

5^{tas} Jornadas de Investigación

4^{to} Encuentro de Becarios de Investigación

de la Facultad de Psicología (UNLP)

2016



AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UNLP)

DECANA

Psic. Edith Alba Pérez

VICEDECANO

Lic. Xavier Oñativia

SECRETARIA ACADÉMICA

Psic. Marta García de la Fuente

SECRETARIO de INVESTIGACIÓN

Dr. Ariel Viguera

SECRETARIA de EXTENSIÓN

Lic. María Cristina Piro

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Daniela A. Pappalardo

PROSECRETARIA de POSGRADO

Mg. Natalia Lucesole

PROSECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Gabriela Bravetti

PROSECRETARIA de INVESTIGACIÓN

Lic. María Florencia Moratti Serrichio

PROSECRETARIA DE EXTENSIÓN

Lic. Marina Canal

PROSECRETARIA DE ASUNTOS INSTITUCIONALES

Lic. Mariana Velasco

PROSECRETARIA de ASUNTOS ECONÓMICOS FINANCIEROS

Cra. M. Gabriela Martínez

AUTORIDADES DE LA SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

SECRETARIO

Dr. Ariel Viguera

PROSECRETARIA

Lic. María Florencia Moratti Serrichio

ÁREA DE PUBLICACIONES

**Departamento de Medios, Comunicación y Publicaciones
de la Facultad de Psicología (UNLP)**

Jefe del Departamento de Medios, Comunicación y Publicaciones

D. C. V. Matías Chaumeil

Responsable del Área de Publicaciones

Prof. Alejandra Valentino

Equipo Editorial:

Lic. Renatta Castiglioni

Lic. Mariana Carrazzoni

Lic. Pablo Pierigh

D. C. V. María Florencia Visconti

PRESENTACIÓN	9
ARTÍCULOS	10
La biografía de Jacques Lacan: ¿historia o memorial? <i>Por Fátima Alemán</i>	11
Hacia una metodología de 2da persona para investigar el autismo <i>Por Nicolás Alessandroni, Maximiliano Vietri y María Cristina Piro</i>	20
Ley de Matrimonio Igualitario: representaciones sociales y subjetividad <i>Por María Belén Alfonso y Federico Prieto Courries</i>	30
Internación y externación en las leyes de Salud Mental en Argentina y su relación con el artículo 34 del Código Penal <i>Por Ximena Alvarez Rotondo, Cecilia Araceli Cámara, Evelyn Encina Castillo, Florencia Guarino y Xavier Andrés Oñativia</i>	40
Consideraciones sobre los conceptos de Peligrosidad y de Riesgo cierto e inminente. Implicaciones para las medidas de seguridad <i>Por Silvio Oscar Angelini y Anahí Larrieu</i>	48
Subjetividad y consumos problemáticos de sustancias: algunas reflexiones conceptuales <i>Por Pablo Barrenengoa</i>	57
Parejas del mismo sexo con hijos: delo impensado a lo real <i>Por Federico Batiz y Mariela Pántano</i>	65
La invención del autismo <i>Por Analía Basualdo</i>	74
Investigaciones con niños: el derecho a consentir y la autonomía progresiva <i>Por Sonia Borzi, Luciano Peralta, Natalia Soloaga Piatti y Andrea Beratz</i>	84

Histeria en los márgenes: un caso clínico	94
<i>Por Nora Carbone, Gastón Piazzese, María Luján Moreno, Selva Hurtado Atienza, Julia Adriani, Lucía De Gaetani, Candela Díaz Medina, Nicolás Guerrero, María Haag, Laura Monzón, y Julieta Renard</i>	
Aproximaciones epistémicas a un territorio y su complejidad	100
<i>Por Luciana Chairó, María Florencia Moratti Serrichio y Claudia Orleans</i>	
Los sentidos del espacio social: territorios de disputas y agencia colectiva	112
<i>Por Irma Colanzi y Ma. Belén del Manzo</i>	
Comentarios respectivos a la administración de Rorschach en niños	120
<i>Por Sebastián Domingo D'Alessio Vila, María Soledad Tonin, Diana Elías, Verónica Silva Acevedo, Erica Barrera y María Inés Urrutia</i>	
Modelos mentales situacionales estudiantes de Psicología. Acerca de intervenciones en proyectos de extensión desarrollados en escenarios educativos	129
<i>Por Mercedes D'Arcangelo y Adriana Denegri</i>	
Modalidades contemporáneas de la sexualidad humana. Desarrollos actuales en psicoanálisis	139
<i>Por Claudia de Casas, Amalia Passerini, Marisa Badr, Juan Delfino y Javier Pérez</i>	
Lectura y subjetividad: la novela escolar anarquista a comienzos del siglo XX en la Argentina	148
<i>Por Julio Del Cueto</i>	
Entramados de investigación, intervención y profesionalización: apropiación de conocimiento en experiencias de inclusión e innovación en el campo psicoeducativo	157
<i>Por Cristina Erasquin</i>	
Inventario de desarrollo comunicativo Macarthur-Bates: datos preliminares acerca de la muestra de tipificación	168
<i>Por Marisa Fatelevich y María Soledad Tonin</i>	
Avances en la investigación sobre la construcción de modelos metales situacionales en profesores de Psicología en formación	174
<i>Por María Julia Fernández Francia, Soledad Arpone, Andrés Szychowski y Agostina Miranda</i>	

La problemática de la ideología en Psicología Social	183
<i>Por Carina del Carmen Ferrer, Martín Zolkower, Ezequiel Rueda, Alexis Gonik, Ximena Jaureguiberry, María Soledad Abdala Grillo, Ana Paula Lencina, Rosa Estrella Suarez, Juan Cruz Astengo y Jorgelina Farré</i>	
Aportes de la Psicología a la alfabetización a principios de siglo XX en Argentina	191
<i>Por Natalia Frers</i>	
La extensión universitaria: actividades y referentes desde la Revista Humanidades (1921-1923)”	200
<i>Por Jessica Paola Gallardo Oyarzo</i>	
Teorizaciones sobre la violencia en la pareja desde la psicología argentina. El caso de los estudios de la mujer	207
<i>Por Mariela González Oddera</i>	
La ley, la forma y la obra: entre la demostración y la transgresión. Lidy Prati y la Psicología de la Gestalt	216
<i>Por María Cecilia Grassi</i>	
Consideraciones acerca del consentimiento informado en investigaciones psicológicas con niños	226
<i>Por Vanesa Hernández Salazar, María Rulli, Daiana Nieves y Josefina Pereyra</i>	
Construcción del conocimiento profesional en el ámbito psicoeducativo. Cambios y recurrencias en modelos mentales situacionales de “psicólogos en formación” en el proceso de prácticas supervisadas	233
<i>Por Irina Iglesias y María Cecilia Espinel Maderna</i>	
Inicios de la clínica infantil en la carrera de Psicología de la UNLP: Psicología de la niñez y la adolescencia de Mauricio Knobel y Psicología Evolutiva I de David Ziziemsky	240
<i>Por María Agustina Iafolla Cardós y María Florencia Plantamura</i>	
La formación profesional femenina en el monitor de la educación común (1910-1915)	251
<i>Por Aimé Lescano</i>	
Diseño de un screening académico para la evaluación de la comprensión lectora de textos académicos	259
<i>Por Aimé Lescano, Natalia Frers, Cristian Abraham Parellada, Belén Conte, Dana María González Blazquez, Julieta Karen Malagrina y Julio Daniel Del Cueto</i>	

Nuevos aportes sobre la adaptación de los inventarios. Macarthur-Bates al español regional <i>Por Norma Maglio y Adriana Luque</i>	269
El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. Reflexión de psicólogos participantes en un proyecto de extensión <i>Por Sandra Marder y Cristina Erausquin</i>	276
Medidas de seguridad y peligrosidad <i>Por María Emilia Paladino y Xavier Oñativia</i>	287
Presentación del proyecto de Beca CIN: Convivencia y metabolización pedagógica de conflictos en escuelas: construcción de conocimiento profesional acerca de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras <i>Por Carolina Pouler, Cristina Erausquin e Irina Iglesias</i>	295
Temprana recepción del lacanismo en la carrera de Psicología de la UNLP. 1977 <i>Por Estela Julia Renovell</i>	304
¿Qué hacen ustedes acá? <i>Por María Cecilia Rochetti Yharour y Ginette Gómez López</i>	312
Temporalidades sociales: historias y trayectorias de vida <i>Por María Cristina Salva, Gabriela Lago, Liliana Salva y Pamela Ferroni</i>	319
Los diseños de estudio de caso/s en investigaciones psicoanalíticas. Reflexiones sobre sus consideraciones ético-metodológicas <i>Por María José Sánchez Vazquez y Carolina Morales</i>	330
Respuestas al trauma en la época. De la clínica en lo social <i>Por Eduardo Suárez, Daiana Ballesteros y Antonela Garbet</i>	339
Peligrosidad: Cambalache “problemático y febril” Notas acerca del concepto de peligrosidad aplicado en casos de medidas de seguridad impuestas a personas con padecimiento mental <i>Por Romina Ailín Urios, Marien Bajar, Melina Galeano, Fernanda Kaufmann, Ana Clara D’Ovidio y Xavier Oñativia</i>	344
Mauricio Knobel en la revista de Psicología. El lugar de la investigación en la formación de los psicólogos platenses <i>Por Nancy Edith Vadura</i>	352

Mauricio Knobel en la Revista de Psicología.	361
El embarazo y la maternidad como problemas de la Psicología <i>Por Nancy Edith Vadura</i>	
El papel de las interacciones sociales y lingüísticas en el desarrollo de la comprensión lectora	371
<i>Por Verónica Zabaleta, María Eugenia Centeleghe, Luis Ángel Roldán, Jimena Segura Lucieri, Eugenia Simiele, Vargas Asmat y Noelia Nahir</i>	
RESÚMENES	382
Presentaciones actuales de la psicosis	383
<i>Por Jesuán Agrazar, Julieta De Battista y Julia Martín</i>	
Explicaciones científicas sobre la Locura Puerperal al inicio del siglo XX	386
<i>Por Irene Ascaini y Carla Giles</i>	
Adolf Hitler: presagio del destino y causa de masas	389
<i>Por Nicolás Campodónico, Mercedes Kopelovich y Marina Martín</i>	
Análisis sobre el conocimiento y uso de estrategias de inclusión de los alumnos de los primeros años de las carreras de Psicología	392
<i>Por María Laura Castignani, Natalia Ciano, María Natalia García y María Rosario Izurieta</i>	
Psicosis en el lazo social: consideraciones sobre el método	395
<i>Por Julieta De Battista</i>	
Algunas referencias freudianas acerca del lazo social	399
<i>Por Nicolás Adolfo García</i>	
Vaslav Nijinsky: cuerpo y lazo social	402
<i>Por María Inés Machado</i>	
De Norma Jeane a Marilyn: un vestido del vacío	404
<i>Por Julia Martin</i>	
Pizarnik en el lazo social	407
<i>Por Julia Martin, Nicolás Maugeri, María Romé y María Esther Hoggan</i>	

Althusser: los avatares del lazo <i>Por Gisele Mele y Anahí Erbeta</i>	409
El sueño lúcido de Gérard de Nerval <i>Por Jesica Varela y Nicolás García</i>	412
Vicisitudes del lazo social en Yves Saint Laurent <i>Por Luis Volta</i>	414

Desde la Secretaría de Investigación, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata lleva adelante una reunión científica por año destinada al encuentro de investigadores, la promoción de proyectos en curso, el incentivo de la participación de alumnos, de docentes y de graduados y la difusión de las oportunidades en becas y subsidios otorgados por distintos organismos.

Celebramos así la publicación de estas memorias de las 5tas Jornadas de Investigación y 4to Encuentro de Becarios, cuyo espíritu ha sido el que las viene caracterizando desde sus orígenes, es decir, la difusión de las distintas experiencias de los equipos de investigación con la idea de propiciar un diálogo fructífero entre todos los integrantes de nuestra comunidad académica.

La propuesta de las Jornadas tuvo un formato en el que cada equipo dispuso de un tiempo para exponer lo que está trabajando y, desde la Secretaría, nos permitimos la sugerencia de orientar dichas exposiciones especialmente al público del claustro estudiantil, de modo de visibilizar con mayor detalle los proyectos para que los estudiantes puedan representarse los diversos modos de inclusión que tienen. Quedó a criterio de cada director de proyecto la elección de la modalidad de la presentación en el tiempo asignado, así como la designación de los responsables y sus participantes.

Por otra parte, en lo que refiere a la publicación de estas memorias, volvimos a implementar lo hecho anteriormente: con independencia de lo expuesto en el espacio grupal, cada director le transmitió a los integrantes de su equipo que podían enviar libremente trabajos completos o resúmenes para ser evaluados y publicados. Y aquí les ofrecemos, entonces, el producto final de esta propuesta.

Secretaría de Investigación
Facultad de Psicología
UNLP

5^{tas} Jornadas de Investigación

Artículos

Facultad de Psicología (UNLP)



La biografía de Jacques Lacan: ¿historia o memorial?

Fátima Alemán

fataleman@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación "HISTORIAS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNLP (1958-2006)" y se propone analizar la crítica efectuada por la psicoanalista Nathalie Jaudel en su libro *La leyenda negra de Jacques Lacan. Elisabeth Roudinesco y su método histórico* (2016) a la biografía consagrada sobre Jacques Lacan, *Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento* escrita por la historiadora francesa Elisabeth Roudinesco en 1993. El interés de este análisis se encuentra en que dicha biografía se utiliza como material bibliográfico en las asignaturas que abordan la historia del psicoanálisis en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), siendo una referencia ineludible sobre Jacques Lacan y su obra.

Palabras claves: biografía; Lacan; historia; Roudinesco

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación "HISTORIAS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNLP (1958-2006)", del cual participo en calidad de investigadora. El propósito consiste en analizar la crítica efectuada por la psicoanalista Nathalie Jaudel en su libro *La leyenda negra de Jacques Lacan. Elisabeth Roudinesco y su método histórico* (2014) a la biografía consagrada sobre Jacques Lacan, *Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*, escrita por la historiadora francesa Elisabeth Roudinesco en 1993. El interés de este análisis se encuentra en que dicha biografía se utiliza como material bibliográfico en las asignaturas que abordan la historia del psicoanálisis en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), siendo una referencia ineludible sobre Jacques Lacan y su obra.

Por ello, analizaré los argumentos de Jaudel sobre la utilización del método histórico que conviene a la escritura de una biografía, tomando en cuenta el valor particular que tiene la historia para el psicoanálisis: ya sea la distinción que efectúa Sigmund Freud ([1939] 1991) entre la historia real u objetiva (*Geschichte*) y la historia conjetural (*Historie*) fundada en la experiencia, ya sea la definición lacaniana de la historia como "el pasado historizado en el presente porque ha sido vivido en el pasado" (Lacan, 1981: 27). También pondré en contexto la discusión política que sobrevuela la crítica de Jaudel sobre una biografía ya consagrada que ha sido motivo de polémicas entre los discípulos de Lacan, divididos en distintos grupos luego de su muerte.

Desarrollo

Nathalie Jaudel, además de psicoanalista y miembro de la *Ecole de la Cause Freudienne* y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, es graduada en Ciencias Políticas y abogada. Su antigua profesión y su pertenencia institucional no son detalles menores a la hora de analizar su ensayo consagrado a argumentar sobre los resortes que sostienen la biografía sobre Lacan escrita por Élisabeth Roudinesco, cuestionando precisamente el valor "histórico" del relato de una vida y la construcción de un "sistema de pensamiento".

La elección del título ya nos muestra el motor de la escritura y la política en juego: demostrar por qué una biografía que hace uso del "método histórico" se convierte sorpresivamente en una "leyenda" maliciosa y degradante del objeto biografiado. Dice la autora en la introducción: "Se tratará de tomar el Jacques Lacan de Elisabeth Roudinesco

como paradigma -debido a su influencia persistente- de la leyenda negra que sigue prevaleciendo sobre el psicoanalista, hasta en la opinión más ilustrada”. Y como muestra de lo que bien podría ser el alegato de un defensor -y más tratándose de una ex abogada- continua:

Trataré de demostrar que, con independencia de un compromiso antiguo y sostenido a favor del psicoanálisis del ardor de los combates, ya sea por el matrimonio o adopción a favor de parejas homosexuales o contra la evaluación desatada [contra el psicoanálisis en Francia], Elizabeth Roudinesco en lo que concierne a Lacan, está demasiado atrapada en el proceso memorial para poder hacer verdaderamente un trabajo de historiadora, y al mismo tiempo, es demasiado historiadora para captar la singularidad irreductible de su tema (2016: 15).

El libro está organizado del siguiente modo: tres partes argumentales, tituladas “Juez y parte”, “La transferencia negativa se expande” y “Donde la flecha yerra el blanco”; un prólogo provocador sobre la veracidad de la leyenda negra de los vinagreros de Orleans (comienzo del relato biográfico); una conclusión final que enfatiza el armado de una biografía a partir de la intriga y no de la lógica de una vida y, finalmente, el listado de las referencias bibliográficas utilizadas.

En cada uno de los apartados, la autora trabaja un tópico diferente de su hipótesis central: cómo se transforma la retórica histórica en una “memorial”, en el sentido de las “marcas de historicidad que corresponden al registro del testimonio” (2016: 34), sobre todo teniendo en cuenta la escasa distancia que existió entre el objeto de biografía y la propia autora. Es sabido que Roudinesco tuvo un trato personal y de formación con Lacan, primero como hija de Jenny Aubry (1) y luego como psicoanalista e integrante de la EFP hasta 1964. Pero más allá del contacto personal, Jaudel se detiene en el móvil que anima el proyecto biográfico, el cual comienza muy poco después de la muerte de Lacan (1981), si nos atenemos a las fechas de las primeras entrevistas y su publicación, unos años más tarde, en 1993. Allí encontramos “un caso paradigmático de contaminación de la historia que obedece, según la autora, a una toma de partido por ciertos lacanianos contra otros”, los partidarios de la religión “*CharLacan*” y a un viraje en el relato producto de una posible “transferencia negativa” con Lacan, que se extiende a su hija Judith y su esposo, Jacques-Alain Miller. Dice la autora en una entrevista: “Roudinesco quiere a Lacan (...) pero hasta 1964, cuando Lacan conoció a Miller en la *Ecole Normale Supérieure*. Para ella, este

encuentro fue un desastre” (Horne-Reinoso, 2016). Es por ello que el relato de la biografía tiene un corte muy preciso y evidente a partir de ese año, donde el genio de Lacan se esfuma y, en su lugar, aparecen los caprichos del maestro y su decadencia.

Sin embargo, el detalle de esta investigación se encuentra en las referencias que sirven como apoyo a la tesis del trabajo. Una de ellas, es la del escritor judío Siegfried Kracauer y su libro póstumo *Historia. Las últimas cosas antes de las últimas* (1969). Allí, Jaudel encuentra el argumento necesario para presentar el obstáculo de la biografía de Roudinesco, a saber, la distancia óptima respecto del objeto de estudio como resorte indispensable para el historiador. Si el historiador, según Siegfried Kracauer, tiene la “tarea de un exiliado”, ello implica:

[Que] sólo en este estado de borramiento de sí, o en esta situación de estar sin un techo, como el historiador puede comunicarse con el material que estudia. Supongo, naturalmente, que desea verdaderamente captar su textura y no sólo verificar gracias a él sus hipótesis iniciales y sus intuiciones. Ajeno al mundo evocado por sus fuentes, la tarea que se le impone es la de penetrar más allá de las apariencias exteriores, llegar así a comprender ese mundo desde su interior (2016: 36).

Un dato que sirve como prueba de la falta de distancia del objeto biografiado es la negativa de Roudinesco al uso de la primera persona del singular como sostén del relato, la insignia del “yo” propuesta por Jacques Derrida en *Genealogías* y la elección, en su lugar, de un tiempo verbal acorde a la dinámica de un testimonio “cargado de nostalgia”: el *pretérito imperfecto* (Jaudel, 2016). Leemos en la biografía: “Lacan quedó marcado por su frecuentación de Bataille” o “Se comprende el choque que experimentó Lacan ante las lecturas de las Estructuras elementales del parentesco” (Roudinesco, 2004: 312). Para Jaudel, esta estrategia es precisamente el punto ciego del relato biográfico, que no puede evitar la contaminación de la historia por la memoria.

También existen otras marcas de la presencia del biógrafo, tales como:

[...] la proliferación de los performativos y actos ilocucionarios que se presentan como constatativos, las connotaciones axiológicas, las explicaciones propuestas, juicios cuya fuente es el propio narrador, interpretaciones, el recurso de poner al

lector como testigo o también el uso de nombres excesivos que hace de la historia una historia sustantiva a la manera de Bossuet (Jaudel, 2016: 43).

Según la autora, siguiendo a Roland Barthes y a Gérard Genette, las marcas de la enunciación no se borran cuando el autor no es un simple espectador, sino que deja las marcas de su presencia fantasmática en una transferencia positiva o negativa según el momento del relato.

En lo que hace al trabajo sobre las fuentes primarias, bastión del método histórico, Jaudel se detiene en algunos ejemplos que muestran para ella un uso “analógico” de las fuentes como forma predominante de corroboración, “propio de un método histórico poco riguroso” (2016: 56). Sirven como ejemplos para la autora el uso del diario de Guillaume de Tarde para comentar el contexto de redacción de *Más allá del principio de realidad* en 1936; el contexto del nacimiento de Judith Lacan, donde el significante “bastarda” se usa en un sentido apócrifo y/o la reconstrucción del encuentro de Lacan con la lectura de Joyce, donde Roudinesco concluye, sospechosamente, que “al interpretar *Ulises* como una novela autobiográfica, Lacan se identificaba a Joyce para hablar del drama del hijo de Alfred, obsesionado desde siempre con la voluntad de hacerse un nombre” (Roudinesco, 2004: 542).

Por otro lado, las fuentes que más resaltan de la biografía de Roudinesco son, según Jaudel, los “testimonios orales” extraídos de entrevistas a colegas, a traductores y a familiares que, llamativamente, apoyan la construcción del personaje que la autora quiere exponer: un oportunista que proyectaba sus obsesiones en la teoría, un jefe carismático sediento de poder, un avaro coleccionista de analizantes, neologismos y obras de arte. De este modo, la biografía deja de lado el archivo histórico como documento escrito, en el sentido promovido por Carlo Ginzburg en su “paradigma indiciario” para promover, en cambio, un “modelo fiduciario” que apela a la confianza de la información del chisme. Jaudel se pregunta entonces por qué Roudinesco se niega a citar lo que el propio Lacan dice de sí mismo y por qué aparece contadas veces las referencias al “Lacan psicoanalista”.

Sobre el motor libidinal que sostiene la biografía de Roudinesco, se presenta el cruce entre la historiadora y la psicoanalista para dar cuenta de un “vuelco” escandaloso del relato. Dicho vuelco, es el pase de la admiración por el genio que se atrevió a un “retorno a Freud” contra el *establishment* de la institución oficial de la IPA, a la denuncia de una decadencia teórica apoyada en el “logicismo” y en la figura del matema, producto del encuentro con la joven guardia del ENS (*École Normal Supérieure*). Dice Jaudel: “A partir

del punto culminante, de la cima, que constituye el *Seminario 11*, la pendiente de la trayectoria se invierte: progreso, por un lado, declive por el otro” (2016: 103). Este viraje da lugar entonces a una “interpretación malintencionada”, donde el relato de la anécdota pone en primer plano posibles rasgos de carácter de Lacan (soberbia, avaricia, deshonestidad) haciendo de la historiadora una “fiscal intransigente, interpretando siempre de parte de la acusación, y casi siempre a favor de la *doxa*” (2016: 110).

Como *modus operandi* de la transferencia negativa, Jaudel presenta las distorsiones efectuadas por Roudinesco sobre las relaciones de Lacan con algunas personalidades de su época, como Salvador Dalí, Michel Foucault y Luis Althusser, donde la historiadora muestra a un Lacan plagario, desconocedor de los homenajes, manipulador e ingrato. Y el punto culmine del odio se sitúa en la figura del alumno brillante del ENS y discípulo de Althusser, Jacques-Alain Miller, “que abusando de su posición de yerno y del gusto de su suegro por la admiración que él le manifestaba, habría aprovechado para apoderarse de todos los lugares de poder de la comunidad lacaniana” (2016: 139).

Esta versión intrigante de la historia del lacanismo no es obra exclusiva de Roudinesco. Ella misma se vale de la contraofensiva “antimilleriana” que cuestiona desde sus orígenes el derecho al establecimiento de los seminarios de Lacan y cuestiona la política de extensión del psicoanálisis lacaniano/milleriano en el mundo. Pero un detalle curioso para el lector es el relato de la disolución de la *École Freudienne de Paris* en 1980 que, en un tono de sospecha, pone en duda la redacción por parte de Lacan de la “Carta de disolución” y sugiere que el consentimiento del maestro a la disolución se consigue por coacción, debido a la disminución de sus facultades mentales producto de una enfermedad neurológica. A pesar de los testimonios de Solange Faladé y Jaques Alain-Miller, Roudinesco sostiene su relato en el hecho de que “el texto original de la carta de disolución no se divulgó nunca, lo cual es de lamentar tratándose de un documento tan controvertido” (Roudinesco, 2004: 582). ¿Pero acaso importa contar con el documento original cuando es el propio Lacan el que afirma en marzo del 1980: “disuelta la Escuela lo está, debido a mi dicho”? Es por ello que Jaudel cuestiona duramente la versión de Roudinesco, “dando a entender que la disolución de la EFP sólo fue consecuencia de la disolución de la psique del psicoanalista” (2016: 158).

Si el documento escrito importa para la construcción de la historia de una vida, Miller lo demuestra en su texto *Vida de Lacan. Escrita para la opinión ilustrada* (2011), al rescatar el texto lacaniano “que más se parece a una autobiografía”, publicado en sus *Escritos* y titulado “De nuestros antecedentes”, donde Lacan “expone de dónde viene, su formación

de psiquiatra, su encuentro con el psicoanálisis, presenta alguno de sus trabajos anteriores a 1953” (Miller, 2011: 22). Es por ello que Miller propone como relato biográfico, contrariamente a Roudinesco, el olvido de la persona de Lacan para poner en primer plano su deseo, un deseo fuera “de las normas” que se rebela “contra el universal”.

Frente al intento de historizar la vida de Lacan en nombre “de la historia de un sistema de pensamiento” para encubrir cierto uso de la difamación, Miller prefiere el género literario de la vida de los hombres ilustres, como es el caso de *Vidas paralelas* de Plutarco, para dar cuenta de la ética de su vida. Y es el mismo Lacan el que propone en el “Prefacio” a la edición inglesa del *Seminario 11* en 1977, la historia que conviene al psicoanálisis a partir del neologismo *hystoria* que conjuga historia e histeria. Al referirse a su pasaje de la psiquiatría al psicoanálisis, afirma: “ahora, es decir en el ocaso, pongo mi grano de sal: hecho de historia o lo que es lo mismo, de histeria” ([1977] 2012: 600).

Si Jaudel se detiene en la tercera parte de su libro en lo que rescata de Pierre Bordieu como “la ilusión del biógrafo”, que hace del relato histórico una novela montada sobre el personaje, es porque le interesa resaltar que “la biografía solo dice algo verdadero sobre el biógrafo” (2016: 179). Según la autora, Roudinesco se conforma con biografar el “yo de Lacan” y sus defectos de carácter y, en tal sentido, su método no es muy diferente al empleado por Michel Onfray en *El crepúsculo de un ídolo*, con la salvedad que en ese caso la hostilidad hacia Freud es explícita, mientras que en la otra el amor por Lacan se sostiene “contra viento y marea”. En otros términos, Enrique Acuña diferencia la biografía del relato de una vida:

De tal modo, el biógrafo queda, en su tarea, del lado del archivo, de los hechos efectivamente acaecidos, de las anécdotas sobre las personas. Se trata de los enunciados. Por el contrario, quien se aproxima a la historia desde la perspectiva de una “vida”, se interesa no tanto por los dichos de la voluntad de un yo, sino por aquellos actos oblicuos (fundaciones, escisiones, disoluciones) que permitan entrever un deseo, ubicar una enunciación” (2016: s/p).

Conviene recordar que Jacques Lacan desconfiaba de la tarea biográfica, al calificar de “servil” la posición de Ernest Jones como biógrafo de Freud (Lacan, 2012: 488) o de “destinatario” previsto de la correspondencia íntima en el caso de Jean Delay como biógrafo de André Gide (Lacan, 1987: 724). Según Miller, Lacan nunca aceptó ser interrogado sobre su vida y sus opiniones como alguna vez se lo propusiera su editor

François Wahl y sólo concedió su aparición en la televisión francesa haciendo de la cámara el testigo de su enseñanza (Miller, 2011: 15).

Conclusiones

Revisar el método histórico de una biografía ya consagrada y utilizada como material de consulta bibliográfica en la carrera de Psicología, implica cuestionar su valor de documento histórico. En este sentido, el libro de Jaudel intenta argumentar sobre las “fallas constitutivas” de la biografía de Lacan escrita por Roudinesco, tomando como apoyo teórico los desarrollos de algunos autores (Kracauer, Derrida, Barthes, Bordieu) sobre el trabajo histórico que conviene a una biografía: el punto de vista del autor, la distancia óptima con el objeto biografiado y el uso de las fuentes primarias comprobables. En esta línea, Nathalie Jaudel apuesta por una hipótesis osada, la transferencia negativa como motor de la escritura biográfica, al modo del *bunking* biográfico inaugurado por el norteamericano William Woodward, que busca desacreditar la obra del gran hombre para hacerlo un hombre común.

Sin embargo, la investigación de Jaudel tiene un pecado original que ella misma anticipa en la introducción de su libro: “se me reprochará como un hecho capaz de privar por adelantado a mi lectura de toda pertinencia, mi pertenencia a la *École de la Cause freudienne*” (2016: s/p). Ese pecado tiñe por momentos el propósito de su crítica a la biografía de Roudinesco y la hace ver como una abogada defensora del Lacan agraviado y del trabajo realizado por Miller como su colaborador más cercano. Es decir, no hay autocrítica a su ámbito de pertenencia en lo que puede haber contribuido o no al desarrollo de la leyenda negra de Jacques Lacan.

Notas

(1) Psicoanalista francesa, miembro de la *Société Française de psychanalyse* y de la *École Freudienne de Paris* (EFP), citada por Lacan en su *texto Dos notas sobre el niño*.

Referencias bibliográficas

- Acuña, E. (2016). *Psicoanálisis sinthoma de la cultura*. Seminario [en línea] Recuperado de <<https://enriqueseminario2016.wordpress.com>>
- Chacón, Pablo (26 de noviembre de 2014). “Como enseña Lacan, el odio se dirige al ser”. Entrevista a Nathalie Jaudel. En Télam, Cultura [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/z6PjAQ>>
- Freud, S. ([1939]1991). “Moisés y la religión monoteísta”. *Obras Completas*, Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaudel, N. (2016) *La leyenda negra de Jacques Lacan. Elisabeth Roudinesco y su método histórico*. Buenos Aires: Grama.
- Lacan, J. (1987) Juventud de Gide o la letra y el deseo. *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1990) *El Seminario. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2012) Prefacio a la edición inglesa del Seminario 11. *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. A (2011). *Vida de Lacan. Escrita para la opinión ilustrada*. Buenos Aires: Grama.
- Roudinesco, E. (2004). *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Buenos Aires: FCE.

Hacia una metodología de 2da persona para investigar el autismo

Nicolás Alessandroni, Maximiliano Vietri y María Cristina Piro

n.alessandroni@conicet.gov.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Dentro del campo general de discusiones sobre la cognición social y, más específicamente entre aquellas investigaciones que se ocupan del autismo, la novel perspectiva de 2da persona se ha posicionado como una alternativa interesante a la Teoría de la Mente y a la Teoría Simulacionista. Sin embargo, no existen grandes desarrollos sobre las implicancias metodológicas que adherir a lo que esta perspectiva involucraría. En este artículo discutimos dos posibles versiones de la metodología de 2da persona: una en sentido amplio y otra en estricto. Con relación a la primera, presentamos un conjunto de criterios para identificar y construir variables de 2da persona. Respecto a la segunda, presentamos sus fundamentos y la diferenciamos de la observación participante. Así, concluimos que una *metodología de 2da persona* podría proveer nueva y valiosa información a los estudios sobre atribución de estados mentales en el autismo.

Palabras clave: metodología de 2da Persona; perspectiva de 2da Persona; cognición social; autismo

La perspectiva sobre la atribución mentalista y el autismo

La pregunta relativa a cómo entendemos a los otros y a nosotros mismos en términos intencionales ha sido largamente trabajada en la Filosofía de la Mente. Los interrogantes sobre la atribución de estados mentales (AEM) arrojaron respuestas muy diversas, que pueden agruparse en tres perspectivas (1):

1. Perspectiva de la 3ra. persona (Teoría de la Mente): propone que nuestra capacidad para comprender a los demás como seres intencionales y la posibilidad de explicar y predecir las propias acciones y las de otros, se basan en una teoría acerca de las mentes y la relación que ellas entablan con el mundo externo. La comprensión intencional de las conductas supone inferir que son motivadas por estados mentales inobservables, a los cuales no se puede acceder directamente.

2. Perspectiva de la 1ra. persona (Teoría de la Simulación): la idea central que propone esta teoría es que, para comprender los estados mentales de los demás, existen mecanismos que nos permiten situarnos en sus “zapatos mentales”. Así, al predecir los estados mentales de un objetivo, tratamos de simular o reproducir en nuestras mentes los mismos estados mentales o secuencia de estados en los que él se encuentra.

3. Perspectiva de la 2da. persona (Teoría del Involucramiento): postula la existencia de un modo no hipotético, reflexivo ni predictivo de conocer otras mentes, que no requiere de teorías ni de mecanismos simulacionales. Se trata de una forma de atribución mentalista natural, básica y directa que surge al interior de los intercambios comunicativos tempranos entre dos personas. Así, en las situaciones cara a cara, los aspectos expresivos serían percibidos directamente como significativos (Gomila, 2002). En este tipo de escenas, los sujetos involucrados son pensados como participantes activos y no como observadores pasivos de mentes externas (Reddy, 2010).

La temática de la AEM tiene una importancia central en las discusiones sobre el autismo, que se ha erigido como un desafío explicativo para las perspectivas de 3ra., 1ra. y 2da. persona en función de su caracterización como un conjunto de condiciones heterogéneas del neurodesarrollo que determinan dificultades tempranas en la cognición y percepción social (Lai y otros, 2014).

En sus observaciones clásicas, Leo Kanner ya describía al autismo como un trastorno del contacto afectivo cuyo desorden fundamental es la “incapacidad para relacionarse de forma normal desde el comienzo de su vida [con los demás]” ([1943]1993: 3). Por su parte, los trabajos de Hans Asperger ([1944]1991) respaldan las observaciones de Kanner al afirmar

que los autistas presentan marcadas limitaciones en la interacción con los demás y en la integración social, apreciación que Lorna Wing y Judith Gould (1979) comparten y describen como distanciamiento e indiferencia social (*social aloofness*). Más recientemente, diversos autores argumentan que los déficits cognitivos de los autistas involucran aspectos vinculados con el involucramiento afectivo y atencional con los demás, la comprensión de las intenciones de los otros y la atención conjunta.

Cada una de las perspectivas sobre la AEM desplegó argumentos y estrategias metodológicas para explicar las dificultades de los autistas. Revisamos brevemente las relaciones entre cada perspectiva y el autismo:

1. Autismo y teoría de la Teoría de la Mente: ha sido el enfoque de mayor difusión, llegando a convertirse en un paradigma de indagación. Desde esta perspectiva, cualquier problema cognitivo-social es subsidiario de un déficit o falla en la TdM. Una estrategia metodológica típica en este enfoque es el empleo de la tarea de falsa creencia en estudios transversales y comparativos. En ella, se plantea un problema a un niño bajo la forma de una historia, buscando evaluar si puede realizar una predicción de la acción de uno de los personajes a partir de la atribución de una falsa creencia (que no considere la modificación de un estado de hechos que ha ocurrido en la ausencia del personaje).
2. Autismo y Teoría de la Simulación: desde este modelo, el autismo se explica apelando a déficits en los mecanismos de simulación. Así, el sujeto autista presentaría inconvenientes para proyectarse a sí mismo en los zapatos mentales de los otros. Debido a que una versión de la teoría simulacionista se basa en el funcionamiento de las neuronas espejo, una estrategia metodológica común ha sido la realización de estudios experimentales neuropsicológicos (por ejemplo, utilizando IRMf).
3. Autismo y Teoría del Involucramiento: dado el lugar central que adquieren en ella los procesos de involucramiento, quienes adscriben a esta perspectiva se interesan por describir estructural y dinámicamente diferentes situaciones de interacción con autistas. Aquí no se trata de administrar un *test* que permita medir las habilidades mentalistas de los sujetos en tanto observadores de situaciones cognitivas sociales ni de realizar estudios neuropsicológicos para evaluar el estado de las regiones cerebrales que sustentan mecanismos simulacionales, sino de analizar situaciones reales y cotidianas de interacción en las que sujetos con autismo interactúan con otros. Debido a que la relación entre el autismo y la teoría del involucramiento es novel, no existen, todavía, grandes desarrollos en relación con las estrategias metodológicas que deberían utilizar los investigadores que

adhieran a la perspectiva de 2da. persona. En las secciones que siguen buscamos realizar un aporte a este campo de interrogantes.

Una metodología de la investigación de 2da. persona

Quien considere que la perspectiva de 2da. persona es razonable (y acepte la existencia de una forma de atribución mentalista básica que tendría lugar al interior de los intercambios intersubjetivos tempranos), necesariamente debe abordar un conjunto de problemas epistemológicos y metodológicos asociados. Es que no está claro, al interior de la literatura contemporánea, de qué modo estudiar la atribución mentalista, si para ello debemos centrarnos en procesos interactivos de involucramiento intersubjetivo y no en las respuestas que brindan los sujetos ante estímulos experimentales en contextos artificiales y controlados.

¿Qué modificaciones en el sistema categorial de la metodología de la investigación entraña la adopción de esta perspectiva? En su último libro, Vasudevi Reddy (2010), pionera en el desarrollo de la perspectiva de 2da. persona, se pregunta si es posible construir una metodología que abandone la concepción tradicional de objetividad, cimentada en el principio de ajenidad del investigador respecto de su objeto de estudio. Allí, la autora discute el valor del involucramiento para la metodología de la investigación y revisa algunos antecedentes relevantes, pero no brinda pistas que puedan conducir a resolver esta problemática.

En el siguiente apartado, desarrollamos, en un lenguaje metodológico subsidiario de una epistemología crítica (Molenaar y otros, 2014; Samaja, [1993] 2002; Ynoub, 2015), algunas de las características que, creemos, permitirán una primera aproximación sistemática a la metodología de 2da. persona en *sentido amplio*. Luego, nos abocaremos a definir brevemente el enfoque en *sentido estricto*, cuyo compromiso con el involucramiento va más allá de la consideración de variables de 2da persona.

Metodología de 2da. persona en sentido amplio

Comprometerse con la perspectiva de segunda persona implica, mínimamente, acordar en que los sujetos no se encuentran aislados unos de otros, sino *involucrados (engaged)* entre sí. Este principio supone la invalidez metodológica de los diseños experimentales que se ejecutan en ámbitos artificiales en los cuales el control de variables es máximo (Frost,

2011). Investigar sujetos es, así, sinónimo de estudiar sujetos en interrelación en ámbitos ecológicos. En el terreno de la investigación sobre el autismo esto equivale a, por ejemplo, renunciar a investigar la eficacia con la que un niño resuelve la tarea de falsa creencia para investigar el ritmo de interacción que el mismo niño establece con otros en situaciones sociales (García Pérez y otros, 2006).

Y es aquí donde comienza el problema metodológico. Porque “ritmo de interacción” es una variable muy diferente a la “edad” o el “CI”. ¿Qué las diferencia? Que la primera es una *variable interpersonal o variable de 2da persona* (en adelante, V2P). ¿Y qué es una V2P? A continuación, proponemos algunos criterios sustantivos para definir las e identificarlas:

*Las V2P son propiedades de *unidades de análisis quiasmáticas*. Dicho de otro modo, la unidad de análisis a la que refiere la V2P desborda los límites de la subjetividad individual (y de la combinatoria de varias subjetividades). Refiere, en cambio, a una unidad dual o dualidad unitaria formada a partir del entrelazamiento interactivo de dos sujetos (Merleau-Ponty, [1964] 2010). Por ejemplo, *ritmo de interacción* no es una propiedad de ninguno de los individuos que interactúan, ni tampoco de la yuxtaposición de ambos sujetos, sino de la relación de involucramiento que se establece entre ellos. La unidad de análisis de una V2P es un contorno relacional y dinámico, en donde la participación de un sujeto está en la génesis y la teleología de la participación del otro sujeto. Ello supone que no existe direccionalidad en la relación entre los involucrados y que la V2P no se pueda descomponer en un conjunto de variables independientes y dependientes.

*Las V2P poseen valores relacionales. El valor de una V2P no consiste en la adición de la participación de cada uno de los sujetos que se encuentran relacionándose. Dicho de otro modo, no es una función de los grados de responsabilidad parciales que cada sujeto aporta al proceso o propiedad que se desea medir: el ritmo interactivo entre dos sujetos no es equivalente a la adición de los grados individuales de involucramiento relacional. Y esto es así porque, como hemos dicho anteriormente, hemos renunciado a considerar una relación como la conexión entre dos sujetos independientes. Desde la 2da. persona, una relación involucra a dos sujetos, cada uno de los cuales se encuentra en el *campo de lo personal* del otro (Reddy, 2010). Así, el valor de una V2P se erige como la expresión estable y estática de un proceso que ya ha iniciado y que no ha terminado.

*Las V2P requieren indicadores de 2da. persona. Es decir, procedimientos que permitan al investigador penetrar en una dimensión de la variable intersubjetiva en la que está interesado sin transformar su esencia procesual y quiasmática. Por ejemplo, indagar el *ritmo interactivo* a partir del análisis del movimiento de los dos sujetos participantes por

separado, no bastaría para captar la naturaleza relacional del encuentro. Este punto es particularmente importante porque, en ocasiones, algunos investigadores aceptan la necesidad de ampliar los límites de la unidad de análisis a examinar, pero no están dispuestos a resignar las modalidades de acercamiento al mundo empírico que han heredado de tradiciones disciplinares y metodológicas de 3ra persona.

Metodología de 2da persona en sentido estricto

Como ya hemos mencionado, una metodología de 2da persona en sentido amplio involucra, necesariamente, la inclusión de V2P al interior del proceso de investigación. Esta inclusión no resulta una empresa fácil, debido tanto a las características que ellas deben cumplir (sección anterior) como por otro conjunto de razones de corte epistemológico que no abordaremos aquí. Sin embargo, es posible concebir una idea aún más radical. Se trata de lo que aquí denominamos *metodología de 2da persona en sentido estricto*. Quienes adhieren a esta perspectiva sostienen que la consideración de V2P no basta para impulsar el descentramiento de las perspectivas tradicionales de 3ra persona. No alcanza con observar procesos de involucramiento intersubjetivo, sino que es necesario ser parte de ellos.

