convirtió en una fábrica de mano de obra capacitada, que termina siendo útil al sistema. La gente quiere entrar, estudiar lo menos posible, recibir su título y tener trabajo, todo en el menor tiempo posible, y eso hace que lo único que importe sea formarse rápido...”* (Docente nro1. Entrevista 1), *“... los tiempos vienen de afuera, Ministerio, CONEAU, la sociedad, el colegio, la familia, los mismos alumnos, todos dicen cuánto tiene que durar la carrera, sin importar si esos tiempos son los adecuados para la formación...”* (Docente nro. 2. Entrevista 1). Esta última declaración permite vislumbrar la diferencia entre una concepción del tiempo lineal y una concepción del tiempo más relacionada a lo procesual. Es importante remarcar que cuando se habla de educación, las concepciones de tiempo procesual y

continuo, se vuelven claves, confrontando con la de tiempo lineal. El mismo Gaggiotti (2012) plantea, retomando a Knights (2006) que la actividad de un proyecto y el tiempo que involucra “fácilmente se vuelve un fin en sí mismo y es visto como deseable, precioso y a ser preservado” (Knights, 2006, p.261).

Gomes da Silva y Wetzel (2007) abordan el proceso social de creación de sentido en las organizaciones, tratando de observar cómo los individuos participantes interpretan los acontecimientos contextuales y configuran su noción del tiempo. Esta noción de tiempo, interactúa con la dinámica de la vida de las personas y contribuye a la adaptación a la nueva realidad que se enfrentan. Los resultados indican un dominio del tiempo institucional por sobre el tiempo de interacción, así como sobre el tiempo propio “...no importa si un alumno necesita más tiempo que otro, no importa si tiene dificultades personales, no importa si tiene 18 años o 40, no importa si vive solo o con su familia, si trabaja o no, todos los alumnos tienen que presentar o saber lo mismo en el mismo período de tiempo y nosotros tenemos que lograr eso sino fallamos en nuestro trabajo...” (Docente nro. 1. Entrevista 1). Nuevamente, se encuentra aquí la diferencia entre tiempos procesuales y continuos y tiempo lineal. Y es posible notar cierta relación entre la esfera del tiempo individual/de interacción con los tiempos procesuales por un lado, y por el otro, la esfera del tiempo lineal con el tiempo institucional.

Conclusiones

Como ha sido planteado, esta ponencia es la presentación de un proyecto que está siendo llevado a cabo en la actualidad. El trabajo de investigación propiamente dicho recién está comenzando, por lo que en este apartado final presentaremos algunas apreciaciones de este proceso.

A partir de estas primeras entrevistas, es posible concluir que en diversas situaciones específicas, la percepción del tiempo y del espacio y la gestión de los mismos, actúan como una barrera (Argyris y Schön, 1978), dificultando los procesos de aprendizaje transformativo y cambio en la organización. Las fechas límites, los programas, los cronogramas, las metas educativas, funcionan en el imaginario docente como obstáculos o barreras que dificultan la tarea propiamente educativa.

También es posible realizar una diferenciación muy importante, entre tiempos propios (procesuales, individuales, no lineales, continuos) y tiempos institucionales (lineales, normalizadores, con fechas límites) a partir de lo planteado por los docentes entrevistados. Esta diferenciación tan tajante realizada por los docentes, representa para el desarrollo de la tarea educativa una gran dificultad ¿cómo sincronizar estos dos tiempos que parecen tan disímiles para lograr que el proceso educativo se realice en los acotados y estandarizados tiempos institucionales?

Si bien se esperaba encontrar una doble lógica temporal debido a la indagación de antecedentes realizada, los cuales planteaban este tipo de conclusiones, uno de los supuestos de esta investigación era que existía la posibilidad de que la organización educativa no presentara una disyunción tan marcada, donde los tiempos “fabriles” no aplicaran tan estrictamente. En este primer acercamiento al campo, los datos construidos revelaron otra cosa, lo que refuerza la intención de trabajar activamente estas concepciones del tiempo en este espacio organizacional.

Si bien es posible considerar estas conclusiones como un primer acercamiento a la problemática, que será profundizado con el resto de las entrevistas y grupos focales, es posible vislumbrar, desde ya, que las implicancias que poseen las formas de concebir organizacionalmente al tiempo y al espacio son muy importantes para el desarrollo de las actividades en los contextos organizativos.

Se considera de gran relevancia continuar indagando en las distintas concepciones de tiempo y espacio que poseen los sujetos, observar en toda su extensión las implicancias que pueden poseer al nivel del aprendizaje y el cambio y en caso de que las mismas sigan apareciendo como barreras, ampliar hacia nuevas percepciones en los sujetos, que permitan comprender al tiempo y al espacio como recursos gestionables por ellos mismos, que posibiliten diferenciar entre el tiempo en sí mismo y “lo que marca el reloj”, diferenciar sus propios tiempos de los tiempos de los otros y del tiempo del entorno; realizar una reflexión acerca de este tema en los distintos contextos organizativos tomados como unidades de análisis, lo que implicaría una reducción significativa del malestar, posibilitando el surgimiento de la creatividad y de nuevos aprendizajes, generando cambios transformativos.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA, Addison Wesley.
- Argyris, C. & Shön, D.A. (1996). *Organizational learning*. Madrid: Addison Wesley.
- Chiavenato, I. (2006) *Introducción a la teoría de la administración*. Mexico. McGraw Hill.
- Gaggiotti, H., Cicmil, S. y Iwowo, V. (2012). Project Deadlines: a precondition for survival? 7th Critical Management Studies Conference. Naples, Italy.
- Gomes da Silva, J. R y Wetzal, U. (2007) Organizational Change and the Meaning of Time. *BAR - Brazilian Administration Review*. Vol. 4, nro. 3, 16-30. Brasil.
- Hall, E. (1959) *The silent language*. Garden City. Ney York.
- Knights, D. (2006). Passing the Time in Pastimes, Professionalism and Politics: Reflecting on the ethics and epistemology of time studies. *Time & Society*. Vol. 15 No. 2/3, pp. 251–274.

- Sagastizábal, M. A. y Perlo, C. (2006) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, La Crujía
- Watzlawick, P. Weakland, J. H. & Fisch, R. (1995) *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona, Herder.

REPRESENTACIONES SOBRE RESPONSABILIDAD EN LA ADOLESCENCIA.

Negrete, María Andrea.

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades.

negretan@yahoo.com.ar

Resumen

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación titulado “Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo” que se inicia este año con una propuesta de cuatro años en la Universidad Nacional del Sur, en continuidad con líneas investigativas anteriores y con impacto en las asignaturas que conforman el área de Ciencias de la Educación de la UNS, orientada a la formación y capacitación de docentes. En la actual instancia consideramos la hipótesis que los adolescentes construyen discursos y posicionamientos en relación a la ley, en particular nos interesa caracterizar las diferentes formas en que las operatorias de ley se inscriben en tiempos de reordenamientos subjetivos. Uno de los nombres posibles de la ley es la noción de responsabilidad en tanto articula sujeto y acto, como expresión de trayectos singulares de apropiación. En la segunda parte de la investigación, el interés se dirige a determinar la existencia y modalidad que toman los ritos de iniciación en tiempos actuales. Nuestro universo de estudio en esta investigación de carácter exploratorio estará compuesto por alumnos de 14 a 18 años y docentes de instituciones de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires. La elección de las instituciones así como la selección de los alumnos y docentes que serán entrevistados no obedecerá a criterios de representatividad, sino que se elegirán en función de contactos institucionales previos y de la disponibilidad / disposición de los sujetos. En principio nuestra idea es trabajar con una muestra en 6/8 escuelas secundarias estatales ubicadas en el centro y en la periferia de la ciudad. Con respecto a instituciones de nivel superior, escogeremos entrevistar a alumnos ingresantes a carreras de la Universidad del Sur y en dos instituciones terciarias privadas. Se proponen como técnicas de recolección de datos la implementación de encuestas de respuesta anónima en los institutos terciarios, en vistas a la identificación de temáticas pertinentes para los grupos focales, y entrevistas semi-estructuradas. La elección de esta metodología se fundamenta en la posibilidad que presentan como proceso de producción de significados que apunten a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Además, se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar sobre la extensión de los fenómenos (cantidad de

fenómenos), sino más bien interpretarlos en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas. Se intentarán desplegar los siguientes interrogantes: ¿De qué modo circula y se significa la legalidad institucional? ¿Qué modalidades o estilos particulares de transmisión de ley portan las diversas instituciones educativas? El objetivo general propuesto pretende Indagar las condiciones sociales y subjetivas de inscripción de operatorias de ley en tiempos adolescentes; qué es lo que los adolescentes consideran como permitido y prohibido en tiempos actuales; comprender las relaciones que los adolescentes establecen con la expresiones de ley encarnadas por el mundo adulto; identificar qué referentes sociales consideran los adolescentes como portadores de ley. En vistas a la construcción del marco teórico este trabajo se propone desplegar los resortes subjetivos que construyen las representaciones de responsabilidad, entendida como una de las marcas posibles de operatorias de ley. La reorganización psíquica en tiempos adolescentes es posible pensarla como un espacio-tiempo entre el duelo y la angustia: se percibe en este punto con claridad la oposición entre lo grupal y lo singular, entre la continuidad de lo establecido y lo desestabilizador de la creación, entre el orden y lo disruptivo. Lo instituido de la estructura familiar es desestabilizado por la irrupción puberal como hecho singular pero desplegará como síntoma según las prácticas sociales de la grupalidad.

Palabras clave: representaciones, ley, adolescencias, educación

REPRESENTATION ON LIABILITY IN ADOLESCENCE

Abstract

This presentation is part of the research project entitled " Adolescents: law and subjectivity in the educational institutional context" that begins this year with a proposal for four years at the Universidad Nacional del Sur. In the current instance, we consider the hypothesis that adolescents construct discourses and positions in relation to the law, in particular we are interested in characterizing the different ways in which law inscribes in times of subjective rearrangements. Our universe of study in this exploratory research will consist of students from 14 to 18 years old and teachers in institutions of middle and upper level of the city of Bahia Blanca, in the province of Buenos Aires. The proposed as collection techniques the implementation of focus groups, and semi-structured interviews. The proposed overall objective aims to investigate the social and subjective conditions of law's inscription in adolescents times. This paper proposes to deploy the subjective springs that construct representations of responsibility, understood as one of the possible marks of law.



Key words: representation, law, teens, education

CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE Y LA COMUNIDAD ESCOLAR EN CHILE. EDUCACIÓN, ESTADO Y SOBERANÍA (1880-1920).

Peñaloza Aragonés, Pablo.

Institución que acredite. ICEI Universidad de Chile.

pablo.penaloza@umce.cl

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto FONDECYT “El ojo mecánico. Tecnologías visuales y estéticas políticas en Chile (1850 - 1930)” cuyo objetivo es “analizar las relaciones históricas entre Visualidad y Hegemonía, desarrolladas por el Estado Nacional en su afán de construir un nosotros que sirviera de legitimación del orden político”. En ese contexto, aquí se exploran, desde el análisis del registro fotográfico, algunas dimensiones que articulan y configuran la identidad docente, la construcción del imaginario de la comunidad escolar en el marco de la constitución y expansión del sistema escolar en Chile durante el periodo 1880-1920. Considerando que esta construcción de la identidad está lejos de corresponder a un devenir espontáneo y que sus consecuencias no son producto de un proceso cultural desafectado, sino que corresponde a una manufactura simbólica deliberada que ofrece un itinerario específico, cuyo objeto es la constitución de una ciudadanía homogénea de la cual el proyecto de estado-nación moderno puede disponer para desplegar su programa.

La relevancia de este trabajo radica en la posibilidad de identificar ciertos imaginarios que perviven y determinan la representación y autopercepción de los docentes del sistema escolar, en circunstancias que se intenta reformular la carrera docente en el sistema nacional de educación considerando solo las modificaciones identitarias asociadas a las “edades docentes” determinadas por la experiencia docente, prescindiendo de los factores epistemológicos y políticos asociados a la función del profesorado.

Esta investigación considera al dispositivo educacional como un mecanismo político-estético mediante el cual se logra constituir una soberanía poblacional, pues, la fundación y expansión del sistema escolar estatal se convirtió en uno de los mecanismos políticos más eficiente para reunir y convocar a individuos disímiles situados en territorios diversos bajo una misma lengua y sujetos a una misma subjetividad (Nuñez, 2004; Iglesias, 2009; Ruiz Schneider, 2012, 2014; Serrano, 2013).