En una tesis inédita de reciente defensa, Mariana Bordoni (2014) se planteó como objetivo generar situaciones de interacción que permitieran comparar los efectos que la imitación y el entonamiento afectivo adultos tienen en la reacción social del bebé, durante la segunda mitad del primer año de vida. La novedad metodológica más importante del estudio es que se eligió que fuera la investigadora quien interactuara con los bebés, transformando esta investigación en un esfuerzo de innovación. ¿Por qué innovador? Porque, en palabras de Reddy:

Si el conocimiento proviene de la relación que establecemos con aquello que buscamos entender y si una relación de involucramiento nos brinda un conocimiento profundamente personal sobre los demás, entonces los métodos de observación desinteresada y experimentales (tradicionales en Psicología) podrían estar dándonos respuestas parciales y muy sesgadas a las preguntas sobre el conocimiento interpersonal (2010: 33 [Trad. de los autores]).

Estudios como el de Bordoni podrían abrir, entonces, las puertas hacia una dimensión de información no disponible hasta el momento en virtud de la inflexibilidad metodológica que ha caracterizado a los métodos de la Psicología y de otras ciencias.

¿Es un caso de observación participante?

Los lectores familiarizados con el método de *observación participante* pueden estar preguntándose qué diferencias existen entre ella y una *metodología de 2da. persona en sentido estricto*. Precisamos a continuación algunas diferencias, de modo breve y esquemático:

Observación participante	Metodología de 2da. persona en sentido estricto
<p>Consiste en un doble movimiento que involucra la <i>observación sistemática</i> (orientada hacia el <i>registro 'objetivo'</i>) y la <i>participación</i> en alguna actividad que se busca entender. Registrar y participar son acciones mutuamente excluyentes: cuanto más se registra, menos se participa y viceversa (Tonkin, 1984).</p>	<p>No involucra dos relaciones cognitivas diferenciadas y antagonistas con el objeto de estudio. El sujeto comprende al objeto en la medida en que se involucra con él, y el sujeto se involucra con el objeto en la medida en que lo comprende. Así, la formalización es tan sólo un movimiento final -sin pretensiones de objetividad- que posibilita la plasmación de una vivencia en un soporte cualquiera.</p>
<p>Participar es, aquí, sinónimo de “desempeñarse como lo hacen los nativos, de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como un miembro de la comunidad” (Guber, 2014: 53).</p>	<p>Participar es estar abierto a desempeñarse relacionalmente como uno mismo, sin necesidad de que medien procesos de aprendizaje sobre el otro. No existe un criterio de normatividad ubicuo para evaluar la participación.</p>
<p>Con relación con lo anterior, el observador participante busca mimetizarse para luego fundirse con su objeto de</p>	<p>El investigador no busca fundirse con el objeto de estudio, sino establecer y sostener una relación quiasmática</p>

estudio, es decir, volverse uno.	(dualidad-unitaria, unidad-dual) que le permita comprenderlo cabalmente.
----------------------------------	--

Tabla 1. Diferencias entre la observación participante y la metodología de 2da persona en sentido estricto.

Una breve prospectiva

La perspectiva de 2da. persona para el estudio de la AEM en la temprana infancia de sujetos autistas viene ganando espacio durante los últimos años. Así, por ejemplo, se han conducido estudios sobre involucramiento social entre hermanos autistas de 11 meses y sus padres durante situaciones de juego libre (Campbell y *otros*, 2015), desórdenes autistas en el movimiento intencional y el involucramiento afectivo (Trevarthen & Delafield-Butt, 2013), y la influencia de la responsividad del lenguaje maternal en la producción de habla expresiva de niños con autismo en situaciones interactivas de juego (Walton & Ingersoll, 2015). No obstante ello y en función del carácter reciente que posee el enfoque teórico que propone la perspectiva de 2da persona, es de esperar un mayor despliegue de esfuerzos investigativos tendientes a desentrañar la naturaleza de los intercambios interaccionales tempranos durante los próximos años. En nuestro parecer, dicho esfuerzo de producción de datos debe acompañarse de una instancia de reflexión de los fundamentos metodológicos de la investigación psicológica en general y de 2da persona en particular, campo que aún espera ser precisado y habitado.

Notas

(1) Para una revisión en profundidad sobre las diferentes perspectivas de la AEM, ver Alessandroni, N.; Vietri, M. y Krasutzky, I. (2016). “La atribución de estados mentales y el autismo: modelos teóricos y controversias psicopatológicas contemporáneas”. En M. C. Piro (Comp.), *El autismo. Perspectivas teórico-clínicas y desafíos contemporáneos*. La Plata: EDULP (en prensa).

Referencias bibliográficas

- Asperger, H. (1944/1991). “‘Autistic psychopathy’ in childhood”. En Frith, U. (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bordoni, M. (2014). *El establecimiento de coincidencias en las interacciones adulto-bebé. Un estudio longitudinal cuasi-experimental sobre imitación y entonamiento afectivo* [Tesis doctoral inédita] Facultad de Psicología, UNC: Argentina.
- Campbell, S.; Leezenbaum, N.; Mahoney, A.; Day, T. y Schmidt, E. (2015). “Social engagement with parents in 11-month-old siblings at high and low genetic risk for Autism Spectrum Disorder”. *Autism*, 19 (8), pp.915-924.
- Frost, N. (2011). *Qualitative Research Methods in Psychology*. Berkshire: Open University Press/McGraw Hill.
- García-Pérez, R. M.; Lee, A. y Hobson, R. P. (2007). “On intersubjective engagement in autism: A controlled study of nonverbal aspects of conversation”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), pp. 1310-1322.
- Gomila, A. (2002). “La perspectiva de segunda persona de la atribución mental”. *Azafea*, 4, pp.123-138.
- Guber, R. (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kanner, L. ([1943]1993). “Perturbaciones autísticas del contacto afectivo” (T. Sanz Vicario, trad.). *Siglo Cero*, 25l s/p.
- Lai, M.C.; Lombardo, M. V., y Baron-Cohen, S. (2014). “Autism”. *The Lancet*, 383 (9920), pp. 896-910.
- Merleau-Ponty, M. ([1964] 2010). *Lo visible y lo invisible*. [E. Consigle y B.Capdevielle, trads.]. Argentina: Nueva Vision.
- Molenaar, P.; Lerner, R. y Newell, K. M. (Eds.). (2014). *Handbook of Developmental Systems Theory & Methodology*. New York / London: The Guilford Press.
- Reddy, V. (2010). *How Infants Know Minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Samaja, J. ([1993] 2002). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tonkin, E. (1984). “Participant observation”. En R. Ellen (Ed.), *Ethnographic Research*. Londres: Academic Press.
- Trevarthen, C. y Delafield-Butt, J. (2013). “Autism as a developmental disorder in intentional movement and affective engagement”. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7, article 49.

Walton, K. e Ingersoll, B. (2015). “The influence of maternal language responsiveness on the expressive speech production of children with autism spectrum disorders: A microanalysis of mother–child play interactions”. *Autism*, 19 (4), pp. 421-432.

Wing, L. y Gould, J. (1979). “Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), pp. 11-29.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. México, D.F.: Cengage Learning Editores.

Ley de Matrimonio Igualitario: representaciones sociales y subjetividad

María Belén Alfonso y Federico Prieto Courries

alfonso.mbelen@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación denominado “PRESENTACIONES ACTUALES DE PARENTALIDAD Y PAREJAS DEL MISMO SEXO” que tiene como objetivo analizar la parentalidad en este tipo de parejas, desde una perspectiva de género. Nos proponemos, desde un recorrido bibliográfico y el análisis de entrevistas realizadas en el marco del mencionado proyecto, interrogarnos sobre el impacto que tuvo la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario en la subjetividad de las parejas del mismo sexo, así como también aportar una aproximación a los debates que se suscitaron a seis años de su aprobación.

Cuando hablamos de subjetividad nos referimos a la producción de subjetividad, es decir, a un proceso que, como devenir, no necesariamente se encuentra enmarcado en el paradigma de la representación.

Por una parte, la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario en nuestro país formaliza e instituye un reclamo histórico por la igualdad de derechos promovido desde la comunidad Lesbianas, Gays, Trans, Bisexual, Intersex y Queer (LGTTTBIQ) y organizaciones sociales; y por otro, funda un piso de debate a nivel social del cual es difícil retroceder, en tanto el Estado Argentino da un paso hacia el reconocimiento de las parejas del mismo sexo como ciudadanos/as y sujetos/as plenos/as de derecho.

Más allá de estos avances, sabemos que las legislaciones nunca representan acuerdos sociales homogéneos, sino que conviven con prácticas y discursos que actúan como focos de resistencia.

Palabras Clave: matrimonio igualitario; subjetividad; parejas del mismo sexo; Ley

*Toda convicción es una cárcel. Creer ciegamente en que hay una verdad que me expresa, me revela y me justifica es algo que esclaviza tanto como asumir una identidad que el otro creó para someterme. Las identidades más poderosas (y las creencias más arraigadas) son las que no se ven: por ejemplo, ser blanco, rico, varón heterosexual. Por el contrario, la libertad es lo que hacemos con lo que nos han hecho (cuando ponemos en duda lo que creíamos ser).
Daniel Molina (2016)*

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación denominado “PRESENTACIONES ACTUALES DE PARENTALIDAD Y PAREJAS DEL MISMO SEXO” que tiene como objetivo analizar la parentalidad en este tipo de parejas, desde una perspectiva de género.

En primer lugar, nos proponemos la realización de una búsqueda y profundización bibliográfica a fin de ampliar el marco teórico del proyecto de investigación, incorporando los debates acerca de la Ley de Matrimonio Igualitario en articulación con el psicoanálisis vincular y estudios de género.

En segundo lugar, analizaremos las transformaciones sociales que produjo la sanción de la Ley, haciendo hincapié en su sentido instituyente, pero sin dejar de mencionar los focos de resistencia social que conviven con su sanción.

Por último, se pretende a lo largo del trabajo ir observando cuáles son los impactos de la nueva legislación trae aparejada en las parejas del mismo sexo que han sido entrevistadas en el marco de la presente investigación.

Matrimonio igualitario: entre imaginarios, luchas y legislación

La sanción de la Ley 26618 en 2010, conocida como Ley de Matrimonio Igualitario, es resultado de una larga lucha que llevó adelante el movimiento Lesbianas, Gays, Trans, Bisexual, Intersex y Queer (LGBTTTIQ) junto a sectores sociales, políticos, culturales y académicos, por más de treinta años. La forma en que el activismo *gay* y sus representantes fueron apareciendo en la escena política de nuestro país fue, como señala Mabel Belluci (2010), la búsqueda de un espacio en donde sus voces fueran escuchadas y sus reclamos de igualdad de derechos reconocidos.

Hasta 1973, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) la

homosexualidad fue considerada un trastorno mental o un síntoma dentro de otros trastornos. Previo a su exclusión del DSM IV, muchos estudios psiquiátricos sobre la homosexualidad se fundaban desde perspectivas discriminatorias y patologizantes acerca de las elecciones sexoafectivas (relaciones sexuales o que involucren una reciprocidad afectiva amorosa) de las personas. Estas significaciones -que en la actualidad podemos considerar obsoletas- funcionaron como sentidos fuertemente instituidos que se fueron transformando lentamente como producto de las capacidades de invención de diversos colectivos sociales.

Desde esta perspectiva, consideramos esencial para nuestro análisis la noción de imaginario social propuesta por Cornelius Castoriadis (1975) para comprender cómo las significaciones sociales producen subjetividad, subrayado a su vez la capacidad imaginante de un colectivo como fuerza instituyente en acción. Es así que, cuando hablamos de subjetividad, nos referimos a su producción, es decir, a un proceso que, como devenir, no necesariamente se encuentra enmarcado en el paradigma de la representación, dando cuenta de la articulación indisoluble entre deseo, identificaciones, tramas fantasmáticas y lo histórico social.

Siguiendo esta línea, nos interesa situar cómo los movimientos homosexuales de los '60 y '70, sometidos a la marginalización de diversos sectores sociales, encontraron en las luchas feministas espacios públicos subalternos, que se representaban como movimientos de resistencia y en donde era posible la focalización y acumulación de fuerzas simbólicas y organizacionales las cuales, más tarde, serían parte fundante de la institucionalización del colectivo LGBTTTIQ. Se potencian así en las transiciones, utilizando el lenguaje de los Derechos Humanos y consignas transgresoras de promoción de la liberación sexual que empezarán a dar lugar a un reformismo político legal.

Investigaciones recientes señalan cómo el terrorismo de Estado tuvo un especial ensañamiento con el colectivo LGBTTTIQ que implicó, no sólo un autoritarismo político sino también moral. Y aunque aún no existen cifras exactas, es posible afirmar que la Dictadura Militar fue un golpe desarticulador para los movimientos feministas y de visibilización homosexual que se estaban activando desde fines de los '60, entre otros, el Frente de Liberación Homosexual, Nuestro Mundo, Eros, Profesionales, Safo y Emanuel (Máximo, 2015). Como afirma Cristian Prieto (2013), las historias de amor entre personas del mismo sexo han existido hasta en los momentos más represivos en la historia de nuestro país. Aunque profundamente ocultas, han constituido una trinchera en la resistencia social y sexual.

Luego de la Dictadura cívico-militar se produjo un *destape* que significó la posibilidad de que diversos sectores sociales comenzaran a tener su lugar. Se ubica en este tiempo la aparición del colectivo *gay* en la agenda pública. Este destape homosexual en la Argentina, quedará teñido por las primeras informaciones sobre el Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida (SIDA), aunque configurándose como el puntapié que permitió diversas estrategias políticas para que se conformara el movimiento. A pesar de la apertura que posibilitaba la situación democrática, las minorías percibían su exclusión (Bellucci; 2010). En 1983 se formó la *Coordinadora de Grupos Gays* que congregaba algunas agrupaciones de ese momento (Pluralista, Grupo de Acción Gay, Contacto, Dignidad, Nosotros, Camino Libre y Liberación, entre otras tantas). Un año después, disuelta la coordinadora, la figura de Carlos Jáuregui con un grupo reducido de activistas decidieron el nombre de la nueva organización que sería la puesta en marcha de un activismo que estaba marcado por un gran compromiso político y militante: nacía así, en los primeros días de abril, la Comunidad Homosexual Argentina (CHA), primera asociación homosexual creada en el país en la posdictadura y la segunda en América Latina.

Un estudio realizado por Mario Pecheny, Rafael De la Dehesa y otros (2010) señala, en sintonía con lo anterior, que en los '90 y 2000 los movimientos de liberación homosexual reaparecen renovados como movimiento LGBT en un contexto definido centralmente por la epidemia del VIH/Sida y como, actualmente, las reivindicaciones "familistas" (matrimonio, la adopción, acceso a la fecundación, co-maternidad, etc.) han impulsado un nuevo protagonismo de los movimientos lésbicos, a razón de que su condición de mujeres las convierte en un sujeto capaz de encarnar ante la opinión pública una imagen de estabilidad amorosa legitimada en la sociedad.

En una entrevista realizada a una mujer madre y lesbiana, puede leerse como, retrospectivamente, se interroga acerca de si en su proyecto de maternidad se entramaba (o no) el cuestionamiento hacia el mandato social de mujer-madre y si continuaba funcionando independientemente de la elección sexoafectiva realizada por fuera de la heteronormatividad:

Y en un momento con mi compañera pensamos que la maternidad es algo que seguía estando como deseo, más allá de haber elegido otras cuestiones. Yo creo que en ese momento no sé si nos preguntamos tanto si estábamos cuestionando ese mandato, pero bueno, ese deseo estaba (...) Y todo ese tiempo estuve como sin saber si tenía ganas, si no, si era un mandato, preguntándome qué tipo de relación

quería establecer si yo tuviera un hijo, con esa personita, desde un lugar más crítico acerca de tener un hijo.

En este sentido, es interesante señalar siguiendo a la socióloga Jules Falquet (2012) que, aunque la categoría de “homosexualidad” ofrece la ventaja de distinguir las elecciones sexoafectivas que escapan a la norma heterosexual, existe una base estructural de desigualdad en torno al ejercicio de la sexualidad entre los sexos considerados femeninos y masculinos. De ello se desprende que las relaciones amorosas y sexuales entre mujeres sean habitadas y signadas por ciertos atravesamientos particulares de los que existen en las relaciones entre varones del mismo sexo.

Según lo expuesto, es posible afirmar cómo los caminos transitados por los movimientos LGTTTBIQ pusieron en tensión los tipos tradicionales de ser y los instituidos de una sociedad dada. Es la creación constante, a decir de Castoriadis, lo que posibilita “otro sujeto, otra cosa u otra idea” (1994: 69) y pone en manifiesto como en toda sociedad se enfrentan lo instituido y lo instituyente. En tanto que la identidad de un sujeto o de una Nación es un sistema de interpretación de ese mundo que el sujeto o la sociedad crea, todo lo que venga a cuestionar o transformar ese sistema de interpretación será vivido por la sociedad o por el individuo como peligro frente a su propia identidad. De allí la posibilidad de interpretar las resistencias que operaban en la sociedad con respecto a estos grupos que comenzaban a hacer resonar sus voces hacia un reclamo por el reconocimiento de sus elecciones, prácticas y deseos.

Finalmente, y producto de luchas e intensos debates en la esfera social, se llega a conquistar en 2010 la Ley 26618 o Ley de Matrimonio Igualitario, a pesar de todos los focos de resistencia que a ella aún se le imponen. Si consideramos a esta legislación particular como una *institución*, definiéndola como “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, al individuo mismo” (Castoriadis, 1994), podríamos plantear que se incorpora en el sujeto por medio de la producción de subjetividad, y, sólo en algunos casos, lo hace mediante la cohesión y las sanciones.

La Ley y el reconocimiento por parte del colectivo social como una herramienta que permite la ampliación de derechos, es considerada por algunos sectores como fundamentales y fundantes pero por otros no adquiere tal sentido. Este es el caso de una de las entrevistadas que, si bien reconoce cierto carácter instituyente de la Ley 26618, considera que:

[No es] una institución necesaria para nada. Digamos, trasciende mi posición específica. Igual, a ver, yo no luche por eso, sino porque me parece que para algunas personas es significativo y le sirve para algo y es un derecho que está buenísimo que esté. Pero si obviamente está bueno, cuestiona la reticencia de la Iglesia, se empieza a ver hay una diferencia clara, institucionalmente marcada entre la Iglesia y el Estado digamos.

Familias, derechos y diversidad

Con la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, nuestro país se posiciona como el primero en América Latina en reconocer el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo. Esto marca un punto de quiebre ya que, el reconocer este derecho e implementar políticas de igualdad, de inclusión y de construcción de ciudadanía, posibilita que nuevos sectores sociales entren a formar parte de la agenda pública. La sanción de la Ley, dirá Renata Hiller (2010), generó un espacio de redefinición del espacio público que abre las puertas para la sanción de otras leyes que apuntan a la ampliación de derechos en Argentina. Esta norma resulta entonces el antecedente de leyes tales como la Ley 26743 (Identidad de Género), el Decr. 1006/2012 (Reconocimiento Igualitario) y la Ley 26862 de Fertilización Asistida.

Esta legislación no sólo redefine el espacio público, sino que ejerce una fuerza instituyente en el interior de los espacios privados. Esto se puede ver en otro caso cuando las entrevistadas son interrogadas con respecto a la Ley: “Nosotras lo hablamos como alguna posibilidad en cuanto al acceso de derechos y en cuanto a ‘si yo no estoy te dejo todo...’ y ese tipo de cosas”.

La puesta en práctica de dicha normativa, además del peso simbólico para los protagonistas, puso de relieve la legalidad de los vínculos familiares que incluían a niños y niñas. Al contraer matrimonio, las parejas del mismo sexo acceden a los mismos derechos que el resto de las uniones y con esto logran suscribir a previsiones sociales, tomando decisiones de salud conjunta, sobre la guarda de sus cuerpos, contando con derechos de herencia, de adopción e inscripción conjunta de sus hijos/as.

La noción de familia como construcción histórico-social y sus transformaciones a lo largo del tiempo, ha sido estudiada ampliamente. Se sitúa en la Modernidad el nacimiento de un modelo de familia nuclear, conformado por dos cónyuges heterosexuales unidos por el

matrimonio y sus hijos/as biológicos. Este ideal de familia como célula fundante de la sociedad, tendría como fin último la transmisión de la herencia y de ello se desprende que la elección de pareja conyugal era acordada por las familias de origen en función de la conservación patrimonial (Roudinesco, 2003).

Muchos estudios señalan “la revolución sentimental” implicó el pasaje de las alianzas pre-modernas, fundadas en intereses económicos o de conservación del linaje, hacia las alianzas conyugales construidas sobre la base de la atracción mutua y el amor. De este modo, actualmente encontramos que los vínculos de pareja se disuelven y refundan en una búsqueda de pareja orientada hacia la consecución de un ideal amoroso romántico, siendo estas uniones conyugales las que producen nuevas organizaciones familiares que cuestionan la hegemonía de la familia nuclear. Encontramos aquí familias homoparentales, como así también monoparentales, ensambladas, etc. Podemos observar cómo estos sentidos que se transforman, aparecen en el discurso de una de las mujeres entrevistadas que, como lesbiana, ha construido una familia monoparental:

[...] ahí te das cuenta que la familia nuclear normal no es real directamente, no es una realidad, o sea, es una realidad del 10 por ciento de la población, todas las personas tenemos otras familias, con otras historias y otras constituciones. Y bueno, como todo esa conjunción de ideología, saberes, experiencia de vida, etc, me animé y pensé ‘bueno veré cómo construyo’

En ese sentido, es posible situar un entrecruzamiento entre las modalidades de elección amorosa y conyugal entre parejas del mismo sexo que cobran cada vez más visibilidad en la sociedad y las transformaciones de las representaciones en torno a la pareja y la familia que de allí se desprenden.

Por otro lado, la posibilidad de que el nuevo marco legal entre en diálogo con las significaciones sociales que operaban en la sociedad previo a la Ley 26618, pone en relieve la noción de imaginario social propuesta por Castoriadis (1975) definida como el conjunto de significaciones por las cuales un colectivo -grupo, institución, sociedad- se instituye como tal; y para que como tal advenga, al mismo tiempo que construye los modos de sus relaciones sociales-materiales y delimita sus formas contractuales, instituye también sus universos de sentido. Las significaciones sociales, en tanto producciones de sentido, en su propio movimiento de producción inventan -imaginan- el mundo en que se despliegan (Fernández, 2007).

A modo de conclusión

Hiller señala cómo la ampliación del estatuto matrimonial para incluir a las parejas homosexuales, se integra al horizonte de análisis de los “procesos de democratización” que, en nuestro país, han tenido lugar en los últimos años. Según la autora, dichos procesos de consolidación democrática implican, no solamente el fortalecimiento de las instituciones formales, sino también la ampliación de los derechos que son considerados como legítimos. Coincidimos con la autora que “esta nueva ley de matrimonio puede considerarse más “democrática” que sus versiones anteriores no solo por aquella incorporación de los sujetos antes excluidos, sino también por los procedimientos mediante los cuales se arribó a ella (2010: s/p).

Pero también, nos interesa señalar en el centro de estos interrogantes una tensión expresada por Judith Butler (2007) quien afirma cómo desde el movimiento LGTTBIQ se acude al Estado para garantizar el derecho al matrimonio entre parejas del mismo sexo y, al mismo tiempo, se resiste a su control regulatorio sobre el parentesco normativo. En la misma línea, Roudinesco (2003) sostiene como paradoja el gran deseo de normatividad de antiguas minorías perseguidas buscando la inclusión a un modelo que genera marginación. Encontramos algo del orden de este debate en una de las entrevistas realizadas:

[...] por ahí nuestra esencia tiene que ver con despatriarcalizarnos del plano y también tiene que ver, no tanto como una búsqueda de la igualdad o de incluirme en lo normal, sino en el planteo de la disidencia. Lo normal quedará para el que más le quepa digamos.

Tomando un trabajo presentado por Iara Vidal (2014), la autora retoma a Débora Tajer quien propone pensar el psicoanálisis desde una perspectiva pospatriarcal y posheteronormativa, afirmando 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. También el argumento a favor de la alianza matrimonial entre personas del mismo sexo, muchas veces puede convivir junto con una normalización por parte del Estado de las relaciones de parentesco hegemónicas, excluyendo configuraciones familiares monoparentales, pluriparentales o alianzas que se establecen por fuera de la monogamia o el matrimonio (Butler, 2007).

Para concluir, destacamos la conquista material y simbólica que significó la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, en términos de un avance hacia la visibilización, legitimación y acceso a derechos hacia las parejas del mismo sexo; considerándola como producto de la capacidad instituyente de un colectivo que reclama igualdad en términos de derechos que han sido históricamente negados, pero que no busca homologarse en un “como si heterosexual” tendiente a la normalización sino ser reconocido en la singularidad y complejidad de las tramas deseantes que lo componen. Creemos que constituir un “lo otro” que debe ser incorporado y comprendido en lógicas de “lo uno” heterosexual, impide el despliegue de modos de subjetivación que pugnan por romper con los instituidos para instalarse en su disidente singularidad.

Referencias bibliográficas

- Bellucci, M. (2010). *Orgullo, Carlos Jáuregui, una biografía política*. Buenos Aires: Emecé.
- Butler, J. (2007). “¿El parentesco es siempre de antemano heterosexual?”. En *Conversaciones feministas. Parentesco*. Buenos Aires: Ají con pollo.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*, Vo. 1 y 2. Buenos Aires: Tuquets.
- _____ (1994). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Falquet, Jules. (2012). *De la cama a la calle: perspectivas teóricas lésbico feministas*. Bogotá: Brecha lésbica.
- Fernández, A.M. (2007). *Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Hiller, R. (2010). “Matrimonio igualitario y espacio público en Argentina”. En Clérico, L. (Comp.), *Matrimonio Igualitario. Perspectivas sociales, políticas y jurídicas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Máximo, M. (27 de Marzo de 2005). “La memoria no es un privilegio heterosexual”. En *Página/12* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/PdW53J>>
- Pecheny M.; De la Dehesa R.; Meccia E.; Hiller R.; Aldao M.; Fernandez Valle M.; Aldao M. y Clerico, L. (coord.) (2010). *Matrimonio Igualitario: Perspectivas sociales, políticas y jurídicas*. Buenos Aires: Eudeba.

Prieto, C. (22 de Marzo de 2013). “Salir del archivo”. En *Página/12* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/usHQsJ>>

Roudinesco, E. (2003). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Social.

Vidal, I. (2014). “La Ley de Matrimonio Igualitario y su incidencia sobre lo social”. En *Memoria de las 4º Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y del 3º Encuentro de Becarios de Investigación*. La Plata: UNLP.

Internación y externación en las leyes de Salud Mental en Argentina y su relación con el artículo 34 del Código Penal

*Ximena Alvarez Rotondo, Cecilia Araceli Cámara,
Evelyn Encina Castillo, Florencia Guarino y Xavier Andrés Oñativia*
arceca1980@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente escrito es producto del Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) “PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN TORNO A LA IMPUTABILIDAD EN CONTEXTO DE ENCIERRO PENITENCIARIO: EXPLORACIÓN DE LA NOCIÓN DE PELIGROSIDAD EN MEDIDAS DE SEGURIDAD EN EL MARCO DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL 26.657”.

Con el siguiente trabajo emprenderemos un recorrido por las leyes de salud mental de nuestro país -tomando como ejes la internación y externación- para dar cuenta de la distinción existente entre los sujetos que se encuentran bajo el artículo 34 del Código Penal (CP) y aquellos que no, cuando en ambos casos estamos hablando de sujetos con padecimiento psicosocial. Dicha distinción nos remite al estatuto del sujeto: constitución bio-psico-social (Paradigma Positivista) o social-bio-psíquico (Paradigma Humanista).

Nuestra metodología a utilizar será la revisión bibliográfica y documental de leyes provinciales, seleccionadas en base a las transformaciones que han atravesado en su sistema de salud. Abarcamos desde la Ley 2448 de Río Negro (sancionada en 1991) hasta la conformación de la Ley 26657 (Ley Nacional de Salud Mental), sancionada en 2010, pasando por las provincias de Santa Fe, San Luis, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Entre Ríos y Córdoba.

Palabras claves: salud mental; peligrosidad; internación; externación

Para dar inicio a este trabajo nos proponemos realizar un rastreo de ciertos antecedentes legislativos provinciales que aportaron algunos de los ejes estructurales de la Ley Nacional de Salud Mental (Ley 26657), específicamente, aquellos artículos referidos a las cuestiones de internación/externación.

Nuestra hipótesis de trabajo se centra en la presencia del concepto de peligrosidad en la Ley, respecto a las personas con padecimiento psicosocial que se encuentran con una medida de seguridad aplicada según el artículo 34 del Código Penal (CP).

A tal fin, tomaremos diversos instrumentos legislativos de orden provincial, previamente seleccionados en base a ciertas transformaciones ocurridas en sus sistemas de salud. Dichas leyes, nos aportan herramientas que nos sirven para conocer cuáles son las legislaciones que inciden sobre la vida de las personas con padecimiento psicosocial y los criterios en cuanto a la internación y a la externación.

Desde el Paradigma Positivista se sostiene que el sujeto nace peligroso, por lo tanto, lo que estaría predominando allí es una concepción biologicista del sujeto: el peligro viene consigo mismo en la fisonomía de la persona y, a su vez, se considera que la persona tiene una gran probabilidad criminal de cometer ciertos hechos delictivos. En contraposición, el Paradigma Humanista hace hincapié en las configuraciones vinculares del sujeto en su desarrollo, teniendo como eje central los determinantes socio-históricos que inciden en la construcción de la subjetividad (Domínguez Lostaló, 1998). Es desde este espíritu humanista que se desarrollaron las muchas leyes provinciales, siendo su máxima expresión la Ley Nacional de Salud Mental. Sin embargo, es de importancia destacar que, cuando hablamos de sujetos bajo el art. 34 del CP, esa concepción del sujeto “socio-bio-psico” disminuye considerablemente.

Nos parece necesario, en primera instancia, definir la noción de “salud mental” contemplada en la Ley 26657, ya que tal noción es transversal a lo planteado en los diferentes artículos que se van a desarrollar. En la Ley Nacional se define a la salud mental como “un proceso determinado por componentes históricos, sociales, económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona” (Art.3). Así también, en las leyes 2440 (Río Negro), 10772 (Santa Fe), 448 (CABA), 8806 (Entre Ríos), 9848 (Córdoba) y la Ley I-0536 (San Luis), hallamos que las denominaciones del concepto concuerdan con el espíritu que promueve la Ley Nacional haciendo hincapié en la persona como un sujeto de derecho. El concepto de salud que poseen las leyes tiene su impacto en los artículos de internación que se

especifican en las legislaciones abordadas, ya que al ser entendida a la salud mental como “proceso” y al evitar reducir a la persona a su padecimiento, se considera que la internación sería un último recurso terapéutico y/o de carácter restrictivo.

En líneas generales, en la Ley Nacional de Salud Mental, en lo que refiere a la internación, en los arts. 14 y 15 se especifica que debe ser empleada como un recurso terapéutico de carácter restrictivo, durante el cual debe promoverse el mantenimiento de los vínculos del sujeto con el medio y, a su vez, debe ser lo más breve posible. Además, contempla dos tipos de internación: voluntaria (art. 18) e involuntaria (art. 20). En el artículo 16 se indica que toda internación debe reunir, en un período de 48 horas, los siguientes requisitos: evaluación, diagnóstico interdisciplinario y motivos que la justifiquen. Asimismo, debe estar avalada por dos profesionales del servicio asistencial, uno de los cuales tiene que ser necesariamente psicólogo o psiquiatra. La persona con padecimiento psicosocial debe estar debidamente informada de las condiciones de la internación y el consentimiento será válido sólo en el caso en el que la persona se encuentre lúcida al momento de la internación, de lo contrario será considerada involuntaria. Si la internación voluntaria supera los sesenta días, el equipo interdisciplinario es el responsable de poner bajo aviso al Órgano de Revisión y al juez quien, en no más de cinco días, deberá decidir si la internación continúa siendo de carácter voluntaria o si pasará a ser involuntaria. El art. 20 hace mención específica a la internación involuntaria como recurso terapéutico excepcional -en ausencia de otra alternativa terapéutica e informando de la existencia de instancias previas que hayan sido implementadas con ese sujeto, si las hubiera- y cuando mediare situación de riesgo cierto o inminente para sí o para terceros. Estas internaciones tienen un plazo de diez días para ser comunicadas al juez competente y al Órgano de Revisión si están debidamente fundadas.

En el art. 23 se especifica el alta, la externación o los permisos de salidas correspondientes al equipo interdisciplinario de salud, sin requerir la autorización del magistrado. Además, deben trabajar en la transformación de la internación involuntaria en voluntaria, en la medida en que cese la situación de riesgo cierto o inminente. Sin embargo, quedan exentas aquellas personas que se encuentran incluidas en el art. 34 del CP. Dicho artículo versa sobre la inimputabilidad, estableciendo como “personas no punibles” a los que no hayan podido, en el momento del hecho, comprender la criminalidad del acto por insuficiencia de sus facultades, alteraciones morbosas o estados de inconciencia, error o ignorancia. A estos sujetos “inimputables” se les aplica la denominada “medida de seguridad”, la cual se define como una sanción de carácter preventivo contra el delito, haciendo foco en el

“autor” y no en el “acto” en sí mismo (Fontán Balestra, 1998).

Teniendo en cuenta lo desarrollado sobre el art. 23 de la Ley 26657, se podría pensar que existiría cierta contradicción en la Ley Nacional en lo que respecta a las personas que se encuentran bajo medida de seguridad. Y ello se debe a que, en aquellas en las que media una situación judicial, no existiría la posibilidad de acceder a la externación, dando a entender que lo que continúa predominando es el concepto de “peligrosidad” por sobre el padecimiento psicosocial de ese sujeto.

Es así entonces como nos preguntamos: ¿qué es la peligrosidad? Este concepto ha tenido diferentes acepciones a lo largo del tiempo, empero la mayoría de los autores coinciden en concebir a la peligrosidad como la concreta probabilidad de una persona en convertirse en autora de un delito, tal como lo plantea el autor Enrique Aftalión en su libro *Peligrosidad y existencialismo* (1954). Se ha considerado a la peligrosidad como un rasgo innato del sujeto, a partir de lo que podría llegar a hacer más que por sus acciones concretas.

Nos encontramos con algunas cuestiones similares en la Ley 2448 de la provincia de Río Negro (sancionada en 1991), en la cual se plantea:

La internación implicará que se tienda permanentemente a lograr la externación de la persona y su tratamiento ambulatorio. La reinserción comunitaria de quien resulte internado deberá constituir el eje y causa de esta instancia terapéutica, teniendo en cuenta la singularidad de la persona humana, sus diversos momentos vitales y sus potencialidades de autonomía (art. 1).

Esta Ley difiere de la nacional en lo que respecta a las personas bajo orden judicial ya que, para la provincia, se contemplan los mismos derechos para todos. Se hace específica mención en el art. 18 a las personas bajo medida de seguridad dispuestas en el CP (art.34), atribuyéndoles iguales derechos. Sin embargo, el artículo 21 sostiene que las personas bajo dicho artículo no podrán ausentarse de la provincia sin tener autorización del juez de la causa.

En lo que respecta a la Ley 10772 (Santa Fe) sancionada en 1991, en cuanto a las internaciones, los requisitos establecidos refieren a que el propósito sea el tratamiento-recuperación del sujeto, que no sea posible otro recurso terapéutico y que el egreso sea lo más pronto posible (art. 3, inc. a, b y d). Las internaciones pueden ser propuestas por el equipo de salud, solicitadas por el propio interesado o su representante legal y dispuesta por la autoridad judicial y policial (art. 4). En este caso, encontramos aspectos afines en lo

que son los permisos, las salidas terapéuticas y los egresos, a propósito de la persona con padecimiento psicosocial que se encuentra bajo medida de seguridad contemplada en el Código Penal, ya que necesitan la debida autorización judicial; asimismo, para dichos sujetos se crean Departamentos de Salud Mental al interior de las unidades carcelarias. Con esto se estaría ratificando la anulación de los derechos de una persona con padecimiento psicosocial, categorizándolo como culpable de un delito.

En lo que respecta a la Ley 448 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), sancionada en el año 2000, tanto para la internación como para la externación, encontramos objetivos y requisitos afines con la Ley Nacional de Salud Mental. Más específicamente, en los arts. 1 y 2, los cuales reconocen a la salud mental como un proceso determinado históricamente y sobre el que inciden otros factores bio-psico-sociales, además de considerar también a la salud como un derecho fundamental de todas las personas.

Por su parte, la Ley 8806 de Entre Ríos, de 1994, no hace mención al proceso de externación como se observa en las leyes que venimos trabajando hasta ahora, pero sí especifica en diferentes artículos como debe llevarse a cabo la internación: requiere de intervención judicial. Por lo tanto, quien dispone de la internación es un magistrado y no el equipo de salud (art. 4). En este punto, encontramos diferencias en cuanto a la Ley 26657 en la que se vislumbra menor autoridad del juez respecto de las internaciones, otorgándole mayor incidencia a los profesionales propios de la salud mental. Además, la internación debe ser una medida excepcional y transitoria, sea en establecimientos públicos o privados, “quedando excluidas la mera estabilización, claustración, reclusión o entañamiento” (art. 3 Ley 8806). Inclusive, queda explicitado en el art. 9 que toda internación involuntaria se realizará ante una situación de peligro para sí o para terceros, de manera notoria e indudable y es competencia del juez abocarse a la examinación de los antecedentes del caso.

En el caso de San Luis, para la Ley I-0536 (sancionada en el 2006), queda prohibida la institucionalización de las personas con padecimiento psicosocial, sea en instituciones públicas o privadas (art. 3). En lo que refiere a internaciones, deben hacerse por un corto período y solamente por un profesional de la salud que determine como causa “una seria probabilidad de daño inmediato o inminente” para esa persona o para terceros (art. 5).

La Ley 9848/10 de la provincia de Córdoba, establece en el artículo 48 inc. a) y b), que la internación es considerada como un recurso terapéutico de excepción y de última instancia.

Debe contar con la firma de al menos dos profesionales de la salud, específicamente, un médico y un psicólogo. En cuanto a las internaciones involuntarias, según el art. 50, se puede señalar que son determinadas por el equipo interdisciplinario de salud interviniente, a quien les compete establecer si la persona con padecimiento psicosocial presenta situación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros. La externación plantea la desinstitucionalización y la desjudicialización de las personas con padecimiento psicosocial.

Conclusiones

Como conclusión preliminar, teniendo en cuenta que este trabajo es una parte acotada de una investigación mucho más amplia y observando el recorrido realizado a lo largo de los instrumentos legislativos, podemos afirmar que existe una distinción particular entre aquellas personas con padecimiento psicosocial que están bajo el art. 34 del CP y los que no. Esta diferenciación la observamos y analizamos abordando el par conceptual: internación/externación en las leyes de salud mental de nuestro país.

Dirigiendo la mirada hacia los antecedentes legislativos provinciales, nos resulta interesante destacar que son muy pocas las leyes que incluyen algún apartado con relación a las personas que están bajo una medida de seguridad. En este sentido, nos parece que la Ley 2448 de Río Negro se presenta como un antecedente importante en materia de Derechos Humanos, ya que otorga los mismos derechos a todos los sujetos, incluyendo aquellos que se encuentran bajo el art. 34 del Código Penal. Asimismo, podemos señalar que las leyes provinciales de Córdoba (en sus arts. 21 y 22) y la de la CABA (art. 2) promueven el trabajo en equipo desde la interdisciplinariedad, priorizando las redes institucionales, comunitarias e intersectoriales, las cuales favorecen la promoción, la prevención y la asistencia en materia de salud mental, desde una atención integral.

Con respecto al trabajo en red comunitaria, podría plantearse que en la Ley Nacional de Salud Mental esto no posee demasiada profundidad en ningún apartado de la legislación. Sin embargo, observamos que su implementación aún sigue teniendo obstáculos y resistencias, que quizás no tendrían que ver con el espíritu, sino más bien con cuestiones ideológicas y/o políticas, en una sociedad que aún no está preparada para ciertas transformaciones en lo que respecta a la salud mental, como parte de un *continuum* de la salud integral.

Tomando como referencia a la Ley 26657, si bien ha sido elaborada con base en el

Paradigma de los Derechos Humanos, podemos señalar que en ella conviven ambos paradigmas (tanto el Positivista como el Humanista), dado que en algunos de sus artículos, como en el art. 23 referido a la externación, se desliza un concepto “peligrosista” del sujeto, ya que se les juzgaría como “culpables de un delito” y no como personas con padecimiento psicosocial bajo tratamiento. A su vez, esto da lugar a que en el entrecruzamiento del Derecho con la Salud se acentúe la situación de “vulnerabilidad psicosocial” del sujeto, por ejemplo, al no poder acceder en los hechos a una externación ya que lo que prima es la medida de seguridad aplicada sobre ellos.

Para finalizar, considerando las diferencias que la Ley Nacional de Salud Mental contempla respecto a las personas que están bajo medida de seguridad de acuerdo con el art. -y retomando la idea de Salud que se sostiene como un derecho fundamental de todas las personas- lo que encontramos es que, en estos casos, pareciera tener más lugar su situación judicial (anudada al concepto de peligrosidad previamente planteado, como la probabilidad de cometer un delito a futuro) que el derecho a la protección de su Salud Mental como personas con padecimiento psicosocial.

Referencias bibliográficas

- Aftalión, E. (1954). *Peligrosidad y existencialismo*. Buenos Aires: Valerio Abeledo.
- Domínguez Lostaló, J. C. (1998). “Diagnóstico de Vulnerabilidad Psicosocial”. *Disertación en la Organización de las Naciones Unidas (ONU)*. Ficha de Cátedra. Psicología Forense. Facultad de Psicología: UNLP.
- Fontán Balestra, C. (1998). “Introducción y parte general”. *Derecho Penal*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.

Leyes, decretos y fallos

Código Penal Argentino

Ley 26657 (de Protección de la Salud Mental)

Ley 2440/91 (provincia de Río Negro, Argentina).

Ley 10772/91 (provincia de Santa Fe).

Ley 8806/94 (provincia de Entre Ríos).

Ley 448/00 (Ley de Salud Mental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina).

Ley I-0536/06 (provincia de San Luis, Argentina).

Ley 9848/10 (provincia de Córdoba, Argentina).

Consideraciones sobre los conceptos de Peligrosidad y de Riesgo cierto e inminente. Implicaciones para las medidas de seguridad

Silvio Oscar Angelini y Anahí Larrieu

soangelini@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo discutir las diferencias entre los conceptos de peligrosidad y el de riesgo cierto e inminente, en el campo de la salud mental. Este último concepto es introducido en la legislación nacional mediante la Ley 26657, para luego pasar a discutir la presencia de estos conceptos en el campo penal, en particular para la aplicación de medidas de seguridad en el marco del artículo 34 del Código Penal de la Nación, a partir del fallo Antuña de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN).

No discutiremos aquí en extenso el origen del concepto de peligrosidad y el de riesgo cierto e inminente sino que nos atendremos a su fundamentos epistemológicos y su aplicación en el campo de la salud mental.

La estrategia metodológica utilizada en la realización del presente trabajo fue un estudio exploratorio y descriptivo de corte cualitativo de material bibliográfico y documental. Para ello, hemos consultado referentes en diversos soportes que discuten la temática de la peligrosidad y el riesgo cierto e inminente en salud mental, fallos e informes judiciales sobre medidas de seguridad y sus implicancias respecto de las personas declaradas inimputables.

Palabras claves: peligrosidad; riesgo cierto e inminente; salud mental; medidas de seguridad

¡Es un peligro!

Las personas con padecimiento/discapacidad psicosocial han sufrido y sufren un estigma que asocia ese padecer con una amenaza a la salud mental o física de la persona misma o de otras, alterando el orden cotidiano. Así se fue determinando el concepto de que la persona afectada era un peligro para sí o terceros, fórmula que articula derecho y medicina. Y se sigue utilizando aún en el campo penal cuando se entrecruza con el de la salud mental, preguntándose en escritos judiciales si el sujeto reviste *peligrosidad para sí o terceros*.

La idea de la peligrosidad de los estados mentales surge con la psiquiatría del siglo XIX y es acentuada por la escuela criminológica italiana (Césare Lombroso y Enrico Ferri). Este concepto se asienta primeramente sobre el concepto de temibilidad, de Raffaele Garofalo. El sujeto temible es aquel que manifiesta una perversidad constante y activa. Claramente, la idea de la temibilidad y del sujeto temible está enfocado, no desde la persona, sino desde la sociedad a la que esas conductas le generan temor o miedo.

Lombroso y Ferri desarrollaron la concepción moderna de la peligrosidad. En sus enfoques, los criminales son personas que han sufrido un retraso o detenimiento en su desarrollo evolutivo psicológico, sea ello como consecuencia de aspectos innatos o adquiridos, pero siempre de origen biológico

El enfoque de la peligrosidad sostiene un sujeto determinado por aspectos biológicos, donde lo psicológico y lo social son un efecto o fenómeno de lo biológico (Domínguez Lostaló, 1995). Se establece una relación de causalidad entre los fenómenos, siendo todo reductible y explicable por factores de orden biológico.

Este tipo de sujeto es un enfermo que debe ser tratado para neutralizar el peligro que representa, es portador de una noxa que puede afectar negativamente al cuerpo social.

En el caso de las personas con padecimiento/discapacidad psicosocial, Leonardo Ghioldi y Esteban Toro Martínez (2011) sostienen la existencia de dos tipos de peligrosidad: la inminente y la potencial. La primera estaría ligada a crisis de origen psíquico próxima a producirse y se inscribe dentro del campo de la clínica. La potencial, por el contrario, es un juicio de valor sobre hechos futuros que pueden suceder o no, inscribiéndose dentro del campo judicial. Aquí vemos que la peligrosidad como potencialidad es un requerimiento del sistema judicial-penal a la psiquiatría para que fundamente *científicamente* la privación de la libertad de una persona con fines terapéuticos-penales (Ghioldi & Toro Martínez, 2011: 31).

La peligrosidad de una persona basada en la supuesta potencialidad, es una cualidad del sujeto que está a la espera de desplegarse. Así, la persona tiene una carga de origen biológico que lo determina, lo sujeta a ese destino. Este enfoque sustenta una concepción de un sujeto biológico, que deja por fuera otras múltiples del ser humano.

La apelación a la peligrosidad de la persona ha sido la excusa penal y terapéutica para segregar, para aislar, para excluir a aquellas que se han vuelto indeseables socialmente en las denominadas instituciones totales.

Hasta el momento, ningún estudio científico ha podido determinar fehacientemente las hipótesis biologicistas que sustentan la peligrosidad de las conductas delictivas o de los padeceres/discapacidades psicosociales. Por otra parte, el enfoque biologicista toma como población aquella que entró en contacto con las instituciones sanitarias o penales (la cárcel y el manicomio), sin tener en cuenta los procesos de selectividad y estigmatización sociopenal y sociosanitarias.

En ese sentido, el concepto de peligrosidad ha sido cuestionado en nuestro país por la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN):

(...) 23) Que la peligrosidad, referida a una persona, es un concepto basado en un cálculo de probabilidades acerca del futuro comportamiento de ésta. Dicho cálculo, para considerarse correctamente elaborado, debería basarse en datos estadísticos, o sea, en ley de grandes números. En dicho caso, la previsión, llevada a cabo con método científico, y con ligeros errores, resultaría verdadera... Nunca podría saberse por anticipado si con la reclusión habrá de evitarse o no un futuro delito, que a ese momento no sólo todavía no se habría ni siquiera tentado, sino que, tal vez nunca se llegaría a cometer.

24) (...) En síntesis: la peligrosidad, tomada en serio como pronóstico de conducta, siempre es injusta o irracional en el caso concreto, precisamente por su naturaleza de probabilidad, pero cuando la peligrosidad ni siquiera tiene por base una investigación empírica, carece de cualquier contenido válido y pasa a ser un juicio arbitrario de valor, que es como se maneja en el derecho penal (Gramajo Marcelo Eduardo s/ robo en grado de tentativa, septiembre de 2006).

Otro aspecto a considerar sobre la peligrosidad está determinado por la relación entre diagnóstico y peligrosidad:

Ciertos diagnósticos son de por sí sinónimo de peligro. Así ciertas conductas o padeceres son vistos como... [peligrosos] y, por lo tanto, debe realizarse una intervención con el fin del cese de esa conducta o padecer, intervención que siempre termina en la internación (Angelini y otros, 2011: 6).

Marcelo Viñar expresa que el diagnóstico:

[tiene el] poder eficaz de sanción y de consecuencias en cuanto a establecer el destino de aquellos a quienes se les aplica, que tiene un valor de anticipación, un valor predictivo...El diagnóstico no sólo es portador de una fotografía del presente sino de una presunción anticipada sobre el futuro, sobre las consecuencias (en Angelini y otros, 2011: 7).

Durante muchos años la peligrosidad para sí o terceros ha sido el fundamento, tanto del encierro penal como del encierro sanitario.

Tomando riesgos

La Ley 26657 de Protección de la Salud Mental (en adelante LNSM Boletín Oficial [B.O.], 2/12/2010, Argentina), introduce la noción de situación de riesgo cierto e inminente como condición para la determinación de internación involuntaria, es decir, coactiva o forzada (artículo 20). Dicha situación, debe ser determinada por el equipo interdisciplinario de salud mental sobre un diagnóstico, también interdisciplinario. Por su parte, el Decr. 603/2013 que reglamenta la ley dice:

ARTÍCULO 20.- Entiéndese por riesgo cierto e inminente a aquella contingencia o proximidad de un daño que ya es conocido como verdadero, seguro e indubitable que amenace o cause perjuicio a la vida o integridad física de la persona o de terceros (B.O., 28/05/2013, Argentina).

Toro Martínez (2011) expresa que la LNSM entiende al riesgo de daño como un atributo de estado, esto es, una situación en la que alguien se encuentra y luego puede salir. Vemos que el riesgo de daño es un estado de la persona aquí y ahora. Más adelante se pregunta:

¿Qué es lo que se evalúa? El riesgo, el atributo de estado, la contingencia del menoscabo, en un momento y en una situación dada [a partir de] 4 puntos cardinales: I) riesgo de daño, II) deducido a partir de una evaluación interdisciplinaria, III) de cada situación particular y IV) en un momento determinado (Toro Martínez, 2011: s/p).

Ello permite apartar la idea del sujeto peligroso y del diagnóstico psicopatológico como determinante de dicha peligrosidad.

La determinación de la situación de riesgo debe hacerse interdisciplinariamente, entendiendo lo interdisciplinario como más que la sumatoria de saberes profesionales, como diálogo entre saberes disciplinarios, profesiones y saberes de las personas usuarias, sus vínculos y la comunidad. El diagnóstico interdisciplinario implica la necesidad de pensar en múltiples dimensiones la situación de la persona, ya no solo en términos psicopatológicos. El riesgo no es solo mental, psíquico.

Ello determinará que la privación de la libertad que significa la internación involuntaria, sea un último recurso cuando otros abordajes no lesivos del derecho a la libertad y a vivir en comunidad no hayan dado los resultados esperados (arts. 9 y 14, LNSM, 2010).

También debemos tener en cuenta que la percepción y evaluación del riesgo es una construcción que realizan los diversos grupos sociales sobre acontecimientos futuros y que será diferente según cada uno de ellos (Angelini y otros, 2011). Por ello, es la importancia de la construcción interdisciplinaria del diagnóstico sobre la situación de riesgo cierto e inminente. La idea de situación en la consideración del riesgo cierto e inminente nos permite trabajar sobre variables más amplias y objetivas que las basadas en la peligrosidad.

Tomando medidas

La medida de seguridad penal, es el equivalente a la internación involuntaria en salud mental para las personas con padecimiento/discapacidad psicosocial que han sido autoras de actos contrarios a las leyes pero no recibieron el reproche jurídico en base a la no comprensión de sus actos (inimputables), tomando como base el artículo 34 del Código Penal (CP). Ambas, son formas de privación de la libertad al en los ámbitos sanitario y penal.

La medida de seguridad se distingue, por un lado, de la pena, ya que la persona no es declarada culpable y, por lo tanto, no le corresponde una sanción. Sin embargo, es

encerrada por tiempo indeterminado, en el sentido que solo se la liberará si las condiciones de peligrosidad que motivaron la aplicación de la medida de seguridad desaparecieron. Por otro, se diferencia de la internación involuntaria que prevé la LNSM, en el sentido de que los lugares de internación no son hospitales sino cárceles o partes de ellas (destinadas a estas personas).

La Ley de Protección de la Salud Mental introdujo un plus de derechos para las personas con padecimiento/discapacidad psicosocial, a la vez que nuevos procedimientos. Ese plus y esos nuevos procederes han generado resistencias en el ámbito sanitario, de la justicia civil y también en el de la justicia penal. Respecto de esta última, la resistencia es mayor.

La CSJN en el fallo Antuña (Antuña, Guillermo Javier s/ causa 12434, CSJN, 13 de noviembre de 2012) tomando lo que expresa la procuración sostiene que:

La medida de internación coactiva es equivalente en los regímenes civil y penal. Las condiciones sustantivas que la justifican son las mismas: la internación ha de ser en ambos casos estrictamente necesaria tanto desde el punto de vista curativo, como recurso terapéutico, como desde el punto de vista preventivo, como mecanismo para contrarrestar el riesgo de que la enfermedad que la persona padece la lleve a dañarse a sí misma o a otros. Las características fundamentales del tratamiento al que el paciente tiene derecho son también las mismas en ambos casos. Lo que distingue a una internación coactiva dispuesta en aplicación del párr. 2, inc. 1, art 34, Código Penal, de la medida equivalente del régimen general del derecho civil reside en que las condiciones de la internación pueden ser más rígidas, en virtud del carácter penitenciario de la institución psiquiátrica en la que el juez penal puede ordenar que la medida sea ejecutada, y en que la liberación o “externación” es más dificultosa en el caso de las medidas penales.

De esta manera, la CSJN plantea la existencia de dos regímenes de internación compulsiva, el sanitario y el penal, donde en este último se acotan derechos de las personas reconocidos tanto por el derecho interno como por el internacional. En ese sentido, el juez del Tribunal Oral Correccional N° 1, Dr. Vásquez Acuña (Relatoría: Salud mental en contextos de encierro, s/f) expresa:

Por un lado el régimen de salud mental, está destinado a la protección de la salud mental de las personas. Su recuperación su derecho a la salud. Mientras que el art.

34 tiene como finalidad evitar que esta persona que cometió un hecho ilícito no sea peligroso para sí y para terceros.

Es preocupante que la Corte acepte, a través del art. 34- un sistema paralelo al régimen aplicable conforme la ley de salud mental un sistema caracterizado por la aplicación de un régimen de seguridad. No se puede hablar de un sistema curativo preventivo. Estos sistemas no tienen las mismas razones, el de seguridad (art. 34 del C.P.) evita que la persona cometa otro delito, y mira y considera a la persona desde la categoría y visión “peligrosista”.

En concordancia, Vásquez Acuña sostiene que la medida de seguridad es, por lo tanto, más gravosa para la persona, teniendo en cuenta que la evaluación debe ser dictaminada por médicos forenses cuando la LNSM expresa que toda evaluación debe ser interdisciplinaria. Por ello, consideramos que las medidas de seguridad se enfocan sobre el sujeto, sobre su peligrosidad como productor de ella. Se lo declara inimputable para recibir una pena, pero recibe una imputación mental que habilita la medida de seguridad. El diagnóstico psicopatológico determina esta situación.

Este fallo va en sentido opuesto de otros que ha emitido la Corte Suprema de Justicia, como por ejemplo “R, M.J. s/insania, humana” (Fallo R, M.J. s/insania, CSJN, 1 de septiembre de 2009.).

Si bien el fallo Antuña sostiene este doble estándar de derechos, introduce la novedad de acotar las medidas de seguridad al máximo de la pena prevista para el ilícito cometido. Ello intenta poner un límite temporal a la infinita cantidad y posibilidad de medidas de seguridad a adoptar.

Final con riesgos

La idea de peligrosidad plantea la idea de una forma de ser del sujeto, asentado en imprecisos fundamentos de corte biologicista, sobre una supuesta potencialidad de causar algún daño a lo socialmente pautado. Este enfoque desresponsabiliza y responsabiliza a la vez al sujeto: está determinado por su biología, pero debe hacerse responsable de esa carga biológica.

La concepción de riesgo cierto e inminente, por el contrario, se asienta en un *estar* del sujeto aquí y ahora, no es una condición del mismo, por ello se habla de *situación de riesgo cierto e inminente*. La persona se encuentra en una situación que lo expone a un

riesgo de sufrir un daño a la salud o la vida de sí mismo u otras personas en su entorno inmediato. Pero mientras la peligrosidad se enfoca solo en el sujeto, el concepto de riesgo lo hace sobre el sujeto y su situación vincular y social.

La discusión nos lleva a plantear que la aplicación de las medidas de seguridad para personas con padecimiento/discapacidad psicosocial pivotea entre un derecho penal de acto y otro de autor, entre lo penal y lo sanitario.

Siguiendo a Günther Jakobs y Manuel Cancio Meliá, existiría un *derecho penal del ciudadano* y un *derecho penal del enemigo*, como “dos polos de *un solo* mundo o de mostrar dos tendencias opuestas, en *un solo* contexto jurídico-penal” (2003: 22). La irrupción de un nuevo paradigma de pensamiento genera modificaciones en los sistemas legales y en las prácticas que de ellas se derivan. Sin embargo, en ambos casos, conviven en sus enunciados y conforman un cuerpo heterogéneo de discursos y prácticas en las que se resuelven las tensiones.

Por todo ello, consideramos que las personas con padecimiento/discapacidad psicosocial que han realizado una acción, típica y antijurídica, no deben ser sometidas a situaciones de encierro penal, aunque sea en unidades penales especializadas, sino que deben ser abordados por el sistema sanitario con los recaudos sociales, tratamentales y jurídicos necesarios para cada caso.

Referencias bibliográficas

- Angelini, S. ; Carrillo. Ma. F; Irie, A y Penna, A. (2011). *La ley 26657 y la evaluación de la situación de riesgo cierto e inminente en las internaciones involuntarias* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/3Kx8n6>>
- Domínguez Lostaló, J. C. (1995). *Vulnerabilidad*. La Plata: Mimeo.
- Ghioldi, L. y Toro Martínez, E. (2011). “Riesgo grave, cierto e inminente de daño: único fundamento de la indicación interdisciplinaria basada en la peligrosidad para sí o terceros”. En *Cuadernos de Medicina Forense Argentina*, 2 (1), pp.25-35.
- Jakobs, G. y Cancio Meliá M. (2003). *Derecho penal del enemigo*. Madrid: Civitas.
- Salud Mental en Contextos de Encierro. Relatoría. (S/f) [en línea] Recuperado de <www.ppn.gov.ar/sites/default/files/Taller%20Salud%20Mental.pdf>
- Toro Martínez, E. (2011). “La noción de ‘situación de riesgo cierto e inminente’ en la Ley 26657/10: acerca de la diferencia entre ‘estar’ y ‘ser’ y sus consecuencias médico legales”. En *Revista Psiquiatría*, 16, pp. 19-26.

Leyes, decretos y fallos

- Corte Suprema de Justicia de la Nación. Fallo “Antuña, Guillermo Javier s/ causa 12434”, 13 de noviembre de 2012. Argentina.
- _____ Fallo “Gramajo Marcelo Eduardo s/ robo en grado de tentativa”, septiembre de 2006.
- _____ Fallo “R, M.J. s/insania”, 1 de septiembre de 2009.
- Código Penal Argentino
- Ley 26657 (de Protección de la Salud Mental) y Decr. Regl. 603/2013.

Subjetividad y consumos problemáticos de sustancias: algunas reflexiones conceptuales

Pablo Barrenengoa

pablobarrenengoa@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El siguiente trabajo tiene por objetivo la reflexión y articulación teórica sobre los consumos problemáticos de sustancias psicoactivas, a partir de la noción de subjetividad. En este trayecto, se mencionan algunos operadores conceptuales que permiten problematizar los abordajes tradicionales del fenómeno en cuestión. Frente a una bibliografía tensionada por el enfoque de riesgo o por abordajes psicoanalíticos que privilegian la dimensión de falta o lo estragante del deseo materno en las toxicomanías, el abordaje de estos fenómenos, a partir de la categoría de subjetividad, permite abrir la pregunta sobre nuevas modalidades subjetivas y de tramitación del padecimiento que prevalecen en el contexto de la sociedad de consumo. Advertir este escenario resulta de inestimable importancia para el trabajo con diversos dispositivos preventivo-asistenciales, en la medida en que la materia prima con la que diversas modalidades de abordaje del padecimiento humano interactúa -la subjetividad- parece estar en estado de transformación sin que pueda decirse aún hacia dónde se dirige.

Palabras clave: subjetividad; adicciones; modalidades de subjetivación; psiquismo

El presente trabajo procura establecer diversas articulaciones y elaboraciones teóricas que toman como punto de partida algunas de las múltiples manifestaciones en el campo de las llamadas “adicciones”. Dicho trabajo, forma parte de la reflexión que acompaña el proceso de escritura del proyecto de tesis para el doctorado en Psicología, para el cual se dispone de una beca tipo A otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con lugar de trabajo en el Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas de la Facultad de Psicología (UNLP).

Abordar algunas de esas dimensiones que interactúan en las modalidades actuales del padecimiento subjetivo, implica necesariamente iniciar el recorrido con la reflexión sobre las condiciones actuales de subjetivación en la sociedad contemporánea. En este tránsito y, fundamentalmente, en la vinculación con los resortes socio-históricos del consumo de sustancias, vale la pena revisar sucintamente algunas cuestiones más amplias, indagadas por algunos autores inscriptos en la perspectiva de la historia de la subjetividad. Por ejemplo, Ignacio Lewcovicz (1999), ha señalado las alteraciones que se han dado en los soportes de la constitución subjetiva contemporáneos y, según afirma, el Estado y sus instituciones nodales (familia nuclear, trabajo, escuela) como organizadores sociales en los modos de orientar el devenir de las personas, ha sido desplazado por la potencia soberana del mercado.

En términos de Zygmunt Bauman (2007), nos encontramos en el final de un proceso que produjo el pasaje de una sociedad de productores a una de consumidores; este cambio significó múltiples y profundas transformaciones que permiten pensar que el mundo de la adicción sólo es posible en determinadas condiciones socio-culturales. Esto nos lleva a afirmar una primera cuestión: las adicciones en la era contemporánea, no pueden considerarse como una categoría clínica en sí misma, sino el rasgo fundamental de la relación de los sujetos con los objetos de consumo.

Algunos aportes teóricos enmarcados en todas estas consideraciones, resultan de gran utilidad para comprender cierta matriz contemporánea que desencadena producciones subjetivas de múltiples manifestaciones. Entre ellas, puede mencionarse que la subjetividad “adicta” es pensada -bajo ciertas condiciones- como un modo de expresión posible dentro de un soporte subjetivo más amplio, instituido por las coordenadas de des-realización de los Estados nación y producciones subjetivas del mercado: el sujeto consumidor.

El consumidor varía sistemáticamente de objeto de consumo sin alterar su posición subjetiva, realiza una permanente sustitución sin que dicha práctica le ocasione ninguna alteración. La subjetividad instituida del consumidor es la del “buscador” del objeto que

devuelva imagen de plenitud. Pero no la del “encontrador” de objetos. El que encuentra el objeto, es decir, el que satisface la promesa del mercado, se excede de la lógica del mercado. En términos de Lewcowicz:

[...]la subjetividad instituida se sostiene en la promesa y no en la consumación. La consumación del consumidor suprime al consumidor y da lugar a un adicto. Adicto a algo que le proporciona plena satisfacción en el sentido que proporciona siempre el mismo estado físico mental de plenitud. El adicto se constituye a la vez en la realización y en la interrupción del consumo (1999: 14).

El consumo no requiere ni de ley ni de los otros, dado que es en la relación con los objetos y no con los sujetos donde se asienta la ilusión de satisfacción. Destituida la potencia del Estado en la producción de subjetividad, cabe la pregunta por cuáles son los horizontes de expectativa y el espejo donde se miran sujetos. Como han señalado Silvia Duschatzky y Cristina Corea, “el otro como espejo, como límite, como lugar de diferenciación, se opaca, se torna prescindible” (2007: 21).

A la par de la visibilización de la problemática “adictiva”, a partir de la década del ‘70 existe una multiplicidad de teorías que se han desarrollado y han tenido impacto en el intento de comprensión e intervención sobre el fenómeno. La pregnancia y hegemonía de cada corriente teórica ha ido variando de acuerdo a factores que aquí no se discutirán, pero que forman parte de la diversidad intrínseca de las ciencias humanas. (Smith, 1997). Esta bibliografía se basa mayormente en un enfoque más general, denominado “de riesgo” que, inspirados en la tríada propuesta por Nowlis (1975) construye una ecuación compuesta de diferentes factores que inciden en la configuración de los CPSP. En ella, se han mencionado una infinidad de factores que van desde macro sociales (como por ejemplo la incidencia de condiciones estructurales de la economía política en las micro prácticas de consumo), hasta factores individuales vinculados a las creencias o percepciones del riesgo (García del Castillo y otros, 2013; Hawskin y otros, 1992; Moral Jimenez, 2007). Si bien algunos de los factores mencionados por estos enfoques nos hablan de la multidimensionalidad de los CPSP y reconstruyen algunas de las múltiples determinaciones de los CPSP a nivel macrosocial, microsociales e individual, no hablan de los sujetos, sus modos de significación, de las operaciones subjetivas puestas en juego, del impacto en sus relaciones sociales y valoraciones construidas. (Duschatzky & Corea, 2007).

En este breve recorrido, nos topamos con algunos operadores conceptuales que la teoría psicoanalítica ha utilizado en el abordaje de las toxicomanías. Entre ellos, adquieren centralidad la indagación de la función de la sustancia en cada sujeto, la singularidad y el abordaje de la historicidad subjetiva. La mirada de la singularidad resulta una referencia ineludible y de inestimable importancia para poder analizar el consumo de sustancias, en la medida en que lo que se privilegiará será la agencia del sujeto y función que tiene la sustancia en su propio entramado biográfico y pulsional, más allá de la toxicidad.

En este marco, se parte de la consideración de que la sustancia, en los consumos problemáticos, no es un objeto hedónico. Es más bien un objeto que demuestra la imposibilidad de un hedonismo feliz: del principio del placer se pasa muy rápidamente a más allá del placer. El toxicómano es absolutamente sumiso al puro imperativo superyoico. El superyó, en su faceta más profunda, empuja a la muerte (Laurent, 2014). Se trata, desde esta mirada, de desmarcarse de posiciones en que se ha banalizado la idea de placer de las drogas y poder situar la especificidad de las toxicomanías, no como entidad clínica diferenciada, sino como un modo de cancelación tóxica del dolor subjetivo, asintótico con el inconciente, que no puede ser asimilado al mero uso de sustancias sino a la operatoria del *pharmakon* en cada paciente singular (Le Poulicheto en Laurent, 2014). Esta perspectiva resultará fértil, en la medida en que permite historizar diacrónicamente la intervención de la sustancia en la vida de los sujetos. Según este modo de abordaje, los consumos problemáticos se caracterizan por la búsqueda de efectos rápidos y cambios en el ánimo, en la percepción o en los sentimientos mediante una vía química y tóxica que logra la adaptación circunstancial a una realidad displacentera. (Miguez, 1998). Así, se trata de visualizar la función que cumple la sustancia en cada caso. Desde esta concepción, el problema no radica esencialmente en la toxicidad de lo que se consume, sino en haber abandonado cualquier otra forma para recuperar la capacidad de entusiasmo con algo y la carencia de vínculos o redes sociales de contención y apoyo que lo ayuden a recuperarla de otra manera. Se podría decir que, cuando se ve suspendida la vía de satisfacción habitual de un sujeto en sus micro y macro contextos, puede intentar la satisfacción mediante modalidades tóxicas. Estas, están ligadas a la pereza, circuitos pulsionales que sortean el rodeo por el Otro y todo encuentro con la alteridad. Se trata, según Sylvie Le Poulichet (2014), de una cancelación tóxica del padecimiento desplegando un modo de satisfacción de carácter alucinatorio. Lo tóxico aquí se entiende, no como una formación de síntoma susceptible de ser descifrada, sino como la búsqueda de alivio de la tensión sin resolución del conflicto. Urgencia, inmediatez, pereza, abolición del tiempo y de la diferencia. El

aislamiento en los casos de toxicomanías severas nos habla de una descarga por fuera de los sentidos culturales compartidos con otros.

Ahora bien, pensar los consumos problemáticos desde las subjetividades de la época, implica optar por el abordaje de la subjetividad y no exclusivamente por el abordaje de procesos inconscientes. Como ha señalado Silvia Bleichmar, la producción de subjetividad no es un concepto psicoanalítico sino sociológico: “hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar” (2003: 2). Diferenciaremos, por lo tanto, entre psiquismo y subjetividad, reservando esta última a aquello que remite al sujeto, a la posición de sujeto, por lo cual se diferencia, en sentido estricto, del inconsciente. La subjetividad no podría remitir al funcionamiento psíquico en su conjunto, no podría dar cuenta de las formas con las cuales el sujeto se constituye, ni de sus constelaciones inconscientes, en las cuales prima la lógica de la negación, de la atemporalidad, del tercero excluido, o la lógica del proceso primario (Bleichmar, 2004).

La noción de subjetividad parte de la consideración de que está en circulación en grupos sociales de diferentes tamaños: es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares. Según Félix Guattari y Suely Rolnik:

[...] El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que llamaría de singularización (2006: 47).

La subjetividad reúne elementos heterogéneos y dimensiones polifónicas, en la medida en que los agenciamientos que operan sobre los sujetos son múltiples. Dicha multiplicidad permite advertir que no se trata sólo de saber por qué un sujeto consume, a partir de la noción de lo que le falta o carece. Existe también allí, incluso en las acciones más destructivas, una afirmación del sí mismo, una producción subjetiva, una micropolítica activa, de aprehensión del sí mismo, del cosmos y de la alteridad que da cuenta, en muchos casos, de verdaderas rupturas existenciales (Guattari & Rolnik, 2007). A diferencia de algunos abordajes psicoanalíticos que en presentaciones de desregulación (de comida, de sustancias, etc.) han enfatizado la dimensión de la falta, del defecto en la operatoria de la función paterna o dimensiones estragantes del deseo materno, resulta un reduccionismo

psicologista no reparar en las dimensiones subjetivas y, por lo tanto, socio-históricas, que producen modalidades existenciales compatibles con esas pulsiones salidas de cauce (Fernández, 2013) y arrasadas por el avance de la insignificancia, según una expresión de Castoriadis.

En su reciente libro *Jóvenes de vidas grises*(2013), Ana María Fernández ha proporcionado un importante aporte en el campo de los problemas de la subjetividad y la juventud. A partir de hallazgos en el campo de la clínica en diversos sectores sociales, ha señalado la frecuencia en esta franja etaria con la que se comienzan a presentar modalidades de subjetivación que ha denominado, por un lado, en “plusconformidad” y, por el otro, modalidades existenciales que accionan abusos y excesos de diverso orden (violencias, crueldades, trastornos alimentarios, adicciones, etc.), que la autora llama “desbordes de lo pulsional salido de cauce”. En ambos casos, el rasgo característico de estas formas de padecimiento actual está constituido por la extranjería de la experiencia de sí que, en los casos de urgencia de satisfacción, implica el arrasamiento de cualquier pregunta sobre el deseo y expectativa futura, pues la vertiginosidad clausura la posibilidad de instalar las demoras que cualquier campo de experiencias necesita. Según Fernández, además, la dificultad de configurar el campo de experiencias obstaculiza o imposibilita la posibilidad de com-poner el propio mundo, andar por la vida sin brújula. Se trata de modalidades de subjetivación en las que:

(...) se ha roto, interrumpido, desconectado o dañado la relación entre las acciones y sus efectos, en las que la urgencia de la satisfacción borra las necesarias demoras de ensayar, jugar, inventar, calcular, en el campo de las experiencias (...) No hay tiempo para registrar si en el camino se dañan o dañan a otros. Comprobar que no hay borde los confirma (Fernández, 2013: 28).

Según esta línea de pensamiento, se ha señalado que una buena parte de estas modalidades subjetivas, compatibles con cuadros graves de adicciones, la experiencia de la temporalidad queda gravemente afectada. Esto implica que la articulación entre experiencias que significan el pasado y proyecciones a futuro, de construcción de un porvenir -que permite establecer un anclaje en la configuración de un presente- se encuentra alterada: se consume en la inmediatez.

Al mismo tiempo, las instituciones y modelos identificatorios tradicionales propios de la sociedad industrial (familia nuclear, escuela, trabajo) que prescribían y transmitían sentidos

y saberes, en el pasaje al mundo adulto han claudicado o perdido su eficacia simbólica, teniendo como contrapartida el aislamiento de las personas y su privación de referentes de comunidades de pertenencia, hecho que se experimenta con mayor crudeza en el atravesamiento de las juventudes (Hornstein, 2006; Fernández, 2013). Advertir este escenario resulta de suma importancia para el trabajo con diversos dispositivos preventivo-asistenciales, en la medida en que la materia prima con la que diversas modalidades de abordaje del padecimiento humano interactúa, parece estar en estado de transformación, sin que todavía se pueda vislumbrar hacia dónde se dirige. Diremos, por último, que no se trata de apelar a la restauración nostálgica de los modos de organización del lazo social de la modernidad temprana, sino de indagar estos nuevos modos de subjetivación en diálogo con lo que tradicionalmente instituyó y se ha ido decolorando en las últimas décadas.

Referencias bibliográficas

- Bauman Z. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Bleichmar, S. (2004) “Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis”. *Revista Topía* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/PdzzUs>>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2007). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, A. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García del Castillo, J.; López, A.; Gázquez, P. y Marzo Campos, J. (2013). La inteligencia emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Health and Addictions*, Vol. 13 (2), pp. 89-97.
- Guattari, F. y Rolnik S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hawkins, D; Catalano, R. y Miller, J. (1992). “Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention”. En *Social Development Research Group, School of Social Work University of Washington* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/q6ZEEq>>
- Hornstein, L. (2006). *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, E (2014). “Entrevista a Eric Laurent”. *Estrategias. Psicoanálisis y salud mental*, 1 (2), pp.12-13.

Lewkowicz, I. (1999). "Subjetividad adictiva: un tipo psicosocial instituido. Condiciones históricas de posibilidad" en Dobon, J y Hurtado, G. (comp.). *Las drogas en el siglo...¿que viene?...* Buenos Aires: FAC.

Miguez, H. (1998). *Investigación social, prevención y vulnerabilidad*. Buenos Aires: Paidós.

Moral Jimenez, M. (2007). "Personalidad, resiliencia y otros factores psicosociales asociados al consumo de sustancias". *Revista española de drogadependencias*, 32 (3), pp. 250-291.

Nowlis, H. (1975). *La verdad sobre la droga*. UNESCO.

Smith, R. (1997). *Preface. Chap. 1: The History of the Human Sciences. EnThe 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 línea] Recuperado de <www.psicologia.historiapsi.com.>

Parejas del mismo sexo con hijos: delo impensado a lo real

Federico Batiz y Mariela Pántano

federicobatiz@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado dentro del Proyecto “INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS PRESENTACIONES ACTUALES DE PARENTALIDAD Y PAREJA, EN PAREJAS DEL MISMO SEXO” perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y dirigido por la Lic. Iara Vidal. Tiene como objetivo tomar los aportes de Micaela Libson (2009) y analizar diferentes fragmentos de entrevistas realizadas por el equipo del proyecto de investigación para verificar si las problemáticas especificadas en el texto se repiten en la actualidad. Además, tomaremos diversos autores e incluiremos reflexiones propias sobre las transformaciones que se fueron dando a lo largo del devenir histórico en las configuraciones familiares.

Consideraremos la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de Género y la Ley de Fertilización Asistida, las cuales permitieron abrir un abanico de familias diversas, que obtuvieron un marco legal que las visibilice, las ampare y posibilitaron a muchas parejas y personas pensar y acceder a la parentalidad. Estas leyes han sido un gran avance normativo pero no podemos evitar preguntarnos quiénes acceden a estas nuevas normativas y quienes quedan excluidos de ellas. ¿La inclusión que promulgan es real? Consideramos pertinente realizar una investigación más profunda sobre estos interrogantes.

Palabras clave: parentalidad; familia; parejas del mismo sexo; leyes

*Lo que está en el centro de todo esto es que
los seres humanos no pueden vivir en la inmediatez,
que la única manera de lograr la trascendencia
es a través de poder reparar
en las generaciones venideras el malestar que padecen.
Silvia Bleichmar (2005)*

El presente trabajo se encuentra enmarcado dentro del Proyecto “INVESTIGACIONES ACERCA DE LAS PRESENTACIONES ACTUALES DE PARENTALIDAD Y PAREJA, EN PAREJAS DEL MISMO SEXO” perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicho proyecto, se aborda desde una perspectiva de género, pospatriarcal y posheteronormativa y se encuentra dirigido por la Lic. Iara Vidal.

Luego de trabajar diversos contenidos obtenidos a partir de bibliografía, de entrevistas por el equipo, de películas y de series televisivas, actualmente estableceremos una profundización teórica acerca de cómo los sujetos construyen su identidad familiar.

Como planteamos en una investigación anterior (Batiz y otros, 2016), la familia es una estructura compleja y heterogénea que se sostiene y cambia a lo largo del devenir histórico legitimando ciertas organizaciones familiares. Hasta hace poco tiempo atrás, las parejas del mismo sexo eran pensadas generalmente como parejas sin hijos y, este imaginario social (1), no sólo atravesaba discursos políticos sino que también era encarnado por los propios protagonistas, que reproducían con total naturalidad esta analogía de elección sexual homosexual y la no parentalidad.

Muchas creencias se enlazan en este discurso, que hacen a las decisiones y reflexiones a tomar frente al momento en el que es permisible acceder a la parentalidad. Gracias a la lucha del colectivo Lesbianas, Gays, Trans, Bisexual, Intersex y Queer (LGTBIQ) se han ido conquistando diversos espacios y derechos, lo cual abre un campo de interrogantes que hoy nos llama a intervenir acerca de cómo es vivida y construida la posibilidad de dicha parentalidad.

La sanción de diferentes leyes fue un hecho importante que posibilitó y reflejó una realidad social invisibilizada que emergía y requería de un marco judicial que legitime a estas nuevas configuraciones familiares.

La Ley de Matrimonio Igualitario 26618 marca un punto de quiebre, ya que el reconocer los derechos e implementar políticas de igualdad, inclusión y

construcción de ciudadanía posibilita a que nuevos sectores sociales entren a formar parte de la agenda pública y pierdan el carácter de excluidos de los derechos que hasta el momento de la sanción parecían posibles sólo a las mayorías (Corte y otros, 2015: 5).

Este fue el puntapié inicial que dio lugar a la sanción de otras leyes, tales como la Ley 26743 de Identidad de Género y la Ley 26862 de Fertilización Asistida.

Por otro lado, con la Ley de Fertilización Asistida y la posibilidad de adopción, no sólo parejas homosexuales y heterosexuales logran acceder a la parentalidad, sino también aquellas personas que desean tener un hijo pero que no tienen una pareja.

Estas posibilidades, generan controversias tanto en lo social como en lo académico. Con relación a ello, retomamos a Iara Vidal (2014) quien da como ejemplo a Antonio Donini el cual, en su libro sobre *Sexualidad y Familia*(2005), sostiene que el estilo actual de vida de muchos hombres homosexuales no favorece el establecimiento de hogares permanentes o de relaciones formalizadas que ayuden a la adopción de niños, pero si acuerda con que las mujeres adopten (en Vidal, 2014). En este punto, coincidimos con Débora Tajer (2012) quien plantea 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.

Otro aporte valioso en relación a la temática lo realiza Anne Cadoret cuando afirma que, en los casos en que la/s familias de origen de la pareja parental tienen ciertas reticencias en aceptar la homosexualidad de su hijo/a, la llegada de un/a niño/a “permite comunicar la existencia de la pareja. Sin embargo, no debemos olvidar que a partir de entonces se hace hincapié en el parentesco” (2003: 158).

Creemos pertinente remarcar la importancia del lugar del deseo de estas parejas de padres, el cual 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 maternidad o paternidad, sino un deseo. Por lo tanto, consideramos que depende de cada vínculo, con sus particularidades y diferencias respecto de otras configuraciones, entenderse y elaborarse como familia.

A la hora de poner palabras

Nos parece interesante retomar una investigación realizada por Micaela Libson (2009) quien establece, por medio de una serie de entrevistas, diversas tipologías que van a responder a tres ejes. Primero, con relación a las diversas modalidades en que se constituyen los arreglos familiares no heteronormativos: unión heterosexual anterior, coparentalidad, tecnologías de reproducción asistida y adopción. Segundo, en base al análisis de las prácticas discriminatorias y las valoraciones sobre las sexualidades no heteronormativas que producen efectos en varones gays y mujeres lesbianas, en términos de sus contextos familiares. Por último, mediante un desarrollo sobre las creencias y opiniones que los entrevistados y entrevistadas manifiestan en torno a las demandas por el matrimonio y la adopción, impulsadas por diversos sectores del activismo LGTTBI (Libson, 2009: 11).

Si bien lo planteado por la autora es anterior a la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, a partir de su aporte analizaremos diferentes entrevistas realizadas por el equipo que participan en el proyecto de investigación del cual formamos parte, para verificar si las problemáticas especificadas en el texto se repiten en la actualidad. Para ello tomaremos en cuenta la tipología que desarrolla sobre las representaciones sociales (2) sobre familias y no heterosexualidad (3):

- Representaciones sociales sobre maternidad/paternidad: la autora menciona las dificultades que presentan los/as entrevistado/as de disociar familia y heterosexualidad, ya que se preguntan por si un hombre puede tener instinto maternal o si puede cumplir funciones maternas asociadas a los cuidados primarios. (2009: 83).

En una entrevista realizada a una pareja de mujeres encontramos que, una de ellas, nos contaba: “Yo he escuchado a varones, cuando estaba lo del matrimonio igualitario, a varones gays que ellos no estaban provistos naturalmente, hechos para paternar (...)”.

Vale aclarar que, desde nuestra postura, no planteamos la existencia del instinto materno/paterno, sino que hablamos de las funciones de amparo y regulación simbólica (4) las cuales pueden ser ejercidas sin distinción de géneros y entendemos a la familia como una construcción y no como algo natural y universal.

- Representaciones sociales sobre las proyecciones futuras: (deseo de parentalidad, familia de crianza y secretos). Los deseos de ser madre/padre surgen por variadas situaciones que incluyen desde un deseo íntimo y temprano en la vida de cada uno y/o que rodean el diálogo con la pareja y/o el contacto con otros niños, como sobrinos o hijos de amigos. La

maternidad/paternidad también se liga a una fantasía o ideal de descendencia, a una proyección de uno mismo en un otro (2009: 85).

En una entrevista realizada en el Proyecto de Investigación, ante la pregunta del proyecto de maternidad, las dos miembros de una pareja nos dicen: “Sí, sí, como proyecto mío. Era algo que yo quería hacer, después la circunstancias si era en el contexto de una pareja o sin pareja o como fuera era secundario” o “la verdad es una familia que yo, por mi parte no pensaba formar, pero terminó dándose. (...) No formar una familia así constituida con hijos. (...) Fue ella la que me dijo yo quiero ser madre, ¿vos vas a acompañar en la idea o no?”.

De esta manera, podemos visualizar como cada una de ellas tenía una posición diferente ante el mismo proyecto como menciona Libson.

- Representaciones sociales sobre la no heterosexualidad y la maternidad/paternidad pensada como dos realidades diferentes y opuestas: los/as entrevistados/as hablan de la dificultad que han tenido para poderse pensar como padres ya que, en el momento que asumieron su sexualidad, daban por hecho que por ser *gay* o lesbiana no podían tener hijos más allá de los impedimentos legales o las dificultades en llevar adelante una adopción. Igualmente piensan en la discriminación que van a sufrir sus hijos por tener dos padres del mismo sexo (2009: 90).

La misma pareja anteriormente citada, nos responde acerca de sus hijos: “(...)Él va a ser depositario de nuestras batallas, porque va a ser... Va a ir al colegio y capaz reciba alguna cosa y tendremos que enfrentarnos a eso”. Su pareja, por su parte, agrega: “Sí, los prejuicios de los demás. Por ahí yo veo que quizás, no sé si la infancia, pero la adolescencia quizás sea mejor pasarla en Capital que va a haber gente con la cabeza más abierta que acá en La Plata”. A ello, puede sumarse la postura de uno de ellos:

Hay una parte de la socialización que cuando vinimos acá perdimos (de Buenos Aires a La Plata), todo lo que es, bueno, el “ghetto”. Pero, en fin, yo tengo veinte años ahí, tengo mis amigos, mi circulación, que se yo, un poco eso lo extraño (...). Está mi hermano, que sería alguien más digamos... que sería la familia potable para, por ejemplo, coordinarnos en cuidar a nuestros sobrinos en algún momento. Acá no tenemos familia, son todos muy grandes. No dejaríamos con algún familiar, sí con amigos.

Podemos evidenciar cómo, lo planteado por la autora, se sigue repitiendo en la actualidad. Si bien ya ha transcurrido un tiempo de la sanción de estas leyes, creemos que se debe a una reproducción de modelos parentales heteronormativos y quizás, en un lapso de tiempo más prolongado, como puede ser una década, se puedan vislumbrar con mayor claridad cambios sustanciales en los imaginarios sociales que conforman la subjetividad de las parejas del mismo sexo con hijos o con proyecto de ellos. Se vuelve notorio también, cómo en las parejas parentales se van construyendo diversas formas de parentalidad, apoyándose ya no tanto en su familia de origen o genética, sino más en sus afectos.