El sistema escolar, y su realización pragmática en la escuela, se constituye en un mecanismo político-estético, ya que, su expansión se realiza mediante un proceso de enseñanza-normalización articulado en tres ejes: el proceso de alfabetización, la consolidación del ideal

nacional y el fortalecimiento del cuerpo.

El énfasis de la investigación está puesto en la configuración de la identidad docente y la constitución de una comunidad soberana, entendiendo que, los primeros, son parte importante en la expansión del sistema escolar pero que lejos de ejecutar una función bien delimitada por el Estado, pareciesen cumplir con una misión evangelizadora, portadora ya no de una palabra divinizada, sino, de la lengua moderna, articulada por el discurso del estado nación que pone su fe en el orden, la razón y la homogenización.

La “lectura” del corpus de imágenes que componen la muestra pretende ofrecer una perspectiva de diferentes dimensiones políticas, estéticas, psicológicas y curriculares. De esta manera, se intenta dar cuenta de la relación que establecen los sujetos con la comunidad, la variación del rol docente en relación al poder que le confiere el Estado durante el lapso establecido, la construcción de la subjetividad, la normalización de la vida privada, la relación que estos sujetos establecen con el conocimiento, los posibles encuentros o diferencias entre la educación pública y privada, y, los mitos fundantes que le otorgan una perspectiva en la visión del mundo.

Para dar cuenta de esta perspectiva múltiple, se utiliza una metodología de análisis que considera tanto el sistema de producción de las imágenes, la circulación y la recepción de éstas, propendiendo a un acopio informativo que ofrezca mayores perspectivas de análisis y posibilidades de lectura. La metodología seleccionada, para dar cuenta de la complejidad del fenómeno y sus relaciones, corresponde a la teoría fundamentada o "Grounded Theory", la que es descrita como un método inductivo para el desarrollo de modelos teóricos cuyos procedimientos han sido diseñados para desarrollar un conjunto de conceptos bien integrado que provea de una explicación teórica detallada y precisa de los fenómenos sociales que se están estudiando (Krause, 1995).

Como resultados de la investigación es posible establecer las dimensiones que articulan la identidad docente y el imaginario de la comunidad escolar, y, proyectar esos resultados a la situación actual del problema: El orden, la armonía, la reproducción social, verticalidad y objetivación como valores constituyentes del discurso educativo-curricular nacional; la identidad de género con su correspondiente rol y función; y, el reconocimiento de un soporte institucional inmaterial. Son algunos de los elementos identitarios que perviven en los docentes. A su vez lo femenino, lo indígena y lo popular mantienen una valoración negativa como rasgo identitario. La escuela por su parte se vuelve una “institución concha” (Giddens, 2002).

Palabras clave: identidad docente, comunidad, imaginario, estética.

Abstract

This paper attempts to explore, from the analysis of photographic records, some dimensions that articulate the educational identity in Chile during the period 1880-1920, whereas the imaginary configured in this period survive even in the teaching community. these identities determine and define the role, function and action areas that school communities and teachers have today.

The relevance of this research is that, in the context of educational reform which aims to establish new standards for the teaching profession, and imaginary identities that form it acquired a political significance.

The selected methodology to account for the complexity of the phenomenon and its relations corresponds to the grounded theory, which is described as an inductive method for the development of theoretical models whose procedures are designed to develop a set of concepts well integrated provide a detailed and accurate theoretical explanation of social phenomena being studied

The results of this study indicate that the identities articulated under a modern positivist paradigm replicate the notions of political, social reproduction, normed gender identity and discrimination of ethnic diversities. Elements that could even limit the effective reformulation of the teaching profession and the education system.

Keywords: Teacher identity, community, imagination, aesthetics.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Margarita (2007). *Vestidura, investidura y despojo del nativo fueguino Dispositivos y procedimientos visuales en la fotografía de Tierra del Fuego*. En Fueguinos. Santiago: Editorial Pehuen.
- Benjamín, Walter (1973) "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En *Discursos Interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- Concha, José (2001). Imagen fotográfica y lenguaje. Revista Aisthesis N° 34, Santiago.
- Cid, Gabriel; San Francisco, Alejandro (Eds.) (2009) *Nación y Nacionalismo en Chile. Siglo XIX. Volumen I*. Santiago: Ediciones Centro de Estudios Bicentenario.
- Cid, Gabriel; San Francisco, Alejandro (Eds.) (2009) *Nación y Nacionalismo en Chile. Siglo XIX. Volumen II*. Santiago: Ediciones Centro de Estudios Bicentenario.
- Collingwood-Selby, Elizabeth (2012). *El filo fotográfico de la historia*. Santiago, Editorial Metales Pesados.

- Góngora, Mario (2010) *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Gruzinski, Serge (2010). *La guerra de las imágenes*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Mandoki, Katya (2006): *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional*. Conaculta. Siglo XXI Editores,.
- Nuñez, Ivan (2004). *la identidad de los docentes, una mirada histórica*. En revista Docencia N°23,.
- Ossa, Carlos (2009): *La Semejanza Perdida. Ensayos de Comunicación y Estética*. Editorial Metales Pesados, Santiago.
- Sontag, Susan (2006). *Sobre la fotografía*. Ciudad de México: Alfaguara.
- Tagg, John (2005) *El peso de la representación*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Zizek, Slavoj. *Fotografía, documento, realidad: una ficción más real que la realidad misma*.

APRENDIZAJE DE CONCEPTOS BIOLÓGICOS. UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE NIVEL INICIAL.

Raynaudo, Gabriela & Peralta, Olga.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE).

raynaudo@irice-conicet.gov.ar

Resumen

Introducción: Una problemática que preocupa a psicólogos y educadores es la dificultad que tienen alumnos de distintos niveles para comprender conceptos relativos al campo científico. Es por esto que recientemente un creciente número de trabajos han comenzado a investigar la posibilidad de ocuparse de esta situación desde la Educación Inicial. Objetivo: Nos propusimos explorar, en niños de 4 años, el impacto de la instrucción intencional por parte de un tutor mediante un libro de imágenes, sin texto, en la comprensión del concepto de camuflaje, entendido como la capacidad que tienen algunos animales de esconderse en su hábitat para evitar ser vistos por depredadores. Método: Se trabajó con una muestra incidental de 26 niños ($M= 4:9$, rango 4:3-5:4). La tarea constó de dos sesiones diferentes. En la primera sesión, que duró 10-15 minutos, se llevó a cabo un *pre-test*, una fase de “lectura de libro” y un *post-test*. En la segunda sesión se realizó un *re-test*, el mismo tuvo lugar una semana después y duró dos minutos. El *pre-test*, de dos subpruebas, evaluó el conocimiento previo del concepto. Se mostró al niño la fotografía del animal depredador y tres imágenes, una de un animal camuflado y dos de no camuflados; el niño debía señalar a cuál de ellos el predador no podría cazar y justificar su elección. Luego, en la fase “lectura de libro” en un contexto de interacción con un libro de imágenes se le explicó al niño por qué un animal depredador probablemente no podría cazar a un animal camuflado. Inmediatamente, se evaluó el conocimiento extraído a través de un *post-test*, de cuatro subpruebas siguiendo el procedimiento descripto previamente en el *pre-test*. Luego, tuvo lugar un *re-test*, de dos subpruebas, para comprobar si el aprendizaje se sostenía en el tiempo. Se utilizaron distintas categorías de animales en todas las etapas con el objetivo de evaluar si el niño generalizaba lo aprendido a otras especies. Los análisis se realizaron sobre las elecciones y justificaciones realizadas. Las justificaciones fueron agrupadas posteriormente *ad hoc*. También se analizó el desempeño exitoso, tanto para elección como para justificación. Se consideró exitoso el desempeño en el *pre-test* y *re-test* cuando los niños respondieron correctamente ambas subpruebas.

En cuanto al post-test, se consideró exitoso el desempeño cuando los participantes respondieron correctamente al menos 3 de 4 subpruebas. Se usaron pruebas estadísticas no-paramétricas. Resultados: los niños eligieron el animal camuflado más veces en el re-test 88,5 % y post-test 71,2% que en el pre-test 7,7%. En el pre-test las justificaciones no referían a camuflaje, mientras que sí lo hicieron en el post-test (64%) y en el re-test (78,8%). Asimismo, en el pre-test ningún sujeto fue exitoso ni en la elección ni en la justificación. En cuanto a elección, en el post-test el 69% fue exitoso y en el re-test el 81%. La prueba *Q* de *Cochran* mostró que estas diferencias en las elecciones fueron altamente significativas ($Q = 35,18; p < .00$) indicando un efecto de la variable “lectura de libro”. En cuanto a las justificaciones, en el post-test el 57,7% fue exitoso y en el re-test el 76,9% lo fue. Nuevamente, la prueba *Q* de *Cochran* mostró que las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas ($Q = 32,5; p < .00$). Estos resultados muestran que la fase “lectura de libro” no solo tuvo impacto en las elecciones sino que también brindó herramientas para expresar verbalmente el concepto. Conclusión: los resultados muestran que a partir de la instrucción mediada por un libro de imágenes los niños pueden extraer la información necesaria para resolver una tarea que requiere conocimiento del concepto de camuflaje, aplicándolo a especies diferentes a las utilizadas en la enseñanza.

Palabras Claves: Conceptos Biológicos, Aprendizaje, Imágenes, Educación Inicial.

Abstract

Introduction: Students from different education levels have a difficulty understanding concepts relating to the scientific field. This is why recently an amount of research started to investigate about teaching science in kindergarten. Aim: Explore in 4 years old children the impact of the instruction given by a tutor through a picture book, in order to the comprehension of camouflage, understanding it as the capacity of some animals of hiding from predators. Method: The sample was 26 children (mean age= 4:9, range 4:3-5:4). The activity had two sessions. On the first session a pre-test, a reading intervention and a post-test took place. On the second one, after a week, a re-test was conducted. We analyzed the choices and the justifications given during the entire task. Results: The camouflaged animal was chosen most on the re-test (88.5 %) and the post-test (71.2%) than on the pre-test (7.7%). Also, the arguments given on the pretest weren't camouflage but on the post-test (64%) and re-test (78.8%) they were camouflage. Conclusion: the results show that children can extract the information

that they need from a picture book interaction in order to resolve a task generalizing that knowledge to different species than they were originally taught.

Keywords

Biological Concepts, Learning, Images, Preschool.

Introducción

La dificultad que alumnos de todos los niveles presentan ante la comprensión de diversos conceptos científicos es una problemática familiar para quienes se desempeñan en el campo educativo. Es por esto que, en los últimos años, surgieron líneas de trabajo orientadas a explorar, en primer lugar, qué teorías traen los niños y, en segundo lugar, cómo enseñar cuestiones de índole científica tempranamente. Una de las disciplinas que tuvo gran desarrollo fue la biología. Por ejemplo, los trabajos de Hatano & Inagaki (Hatano & Inagaki, 1994; Inagaki & Hatano, 2006) describen los componentes del conocimiento *naive* sobre biología que los niños presentan. Otros trabajos reúnen evidencia sobre la orientación creacionista y teleológica del pensamiento de los niños (Kelemen, 2004; Kelemen & DiYanni, 2005).

Con respecto a la enseñanza, gran parte de los aprendizajes del mundo natural son posibilitados por mediadores simbólicos. Estos permiten, a través de la experiencia indirecta, acceder a hechos que, en este caso, son reales pero se encuentran ausentes. Uno de los sistemas simbólicos con el que los niños occidentales se encuentran muy familiarizados desde pequeños es el de las imágenes. La lectura conjunta de libros de imágenes es una actividad muy habitual entre padres, cuidadores y niños (DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987). Diversas investigaciones muestran, además, que los niños pueden aprender a través de medios pictóricos y a la vez, aplicar ese conocimiento al mundo real y viceversa. Ya sea en el ámbito del aprendizaje biológico (Ganea, Ma, & DeLoache, 2011; Kelemen, et al., 2014) como del aprendizaje de palabras (Ganea, Pickard & DeLoache, 2008; Preissler & Carey, 2004; Mareovich, Taverna & Peralta, 2015). Asimismo, gran cantidad de evidencia sugiere que el nivel de iconicismo o realismo de las imágenes impacta en la información que los niños extraen de la imagen (Ganea et. Al., 2009; Mareovich & Peralta, 2015).