Del parentesco a la afinidad: nuevos entramados vinculares

En las entrevistas que venimos mencionando, una de las personas entrevistadas nos comenta:

La familia nuclear normal no es real, no es una realidad, es una realidad del 10 por ciento. Todo el resto tenemos otras familias con otras constituciones, con otras historias. Y bueno, con toda esa conjunción de ideologías, de experiencias de vida me anime, veré qué construyo. Mi vieja esta súper presente, yo tengo muchísimos amigos que participan un montón en la crianza de S. (...) estamos pensando en una cuestión más de tribu, de banda. Gente que se pueda pasar los hijos de acá para allá, que pueda criar más colectivamente.

En la actualidad, a partir de los cambios que se fueron dando en las configuraciones familiares, se puede evidenciar que cada vez prosperan más los hogares formados por amigos/as o personas solas. El modelo de la familia nuclear predominante y característico de la modernidad, está cambiando rápidamente y, en la posmodernidad, el sello distintivo está puesto en la diversidad: “La familia cambia, evoluciona, se adapta y así genera sujetos con características propias y a la vez muy concordantes con la época en la que vive” (Muchnik, A., 2007: 151).

Lo que se observa es lo que Miguel Spivacow (2011) denomina *familia afectiva*, es decir, un grupo de personas que se vinculan con el fin de obtener amparo, contención y afecto y, de esta forma, hacer frente a la soledad característica de nuestros tiempos. Las crisis de referencias simbólicas motorizan el cambio en búsqueda de una respuesta que pueda contener las ansiedades vividas por los sujetos. Esta búsqueda de nuevas referencias,

actualmente, se orienta hacia los lazos afectivos dejando de lado, en muchas ocasiones, los lazos de parentesco biológico. Para finalizar compartimos, a modo de ejemplo, una última viñeta extraída de la serie de entrevistas a cargo del equipo de investigación cuando preguntamos acerca si consultaron a la hora del proyecto de tener un hijo:

No. Lo hicimos y después lo informamos, cuando ya estuvo el embarazo (...) en realidad ella tenía unos amigos que les contó antes porque justamente sabía que no iban a generar esta cuestión de la presión. Yo a mi hermano le conté que tenía un proyecto (...) era gente que iba a apoyar y que no iba a transmitir sus ansiedades y sus cosas, digamos sobre nosotras.

Conclusión

Los homosexuales quieren inscribir su estilo de vida en una transmisión simbólica. Es decir, ya no ser considerados simplemente como seres infames. Con esta Ley (Ley de Matrimonio Igualitario), podrán dar la espalda a las familias que los juzgan pero además inscribirse en una filiación simbólica creando su propia familia. Se ve en esto a veces una normalización de la homosexualidad, yo veo más bien una deconstrucción de la familia normal (Leguil, 2013: 152).

Si bien la sanción de las mencionadas leyes permitió abrir un abanico de diversas configuraciones familiares que ya estaban presentes en la realidad, éstas obtuvieron un marco legal que las visibilice, las ampare y, además, posibilite a muchas personas con y sin pareja pensar y acceder a la parentalidad. Es importante resaltar que, más allá del marco legal, el deseo puede construirse a partir del deseo de uno de los miembros. También a partir de los hijos que ya tenga un integrante de esa pareja con anterioridad a ella, variante que no incluimos y que creemos que puede ser complementada con un análisis en conjunto con la incidencia de la ley con respecto a los derechos de las parejas del mismo sexo para con este hijo/a.

Estas leyes han sido un gran avance normativo, pero no podemos evitar preguntarnos quiénes acceden a estas nuevas normativas y quienes quedan excluidos de ellas. ¿La inclusión que promulgan es real? Consideramos pertinente realizar una investigación más profunda sobre estos interrogantes.

Notas

(1) Imaginario social entendido en los términos de Cornelius Castoriadis.

(2) Una representación social se define como un esquema de percepción que los sujetos tienen de sí mismos y de la situación en la que se encuentran. Su estructura se construye a partir de un sistema de valores, de creencias, de experiencias personales, de dimensiones emotivas y afectivas que inciden en el esquema de representaciones que un sujeto posee (Libson, 2009: 80).

(3) Nos referimos a las familias en las que las personas a cargo de la crianza de chicos no se inscriben en la heterosexualidad obligatoria. Ello contempla a *gays*, lesbianas y bisexuales en cuanto a la orientación sexual y a travestis y transexuales en cuanto a la identidad de sexo/género. Denominamos a estos arreglos familiares como familias no heteronormativas (Libson, 2009).

(4) La función de amparo refiere al conjunto de cuidados brindados al infante 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/quienes desempeñan la función. Respecto a la función simbólica, es donde se produce una inscripción de lo simbólico en el hijo, el proceso de diferenciación que puede ir realizando entre él y su padre, entre él y la madre y, paulatinamente, asumirse como otro de deseos propios más allá de los enunciados identificatorios familiares.

Referencias bibliográficas

- Batiz, F.; Fontana, D. y Pántano, M. (2016). “¿Por qué familia más que dos?”. En *I Encuentro Platense Sobre Diversidad Familiar y Parejas del Mismo Sexo*. Facultad de Psicología: UNLP.
- Cadoret, A. (2003). *Padres como los demás*. Barcelona: Gedisa.
- Corte, T; Iparraguirre, P. y Prieto Courries, F. (2015). *Nueva Ley de Matrimonio Igualitario en la producción de subjetividad e igualdad*. Buenos Aires: UBA.
- Gonzalez Salaberry, R. (2006, enero). Entrevista realizada a Silvia Bleichmar. En *Revista Contexto Psicológico*.
- Leguil, C. (2013). *In Treatment: Lost in Therapy*. Paris: PUF.
- Libson, M. C. (2009). *La diversidad en las familias: un estudio social sobre parentalidad gay y lesbiana* [en línea] Recuperado de <Libson_La-diversidad-en-las-familias%20INADI%20(1).pdf>
- Muchnik, A. M. (2007). “Capítulo 10. Adopción y homoparentalidad” en Rotengber, E. y Agrest Wainer, B. (comps). *Homoparentalidades. Nuevas Familias*. Buenos Aires: Lugar.
- Spivacow M. A. (2011) *La pareja en conflicto. Aportes psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Tajer D. (2012). “Notas para una práctica psicoanalítica postpatriarcal y posheteronormativa” en Hazacki, C. (comp.). *La crisis del patriarcado*. Buenos Aires: Topia.
- Vidal, I. (2014). “La ley de matrimonio igualitarios y su incidencia sobre lo social”. En *Cuarto Congreso Internacional de Investigación*. Facultad de Psicología: UNLP.

Leyes, decretos y fallos

- Ley 26618 (Ley de Matrimonio Igualitario)
- Ley 26743 (Ley de Identidad de género)
- Ley 26862 (Ley de fertilización asistida)

La invención del autismo

Analía Basualdo

analiabasualdo@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

La investigación sobre el autismo a partir de la enseñanza de Jacques Lacan, encuentran en las figuras de Jean-Claude Maleval y Eric Laurent una valoración imprescindible. La publicación en la década de 1990 de testimonios originales de autistas recibió en estos autores una revisión profunda y una lectura original de aquellos datos clínicos. La máquina-auto de Joey y la máquina de apretar de Temple Grandin constituyen los dos objetos autísticos más conocidos (Maleval 2011) y resultan nuestro insumo para relanzar la pregunta sobre su vigencia autocurativa. Esta búsqueda la haremos a partir del análisis de textos y la puntuación de dos recorridos clínicos. La revisión contempla repasar desarrollos teóricos sobre ejes específicos: la relación de los autistas con el cuerpo y la inclusión de los objetos “autísticos”, teorizaciones que han sido retomadas en la actualidad al poner en el centro de la cuestión al sujeto y su carácter activo en la conformación de los objetos.

Nos detendremos en revisar la vertiente de la invención autista a partir de distintas formas de ensamblarse con un objeto particularizado, modalidades que han sido plasmadas en las referencias biográficas de Temple Grandin y la observación que sobre el caso Joey ilustra Bruno Bettelheim (1981).

Palabras claves: autismo; objetos; invención; autocuración

Los progresos en la investigación sobre el autismo a partir de la enseñanza de Jacques Lacan encuentran en las figuras de Jean-Claude Maleval y Eric Laurent una valoración imprescindible. Si bien la clínica del autismo no resulta homogénea a la hora de analizar sus variadas presentaciones, hay en el campo del autismo un hallazgo clínico que da cuenta de las invenciones a las que acude el sujeto autista a la hora de componer una relación con su cuerpo (Miller, 2015). La publicación en la década de los '90 de testimonios originales de autistas, recibió en estos autores una revisión profunda y una lectura original de aquellos datos clínicos.

La maquina-auto de Joey y *la máquina de apretar* de Temple Grandin constituyen los dos objetos autísticos más conocidos (Maleval 2011), y resultan nuestro insumo para relanzar la pregunta sobre su vigencia autocurativa. Los artefactos creados por estos dos autistas interrogan la función pragmática que adquieren en cada caso y su valoración como efecto de borde, que hace las veces de cuerpo.

Esta búsqueda la haremos a partir del análisis de textos y la puntuación de dos recorridos clínicos. La revisión contempla repasar desarrollos teóricos sobre ejes específicos: la relación de los autistas con el cuerpo y la inclusión de los objetos “autísticos”, teorizaciones que han sido retomadas en la actualidad al poner en el centro de la cuestión al sujeto y su carácter activo en la conformación de los objetos.

Nos detendremos en la vertiente de la invención autista a partir de distintas formas de ensamble con un objeto, modalidades que han sido plasmadas en las referencias biográficas de Temple Grandin y la precisa observación que sobre el caso Joey ilustra Bettelheim (1981).

Estado de situación

En el libro *La batalla del autismo*(2013), Eric Laurent señala que dada la ausencia del agujero que lo simbólico produce en lo real, no es posible para el autista construirse un cuerpo y un yo, tesis que se desprende de la noción de forclusión del agujero. Su enseñanza progresa al sostener en el autista el obstáculo para construir un borde topológico entre ambos registros -real y simbólico- y que, a “falta de un cuerpo”, instala una “neo-barrera corporal”, un tratamiento del borde, mediante la creación de un objeto autista.

Los trabajos de Jean-Claude Maleval (2011), completan la extensa formalización teórica, al poner el énfasis en un modo de funcionamiento autístico. Su apreciación exhaustiva al

examinar la lectura de las autobiografías de autistas de alto nivel, nos permite aprehender con nitidez su funcionamiento; el tratamiento del borde por medio de la creación de un objeto autista, de dobles o de islotes de competencia de acuerdo a su expresión.

Retomemos la característica principal del escenario autístico, al afirmar que éste carece de agujero y que tienen acceso a esa dimensión terrorífica en la que nada falta. Nada puede ser extraído para ser colocado en ese agujero, dado que éste no existe. La clarificación de Laurent resulta indispensable en la extensión del concepto de forclusión, para incluir el hecho de que, para los sujetos autistas, el retorno de goce no se produce sobre un borde, dado que no hay un borde en tanto zona fronteriza que delimite dicho agujero: “[...] En relación con este punto es importante señalar que: en su lugar hay un neo-borde porque constituye un límite casi corporal, infranqueable, mas allá del cual ningún contacto con el sujeto parece posible” (2013: 83).

La tentativa de trazar un borde es, a su vez, la de hacer un cuerpo capaz de regular ese goce nocivo. Pero ningún cuerpo podría tomar forma sin un objeto particular. Señalamos que en el autismo no hay alienación que aloje al sujeto en el Otro como condición de la separación para que produzca un objeto *a*. Objeto evacuado del Otro cuya extracción condiciona la fundación de un cuerpo, proceso que resulta imposible en el autismo (Monribot, 2012).

Entonces, ¿qué objeto pone en función el autista para darse una envoltura que haga las veces de cuerpo?

Del niño-máquina a la máquina del niño

Los aportes realizados durante los ‘60 y ‘70 inspirados en el marco del psicoanálisis inglés y americano, obtienen en la figura de Bruno Bettelheim (1981) un valor inobjetable al interrogar los presupuestos teóricos que organizaron la categoría clínica del autismo. La lectura que realiza Maleval (2011) sobre el autista de Bettelheim, reivindica su apreciación diferenciándolo particularmente de los extravíos de sus contemporáneos. El laborioso trabajo de Bettelheim en su obra *La fortaleza vacía*(1967), rápidamente obtiene repercusión en el escenario doctrinal de su época, por su variada presentación y su fino detalle clínico. Así presenta el autor la invención de Joey como el niño-máquina: “las condiciones de vida que llevaron a Joey a decidir ser un aparato mecánico en vez de una persona, comenzaron antes de su nacimiento” (1981: 304).

Desde una perspectiva psicógena, el autor instala en el problema de la causa la indiferencia materna, al subrayar la incapacidad en el Otro materno para verlo a Joey, en tanto que persona: “fue lisa y llanamente ignorado. Casi no recibía caricias de nadie, nadie lo acunó y nunca nadie jugó con él” (1981: 305).

A sus nueve años -y luego de un periplo por diversos centros asistenciales- Joey logra ingresar a la Escuela Ortogenética creada y dirigida por Bettelheim en Chicago (Estados Unidos). El niño conmovía por su fragilidad motora y su perplejidad al dirigir su mirada al vacío, era un niño carente de tonalidad humana e infantil, daba la impresión de funcionar como un control remoto,”movido por máquinas creadas por él” (1981: 307). El mismo autor nos señala:

Este niño-máquina sólo estaba con nosotros cuando funcionaba. Vivía en la calma más completa, mudo e inmóvil hasta que se volvía completamente loco corría en todas las direcciones y gritaba crack ¡! crack!! o “explosión” tirando violentamente una lámpara al piso. Tan pronto como el objeto se destrozaba o se extinguía el ruido, Joey moría con él. Volvía a su aparente no-existencia cuando la máquina explotaba y no quedaba movimiento ninguno, la vida se retiraba para dar paso a la angustia, el circuito se cortaba” (1981:298).

El objeto-máquina y un tratamiento con el cuerpo

La sensación que algo se vaciara de su cuerpo lo espantaba, por lo que organizaba una defensa radical para protegerse de las evacuaciones del cuerpo, dado que todas eran vivenciadas por Joey como una castración real (Maleval, 2011). Gritaba “explosión” en el momento en que la materia fecal abandonaba su cuerpo. El indecible temor era que su cuerpo -que era él mismo- tendiera a desaparecer junto con él, en sus deyecciones.

Las mismas máquinas que al inicio parecían teledirigirlo cobraron, a la postre, otra función. Su invención maquinística rezaba así; desenchufar la máquina desregulaba su goce y lo dejaba sin vida en su cuerpo. Debía entonces volver a enchufarse.

Cuando Joey es dado de alta, su cuerpo ya no funcionaba gracias a un dispositivo mecánico, sino que necesitaba algo más que un simple encender y apagarse. En efecto, años más tarde, visita a Bettelheim para mostrarle su diploma de electricista y la creación de otra máquina: un convertidor que cambiaba el vaivén de la corriente, de alterna a

continua. Su dispositivo parece inscribirse como uno de los objetos autísticos complejos mediante el cual consigue operar cierta regulación sobre el goce pulsional. Un goce inquietante, cuyo desorden es ahora, tal como señala Maleval, “alternado, es convertido, tal como el proceso de alternancia de la corriente eléctrica” (2011: 380)

Ese artefacto creado, este objeto inventado por el sujeto, constituyó lo que se llama “islotes de competencia”, como señala Maleval, que extiende y prolonga el efecto de borde al producir una consistencia corporal incrementada con un valor protector de cara al exterior. Joey se convierte en técnico electricista, una transformación que le permitió salir de su posición inicial autista de repliegue sobre sí mismo.

La relación que mantienen los sujetos autistas con los objetos resulta la clave a la hora de orientar nuestro abordaje. Ellas son diferentes modalidades de situarse respecto de ese objeto, revisión inseparable de la inclusión del sujeto.

La trampa para ganado

La biografía de Temple Grandin plasmada en *Atravesando las puertas del autismo*(1986), en un relato sazonado de imágenes y anécdotas, nos permite extraer la relación con su cuerpo, con los otros y con el lenguaje. Los primeros años de su vida dan testimonio de esas dificultosas relaciones. Las conductas típicas del autismo, al igual que en Joey, no se hicieron esperar; obsesionada por objetos que giran, su preferencia por la soledad, su escasa comunicación con el otro y una marcada sensibilidad a los ruidos y texturas (Grandin, 2013).

Esa incapacidad por tolerar los sonidos fuertes se acompañaba en ocasiones de pronunciados berrinches, con actitudes destructivas hacia objetos y una manipulación de sus excrementos difícil de moderar. Evitaba todo contacto con los otros y privilegiaba dos elementos en sus recuerdos infantiles: el oído y la piel. Parecía insensible a los estímulos externos y separaba en dos mundos su dificultad para armar lazo; “el mundo de la gente” a distancia de “mi mundo”, separación que le garantizaba cierta protección.

Eric Laurent (2011) en su desarrollo sobre el autismo revela que, de pequeña, Grandin tuvo la intuición de construirse una “maquina de bienestar” para regular sus estimulaciones excesivas, hasta sentir más tarde el deseo de construir un aparato que le procuraría bienestar mediante el contacto. Sus crisis de excitación son plasmadas en sus relatos con extremo detalle, al señalar que esas crisis la conducían a estados de desesperación, sin

comprender qué le pasaba, e incluso, sin entender que podía hacer para calmarse. A los siete años soñaba con un aparato mágico que ejerciera sobre su cuerpo una presión placentera, luego otro tipo de máquina; una caja semejante a un ataúd y, un año después, un traje inflable que presionara sobre su cuerpo, como los juguetes inflables que se usaban en la playa (Grandin, 2013). Soñaba con ser amada y abrazada, pero padecía y rechazaba defensivamente cualquier contacto corporal con personas.

Aquello con lo que fantaseaba en relación a la creación de una máquina, continuó a lo largo de los años. Imaginaba crear algo que contuviera su cuerpo, tal como un borde, algo que la tranquilizara. La no constitución estructural de ese borde, queda plasmado en esa imposibilidad de alojar el goce en el cuerpo y que, en el autismo, se expresa bajo la forma de crisis de excitación. Hipótesis planteada por Laurent (2011) que pareciera corroborar Grandin cuando escribe que, si hubiera tenido aquel aparato de pequeña, no hubiera padecido tantas crisis.

Hacia el final de sus estudios secundarios realizados con mucho esfuerzo y en soledad, acompañado por crisis de nervios y problemas de comportamiento, culmina con la realización de una “trampa de contención” para animales que observaba en la granja de su tía Ann y en los animales en los instantes previos a ser castrados, vacunados o marcados, veía “como la presión del contacto calmaba a los terneros” (Grandin, 1995: 108).

A sus 18 años construye una máquina que la estrecha, una máquina de abrazar para calmar su angustia, dándole curso a una preocupación infantil:

[...] pase horas, en la escuela, pensando en ese aparato milagroso en vez de estudiar. Solo empecé a estudiar cuando me di cuenta que los conocimientos eran necesarios para construir el aparato que me proporcionaría esos estímulos que me habían faltado en mi infancia (1995: 186).

Durante mucho tiempo usará esa máquina, hasta que decide años más tarde “dar abrazos a personas” y deja de servirse de ese artefacto.

Dos regímenes del objeto

La invención de ambos dispositivos, las máquinas, nos ofrecen de acuerdo a los autores mencionados, una tentativa topológica de trazar un borde para hacerse un cuerpo que regule el goce nocivo. Las elecciones y los usos de los objetos autísticos son variadas y esa versatilidad queda formulada en el desarrollo de los regímenes del objeto tal como lo

expresa Laurent (2011). Ellos pueden ser objetos extraídos del organismo (como las continuas burbujas de saliva que cita Tustin, junto a la retención de las heces), en ese lugar vemos el objeto como huella de lo vivo, en tanto se siente como una alteridad radical. Pero también puede tratarse de un objeto autista inventado como prolongación metonímica del organismo, donde ubicamos la máquina de Joey, que reviste en un primer momento la condición de ser un objeto autocentrado. En esta vertiente, situamos el objeto complejo de Grandin -con sus diferencias- ya que no resulta un doble de ella misma, tal como Joey lo ejemplifica, a pesar de tener su origen en un tratamiento del doble (Maleval, 2011). Temple Grandin captura un cuerpo, un cuerpo animal o bien el suyo. Esa máquina reguladora resulta una invención original a partir de la cual se organiza su existencia por derivación metonímica.

Guillermo Belaga (2007) señala que la ausencia de un cuerpo se reflejaba en Joey en la necesidad de cubrirlo con servilletas de papel para “quedar enchufado” a una conexión externa, ya que comer implicaba una absoluta desvitalización subjetiva. La fina observación de Bettelheim, nos permite considerar hoy que aquella cobertura de las servilletas resultaba un tratamiento sobre el cuerpo, “un modo de hacer borde” y de conquistar “una forma” para vestir ese cuerpo. Inicialmente, esa extracción bruta, puede alejarse del cuerpo ayudándose con un dispositivo que pueda ser atrapado en él. A medida que se aleja del cuerpo puede entrar en un intercambio, ser incluido entre otros objetos del vínculo social (Laurent 2011).

La máquina inventada por la autista americana de alto nivel, también da cuenta de esta transformación del objeto alejándolo del cuerpo. La *cattle chute* que Temple perfeccionaba día a día, preserva una relación fija con un objeto que adopta una forma y le da una forma al sujeto (Laurent 2011) Esta máquina se articulaba con su cuerpo, es encerrado en una horma que captura el cuerpo animal y el suyo. Y nos dirá: “me imaginaba en el lugar de una vaca (...) me identificaba en el lugar del animal” (2006: 200).

La evolución de los objetos

El detalle de la evolución de los objetos en Joey y Grandin siguiendo a Maleval (2011), permite advertir la relación transactivista que mantiene el autista con los objetos al lograr capitalizar una de las capacidades del objeto autístico complejo: el tratamiento subjetivo de

las pulsiones. Una función dinámica que sólo en ambos sujetos pudimos constatar vía esa capacidad para regular la energía vital.

Cuando Joey regresa de visita a la clínica, asiste muñado de dos objetos: su diploma de electricista y el *convertidor de corriente eléctrica*. Su objeto autístico complejo funciona como un doble protector ya que también contribuye a dar consistencia a la imagen del cuerpo y lo protege de la angustia. En *El autista y su voz*(2011) nos advierte que la construcción del Otro de síntesis no sólo es posible sino que favorece el tratamiento del mundo caótico del autista.

En esta dirección, ambos casos nos ilustran sobre la constitución de un Otro de síntesis cuya modalidad abierta ofrece mejores perspectivas para la socialización. El *auto-tratamiento* -construcción de dispositivos maquinísticos- orientó en ambos sujetos su elección profesional en una notable extensión de sus “islotos de competencia”, obteniendo un autovalimiento por medio de oficios que les permitió atemperar la realidad tempestuosa que los habitaba.

Bettelheim nos revela la experiencia y el recorrido de Joey considerado curado a todos los efectos prácticos, aunque conservando ciertas “extravagancias” en su personalidad: Joey había sido capaz de hacer frente a la vida y de poner orden en su mundo.

La invención de Grandin la convirtió en una especialista mundialmente reconocida en zootecnia al desarrollar un dispositivo que permite sostener y hacer entrar en corrales curvos y menos brutales a los animales. La contención en los cercados para ganado se extiende sobre el comportamiento y el desarrollo del sistema nervioso central de los animales, para concluir en el diseño de materiales que eviten el sufrimiento de las bestias. Ofrecerá conferencias para la transmisión de *un saber hacer* mas extensivo, quedando su centro de interés gobernado por su máquina, creación que permite, por medio de su máquina, lograr dominar su agresividad, aprender a sentirla y aceptar que demuestren afecto (Maleval, 2011). Con nitidez la orientación de Maleval nos indica que, para Grandin, el objeto *a* se encuentra incluido en un borde protector.

La inclusión de un objeto

Renovar el abordaje de estas cuestiones pone de relieve si acaso la clínica de Joey resulta un funcionamiento atípico o más bien se revela como solución autista ejemplar, tributaria del funcionamiento que le confiere el sujeto al objeto en la economía de goce. La inclusión

de un objeto contribuye a realizar un trazado del cuerpo que resulte un vehículo del trayecto pulsional no regulado y permita al sujeto construir un lazo que perfora así la muralla autista.

En ambos casos, los sujetos han hallado en las máquinas mucho más que un lugar para acoger su sufrimiento. Con este objeto-borde han tratado la castración en una dinámica que *encierra*, así como también *conecta-desconecta* el objeto *a* (Maleval, 2011).

En su incomparable diversidad, los objetos autísticos ofrecen un testimonio clínico de lo que Laurent (2013) considera “efectos de inclusión”, al lograr extraer estos objetos tan cercanos al cuerpo pero separándose de ellos. El estatuto del *objeto* entonces, en el marco de la invención autística, resulta de una composición de los restos que, de manera singular y en cada caso, el sujeto organiza como un circuito a partir de transformar el objeto, alejándolo del cuerpo.

Solo alejándose del cuerpo, el objeto-borde puede entrar en el intercambio, en el lazo social, incluirse entre otros objetos. La invención de Joey y la *Cattle chute*, realizan esa inclusión; la salida del repliegue sobre sí y la socialización. Las variaciones de la máquina-auto de Joey y la máquina de apretar de Grandin se revelan como una autoterapia de innegable eficacia, centradas en la construcción de objetos que persisten en la edad adulta. Invención que nos invita a interrogar el impacto que tiene el uso del borde en la dirección de la cura de sujetos autistas (Monribot, 2012) y el desafío de transformar el objeto, separándolo del cuerpo para officiar una transformación que vaya del *sin forma* a la *forma del objeto a* (Laurent, 2013). Lejos de pensar en un déficit, los casos nos ilustran cómo un niño autista puede hallar alivio cuando convierte sus límites en efectos de creación.

Referencias Bibliográficas

- Belaga, G. (2007). "Las psicosis infantiles: del 'autismo' a la psicotización". En *Virtualia*, 16 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/5y23dV>>
- Bettelheim, B. (1981). *La fortaleza vacía*. Buenos Aires: Paidós.
- Grandin, T. y Scariano, M. (1986). *Atravesando las puertas del Autismo. Una historia de esperanza y recuperación*. Buenos Aires: Paidós.
- Grandin, T. (1995). *El Autismo y el Pensamiento Visual: su influencia en mi trabajo profesional* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/XXXjrn>>
- _____ (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*, Alba 2006
- Laurent, E. (2011). "Los espectros autistas". En *El sentimiento delirante de la vida*. Buenos Aires: Colección Diva.
- _____ (2013). *La batalla del Autismo*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Maleval, J. (2011). Clínica del espectro del Autismo. En S. Tendlarz (comp). *Estudios sobre el Autismo I*. Buenos Aires: Colección Diva.
- Miller, J. (2015). *Todo el mundo es loco*. Buenos Aires: Paidós.
- Monribot, P (2012). *El Psicoanálisis. Dossier Autismo*. Buenos Aires. s/d.

Investigaciones con niños: el derecho a consentir y la autonomía progresiva

Sonia Borzi, Luciano Peralta, Natalia Soloaga Piatti y Andrea Beratz

sborzi@satlink.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El proyecto “EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS CON NIÑOS. CONSIDERACIONES ÉTICO-NORMATIVAS” (1) se propone indagar las características específicas que toma el Consentimiento Informado (CI) en estos casos. En ese marco, realizamos un análisis sobre cuándo se considera posible que los niños y las niñas brinden su consentimiento y/o asentimiento para participar en investigaciones, teniendo en cuenta su edad y situación de relativa autonomía. Cabe destacar que las investigaciones con estos sujetos, se incrementaron notablemente a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y su Observación N° 12 (ONU, 2009), específicamente en función de los artículos que sostienen el derecho de los niños a que sus opiniones sean consideradas en todos los aspectos que los involucran, entre ellos, la investigación.

En este trabajo profundizamos específicamente sobre las conceptualizaciones del principio de “capacidad progresiva” desde el punto de vista del derecho y cómo las herramientas legales posibilitan o limitan la toma de decisiones de niños y adolescentes a participar como sujeto de investigación, condicionando así la realización de sus derechos a dar su opinión y ser escuchados.

Palabras clave: consentimiento informado; investigación; niños; derecho

Introducción

Las investigaciones con niños, niñas y adolescentes se incrementaron notablemente a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989 y su Observación N° 12 en 2009, particularmente en función de los artículos que sostienen el derecho de los niños a que sus opiniones sean consideradas en todos los aspectos que los involucran, entre ellos, la investigación.

Específicamente, el artículo 12 de la CDN señala:

[...] los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño (...) considerando sus opiniones en función de su edad y madurez”. Para que esto sea posible, tendrá “la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño”. Esta idea se complementa en el Artículo 13, afirmando que el niño “tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño (1989).

Años más tarde, en la Observación N° 12 (ONU, 2009), se vuelve a enfatizar el derecho de todos los niños a ser escuchados. Esto implica un reconocimiento creciente sobre la necesidad de considerar las opiniones y perspectivas de los niños y adolescentes, especialmente si se trata de cuestiones que los afectan directamente. En consecuencia, deben ser incluidos en las investigaciones relacionadas con temas que les incumben.

La inclusión de niños en investigaciones en el campo de la salud, se justifica cuando la especificidad del tema así lo amerita o cuando hay un beneficio terapéutico reconocido, porque los riesgos potenciales están bien definidos y resultan predecibles, o por inexistencia de otra alternativa terapéutica (Altamirano Bustamante y otros, 2010). Esto implica revisar los principios y reglas éticas que regulan la investigación con sujetos humanos, así como las concepciones sobre competencias, capacidades o autonomía progresiva, aspectos que desarrollaremos en este trabajo.

Investigación con sujetos humanos: principios y reglas éticas

Los principios éticos, por definición, constituyen garantías insoslayables para resguardar la dignidad y la autonomía y evitar la posibilidad de causar cualquier tipo de daño a los sujetos que participan en investigaciones. Se basan en documentos internacionales, tales como: la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la CDN (ONU, 1989) y sus Observaciones (ONU, 2001-2014), el Código de Nuremberg (Tribunal Internacional de Nüremberg, 1947); la Declaración de Helsinki y sus modificatorias (WMA, 1964/2008) y el Informe Belmont (1979).

Para el caso particular de las investigaciones en Psicología, además, se suman los Principios éticos para la conducción de investigaciones con participantes humanos (APA, 1973/2010) y los Códigos de Ética de FEPPA y Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires (1999/2013 y 1986/2000). De estos principios, se pueden derivar reglas éticas, las cuales ofrecen un contexto, en términos del *deber ser*, para la responsabilidad del investigador en su *saber hacer* en investigación. A continuación, mencionaremos los principios básicos en articulación con algunas de ellas (Sánchez Vázquez, 2013):

- Principio de Dignidad: todo individuo vale por sí mismo y no en función de alguna circunstancia. Reglas derivadas: de preservación de la intimidad (anonimato de datos, respeto por la privacidad); confidencialidad (secreto profesional) y de evitación de actitudes que atenten contra el respeto por la diversidad personal y cultural.
- Principio de Autonomía: derecho de los individuos a la autodeterminación sobre sus propias vidas. Reglas derivadas: CI (aceptación voluntaria para participar, a partir de la información recibida) y no coacción (no obligar a los sujetos a participar y permitir su libertad de acción en todo momento).
- Principio de Beneficencia/No Maleficencia: obligación de realizar el bien y evitar todo tipo de daño o situación de injerencia sobre los sujetos de la investigación. Reglas derivadas: protección contra daños (evitar el sufrimiento físico o psicológico; estimar los beneficios potenciales); distribución de beneficios (beneficiar a todos los participantes, experimentales y de control).

Así, y en función de los principios en juego, se puede definir al consentimiento informado (CI) como un proceso comunicacional con dos propósitos fundamentales y complementarios: proteger los derechos de los sujetos que participan en investigaciones científicas y, a la vez, asegurar un marco ético de conducta para los científicos que

desarrollan sus investigaciones con sujetos humanos (Alby y otros, 2014). Asimismo, es un proceso que se renegocia permanentemente y al que puede volverse en distintas instancias de la investigación; no debe reducirse a un procedimiento meramente jurídico, siendo en primer lugar una obligación ética (Garzón Díaz, 2009). Entonces, la pregunta es: ¿a partir de qué momento los niños pueden brindar su CI para participar en investigaciones?

Las “capacidades progresivas” o “facultades en desarrollo”

Desde el punto de vista del Derecho, la inclusión del *Principio de capacidades progresivas* en diversas normativas llevó a reconsiderar las dicotomías capacidad/incapacidad y mayoría/minoridad. Hasta entonces, para decidir sobre la capacidad o incapacidad de un sujeto, sólo se tenía en cuenta la posibilidad de sus facultades, mientras que ser “mayor” o “menor” dependía solo de la edad. Por el contrario, el mencionado principio atiende al proceso, al sentido dinámico de la constitución del sujeto, evitando los reduccionismos. Así, se posibilita a que tome parte en asuntos que hacen a su persona, en la medida en que su desarrollo y competencias le permitan participar de esas instancias. Esto se plasma en la definición de capacidad progresiva expresada en las Conclusiones del *II Encuentro Regional de Derecho de Familia en el Mercosur*:

Se entiende que la *capacidad o autonomía progresiva* de niños, niñas y adolescentes consiste en el ejercicio de sus derechos de acuerdo con su edad y grado de desarrollo. En función de la edad del niño o adolescente y del acto del que se trate, podrán ejercer por sí mismos o con la asistencia o cooperación de sus progenitores, guardadores o tutores o mediante la representación de éstos. En este punto, se exhibieron dos posturas: a) establecer edades indicativas en función del derecho que se pretende ejercer para evitar discrecionalidad judicial; b) prever un sistema abierto de modo que quede a criterio del juez evaluar la capacidad del niño o adolescente en cada caso concreto (en Fernández, 2015: 1629).

La autonomía progresiva constituye un parámetro por el cual se decidirá la posibilidad del niño para ejercer sus derechos, atendiendo a su madurez y desarrollo. Además de reconocerse la titularidad de los derechos del niño, se lo inscribe en un periodo del desarrollo específico: la niñez. En consecuencia, la definición anterior atiende, por un lado,

a la generalidad de la ley, enmarcando en lo universal de la norma a todos los niños, niñas y adolescentes; pero a su vez deja margen para la consideración de cada caso, de lo particular del sujeto y sus circunstancias, entendiendo que no se puede desconocer la importancia de la relación del niño con su contexto y que toda decisión debe tenerlo en consideración.

En lo que respecta a las oportunidades que deben tener para ejercer sus derechos (en este caso, brindar su CI), no es posible adoptar posiciones prescriptivas, en tanto se considera que la evolución de sus facultades no se desarrolla de una vez y para siempre, sino que se trata de un proceso dinámico en el que intervienen múltiples factores. Lansdown (2005) muestra, por medio de diversos estudios interculturales, que los niños son capaces de formarse opiniones muy tempranamente aunque no puedan expresarlas verbalmente, casos en que resulta necesario atender a otras manera de expresión. Esto implica comprender al desarrollo infantil como un concepto social más que biológico, teniendo en cuenta aspectos que dan cuenta de su variabilidad.

La CDN pone el énfasis en las oportunidades que se les debe brindar a todos los niños para que sean parte activa en la realización de sus derechos y que, a su vez, dichas oportunidades se relacionen con la constante evolución de sus facultades. Si bien cada sociedad particular fija objetivos para sus niños, se deben garantizar oportunidades concretas para todos. Esto implica lograr un equilibrio entre el derecho y la protección que deben recibir contra actividades que puedan resultar perjudiciales y en donde puedan verse vulnerados.

Gerison Lansdown (2005) menciona tres marcos conceptuales para pensar cómo se va produciendo el proceso de desarrollo de las facultades en el niño. Primero, en el que prima una noción evolutiva y privilegia que las partes cumplan con lo que impone la Convención. Se promueve así la idea de que el niño va desarrollando diferentes competencias en la medida en que pueda interactuar con otros, tanto pares como adultos, asumiendo distintos roles y responsabilidades en función de sus experiencias y conocimientos. La participación directa se corresponde con el grado de sensación de autonomía y confianza que el sujeto va adquiriendo.

El segundo, hace hincapié en una noción participativa y emancipadora. Enfatiza en el respeto por los derechos del niño, en su reconocimiento y en el traslado gradual de la responsabilidad de los padres y el Estado hacia los niños en el momento en que estén en condiciones de hacerlo. Se debe tener en cuenta que las capacidades o competencias son

variadas en sus cualidades y que no se desarrollan todas en el mismo momento. De la misma manera, el contexto cumple un rol fundamental ya que es donde el niño puede, mediante las experiencias individuales y las expectativas depositadas en ellos, aumentar el grado de comprensión gracias a sus experiencias individuales. Si bien toman decisiones a menudo, ya sea para elegir un juego, un grupo de amigos, cómo resolver un conflicto que se le presente, etc., esas actividades no son tomadas por los adultos como responsabilidades, lo que coacciona el grado creciente de autonomía que pueden adquirir. Por último, un tercer marco conceptual es el de la noción protectora, según la cual los padres y el Estado deben garantizarle cuidado y protección ya que las facultades y las capacidades progresivas van desarrollándose en el tiempo, lo que implica que, ante diversas situaciones, puedan verse vulnerados sus derechos. En el caso de los padres, no deben exigir más de lo que los niños puedan comprender y asumir como responsabilidad. Por su parte, el Estado debe ocuparse de los marcos legislativos, las medidas sociales o las educativas, para resguardarlos de la exposición a situaciones que superen sus facultades.

¿Se puede evaluar el nivel de desarrollo de las facultades?

A partir de lo expresado hasta aquí, se plantea un problema en torno al establecimiento de límites de edad fijos para adquirir y ejercer ciertos derechos sin consideración de la capacidad individual; y a la posibilidad de evaluar -en cada caso particular e independientemente de la edad de los involucrados- la existencia de capacidades relativas a la posesión y ejercicio de aquellos. En función de esta disyuntiva, Lansdown (2005) sintetiza y analiza diferentes modelos de elaboración de marcos jurídico-legales que consideran una u otra alternativa y otros que plantean la necesidad de sostener ambas posibilidades atendiendo, tanto a las potencialidades de los niños como a su condición de sujetos vulnerables, expuestos a posibles abusos por parte de los adultos.

El modelo vigente y más extendido entre los Estados Parte de la CDN es el que estipula, mediante leyes, límites de edad fijos y prescriptivos, dando lugar a una gradualidad en la adquisición de derechos. Así se contemplan, entre otras: edades para la escolaridad, consentimiento para tener relaciones sexuales, contraer matrimonio o someterse a tratamientos médicos, edad mínima para trabajar, responsabilidad penal y derecho a votar. Este modelo es altamente valorado, porque resulta fácil de entender y aplicar y asegura que todos comprendan cuándo se pueden comenzar a ejercer ciertos derechos, minimizando

desacuerdos; sin embargo, responde más a las prioridades y necesidades económicas y sociales de cada Estado que a una valoración especial de la evolución de las facultades de los niños. Además, carece de flexibilidad, ya que no contempla las diferencias en las facultades de los niños, destacando la falta de competencias en lugar de ponderar sus potencialidades. De este modo, el establecimiento de límites de edad fijos y prescriptivos, tiende a excluir a los niños en la toma de decisiones, contradiciendo la concepción democrática y respetuosa plasmada en la CDN.

En el extremo opuesto, se ha considerado la posibilidad de eliminar los límites de edad fijos, planteando sustituirlos con una evaluación individual de cada niño para determinar su capacidad en el ejercicio de derechos y toma de decisiones. Y se proponen dos enfoques para determinar su competencia: o son ellos mismos quienes deben demostrar su competencia específica para ejercer determinado derecho; o se introduce la presunción y los adultos se convierten en los responsables de demostrar la incapacidad del niño para imponer restricciones al ejercicio de sus derechos. Los defensores de este modelo sostienen que permite al niño ejercer sus derechos de acuerdo a su nivel, constituyendo un estímulo para adquirir nuevas competencias y habilidades. Aunque interesante, es poco práctico y difícil de adoptar, puesto que la evaluación de cada niño conllevaría actividades administrativas muy costosas, además de requerir de habilidades específicas y considerables para poder juzgar las capacidades individuales de los niños. Pero la debilidad más notable de este modelo consiste en que, al eliminar todo límite de edad, puede suceder que muchos niños no puedan ejercer ciertos derechos al ser evaluados por personas influidas por prejuicios o actitudes discriminatorias arraigadas en la cultura, dejándolos en estado de desprotección frente a posibles abusos por parte de los adultos.

Como alternativa, se han propuesto otros modelos que intentan conciliar ambas posiciones, con el fin de buscar un equilibrio entre la necesidad de proteger al niño teniendo en cuenta su condición de vulnerabilidad y que se respeten sus facultades en desarrollo. De este modo, uno de ellos propone establecer límites de edad fijos, pero abriendo a la posibilidad de que los niños puedan demostrar que poseen capacidades adecuadas a una edad inferior a la estipulada legalmente. Así, asegura la protección de los niños y, al mismo tiempo, flexibiliza el criterio de aplicación de límites de edad, reconociendo que el nivel de comprensión y competencias de los niños puede variar, sin que esto signifique admitir que son competentes en todas las esferas de su vida y, además, les permite demostrar la evolución de sus facultades y lograr que sean respetadas. De todas maneras, la existencia

de edades fijas hace improbable que los adultos consideren que el niño pueda adquirir ciertas competencias a edades inferiores. Por otra parte, no asegura que todos tengan las mismas posibilidades de acceder a la oportunidad de cuestionar los límites de edad impuestos legalmente, en tanto existen aspectos individuales -pero sobre todo contextuales- que ponen a muchos niños en situación de desigualdad.

Una segunda posibilidad que considera la búsqueda de equilibrio, es un modelo mixto que diferencia los distintos tipos de derechos, introduciendo aspectos de los anteriores con la finalidad de respetar el derecho del niño a ser protegido de manera adecuada y asegurar su participación en la toma de decisiones sobre asuntos que los afectan. Propone establecer límites de edad fijos para la adquisición de derechos sobre los cuales alguna flexibilidad podría exponerlos a daños auto infligidos o a factores sociales o económicos perjudiciales; o en aquellos casos cuya inexistencia de límites de edad o de posibilidad de cuestionarlos pueda exponer a los niños a la explotación o abuso por parte de los adultos. En estos casos, se plantea establecer límites de edad fijos y no negociables; por ejemplo, el establecimiento de edad mínima para trabajar o para el consentimiento para contraer matrimonio y para mantener relaciones sexuales, restringiría los comportamientos de los adultos que puedan perjudicar a los niños.

En cambio, con relación a la toma de decisiones personales -y cuando el ejercicio de un derecho tenga repercusiones solamente para ese niño, pero acarree consecuencias inmediatas o largo plazo- el derecho del niño a decidir podría determinarse en base a su competencia, sin tener en cuenta un límite de edad. Este modelo resulta más equilibrado que el anterior ya que, por un lado, reconoce que en ciertos aspectos los niños son vulnerables y requieren de protección especial en algunas esferas de su vida y, por otro, considera que son capaces de participar en la toma de decisiones, respetando así el desarrollo de sus facultades.

Conclusiones

El incremento de la participación de los niños en aspectos que los atañen, requiere que se aseguren las condiciones de posibilidad en consonancia con sus capacidades. Como podemos apreciar, los modelos mixtos relativos a la evolución de las facultades del niño están orientados a la búsqueda de un equilibrio entre la protección apropiada del colectivo infantil y el respeto por su derecho a participar en la toma de decisiones sobre cuestiones

que los involucran. Así, el desarrollo gradual del ejercicio de los derechos irá permitiendo que la voz y opiniones de los niños sean tenidas en cuenta en situaciones como procesos judiciales y administrativos en los que estén involucrados, como también en investigaciones relativas a la infancia.

Respecto del CI, en muchas oportunidades, su burocratización lleva a olvidar lo central del proceso, que es la interacción constante entre los investigadores y los sujetos (en ese caso niños), garantizando su derecho a decidir su participación o no en una investigación. Coincidimos con María José Sánchez Vázquez (2013) en que una actitud responsable en el ejercicio de un rol profesional, incluye la preocupación por el otro, sobreponiendo un “*ethos profesional*” a un “*ethos burocrático*”, especialmente cuando se trata de población infantil.

Notas

(1) Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (Código N° PPID/S001), acreditado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y bajo la dirección de la Lic. Sonia Borzi.

Referencias bibliográficas

Alby, F.; Zucchermaglio, C. y Fatigante, M. (2014). “Beyond the written words of informed consent: What participants would like to know about research”. En *Nordic Psychology*, 66 (2), pp. 71-93.

Altamirano Bustamante, N.; Altamirano Bustamante, E.; Olaya Vargas, A. y otros (2010). “CI en grupos vulnerables: participación de niños y adolescentes en protocolos de investigación”. En *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, Vol. 67, pp. 248-258.

American Psychological Association (2010). *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. [en línea] Recuperado de <<http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>>

Asociación Médica Mundial ([1964] 2008). *Declaración de Helsinki*. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/HD6yaD>>

Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires ([1986] 2000). *Código de Ética*. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/8bU4JQ>>

Dpto. de Salud, Educación y Bienestar de EEUU (1979). *Informe Belmont* [en línea]

Recuperado de <<https://goo.gl/numAeJ>>

Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999). *Código de Ética*. [en línea]

Recuperado de <<https://goo.gl/Jxr22e>>

Fernández, S. E. (2015) *Tratado de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

Garzón Díaz, A. (2009). “Aspectos bioéticos del consentimiento informado en investigación biomédica con población vulnerable”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9, (2), pp. 8-27.

Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: UNICEF, Centro de Investigaciones Innocenti [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/a3fsbb>>

Organización de Naciones Unidas (1948) Declaración de los Derechos Humanos

[en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/ixPaBX>>

_____ (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. [en línea] Recuperado de <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/>>

_____ (2009). *Observación N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. [en línea] Recuperado de <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/>>

Sánchez Vázquez, M.J. (2013). “Responsabilidad ética del científico. Los principios y reglas éticas en la investigación con participantes humanos”. En Sánchez Vázquez, M. J. (Coord.), *Investigar en Ciencias Humanas*. La Plata: Edulp [en línea] Recuperado de <<http://handle.net/10915/27889>>

Tribunal Internacional de Nüremberg (1947). Código de Nuremberg [en línea] Recuperado de <<http://www.bioeticanet.info/documentos/Nuremberg.pdf>>

Histeria en los márgenes: un caso clínico

*Nora Carbone, Gastón Piazzese, María Luján Moreno, Selva Hurtado Atienza,
Julia Adriani, Lucía De Gaetani, Candela Díaz Medina,
Nicolás Guerrero, María Haag, Laura Monzón, y Julieta Renard*

carbonenc@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Uno de los objetivos del proyecto “HISTERIA EN LOS MÁRGENES: ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DEL SÍNTOMA HISTÉRICO EN PRESENTACIONES “NO CONVENCIONALES” es el de organizar una casuística de presentaciones de histeria masculina, de histeria infantil y de locura histérica, con miras a un estudio diagnóstico que tenga consecuencias para la dirección de la cura. En tal contexto, el presente trabajo ofrece la formalización de un caso en el que se intenta despejar, siguiendo los ejes fenómeno-estructura-función del síntoma, una clínica diferencial de la llamada “locura histérica”.

Palabras clave: histeria; delirio; alucinaciones; cuerpo

Introducción

La investigación “HISTERIA EN LOS MÁRGENES: ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DEL SÍNTOMA HISTÉRICO EN PRESENTACIONES “NO CONVENCIONALES” tiene por objeto explorar, desde la perspectiva de una psicopatología de orientación psicoanalítica, diversas formas de la histeria que han quedado eclipsadas por el paradigma freudiano de la “*petite hystérie*”, entre ellas, la llamada “locura histérica”, cuadro que había alcanzado un desarrollo teórico-clínico importante en la psiquiatría anterior al inicio del siglo XX, e incluso en la primera época de la obra de Freud. Años más tarde, se diluiría en las aguas de la problemática esquizofrenia bleuleriana o en la polémica categoría de “psicosis histérica”, con la que el posfreudismo demostraba una vez más su extravío.

La actualidad de nuestra clínica nos confronta, nuevamente, a casos de histerias “locas”. A veces delirantes o alucinadas, llamativamente refractarias al paso de la palabra y dominadas por el impulso a la acción, suelen presentar fenómenos que involucran al cuerpo de una manera diferente a la clásica captura metafórica del síntoma conversivo. Estas histerias, con frecuencia psiquiatrizadas y confundidas con psicosis por el discurso médico imperante, nos invitan a afinar nuestros instrumentos diagnósticos a fin de orientar la cura en una dirección que no sea la del mero recurso a la internación o a la implementación del fármaco.

El caso de María, a quien conocimos en el marco de una presentación de enfermos de la cátedra de Psicopatología I, nos brinda la oportunidad de hacerlo.

El drama de María: “cómo tapar el agujero”

María, con sus 40 años, se encuentra internada en el Hospital “Dr. Alejandro Korn” desde hace doce días por ingerir una gran cantidad de psicofármacos tras una pelea con su actual pareja. No es la primera vez que toma medicamentos en forma abusiva: lo ha hecho al menos en dos ocasiones anteriores, en las que también se la internó. La médica a cargo sugiere que se la entreviste, pues ha evidenciado un episodio paranoide que involucra al personal del neuropsiquiátrico, cuyas llamativas características convierten al caso en uno de “difícil diagnóstico”.

En tal contexto, se realiza la presentación de enfermos, a la que la paciente accede gustosamente. Cuando se le explicita la función didáctica del dispositivo, responde muy tranquila que “esto no es un spa, que acá uno viene a aprender” y que en su vida le han

enseñado “cómo, a través del consumo, se quiere tapar el agujero de la falta; cómo utilizar la neurosis para la mercadotecnia”. La ductilidad para alojarse en el lugar del Otro -en este caso como aprendiz ante un Otro que enseña- será, como veremos, un hilo conductor para despejar la estructura subjetiva en juego.

Durante el encuentro, María despliega una tortuosa historia signada por pérdidas insuperables y por las relaciones conflictivas con los hombres. Con respecto a las primeras, refiere la muerte de su hija de 17 años en un oscuro “accidente” ferroviario, la de su patrón “que era como un padre” para ella y la de su verdadero padre, “el amor de (su) vida”, ambos enfermos de cáncer de pulmón. El relato lacunar, en el que se mezclan los tiempos, no impide que se vislumbre la figura del padre impotente de la histórica. En cuanto a sus vínculos con los hombres, aparece en primer lugar el padre de su hijo menor, que la “abusaba” y la medicaba para bajarle las contracciones producidas por las relaciones sexuales cuando estaba embarazada. María afirma que no podía separarse de este personaje tiránico que llegó a tomarla del cuello y, según sus dichos, también violó a su hija. Sólo después de mucho tiempo “aprendió a decir no”. Mientras tanto, se automedicaba para “no sentir” lo que le hacía, como una particular modalidad de la sustracción ante lo insoportable de la relación con el Otro sexo en la que, desdoblada, estaba allí y a la vez no lo estaba.

Las cosas mejoraron para ella al conocer a Antonio, un buen hombre con quien formó pareja cuando logró separarse del padre de su hijo. Los problemas que luego surgieron son diferentes a los de su relación anterior: la ex esposa de Antonio “molestaba” mucho, y aunque él le aseguraba que no había razones para dudar de su amor, María sospechaba que le mentía, lo que suscitaba muchas peleas entre ellos. Y si ha podido pasar del “abusador” al “hombre bueno”, es ahora el fantasma de la otra mujer el que se interpone, en una relación triangular que no logra estabilizar su posición subjetiva. La respuesta a esta nueva encrucijada es, no obstante, la misma: la ingesta de medicamentos. En efecto, la presente internación tiene lugar cuando, tras una pelea con Antonio, se encierra y se toma de golpe “todo lo que (le) dio el doctor”. Antes de eso, pone sobre aviso a su hijo, mandándole un mensaje de texto en el que le decía que lo amaba y que tenía que volver con su hija muerta porque la extrañaba mucho. La escena pone de manifiesto el señuelo de la desaparición, con el que convoca al Otro mediante su *acting*: rápidamente Antonio la encuentra, la obliga a vomitar mientras ella se ríe y la lleva al hospital. A pesar de “estar muy mal por lo que había tomado”, inmersa en un estado de conciencia segunda digno de las clásicas descripciones psiquiátricas, durante

el trayecto al hospital es ella quien va diciendo por dónde ir, ya que se “acordaba el camino de memoria”. Como en otras ocasiones, Antonio le reprocha el carácter “manipulador” de su relación con las pastillas y María confiesa... “que tiene razón”. Expuestos de este modo los trazos que dibujan el paisaje de la histeria, reclama un lugar en la urdimbre del caso el surgimiento de un episodio acaecido dentro del hospital, que siembra la duda diagnóstica en la médica tratante: a los tres días de ser internada, María se “descompone”:

Tenía las manos azules, yo sentía que las tenía duras y azules y si las movía se iban. No podía mover la boca [...] me hice pis y tuve la sensación de que iba a empezar a morir. Me levanté y empecé a golpear las paredes, las camas. Tuve el sueño de la muerte... hasta que me morí (s/d).

Esta presunta muerte subjetiva se articula en un “complot” urdido por la médica, quien ordena a la enfermera que la mate, acompañado de manifestaciones de hiperestesia auditiva y heautoscopía (“yo veía que mi cabeza estaba morada”). Debe aclararse que, durante el episodio, la paciente actúa tanto la persecución como su propia muerte, de la que milagrosamente es “salvada” por la intervención de un médico varón.

El dramático sesgo paranoide del suceso, acompañado de fenómenos que afectan el cuerpo, introduce, para la profesional a cargo del caso, la posibilidad de que se trate de una esquizofrenia paranoide. Recogiendo el guante de la discusión diagnóstica, nos preguntamos entonces cuál es el estatuto de estos hechos clínicos. El relato de la experiencia mortífera de la paciente, ¿nos pone frente al “desorden en la juntura más íntima del sentimiento de la vida” del que hablaba Lacan para dar cuenta de la muerte subjetiva del Presidente Schreber”? Los fenómenos corporales que la aquejan, ¿revelan acaso la dimensión del cuerpo estallado en pedazos, invadido por un goce en exceso apenas nombrado con el lenguaje de órgano propio del dicho esquizofrénico?”. Una vez más, María nos enseña lo que “ha aprendido” y su decir nos permite rastrear la pista de la estructura: “para mí es sueño. Yo lo sentía como real pero era sueño”. Sueño del que despierta de pronto, entre risas y con “vergüenza” y durante el cual puede “reparar” los acontecimientos de su vida (si había sido buena madre, los reclamos de sus hijos, sus dificultades para ponerles límites). La falta de certeza retrospectiva, junto con el onirismo propio de un estado crepuscular de la conciencia y su desdoblamiento abogan, una vez más, por el diagnóstico de histeria. La emergencia del elemento escópico en el

fenómeno de la alucinación reduplicativa de ver el propio cuerpo a distancia, carece, por otra parte, del componente intrusivo que caracteriza a la irrupción desregulada del objeto mirada en la psicosis esquizofrénica.

Ahora bien, si no estamos ante el cuerpo fragmentado de la esquizofrenia, cabe interrogarse por el valor de estos síntomas corporales. La secuencia del caso permite advertir un desplazamiento desde la posición de jugar, toda ella, a ausentarse para el Otro en un *acting* que pone en riesgo su vida con la ingesta de fármacos, a otra donde la muerte se escenifica en un sueño en el que las vicisitudes del cuerpo adquieren preponderancia. Y si bien es claro que no es lo mismo actuar ofreciendo el cuerpo a su desaparición que soñar con ello, resulta incierto -al menos en lo que pudo recabarse en este único encuentro- que pueda reconocerse en las locas manifestaciones del cuerpo de María la composición del síntoma conversivo. Seguramente, ésta debería ser una vía a retomar en futuras entrevistas.

Para concluir: lo que María “nos ha enseñado”

La presentación de María es, sin dudas, un caso de lo que en nuestra investigación llamamos “histeria en los márgenes”. Histeria enloquecida, medicalizada, distante de la “*petite hystérie*” freudiana, próxima, en todo caso, a las formas espectaculares descritas por los maestros decimonónicos, con sus oníricas expresiones delirantes y su particular estado de conciencia. Actual, por otra parte, por el uso impulsivo del fármaco como “quitapenas”, en una época en que la declinación del Otro de la palabra posibilita que el actuar reemplace fácilmente al decir.

El dramatismo y el carácter extremo de sus manifestaciones, similares a las psicóticas sólo en su apariencia, no debe impedir que captemos el pivote que hace de María una histérica y hasta cierto punto bien “tradicional”: su peculiar forma de detectar la falta en el Otro, para alojarse allí y luego sustraerse. Así lo demuestra con sus diferentes versiones de la desaparición: medicándose para no “estar ahí” en el momento del acto sexual o ingiriendo pastillas para convocar al *partenaire*; también escenificando la propia muerte de manera “loca”, con su delirio oniroide. Es ésa, al parecer, su estrategia subjetiva. Como ella misma lo dice, “aprendió” a “tapar el agujero de la falta” y lo hizo mediante el juego de completar y descompletar al Otro. He allí, creemos, el “hilito” de la estructura que Lacan recomendaba seguir en su *Breve discurso a los psiquiatras* ([1971] 2010), para que, como Ariadna, éstos no se perdieran en el laberinto

de una práctica tomada por la farmacodinamia. Ese hilo, que no es otro que el del lenguaje, permite también reconocer en los dichos de la paciente la ausencia de certeza de significación y de concernimiento personal que podrían hacer de ella un sujeto psicótico.

Por último, hay que destacar la relación de esta mujer con el cuerpo. Es éste el aspecto más difícil de despejar, ya que si bien no parece estar sometida a la desregulación del goce correlativa a la falta de inscripción significativa, resulta oscura en cuanto a su determinación inconciente y a su función. La pregunta queda, no obstante, planteada: ¿qué cuerpo para la histeria enloquecida? Interrogante sobre el cual volveremos, seguramente, en el transcurso de nuestro estudio.

Referencias bibliográficas

Lacan, J. ([1971] 2010) *El seminario. Libro 18*. Buenos Aires: Paidós.

Aproximaciones epistémicas a un territorio y su complejidad

Luciana Chairó, María Florencia Moratti Serrichio y Claudia Orleans

lucianachairo@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El siguiente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación "EJERCICIO DE DERECHOS Y PRODUCCIONES DE SUBJETIVIDAD. UN ESTUDIO EN REDES INTERSECTORIALES EN INSTITUCIONES DE LA PLATA Y GRAN LA PLATA (2016-2018)", de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Entre los objetivos de este proyecto, el equipo se ha propuesto detectar y describir obstáculos y/o facilitadores para la accesibilidad a dispositivos institucionales, que posibiliten el ejercicio pleno de los derechos en materia de salud mental, género, niñez y adolescencia. La investigación se centrará tanto en los dispositivos implementados por los agentes estatales pertenecientes a los diversos niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal), como en las poblaciones destinatarias de esas nuevas políticas.

Palabras clave: salud mental; derechos; población; niñez

Introducción: inicios de un proceso

El siguiente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación "EJERCICIO DE DERECHOS Y PRODUCCIONES DE SUBJETIVIDAD. UN ESTUDIO EN REDES INTERSECTORIALES EN INSTITUCIONES DE LA PLATA Y GRAN LA PLATA (2016-2018)", de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Entre los objetivos de este proyecto, el equipo se ha propuesto detectar y describir obstáculos y/o facilitadores para la accesibilidad a dispositivos institucionales, que posibiliten el ejercicio pleno de los derechos en materia de salud mental, género, niñez y adolescencia. La investigación se centrará, tanto en los dispositivos implementados por los agentes estatales pertenecientes a los diversos niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal), como en las poblaciones destinatarias de esas nuevas políticas.

Nos proponemos revisar y analizar las complejas articulaciones entre las prácticas territoriales, interdisciplinarias e intersectoriales en el proceso de implementación de dispositivos concretos. Para ello, haremos pie en un barrio de la ciudad de La Plata y otro de la localidad de Ensenada. Este escrito versará precisamente en torno a la indagación del CCEU N°8 emplazado en el barrio El Molino (en Villa Rubencito, Punta Lara, partido de Ensenada).

Los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU) se han definido como espacios de cogestión entre la Universidad y la comunidad, donde se implementan acciones para abordar los problemas y necesidades de un territorio determinado. Son el resultado de las demandas explicitadas por las organizaciones y/o actores de cada territorio y la resignificación que se hace desde la Universidad como un actor que integra las perspectivas de los equipos de las unidades académicas participantes (Dirección General de Políticas Sociales, 2012).

Desde el 2010, se han puesto en marcha variadas experiencias en territorio de La Plata y Gran La Plata, de las que hoy resultan como modalidades de funcionamiento consolidado nueve Centros Comunitarios y dos en constitución. Esta propuesta de la UNLP ha ido fortaleciendo elementos de la implementación en pos de viabilizar condiciones de gestión compartida. Es la construcción de la red local de instituciones, de organizaciones, de referentes barriales, de mesas intersectoriales, la que construye avances en el acceso a mejores condiciones de vida. Si bien esta impronta hace de la implementación un camino sinuoso, de avances y de retrocesos, toma como objetivo estratégico las prácticas integrales

efectivas para la toma de decisiones en el marco de la garantía de derechos. Es decir, las nuevas legislaciones, tales como la Ley 13298 de Promoción y Protección de la infancia, la adhesión de la provincia de Buenos Aires a la Ley 26657 de Salud Mental y la normativa nacional Ley 26485 de Erradicación de la Violencia contra la Mujer, prescriben prácticas que tienen por objeto, justamente, su garantía de acceso.

Si bien este equipo de investigación ha tomado uno de los CCEU como referente empírico y ha iniciado el trabajo de campo tomando como ejes la reconstrucción de los momentos iniciales de su red local y características actuales, a los fines de este escrito optamos por presentar ciertos elementos que componen nuestra matriz conceptual referencial para, en publicaciones subsiguientes y desde la operacionalización de estas herramientas, profundizar la mirada en el trabajo de campo.

Anotaciones sobre la “perspectiva de derechos”

En la historia reciente de Argentina, se asiste a una adecuación de las políticas públicas en las áreas de infancia, de salud mental y de género como resultado de las modificaciones normativas nacionales y provinciales. Expresiones jurídicas, tales como las mencionadas anteriormente, dan cuenta de las tan anheladas modificaciones que permitieron a importantes sectores sociales asumir plenamente su condición de sujeto de derechos y, por tanto, evidenciaron la obligatoriedad de garantizarlo por parte del Estado nacional, provincial o municipal.

Debemos señalar, en primer lugar, que la perspectiva en Derechos Humanos debe ser entendida en el conjunto de articulaciones de tratados internacionales y constituye un marco regulatorio en permanente y progresivo proceso de construcción. Dichos plexos internacionales, se incorporan y adquieren rango constitucional en nuestro país, a partir de la reforma de la Constitución Nacional en 1994. Sin embargo, no adquieren expresión legislativa inmediata. Por ejemplo, treinta años después de la sanción y ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la Argentina modificó sus normativas nacionales y provinciales en la materia. Situación similar se comprueba en las otras leyes, puestas en estudio en el proyecto de investigación actual.

Dicho esto, entendemos el enfoque de los Derechos Humanos o la perspectiva de derechos como:

(...) una nueva perspectiva sobre la manera de lograr la materialización de los derechos y elevar la dignidad humana; esto explica su cercanía con los procesos de desarrollo socioeconómico y humano. La perspectiva de derechos también se puede entender como el paso siguiente a las luchas por el reconocimiento positivo-legal de los derechos humanos: si ya están en la constitución, si ya están en los tratados internacionales, es hora de concretarlos (Benítez, 2007: 47)

Es decir, debemos señalar que los Derechos Humanos son la expresión de un complejo proceso histórico, social, económico y jurídico que incorpora, paulatinamente, sectores sociales, colectivos y temas emergentes en la sociedad actual. Se identifican en este proceso constructivo una serie de principios regulatorios constantes que se expresaron en forma conceptual y sistematizada en la Declaración de Viena de 1993 (Benítez, 2007). En forma sintética, esos principios implican que los derechos son universales, interdependientes, indivisibles y que es deber de los Estados, en base a sus particularidades regionales y culturales, promoverlos y protegerlos. Estos principios, que exceden la posibilidad de este trabajo poder desarrollarlos plenamente, tienen incidencia directa en el diseño de las políticas públicas. Diversos autores (Benítez, 2007; Ferrer, 2007; Giraldo & Dardet, 2008) señalan que la perspectiva de derechos trajo consecuencias en diferentes ámbitos, tanto jurídicos, políticos como culturales y en la manera de concebir la gobernabilidad, el diseño y la ejecución de políticas públicas.

En tal sentido, se comparte las expresiones de Ferrer, al señalar que:

La aplicación del enfoque de Derechos Humanos a las políticas públicas implica un cambio en la visión y relación con las personas a quienes éstas se dirigen: ya no son “beneficiarios” sino “sujetos de derecho”, por lo que, por ejemplo, no se atiende a la pobreza por caridad o valores morales, sino porque el Estado tiene la obligación de hacerlo. En otras palabras, las personas o grupos que se convierten en “beneficiarios” de esta política lo hacen en función de sus derechos y no de sus necesidades (Benítez, 2007: 24).

Ahora bien, para que los Derechos Humanos se transformen en una herramienta efectiva es imprescindible poder establecer e identificar al sujeto portador de ellos (titular de derechos) y al agente que tiene el deber de satisfacer y cumplir esas exigencias (el Estado

por medio de las políticas públicas). Al mismo tiempo, la incorporación de este enfoque, lleva a establecer un cambio fundante en la relación del Estado con los sujetos.

Sin embargo, la construcción social de esa relación, que en otros paradigmas se expresaron como sistema custodial en las políticas de salud mental, tutelar en el campo de las infancias y patriarcal en la regulación de las familias, constituye aún un problema a afrontar, tanto para las prácticas disciplinares como para los modelos institucionales que adoptan los servicios o programas en las políticas públicas.

Es decir que, el enfoque de derechos, requiere un sujeto activo, una nueva ciudadanía con capacidad para reconfigurar las relaciones de poder en una sociedad que promueva las democracias participativas y, al mismo tiempo, la necesidad de entender la complejidad presente en la realidad. Por lo cual, también supone la reconfiguración de las relaciones de saber, cuya expresión es la interdisciplina, en tanto dimensión epistemológica para comprender la realidad social.

En el marco de los aspectos aquí expuestos, las políticas públicas en perspectiva de Derechos Humanos, adquieren una caracterización y organización específica que posibilita su materialización y su concreción, las cuales son la integralidad, lo intersectorial, la participación, la universalidad y la coordinación. De ellos, surgen formas particulares de intervención, tales como la promoción, la protección y defensa y la concreción y materialización, para atender la multiplicidad de problemáticas y la complejidad de las mismas (Benítez, 2007).

Boaventura de Sousa Santos (2010) plantea que sólo las políticas en Derechos Humanos constituirán políticas de emancipación si se instituye una política contraria a la hegemónica liberal. Dado que las tensiones y los efectos que las políticas neoliberales produjeron entre el Estado y la sociedad civil (un Estado débil exigido por una sociedad civil fuerte), aún no encuentran un punto de recomposición.

Del mismo modo, las políticas públicas son (re)producturas de discursos, de sujetos y de necesidades y, sus destinos, están en gran parte anudados a las políticas socio-económicas y lejos, muchas veces, de constituirse en herramienta para la materialización de los derechos sociales (Arzate Salgado y otros, 2013).

Dimensión epistemológica: de lo inter a lo transdisciplinario

En continuidad con lo anterior, consideramos prioritario dar cuenta de cierta descripción del sistema social, económico y político que atraviesa nuestro país en la actualidad para, desde allí y tal como lo plantea Boaventura de Sousa (2010), despejar cuáles son las condiciones habilitantes de una política de derechos, con sus consecuentes dispositivos y prácticas de intervención.

En términos de Cornelius Castoriadis (1997), vivimos una crisis-descomposición profunda de los sentidos y significaciones sociales. Crisis que también es económica, política e institucional. Este escenario, se hace extensivo a gran parte de Latinoamérica, con un avance de las derechas y un fuerte retorno y consolidación de gobiernos y políticas de corte neoliberal.

Decidimos centrar nuestras primeras lecturas en el sistema de salud, recortando el derecho a la salud como uno de los ejes que transversaliza las prácticas y discursos que intentaremos indagar en el Centro Comunitario del barrio "El Molino". Es claro que dicho sistema no escapa a esta crisis generalizada. La salud pública actual, padece un fuerte proceso de desinversión y vaciamiento institucional, que se expresa en la carencia de los recursos necesarios para ofrecer calidad de atención a los usuarios, en la falta de capitalización del recurso humano formado al interior de sus sistemas, en la paulatina privatización de la salud y en un sistema que violenta a sus propios actores, degradando las prácticas y la capacidad de transformación.

Ahora bien, una de las dimensiones centrales en la apuesta por prácticas y dispositivos de atención accesibles y centrados en las determinaciones sociales, simbólicas y económicas de una población, es la interdisciplina como modalidad y episteme de los diferentes abordajes. Alicia Stolkiner (1987) define a la interdisciplina como un movimiento epistémico y metodológico que, de alguna manera, interpela los fundamentos más importantes del pensamiento científico moderno de corte positivista: antinomia individuo sociedad, sujeto-objeto y división de las ciencias en este sentido.

Para introducirnos a pensar en lo interdisciplinario consideramos preciso elucidar, desnaturalizar y cuestionar la existencia misma de las disciplinas tal cual aparecen con sus objetos y sus fronteras. Los procesos de institucionalización de los saberes, las territorializaciones disciplinarias, han sido acompañadas de fuertes "certezas" sin margen para la interrogación.

Con el advenimiento del pensamiento interdisciplinario y su posterior deslizamiento hacia lo transdisciplinario, se fisura el paradigma positivista de las ciencias poseedoras de un objeto y un método y se abren paso alternativas que, en principio, aparecen en forma un tanto marginal y fragmentaria. Lo que se cuestiona de fondo es la posibilidad de la existencia de un saber racional y de poder preconstruido a la acción, neutro, desprovisto de ideologías y de mitos.

Dice Alicia Stolkiner:

(...) es sabido que la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina. La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción (1999: 1).

El enfoque o la perspectiva transdisciplinaria por su parte, introduce la idea de un *campo* conceptual (no ya un objeto) articulado a prácticas sociales y situaciones problemáticas, por lo tanto, rebasa los límites de lo interdisciplinario. Tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplina) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina).

La transdisciplina pondría en jaque las configuraciones hegemónicas, las tramas de poder de ciertas disciplinas "reinas" o saberes arquetípicos a los cuales se han subordinado otras territorialidades disciplinarias (Fernández, 1999). En este sentido, apuesta a la creación de las condiciones para la articulación de contactos locales y no globales entre diferentes territorios disciplinarios. Presupone un "desdisciplinar" disciplinas de objeto discreto y, seguramente en el plano del actuar, cierto desdibujamiento de los perfiles de profesionalización, por lo menos en aquellos más rigidizados.

Debemos tener en cuenta que es esta perspectiva de trabajo es promovida por las diferentes legislaciones; es una modalidad de abordaje democrático y desde el cual se habilita a que, tanto profesionales como usuarios de los diferentes dispositivos, enuncien su propia voz, se constituyan como sujetos de derecho y se alejen progresivamente de aquellos paradigmas objetualizantes y descontextualizados que han operado tradicionalmente y que estallan junto con las problemáticas de la realidad social.

Momentos iniciales en la construcción de la red territorial

De acuerdo al análisis de documentos y lo relatado por la coordinadora del CCEU, el acercamiento inicial al territorio se realiza por medio de referencias constituidas en el barrio, ya sean actores universitarios u organizaciones sociales, instituciones o referentes barriales interesados en afianzar la presencia de la universidad en territorio. Esta modalidad de acercamiento posibilita mayor fluidez en los inicios de la participación, una transferencia de confianza que, de todos modos, debe apuntarse de modo situacional en las prácticas inaugurales de presencia. Nuevos actores, nuevos niveles de institucionalidad que demandan la apuesta inmanente para consolidar una red de confianzas mutuas que se materialice en acuerdos de trabajo. Por consiguiente, la inserción territorial amerita cauciones de método y reflexiones conceptuales. No es unidimensional ni mucho menos se vincula con una incorporación protésica. Es necesario arriesgar qué nociones nos guían respecto de la dimensión territorial: “Territorio, es sin duda una noción geográfica, pero es en primer lugar una noción jurídico-política: lo que es controlado por un cierto tipo de poder” (Foucault, 1979: 16). En la misma línea de pensamiento, Michel Foucault continúa dilucidando las amalgamas estratégicas entre los recursos discursivos involucrados en la legitimación de determinados saberes y las fuerzas inmanentes que configuran una geopolítica. Fragmentaciones, alianzas, empatías, modalidades de circulación de las personas y sus derivaciones cotidianas, hacen del territorio una usina de movimientos inmanentes que producen legitimaciones y restricciones.

Por su parte, Mario Rovere refiere:

De tal manera que ésta tranquila palabra territorio, empieza a dejar de ser tranquila para mencionar que territorio es un concepto geopolítico. Que puede extenderse además a los territorios simbólicos (...) también las cátedras son territorios. También las profesiones son territorios. También las especialidades son territorios. Y de alguna manera se prevén también los mecanismos para sancionar al que osara atravesar esos territorios (2013: s/p).

En este sentido, siguiendo a Graciela Zaldua, Roxana Longo, María Belén Sopransi y Malena Lenta (2016) el territorio se construye; no es estático, sino que es móvil, es variable, es semantizable y es resemantizable como la realidad social que lo envuelve.

Incluso, en las zonas urbanas, en el barrio, conviven diversas territorialidades: las entidades, los vecinos, los jóvenes, las instituciones, etc., con intereses, con percepciones, con valoraciones y con actitudes territoriales diferentes que generan relaciones de complementación, de cooperación, de conflicto, de enfrentamiento.

En este proceso, la red toma una corporeidad que no se restringe a una localización geográfica: el Caps (llamada en el barrio “la salita”), escuela primaria, secundaria y Jardín de Infantes, el CPA, una vecina consolidada como referente barrial y participantes de la universidad, son las primeras voces de una mesa intersectorial que se constituye hacia mediados de 2013. ¿Qué operaciones de visibilidad tienen lugar entre estos actores situados? ¿Qué perspectivas sobre el barrio se configuran como prioritarias? ¿Qué correlato de voces no escuchadas toma cuerpo también en las sinuosidades del poder de esa configuración territorial? Son algunas preguntas que empiezan a balizar nuestras indagaciones.

El incipiente espacio de encuentro entre instituciones, tomó como eje de trabajo la organización del Día del Niño en el espacio público. Una ocasión para inaugurar el modo de trabajo interinstitucional y puesta en marcha del dispositivo como Centro Comunitario. Quizá no sea arriesgado leer esta dinámica en una lógica del acontecimiento, tal como la platea Lewkowitz:

(...) para poder pensar un acontecimiento hay que separarlo de cualquier connotación de espectacularidad. Un acontecimiento tiene una cualidad casi imperceptible. Y en principio, para pensar una situación que se produzca como efecto de un acontecimiento, necesitamos situar el acontecimiento como una interrupción, una anomalía o una heterogeneidad (1998: s/p).

Un acontecimiento es una operación de juntura de términos heterogéneos, pero que producen su cualidad y territorio en la misma efectuación. Insiste entonces la metáfora geográfica, una metáfora que alude fundamentalmente a la creación de territorios existenciales, a un modo de conexión situacional novedoso.

A dichos espacios de encuentro se fueron incorporando actores barriales, organizaciones sociales, estudiantes y docentes de la escuela secundaria, una murga barrial de niños, niñas y adolescentes (NNyA) y el sector de Cultura del municipio. Esta instancia, proceso no sin escollos y encuentro de diferencias, fue ocasión para instalar una potencia. Ni permanente,

ni ingenua, ni sostenida siempre por los mismos actores, ni con niveles homogéneos de participación; pero aun así, presentación de un modo de trabajo participativo que visibilizó (¿efectuó?) recursos y actores propios de esa comunidad y facilitó el acceso a otros canales ausentes en la trama local.

El trabajo territorial se enfrenta continuamente con obstáculos que interpelan las metodologías de participación comunitaria e institucional: modalidades de gestión unipersonales y jerarquizadas en las organizaciones, de trabajo solitario de equipos institucionales. Son prácticas instaladas que atentan contra los procedimientos de toma de decisiones conjunta y arriesgamos a pensar que, consecuentemente, redundan en dificultades para garantizar la accesibilidad.

En línea con lo abordado en el apartado acerca de la inter y la transdisciplina, podemos tomar a Ignacio Lewkowicz (1998), quien diferencia dos modos de concepción de “comunidad” que inciden en posicionamientos y herramientas de intervención. La *comunidad sustancial* que remite a una noción de lo común como objeto de intervención, una entidad absoluta, preminentemente idealizada, sobre la cual los “expertos” suponen problemas y ensayan intervenciones “desde afuera”. Esta concepción da cuenta de posicionamientos y de intervenciones atomizadas. Este sesgo disciplinar, matriz relaciones de poder y, por lo tanto, estrategias de dominio (de las que nuestras categorías epistémicas son espejo e incluso ocasión de imposición silenciada). En contraposición, el autor menciona un tipo de *abordaje de lo común como ocasión estratégica de construcción* de vínculos, como puntos de encuentro entre actores y, por ende, de producción de lo común. En esta clave, se concibe la construcción de “problemas” de modo integrado, multiactoral, donde los saberes son definidos en relación con el problema (situacionalidad) y no desde referencias exteriores. Estas nuevas referencias epistémicas y prácticas no dejan de instalar nuevas relaciones de fuerza, tal y como advierte Gilles Deleuze (1972), el destino de la subjetivación es ser cooptado por las formas del saber y las figuras del poder y, aun así, poder interpelarlas, fugarse y constituir movimientos emancipatorios cuando las coagulaciones asfixian las posibilidades de autonomía.

Reflexiones finales

A partir del recorrido trazado en este escrito, podemos deslizar algunas líneas de reflexión fruto de las primeras aproximaciones al territorio indagado y del conjunto de

conceptualizaciones que ofician de matriz sobre la que se sostiene nuestra investigación. Resaltar la perspectiva de derecho como escenario mayor donde se despliegan dimensiones políticas, territoriales y epistémicas, nos orientará en adelante para recuperar las prácticas y las voces de quienes hacen ser efectivamente cada dispositivo comunitario. Dos cuestiones importantes a resaltar:

a) Es central agudizar cierta vigilancia sobre las prácticas que alerte sobre los procesos de implantación o inoculación, ya sea de problemas “de la comunidad” o de “soluciones” a los problemas previamente implantados. El trabajo con quienes encarnan esa cotidianeidad, lejos de resultar una garantía, auspicia una mejora en las oportunidades de que las acciones que se emprendan sean genuinamente colectivas y no un espejismo servil a intereses sectoriales. Es un imperativo ético no apurar procesos que no sean autogestivos, en base a un único discurso que hegemonice la diversidad de modos de existencia. La capacidad de creación de los colectivos, como potencia para sí, es la que va a permitir preservar el carácter de la autonomía. La “función de autonomización corresponde a la capacidad de un grupo de operar su propio trabajo de semiotización, de cartografía, de insertarse en el nivel de las relaciones de fuerza local, de hacer y deshacer alianzas, etc.” (Guattari & Rolnik, 2005: 65).

b) Mejorar las oportunidades y modalidades de participación en las redes inter e intra institucionales, permite visibilizar tramos de discursos y saberes desprestigiados o invisibilizados por los flujos dominantes de circulación local. Ciertas ocasiones, emergentes en la dinámica barrial, pueden transformarse en oportunidades de promoción de acciones colectivas (aunque no por ello exentas de conflictos y evidencia de pujas identitarias e institucionales) o servir a las estrategias de dominio e implantación de cosmovisiones que intensifiquen líneas de estigmatización o invisibilidad. Al respecto, y para concluir, es interesante retomar una perspectiva ética vinculada con lo que Boaventura de Sousa Santos explicita como la sociología de las ausencias: “la investigación tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe” (2010: 22)

Referencias bibliográficas

- Benítez, W. (2007). *El enfoque de los derechos humanos y las política públicas. Universidad Sergio Arboleda* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/od9ats>>
- Boaventura de Sousa, S. (2010). “Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos”. En Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la Insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones: 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- Fernández, A. M. (1999). “Cap. VIII: Notas para la constitución de un campo de problemáticas de la subjetividad”. En *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferrer, M. (2007). “La aplicación del enfoque de derechos humanos a los fenómenos de población”. En *Revista Latinoamericana de Población* , 1 (1), pp. 115-142.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). *Cartografías del deseo*. Málaga: Traficantes de sueños.
- Giraldo, F. y Dardet, C. (2008). “Derechos Humanos, una oportunidad para las políticas públicas en salud”. En *Gaceta Sanitaria*, Vol. 22 (3), pp. 280-286.
- Lewkowicz, I. (1998). “Escritos varios sobre comunidad, lo común y la subjetividad actual”. En *Campo Grupal*, 2, s/p.
- Rovere, M. (2013). Disertación sobre redes en *Encuentro para la Red de Salud Mental y Adicciones* realizada y organizada por el Equipo de redes de la RXI el 4 de diciembre de 2013 en la sede de El Dique, Ensenada.
- Stolkiner, A. (1999). “La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas”. En *Revista Campo Psi*, s/d.
- Zaldúa, G.; Longo, R.; Lenta, M. y Sopransi, M. B. (2016). “Diversidades sexuales y derecho a la salud”. En *Intervenciones en Psicología social comunitaria. Territorios, actores y políticas sociales*. Buenos Aires: Teseo.

Los sentidos del espacio social: territorios de disputas y agencia colectiva

Irma Colanzi y Ma. Belén Del Manzo

irma.colanzi@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Este trabajo tiene por objeto presentar y caracterizar algunas líneas conceptuales acerca de la dimensión territorial, sus usos y sus apropiaciones por parte de actores sociales en un barrio de alta vulnerabilidad de la ciudad de La Plata. Para ello, recuperamos los aportes de los estudios sobre territorio y urbanismo que centran su mirada en lo múltiple, lo fragmentario y lo político del espacio. En este sentido, de manera exploratoria, intentamos dar cuenta de una serie de intersecciones de género, de clase, de etnia y de raza que nos permiten reflexionar sobre las prácticas violentas y los modos en que los habitantes configuran su comunidad, a partir de prácticas, de experiencias y de relatos en una interacción dialógica.

Finalmente, esbozamos la construcción de tres dicotomías: lo público y lo privado; lo urbano y lo rural; lo propio y lo ajeno, como una posible aproximación al territorio desde el ejercicio del poder y la administración de los cuerpos.

Palabras clave: territorio; violencias; actores sociales; poder

Introducción

La dimensión territorial en la producción de conocimiento científico es fundamental, teniendo en cuenta el modo en que se gestionan las prácticas y los cuerpos en el espacio social. De esta manera, este trabajo presenta algunos puntos de reflexión teóricos y empíricos para analizar en clave política la espacialidad, en el marco del Proyecto de Fortalecimiento Institucional “SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS” y, a su vez, en el Proyecto de Investigación (PPID) “APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS SOCIALES VIOLENTAS: SUS USOS Y SENTIDOS EN BARRIOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El territorio en dicha investigación tiene un lugar protagónico para la caracterización de las violencias. Dada la imposibilidad de comprender ciertos procesos de manera unidimensional, enfatizamos en las intersecciones de clase, de nacionalidad, de género, de raza y de etnia. En este sentido, nos proponemos esbozar algunas líneas de indagación sobre la dimensión territorial, sus construcciones, sus significados y sus usos desde la experiencia de talleres y actividades de “mapeo” llevadas adelante con actores socio comunitarios de la localidad de Melchor Romero, en el barrio El Futuro de la ciudad de La Plata.

A partir de los recorridos conceptuales, ahondamos en la mirada de quienes viven, habitan y transitan dicha comunidad, tomando como referencia los registros efectuados durante la fase de observación y diagnóstico presuntivo de dichos proyectos (Del Cueto, 2014).

Volviendo al barrio, volviendo a la esquina

El retorno al barrio es uno de los desafíos de los estudios sobre territorio y urbanismo que nos permite analizar y comprender las acciones de los actores sociales en el espacio. En nuestro caso, el barrio El Futuro es central y, especialmente, el lugar elegido por los jóvenes: la esquina del almacén. Allí se reúnen con los referentes de la Asociación Civil En la Esquina y los miembros del proyecto de investigación-acción para llevar a cabo las actividades del taller de cine.

El registro y ejercicio de ciertas violencias en dicho espacio, lleva y compromete a los integrantes de la Asociación a definir acciones con los jóvenes de la comunidad, a fin de desarrollar estrategias de prevención de lazos violentos, como así también de reflexión

sobre los sentidos que circulan en ese contexto, relativos al modo de habitar el lugar.

Las prácticas violentas que se despliegan en el territorio urbano constituyen actos semióticos que definen una intertextualidad entre los sujetos “locales” del barrio, los de afuera (investigadores) y el propio espacio. Este aspecto nos permite inteligir la importancia de analizar la espacialización, en tanto una construcción que condensa imaginarios sociales, culturales y subjetivos.

Las fragmentaciones propias de las violencias irrumpen en el barrio, produciendo en los sujetos diversas interacciones que provocan migraciones, violencias cotidianas, violencias de género, dispersión, entre otras.

Emiliano Duering sostiene que “el tema de la ciudad dispersa tiene que ver con políticas públicas, seguridad, desigualdad social y otros factores que se salen totalmente de las manos de los urbanistas”(2016: s/p) . Dichos procesos, requieren de una perspectiva interdisciplinaria para su tratamiento.