El uso de libros de imágenes presenta ventajas ya que es una situación muy común en la vida de muchos niños, promueve la alfabetización temprana, pone en juego la imaginación tanto del relator como del receptor, y permite adaptar el material para enseñar conceptos en diversas áreas temáticas. El presente trabajo pretendió indagar el aprendizaje de niños de 4 años de un concepto referido al mundo natural, el concepto de camuflaje; entendido como la capacidad que tienen algunos animales

de esconderse en su hábitat para no ser percibidos por sus depredadores. Se trata de un concepto que es un ejemplo clásico de la evolución y que también ha sido adoptado por los seres humanos en diversas prácticas culturales (Stevens & Merilaita, 2009). Evaluamos si se produce una modificación entre lo que los niños mostraban comprender por “camuflaje” antes de la fase lectura de libro y luego de la misma, y si esa modificación se sostenía en el tiempo.

Método

El diseño de la tarea estuvo basado en el trabajo de Ganea, Ma, y DeLoache (2011). La muestra incluyó 26 niños, 17 niñas y 9 niños ($M= 4:9$, rango 4:3-5:4). Los niños fueron observados de forma individual en sus respectivos jardines de infantes, previo consentimiento informado de la institución y de los padres. Los participantes pertenecían a zonas céntricas de la ciudad de Rosario y su nivel socioeconómico fue mayoritariamente medio. El objetivo de la actividad fue explorar el impacto de la instrucción intencional, por parte de un tutor mediante un libro, en la adquisición del concepto de camuflaje.

La tarea consistió de dos encuentros. El *pre-test*, “lectura” del libro y *post-test*, se llevaron a cabo en una primera sesión que duró 15 minutos aproximadamente. En la segunda sesión, una semana después, tuvo lugar el *re-test*, que duró unos 2 minutos.

-Pre-test: de dos sub-pruebas, evaluó conocimiento previo del concepto de camuflaje. Primero se mostró al niño la imagen del animal depredador, un águila, diciendo: “*Esta es un águila, tiene mucha hambre y está buscando animalitos para poder comerse*”. Luego se le mostró, de a uno, dos tríos de presas, lagartos y mariposas, preguntando: “*¿A cuál de estos tres no se va a poder comer? ¿Por qué?*” En cada trío, uno de los animales se encontraba camuflado.

-Lectura de libro: Se utilizó un libro (30 cm x 21 cm) de fotografías. El mismo contenía dos fotos de un águila en posición de asecho y cuatro pares de presas (ranas, aguaciles, loros y ardillas). La narración que acompañó la “lectura” del libro, explicó por qué un depredador podría encontrar o no encontrar a los animales y en consecuencia comérselos, haciendo hincapié en el color del animal y del fondo.

-Post-test: se desarrolló inmediatamente y tuvo como finalidad evaluar el impacto de la “lectura de libro”. Se introdujo un nuevo depredador, un puma, diciendo: “*Este es un puma, tiene mucha hambre...*”. A lo largo de las cuatro sub-pruebas se introdujeron cuatro tríos de distintos animales (venados, búhos, jirafas y camaleones) preguntando: “*¿A cuál de estos tres no se va a poder comer?*” Luego de la elección se preguntó: “*¿Por qué?*”.

-Re-test: el propósito fue evaluar si los cambios en el desempeño se sostenían. El procedimiento fue

igual al del pre-test, se eligió un tiburón como depredador y pulpos y peces como presas.

Resultados

Las variables dependientes fueron el número de elecciones y justificaciones correctas de cada subtest. Se tuvo en cuenta la primera elección en respuesta a la pregunta de “¿a cuál no se va a poder comer?”. Una justificación fue considerada correcta cuando el niño hizo referencia al concepto de camuflaje ante la pregunta “¿por qué?”.

Se observó un incremento en las elecciones correctas, los niños eligieron el animal camuflado más veces en el re-test (88,5%) y en el post-test (71,2%) que en el pre-test (7,7%). En cuanto a las explicaciones, a cada niño se le pidió que justifique sus elecciones tanto en el pre-test como en el post-test y re-test. La Tabla 1 muestra el porcentaje obtenido en las categorías de explicación según las fases.

Categorías:

- Camuflaje: Explicación que hacía referencia explícitamente a la similitud del color entre el animal y el fondo o cuando se describía al animal como escondido. Ejemplo: “Porque estos dos, las hojas son verdes y esto es verde y a este no se va a comer y a este sí y a este sí”; “Porque está escondido sobre un tronco”; “Niña: porque está escondida. Experimentadora: ¿cómo te diste cuenta que está escondida? Niña: porque es del mismo color de las ramas.”
- Tamaño: Respuestas que hacían referencia a las dimensiones del animal. Ejemplo: “Porque es grande y va a tardar unos minutos”; “Porque tiene cabeza grande”.
- Otra: Respuestas que no contempladas en las categorías anteriores. Ejemplo: “Está en la playa tomando sol”; “Tiene uno, dos, tres, cuatro colores”; “No sé”, “Porque sí”.

Tabla 1 Tipo de justificación según fase

	Camuflaje	Tamaño	Otra	S/J*
Pre-test	-	46%	31%	23%
Post-test	64%	20,2%	15,4%	2,9%
Re-test	78,8%	11,5%	9,6%	-

Del total, sólo el 3% de las elecciones no tuvieron justificación (S/J)* luego de la intervención con el libro. Las escasas respuestas correctas encontradas en el pre-test (7,7 %), no fueron correctamente

justificadas. Al carecer de las pistas necesarias para resolver el problema, los niños probablemente recurrieron a sus conocimientos previos, lo que no les permitió resolver la tarea (Hatano & Inagaki, 1994). Luego de la lectura, aumentaron notoriamente las justificaciones de camuflaje, resultados que concuerdan con los obtenidos por Ganea, Ma & DeLoache (2011).

También se evaluó la ejecución de los niños en cada fase del test, tanto para elección como justificación. Se consideró exitoso el desempeño en el pre-test y re-test cuando los niños realizaron elecciones correctas en ambas subpruebas. En cuanto al post-test, se consideró exitoso el desempeño cuando respondieron correctamente al menos 3 de 4 subpruebas.

En el pre-test ningún niño fue exitoso, en el post-test el 69% fue exitoso y en el re-test el 81%. El 65% de los niños fue exitoso tanto en el post-test como en el re-test. La prueba *Q* de *Cochran* arrojó diferencias significativas ($Q = 35,18; p < ,00$), lo cual da cuenta del efecto de la variable “lectura de libro”. La prueba de *McNemar* mostró que las diferencias significativas estuvieron entre el pre-test y el post-test ($p < ,00$), entre el pre-test y el re-test ($p < ,00$), pero no entre el post-test y el re-test ($p = ,375$).

En cuanto a las justificaciones de las respuestas. En el pre-test ningún niño fue exitoso, en el post-test el 57,7% y en el re-test el 76,9%. La prueba *Q* de *Cochran* arrojó diferencias significativas ($Q = 32,5; p < ,00$). Esto mostraría que la fase “lectura de libro” no solo tuvo impacto en las elecciones de los niños sino que también brindó herramientas para la verbalización del concepto aprendido. La prueba de *McNemar* mostró que las diferencias significativas estuvieron entre el *pre-test* y el *post-test* ($p < ,000$), entre el *pre-test* y el *re-test* ($p < ,00$), pero no entre el *post-test* y el *re-test* ($p = ,063$).

Conclusión

Los resultados obtenidos muestran que niños de cuatro años pueden aprender conceptualizaciones básicas del mundo biológico, específicamente sobre camuflaje, y aplicarlas para resolver una tarea. A partir de la interacción con un adulto y un libro de imágenes, los niños extrajeron información necesaria y lograron generalizarla a especies animales muy distintas. Los datos obtenidos indican que la utilización de imágenes y el andamiaje de un adulto a través de la instrucción en un marco interactivo, permite a niños pequeños aprender conceptos que tradicionalmente le son enseñados muy posteriormente. Estos resultados son el punto de partida de un largo camino que transitaremos junto con los niños.

Referencias

- DeLoache, J., & Burns N. (1994). Early Understanding of Representational Function of Pictures, *Cognition*, 52, 83-110
- DeLoache, J., & De Mendoza, O. (1987). Joint picture book interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.
- Ganea, P. A., Allen, M. L., Butler, L., Carey, S., & DeLoache, J. S. (2009). Toddlers' referential understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(3), 283–295.
- Ganea, P., Ma, L., & DeLoache, J. (2011). Young children's learning and transfer of biological information from picture books to real animals. *Child Development*, 82 (5), 1421–1433.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1994). Young children's naive theory of biology. *Cognition*, 50, 171-188.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (2006). Young children's conception of the biological world. *Current Directions in Psychological Science*, 15(4), 177-181.
- Kelemen, D. (2004). Are children "intuitive theists"? Reasoning about purpose and design in nature. *Psychological Science*, 15(5), 295-301.
- Kelemen, D., & DiYanni, C. (2005). Intuitions about origins: Purpose and Intelligent design in children's reasoning about nature. *Journal of Cognition and Development*, 6(1), 3-31.
- Kelemen, D., Emmons, N. A., Seston Schillaci, R., & Ganea, P. A. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-storybook intervention. *Psychological Science*, 25(4), 893-902
- Mareovich, F., & Peralta, O. (2015). La Comprensión referencial temprana: aprendiendo palabras a través de imágenes con distinto nivel de iconicismo. *Psykhé*, 24(1), 1-11.
- Mareovich, F., Taverna, A., & Peralta, O. (2015). Enseñando palabras mediante libros ilustrados: El aprendizaje temprano de sustantivos y adjetivos. *Interdisciplinaria*, 32(1), 89-107.
- Preissler, M., & Carey, S. (2004). Do both pictures and words function as symbols for 18- and 24-month-old children? *Journal of Cognition and Development*, 5, 185-212.
- Stevens, M., & Merilaita, S. (2009). Animal camouflage: current issues and new perspectives. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 364, 423-427.

COMPROMISO DEL ESTUDIANTE EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE. ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA.

Rodríguez Contreras, Andrea.

Universidad de Santiago de Chile.

e-mail:andrea.rodriguez@usach.cl

Resumen:

El presente trabajo presenta el análisis de las percepciones de los estudiantes de pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, sobre el compromiso por el propio proceso de aprendizaje en las asignaturas pedagógicas. La formación pedagógica de los estudiantes de esta Facultad es brindada por el Departamento de Educación, el que aplica desde el año 2008 una encuesta con el propósito de recoger información sobre el desempeño docente y además sobre el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje. Preocupan los bajos resultados en la dimensión compromiso por su aprendizaje, en contraposición con la alta aprobación docente. Teniendo en cuenta la relevancia de la calidad de la formación inicial docente sobre el mejoramiento de la educación escolar, nos pareció necesario profundizar en los datos arrojados por la encuesta de manera longitudinal. Este trabajo presenta el análisis en profundidad de los resultados estadísticos identificando el comportamiento de los datos de acuerdo a variables como de género, carrera de pedagogía y nivel en que se encuentran de la trayectoria curricular.

Desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se enfatiza la importancia de atender tanto a los componentes cognitivos como a los motivacionales implicados en el aprendizaje. En distintos estudios se reconoce la interacción de ambos factores en el proceso de aprendizaje (Alonso Tapia, 1995; Braten y Olaussen, 1998; García y Pintrich, 1996; Huertas, 1997; Limón y Baquero, 1999; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 2000; Schiefele, 1991; Solé, 1999; Wolters y Pintrich, 1998). También hay evidencia sobre la influencia de la percepción del nivel de dificultad de la tarea (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Wolters y Pintrich, 1998). Se sostiene que una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje lo que podría relacionarse con nuestro estudio, en tanto podría ser percibido por los estudiantes que el componente pedagógico resulta de menor dificultad que el componente disciplinar. Se asume la postura de Jadue (2003) y Marzano (1993), respecto de las variables que influyen como miedo al

fracaso, nivel de dificultad de la tarea, y carencia de significado. Asimismo nos interesan los antecedentes relacionados con la motivación y aprendizaje de la profesión docente. Por último se asume la postura de desarrollo profesional docente y reflexión de la acción y en la acción docente de Schön (1987, 1992), Vaillant (2003, 2005, 2006). Estos planteamientos señalan que el aprendizaje de la profesión docente es continuo y dan un peso significativo a la reflexión sobre su propio proceso. Tomando en cuenta los bajos resultados obtenidos en la dimensión “reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje” (2,4 puntos de 4), en la evaluación docente en Chile, de los docentes en ejercicio (MINEDUC, 2014). Parece necesario visibilizar que los docentes en ejercicio evaluados presentan debilidad en la reflexión sobre su propio desempeño, lo que exigiría habilidades del pensamiento metacognitivas. No es posible asegurar que esto se promueva desde la formación docente en Chile y que las instituciones escolares promuevan espacios para ello. Por ello resulta relevante indagar en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje de su profesión en la etapa de la formación inicial, que podría correlacionarse con estos bajos resultados de los docentes en ejercicio.