En este marco es importante subrayar que, el retorno al barrio, se produce a partir de la creación de un taller de cine y comunicación social con un grupo de jóvenes. De esta manera, las actividades de la organización En la Esquina, tienen un origen ligado a un acto restaurativo, dado que, por medio de la producción de un documental con un grupo de chicos y chicas de la comunidad, reconstruyen las narrativas de lo inenarrable (Rosseaux, 2015). Esto es, la posibilidad de poner en palabras e imágenes la historia de la muerte de un joven en el 2015, que condensa las violencias padecidas en el lugar. Las prácticas violentas nombradas en la producción audiovisual, fragmentan espacios sociales: lo público, lo doméstico, el territorio paraguayo, el territorio boliviano, el orden de lo dicho y del silencio.

Es posible plantear entonces, que las violencias configuran el espacio social desde las fronteras, los desplazamientos y recorridos y, a su vez, desde la posibilidad, en tanto movimiento continuo de desterritorialización y reterritorialización.

El futuro llegó hace rato...

El barrio El Futuro reúne a inmigrantes de origen boliviano que llevan varias generaciones en Argentina. Este origen cultural y étnico, se aprecia en cómo se reproduce la distribución del espacio en el país de migración con las características del país de origen: locales de comida tradicional de Bolivia como “salchipapa”, “salteñas”, “charque”, “sopa de maní”, venta de quinua. Hay sabores y aromas que suponen un viaje en el espacio y en el tiempo.

En esta línea, Leonor Arfuch (2013) describe una doble dimensión: una espacio/temporalidad en la que es posible lo múltiple, la coexistencia de voces y trayectorias diversas, de anacronismos y de avances.

Esta temporalidad lógica, refiere a las prácticas de la cultura boliviana, el cultivo de la papa, el uso de especias, el pan casero. El barrio se va configurando con la presencia trazada por la nostalgia que, a su vez, supone una reapropiación y (re) significación del espacio.

El Futuro tiene imagen de cemento dado que abundan las construcciones nuevas y se observa que se piensa el cruce de frontera y la casa de material, como el porvenir. También es relevante señalar que los actores sociales no se reconocen en el espacio formal, del diseño catastral, es decir, no hay una apropiación de la localidad de Melchor Romero (aún cuando hasta en la garita de la parada del micro se nombre al espacio como tal). El Futuro es otra construcción de una comunidad que se reconoce por los logros adquisitivos con un sacrificio abiertamente asumido.

Las definiciones espaciales

La localidad de Melchor Romero es un espacio complejo, delimitado formalmente por la avenida 520, que marca una frontera, la de lo rural y lo urbano en la ciudad de La Plata.

A lo largo de este recorrido, reflexionamos sobre el territorio como una dimensión política en disputa, por medio de la cual se advierten diversas modalidades del ejercicio de poder. Para dar cuenta de esto, efectuamos un análisis situado y exploratorio de la dimensión del espacio social en el caso de este barrio.

El autor Alfred Korzybski (1958) afirma que “el mapa no es el territorio”, haciendo alusión a los modos en que los sujetos construyen la realidad, la cual es percibida mediante procesos cognitivos que están influenciados por aspectos de género, culturales y étnicos, entre otros.

Siguiendo esta frase, Julia Risler y Pablo Ares agregan:

(...)el mapa no contempla la subjetividad de los procesos territoriales, sus representaciones simbólicas o los imaginarios sobre el mismo. Son las personas que lo habitan quienes realmente crean y transforman los territorios, lo moldean, desde el diario habitar, transitar (2013: 8).

De esta manera, intentamos comprender de qué forma los y las protagonistas que habitan El Futuro construyen sus espacios sociales. Esta operación requiere de algunas definiciones complejas de la dimensión territorial, que a continuación se presentan.

En primer lugar, pensar la complejidad de los estudios urbanos y territoriales. En este sentido, el espacio como acto semiótico se configura por medio de signos y símbolos. Así, esta noción de semiotización del territorio nos permite indagar sobre los modos en que los grupos sociales, los jóvenes, las mujeres, etc. conciben su lugar en particular y de manera colectiva.

En segundo lugar, recuperamos los aportes de Alicia Lindón (2007), quien piensa el territorio como hologramas espaciales, considerando las operaciones relacionales de construcción de la espacialidad, es decir, el territorio se configura por medio de las posiciones subjetivas, las emociones, las costumbres culturales, sociales y los modos en que se conciben los derechos en el espacio social.

Esta noción de holograma permite atender múltiples dimensiones que coexisten de manera dinámica y ofrece una herramienta conceptual para analizar las lógicas que la comunidad boliviana lleva adelante al momento de territorializar un espacio, por ejemplo, las construcciones de cemento y los restaurantes que ofrecen comidas tradicionales de su país, actividades en las que se transmite la cultura boliviana, como las ferias en el barrio y las fiestas con danzas típicas. Asimismo, los hologramas mutan y ofrecen líneas de fuga al permitir las operaciones de desterritorialización y reterritorialización.

En el caso del barrio El Futuro, la primera de estas operaciones se produjo por las situaciones de violencia en el espacio público, que se cobraron la vida de un joven. La posibilidad de la reterritorialización se aprecia en la co-construcción de nuevos modos de habitar el espacio social, por medio de otras narraciones del territorio. Enunciar lo que no se puede nombrar, como es el caso de las violencias, también es sumamente importante para poder pensar(se) en el barrio.

Lindón (2007) considera que los relatos de vida permiten interpretar en un contexto interaccional, entre narrador/a e investigador/a, cómo se configuran las posiciones en los escenarios holográficos. Éstos se conforman a partir de relatos de prácticas, de lugares y de emociones que contienen, dentro de sí, otros sentidos orientados a otorgar nuevas significaciones a los espacios, a las intenciones de quienes narran su lugar en el barrio, diversas simbolizaciones posibles. Las narraciones, entonces, tienen un potencial holográfico que será indagado con un instrumento técnico: el mapeo colectivo y, en particular, mediante un recorrido lúdico. En otras palabras, hablamos de capturar

movimientos, imágenes, sentidos, afectos e historias de los y las habitantes del barrio.

Desde este enfoque, Arfuch propone pensar el espacio urbano como espacio biográfico: “una compleja trama donde la ciudad se impregna del ser de sus habitantes (...), y al mismo tiempo configura ese ser: la lengua común, las genealogías, las marcas históricas, los ritos cotidianos” (2013: 3).

Este recorrido comienza en el hogar donde encontramos las memorias del cuerpo, ese primer territorio de la exploración, de itinerarios que definen el modo y la singularidad de sus moradores. Luego, cruzamos el umbral hacia lo público, la calle, las instituciones, los comercios, etc. Por eso, es posible entonces considerar la espacialidad como una trama textual, signíca y sonora.

Otro aspecto de gran relevancia en las construcciones de los espacios sociales se vincula con los fragmentos y conflictos. Siguiendo este enfoque, revisamos los desarrollos de Bernardo Mançano Fernandes (2008), para comprender las dicotomías y lógicas propias de la comunidad boliviana del barrio El Futuro. Este autor sostiene que el territorio es una categoría multidimensional que constituye una totalidad y, al mismo tiempo, la materialización de la existencia humana.

Teniendo en cuenta esta última noción de espacio, nuestra indagación aborda, mediante la instancias de talleres, mapeos colectivos y entrevistas, los modos en que los inmigrantes de dicha comunidad configuran el espacio social y las prácticas discursivas, imaginarias y subjetivas que lo componen. Por esto, el territorio es definido como una composicionalidad, ya que de manera simultánea es movimiento y estabilidad, es proceso y resultado (Mançano Fernandes, 2008).

Pero el espacio social también es un lugar de disputa y conflicto que podemos analizar a partir de tres dicotomías: lo público y lo privado; lo urbano y lo rural (los/as migrantes bolivianos y el cruce de fronteras) y lo propio y lo ajeno (el duelo de la tierra perdida y las migraciones de los/as bolivianos/as). En ellas se advierte la territorialidad como una dimensión del ejercicio de poder y control de los cuerpos.

De este modo, la noción de conflicto ligada a la espacialidad, nos remite a la categoría de fragmento como una lógica de construcción de los lugares fraccionados y dicotomizados. En nuestro objeto de estudio esas dicotomías están atravesadas por la interseccionalidad: del género, de la raza, de la etnia, de la clase; no entendida como conjunción sino a partir de dimensiones que se entretajan en las vidas de los sujetos y que también se desplazan a la lectura del territorio.

Estas reflexiones nos llevan a preguntarnos: ¿qué dificultades aparecen en el barrio El

Futuro en el uso del espacio? ¿Cómo operan los sujetos del barrio, desde su intencionalidad, en su delimitación?

La conflictividad también supone analizar el vínculo político de los actores con el territorio, así como también definir al espacio en términos políticos. Esta politicidad nos permite entender la territorialidad como un acto semiótico, una intertextualidad, un principio dialógico (Arfuch, 2013; Lindón, 2007) donde se ejerce el poder y se dejan marcas de memorias en los cuerpos.

Tomando en cuenta lo hasta aquí desarrollado, analizaremos, en próximos trabajos, las dicotomías del territorio antes mencionadas. Para esto nos preguntamos cómo los sujetos conocidos vivencian las violencias de género, de etnia y de clase en el barrio El Futuro. Asimismo, nos cuestionamos cómo inciden las violencias en la definición del territorio. ¿De qué manera el espacio da cuenta de las interacciones sociales de quienes lo habitan, como así también de las relaciones del ejercicio de poder que se advierten en las instituciones del barrio y en los intercambios, en relaciones entre los propios vecinos/as?

(In)Conclusiones

A la luz de lo expuesto y a modo de cierre, podemos sostener la necesidad de comprender los modos de habitar y (re)construir el espacio tomando en consideración la dimensión del territorio como espacio político y geográfico, con cualidades de composicionalidad y completividad. Esto se vuelve fundamental para atender a los interrogantes ya formulados y revisar los procesos de apropiación de los/as sujetos/as conocidos/as en el espacio social. En el barrio El Futuro, siguiendo a Mançano Fernandes (2008), exige considerar una territorialidad múltiple, dado las diferentes acciones e intercambios que caracterizan este espacio, como es el caso de coerciones, movimientos populares/políticos y desplazamientos, como también los usos variados de los mismos lugares, por ejemplo, para talleres, para ferias, para el tránsito de vehículos, etc. El espacio adquiere un estatuto en pugna, un espacio rodeado de quintas, pero que aspira a adquirir las características urbanas de La Plata. Esto podría ser un punto de inicio clave para delimitar y desarrollar las ya citadas tres dicotomías espaciales.

Referencias bibliográficas

- Ares, P. y Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Arfuch, L. (2013). “La ciudad como autobiografía”. En *Revista Bifurcaciones*, 12, pp. 1-14. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/TuVdU7>>
- Del Cueto, A. (2014). *La salud mental comunitaria*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Duering, E. (2016). *Regreso al barrio* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/bnZGWG>>
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Lakeville, CT: International NonAristotelian Library.
- Lindón, A. (2007). “Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales”. En *Revista eure*, Vol. XXXIII (99), pp. 31-46.
- Mançano Fernandes, B. (2008). “La ocupación como una forma de acceso a la tierra en Brasil: una contribución teórica y metodológica”. En Sam Moyo y Paris Yeros (coord.). *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Roussaeux, F. (2015). “Los juicios como rito restaurativo”. En Duhalde, E. (Comp.). *El ex detenido-desaparecido como testigo de los juicios por crímenes de lesa humanidad*. Buenos Aires: Fundación Eduardo Luis Duhalde.

Comentarios respectivos a la administración de Rorschach en niños

*Sebastián Domingo D'Alessio Vila, María Soledad Tonin, Diana Elías,
Verónica Silva Acevedo, Erica Barrera y María Inés Urrutia*

lic.sddv@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

En el presente trabajo se presentan experiencias de administración de Rorschach en un grupo de niños en edad escolar. Las limitaciones en dicha administración y en la encuesta serán los focos relevantes, como así también los comportamientos de los niños durante la administración.

Tiene como fin informar y compartir nuestra experiencia en la administración del Rorschach (SC) a niños, destacando las particularidades y dificultades halladas en lo referente a la comprensión de la consigna, el interrogatorio de los determinantes y las localizaciones y las actitudes según la edad de los niños ante el encuadre de la técnica.

En cuanto al material y los métodos, se realizó a un grupo de niños cuyas edades oscilan entre 6 y 12 años -todos escolarizados en EPB- que no presentan, al momento de la evaluación, ningún antecedente de enfermedad neurológica ni antecedentes psicopatológicos. Por último, se compartirán las dificultades y particularidades observadas en la administración del Rorschach a niños.

Palabras clave: Rorschach (SC); niños; administración; encuesta

Breve descripción del proyecto de investigación

Dentro del marco de la investigación que estamos llevando a cabo con la administración de Rorschach en niños en edad escolar, específicamente de 7 a 12 años, nos proponemos realizar la construcción de las normas locales, carentes tanto en nuestra ciudad como en el país. Acceder a datos estadísticos descriptivos que sirvan de referencia para las evaluaciones de niños, se vuelve una información necesaria para los diagnósticos y tratamientos infantiles.

En esta oportunidad, queremos compartir nuestra experiencia respectiva a la administración del Rorschach (SC) en 148 niños de entre 6 a 12 años, tanto en sus dificultades como en sus aportes. Para ello tendremos en cuenta, además, autores de la psicología del desarrollo.

Por ello, se plantean como objetivos:

- Administrar la Técnica Rorschach, Sistema Comprensivo de Sigmund Exner (s/d), en una muestra de niños de 7 a 12 años.
- Obtener variables que permitan construir baremos propios.
- Aportar información para los diagnósticos clínicos.
- Mejorar la adecuación de tratamientos en niños.
- Reducir el sesgo cultural aportando datos de referencia locales.
- Presentar, intercambiar y difundir resultados a la comunidad científica

Nos planteamos investigar un foco significativo de los resultados obtenidos. Para ello, consideramos que los datos aportados por el sumario estructural y sus *clusters* resultan relevantes, es decir, el Índice de Estrés, las Representaciones Interpersonales, el autoconcepto, la organización afectiva, los códigos especiales y la Tríada Cognitiva (Procesamiento, mediación, ideación). Todos requieren de la elaboración estadística y cualitativa, como así también de la investigación bibliográfica y la comparación intercultural.

El niño de seis a doce años

Ahora bien, al trabajar con protocolos de niños se torna necesario revisar brevemente las características psicológicas-evolutivas del niño normativo.

Es un niño que ha arribado a las operaciones concretas (Piaget & Inhelder, 1997 y, en lo referente a la organización sexual infantil, ingresa aproximadamente a los seis años al período de latencia sexual (Freud, 1905) hasta los doce. 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 van adecuándose, progresivamente, a lo consensuado y reglado por el grupo.

Algunos autores dividen a este período en dos fases: la Latencia temprana (6-8 años) y latencia tardía (a partir de 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. Al respecto, puede decirse que 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 y sublimaciones, o sea, la simbolización de las pulsiones hacia la búsqueda de nuevos objetos conformes a las leyes del grupo social (Freud, 1905; 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, lo que favorece la salida exogámica (Laplanche, 1987; Rodolfo 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 (Rodolfo, 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 y la mirada está centrada en los ideales del grupo (Rodolfo, 1992). Al decir de Piera 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 resignificadas y las identificaciones con otros significativos (sustitutos de las figuras parentales) y, los enunciados identificatorios fundamentales en este momento, serán los provenientes del discurso social. Hasta aquí a grandes rasgos las características más significativas de esta etapa evolutiva.

En cuanto a las administraciones de Rorschach realizadas con niños, las agrupamos, a los fines de la presente exposición, en torno a dos grandes variables:

1. Capacidad de sostener la atención e interés

*Presentación, encuadre y rapport: es fundamental hacer hincapié en la relación intersubjetiva que se crea con el niño para favorecer el interés y expresividad (confianza). Y si bien esto es siempre importante, resalta Sigmund Exner que es fundamental en el caso de niños establecer un adecuado *raport* que favorezca la cooperación.

En nuestra investigación, previamente a las administraciones realizadas en los colegios, las autoridades enviaron una nota informativa a los padres donde se explicitaban las razones, los objetivos y la metodología en que se realizaría esta investigación, acompañada por un consentimiento informado, nota confeccionada de manera conjunta entre las autoridades y la directora del proyecto de investigación. No obstante, al momento de comenzar a trabajar con los niños, les explicamos, a medida que se acercaban para la administración, el porqué de nuestra presencia en la escuela. Para sorpresa nuestra, muchos de ellos conocían el trabajo que íbamos a realizar.

Entendemos que explicar al niño explícitamente la tarea afianzaba su colaboración al momento de obtener las respuestas. Cuando dimos la consigna: “Ahora vamos a ver unas manchas de tinta necesito que me digas que podrían ser... que te parecen a vos ¿Me ayudás?”, estábamos motivando su participación.

Por otro lado, Vera Campo (1995) recomienda para el caso de niños pequeños (5-7 años) realizar un contacto previo por medio de la aplicación de una técnica gráfica (dibujo libre) pero, en nuestro caso, no fue necesario. Sabemos que los más chicos pueden tener dificultades para soportar varias horas de evaluación, por lo tanto, es importante planificar de modo realista la duración, los tiempos y sesiones del proceso de evaluación.

Ritmo de administración: Advertimos cierto grado de dispersión en el comportamiento de los niños más pequeños, quienes con facilidad se desviaban del encuadre de trabajo y, por ende, del juego que propone la consigna Rorschach. Esto implicó (e implica) un gran esfuerzo por parte del entrevistador, ya que debe favorecer el mantenimiento de la concentración a un ritmo constante y continuo. Las pausas o demoras del administrador

incentivan desniveles de atención en el niño. Esta característica fue descripta por Exner para el SC, particularmente para niños entre cinco y diez años. A partir de los diez u once, la conducta del evaluado es muy semejante a la del adulto. Es así que, por ejemplo, dentro del grupo de niños más pequeño, usualmente la administración tiene una demora no mayor de 30 o 45 minutos ya que, de extenderse, se aumenta el riesgo de dispersión de la atención y fatiga.

Encuesta intermitente: respecto de la consigna, distintos "rorschachistas" del SC (Exner, 2001; Campo, 1995) desaconsejan variarla introduciendo modificaciones, tal como una encuesta intermitente. Solo la contemplan ante escasas oportunidades cuando se debe evaluar a niños muy inquietos, angustiados y/o con una atención muy lábil (más frecuentes entre la población de pacientes que entre los no pacientes). En estos casos, el mismo Exner (2000) propone una modificación de la consigna inicial, donde se introduce esta forma de encuestar. No obstante, dicho autor menciona que, en la muestra de tipificación de niños, sólo el 5 por ciento requiere recurrir a esta modificación de la técnica. Y enfatiza que se debe administrar el Rorschach de este modo en casos en los que se piense que la información aportada sería indispensable para los fines buscados; de lo contrario no aconseja hacerlo.

Asimismo, menciona que el procedimiento de administración estándar es apropiado en la generalidad de los casos de niños no pacientes, incluso en edades de 5 a 6 años (Exner, 2001). Si bien en ámbitos clínicos suele haber una mayor presencia de hiperactividad que dificulta mantener el encuadre de la técnica, sostiene que la modificación de los procedimientos es algo que debería ser excepcional y sólo admisible cuando se estime que el Rorschach aportaría una información de la que no se podría prescindir. De lo contrario, no es aconsejable administrarlo a este tipo de niños. Respecto de estas modificaciones, menciona como vector el "sentido común" del examinador, el cual le permitirá adaptarse a niños que poseen una lábil atención, que son movedizos, que prefieren realizar sus tareas en el piso o estar continuamente de pie.

En las administraciones efectuadas en la muestra piloto, hemos advertido que los niños más pequeños (seis años), en la administración de dos tiempos, producían un alto número de respuestas negadas en la fase del interrogatorio o mutaciones de los perceptos originales. Por ello, únicamente en estos casos, optamos por la administración con encuesta intermitente. Por fuera de ello, no fue necesario realizar grandes modificaciones de la administración.

2. Características evolutivas del niño (en especial, desarrollo del lenguaje)

Resulta imprescindible conocer los momentos evolutivos referidos a sus características perceptivas, emocionales, tipos de conflictos, lenguaje y formas de expresión (Campo, 1995). Para ello tendremos en cuenta dos actividades:

Introducción de la encuesta: Sigmund Exner (2001) enfatiza en la importancia de que el sujeto comprenda qué se hace en la encuesta y para qué. En los casos de administración con niños, propone introducir esta tarea valiéndose de una estrategia concreta, utilizando un “camión de bomberos” de juguete. En este caso, aplicamos esta estrategia en algunas ocasiones. Le pedimos al niño, en el lugar de la administración, que imagine en algún lugar de ese espacio (salón) un camión de bomberos. Luego planteamos que suponga que vamos juntos caminando por la calle y que él ve pasar un camión de bomberos. En ese momento nos dice “Uy... mirá ¡Un camión de bomberos!”. Entonces le preguntamos cómo sabía que era un camión de bomberos, a lo que responde: “porque es rojo”, “tiene una manguera”, “tiene una sirena”, etc. El objetivo, como puede verse, es que el niño comprenda la finalidad de la encuesta, brindándonos los elementos suficientes para poder clasificar su respuesta.

Búsqueda de determinantes y localización: Es fundamental que recordemos la importancia y atención a los gestos y actitudes del niño durante la encuesta. Las explicaciones verbales son acompañadas con gestos, expresiones onomatopéyicas los cuales, no sólo las enriquecen, sino que las completan y definen. Por ejemplo: “dos hombres hacia atrás” (y el niño hace el gesto de extender las manos), “pelo... porque es como así” (y hace movimientos cortos), “un cohete que hace *push*”, acompañando con sus manos la expresión, entre otros.

También en el caso de las localizaciones, entendemos que señalar sobre la lámina es un recurso fundamental. En este sentido, encontramos un frecuente uso de detalles raros en los niños que ameritaban apelar a esta intervención en sucesivas oportunidades, el cual ya fue contemplado por Exner (2001) para casos en donde se dificulta particularmente esta tarea.

Preguntas más directas y concretas: cuidando de no inducir determinantes, resultaron útiles para clarificar la encuesta. “¿Usaste toda la mancha o usaste solo una parte? Redondeá la parte que usaste con el dedo”; “¿Por qué es un...?”; “¿Esto es parte del...?”; “¿Cómo sabés que es un...?”; “Vos me dijiste “perro, pero me estás mostrando sólo la cabeza”. En este sentido, es un riesgo la inducción de determinantes, tal como preguntas aún más directas y

suggerentes podrían ocasionar, como por ejemplo: ¿la sangre es de algún color?, ¿te parece que es sangre porque es roja?

Asimismo, frente al uso del claroscuro, en muchos de los casos, debimos intervenir reiteradas veces para poder obtener el o los determinantes de las respuestas, en especial si consideramos que lo habían tenido en cuenta.

Características del mundo interpersonal del niño, ligado a lo inmediato y familiar: algunos niños no podían remitirse a la lámina y fundamentaban sus respuestas por experiencias personales (PER). Luego de varias intervenciones, podían señalar algún aspecto de la lámina. La estrategia a afirmar es volver continuamente a la lámina (“¿Qué hay en la lámina...?”), para evitar que el niño continúe su dispersión hacia su idea asociada.

Ejemplo 1- Nene de 9 años. Lam II.

- Sangre
- ¿Qué de la lámina te dio la idea de sangre?
- Yo veo unas cosas de sangre y son así. A veces me hacen ver pelis de terror mis papás.
- Y en la lámina, ¿qué hace que se parezca a sangre?
- Se parece...
- ¿Se parece por?
- Porque es rojo.

Ejemplo 2- Nene de 10 años. Lam III

- Saco, traje para fiesta, elegante, y el moñito.
- ¿Qué de la lámina te dio esa idea?
- Acá el cuellito.
- ¿Qué en particular en la lámina hace que se parezca a eso?
- Yo he visto trajes ajustados... y por el moño
- ¿Ayúdame a verlo cómo lo ves vos, qué aspecto de la lámina tuviste en cuenta?
- Forma. Los colores también.

Ejemplo 3- Nene de 11 años. Lam III

- Moño y el saco...
- ¿Qué de la lámina te da la idea de moño y saco?

- yo lo vi cuando mi papá se pone saco para trabajar
- ¿Y qué te dio esa idea en la lámina?
- Tiene la forma de moño y está en el centro
- ¿Algo más tuviste en cuenta?
- porque es negro y la forma del cuerpo

Conclusiones

Nos parece conveniente señalar algunas cuestiones de nuestra experiencia en la administración del Rorschach en niños. En primer lugar, establecer un buen *raport* es fundamental como también el pedido explícito de colaboración para poder tener una participación activa y motivada. Asimismo, es importante no modificar el encuadre de la técnica, ya sea con preguntas inductoras o con la encuesta intermitente (a excepción de niños muy pequeños) y mantener un ritmo de administración constante es algo muy relevante para evitar dispersiones y pérdida de interés.

De igual modo, el artilugio del “camión de bomberos” en la encuesta, resulta muy útil para que el niño comprenda lo que el administrador necesita de él como es esencial tener muy presentes las actitudes y gestos al momento de la prueba (dado que sus actitudes y gestos explican más que las palabras).

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. (1995). *Estudios clínicos con el Rorschach en niños, adolescentes y adultos*. Barcelona. Paidós.
- Dolto, F. (1986). *Imagen inconsciente del cuerpo*. Bs. As.: Paidós.
- Exner, J. Jr. (2000). *El Rorschach. Un Sistema Comprehensivo*. Volumen 1: Fundamentos básicos. Madrid: Psimática.
- _____ (2001). *Manual de codificación del Rorschach para el Sistema Comprehensivo*. Madrid: Psimática
- Freud, S. ([1905] 1984). “Tres ensayos para una teoría sexual”. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas: Sigmund Freud (Vol. VII)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J (1987). *La sublimación. Problemáticas III*. Bs. As.: Amorrortu.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Rodulfo, R. (1992). *Estudios clínicos*. Bs. As.: Paidós.

**Modelos mentales situacionales estudiantes de Psicología.
Acerca de intervenciones en proyectos de extensión desarrollados
en escenarios educativos**

Mercedes D'Arcangelo y Adriana Denegri

mercedesdarcangelo@psi.uba.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo explora modelos mentales de psicólogos en formación, participantes de proyectos de extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) vinculados a escenarios psicoeducativos. Se enmarca en el Proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” dirigido por la Magister Cristina Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la UNLP.

Con el fin de indagar los *modelos mentales situacionales* que construyen los agentes en *sistemas de apropiación participativa*, guiados por docentes tutores de los proyectos de extensión, se administra el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa (Erausquin, 2015) a ocho alumnos extensionistas. Los resultados se analizaron utilizando la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin y otros, 2005), los que reafirmaron la importancia de los modelos mentales como unidad de análisis para visibilizar fortalezas y nudos críticos en la práctica de los agentes.

Palabras Clave: modelos mentales situacionales; psicólogos en formación; extensión universitaria; apropiación participativa

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo explorar los *modelos mentales situacionales de intervención profesional* de agentes que integran equipos extensionistas en el marco de diferentes proyectos de extensión de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El análisis se enmarca en el Proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” dirigido por la Magister Cristina Erausquin, el cual indaga los modelos mentales situacionales que construyen psicólogos y profesores de Psicología en formación de la UNLP para el análisis y la resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativa en sistemas de apropiación participativa, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas, de Prácticas de la Enseñanza de la Psicología y de proyectos de extensión en Educación.

En este escrito, nos abocaremos al análisis en la dimensión *Intervención Profesional*, para abordar la manera en que los extensionistas piensan la intervención en el campo de la práctica.

Marco teórico

Los modelos mentales (MM) se describen y analizan partiendo de la Teoría de los modelos mentales (Johnson Laird, 1983), tomando particularmente los aportes que agrega a este modelo la Psicología cultural (Cole, 1999; Engeström, & Cole, 1993, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997; Engeström, 2001).

Según María José Rodrigo, un MM “es una representación de naturaleza episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o tarea” (1999: 78). En este sentido, tienen una función pragmática que se activa en función de la tarea o situación a resolver y, a su vez, se va modificando de manera flexible y dinámica a medida que cambian las condiciones. Con los aportes de la psicología cultural (Cole, 1999; Engeström & Cole, 1993, 2001; Wertsch, 1993; Rogoff, 1997) los MM pueden ser pensados como construcciones mediadas por *instrumentos y artefactos* proporcionados por la cultura, mediante procesos de participación guiada en comunidades de práctica social (Rogoff,

1997). En estos escenarios socioculturales, los MM Situacionales son susceptibles de transformarse momento a momento, no sólo atendiendo a las demandas de la tarea o situación, sino también como resultado de un proceso de expansión, de negociación y de intercambio de significados con otros agentes del escenario sociocultural, con el fin de llegar a una representación compartida de la situación. Este será un *modelo mental compartido* (Rodrigo, 1993; Rodrigo & Arnay, 1997) que, no obstante, estará representado en la mente de cada sujeto.

Los MM han sido crecientemente utilizados como unidades de análisis para estudiar las características del comportamiento de los sujetos en grupos e instituciones. Al recuperar la visión de los actores que participan de una misma situación, permiten comprender las prácticas que los sujetos despliegan en el hacer cotidiano, desde sus propias perspectivas. En este sentido, el análisis de los MMS de los agentes que participan en equipos extensionistas nos permite analizar fortalezas y nudos críticos de la muestra, así como también la posibilidad de situar giros y virajes a partir de la participación en espacios de intercambio y co-gestión, que inauguran los proyectos de extensión pensados como comunidades de práctica y aprendizaje.

Con relación a este último aspecto, este análisis nos permite pensar la potencialidad de los proyectos de extensión como espacios que, al mismo tiempo que generan dispositivos de intervención a partir de las demandas de la comunidad, constituyen *sistemas de actividad* (Engeström, 1996, 1999, 2001, 2008) que propician *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la reflexión desde, en y sobre la práctica (Schön, 1998).

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. La unidad de análisis es *Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos* y se indaga a partir del instrumento de reflexión sobre la práctica educativa (Erausquin, 2013). Para ello, se aplica la *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin y otros, 2005, 2013), la cual 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. En cada una de las dimensiones se despliegan ejes con indicadores que implican diferencias cualitativas en orden creciente. La recolección de datos contempla: a) preguntas dirigidas a

obtener información acerca del *Modelo Mental sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional* de los participantes y b) preguntas referidas a su perspectiva sobre el aprendizaje profesional, cambios que considerarían realizar en las intervenciones y funciones del psicólogo extensionista en el escenario educativo. En este trabajo analizaremos los primeros.

Se plantea el análisis de fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales de los agentes, utilizando el modelo de la tercera generación de la teoría de la actividad desarrollado por Yrjö Engeström. En tal sentido, la indagación recuperará la discusión sobre las mejores formas de la actividad multiprofesional e interagencial (Engeström, 1997), que Harry Daniels aplica al análisis de la construcción de “Equipos de Apoyo a Enseñantes”, definidos como “una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares” (2003: 198).

La muestra

Se analizan los instrumentos de reflexión de ocho estudiantes extensionistas en dos proyectos de extensión acreditados por la UNLP de características diversas.

Uno de ellos, pretende visibilizar e intervenir en variadas situaciones de niños/as y adolescentes con sus derechos vulnerados (1). Desde allí, se trabaja en red con instituciones de la zona para propiciar actividades de promoción de derechos y focalizar las tareas sobre las diversas situaciones. A partir de este espacio, se acompaña brindando talleres recreativos-educativos en una organización no gubernamental y en las escuelas de la zona, fortaleciendo las actividades por medio de la red comunitaria. Por otro lado, se ejecuta un proyecto que tiene como objetivo propiciar dispositivos de andamiaje para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura inicial en niños/as que presentan un desfase respecto de su grupo y/o de los resultados esperados para el nivel de escolaridad que cursan.

Resultados y conclusiones preliminares

Tomando a los Modelos Mentales de intervención profesional como unidad de análisis, centraremos nuestro análisis en la dimensión *Intervención Profesional*, para abordar la manera en que los extensionistas piensan la intervención en el campo de la práctica.

Eje 1. Quién/quienes deciden la intervención: una *fortaleza* de la muestra, ya que seis de ocho personas evidencian la posibilidad de tomar decisiones atendiendo al punto de vista de los diferentes agentes involucrados: dos sujetos evidencian tomar decisiones que parten de un agente, pero contemplan la opinión de los otros, mientras que cuatro dan cuenta de intervenciones pensadas y acordadas de modo interagencial.

Eje 2. De lo simple a lo complejo en las acciones: otra *fortaleza* en la muestra. Seis de ocho sujetos indicaron acciones articuladas, contemplando dimensiones diferentes de la intervención y uno indicó acciones multidimensionales articuladas en el proceso de intervención

Eje 3. Un agente o varios en la intervención: se detectó una *heterogeneidad* en la muestra. Cinco de ocho personas indicaron la actuación del profesional psicólogo y de otros agentes en la intervención, con construcción conjunta del problema y de la intervención y tres de ocho situaron la intervención de manera unilateral en el psicólogo. Estos datos parecen entrar en contradicción con el Eje 1: ¿Construyen los psicólogos en formación de la muestra las intervenciones de manera conjunta, como se evidencia en el Eje 1? ¿Hay construcción conjunta de la intervención, pero cuando se lleva a cabo se realiza de manera unilateral? Cabe destacar que los sujetos que presentaron indicadores más altos en el Eje 1 presentan en este eje puntajes más altos, con lo cual puede aventurarse que sus modelos mentales son más complejos, con una mirada más cercana al trabajo relacional.

Eje 4. Objetivos de la intervención: también hubo una *heterogeneidad* en la muestra ya que cuatro de ocho sujetos pueden detallar diferentes objetivos articulados antes de la intervención; dos de ocho marcan un sólo objetivo; mientras que sólo uno indica confusamente los objetivos y uno puede situar diferentes objetivos articulados antes, durante y después de la intervención

Eje 5. Acciones sobre los sujetos, las tramas vinculares y/o los dispositivos institucionales. Otra *fortaleza* de la muestra. Cuatro de ocho personas pueden situar acciones sobre sujetos individuales, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales articulados en forma simultánea y dos de ocho pueden, además, ponderar las acciones en relación al contexto.

Eje 6. Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas: mostró una *heterogeneidad* en la muestra. Sólo tres (de ocho) sujetos dan cuenta de una acción indagatoria antes de la acción propiamente de ayuda a los agentes, pudiendo sólo uno de ellos situar ambos elementos de manera articulada y ponderando el contexto. Llama la atención que tres sujetos ponen de relieve acciones de ayuda a los actores para resolver problemas, sin plantear elementos relativos a la indagación ni antes, ni durante ni después de la intervención. Cabe señalar que, estos últimos, evidencian en la dimensión Situación Problema (SP) indicadores que dan cuenta de la construcción de problemas simples, unidimensionales, que tienden a describir más que explicar y con escasa alusión a elementos propios de la historia de dicho problema. ¿Daría esto cuenta de una tendencia a la intervención que desestima la actividad de indagación como parte de la misma?

Eje 7. Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional: *nudo crítico* en la muestra. Se observan intervenciones específicas del rol del psicólogo, pero sólo dos de ocho sujetos hacen alguna referencia al marco teórico y/o a modelos de trabajo en un determinado campo o área de actuación.

Eje 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención: cinco de ocho agentes evidencian una mirada que denota implicación respecto a la intervención, con distancia y objetividad en su delimitación y puesta en escena. Si bien podría pensarse como una fortaleza de la muestra, llama la atención la presencia de dos sujetos que dan cuenta de des-implicación en un caso y sobre-implicación respecto de la intervención en el otro. Dichos casos, si bien son minoría, convocan a pensar el rol del psicólogo teniendo en cuenta que, en los diferentes contextos, la implicación y la distancia óptima constituyen aspectos de extrema relevancia a tener en cuenta.

En sentido general, la muestra analizada da cuenta, en relación a la dimensión IP, de una fuerte tendencia al trabajo colaborativo y co-construcción de las acciones (Eje 1), las cuales son pensadas de manera articulada ponderando diferentes dimensiones de la intervención (Eje 2). Aparece como nudo crítico la especificidad de la intervención en relación al campo de actuación profesional (Eje 7). Si bien las intervenciones denotan pertinencia respecto del problema y son específicas del rol del psicólogo, no surgen referencias a marcos teóricos ni elementos específicos del campo de actuación profesional (educativo, comunitario, etc.). Esto daría cuenta de una etapa de formación en el campo de intervención profesional en la cual, si bien se construyen intervenciones propiamente *psi*, aún falta un recorrido que permita apropiarse de las características y demandas propias del

campo de intervención específico. Es interesante cómo, a partir del análisis de los modelos mentales de los/as estudiantes/psicólogas en formación -extensionistas de los proyectos aquí analizados- podríamos pensar también en sus trayectorias dentro de estos dispositivos de formación específicos. En este sentido, se plantea el desafío de indagar modelos mentales de los mismos agentes, transcurrido un tiempo de su trayectoria en estos espacios. Se conjetura que, a partir de la participación en sistemas de actividad (Engeström, 1987, 1996, 2001) en los que se promueve la negociación y apropiación recíproca de significados con compromiso y participación de los agentes, como los escenarios que potencialmente representan los proyectos de extensión, los modelos mentales de los participantes tenderían a expandirse, evidenciando una mirada más contextualista y atendiendo a las características propias del campo de intervención. Esto pondera el valor del *trabajo relacional* (Edwards, 2010) y la importancia de propiciar *comunidades de práctica* (Lave & Wenger, 1991) con participación y negociación de significados de los diferentes agentes y sistemas de actividad.

Por último, en sentido general, los resultados reafirman, tal como se sostiene en estudios previos (Erausquin y otros, 2004, 2004b, 2005, 2006, 2007, 2008), la importancia del estudio de *modelos mentales situacionales en escenarios socioculturales*, sus virajes y reafirmaciones, por medio de la participación en *sistemas de actividad*, la combinación de los cuales constituyen unidades de análisis potentes para el estudio y abordaje de las problemáticas psicoeducativas, en terrenos atravesados por heterogeneidades personales, interpersonales e institucionales, tal como sucede en las instituciones de hoy.

Notas

(1) Proyecto “LOS DERECHOS DE NIÑ@S Y ADOLESCENTES EN TERRITORIO. PROMOVRIENDO DERECHOS HUMANOS Y AMBIENTALES DESDE UN ENFOQUE EN RED”, acreditado y subsidiado por la Secretaría de Extensión de la UNLP, 2015.

(2) Parte del proyecto “LEAMOS JUNTOS” acreditado y subsidiado por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología (UNLP), de programación 2015-2016.

Referencias bibliográficas

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. España: Morata
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). "A cultural historical approach to distributed cognition". En Salomon, G. (Ed.) *Distributed cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*. Netherlands: Dordrecht. Springer.
- Engeström, Y. (1987) "*Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*". Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (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.
- _____ (1999). "Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice". En Engeström, Yrjö y otros (comps.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. Finland: University of Helsinki.
- _____ (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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". En *Revista Segunda Época*, Vol. 13, pp. 173-197.
- 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, Facultad de Psicología: UBA.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G. y Bollasina V. (2004b). "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de

práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación”. En *Anuario XI de Investigaciones*. Buenos Aires: UBA.

Erausquin, C.; Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005). “Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas”. En *5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología y XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología*. Buenos Aires.

Erausquin, C.; Basualdo, M.E. y González, D. ((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 XIII de Investigaciones*. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología: UBA.

Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2007). "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". En *Revista Investigaciones en Psicología*, 12 (3), s/p.

Erausquin C. y 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 Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, pp. 233-235.

Erausquin, C.; Denegri, A. y Michele, J. (2013). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas para el análisis y construcción de prácticas y discursos* [Ficha de cátedra] [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/4DM28g>>

Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2014). “Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras”. En *Revista Ext*, Vol. 5, Universidad Nacional de Córdoba, s/p.

Johnson- Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press: Cambridge.

Lave J. y Wenger E. (1991). “Situating learning: legitimate peripheral participation”. En *Contexts for Learning*. New York-Oxford: Oxford University Press.

Marder, S. y Erausquin, C. (2015). “Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos” [No publicada].

Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

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 aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

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

Wertsch J. (1993). *Voice of the mind. Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

_____ (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

Modalidades contemporáneas de la sexualidad humana. Desarrollos actuales en psicoanálisis

Claudia de Casas, Amalia Passerini, Marisa Badr,

Juan Delfino y Javier Pérez

cdecasas@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Es indudable que temáticas como las transformaciones en el cuerpo, las nuevas formas de la sexualidad y de la identidad de género, han ganado el campo de la academia en las últimas décadas. Diferentes disciplinas, dentro de las ciencias sociales, se preocupan por dar cuenta de estos tópicos, formulando nuevas categorías teóricas y conceptos a tal fin. El psicoanálisis no es ajeno a estos interrogantes y se suma al diálogo disciplinar desde sus herramientas, pero también acorde a su característica distintiva: desde la clínica.

En esta investigación recorreremos las articulaciones teóricas que intentan dar cuenta de la diversidad de prácticas sexuales a partir de las fórmulas de la sexuación que propuso Lacan, sin dejar de considerar en sus argumentaciones el impacto de la época y el sintagma de la declinación paterna. Nos ocuparemos entonces, de reseñar y de problematizar algunos desarrollos dentro del campo del psicoanálisis lacaniano que vinculan variables “de época” con esas modalidades contemporáneas de “ejercicio” de la sexualidad y abordaremos casos y/o fragmentos de casos cuya fuente será nuestra propia experiencia clínica, o la de otros psicoanalistas (publicaciones, ateneos, encuentros de intercambio, etc.). Esto nos permitirá correlacionar las posiciones teóricas con las presentaciones, a partir del método clínico característico del marco teórico psicoanalítico.

Palabras clave: Lacan; sexualidad; experiencia; clínica

Planteo del tema

Es indudable que temáticas como las transformaciones en el cuerpo, las nuevas formas de la sexualidad y de la identidad de género, han ganado el campo de la academia en las últimas décadas. Diferentes disciplinas, dentro de las ciencias sociales, se preocupan por dar cuenta de estos tópicos, formulando nuevas categorías teóricas y conceptos a tal fin. El psicoanálisis no es ajeno a estos interrogantes y se suma al diálogo disciplinar desde sus herramientas, pero también acorde a su característica distintiva: desde la clínica.

Es posible afirmar que existe, dentro del campo del psicoanálisis, un consenso en torno a la idea de la no complementariedad de los sexos. El clásico planteo freudiano de la disimetría entre los sexos ha encontrado un desarrollo posterior en las fórmulas de la sexuación de Jacques Lacan ([1972] 1991), propuesta que “es una manera de salirse del debate entre esencia y construcción, naturaleza y cultura, sexo o género. Su esfuerzo es un intento de separar impedimentos lógicos y normas sociales” (Escobar, 2009: s/p.).

Ahora bien, las diferencias teóricas comienzan cuando exploramos los muy diferentes modos de formalizar conceptualmente las respuestas o “soluciones” a esta no complementariedad de los sexos. En particular, en esta investigación recorreremos las articulaciones teóricas que intentan dar cuenta de la diversidad de prácticas sexuales a partir de las fórmulas de la sexuación que propuso Lacan, sin dejar de considerar en sus argumentaciones el impacto de la época y el sintagma de la declinación paterna. Nos ocuparemos entonces, de reseñar y de problematizar algunos desarrollos dentro del campo del psicoanálisis lacaniano que vinculan variables de la época con esas modalidades contemporáneas de “ejercicio” de la sexualidad y abordaremos casos y/o fragmentos de casos cuya fuente será nuestra propia experiencia clínica o la de otros psicoanalistas (publicaciones, ateneos, encuentros de intercambio, etc.). Esto nos permitirá correlacionar las posiciones teóricas con las presentaciones, a partir del método clínico característico del marco teórico psicoanalítico.

Delimitación del problema y perspectiva de trabajo

Nuestro punto de inicio es la no complementariedad de los sexos tal como es entendida por el psicoanálisis, partiendo de las enseñanzas de Lacan, no sin el eco de la letra freudiana. En consonancia con esto, nos abocamos a situar las principales referencias, para luego indagar aquellas derivaciones que han tenido en el campo del psicoanálisis contemporáneo

de raigambre lacaniana. A partir de allí, intentamos localizar los criterios utilizados por los autores para correlacionar las características de la época con las diferentes modalidades de ejercicio de la sexualidad.

Definición de términos. Marco teórico y estado actual

En los últimos años, la caracterización de época ocupa un lugar central en las formulaciones del psicoanalista francés Jacques Alain Miller. Es así que en la quinta clase de *El Otro que no existe* (2010) y sus comités de ética, presentó la sorprendente tesis de la “feminización del mundo”. Basada en lógica del no-todo, la época actual se encuentra regida por un nuevo orden de la civilización, ya no está organizada en función del imperio del Nombre del Padre sino bajo el principio del goce femenino. Este goce sin límite, sería para Miller, el paradigma de la época actual. Una de las derivaciones de esta caracterización, es la feminización del mundo.

En ese mismo seminario, Eric Laurent señala que aquello que la época actual sintomatiza en los modos de detrimento de las condiciones de vida, puede explicarse a partir de la feminización del mundo que permite interpelar cómo el goce femenino entra en consonancia con el goce ilimitado de la época.

Otros autores se hacen eco de las consideraciones de época, en especial para la lectura de las nuevas modalidades de la sexualidad. Gloria Akzman, por ejemplo, recurre a la categoría de “sedición fálica” para abordar el lugar del diagnóstico diferencial de casos que no logran entrar en la presentación clásica de la histeria:

Es la época donde lo femenino, que aparece en su vertiente de goce estragante, nos autoriza a recurrir al término sedición fálica para señalar que lo que hace de límite a ese goce ha sido por lo menos declinado cuando no cancelado” (2015: s/p).

Por otra parte, Viviana Berger (2014) interroga el lugar de la feminidad en los tiempos del no-todo. Allí se pregunta si se puede decir que la demanda de amor de la era del Nombre del Padre ha sido reemplazada en la era del no-todo por la lucha contra el falo sostenida en las pasiones del odioamoramiento. En una línea similar, Gabriela Camaly sitúa “el empuje ilimitado de la pulsión en esta época que no cuenta con la consistencia simbólica del Otro” (2013: s/p), vinculándolo a posibles modos de inscripción y reconocimiento de las formas de goce que afectan al cuerpo. Dentro de este conjunto de autores, también encontramos el

trabajo de Oscar Zack quien se pregunta por la subjetivación que en torno a la sexuación se produce en los sujetos masculinos en la época del ocaso del padre y la caída de sus semblantes. Sostiene allí la pregunta por la virilidad cuestionada sosteniendo que “el hombre viril se va extinguiendo dando lugar a la figura del ‘esposo fecundo’” (2011: s/p). Estos autores sitúan como notas esenciales de la civilización contemporánea: la declinación del Nombre del padre, el mandato al goce y la inexistencia del Otro (Miller, 2008; Sinatra, 2013). Tal caracterización tiene consecuencias teóricas importantes, en tanto que incide en los diagnósticos, en la lectura de la clínica y, en especial, en la dirección de la cura.

De manera ilustrativa, nos ocuparemos de indagar el modo en que se teoriza el llamado “fenómeno transexual”, el cual proviene de una crítica que hiciera Lacan ([1972] 1991) a Robert Stoller por el supuesto descuido de la cara psicótica de los casos de transexualidad trabajados por el autor en su texto *Sex and gender* publicado en 1968. Dentro de las pinceladas de época ya mencionadas, se presenta la operación de la forclusión del orden simbólico que, puesta en relación con esta frase, deriva en una categoría que hemos podido ubicar como el “fenómeno transexual”. En esta senda, ubicamos a Catherine Millot (1984), quien planteaba que el “síntoma” transexual funciona como un intento de paliar la ausencia del significante del Nombre del Padre en función de que el transexual tiende a encarnar a La Mujer, la que Lacan plantea que no existe.

Ernesto Sinatra sitúa al “fenómeno transexual” como solidario de la declinación del Nombre del padre. Pero lo más interesante es que parece no estar refiriéndose a la posición sexuada de ciertos sujetos que se denominan transexuales, sino que sería una característica de la subjetividad actual. En sus propias palabras:

En la época de la declinación del Nombre del Padre y la promoción feroz del derecho al goce, si el Otro no existe, sí existen los síntomas que a ello responden, síntomas cuya vestimenta varía. Distintas formas en que el contexto sociohistórico arma soluciones -fallidas- al invariable de la no complementariedad entre los sexos. Atendemos a qué responde la subjetividad contemporánea, en cada caso qué función cumple el fenómeno transexual en la estructura subjetiva y en el marco de la civilización actual” (2013: s/p).

Ante la pregunta por la pluralidad de modalidades de la sexualidad, Jean Allouch (2003) no ve más que la expresión de la pulsión sexual freudiana, la cual califica como

“sexpulsión”, en el sentido de que la pulsión expulsa. Para él estos cambios simplemente evidencian que la sexualidad no se incluye en ningún ordenamiento y que dichos "ordenamientos" corresponden al ámbito jurídico y no al psicoanalítico, que no está llamado a clasificar nada. Es más, afirma que un psicoanálisis sólo comienza al descartar toda categorización: nosográfica, racial, comunitaria o "sexista".

Geneviève Morel (2002), a su vez, plantea la necesidad de repensar la noción de sexuación y el sentido del término "elección del sexo" sin apelar a la identificación secundaria (apropiación de un rasgo), es decir, más allá de la lógica de clases.

En la presente investigación nos ocupamos entonces, de reseñar y problematizar algunos desarrollos dentro del campo del psicoanálisis lacaniano que vinculan variables “de época” con esas modalidades contemporáneas de “ejercicio” de la sexualidad, tomando como eje vertebral en las diferentes lecturas a la función del padre, sin dejar de considerar sus vicisitudes en los tiempos presentes.

Propuesta de trabajo

En la organización de nuestro trabajo distribuimos la etapa inicial en tres categorías de actividades:

- a) Rastreo y sistematización de textos académicos de género que dialoguen con la concepción psicoanalítica lacaniana sobre la sexualidad.
- b) Rastreo y sistematización de producciones psicoanalíticas lacanianas actuales que aborden la temática sobre la diversidad sexual.
- c) Análisis de las determinaciones de época alegadas en los textos y búsqueda de denominadores comunes.

De manera simultánea, se ha comenzado con la recolección y selección de fragmentos clínicos pertinentes y discusión sobre su valor y relevancia. Dejamos para un segundo momento durante el año próximo el recorte y sistematización de las posiciones teóricas psicoanalíticas que apelan a la función paterna y su pretendido ocaso como fundamento para dar cuenta de las modalidades contemporáneas de la sexualidad humana, el análisis de los criterios que utilizan los autores para correlacionar las modalidades contemporáneas de la sexualidad con una teoría sobre las dificultades en la función paterna y tanto las conclusiones como la evaluación de la incidencia de las distintas posiciones en la concepción de la práctica clínica.

Aportes del Proyecto al tema seleccionado

La intención de nuestro abordaje es entonces, por un lado, poner de manifiesto y comparar las distintas maneras de formalizar teóricamente las modalidades contemporáneas de la sexualidad humana en los variados planteos y, por otro, sistematizar una correlación entre esas maneras de entenderla y las formas en que son leídas las nuevas presentaciones clínicas.

De esta manera, pensamos que el aporte original al tema es el abordaje mismo que llevaremos a cabo y la forma en que encararemos y leeremos el problema. Consideramos que ese enfoque nos brindará una mejor posibilidad de comprensión de los fenómenos y de la incidencia de la época. Por lo tanto, nos permitirá repensar, perfeccionar y direccionar mejor al psicoanálisis como herramienta clínica, para profundizar en las problemáticas actuales, considerando los efectos subjetivos propios de los cambios considerados.

Por todo ello, planteamos como objetivo general contribuir a la ampliación de las bases teóricas del psicoanálisis, en tanto herramienta clínica para el abordaje del padecimiento subjetivo, tal como se presenta en nuestra época. Y como específicos o particulares, se propone:

- Identificar y sistematizar las diferentes posiciones teóricas psicoanalíticas de orientación lacaniana que intentan explicar las modalidades contemporáneas de la sexualidad humana.
- Dilucidar los criterios utilizados por los autores en la correlación establecida en esas lecturas, entre aquello de época y la pretendida declinación del Nombre-del-Padre.
- Indagar materiales clínicos extraídos de la propia experiencia o publicados por otros analistas, a los fines de ponderar las categorías teóricas establecidas y la necesidad de nuevas formulaciones.

En cuanto a la metodología, sabemos que no resulta fácil encuadrarla de la investigación en psicoanálisis, precisamente porque éste es, a la vez, una herramienta de abordaje para aliviar el padecimiento del ser hablante y un método mismo de investigación.

En cierto sentido, por el trabajo concreto que nos proponemos -la revisión y comparación de bibliografía- podría pensarse a nuestro proyecto como cercano a un enfoque histórico-hermenéutico (Habermas, 1963), que distingue esta perspectiva de una empírico-analítica y de una crítico-social. Nuestro proyecto empleará, entonces, en parte, una metodología tomada en préstamo de la historia, con un cuidadoso manejo de fuentes bibliográficas y un método argumentativo al efectuar las comparaciones y extraer consecuencias de lo afirmado en las fuentes.

Pero no sólo será un estudio netamente bibliográfico, donde se cotejan ideas o discursos, ya que, en tanto investigación psicoanalítica, la clínica guarda un lugar en nuestra tarea. Combinaremos nuestro trabajo de fuentes teóricas con viñetas o fragmentos clínicos, extraídos de nuestra propia experiencia o publicados por otros analistas, en un intento de poner a prueba las distintas tesis y no quedar encerrados en una discusión académica.

Desde un punto de vista particular, entonces, la metodología de esta investigación tendrá distintas fases:

- 1) Exploración bibliográfica dedicada a precisar y ubicar las categorías con las que nos manejaremos en la investigación. El método será *una lectura crítica* de fuentes.
- 2) *Análisis y comparación de las fundamentaciones teóricas que sustentan* los textos psicoanalíticos pertinentes, buscando correlacionar las variables propuestas mediante un método argumentativo.
- 3) *Análisis de fragmentos de referencias clínicas tomadas en tanto textos*, es decir, con el objeto de poner a prueba nuestras hipótesis.

Metodológicamente dividiremos esta parte del trabajo en:

- a. Recorte y adecuación de fragmentos de material clínico.
 - b. Discusión sobre el valor de los distintos materiales para el trabajo, en función de pensar allí la pertinencia de la postulación de nuevas categorías teóricas y para dar cuenta de las modalidades contemporáneas de la sexualidad humana.
- 4) *Sistematización y clasificación de las diversas posiciones* que correlacionan variables “de época” con esas modalidades contemporáneas de “ejercicio” de la sexualidad.
 - 5) *Ensayo* de conclusiones que permitan calibrar la incidencia de estas teorizaciones, tanto en la transmisión de la teoría psicoanalítica como en la práctica clínica.

Resultados esperados

Los resultados que esperamos obtener conciernen, por una parte, a la posibilidad general de acrecentar el conocimiento de los fenómenos clínicos estudiados y reconsiderar las nuevas demandas de tratamiento, en la medida en que esperamos poder comprenderlos bajo una nueva luz, calibrando mejor su alcance y su dimensión. Esperamos poder determinar lo común y lo específico de las diferentes lecturas sobre las modalidades contemporáneas de la sexualidad humana.

Por otra parte, desde un punto de vista más específico, se espera contribuir a repensar y poner a prueba la pertinencia de la herramienta clínica que constituye el psicoanálisis como

medio de abordaje de los efectos subjetivos propios de los cambios considerados. Creemos que esto permitirá acoger mejor las demandas actuales, en la reinvención continua que supone ofertar una escucha analítica y operar desde allí.

Y finalmente, calibrar la incidencia de los factores actuales en la teoría del abordaje clínico permitirá también repensar la enseñanza misma del psicoanálisis, no sólo en cuanto a su orientación y temas, sino a las modalidades que es pertinente que asuma, en tanto resulta clave para la transmisión del psicoanálisis mantener una coherencia entre los enunciados transmitidos y sus modos (Escars, 2008).

Referencias bibliográficas

- Akzman, G (2015). "Nuevas formas de lo femenino". En *Intersecciones* 14, 5 (16) [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/u75HQb>>
- Allouch, J. (2003). "Lacan y las minorías sexuales". En Zarka, Y. C & otros (Comps.). *Jacques Lacan, psicoanálisis y política*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Berger, V. (2014). "¿Hacia una feminización del mundo?". En *Radar* 118 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/fDgcqW>>
- Camaly, G. (2013). "Feminización del mundo vs. Posición femenina". En *Virtualia*, 27 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/kNpjQC>>
- Escars, C. (2008). *Prácticas de enseñanza: el lector supuesto y la transmisión. Efectos de la escritura en la transmisión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Escobar M., C.E. (2009). "Diferencia sexual, feminismos y psicoanálisis". En *Psikeba. Revista de Arte, Psicoanálisis y estudios*, 10 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/SDEJGc>>
- Habermas, J. (1963 [2000]). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Lacan, J. ([1972-1973] 1991). *El Seminario, Libro 20: Aun*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. A. (2010). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Millot, C. (1984). *Exsexo. Un ensayo sobre el transexualismo*. Buenos Aires: Catálogos Paradiso.
- Morel, G. (2002). *Ambigüedades sexuales: sexuación y psicosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Sinatra, E. (2013). *L@s nuev@s adict@s*. Buenos Aires: Tres Haches.
- Zack, O. (2011). "La virilidad cuestionada". En *Virtualia*, 23 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/1fFRVA>>

Lectura y subjetividad: la novela escolar anarquista a comienzos del siglo XX en la Argentina

Julio Del Cueto

jdelcueto@psico.unlp.edu.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El análisis historiográfico de la práctica de lectura y del contenido de los textos que se leen, es entendido como un medio indispensable para conocer las características de las representaciones que los sujetos y los grupos sociales tienen sobre diversos aspectos del mundo. Este trabajo analiza las prácticas de lectura promovidas y los contenidos de algunos libros de textos utilizados por el movimiento anarquista en la Argentina, en su intento de resistir y confrontar ideológica y culturalmente al modelo de organización social que buscaba consolidarse desde el Estado argentino. La propuesta educativa libertaria recurrió a distintas prácticas de lectura en pos de favorecer la constitución de cierto tipo de subjetividades en sintonía con sus objetivos emancipatorios. En este sentido, el libro de lectura fue una forma de acercar el personaje y, por su intermedio, a los niños, a un mundo imaginado en el que se examinaba tanto a la sociedad presente como a sus valores y en el que se ponían de manifiesto las tensiones y críticas que el movimiento anarquista dirigía a la sociedad de la época.

Palabras clave: prácticas de lectura; libro de lectura; autogobierno; anarquismo

Introducción

En los últimos años, algunos trabajos han comenzado a ocuparse del desarrollo de un marco teórico para el análisis de las prácticas de lectura y de la manera en que estas inciden en la conformación de las subjetividades de una época (Chartier, 2004; Chartier & Hébrard, 1994; Petit, 2001). En estos estudios, el análisis historiográfico de la práctica de lectura y del contenido de los textos que se leen, es entendido como un medio indispensable para conocer las características de las representaciones que los sujetos y los grupos sociales tienen sobre diversos aspectos del mundo.

En esa línea, el presente trabajo analiza las prácticas de lectura promovidas y los contenidos de algunos libros de textos utilizados por el movimiento anarquista en la Argentina, en su intento de resistir y confrontar, ideológica y culturalmente, al modelo de organización social que buscaba consolidarse desde el Estado argentino. Para llevar a cabo su objetivo político-pedagógico, los grupos libertarios recurrieron a prácticas de lectura que buscaban favorecer la constitución de cierto tipo de subjetividades, en sintonía con sus objetivos emancipatorios.

El análisis histórico aquí propuesto, recupera el concepto de gubernamentalidad para pensar a las prácticas de lecturas en su relación con la construcción de la subjetividad. Para Michel Foucault (2006), este concepto hace referencia al ejercicio estratégico del control de la conducta ajena con el objetivo de administrar los riesgos. Esta noción, también se encuentra relacionada con la cuestión de la ciudadanía y el autogobierno, puesto que en las sociedades liberales modernas es necesario que el comportamiento de los sujetos-ciudadanos sea autorregulado de modo tal que se desempeñen en el mundo social de una forma adecuada a los objetivos del poder. Las prácticas psicológicas y educativas, entre otras, cumplieron un papel central en la producción y administración del sujeto como ciudadano autogobernado.

En la Argentina, los discursos y prácticas psicológicas contribuyeron a la formulación de prescripciones sobre cómo actuar sobre diversos grupos humanos (Talak, 2016). Además, en el espacio educativo, el diseño y desarrollo de estrategias de inculcación simbólica y de normas morales estuvo dirigido explícitamente a modelar el carácter del niño (Bunge, 1901). Este tipo de políticas educativas, en las que lo moral estaría ligado a los hábitos del gobierno de *sí-mismo*, no fueron exclusivas de la enseñanza oficial ya que los grupos libertarios recurrieron muchas veces a prácticas que, en algunos aspectos, eran similares a aquellas que se implementaban desde la escuela pública.

Lectura y subjetividad: el papel de los manuales escolares y los libros de lectura

Como se ha mencionado, las prácticas educativas cumplieron un papel importante en la producción y dirección de los sujetos como ciudadanos autogobernados. Entre dichas prácticas, la lectura constituyó uno de los pilares fundamentales para la transmisión de valores morales.

Por su parte, el libro de lectura escolar es uno de los instrumentos privilegiados mediante el cual circulan los significados y normas sociales. Más allá del uso escolar en sí mismo, los libros de lectura portan un conjunto de representaciones que buscan modelar la conciencia del lector, en la mayoría de los casos, desde la visión hegemónica del mundo de los grupos dominantes. Es por ello, que ha sido uno de los medios privilegiados para legitimar el conocimiento, las creencias y las pautas morales de una sociedad. De esta manera, el libro de lectura interviene en la constitución de la subjetividad de los niños y los habitantes de una sociedad.

Sin embargo, esta misma herramienta puede volverse un instrumento contrahegemónico y poner en cuestión al orden social vigente, al ser utilizada por grupos políticos contestatarios. Y las comunidades no son entidades homogéneas. Frente a la cultura dominante, que es la que se expresa en los libros de lectura oficiales, siguen existiendo culturas subalternas (Chartier, 2004).

La novela escolar se convirtió en una innovación pedagógica importante en los libros de lectura, al combinar “la narración de un viaje, de sus peripecias y sus emociones, con informaciones esperadas en el aprendizaje escolar” (Chartier & Hébrard, 1994: 397). La finalidad de este tipo de lectura es iniciar a los niños en la *vida práctica*, la *instrucción cívica* y la *moral*, al mismo tiempo que adquieren conocimientos. La trama novelesca, lejos de ser un obstáculo, se volvió indispensable en la medida en que potenció la eficacia moralizadora de la lección. El esquema básico se repite en forma exitosa en distintos libros: se presenta la vida de un niño -con el que el alumno puede y debe identificarse- en el transcurso de la cual acontece “un hecho que plantea un problema (bien o mal resuelto) y [que] provoca una toma de conciencia en virtud de la cual el niño cambia” (Chartier & Hébrard, 1994: 399) y de la que extrae consecuencias morales.

El Anarquismo en la Argentina

Entre 1880 y 1916, los trabajadores irrumpen como nuevo actor social significativo en la Argentina, planteando los límites del régimen político conservador y los comienzos de la denominada «cuestión social» (Suriano, 2000b). En este contexto, el anarquismo emerge como una de las tendencias político-ideológicas que se propone representar a la clase trabajadora y ponerse a la cabeza de sus reclamos.

El proyecto libertario no se limitó a la acción política y sindical, sino que también construyó espacios de encuentro y sociabilidad en los que se aspiraba a transformar a los individuos en hombres libres, consolidando sentimientos de pertenencia, de adhesión y de participación en la elaboración de un proyecto de acción colectiva (Suriano, 2000a). Entre 1890 y 1930, ese proyecto cultural alternativo se materializó en la fiesta anarquista, la prensa escrita, la educación racional y los círculos libertarios, propiciando así una diversidad de actividades en los dominios de la cultura, el arte y la forma de vida de los trabajadores (Suriano, 2001, 2005).

El anarquismo argentino también dirigió sus cuestionamientos al programa educativo positivista y a sus concepciones acerca de la familia, de la sexualidad, del desarrollo del niño, del rol de la mujer en la sociedad, de la moral y de las costumbres de los trabajadores, que encarnaron el proyecto político dominante. Propusieron así una estrategia educativa alternativa e independiente a la instrucción estatal, mediante la apertura de escuelas libres para educar a los niños de los trabajadores. Estas escuelas, con políticas específicas de lectura para la formación de los niños -y adultos-, colaboraron activamente en la constitución y modelamiento discursivo del lector ácrata y en la *constitución de una subjetividad anarquista* (di Stefano, 2005, 2012, 2013).

La Pedagogía racionalista en la Argentina

La Pedagogía racionalista preconizada por el anarquismo concibió a la educación como una práctica poseedora de un enorme potencial emancipatorio, una vía para conformar una personalidad crítica y a un sujeto político con capacidad de cuestionar e impugnar al sistema. En este sentido, el proyecto pedagógico ácrata entrañó la conformación de un sujeto autónomo y autogobernado.

En la Argentina, estas propuestas se basaron en su mayor parte en los postulados del anarquista español Francisco Ferrer Guardia, creador de la Escuela moderna de Barcelona.

Este pedagogo concebía a la educación como un problema político, rechazaba toda forma de prejuicios patrióticos, religiosos o dogmáticos en la enseñanza y defendía la idea de que los textos cumplían una función esencial en la formación de la personalidad de los niños. Sin embargo, recelaba de los escritos producidos para la enseñanza oficial pues, según él, estaban colmados de una retórica clerical, conservadora y completamente desprovistos de criterios científicos y progresistas.

Es por ello que inició un proyecto editorial, cuyo objetivo primordial era la elaboración y publicación de libros que fueran congruentes con su propuesta educativa, que llegó a publicar más de 40 títulos. Al promover la reflexión crítica, la libertad y el cambio individual y social, la educación libertaria no podía utilizar los materiales escritos para un tipo de educación que aceptaba y legitimaba la desigualdad social y tenía por objetivo la conformación de sujetos sumisos y obedientes al orden social imperante.

En el país, uno de los principales impulsores de la propuesta de Ferrer fue Julio Barcos. Reconocido pedagogo anarquista, había sido director de la Escuela Laica de Lanús y del proyecto de la Escuela moderna de Buenos Aires, entre 1907 y 1909. Primer director de la revista *La Educación Popular* (1912-1914), impulsó la fundación de la Liga de Educación Racionalista, filial argentina de la Liga Internacional para la Educación Racionalista de la Infancia (Tarcus, 2007).

Barcos consideraba a la instrucción pública como una institución al servicio de las minorías dominantes y que “no educa: no forja la personalidad del futuro hombre apto para la libertad” (1912: 1). En este sentido, la educación pública no hacía más que garantizar el mantenimiento del *status quo*. Por ello, la Liga planteó la fundación de escuelas racionalistas, basadas en el conocimiento de la naturaleza física y psíquica del niño, inspirándose en los métodos de la ciencia (Liga de Educación Racionalista, 1912).

Desde el punto de vista libertario, toda la pedagogía oficial estaba basada en la obediencia, en el disciplinamiento de la conciencia y de la conducta infantil (Carli, 2012). El concepto de autonomía individual, tan caro al ideario anarquista, requería, en cambio, el respeto por la personalidad del niño, vulnerada en la escuela oficial por el dogmatismo, la intolerancia intelectual, el castigo y el temor (Vergara, 1913).

Para Barcos los adultos, al estar deformados por “los mil artificios y corrupciones de la vida social moderna” (2013: 118), eran incapaces de comprender los ritmos de los niños, sus necesidades y lenguaje. Esta dificultad se expresaba en los libros de textos que escribían para la enseñanza de los niños que, en manos de “didactas fríos, tiesos e indigestos” (2013: 118), terminaban embotando las cualidades del niño y sus instintos,

fundamentos psíquicos de la personalidad.

La pedagogía libertaria destacó el valor de la lectura en la formación del sujeto libertario, en tanto forma de acción política y medio para lograr la libertad y la emancipación. Una formación que comprendía, no sólo el aspecto intelectual, sino también una forma de ser y de comportarse dirigida por la moral y la ética.

Las distintas publicaciones anarquistas dieron un fuerte estímulo a la lectura, en tanto instrumento que le permite al sujeto desarrollar una perspectiva crítica frente a los conflictos sociales, lo obliga a tomar posición y a reflexionar sobre su ética, su sensibilidad y su voluntad, contribuyendo así en el diseño de un lector libertario ilustrado y crítico. De esta manera, el proyecto pedagógico ácrata buscó alcanzar la transformación social por la vía de la transformación subjetiva.

La colección de la biblioteca de la Escuela moderna consideró indispensable abordar, desde los primeros años la enseñanza, aquellos valores ideológicos característicos y fundamentales del movimiento ácrata. De este modo, buscaba forjarse una mirada crítica sobre lo real, esencial para formar desde su primera infancia esa nueva subjetividad. Así se escribieron novelas que buscaban plasmar el ideario anarquista y eran accesibles para el discernimiento infantil o para los adultos poco letrados a los que se buscaba llegar con ellas (di Stefano, 2013).

En esta línea, el primer libro publicado por la Biblioteca Moderna fue escrito especialmente para esta colección y se trató de una novela que entra dentro del género “libro de lectura”: *Las aventuras de Nono*, de Jean Grave. Del mismo género, *Sembrando flores*, de Federico Urales, y cuentos como *Igualdad, libertad, fraternidad*, de Anselmo Lorenzo y *Los niños malditos* de Federico Urales, formaron parte de esta colección. En estas publicaciones, puede observarse un discurso que intentó disputar el espacio enunciativo que tradicionalmente reservado a los sectores dominantes (di Stefano, 2013).

La novela escolar anarquista

Las aventuras de Nono ([1905]1991), del anarquista francés Juan Grave, indicado como “segundo libro de lectura”, tenía entre sus principales objetivos el fortalecer el “sentido común inicial” de sus lectores.

El libro buscaba evidenciar las diferencias existentes entre la sociedad real en la que los niños vivían y la sociedad anarquista ideal a la que se buscaba llegar por la vía de la transformación social. En el libro se narra el viaje que realiza, en un sueño, un niño de

nueve años hijo de padres obreros. El protagonista atraviesa por diferentes peripecias, que dejan al lector una enseñanza moral al mismo tiempo que lo incitan a reflexionar sobre las injusticias y desigualdades del mundo en que vivimos.

En él se presentan dos sociedades contrapuestas: *autonomía* y *argirocracia*. En la primera, existe la igualdad entre los seres humanos y las dificultades de la vida son enfrentadas cooperativamente mediante el diálogo y la solidaridad. La segunda, es la sociedad de la desigualdad, donde el dinero otorga privilegios y autoridad, y la mayoría de la población es víctima del hambre y la pobreza.

Un “segundo libro” utilizado por la educación anarquista fue, como se mencionó, *Sembrando flores* ([1906]1934), de Francisco Urales. Una diferencia sustancial entre estas dos obras es que el libro de Grave es una novela infantil, con niños como protagonistas y con elementos propios del “relato maravilloso” (Di Stefano, 2013: 75). Por el contrario, la novela de Urales es un relato de vida -el nacimiento y vida de Floreal- de tipo realista, que puede llegar a resultar más atractiva para el lector adulto.

Estas novelas estaban dirigidas a un público variado: niños, padres, maestros y adultos en general y, al proponer como tema de reflexión el modelo del mundo y la conflictividad del orden social presente y posible, no se limitaban a cumplir las funciones que tradicionalmente quedaban reservadas al libro de lectura escolar. A través de ellos, la instrucción estaba dirigida, por un lado, a deslegitimar los mitos y prejuicios impuestos por la cultura dominante a los que los niños se encontraban expuestos antes de ingresar a la escuela. Aprender requería, entonces, romper con las concepciones naturalizadas previas que los niños traían acerca de la sociedad. Por otro lado, el libro de lectura ofrecía también una formación ideológica que oficiaba de alternativa superadora de las concepciones hegemónicas.

La reflexión crítica que el libro de lectura ácrata promovía, buscaba desarrollar en el niño un conjunto de capacidades de pensamiento autónomo. La pedagogía racionalista lo concebía como poseedor de las mismas competencias que se encuentran en el adulto y, por lo tanto, la práctica de lectura que promueve la novela escolar estará orientada a acercar a los niños a la lectura y, por medio de la narración, educar su sensibilidad, su inteligencia y su voluntad, al mismo tiempo de ofrecer modelos de identificación moral a partir de los cuales puedan edificar su personalidad y orientar su modo de actuar en la sociedad (di Stefano, 2013).

Consideraciones finales

Se ha mostrado cómo, por medio de las prácticas de lectura y de los contenidos de los libros de textos escolares, se favoreció la constitución de cierto tipo de subjetividades que sintonizaran con lo que determinados grupos sociales consideraban el ideal del sujeto adulto. En particular, la propuesta educativa del movimiento anarquista pretendía favorecer el desarrollo de una subjetividad crítica al sistema que, en pos de los ideales de este movimiento, participara activamente en la transformación de la sociedad.

El libro de lectura, en la propuesta educativa libertaria, constituyó una forma de acercar al personaje y, por intermedio de él, a los niños a un mundo imaginado en el que se examina la sociedad, la vida de los hombres, los cuidados del cuerpo y los valores sociales, pero poniendo de manifiesto, al mismo tiempo, las tensiones y críticas que el movimiento Anarquista dirigió a la sociedad presente.

Referencias bibliográficas

- Barcos, J. (1912). "El monopolio del Estado en la enseñanza". En *La Escuela Popular* (1), pp. 1-2.
- _____ (2013). *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Gonet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bunge, C. (1901). *La Educación*. Madrid: La España Moderna.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Di Stefano, M. (2005). "Políticas de lectura y escritura en las escuelas del anarquismo en la Argentina a principios del siglo XX". En *Cuadernos del Sur, Letras* (35-36), pp. 75-95.
- _____ (2012). "La configuración de la subjetividad libertaria en el periódico *La Protesta Humana*". En *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (2), pp.3-13.

- _____ (2013). *El lector libertario: prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Grave, J. ([1905] 1991). *Las aventuras de nono*. Madrid: Tres de cuatro soles.
- Liga de Educación Racionalista (1912). “Bases y fines”. *La Escuela Popular* (1), pp. 9-11.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Suriano, J. (2000a). “El anarquismo”. En Lobato, M. (Ed.). *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Nueva historia Argentina (Vol. 5). Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (2000b). *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena.
- _____ (2001). *Anarquistas: Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.
- _____ (2005). *Auge y caída del anarquismo: Argentina, 1880-1930*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Talak, A. M. (2016). “La psicología en la construcción de ciudadanía en la Argentina (1900-1920): conocimientos, tecnologías y valores”. En *Revista de Historia de la Psicología*, 37, pp. 16-22.
- Tarcus, H. (2007). *Diccionario biográfico de la izquierda argentina. De los anarquistas a la "nueva izquierda" (1870-1976)*. Buenos Aires: Emece.
- Urales, F. ([1906]1934). *Sembrando flores*. Barcelona: Dsktrl.
- Vergara, C. (1913). “Proyecciones pedagógicas”. *La Escuela Popular* (6), pp. 9-12.

Entramados de investigación, intervención y profesionalización: apropiación de conocimiento en experiencias de inclusión e innovación en el campo psicoeducativo

Cristina Erasquin

erausquinc@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El trabajo enuncia lineamientos generales del proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” de la Facultad Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Despliega preguntas que delimitan problemas y orientan actividades y enuncia un marco epistémico y un objeto de indagación, promoviendo “encuentro de las mentes” (Bruner, 1997) en discusión de hallazgos del proyecto de investigación precedente, ambos dirigidos por la Magister Cristina Erasquin. Establece categorías e hipótesis, interroga instrumentos y estrategias, como aporte metodológico-conceptual a la formación de psicólogos en educación. Reconstruye un trabajo de equipo sistemático de investigadores, de colaboradores, de becarios y de auxiliares, enmarcado en enfoques socio-histórico-culturales, analizando/problematizando la construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en formación en Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de Psicología Educacional y en Prácticas de Enseñanza de Psicología del Profesorado, en la Facultad de Psicología (UNLP), entre 2015 y 2016. A la vez, indaga la apropiación de herramientas y prácticas de intervención en estudiantes, en graduados y en docentes participantes, en *aprendizaje colaborativo* con agentes educativos -docentes, directores, orientadores, alumnos, supervisores -, en dispositivos de Extensión Universitaria en escuelas de diferentes niveles educativos de la región, con base en esta Facultad y contribución de otras unidades académicas.

Palabras Clave: modelos mentales situacionales; conocimiento profesional; entramados; Vivencia

Objetivos del Proyecto de investigación

Se plantean como objetivos generales:

- Caracterizar modelos mentales situacionales que construyen psicólogos y profesores de Psicología en formación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), para el análisis y la resolución de problemas de inclusión y calidad educativas en Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de Enseñanza de Psicología y proyectos de extensión.
- Analizar fortalezas y nudos críticos de su profesionalización, apropiación participativa de herramientas y cambio cognitivo y actitudinal que desarrollan a partir de la práctica pre-profesional formativa en escenarios educativos.
- Identificar intervenciones en aprendizaje y convivencia que psicólogos y profesores de Psicología construyen conjuntamente con actores educativos en escuelas y analizar condiciones para el desarrollo de comunidades de práctica.

Asimismo, como objetivos específicos, se propone:

- Caracterizar giros y reorganizaciones de modelos mentales situacionales de psicólogos y profesores de Psicología en formación.
- Analizar procesos de desarrollo y cambio en la apropiación del rol profesional de psicólogos y profesores de Psicología en formación y docentes tutores.
- Analizar sistemas de actividad escolares en que participan psicólogos y profesores de Psicología en formación y docentes, en proyectos de Extensión en Educación, interrelaciones entre actores, tensiones y conflictos entre concepciones y modos de intervenir, procesos de internalización y externalización (Cole & Engeström, 2001), cambios o círculos reproductivos y condiciones que favorecen o dificultan.

Introducción

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se administró -entre 2015 y 2016- a estudiantes avanzados de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología, el Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional, al cual fue aplicado al análisis de sus respuestas la *Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin y otros, 2006) y la *Matriz Multidimensional*

de la *Práctica Docente* (Erausquin y otros, 2009), antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en Psicología Educacional y Prácticas de la Enseñanza de Psicología en el Profesorado. Ello se realizó con pruebas piloto en 2015 y con una muestra más amplia y nuevas preguntas en 2016, en el marco del Proyecto de investigación 2016-2017, ambos dirigidos por la Magister Cristina Erausquin. A su vez, se prevé realizar la misma exploración en 2017, con las PPS en Orientación Vocacional y Psicología Preventiva y profundizar la reflexión sobre las respuestas anteriores, de cohortes 2015 y 2016 ya analizadas, mediante entrevistas en profundidad a una muestra de “psicólogos en formación” y tutores.

Esta indagación de perspectivas y posicionamientos de estudiantes posibilita, por un lado, identificar *sistemas representacionales* que construyen “psicólogos en formación”, antes y después de realizar sus primeras experiencias de intervención en escuelas (Erausquin y otros, 2006). Por otro, permite explorar el desarrollo de conocimiento, la competencia y la identidad de los profesionales por medio de su inmersión en la cultura para el trabajo en educación, guiados por tutores que también aprenden y experimentan cambios mediante la ayuda, el acompañamiento y el *pensar juntos* con alumnos y con actores escolares.

En este trabajo, se considera a las PPS en un primer tiempo y a las prácticas de Extensión Universitaria sistemáticas en un segundo tiempo, en esa construcción e inmersión potencial en comunidades de práctica (Wenger, 2001).

Diferentes trabajos analizan respuestas al Cuestionario de Situaciones Problema (Erausquin y otros, 2006), al inicio y al cierre de una experiencia en PPS o proyectos de Extensión, con las matrices mencionadas que han sido puestas a prueba durante quince años de investigación como directora de proyectos UBACYT y de proyectos (I+D) de la UNLP, en un espectro amplio de poblaciones:

- a) Psicólogos en formación y tutores, en Prácticas Profesionales Supervisadas y Prácticas de Investigación de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de 2004 a 2016, en áreas de salud pública, justicia y educación (UBACYT).
- b) Profesores de Psicología en Formación y Formadores, en Prácticas de Enseñanza de Psicología, del Profesorado en Psicología de la UBA, de 2006 hasta 2016 (UBACYT).
- c) Docentes, directivos y agentes de orientación escolar en convivencia y violencias, inclusión e integración escolar con necesidades educativas especiales y problemas de conducta, Profesores de Psicología en escuelas de nivel medio, programas de educación sexual integral en nivel inicial y superior, entre 2006 y 2016 (UBACYT).
- d) Tutores de primer ciclo en Medicina, en Ingeniería y en Educación de universidades de

México y Argentina, entre 2007 y 2015 (UBACYT Psicología, Tesis Doct. Capelari).

e) Psicopedagogos, pedagogos y psicólogos orientadores escolares en formación de la Universidad Nacional de Luján y de Morón y referentes, 2016 (UBACYT Psicología).

f) Residentes y referentes en salud mental y pública en hospitales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la provincia de Buenos Aires en 2016 (UBACYT, Psicología).

g) Psicólogos y Trabajadores Sociales en formación y docentes, directivos y orientadores escolares en Berisso, Ensenada y La Plata en Extensión Universitaria, Proyectos (I+D), Psicología UNLP, del 2011 al 2014.

h) Profesores de Psicología en Formación, Prácticas de Enseñanza Psicología, 2015-2016, Proyecto (I+D), de la Facultad de Psicología (UNLP).

i) Psicólogos en formación, PPS Psicología Educacional, 2015-2016 Proyecto (I+D), de la Facultad de Psicología (UNLP).

Marco Epistémico

-Enfoque socio-histórico-cultural, Lev Vygotsky (1988).

-Debate sobre *sentido y vivencia*, entramados con *situación social del desarrollo*, como *unidad de análisis de la conciencia*, nuevas lecturas y re-significaciones de teoría de Vygotsky, en la búsqueda de claves para la Psicología del Desarrollo (Erausquin y otros, 2016).

-Teoría Histórico-Cultural de la Actividad: Yrjö Engeström, segunda y “tercera generación” (2001-2009). Re-mediatización de memoria secundaria, de exteriorización, de multivocalidad, de historización, de contradicciones y de cambio, de doble estimulación, de cruce de fronteras, de intervenciones formativas, de instrumentalidades, de estructuras de inter-agencialidad, de aprendizaje expansivo (Engeström, 2001, Erausquin, 2014).

-Mediación explícita e implícita, y visible e invisible: James Wertsch (1999-2007), Harry Daniels (2015). Instrumentos de Mediación, Artefactos.

-Giro contextualista en concepciones de aprendizaje: Paul Pintrich (1994), Ricardo Baquero (2002).

-Crítica a la epistemología positivista moderna y teoría de escisión: dialécticas del desarrollo. Antonio Castorina y Baquero (2005)

-Paulo Freire (1971) y categoría de problematización.

- Phillipe Meirieu (2008). Metabolización pedagógica de conflictos, violencias en escuelas, oposición de Pedagogías: Frankenstein educador/Revolución Copernicana.
- Silvia Bleichmar (2008). Sujeto ético. Construcción de legalidades y sentidos. Ética del semejante.
- Comunidades de práctica y aprendizaje (Wenger, 2001; Rogoff, 1997).
- Reflexión en, desde y sobre la práctica (Schon, 1998).

Tres sentidos del término “Extensión”

- a) Sistemas de actividad contruidos para transferir conocimientos, productos, habilidades, de Universidad a comunidades;
- b) Sistemas que pretenden brindar servicio involucrando a estudiantes a “ir más allá” de la Universidad, como devolución del esfuerzo colectivo de la comunidad social que posibilita su profesionalización;
- c) Construir conjuntamente, universidad y comunidad, saberes y experiencias mediante encuentro, negociación, apropiación recíproca, enriquecimiento, expansión e intercambio en la diversidad.

Tres tipos de aprendizaje profesional

- 1) Aprendizaje por expansión y cruce de fronteras de un sistema de actividad a otro/s, más allá del encapsulamiento.
- 2) Aprendizaje por medio de *la experiencia*, por apropiación participativa, desarrollando cognición situada y distribuida.
- 3) Aprendizaje en servicio, apoyado en la educación en valores de solidaridad y dimensiones éticas de la profesión.

¿Cuáles de estos *aprendizajes* predominan en “psicólogos en formación” y en tutores que participan en PPS y proyectos de Extensión? ¿Cómo se articulan esos tres tipos de aprendizaje con los tres significados de la palabra Extensión? ¿Se excluyen o se entrelazan recíprocamente?

¿La negociación de significados (Rodrigo & Correa, 1999) entre actores distintos, puede construir un objeto y un motivo “compartido” de actividad, hallando nuevos sentidos del problema e intervención en su complejidad, nuevas perspectivas en la intervención, herramientas que posibiliten revisar “guiones” preestablecidos?

¿Puede haber apropiación recíproca expansiva de modelos y teorías implícitas, construyendo hibridaciones y puentes entre “lo familiar y lo extraño” entre agencias profesionales distintas, que incluyan intereses y experiencias heterogéneas, atravesadas por contradicciones? ¿De qué depende?

Características del estudio

-Unidad de análisis: modelos mentales de psicólogos y profesores de psicología en formación y formadores y de otros agentes educativos para la intervención profesional en problemas situados.

-Dimensiones: a) situación-problema, b) intervención profesional, c) herramientas y d) resultados y atribución.

-Hipótesis: la participación en Prácticas de Formación en escenarios socioculturales con compromisos en inclusión y calidad educativas, produce en los estudiantes de Psicología y en los docentes tutores giros y modificaciones en la apropiación del rol profesional, compatibles con lo que se ha denominado “giro contextualista, inter-agencial y relacional” (Baquero, 2002; Edwards, 2010; Engeström, 1991; Daniels, 2015) que podrán resignificarse y expandirse como estrategias en el inicio de su trabajo como psicólogos profesionales, los estudiantes y en la re-configuración de dicho trabajo, los tutores.