Los resultados más significativos del estudio permiten identificar desde la perspectiva docente algunas razones y evidencias del bajo compromiso, tales como el bajo desarrollo y cumplimiento de las tareas asignadas fuera del aula, baja asistencia y puntualidad, baja participación en clases. Por parte de los estudiantes se señala que las asignaturas consideradas disciplinares serían más relevantes y exigentes que las pedagógicas, razones por las cuales concentran su motivación. Los estudiantes reconocen su baja asistencia a clases y la baja participación en clases. Sin embargo, la percepción de los estudiantes sobre su formación pedagógica mejora conforme avanzan en su trayectoria curricular. No hay diferencias significativas asociadas a carreras, aunque se presenta una leve variación entre las carreras de pedagogía media y pedagogía básica, mostrando este último mayores resultados de compromiso. No hay diferencias asociadas al género.

Los resultados de este estudio, son relevantes tomando en cuenta que se espera que todos los docentes puedan comprometerse con su profesión, reflexionar sobre ella y tomar acciones tendientes a fortalecer los saberes y competencias que requieren. La calidad de la formación docente resulta clave a la hora de asegurar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar. Maestros bien preparados y con un alto compromiso profesional por su labor aportan sin duda a esta tarea.

Palabras claves: Motivación, compromiso personal con el aprendizaje, formación docente, desarrollo profesional docente.

COMMITMENT TO STUDENTS WITH THEIR LEARNING PROCESS. ANALYSIS OF THE MOTIVATION OF THE STUDENTS OF PEDAGOGY.

Abstract

This paper presents the analysis of the perceptions of students of pedagogy of the Faculty of Humanities of the University of Santiago of Chile. The result will be presented of a survey that measured the commitment of the students. The most important results of the study are: under fulfillment of academic tasks outside the classroom, low attendance and punctuality, low participation in classes. The specialty courses are more motivantes and difficult that the pedagogic courses.

There are no significant differences in the variable course in pedagogy or gender. However, pedagogy students primary are more committed to the students of pedagogy secondary.

Based on the results of this study could be improving teacher training and promote commitment. Considering that the initial teacher training quality influences in the school system.

Key words:

Motivation, personal engagement with learning, teacher training, teacher professional development

Referencias Bibliográficas

1. **Alonso Tapia, J. (1995).** Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
2. **Braten, I. y Olaussen, B. (1998).** The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among norwegian college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 182-194.
3. **García, T. y Pintrich, P. (1996).** The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 447-486.
4. **Huertas, J.A. (1997).** Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique.
5. **Jadue, G. (2002).** Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (28), 193-204. Recuperado en 15 de agosto de 2015, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-07052002000100012](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-07052002000100012&lng=es&tlng=es)

6. **Limón, M. y Baquero, R. (1999).** Teorías del aprendizaje. Universidad Nacional de Quilmes. Mc Robbie.
7. **Marzano, R. y Pickering, D. (2005).** Las dimensiones del aprendizaje. Jalisco: Iteso.
8. **Mineduc (2014).** Resultados evaluación docente 2014. En: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201506191506400.Resultados%20finales%202014.pdf>
9. **Pintrich, P., D. Smith, T. García y W. McKeachie (1991).** A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
10. **Pintrich, P. y García, T. (1993).** Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. German Journal of Educational Psychology, 7 (3), 99-107.
11. **Pintrich, P. (2000).** The role of goal orientation in selfregulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Comps.), Handbook of Self-regulation. San Diego: Academic Press.
12. **Schiefele, U. (1991).** Interest, learning and motivation. Educational Psychology, 26 (4), 299-323.
13. **Schön, D. (1987).** Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, Ca., Jossey-Bass.
14. **Schön, D. (1992).** La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
15. **Solé, I. (1999).** Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras. J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Comps.), El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. Vélez, G. (1999). Aprender a estudiar ¿una cuestión de técnicas?. Contextos de Educación, Año I, 2, 134-149.
16. **Vaillant, D. (2003).** **Tres ingredientes para re-pensar la escuela docentes, formadores y gestión institucional.** En: Cuadernos de Inv. Educativa. Universidad ORT. Vol 1 N° 11 Diciembre 2003.
17. **Vaillant, D. (2005).** Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.
18. **Vaillant, D. (2006).** **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente políticas en Latinoamérica.** En: Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 117-140.
19. **Wolters, Ch. y Pintrich, P. (1998).** Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. Instructional Science, 26, 27-47.

LA REFORMULACIÓN RESUNTIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS PARA SU ANÁLISIS.

Roldán, Luis Ángel & Zabaleta Verónica.

Instituto de Investigaciones en Psicología. Consejo Interuniversitario Nacional.

angelroldan1990@gmail.com

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo fundamental dar a conocer los avances de una investigación más amplia, denominada “Lectura y escritura en estudiantes de psicología: autopercepción, desempeño académico y formación recibida”, interesada por los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. El manejo de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes se ha vinculado con su rendimiento académico. En primer lugar, se ha demostrado que la lectura y la escritura juegan un papel fundamental en la asimilación de conocimientos debido a los procesos cognitivos que se ponen en juego. En segundo lugar se ha señalado que el manejo del lenguaje escrito es fundamental para la inserción de los estudiantes universitarios en las culturas disciplinares en su especificidad conceptual y metodológica. En esta ponencia nos interesamos por los procesos de producción textual, específicamente por la reformulación textual, entendida ésta como aquella actividad según la cual el escritor modifica el contenido de un texto o de un segmento del mismo bajo la forma de un segundo texto, conservando el sentido del texto original. La reformulación resuntiva es aquella que se realiza con el texto presente con el fin de sintetizarlo. Para que un sujeto realice un resumen coherente de un texto debe acceder a la *Macroestructura* textual, entendida como la identificación de un significado global del texto. Supone no sólo identificar las ideas particulares que contiene el texto sino también acceder a un conjunto complejo y organizado de conocimientos sobre el mundo a los que el texto se refiere. En el presente estudio transeccional descriptivo se seleccionó una muestra intencional de 50 alumnos que cursaban el primer año y 40 alumnos que cursaban el quinto año de la Carrera Licenciatura en Psicología. A los fines de este trabajo se seleccionaron dos producciones que corresponden a estudiantes del primer año con el objeto de presentar los criterios construidos para análisis de la reformulación resuntiva. Se diferenciaron dos conjuntos de criterios. Por un lado aquellos que refieren al resumen como texto en sí mismo. En este sentido resulto relevante considerar los errores

cometidos en distintos niveles: normativos y morfo-sintácticos. Por otro lado se analizó la relación entre el texto producido y el texto fuente incluyéndose los errores semánticos, a saber: distorsión conceptual, omisión de ideas principales e inclusión de características secundarias. Además se evaluó la adecuación a la consigna en relación con el número palabras y el tipo textual producido. En la presentación de los resultados se recupera el texto original y un resumen modelo que fue construido de acuerdo a los criterios señalados. Dicho resumen y los indicadores constituyen el marco desde el cual se analizan las producciones de los estudiantes en nivel semántico incluyéndose la adecuación o no a la consigna. Se concluye explicitando la relevancia de la reformulación resuntiva como modo de evaluar la comprensión lectora e indirectamente la apropiación de contenidos disciplinares muchos de los cuales requieren habilidades de comprensión y producción textual. El texto escrito sigue constituyendo en el nivel universitario el mediador fundamental para la construcción de conocimiento. Un aporte central del presente trabajo refiere a la elaboración y utilización de criterios que posibiliten el análisis exhaustivo de producciones escritas en el formato de resumen, teniendo en cuenta la importancia que el resumen adquiere como estrategia de estudio. Si bien lo expuesto corresponde a un análisis preliminar, se espera que el estudio del conjunto de las producciones de los estudiantes de 1° y 5° año brinden información adicional relativa a las características de las producciones y los cambios a lo largo de la formación académica. A su vez se espera que los resultados a los que se arribe constituyan el fundamento de posibles intervenciones oportunas.

Palabras clave: Reformulación resuntiva, Producción textual, comprensión lectora, Estudiantes universitarios.

Abstract

This work is part of a wider investigation called "Reading and Writing in psychology students: self-perception, academic performance and training received" which is centered in the processes of reading and writing at University. The present research is a Cross-sectional descriptive investigation for which a purposive sample of 50 students on their first year and 40 undergraduate students who attended the fifth grade of the Degree in Psychology was selected. This paper's main purpose is to account for the construction of criteria for analyzing the production of summaries by University students. Two letters of students on their first year at University are analyzed to render an account of those criteria. The importance of textual production skills to indirectly assess reading comprehension

skills is explained. This work also accounts for the importance of summaries as means of appropriation of disciplinary content of University students.

Key words: Summary, Text production, Reading comprehension, University students

Introducción

La presente ponencia se enmarca en una investigación más amplia interesada por los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. El manejo de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes se ha vinculado con su rendimiento académico. En primer lugar, se ha demostrado que la lectura y la escritura juegan un papel fundamental en la asimilación de conocimientos debido a los procesos cognitivos que se ponen en juego. En segundo lugar se ha señalado que el manejo del lenguaje escrito es fundamental para la inserción de los estudiantes universitarios en las culturas disciplinares en su especificidad conceptual y metodológica (Carlino, 2005).

En este trabajo nos interesamos específicamente por la reformulación textual, entendida ésta como aquella actividad según la cual el escritor modifica el contenido de un texto o de un segmento del mismo bajo la forma de un segundo texto, conservando el sentido del texto original. La reformulación resuntiva es aquella que se realiza con el texto presente con el fin de sintetizarlo. Esta tarea de reformulación pone en juego el uso de habilidades léxicas, sintácticas y textuales.

La reformulación ha sido propuesta como un modo indirecto de evaluar la comprensión lectora, dado que la producción de la misma evidencia el nivel de representación del texto que tiene el sujeto que la escribe.

En relación con los niveles de representación del texto, son interesantes los planteos de Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk y Kintsch (1983), que plantean 3 niveles de representación de lo escrito: el código de superficie, el texto-base y el modelo de situación.

El código de superficie se refiere al nivel de representación perceptual y verbal del lenguaje y se conforma por la identificación de las palabras y las relaciones semánticas y sintácticas entre ellas. El texto-base captura el significado del texto a partir de las proposiciones. Es posible diferenciar un primer nivel estructural denominado *Microestructura* donde se establece una coherencia local a través de la jerarquización de las proposiciones que se derivan de las ideas contenidas en el texto superficie. La *Macroestructura* implica la identificación de un significado global del texto. Supone no

sólo identificar las ideas particulares que contiene el texto sino también acceder a un conjunto complejo y organizado de conocimientos sobre el mundo a los que el texto se refiere.

El modelo de situación alude a la representación que el lector construye de la situación específica planteada por el texto a partir del conocimiento previo y la información proporcionada por aquel.

Para la constitución de la *Macroestructura* es necesario que el lector aplique un conjunto de reglas sobre la información proporcionada en la *Microestructura*, denominadas *Macroreglas*: omisión, generalización e integración. La primera consiste en suprimir todas aquellas proposiciones que no son consideradas condición interpretativa para el resto de las proposiciones. La generalización se refiere a la capacidad de abstraer un conjunto de proposiciones por otra de nivel superior que las contenga. La regla de integración o construcción consiste en generar macroproposiciones que sustituyan un conjunto de otras proposiciones (Kintsch y van Dijk, 1978).

En síntesis, para que el alumno pueda lograr un resumen coherente es necesario que pueda identificar el significado global del texto fuente, mediante la jerarquización de las ideas del mismo y la construcción o identificación de las principales (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006).

Métodos

En este apartado se caracteriza la metodología general de la investigación de referencia, y se especifican algunas cuestiones relativas al presente trabajo.

Diseño: Se trata de un estudio transeccional descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010)

Participantes: Se seleccionó una muestra intencional de 50 alumnos que cursaban el primer año y 40 alumnos que cursaban el quinto año de la Carrera Licenciatura en Psicología. A los fines del presente trabajo se seleccionaron dos producciones que corresponden a estudiantes del primer año.

Instrumentos: Se utilizó para examinar la comprensión lectora un Screening elaborado de acuerdo al modelo muticomponencial elaborado por Abusamra y colaboradores (2013). Se trata de texto expositivo breve a partir del cual los sujetos deben resolver 11 items multiplechoice que examinan diferentes procesos implicados en la comprensión. La evaluación de las habilidades de reformulación resuntiva se realizó a partir de solicitarle a los estudiantes la elaboración de un resumen del mencionado texto que debía contar con 80-90 palabras.

Procedimientos: Los alumnos fueron examinados colectivamente con el instrumento seleccionado, en dependencias de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). En el caso de los alumnos de primer año fueron examinados en la cursada regular de la asignatura

Psicología I y los de quinto año, en la cursada regular de la materia Psicología Educacional. Se explicaron en que consistían los instrumentos, aclarándose que ante cualquier duda el examinador procedería a aclararla. Todos dieron su consentimiento informado para tal participación, así como para la publicación de los resultados, asegurándoles el anonimato de los mismos.

En el análisis de las producciones escritas de la muestra total, se procedió a su lectura, transcripción respetando las características del texto original y se construyeron criterios para el análisis que se presentan en el próximo apartado. Se calculó el porcentaje de producciones que responden adecuadamente a la consigna. Se contabilizaron los errores normativos y morfosintácticos en relación con el número de palabras y los errores conceptuales.

Criterios para el análisis de Reformulaciones Resuntivas.

En este apartado se presenta el texto fuente utilizado para examinar la reformulación resuntiva, un resumen modelo y los criterios construidos para el análisis de las producciones, ejemplificándose su utilización en dos de las mismas.

Para el análisis de las producciones escritas de los alumnos se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Adecuación a la consigna. Este criterio refiere a la capacidad del sujeto de responder a la consigna propuesta construyendo un texto que respete el número de palabras solicitado, así como el tipo textual del texto fuente.
- Nivel normativo. Se identificaron sobre el total de palabras los siguientes tipos de errores: hiposegmentaciones, hipersegmentaciones, errores ortográficos, uso inadecuado de mayúsculas, acentos y puntuación.
- Nivel morfosintáctico. Se consideró la cantidad de errores en la construcción sintáctica de oraciones y frases.
- Nivel conceptual o semántico. En este nivel se identificaron errores de distorsión conceptual, omisiones y la inclusión de características secundarias. Se proponen criterios que pueden considerarse como los más específicos en relación con la tarea de la reformulación resuntiva en tanto que plantean el vínculo entre la producción realizada por el sujeto y el texto fuente. La distorsión conceptual alude a la transformación del texto fuente que altera su sentido original. Una omisión refiere a la ausencia en el texto producido, de una idea principal del texto fuente. La inclusión de características secundarias implica incorporar en el texto producido ideas que podrían haberse omitido.

Para la construcción de estos criterios se tuvieron como referencia los trabajos de Piacente y Tittarelli (2006), Zabaleta (2014) y Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006). A continuación se presenta el texto original el cual los alumnos tuvieron que resumir.

El surgimiento del maratón

Como todos sabemos hoy en día, un maratón es una prueba atlética de resistencia con categoría olímpica que consiste en correr una distancia aproximada de 42 km. Pero no todos saben qué originó esta entretenida y saludable forma de competencia. Hay dos versiones de este hecho.

Una de ellas sostiene que durante la invasión persa a Grecia, se libró una batalla en la llanura de Marathon (lugar ubicado aproximadamente a 42 km al noroeste de Atenas). Los persas habían jurado que luego de vencer a los griegos irían a Atenas y saquearían la ciudad entera, y las mujeres y los niños serían tomados prisioneros. Al conocer esto, las mujeres entraron en pánico y aseguraron que si sus maridos eran vencidos iban a quitarse la vida junto a sus hijos. Los griegos habían prometido a sus mujeres que si ganaban la batalla les llevarían la noticia antes de la puesta del Sol. Luego de un arduo enfrentamiento que duró más tiempo del esperado, los griegos vencieron; sin embargo, corrían el riesgo de que sus mujeres, por ignorar el resultado ejecutasen el plan. El general ateniense Milcíades decidió enviar inmediatamente a un mensajero, Phillípides, a dar la noticia desde el campo de batalla a la ciudad griega. Phillípides, además de haber estado combatiendo un día entero, tuvo que correr una distancia entre 30 y 35 km. Puso tanto empeño en llegar a su destino en el menor tiempo posible que, cuando llegó, cayó agotado. Antes de morir, sólo pudo decir: "Niké" (nombre de la diosa de la Victoria).

Otra versión nos la da el historiador Herodoto. Según él, Phillípides fue a Esparta para pedir asistencia militar, y poder resistir la invasión de los persas, quienes estaban avanzando hacia Marathon. De acuerdo con Herodoto, Phillípides corrió desde Atenas a Esparta en dos días, recorriendo 240 km.

Afortunadamente para los corredores de hoy, los fundadores del maratón se inspiraron en la primera versión y fijaron la distancia de la carrera en 42 km.

A pesar de que el nombre "maratón" se debe a la hazaña realizada por Phillípides; en realidad fueron todos los soldados griegos los que demostraron una increíble resistencia.

También confeccionamos un resumen modelo. Para la construcción de dicho resumen consideramos la consigna, el tipo textual y cantidad de palabras, así como la omisión de errores normativos y morfo-sintácticos. En el nivel conceptual seleccionamos las ideas principales del texto y suprimimos las que considerábamos secundarias con respecto al original. Presentamos a continuación el resumen:

Resumen del texto fuente

Un maratón es una prueba atlética que consiste en correr 42 km. Existen dos versiones respecto del origen de la mencionada distancia.

Una versión sostiene que durante la invasión persa a Grecia, se libró una batalla en Marathon a 42 km de Atenas.

Otra versión sostiene que Phillípides corrió desde Atenas a Esparta 240 km, para pedir asistencia militar.

Afortunadamente para los atletas, los fundadores del maratón se inspiraron en la primera versión y fijaron la distancia en 42 km.

Seguidamente se ejemplifican los criterios señalados, con dos de las producciones de los alumnos del primer año.

Ejemplo I

“El texto habla acerca de lo que es hoy en día la maratón, una práctica que se aconseja como saludable para la vida actual. Sin embargo tiene toda una historia que para muchos es desconocida y cuenta con historia particular, en un contexto histórico determinado. Habla acerca del origen del nombre, como surge y que hechos sucedieron.”

En esta producción escrita no se respeta la consigna. Por un lado, el número de palabras es inferior al solicitado (57). Por otro lado, el texto construido no es en sí mismo un resumen sino que se trata de un comentario.

Si tenemos en cuenta el nivel normativo se comenten dos errores ortográficos en tanto se omite la tilde en las palabras maratón e histórico.

También se comete un error de construcción sintáctica en la oración “...cuenta con historia particular...” en tanto se omite el pronombre “una”. La construcción correcta sería “...cuenta con una historia particular...”. Asimismo puede observarse un error de concordancia de género en la expresión “la maratón”.

Por último, cabe señalar que en la medida en que el texto producido no se adecua a la consigna no se analizan los errores conceptuales.

Ejemplo II

“Existen dos versiones acerca de el origen de la prueba atlética de resistencia llamada "maratón". La primera quizá explica el por qué en esta forma de competencia la distancia a correr es de 42 km aproximadamente: Durante la segunda invasión persa a Grecia, se libró un enfrentamiento en "Marathon", a 42 km de Atenas. Los griegos vencieron, pero debían comunicarlo lo más inmediato posible a sus mujeres que esperaban en Atenas, Así que enviaron un mensajero que debió recorrer en el menor tiempo posible la distancia. En la segunda versión, el mensajero fue enviado a Esparta a pedir refuerzos.”

La producción no se adecua a la consigna en tanto que la cantidad de palabras utilizadas supera lo estipulado (98).

En el nivel normativo se comenten los siguientes errores: la hipersegmentación “de el”, la hiposegmentación “asique”, se utiliza la mayúscula luego de los dos puntos en la palabra “Durante”y, además, se utiliza la mayúscula luego de coma.

En el nivel morfo-sintáctico, en la oración “Los griegos vencieron, pero debían comunicarlo lo más inmediato posible...” se observa un error en el establecimiento de la relación entre las dos partes de la oración por la selección incorrecta del conector “pero”. Debía seleccionarse un conector aditivo en lugar de uno disyuntivo. Por otro lado, en esa misma oración se adiciona de forma innecesaria el adverbio “más” al adjetivo “inmediato”.

En el nivel conceptual o semántico se producen dos omisiones importantes. Se omite mencionar la distancia recorrida en la segunda versión del maratón y la diferencia significativa entre ésta y la de la primera versión. Esta información es central para comprender porque el autor del texto concluye afirmando que afortunadamente fue la primera versión la que definió la distancia a correr en la prueba atlética, idea que constituye la segunda omisión en la construcción del resumen.

Por otro lado se adicionan dos características secundarias. En la primera oración la referencia al maratón como “prueba atlética” podría ser omitida. Asimismo, se incluye información secundaria relativa al aviso sobre la victoria griega a las mujeres atenienses.

La expresión “la distancia” en la oración “Los griegos vencieron, pero debían comunicarlo lo más inmediato posible a sus mujeres que esperaban en Atenas, Asique enviaron un mensajero que debió recorrer en el menor tiempo posible la distancia.” alude a los 42kms que separan Marathon de Atenas, que no es la distancia recorrida por el mensajero (30-35kms). Dicho error constituye una distorsión conceptual.

Discusiones y conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo caracterizar los criterios construidos para el análisis de la reformulación resuntiva en alumnos universitarios. Partió de considerar la importancia que las habilidades de reformulación tienen para evaluar el nivel de comprensión textual al que accede el estudiante.

Un aporte central del presente trabajo refiere a la construcción y puesta en uso de criterios que posibiliten el análisis exhaustivo de producciones escritas en el formato de resumen, teniendo en cuenta la importancia que el resumen adquiere como estrategia de estudio en diferentes niveles educativos, sobre todo en la universidad.

Si bien lo expuesto corresponde a un análisis preliminar, se espera que el estudio del conjunto de las producciones de los estudiantes de 1° y 5° año brinden información adicional relativa a las características de las producciones y los cambios a lo largo de la formación académica. A su vez se espera que los resultados a los que se arribe constituyan el fundamento de posibles intervenciones oportunas.

Referencias

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista signos*, 39(60), 9-30.
- Alvarado, m. & Silvestri, A. (2003) Introducción la composición escrita: procesos y enseñanza, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 15:1, 7-15.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En *Psychological Review*. Volume 85, Nº 5, pp. 363 – 394.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006) Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad* 2006, 6, 99-126
- Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y Evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica-RIDEP*, 33(1), 9-30.
- Tijero Neyra, Talía. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 111-138.

vanDijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California : Academic Press

vanDijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

Zabaleta, V. (2014). *Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo* [en línea]. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1021/te.1021.pdf>

USO Y DESARROLLO DE APLICACIONES TIC PARA EL INCREMENTO DE LA RESILIENCIA.

Temporelli, Walter & López, Anahí.

USAL. Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación.

wtemporelli@hotmail.com

Resumen

En los últimos años en Argentina, se ha detectado una fuerte expansión de los programas de inclusión social y de inversión de TIC en educación por parte del estado nacional, en parte es por dicho motivo que las propuestas que vinculan las TIC a un uso mucho más social y dedicado a la mejora de los estándares de vida de la comunidad están en plena expansión. No obstante ello, y de acuerdo a la casuística realizada sobre una muestra de 677 proyectos llevados a cabo en los últimos 5 años en el país sobre TIC y educación, no revela ninguno que vincule al uso de TIC con efectos resilientes, lo cual perfila a la presente propuesta como un emprendimiento inédito en nuestro país y en nuestra región.

Planteado este panorama, varias son las preguntas que guiaron nuestra propuesta:

¿Las herramientas TIC pueden ser mejoradas y adaptadas a distintos niveles, ambientes y características de los usuarios?

¿Cuáles son las interfaces y las interacciones que mejor potencial ofrecen al trabajo resiliente?

¿Cómo se agrupan y organizan las herramientas TIC, de acuerdo al abordaje de algunas de las cuatro áreas representativas para el abordaje de la resiliencia?

¿Son suficientes las actividades abordadas para jugar a favor de los procesos resilientes?

Estamos persuadidos que las TIC pueden ir más allá de los procesos de alfabetización digital, como por ejemplo su uso para la construcción de la socialización primaria y secundaria, como forma de expresión, o contribuyendo a la consolidación de la construcción de la personalidad, motivo por el cual nuestra propuesta tuvo por objetivos:

- 1) Identificar, enumerar y clasificar las herramientas TIC más apropiadas y útiles para la resiliencia
- 2) Evaluar, diseñar y desarrollar nuevas herramientas y propuestas TIC para la resiliencia
- 3) Sugerir acciones con TIC que favorezcan el desarrollo resiliente

Nuestro estudio es de tipo exploratorio, a través de la revisión de bibliografía, entrevistas estructuradas y semi-estructuradas, encuestas, observación de clases, estudio de casos, y análisis de contenido de discurso.

Atendiendo al objeto de estudio, la estrategia utilizada es de tipo cuantitativa y especialmente cualitativa, justificando ésta última elección porque consideramos que, a partir de emplear una estrategia idiográfica, favoreceremos la tarea de interpretación y análisis más profundo, y de pluralidad de elementos

La validez interna del estudio, procura contar con un mínimo indispensable de elementos de muestreo, con la finalidad de poder establecer parámetros de control y ajuste de los errores básicos en los cuales pueda incurrir el equipo de investigación, motivo por el cual la muestra es selectiva, y está integrada por:

Niños de entre 4 y 6 años que hayan estado o estén atravesando alguna situación traumática profunda. Entre las principales características de dichos niños encontramos:

- abandonados
- huérfanos de madre y/o padre
- pertenecientes a familias disgregadas y/o disfuncionales (casos de alcoholismo; pedofilia; incesto; violencia de cualquier tipo)
- que hayan sufrido cualquier tipo de abuso, físico o moral
- que hayan sufrido algún tipo de catástrofe natural, pérdida de su hogar, o situación que pueda haber roto la armonía habitual de su hogar

A partir de la bibliografía relevada, periódicamente y durante el transcurso de un año lectivo, en sesiones de entre 25 y 45 minutos se administraron pruebas especialmente diseñadas, las cuales estaban destinadas a incrementar los efectos resilientes. Dichas pruebas se realizaron en dos ámbitos: la institución educativa y/o el centro asistencial en los cuales los niños se encuentren contenidos.

Las actividades que se utilizaron estuvieron destinadas a:

- impregnar de un apoyo seguro la memoria del niño
- aportar seguridad en el afecto del medio más próximo
- proponerle un ambiente no estigmatizador
- ofrecer sentido al trauma a través de un trabajo verbal posterior.

Las pruebas arrojaron como resultado que las áreas en las que impactan son:

- ☑ El estímulo de la autopercepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos
- ☑ Apoyo al desarrollo de la identidad
- ☑ Aumento de la autoestima
- ☑ Potenciación de la comunicación

Es por ello que estamos en condiciones de afirmar que las TIC, a través de actividades orientadas al estímulo de las cuatro áreas trabajadas contribuyen al desarrollo resiliente.

La principal evidencia de ello, es el alto nivel de evolución de los casos en las pruebas finales en relación con las iniciales:

Área 1 AUTOPERCEPCIÓN: 80%

Área 2 IDENTIDAD: 89%

Área 3 AUTOESTIMA: 92%

Área 4 COMUNICACIÓN: 67%

Palabras Clave: resiliencia, TIC, autoestima, autopercepción

Abstract

Over the last years in Argentina, an intense growth of social inclusion programs and investment in ICTs for education by the government has been detected.

Actually, it is for this cause that proposals which links ICTs to a more social use dedicated to the improvement of life of communities are in full expansion.

Nevertheless, none of these connect the use of ICTs with resilience effects, which outlines this proposal as an unprecedented endeavor in our country and in our region.

Set out this scenario, several are the questions that guided our proposal:

- May ICT's tools be adapted and improved to different levels, environments and characteristics of the users?
- What are the interfaces and interactions which better potential to offer to the resilient work?
- How do ICT tools group and organize according to the approach of some of the four representative areas for the approach of resilience?
- Are the activities approached enough to work in favor of the resilience processes?

We have been persuaded that ICTs can go beyond the processed of digital literacy, like for example its use for the construction of primary and secondary socialization, as a way of expression, or contributing to the consolidation of the construction of the personality, reason which our proposal had as aims:

1. Identify, enumerate and classify the most suitable and useful ICTs tools for resilience.
2. Assess, design and develop new ICT tools and proposal for resilience.
3. Suggest ICT actions that benefit resilience development.

Key words: resilience, ICT, self-esteem, self-perception

REFERENCIAS

- Ager, A. (2013). Resilience and child well-being: Public policy implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 488–500
- Bonanno, G., y Diminich, E. (2013). Positive adjustment to adversity: Trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 378–401.
- Castells, M. (2009) Comunicación y poder. Madrid: Alianza
- Cyrulnik, B. (2011) *Los patitos feos* Madrid: Gedisa
- Cyrulnik, B. (2011) *Morirse de vergüenza*. Buenos Aires: Debate.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010) Metodología de la investigación. México, MX : McGraw-Hill
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa
- Ottobre, S. y Temporelli, W. (2010). Profe, no tengamos recreo. Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención. Buenos Aires: la Crujía.
- Rutter, M. (2012) Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology* 24 335–344 # Cambridge University Press 2012 doi:10.1017/S0954579412000028
- Rutter, M. (2013). Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 474–487
- Sunkel, G. y D. Trucco (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*, Santiago de Chile, CEPAL y Naciones Unidas.

LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL CICLO INICIAL: PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y SUS ESTRATEGIAS DE ESTUDIO.

Zabaleta, Verónica; Roldán, Ángel; Aguinaga, Cecilia & Piatti, Vanesa.

Instituto de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

veronicazabaleta@gmail.com

Resumen

El trabajo se propone presentar y analizar resultados preliminares de un proyecto de investigación en curso, denominado *“Formación académico-profesional en la carrera de psicología de la UNLP: perspectivas de alumnos de los primeros años y dispositivos de enseñanza”*. Específicamente analiza la perspectiva que alumnos de los dos primeros años de la carrera de referencia, construyen respecto de su propia formación y de su trayectoria en el ciclo inicial. Se trata de un estudio transeccional descriptivo en el que se trabajó con 60 estudiantes que cursaban el primer año y 50 que cursaban el segundo año. Se utilizó como instrumento un cuestionario a partir del cual se obtienen datos generales sobre los estudiantes, una reflexión sobre distintos aspectos de la organización de la enseñanza y se indagan las estrategias y hábitos de estudio e implicación personal en la propia formación.

En el presente trabajo, se retoman algunos datos extraídos de una investigación previa. Las carreras de Psicología son elegidas preponderantemente por mujeres. Aproximadamente la mitad ha cursado en La Plata y Gran La Plata sus estudios secundarios. Cerca del 50% lo ha hecho en establecimientos de gestión privada y el resto en establecimientos públicos. Un porcentaje exiguo tiene alguna experiencia universitaria previa.

En la muestra seleccionada para la presente investigación el promedio de edad es de 21 años y más del 80% de los estudiantes reside en la misma ciudad en la que cursa sus estudios junto a familiares.

Podría pensarse como un aspecto problemático la dificultad para rendir exámenes finales si se considera que al finalizar el primer año más del 90% de los estudiantes aún no rindió ninguna asignatura y que al finalizar su segundo año el 50% o no rindió ninguna o rindió un solo examen final.

Si se consideran las reflexiones realizadas por los estudiantes respecto de diferentes aspectos de la organización de la enseñanza, una cuestión señalada refiere a que los contenidos trabajados en los dos primeros años de la carrera les resultan más interesantes que importantes para su futuro profesional. Por otra parte, el material bibliográfico no es considerado por la mayoría como

extremadamente complejo de comprender o excesivo en cantidad. La modalidad de evaluación elegida como aquella que mejor los examina es la modalidad escrita con preguntas de desarrollo. Respecto a los recursos, los más valorados por los alumnos son las guías de lecturas y las presentaciones en power point, cuyo uso se ha extendido en las clases de trabajos prácticos.

En el tercer eje sólo se analizaron tres subcategorías: a) criterios de elección de la comisión para cursar una asignatura; b) precauciones relativas al propio bienestar psicofísico y al lugar y horario de estudio y c) organización personal del tiempo de estudio.

Respecto al primer punto, el criterio que parece primar es el vinculado a la conveniencia del día y horario de la comisión por sobre otras consideraciones.

Los datos muestran que los estudiantes toman más precauciones relativas a la elección del lugar y del momento para estudiar que respecto del propio bienestar psicofísico.

No constituye una práctica frecuente para un conjunto importante de estudiantes la lectura semanal de la bibliografía indicada por las asignaturas e incluso esta frecuencia disminuye de primero a segundo año. Si bien, por un lado, los estudiantes dicen postergar la tarea de comenzar a estudiar una materia y encontrarse con tareas acumuladas a último momento, responden que pueden siempre o a veces organizar su tiempo entre el estudio y otras actividades.

Algunos de los indicadores analizados parecerían mostrar que, para los estudiantes, el pasaje del primer al segundo año de la carrera, implica ciertas dificultades en la organización del tiempo: disminuye la frecuencia de lectura semanal y aumenta la dificultad para distribuir el tiempo entre el estudio y otras actividades. A esto se puede agregar el lógico aumento de finales pendientes de ser rendidos.

La formación recibe una valoración positiva la que aumenta entre primero y segundo año. A su vez, cabe señalar que valoran más positivamente dicha formación que su propio desempeño como estudiantes.

Los resultados presentados en este trabajo pueden considerarse relevantes a la luz del interés actual por repensar las formas de enseñar y aprender en la universidad, del abordaje sistémico de las trayectorias educativas de los estudiantes y de la revisión de la formación de grado. Dichas trayectorias no deben ser consideradas sólo un conjunto de decisiones personales sino abordadas desde la consideración de la organización institucional y de los dispositivos de enseñanza.

Palabras clave: Universidad, Formación del psicólogo, Enseñanza, Estrategias de estudio.

Abstract

The paper aims to present and discuss preliminary results of an ongoing research project, called "Academic and professional training in the psychology career at the UNLP: perspectives of

students in their first years and teaching devices". It specifically analyzes the perspective that students of the first two years of the career at reference build about their own training and their experience in the initial cycle. It is a transectional descriptive study in which we worked with 60 students studying the first year and 50 who were in the second year. We used a questionnaire from which general data about students and a reflection about various aspects of the organization of teaching (interest and importance of content, difficulty and extension-amount of literature, evaluation and resources) were obtained and where strategies and study habits and personal involvement in the training process it is inquired. The set of results presented in this paper is relevant regarding to the current interest in rethinking the ways of teaching and learning in college, the systemic approach of students' educational trajectories and the revision of graduate training.

Keywords: University, Professional training of psychologists, Teaching, Study strategies.

Introducción

El trabajo se propone presentar y analizar resultados de un proyecto de investigación en curso, denominado "*Formación académico-profesional en la carrera de psicología de la UNLP: perspectivas de alumnos de los primeros años y dispositivos de enseñanza*" (1). Específicamente analiza la perspectiva que alumnos de los dos primeros años de la carrera de referencia, construyen respecto de su propia formación y de su trayectoria en el ciclo inicial.

La *trayectoria educativa de los estudiantes* se ha convertido en objeto de reflexión en virtud de la tendencia actual a considerarla no sólo el producto de una decisión individual sino desde un enfoque sistémico que contempla aspectos ligados a las políticas educativas, a la organización institucional y de la enseñanza (Terigi, 2007).

Por otra parte, la *revisión de la formación de grado* se encuentra entre los temas de mayor relevancia de la agenda actual de los psicólogos argentinos. En el año 2012 se inicia el proceso de acreditación de las carreras de Psicología a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Sin embargo, tal como señala Benito (2009), es necesario diferenciar los objetivos administrativos y de gestión, de la consideración de los problemas propios de la formación del psicólogo, en especial en cuanto a la reflexión sobre la función científica y social de la disciplina.

La Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 343/09 especifica que la formación académico-profesional del Licenciado en Psicología comprende dos instancias graduales y secuenciales: la primera orientada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina; la segunda tiene por objetivo la integración de conocimientos, su

profundización académica y la aplicación a las distintas áreas de práctica profesional. Labarrere Sarduy (1998, 2003) denomina “profesionalización tardía” a este esquema curricular.

En este sentido, en la carrera de Psicología de la UNLP, el 40% de las asignaturas del quinto año y el 100% de las de sexto pertenecen a la denominada área de aplicación contando con prácticas profesionales supervisadas en los diferentes campos del ejercicio profesional. Esto se contrapone a lo que puede describirse en los dos primeros años de la carrera en los que las asignaturas pertenecen, en su mayoría, al área de teorías y fundamentos y, en menor medida, a las áreas social, biológica y metodológica (2). Esto introduce en un primer plano el modo de enseñar y de aprender las teorías psicológicas y la perspectiva que adoptan los estudiantes frente a estos procesos en el contexto de la formación universitaria del psicólogo.

A lo anterior se suma la necesidad que ha sido señalada, tanto a nivel nacional como internacional, de repensar las formas de enseñar y aprender en la universidad: “... *las formas de gestionar el conocimiento en las aulas universitarias han cambiado mucho menos en las últimas décadas de lo que lo ha hecho esa misma gestión del conocimiento más allá del aula, en los espacios sociales y profesionales en los que finalmente esos alumnos deberán, en un futuro cercano, hacer un uso eficaz y competente de los conocimientos adquiridos*” (Pozo & Monereo, 2009: 13).

Este trabajo hará foco entonces en esa primera instancia “orientada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina”, considerando información relativa a varios tópicos, a saber: datos generales sobre los estudiantes que reciben las carreras de Psicología de la UNLP, su *reflexión sobre distintos aspectos de la organización de la enseñanza* (contenidos, bibliografía, modalidades de evaluación, recursos didácticos y características del docente universitario valoradas positiva y negativamente) y las *estrategias y hábitos de estudio e implicación personal en la propia formación* (De Beni, Moé & Cornoldi, 2003).

Metodología

Diseño. Se trata de un estudio transeccional descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

Participantes. Se trabajó con 60 estudiantes (54,5%) que cursaban el primer año de la carrera de Psicología y 50 (45,5%) que cursaban el segundo año.

Instrumentos. *Cuestionario de indagación y reflexión sobre la perspectiva construida por los estudiantes sobre la propia formación académica-profesional.* A partir de este instrumento se obtienen datos generales sobre los estudiantes (edad, ciudad de origen, año de ingreso a la carrera, año que cursa actualmente, materias cursadas, finales rendidos, etc.). Además posibilita que cada estudiante realice una reflexión sobre distintos aspectos de la organización de la

enseñanza teniendo en cuenta los siguientes criterios: contenidos (interés e importancia para la formación); bibliografía (dificultad y extensión-cantidad); modalidades de evaluación; recursos didácticos; características del docente universitario valoradas positiva y negativamente. Este último ítem no se incluye en el presente análisis.

Asimismo se indagan las estrategias y hábitos de estudio e implicación personal en la propia formación. Este apartado se ha elaborado a partir de un instrumento de evaluación y autoevaluación de la capacidad de estudio y de los componentes motivacionales del aprendizaje, dirigido a estudiantes y profesores, construido en Italia por Rossana De Beni, Angelica Moé e Cesare Cornoldi: *Abilità e Motivazione Allo Studio: Prove Di Valutazione E Orientamento (AMOS)* (3).

Procedimientos

Obtención de datos. El cuestionario fue administrado en forma colectiva en comisiones de trabajos prácticos de las asignaturas Psicología I (primer año) y Psicología II (segundo año), a la finalización de las respectivas cursadas.

Elaboración y análisis de los datos. Se delimitaron ejes que permiten organizar los contenidos del instrumento utilizado y se numeraron de forma correlativa las preguntas incluidas en los mismos:

Eje 1. Datos del estudiante

Eje 2. Reflexión sobre distintos aspectos de la organización de la enseñanza

Eje 3. Estrategias y hábitos de estudio e implicación personal en la propia formación. En este eje los ítems incluidos fueron agrupados de acuerdo a sub-categorías para facilitar el análisis y presentación de resultados. En este trabajo, por cuestiones de espacio, se analizan tres de dichas sub-categorías.

Eje 4. Calificación de la formación recibida y del propio desempeño.

A partir de la muestra seleccionada, se conformaron tres grupos, a los fines del análisis: Grupo Total (GT); Grupo 1 (G1) que corresponde a los estudiantes que cursaban al momento de la evaluación el primer año de la carrera y Grupo 2 (G2) que corresponde a los estudiantes que cursaban el segundo año.

Resultados

Eje I. Datos del estudiante

Un estudio previo (Aguinaga, Zabaleta, Martínez & Cámpora, 2011) permite hacer una caracterización general de los ingresantes a las carreras de Psicología (UNLP). Según datos obtenidos con una muestra de 700 ingresantes, el 76,8% son mujeres y el 23,3% son varones. La nacionalidad se distribuye entre un 98,3% de ingresantes argentinos, un 1% provenientes de

países limítrofes y un 0,6% de otras nacionalidades. Con respecto a los estudios secundarios el 85,1% cursó sus estudios en la provincia de Buenos Aires: el 47% en La Plata y Gran La Plata y el 53% en otras ciudades de la provincia. El 24,9% restante ha cursado sus estudios en otras provincias argentinas o en ciudades de otros países. El 52,2% ha llevado a cabo sus estudios secundarios en establecimientos de gestión estatal y el 47,8% en establecimientos de gestión privada. En relación con la realización de otros estudios universitarios, el 21% de los encuestados respondió afirmativamente y el 79% informó no tener ninguna experiencia universitaria previa.

Respecto a los datos obtenidos a partir del instrumento utilizado en la investigación que se informa, pueden realizarse las siguientes consideraciones adicionales.

El promedio de edad de los sujetos de la muestra (cursantes de 1º y 2º año) es de 21,3 años con un desvío de 6,24. Cabe señalar que la amplitud del desvío se vincula a un 7,3% de la muestra (8 sujetos) que tienen edades comprendidas entre los 30 y los 52 años. El modo está representado por la edad de 19 años.

El 43,6% de los sujetos procede de la ciudad de La Plata y Gran La Plata, el 37,3% de otra localidad de la provincia de Buenos Aires, el 14,5% de otra provincia, el 3,6% procede de otro país y el 0,9 no responde.

El 82,7% vive actualmente en la ciudad de La Plata o Gran La Plata y el 17,3% restante reside, mientras estudia la carrera, en otra ciudad de la provincia de Buenos Aires, debiendo por lo tanto viajar asiduamente para cursar las asignaturas. Un 20% de los sujetos que proceden de otra localidad de la provincia se trasladan a La Plata residiendo allí mientras estudian.

El 15,4% vive solo, el 69,1% con familiares, el 4,5% con su pareja, el 10% con compañeros o amigos y 0,9 no responde.

Si se considera el total de la muestra es posible observar que un 0,9% ingresó en 2011, 6,4% en 2012, 43,6% en 2013 y 49,1% en 2014. El 53,6% dice estar cursando primer año y el 46,4% informa estar cursando 2º año. Es decir, que algunos de los estudiantes incluidos en la muestra estaba recursando la asignatura en la que se realizó la indagación (Psicología I) a pesar de estar en simultáneo cursando materias del año inmediato posterior (2º año).

Llamativamente, la cantidad de finales aprobados, no se correlaciona con el año de ingreso ni con el año que dice cursar el estudiante (-0,43). Del total de los sujetos de la muestra que había ingresado a la carrera en el año 2014 y se encontraba, por lo tanto, finalizando 1º año, solo el 7,4% había rendido el examen final de una asignatura, el resto (92,6%) ninguna. Respecto a los estudiantes que ingresaron en el año 2013 o antes (2011 y 2012), se pudo observar que el 26,8% no había rendido ningún examen final, el 23,2% 1, el 21,4% 2, el 14,3% 3 y el 14,3% entre 4 y 5.

El 28,2% informa haber tenido o tener que recursar al menos una materia. Mientras que el 71,8% restante no ha tenido que recursar ninguna materia.

Eje 2. Reflexión sobre distintos aspectos de la organización de la enseñanza

Según los datos obtenidos en el segundo eje de análisis (Tabla 1), los estudiantes consideran que los contenidos trabajados son más interesantes que importantes para su futuro profesional. Esto puede deberse en parte al carácter netamente teórico de las asignaturas de los dos primeros años y a las modalidades con las que se establecen vínculos con aspectos de la inserción en campos profesionales.

Tabla 1. Porcentaje de respuestas del GT, G1 y G2 a los diferentes indicadores del Eje 2.

EJE 2	GRUPOS		
	GT	G1	G2
Interés de los contenidos			
Interesantes	80%	78,3%	82%
Poco interesantes	20%	21,7%	18%
Nada interesantes	0%	0%	0%
Importancia de los contenidos para el futuro profesional			
Importantes	64,54%	61,7%	68%
Poco importantes	33,63%	36,7%	30%
Nada importantes	0,9%	1,7%	0%
Dificultad de la bibliografía			
Muy difíciles de comprender	14,54%	16,7%	12%
Poco difíciles de comprender	80,90%	76,7%	86%
Nada difíciles de comprender	4,54%	6,7%	2%
Extensión y cantidad de la bibliografía			
Muy extensa y excesiva en cantidad	36,4%	41,7%	30%
Adecuada en extensión y cantidad	63,6%	58,3%	70%
Nada extensa y poca en cantidad	0%	0%	0%
Modalidad de evaluación			
Escrito multiple choice	23,63%	38,3%	6%
Escrito desarrollo	48,18%	36,7%	62%
Escrito combinado	35,45%	55%	38%
Escrito elaboración	11,81%	5%	22%
Oral con desarrollo	34,54%	31,7%	36%
Recursos			
Guías de lectura	61,81%	56,7%	70%
Grupos de Facebook	31,81%	20%	48%
Páginas de cátedra	15,45%	20%	8%
Presentaciones power point	60%	58,3%	68%
Cuadernillo con actividades	28,18%	28,3%	34%
Cronograma de clases	32,72%	48,3%	20%
Videos o películas	20,9%	23,3%	20%

La dificultad del material de lectura no parece ser concebido por los alumnos de la muestra como un aspecto obstaculizador en la formación ya que casi el 81% de los sujetos lo considera poco difícil de comprender y el 14% nada difícil.

Comparativamente, es mayor el porcentaje (36%) que piensa que es muy extenso y excesivo en cantidad. Sin embargo, la mayoría lo califica como adecuado.

Respecto a la modalidad de evaluación los alumnos prefieren la modalidad escrita con preguntas de desarrollo. Llamativamente un porcentaje exiguo elige la modalidad de elaboración de producciones escritas al estilo de las monografías o los informes. Esto puede deberse a la menor experiencia de los sujetos con dicha modalidad ya que la proporción docente alumno en los dos primeros años dificulta la posibilidad de corrección y de reescritura que han sido consideradas estrategias adecuadas en el marco de los estudios sobre alfabetización académica.

Respecto a los recursos, los más valorados por los alumnos son las guías de lecturas preparadas por las cátedras y las presentaciones en power point.

Eje 3. Estrategias y hábitos de estudio e implicación personal en la propia formación

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el tercer eje, considerando el agrupamiento de ítems realizado, que permitió diferenciar subcategorías de análisis tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Porcentaje de respuestas del GT, G1 y G2 a los diferentes indicadores del Eje 3 (4)

Eje 3	GT			G1			G2		
	Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Algunas veces	Nunca
Criterios de elección de la comisión para cursar una asignatura									
1	10%	42,7%	47,3%	10%	45%	45%	10%	40%	50%
2	36,4%	33,6%	30%	31,7%	33,3%	35%	42%	34%	24%
3	77,3%	21,8%	0%	81,7%	16,7%	0%	72%	28%	0%
4	51,8%	36,4%	11,8%	45%	45%	10%	60%	26%	14%
Precauciones relativas al propio bienestar psicofísico y al lugar y horario de estudio									
5	26,4%	49,1%	24,5%	38,3%	40%	21,7%	12%	60%	28%
6	51,8%	38,2%	8,2%	55%	31,7%	10%	48%	46%	6%
Organización personal del tiempo de estudio									
7	21,8%	33,6%	41,8%	25%	30%	43,3%	18%	38%	40%
8	16,4%	70,9%	12,7%	23,3%	65%	11,7%	8%	78%	14%
15	10,9%	42,7%	45,4%	10%	41,7%	46,7%	12%	44%	44%
16	15,4%	51,8%	30,9%	13,3%	50%	33,3%	18%	54%	28%
17	25,4%	54,5%	19,1%	26,7%	55%	18,3%	24%	54%	20%
32	34,5%	52,7%	10,9%	45%	40%	13,3%	22%	68%	8%

A. Criterios de elección de la comisión para cursar una asignatura

Los ítems del cuestionario agrupados bajo esta categoría son:

1. Elijo en qué comisión cursar en función del nivel de exigencia del docente: si es muy exigente el docente no me anoto en su comisión.
2. Elijo en qué comisión cursar en función de las características personales del docente, es decir, si es agradable al trato.

3. Elijo en qué comisión cursar en función del día y horario de cursada.
4. Elijo en qué comisión cursar en función de las características pedagógicas y didácticas del docente, es decir, si es recomendado/a como buen/a profesor/a.

El criterio que parece primar es el vinculado a la conveniencia del día y horario de la comisión por sobre otras consideraciones. En segundo lugar, los estudiantes tienen en cuenta las características pedagógicas y didácticas del docente, es decir, si es recomendado/a como buen/a profesor/a. Entre el 60 y el 70% de los sujetos dice considerar este criterio “siempre” o “algunas veces”. Este aspecto adquiere más relevancia para los estudiantes de 2º año que para los de 1º, lo que puede vincularse a la experiencia adquirida. El criterio en el que los porcentajes se distribuyen de forma más homogénea en las tres columnas que indican la frecuencia con que ciertas elecciones se realizan (entre el 30 y el 36%) es el que implica las características personales del docente, es decir, si es agradable al trato. Es decir, que para los estudiantes no parece ser un criterio claro de elección si bien algunos lo tienen en cuenta. Aproximadamente un 10% de los estudiantes tiene en cuenta siempre a la hora de elegir en qué comisión cursar el nivel de exigencia del docente: si es muy exigente el docente decide no anotarse en su comisión.

B. Precauciones relativas al propio bienestar psicofísico y al lugar y horario de estudio

Esta categoría agrupa los ítems 5 y 6 del cuestionario, a saber:

5. Tomo precauciones relativas a mi propio bienestar psicofísico (alimentación, descanso, iluminación, etc.) para maximizar los beneficios del estudio.
6. Tomo precauciones, en función de mis posibilidades, relativas al lugar y al horario en que estudio.

Los datos muestran que los estudiantes toman más precauciones relativas a la elección del lugar y del momento para estudiar que respecto del propio bienestar psicofísico (alimentación, descanso, iluminación, etc.). Hay entre un 22 y un 28% que nunca tiene en cuenta esta última cuestión. Pareciera entonces que las condiciones externas, ambientales, se consideran factores incidentes importantes en relación con el estudio. Esta tendencia se intensifica en los alumnos de segundo año.

C. Organización personal del tiempo de estudio

Aquí se incluyen los siguientes ítems:

7. Realizo por escrito cronogramas personales de estudio para organizarme con las diferentes materias distribuyendo mi tiempo.
8. Leo semanalmente los textos que me indican para no atrasarme con las lecturas.
15. Estudio todos los días un mínimo de cuatro horas.

16. Tiendo a postergar la tarea de comenzar a estudiar una materia de la que tengo que rendir un examen.

17. A menudo, me encuentro a último momento con mucha tarea para hacer.

32. Puedo organizar mi tiempo para poder estudiar y también dedicarme a otras actividades que me gustan.

Aproximadamente el 55% de los estudiantes realiza siempre o a veces cronogramas personales de estudio para poder organizar su actividad. Una cuestión interesante a indagar son los criterios que utilizan en la realización de los cronogramas, cómo delimitan, por ejemplo, prioridades y cómo en función de eso distribuyen su tiempo. Asimismo, cómo evalúan la eficacia de dicha distribución en función de los resultados obtenidos. Cabe señalar también que aproximadamente el 45% no realiza nunca este tipo de práctica.

El 65% de los estudiantes en primer año y el 78% en segundo, lee sólo a veces lo que se les indica como lectura obligatoria. Un porcentaje exiguo realiza esto “siempre”: 23,3% en primero y 8% en segundo. Es interesante la disminución de este porcentaje porque indica que los alumnos más avanzados reducen su frecuencia de lectura.

Aproximadamente el 54% de los estudiantes estudia cuatro horas diarias siempre o a veces. El 46% no realiza esto nunca.

Aproximadamente el 70% de los estudiantes dice tender a postergar “siempre” o “algunas veces” la tarea de comenzar a estudiar una materia de la que debe rendir un examen. Este punto puede relacionarse con el siguiente que se vincula a la acumulación de tareas a último momento. Aquí el 80% de los estudiantes refiere que suele sucederle esto con frecuencia. El último ítem incluido indaga la distribución del tiempo entre la tarea de estudio y otras actividades. Entre el 85 y 90% de los estudiantes dice poder siempre o a veces organizar su tiempo entre el estudio y otras actividades. Se observan diferencias en la distribución de los porcentajes entre el grupo de alumnos de primer año y segundo. El doble de los estudiantes primer año respecto de los de segundo dice poder hacer esto siempre.

Eje 4. Calificación de la formación recibida y del propio desempeño

El puntaje promedio otorgado a la formación, en una escala de 1 a 10, por el GT fue de 8,65, por el G1 de 7,82 y por el G2 de 9,66. El puntaje promedio otorgado al propio desempeño recibe una puntuación promedio de 6,37 por el GT, 6,45 por el G1 y 6,27 por el G2.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo, se retomaron algunos datos extraídos de una investigación previa con ingresantes. Las carreras de Psicología son elegidas preponderantemente por mujeres.

Aproximadamente la mitad ha cursado en La Plata y Gran La Plata sus estudios secundarios. Cerca del 50% lo ha hecho en establecimientos de gestión privada y el resto en establecimientos públicos. Un porcentaje exiguo tiene alguna experiencia universitaria previa.

En la muestra seleccionada para la presente investigación el promedio de edad es de 21 años y más del 80% de los estudiantes reside en la misma ciudad en la que cursa sus estudios junto a familiares.

Un dato interesante de los obtenidos refiere a la cantidad de finales rendidos. Este dato parece no estar directamente relacionado con el año de ingreso ni con el año que dice cursar el estudiante. Podría pensarse como un aspecto problemático la dificultad para rendir exámenes finales si se considera que al finalizar el primer año más del 90% de los estudiantes aún no rindió ninguna asignatura y que al finalizar su segundo año el 50% o no rindió ninguna o rindió un solo examen final, habiendo tenido la posibilidad de cursar un número significativo de materias. Estos datos se pueden poner relación con los presentados en un trabajo previo (Zabaleta, Aguinaga, Cámpora, Piatti, Retta & Roldán, 2015) que mostraba que aproximadamente el 50% de los estudiantes que se inscriben para cursar una asignatura de primero y segundo año no logran regularizarla. La pregunta que se deriva de estos datos es que consideran los propios actores que son factores relevantes que estarían incidiendo en estos resultados y cómo se pueden poner en relación con variables institucionales y ligadas a la enseñanza.

Si se consideran las reflexiones realizadas por los estudiantes respecto de diferentes aspectos de la organización de la enseñanza, una cuestión señalada refiere a que los contenidos trabajados en los dos primeros años de la carrera les resultan más interesantes que importantes para su futuro profesional. Por otra parte, el material bibliográfico que constituye una herramienta mediadora central de los aprendizajes en el contexto de la formación universitaria no es considerado por la mayoría como extremadamente complejo de comprender o excesivo en cantidad. Es decir, que pareciera entonces que no son estos factores los que, desde su perspectiva al menos, permiten explicar por qué encuentran difícil rendir exámenes finales que es lo que les aseguraría avanzar en la carrera. La modalidad de evaluación elegida como aquella que mejor los examina es la modalidad escrita con preguntas de desarrollo. Esta modalidad es la que suele predominar a lo largo de la cursada de las diferentes asignaturas y se ha ido progresivamente estableciendo también como modalidad de evaluación en las instancias finales debido, fundamentalmente, al creciente número de estudiantes, lo que dificulta la evaluación oral uno a uno.

Respecto a los recursos, los más valorados por los alumnos son las guías de lecturas preparadas por las cátedras y las presentaciones en power point, cuyo uso se ha extendido en las clases de trabajos prácticos.

En el tercer eje sólo fue posible, por limitaciones de espacio, analizar tres subcategorías: a) criterios de elección de la comisión para cursar una asignatura; b) precauciones relativas al propio bienestar psicofísico y al lugar y horario de estudio y c) organización personal del tiempo de estudio.

Respecto al primer punto, el criterio que parece primar es el vinculado a la conveniencia del día y horario de la comisión por sobre otras consideraciones.

Los datos muestran que los estudiantes toman más precauciones relativas a la elección del lugar y del momento para estudiar que respecto del propio bienestar psicofísico.

No constituye una práctica frecuente para un conjunto importante de estudiantes la lectura semanal de la bibliografía indicada por las asignaturas e incluso esta frecuencia disminuye de primero a segundo año. La mitad de los estudiantes de la muestra suele realizar cronogramas para organizar el tiempo de estudio. Si bien, por un lado, los estudiantes dicen postergar la tarea de comenzar a estudiar una materia y encontrarse con tareas acumuladas a último momento, responden que pueden siempre o a veces organizar su tiempo entre el estudio y otras actividades. Algunos de los indicadores analizados parecerían mostrar que, para los estudiantes, el pasaje del primer al segundo año de la carrera, implica ciertas dificultades en la organización del tiempo: disminuye la frecuencia de lectura semanal y aumenta la dificultad para distribuir el tiempo entre el estudio y otras actividades. A esto se puede agregar el lógico aumento de finales pendientes de ser rendidos. Recuérdese que el 50% de los estudiantes que finalizan el segundo año o bien no ha rendido aún su primer final o solo ha rendido uno. Si tenemos en cuenta que aproximadamente la matrícula de estudiantes que se inscriben en las asignaturas de dicho año es cercana a los 1000, esto señala un situación que afecta a un número significativo de alumnos.

La formación recibe una valoración positiva la que aumenta entre primero y segundo año. A su vez, cabe señalar que valoran más positivamente dicha formación que su propio desempeño como estudiantes y esto se mantiene constante entre los dos años incluidos en el presente estudio.

Los resultados presentados en este trabajo pueden considerarse relevantes a la luz del interés actual por repensar las formas de enseñar y aprender en la universidad, del abordaje sistémico de las trayectorias educativas de los estudiantes y de la revisión de la formación de grado. Tal como fuese señalado en la introducción dichas trayectorias no deben ser consideradas sólo un conjunto de decisiones personales sino abordadas desde la consideración de la organización institucional y de los dispositivos de enseñanza. La psicología del aprendizaje universitario ha señalado que en el contexto actual se requiere promover el aprendizaje constructivo junto con una formación de profesionales estratégicos (Pozo & Pérez Echeverría, 2009). El interrogante que persiste es si los dispositivos de enseñanza universitarios y, específicamente aquellos destinados a la formación de

psicólogos, se organizan en función de lo que parecen ser las nuevas demandas formativas en la universidad.

Notas

- (1) El proyecto ha sido acreditado y subsidiado en el marco del Programa Promocional de Investigación en Psicología del Instituto de Investigaciones en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata) Periodo: 2013-2015.
- (2) El Plan de estudios actualmente vigente es del año 1984. Comprende 36 actividades curriculares que incluyen 32 asignaturas, 1 seminario obligatorio y 3 seminarios optativos. Posee además el requisito curricular de aprobar exámenes de capacitación en dos idiomas. En las modificaciones introducidas en el año 2011, que entraron en vigencia en el año 2012, se ha incorporado la elaboración de un Trabajo Final Integrador (TIF) para la culminación de los estudios de grado y el reemplazo de los seminarios electivos por un Taller de Producción Textual, que tiene como objetivo facilitar la elaboración de ese trabajo. En el Plan 1984 se puede analizar en un ciclo básico y otro superior. Incluye tres áreas: biológica, social y psicológica. A su vez, ésta última se divide en tres subáreas: teorías y fundamentos, metodológica y de aplicación.
- (3) La traducción al español del instrumento fue realizada por Andrea Casajús. CAMES: Capacidad y Motivación para el Estudio: Cuestionarios de Evaluación y Orientación.
- (4) A fin de simplificar la presentación de los datos, no se incluyen en la tabla los porcentajes que corresponden a los sujetos que no respondieron algunos de los ítems. Por esto en un número exiguo de casos la suma no alcanza el 100%.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, C., Zabaleta, V., Martínez, A. & Cámpora, L. (2011) *El curso introductorio a la Carrera de Psicología en la UNLP: evaluación desde la perspectiva de los ingresantes*. Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. "Conocimiento y Escenarios Actuales".
- Benito, E. (2009) La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia*, 1 (2), 3-10.
- De Beni, R.; Moé, A. & Cornoldi, C. (2003) *Abilità e Motivazione Allo Studio: Prove Di Valutazione E Orientamento (AMOS)*. Erickson: Trento.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., & Vargas Alfaro, A. (2003). La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo. En J. Villegas et

al. (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago: Universidad Central de Chile.

Labarrere A. (1998) Profesionalidad temprana y formación del maestro. *Siglo XXI: Perspectivas de la Educación desde América Latina*, 11, (4), 6-14.

Pozo, J. I. & Pérez Echeverría, M. P. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

Resolución Nº 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

Zabaleta, V.; Aguinaga, C.; Cámpora, L.; Piatti, V.; Retta, A. & Roldán (2015) Formación académico-profesional en la carrera de psicología de la UNLP: perspectivas de alumnos de los primeros años y dispositivos de enseñanza. Resultados preliminares. 4° Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y 3° Encuentro de Becarios de Investigación.