Preguntas para el Plan de formación

-¿Los *modelos mentales situacionales* se construyen con los otros, en un escenario y/o son representaciones de la mente individual? ¿Por qué es importante analizar los MMS y sus cambios, cuando nuestro objeto de indagación es *el aprendizaje profesional*? ¿Qué aporta el constructivismo episódico, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje profesional inter-agencial? Teorías implícitas, esquemas cognitivos, MMS (Rodrigo, 1993,1999).

-¿Qué diferencia hay entre mediación explícita e implícita, visible e invisible, en la intervención? (Wertsch, 2007) ¿Qué relaciones de poder hay en juego y cómo descubrirlas?

-¿Cómo se articulan políticas públicas, evidencias científicas y apropiación de sentidos y herramientas? ¿Cómo se entrelazan con los vectores deseables de una intervención psico-educativa: inclusión, calidad y sentido?

-¿Cómo se indagan los “sistemas de actividad” y los “inter-sistemas”?

-¿Qué aporta la relación entre intervención e investigación en el desarrollo y cambio de sujetos y de sistemas de actividad en organizaciones en las que trabajan distintos actores?
¿Se puede investigar el desarrollo de los sistemas o sólo el desarrollo de sujetos en los sistemas, desde la Psicología?

Preguntas en 2016 sobre hallazgos del Proyecto 2014-2015

-¿Por qué es difícil trabajar con actores educativos adultos en la escuela? ¿Por qué es escasa la construcción compartida y conjunta, los acuerdos lábiles y ello no ocurre con niños y jóvenes escolarizados?

-¿Cuáles son las condiciones que obstaculizan y favorecen la co-construcción, entre adultos formadores, de inclusión e innovación entre universidad-escuelas y con instituciones de salud y desarrollo?

¿La insistencia en la inter-agencialidad es para imponerles la “necesidad” de que cambien a quienes no quieren? ¿O se trata de algo en lo que estamos todos implicados, no un imperativo moral ni afán de dominio? ¿No es que para que el mundo del mañana resulte habitable, nos necesitamos unos a otros? ¿No será ayudarlos/ayudarnos a descubrir que necesitan/necesitamos cambiar, porque lo que había en las escuelas así como está, ya no sirve ni convoca?

-¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de nuestros “entramados” entre extensión e investigación y entre extensión y PPS?

Resultados de Investigación presentados en 2016

-Se releva en futuros profesionales, al cabo de PPS y proyectos de Extensión, el *desarrollo* de habilidades metacognitivas y responsabilidad social e implicación, con relación a la educación inclusiva y de calidad.

-Se transforma su apropiación y participación en estructuras de inter-agencialidad de colaboración y comunicación reflexiva, ética profesional contextualizada y dialógica: “pensar con otros no es incompatible con pensar al otro” (Nicastro & Greco, 2009: 31).

-Surgen contradicciones entre diferentes sistemas de actividad -Universidad y escuelas, escuelas y familias, sistema “institucional” y “áulico”-, entre discursos y prácticas o entre agentes profesionales:

- a) resistencias de un sector de destinatarios y obstáculos para implementar prácticas innovadoras o inclusivas, por desconfianza, por fragmentación, por desgano o por retirada;
- b) repensar destinatarios, elegir mediadores indirectos por su potencia multiplicadora y expandir tiempos de construcción conjunta antes, durante y después de intervenir;
- c) conflictos inherentes a la dinámica de cambio colectivo, que es necesario atravesar para crecimiento de los sistemas, *apropiación recíproca de la diferencia*

Conclusiones con relación a la Extensión

-En la mayoría de las experiencias *se entraman* los tres significados históricos mencionados, en cada situación, siendo el *mayor desafío* la co-construcción “entre” dos agencias adultas y el *giro relacional en el aprendizaje y la experticia* (Edwards, 2010).

-Condiciones que favorecen la potencia en esa dirección: compromiso y tiempo destinado al *entramado* (Cazden, 2010); equilibrio entre resultados a corto/mediano plazo y foco en aprendizajes estratégicos, con resultados inciertos en lo inmediato, pero abiertos a *expansión* a largo plazo.

Conclusiones en aprendizaje profesional

- a) Se identifican procesos de *apropiación participativa*, con desarrollo de confianza e implicación y equilibrio entre compromiso y distancia.
- b) Se construyen *unidades de análisis* para problemas e intervenciones compatibles con enfoques socio-histórico-culturales.
- c) Se releva *trabajo reflexivo compartido* y *escritura narrativa* de experiencias y situaciones-problema de la práctica; re-mediatización en “legajos colectivos” que construyen historia para abrir futuro.
- d) “Cruce de fronteras” de actores educativos escolares, alojando y apropiando diferencias, visibiliza contradicciones que median intenciones, palabras y acciones cotidianas, expandiendo conciencia.

Apropiación del paradigma: niños y adolescentes como sujetos de derechos

-Se releva en niños, niñas, adolescentes y jóvenes escolarizados un cambio histórico y cultural significativo respecto a los/las de generaciones anteriores. Como las mujeres con

“ni una menos”, surge evidencia de que niños, niñas y adolescentes se asumen frente a adultos como *sujetos de derecho*, se fortalecen en su relación con el mundo cuando cuidan y defienden que sus derechos no se atropellen. Y ello lo logran mejor cuando encuentran puntos de apoyo en adultos abiertos a descubrir la novedad y confiar en lo que ellos representan para el futuro.

Aperturas finales

La *inter-agencialidad* (Engeström,1991), puede producir expansión del aprendizaje más allá del *encapsulamiento* de disciplinas académicas y de agencias profesionales operando en aislamiento: “Es una intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de análisis y resolución de problemas en colaboración” y “mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de alumnos y potenciar el pensamiento colectivo” (Daniels, 2003: 198).

En un artículo que la autora de este trabajo escribió, en 2016, con Adriana Sulle y Livia García Labandal para el *Anuario de Investigaciones de Psicología*, se anuncia el inicio de una actividad investigativa inter-agencial entre proyectos de investigación en red de tres universidades nacionales -UBA, UNLP y UNLU- acerca de la significatividad y el sentido de las prácticas profesionales en las que participamos, cómo vivenciamos esa experiencia y cómo lo hacen quienes educamos-y-nos-educan, como decía Paulo Freire (1971), convocándonos a la indagación, articulando emoción-cognición, historia-contexto, cuerpo-mente, lenguaje-pensamiento, para analizar la práctica de psicólogos y docentes en escenarios educativos; re-significando la “vivencia” como unidad de análisis de Vygotsky para enfocar la construcción y producción de subjetividad *entramada* a la situación social de desarrollo, también en procesos de profesionalización. Tanto los Instrumentos de Reflexión como las Matrices desarrolladas, pueden resultar herramientas útiles en el despliegue e inter-relación de indagaciones sobre trayectorias de aprendizaje expansivo psico-socio-educativo en la región.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa". En *Perfiles Educativos*, Vol XXIV, pp. 57-75.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bleichmar, S. (2008). "La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs. As.: Amorrortu.
- Cazden, C. (2010). "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Salomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2015). "Professional Learning in Interagency Workplaces". En Selau y Fonseca de Castro (comp), *Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. Springer: London.
- Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". En *Learning and Instruction*, Vol. I, pp.243-259
- _____ (2001) *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research: University of Helsinki, Finland.
- 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 Época*, 13, pp. 173-197.
- Erausquin, C.; Basualdo M. E. y González, D. (2006). "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación' sobre la intervención profesional en problemas situados". *Anuario XIII de Investigaciones*. Facultad de Psicología: UBA.
- Erausquin, C.; Basualdo, M. E.; García Labandal, L.; González, D.; Ortega, G. y Meschman, C. (2009). "Modelos Mentales y Sistemas Representacionales en la Formación

de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza”. En *Anuario XVI de Investigaciones*. Facultad de Psicología: UBA.

Erausquin, C.; Sulle, A. y García Labandal, L. (2016). “La vivencia como unidad de análisis de la conciencia. Sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica”. En *Anuario de Investigaciones 2016*. Facultad de Psicología: UBA.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Meirieu, P. (2008). “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. *Observatorio Argentino de Violencia en Escuelas*. Buenos Aires: MinEduc.

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

Pintrich, P. (1994). “Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology”. En *Educational Psychology*, 29, pp. 137-148.

Rodrigo, M. J. (1993). “Representaciones y procesos en las teorías implícitas”. En Rodrigo y Rodríguez; Marrero (eds.). *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

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

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 aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

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

Vygotsky, L. ([1934]1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (2007). “Mediation”. En Daniels, H.; Cole, M.; Wertsch, J. (eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge: Cambridge University Press.

Inventario de desarrollo comunicativo Macarthur-Bates: datos preliminares acerca de la muestra de tipificación

Marisa Fatelevich y María Soledad Tonin

marisafatelevich@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

La evaluación del desarrollo lingüístico antes de los tres años es una tarea difícil, ya sea por la renuencia de los niños a participar o por su labilidad atencional. El tener que recurrir a informes de los padres del niño ofrece grandes ventajas y está comprobada su validez. Los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur tienen como objetivo proporcionar información sobre los signos tempranos del curso del desarrollo del lenguaje. Diversos factores pueden incidir en el desarrollo del lenguaje. En este trabajo, nos vamos a focalizar en la incidencia del sexo, proponiéndonos como objetivo evaluar y comparar la producción del lenguaje entre varones y mujeres de 16 a 30 meses, por medio del *Inventario del desarrollo comunicativo/Palabras y Enunciados*. Ello, a partir de una metodología de trabajo que consiste en administrar el Inventario a 74 padres y considerando los resultados obtenidos en la primera parte del Inventario II, El uso de Palabras. Realizamos cinco cortes etarios a nivel de los 16, 18, 24, 29 y 30 meses, para realizar la comparación de los resultados.

Los resultados, arrojaron que existe una tendencia de las mujeres a producir más palabras que los varones, al igual que se observa en las investigaciones citadas sobre el desarrollo del lenguaje de los niños.

Palabras clave: lenguaje; inventario; varones; mujeres

El presente trabajo surge en el marco del Proyecto de Investigación “ADAPTACIÓN DE LOS INVENTARIOS DE DESARROLLO COMUNICATIVO MACARTHUR-BATES -CDI AL ESPAÑOL REGIONAL (LA PLATA Y GRAN LA PLATA)”, cuyo objetivo general es contribuir a la disponibilidad de instrumentos válidos y confiables destinados a la evaluación del desarrollo del lenguaje en la primera infancia, mediante la adaptación de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates -CDI a la variante dialectal del español local (La Plata y Gran La Plata).

La problemática

La evaluación del desarrollo lingüístico antes de los tres años es una tarea difícil de llevar a cabo, en parte, debido a la renuencia de los niños a participar en contextos formales de evaluación e interactuar con extraños, pero también a la labilidad atencional que presentan. Realizar la evaluación mediante una observación en contextos naturales y cotidianos para el niño tales como la casa, el juego, etc., exige demasiado tiempo y no siempre es viable para todos los profesionales.

Frente a este panorama, el recurrir a informes de los padres ofrece grandes ventajas, principalmente el hecho de que lo informado se basa en observaciones realizadas por los padres pero durante un tiempo prolongado, sin la necesidad de la cooperación de los niños. Se ha planteado como una desventaja la validez del instrumento, en tanto puede llegar a jugar un papel importante la subjetividad de los padres, sobrevalorando o infravalorando a sus hijos. Sin embargo, una gran cantidad de estudios demuestran la precisión de la información brindada cuando las preguntas resultan adecuadas.

Los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur presentan estas características. Fueron diseñados por Larry Fenson y sus colegas y publicados en Estados Unidos al inicio de la década de los noventa (Fenson y otros, 1993). Reflejan el proceso normal de adquisición temprana del lenguaje mediante un conjunto de manifestaciones diversas: gestos prelingüísticos, vocalizaciones prelingüísticas, vocabulario y gramática. Los autores basaron su elaboración en datos proporcionados por distintas investigaciones sobre el desarrollo infantil. Específicamente, el objetivo de estos inventarios es proporcionar información fiable sobre los signos tempranos del curso del desarrollo del lenguaje respecto de la comprensión, de las primeras señales gestuales no verbales, de la expansión del vocabulario y del inicio temprano de la gramática. Está compuesto por dos versiones:

I. Inventario del desarrollo comunicativo/Palabras y Gestos (*Communicative Development*

Inventories/words and gestures -CDI-WG). Está destinado para de niños de 8 a 16 meses y evalúa: comprensión temprana y de las primeras frases, imagen de hablar, lista de vocabulario y primeros gestos, juegos con adultos y rutinas, acciones con gestos, jugar a ser adulto y distribución de otro tipo de actividades de adultos.

II. Inventario del desarrollo comunicativo/Palabras y Enunciados (*Communicative Development Inventories/words and sentences -CDI-WS*). Está diseñado para ser aplicado a niños de 16 a 30 meses o para la siguiente etapa de desarrollo y evalúa: lista de vocabulario, cómo usa y comprende el niño el lenguaje, formas de verbos, combinación de palabras y complejidad de frases.

En la etapa del proyecto en que nos encontramos, a saber, la administración del instrumento a la muestra de tipificación y al comenzar a tomar contacto con los resultados que vamos obteniendo, surgen diversos interrogantes. Algunos de ellos se vinculan con la posible incidencia, en el desarrollo del lenguaje, de diversas variables tales como: nivel socio-cultural, nivel de instrucción de los padres, edad de los padres, asistencia del niño a jardín maternal y el sexo. Particularmente, en este trabajo, nos vamos a focalizar en la incidencia de esta última variable, a partir de establecer como objetivo evaluar y comparar la producción del lenguaje entre varones y mujeres de 16 a 30 meses, por medio del *Inventario del desarrollo comunicativo/Palabras y Enunciados*.

Antecedentes

Diversos estudios se han realizado para estudiar la incidencia de diversas variables en el desarrollo lingüístico de los niños, a partir de la aplicación de los inventarios MacArthur-Bates.

Sonia Mariscal, Alexandra Karousou, y otros (2007) han observado un efecto del sexo sobre la producción de palabras, existiendo diferencias significativas sólo entre niños y niñas a los 25 meses a favor de las niñas. Sin embargo, destacan el hecho de que estas diferencias son escasas.

Un estudio noruego ha demostrado un efecto significativo del sexo, siendo mayor el número de palabras entendidas y producidas en las niñas. Advierten que las diferencias halladas por ellos en sus muestras, resultan más consistentes que en las de otros países, según la revisión realizada por Anders Eriksson y otros (2012). La diferencia entre ambos resulta más pronunciada en la producción del lenguaje.

Según Ana María Jiménez Porta (2007), quien investigó sobre el retraso del lenguaje

infantil, se ha confirmado que el género es un factor potencial que influye en la producción del lenguaje. La autora retoma otras investigaciones sobre el tema en las cuales señalan que los varones tienden a presentar un desarrollo más lento que las niñas, presentando vocabularios expresivos ligeramente menores. Otro estudio sobre el retraso del lenguaje de Frank Horwitz (2003) demuestra una mayor prevalencia de retraso expresivo del lenguaje en varones que en niñas. Por último, cabe destacar otra investigación que también comprueba la incidencia de la variable sexo en el desarrollo del lenguaje. Lynn Williams y Mary Elbert (2003) señalan que, tanto la edad como el género, inciden en este desarrollo y los niños de mayor edad tienen menos posibilidades de recuperarse por sí mismos ante un retraso del lenguaje, así como los varones presentan menos posibilidades que las niñas de recuperarse espontáneamente.

Metodología y descripción de la muestra

Administramos el Inventario a 74 padres y luego volcamos la información obtenida en una base de datos a fin de realizar el análisis y comparación y tomamos en cuenta los resultados obtenidos en la primera parte del Inventario II, El uso de Palabras. Asimismo, realizamos cortes etarios a nivel de los 16, 18, 24, 29 y 30 meses (se optó por dicho corte en virtud de poder cubrir de manera homogénea la muestra).

Al respecto, puede comentarse que 45 son varones y 29 son mujeres. Para nuestro trabajo consideramos la misma cantidad de varones que de mujeres por corte de edad, quedando conformada de esta manera:

Edad	Porcentaje de la muestra total
16 meses	8.1 %
18 meses	8.1 %
24 meses	5.4 %
29 meses	13.5 %
30 meses	5.4 %

Los resultados

Si bien la muestra con la que contamos es aún pequeña y la aplicación de estadísticos descriptivos carecería de validez, podemos plantear una tendencia de las niñas a producir más palabras que los varones. Esta tendencia se observa en los valores promedio obtenidos en nuestra muestra. Considerando todas las edades en su conjunto, los varones presentan un valor promedio de 213,46 palabras producidas, mientras que las mujeres 289,46.

Teniendo en cuenta los cortes etarios propuestos, se reafirma esta tendencia. A continuación se detallan los valores promedio de palabras producidas por edad y sexo:

Edad	Varones	Mujeres
16 meses	12,33	16
18 meses	72	122
24 meses	221	309,5
29 meses	370,8	496,8
30 meses	326,5	412,5

Conclusiones

Encontramos en nuestra muestra la misma tendencia que en las investigaciones citadas sobre el desarrollo del lenguaje de los niños: las niñas producen una mayor cantidad de palabras que los varones. Continuaremos ampliando la muestra para poder confirmar lo aquí planteado como tendencia.

Además, nos proponemos realizar un análisis más exhaustivo de los datos, considerando las diferentes categorías de palabras y extendiendo el análisis al resto de los apartados del inventario, los cuales evalúan el uso y comprensión del lenguaje, las formas de verbos, la combinación de palabras y la complejidad de frases.

Referencias bibliográficas

- Fenson, L.; Dale, P.; Reznick, J.; Thal, D.; Bates E.; Hartung, J.; Pethick, S. y Reilly, J. (eds.) (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Horwitz, F.M.; Heng, C. T. y Quazi, H.A. (2003). “¿Finders, Keepers? Attracting, motivating and retaining knowledge workers”. En *Human Resource Management Journal*, 13 (4), pp. 23-44
- Jiménez Porta, A. (2007). *Evaluación de la comprensión del lenguaje infantil: comparación entre dos metodologías*. Tesis. México.
- Mariscal, S., López-Ornat, S. y Gallego, C. (2007). “La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates”. En *Psicothema*, 19 (2), pp. 190-197.
- Williams, L. y Elbert, M. (2003). “A Prospective Longitudinal Study of Phonological Development in Late Talkers”. En *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, pp. 138-153.

Avances en la investigación sobre la construcción de modelos metales situacionales en profesores de Psicología en formación

María Julia Fernández Francia, Soledad Arpone,

Andrés Szychowski y Agostina Miranda

juliaferfran@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En el trabajo se presentan avances de la investigación que realizamos en el Proyecto “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” dirigido por la Magister Cristina Erausquin, la síntesis de lo trabajado en el proyecto anterior y sus resultados centrales, porque originaron nuevas preguntas de indagación sobre la construcción del conocimiento profesional y la apropiación de prácticas inclusivas en educación, por parte de estudiantes del Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Dada nuestra pertenencia a la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, el sub grupo de trabajo focaliza la indagación en los profesores de Psicología en Formación, Licenciados o estudiantes avanzados de la Licenciatura; caracteriza los modelos mentales situacionales que construyen para el análisis y resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativa en Sistemas de Actividad (Engeström, 2001) e identifica y analiza fortalezas y nudos críticos de su profesionalización.

Además de las categorías de análisis y su inscripción teórica, se presentan resultados de la prueba piloto realizada en 2015, con relación a la dimensión Situación-problema y el estado de situación de la administración del “Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología” en 2016.

Palabras clave: profesores de Psicología en formación; modelos mentales situacionales; intervención ; profesionalización

Introducción

En este trabajo presentamos los avances de la investigación que venimos realizando en el marco del Proyecto “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” dirigido por Cristina Erausquin (1). Se incluyen en la muestra Licenciados y Profesores en Psicología en Formación y se busca caracterizar los modelos mentales situacionales que éstos construyen para el análisis y resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativa en sistemas de actividad, así como identificar y analizar fortalezas y nudos críticos de su profesionalización.

Instrumentos de recolección y análisis de datos

El instrumento de recolección de datos se denomina *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología*. Recoge narrativas de experiencias en escenarios educativos escolares y es administrado antes (pre-test) y después (post-test) de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Las respuestas al Cuestionario son analizadas a la luz de cuatro dimensiones de los Modelos Mentales Situacionales incluidas en la Matriz de Análisis de Modelos Mentales de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar (Erausquin y otros, 2008). Dichas dimensiones son:

- 1) Situación problema en contexto educativo;
- 2) Intervención profesional en la situación- problema por parte del profesor;
- 3) Herramientas utilizadas en la intervención;
- 4) Resultados obtenidos de la intervención y atribución de causas.

Estas dimensiones, a su vez, articulan distintos ejes de profesionalización docente, que especificaremos a continuación al comunicar los resultados.

En cada uno de ellos, se distinguen una serie de indicadores que implican diferencias cualitativas de los *modelos mentales*, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica (Erausquin y otros, 2008). Las últimas preguntas del Cuestionario son cualitativamente analizadas sobre la base de los Ejes de la Matriz de Aprendizaje

Expansivo (Marder & Erausquin, 2015) e indagan la significación de la experiencia y la identificación de los aprendizajes autopercebidos sobre lo que la experiencia ha supuesto, así como lo que se espera aprender -en el pre-test- y lo que se piensa haber aprendido -en el post-test- por medio de la práctica realizada en el marco de la asignatura.

La *Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos* (Marder & Erausquin, 2015) está fundada en la Tercera Generación de la Teoría Histórico- Cultural de la Actividad de Yrjö Engeström, (2001a) y en lineamientos conceptuales que el autor definió en su Matriz de Análisis Complejo (Engeström, 2001a; Erausquin, 2014). Se desarrollan tres dimensiones de análisis del *aprendizaje expansivo* en relación a preguntas en los cuestionarios sobre: a) aprendizaje de la experiencia, b) cambios propuestos en la intervención y c) funciones ejercidas por agentes educativos.

Categorías de análisis

El modelo mental situacional (MMS) conforma una síntesis del conjunto de experiencias de dominio frente a demandas de la tarea, las intenciones del sujeto en relación al objeto, los conocimientos y creencias previas, el intercambio y negociación con otros actores en el escenario sociocultural (Rodrigo & Correa, 1999; Carretero & Asensio, 2008). Dicho MMS, se construye mediante procesos de *internalización* y *externalización* en sistemas de actividad (Cole & Engeström, 2001; Engeström, 2001a; Erausquin y otros, 2009, 2014), que producen giros conceptuales y actitudinales en el análisis y la resolución de problemas. En virtud de nuestra pertenencia a la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, focalizaremos en este trabajo la muestra correspondiente a los Profesores en Psicología. El antecedente de la inclusión de los profesores, es la realización de una prueba piloto en el 2015 (2).

Los resultados con relación a la dimensión Situación-Problema en el pre-test, planteados en un trabajo reciente son los siguientes:

- En el Eje 1 (de lo simple a lo complejo en el planteo del problema): hallamos que el 33 por ciento de los sujetos logran delimitar un problema complejo y apenas el 11 por ciento establece interrelación entre factores o dimensiones, configurando entramados de causas y problemas. El restante 66 por ciento no delimita un problema o bien construye problemas simples, unidimensionales.
- En el Eje 2 (de la descripción a la explicación del problema): encontramos una dificultad en torno a la descripción o explicación de los problemas, o ambas al mismo tiempo. Sólo el

22.2 por ciento de los sujetos menciona alguna inferencia que se puede situar más allá de los datos. En este sentido, resulta significativo que los profesores en formación de la muestra no expliquen y describan el problema ni formulen hipótesis capaces de orientar la intervención docente.

- En el Eje 3 (de la Inespecificidad a la Especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema): se detectó que los *profesores de psicología en formación* pueden dar cuenta de la especificidad del problema con relación a la intervención de su incumbencia y varios alcanzan a delimitarlo en un determinado campo o área de actuación profesional. Sólo el 22.2 por ciento no llegan a plantear dicha especificidad. Pero no aparece apertura a la articulación con otras disciplinas, como la Didáctica, la Pedagogía, la Psicología Social, la Institucional o la del Desarrollo.

- En el Eje 4 (historización y mención de antecedentes históricos): encontramos que 77.8 por ciento de las respuestas no dan cuenta de ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema y sólo el 22.2 por ciento hacen alguna referencia, mencionando un antecedente del problema.

- En el Eje 5 (relaciones de causalidad): hallamos que sólo el 33 por ciento de los sujetos plantean una relación causal, aunque unidireccional. El restante, no menciona relación de causalidad alguna.

- En el Eje 6 (del realismo al perspectivismo en el planteo del problema): sólo el 11 por ciento de la muestra logra descentrarse del pensamiento único del sentido común, delimitando diferentes perspectivas en el análisis del problema como significativas para afrontar la intervención, aún cuando puedan involucrar tensiones y conflictos entre sí. El 33 por ciento ofrece una sola perspectiva del problema “como si fuera la realidad” y el 59 por ciento restante no se ubica ni desde el realismo ni desde el perspectivismo dado que no analizan el problema.

- En el Eje 7 (del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad): se destaca que todos los sujetos plantearon que el problema está situado en el campo social o institucional o en el campo individual, exclusivamente, sin considerar la combinación entre las diferentes tramas de factores.

En cuanto a la dimensión Intervención Profesional

- En el Eje 1 (de la decisión sobre la intervención): los sujetos ubican las decisiones sobre las intervenciones tomadas por él/los agente/s profesor/es, ya sea unidireccionalmente o

bien teniendo en cuenta otros actores. No aparece la decisión tomada conjuntamente con otros actores.

- En el Eje 2 (de la simplicidad a la complejidad de las acciones): la mitad de los sujetos indican una sola acción. El 33 por ciento no indica acciones y en el 11 por ciento restante la indican, aunque sin estar articuladas significativamente.

- En el Eje 3 (un agente o varios en la actividad profesional): se destaca que el 78 por ciento incluye al Profesor en Psicología como agente de la intervención y la mitad de ellos, además, lo vinculan con otros agentes, sin una construcción conjunta de la actividad. De todas formas, el 22 por ciento no da cuenta de la inclusión del Profesor en Psicología en la intervención.

- En el Eje 4 (objetivos de la intervención profesional): el 55 por ciento logra plantear un objetivo que orienta la acción pero como objetivo único.

- En el Eje 5 (del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo): encontramos que las acciones están dirigidas, en el 55 por ciento de los entrevistados, sobre sujetos individuales, tramas vinculares o dispositivos institucionales exclusivamente y el 33 por ciento plantea articulaciones entre dos de las dimensiones mencionadas.

- En el Eje 6 (acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas): el 55 por ciento de los sujetos entrevistados no enuncia acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas. El 11 por ciento enuncia acción de ayuda, aunque sin plantear indagación antes, durante ni después de la intervención.

- En el Eje 7 (pertinencia de la intervención con respecto al problema y al rol profesional): en las respuestas, el 55 por ciento de los sujetos entrevistados afirma que hay pertinencia respecto al problema y el 33 por ciento se enmarca en la especificidad del rol de profesor en psicología. Sólo un 11 por ciento de los casos hace referencia al marco teórico o al modelo de trabajo en un campo o área de actuación profesional.

- En el Eje 8 (compromiso/objetividad, distancia/implicación con el problema y la intervención): encontramos que el 66 por ciento de los sujetos no realiza una valoración y, si la hay, se trata de valoraciones peyorizadas o idealizadas. En el 34 por ciento restante, las respuestas dan cuenta de una implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente que describen con una cierta distancia y objetividad en la apreciación

En cuanto a la dimensión Herramientas

-En el Eje 1 (unicidad o multiplicidad de herramientas): prima la consideración de “la palabra” vinculada a una sola dimensión del problema.

-En el Eje 2 (carácter genérico o específico de las herramientas): la mitad de la muestra menciona herramientas sin especificidad con relación al rol del profesor en psicología. La otra mitad, menciona herramientas específicas del rol profesional, vinculándolas algunos, además, a los modelos de trabajo del área o campo de actuación del profesor en psicología.

En cuanto a la dimensión Resultados y Atribución de causas de éxito o fracaso

-El 89 por ciento de las respuestas mencionan resultados, siendo la mayor parte con atribución unívoca y consistentes con el problema y la intervención.

¿Experiencia previa? Con respecto a las preguntas cuyas respuestas no son analizadas con la matriz de profesionalización originaria y cuyo análisis es cualitativo, en general, en sus respuestas (pre-test), los profesores de Psicología en formación relatan una situación-problema que no han vivenciado desde el rol docente (ya sea que la experimentaron desde el rol de alumnos o que les fueron relatadas por alguien que ejerció el rol docente, el de alumno u otros roles de actores psico-socio-educativos).

¿Aprenden los docentes? Inferimos, por otro lado, a partir de la lectura de los pre-test, que los estudiantes asocian la situación-problema con un conflicto y/o con un mal desempeño del docente en la mayoría de los casos (un/a docente que no registra al otro, no lo aloja, no lo contiene, no le explica, no le aclara criterios de evaluación, no integra al grupo, no reconoce los saberes del otro). Esta consideración es importante dado que en la pregunta acerca de *qué aprendió el docente*, en general no atribuyen aprendizajes a los docentes, ya que en los relatos aparecen como el “modelo a no seguir”. En contraposición, pero relacionado con lo anterior, consideran para sus prácticas profesionales supervisadas como aspecto central de la relación educativa, el reconocimiento del otro y la posibilidad de construir con otros el rol docente para alcanzar objetivos pedagógicos.

¿Qué herramientas? Por último, los docentes en formación que respondieron al cuestionario reclaman por “herramientas”, como si “aprender herramientas” fuera incorporar un producto acabado y como si así pudieran lograr obtener aquellas que les posibiliten intervenir frente a situaciones imprevistas.

Transferencias. En cuanto a otros antecedentes correspondientes al trabajo realizado en la UBA, cabe mencionar que quien dirige el presente proyecto, Magister Cristina Erasquin, ha dirigido investigaciones en las cuales, desde el 2007, se han realizado transferencias de

las indagaciones realizadas y los resultados obtenidos con Psicólogos en Formación entre 2004 y 2007, inicialmente, hacia el análisis de los MMSI y sus giros, mediante la práctica docente en Profesores en Psicología en formación y en tutores y docentes en la Formación de Formadores (Erausquin y otros, 2008, 2009, 2014, 2015).

¿Y ahora?

Durante el 2016, este sub-grupo de investigación ha realizado, en el marco de la cursada de la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología (Facultad de Psicología, UNLP), la administración de los pre-test a 115 sujetos, antes del inicio de las prácticas profesionales supervisadas y el Cuestionario será nuevamente administrado al finalizar dicha cursada. La muestra final a analizar, en el marco del Proyecto 2016-2017, será la compuesta por aquellos sujetos a los que se haya indagado por medio del Cuestionario en ambos momentos.

Abriendo nuevas preguntas

Considerando que la muestra a analizar, en lo que al pre-test respecta, será significativamente más numerosa que la de 2015, pasando de nueve sujetos a ciento quince, nos preguntamos de qué modo se verán modificados los resultados obtenidos inicialmente y que han sido consignados en este trabajo, como así también cuál será la expectativa y la percepción de aprendizajes, si son atribuidos (o no) al docente que realiza la intervención en la narrativa escrita.

Por otra parte, el trabajo con los post-test, cuyos resultados no fueron presentados en 2015, aunque incipientemente indican *giros* (Erausquin y otros, 2009) de cierta significatividad de los MMSI, propician interrogantes acerca del alcance de los cambios, en términos de las fortalezas y nudos críticos del proceso de profesionalización y de los sistemas representacionales que se re-configuran o re-construyen en el recorrido por las Prácticas de la Enseñanza de la Psicología en la formación de grado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Notas

(1) Programa Bienal de Investigación y Desarrollo en Incentivos (Proyecto I+D 2016-2017) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” Directora Magister Cristina Erausquin. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Proyecto en curso.

(2) Programa Bienal de Investigación y Desarrollo en Incentivos (Proyecto I+D 2014-2015) “Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos” Directora Magister Cristina Erausquin. Co-directora: Magister Livia García Labandal. Informe Final presentado.

Referencias bibliográficas

Carretero, M. y Asensio, M. (2008). *Psicología del pensamiento. Teoría y prácticas*. Madrid: Alianza.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

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: niversity of Helsinki, Finland.

_____ (2001a) "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.

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”. En *Revista Segunda Epoca*, Vol 13, pp. 173-197.

Erausquin, C.; Basualdo, M. E.; García Labandal, L.; González, D.; Ortega, G. y Meschman, C. (2008). “Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural: 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”. En *Anuario XV de Investigaciones*. Facultad de Psicología: UBA.

_____ (2009). “Modelos Mentales y Sistemas Representacionales en la Formación de Profesores de Psicología a Través de la Práctica de Enseñanza”. En *Anuario XVI de Investigaciones*. Facultad de Psicología: UBA.

Erausquin, C.; Basualdo, M. E.; García Labandal, L. y Meschman, C. (2014). “Formadores de Profesores de Psicología, Prácticas de Enseñanza y construcción de saberes: cruzando

fronteras entre escenarios y perspectivas diferentes”. En *Anuario XXI de Investigaciones*. Facultad de Psicología: UBA.

(2015).

“Perspectivas, conceptualizaciones y sentidos en tramas de Formación Inicial del Profesorado: la construcción de la Profesión del Profesor de Psicología”. En *Anuario XXII de Investigaciones*. Facultad de Psicología: UBA.

Marder, S. y Erausquin, C. (2015). “Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos” [No publicada].

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

La problemática de la ideología en Psicología Social

*Carina del Carmen Ferrer, Martin Zolkower, Ezequiel Rueda,
Alexis Gonik, Ximena Jaureguiberry, María Soledad Abdala Grillo,
Ana Paula Lencina, Rosa Estrella Suarez,
Juan Cruz Astengo y Jorgelina Farré*
carina_ferrer@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El presente trabajo corresponde a los primeros avances de un proyecto de investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en la Facultad de Psicología, el cual se propone estudiar la problemática de la ideología del campo de la Psicología social en la perspectiva de generar un aporte a los fundamentos teóricos de dicho campo. Se incluye el relevamiento de las producciones teóricas-bibliográficas en torno a la cuestión de la ideología en las ciencias sociales y, en particular, en psicología social.

En el momento actual, se está trabajando en identificar y caracterizar en dichas fuentes académicas los diferentes posicionamientos y fundamentos epistemológicos sobre la pertinencia, la relevancia y la actualidad de la problemática ideológica en el campo.

Los interrogantes que configuran el problema de investigación en el nivel universal, se refieren al valor teórico actual de la noción de ideología, su estatuto categorial y a su función en la reproducción social y en la configuración de la subjetividad; y en el nivel particular, se plantean en cómo opera la dimensión ideológica en la psicología social en tanto disciplina y profesión.

Palabras Clave: ideología; Psicología Social ; disciplina; profesión

El problema de investigación

Este proyecto se constituye por derivación de un proceso de investigación anterior acerca de “LA PROBLEMÁTICA DE LA ESPECIFICIDAD EN PSICOLOGÍA SOCIAL” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre 2013-2015, en el cual identificamos las principales corrientes en la historia de la disciplina y caracterizamos -según la tipología emergente que diferencia psicologías sociales psicologistas- donde se incluyen las de concepción conductista, psicoanalítica y cognitivista; de psicologías sociales sociologistas, las cuales abarcan el interaccionismo simbólico; las concepciones socio-cognitivista, socio-construccionista y socio-ambiental-cultural, así como también la marxista y la interdisciplinar freudo-marxista.

El proceso cursado abrió una fase investigativa en una grado mayor de concreción, orientada por la problematización de la Psicología Social en tanto producto de la división socio-técnica del trabajo y de su estatuto profesional en su doble determinación: por las demandas sociohistóricas que le son socialmente puestas y por el conjunto de respuestas prácticas-interventivas y teórico-epistemológicas las cuales, al mismo tiempo, son interpeladas en tanto ideológicas, éticas y políticas.

A partir de indagar la actualidad de la noción de ideología, el valor de su estatuto categorial y de constatar la relevancia de procurar aportar a la conformación de una teoría de la ideología capaz de dar cuenta de su función en la reproducción social en la configuración de la subjetividad, de su modo de operar en las prácticas sociales y en la producción de conocimientos de sus agentes, procedimos a enfocar la problemática abarcando sus dos dimensiones constitutivas: la disciplinar y la profesional.

Resultó relevante comprender el contexto histórico del surgimiento de la problemática social -que luego el término ideología le puso nombre- así como también rastrear e identificar los vaivenes de su significación en un proceso sociohistórico polisémico, de múltiples resignificaciones, de reduccionismo economicista, hasta la declarada -más no constatada- muerte de la ideología.

El marco teórico se sustenta en la vinculación de dos niveles. Uno, el nivel universal, es decir, la teoría de la ideología fundada en su raíz marxiana y en la recuperación de una rica tradición lukácsiana-althusseriana-gramsciana-zizekiana, que responde a los interrogantes en torno al valor teórico actual de la noción de ideología, su estatuto categorial y su función estratégica en la reproducción social y en la producción de subjetividad. Por otro,

un nivel particular, en cuya articulación con la teoría de la ideología procuramos responder a los interrogantes acerca de su modo de operar en la disciplina-profesión de la Psicología social, en sus presupuestos epistem-onto-lógicos, en sus conceptualizaciones, sus propósitos y sus objetivos, en sus dispositivos y procedimientos metodológico-técnicos y en sus compromisos ético-políticos de sus intervenciones profesionales.

Los objetivos

Se planteó como objetivo general:

-Generar un aporte a los fundamentos teóricos de la problemática de la ideología en Psicología social.

Como objetivos específicos se propusieron:

Relevar en las producciones teóricas y bibliográficas de las Ciencias Sociales y de la Psicología social referencias sobre la cuestión de la ideología.

- Caracterizar en tales fuentes académicas los fundamentos epistemológicos de la pertinencia, la relevancia y la actualidad de la problemática ideológica.

- Indagar los modos específicos de operar de la ideología cuando el psicólogo social realiza su práctica.

La metodología

Se trata de un diseño exploratorio-descriptivo, cualitativo, bibliográfico y en terreno. Los procedimientos que utilizamos han sido diseñados para que vehiculen movimientos dialécticos entre la teoría psicosocial y la práctica del psicólogo social, los fundamentos teóricos y la intervención efectiva, lo social y lo individual. Ellos son: los métodos de muestreo teórico (maximización de las diferencias, saturación de categorías y teoría emergente), entrevista, encuesta y dispositivo grupal de discusión/reflexión, análisis de forma y contenido del discurso.

Resultados preliminares

En la dirección de una teoría psicosocial de la ideología

El análisis sociohistórico crítico del concepto de ideología efectuado, derivó en el reconocimiento y la aceptación de su polisemia constitutiva, la cual no es sino expresión de la complejidad de los problemas que plantea y motivó el intento de renovar el proceso teórico de Karl Marx de articular esa pluralidad de significaciones que porta. Ello nos condujo a un nivel ontológico de indagación, es decir, a emprender la tarea de identificar las dimensiones o momentos ontológicos esenciales. Consideramos que el interés que tiene la ontología en relación con esta problemática, es precisamente no dejar de lado dimensiones constitutivas del objeto ideología, sino que se trata de evitar el intento vano de pensar la realidad -de la ideología- mediante conceptos impotentes para sintetizar su efectiva diversidad (Samaja, 2001).

La tesis de Charles Peirce (1931) es que hay tres grandes esferas categoriales entre las que se verifica un movimiento ascensional: cualidades, relaciones y representaciones que conservan-suprimen-superan a las relaciones y cualidades. Peirce desarrolló expresamente estas categorías denominadas luego “primeridad”, “segundidad” y “terceridad” y las consagró como momentos de todo pensamiento. Estas categorías permiten realizar una descripción más detallada del proceso por el cual se avanza desde las cosas como entes separados a sus interrelaciones, hasta las acciones comunicacionales en un sistema cooperante. Muestra Juan Samaja (2001) que esa tríada categorial es heredera de la ontología kantiana y es homóloga con respecto a las respectivas tríadas categoriales (y movimientos dialécticos ascensionales) de también eminentes ontólogos como Georg Hegel y Jean Piaget:

1. La noción de sustancia de Kant, en esencia, coincide con el ser-en-sí de Hegel, con la primeridad de Peirce y con el ser-intra de Piaget.
2. La noción de interacción causal de Kant, corresponde al ser-para-otro de Hegel, a la segundidad de Peirce y al ser-inter de Piaget.
3. La categoría de comunidad o determinación orgánica en Kant, coincide con el ser-para-sí o por-sí en Hegel, con la terceridad en Peirce y con el ser-trans en Piaget.

Ahora bien, aplicando esta tríada categorial a las concepciones de la ideología, hemos podido abstraer tres dimensiones irreductibles de significación o, más precisamente, tres momentos dialécticos de un mismo proceso ascensional:

1. Ideología como ilusión de autonomía de la conciencia, como conjunto de ideas, de creencias, de valores, de representaciones, de sentimientos y de cosmovisiones, productos de prácticas de significación y de procesos simbólicos con los que los sujetos individuales y colectivos “viven” sus prácticas sociales y que determinan la voluntad, la actitud y los comportamientos materiales. Corresponde al primer momento, intra, del en-sí, donde la ideología cumple su función en la producción de subjetividad.

2. Formas ideológicas con las que las relaciones sociales antagónicas se manifiestan. Ideología como promoción y legitimación de los intereses estratégicos opuestos de los diferentes grupos o clases sociales, dominantes o no (incluyendo o no distorsión y disimulo de la verdad). Desplazamiento althusseriano del énfasis de la ideología en sí a su existencia material en los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Corresponde al segundo momento, inter, del para-otro, donde la ideología es abordada en relación con otras ideologías, concurrentes y antagónicas y cumple una función de legitimación política y de (ilusoria) unificación social.

3. Formas ideológicas fetichistas universales. Ideología no como falsa conciencia o percepción distorsionada, sino como falsedad estructural, derivación de la estructura material misma de la sociedad como totalidad: la mente refleja una inversión de la propia realidad. Corresponde al tercer momento, trans, del para-sí, donde la ideología cumple una función constitutiva de un orden social específico: el capitalismo.

La ideología en Psicología social

Fenómenos problemáticos de índole ideológico son los que originariamente atraen la atención de la denominada *Escuela de Chicago* a principios de siglo XX, pues de ellos se derivan “las demandas que les son socialmente puestas”: la ciudad de Chicago fue un paradigma de los problemas del desarrollo urbano en Estados Unidos. Su gran crecimiento industrial, atrajo oleadas de inmigrantes que se hacían en barrios pobres y, ese gran

movimiento migratorio europeo, generó un encuentro entre dos culturas y situaciones de discriminación, desempleo, etc. En este contexto, se forjará esa matriz teórica que pasará a constituirse en la corriente norteamericana de psicología social: el interaccionismo simbólico, fundado por George Mead.

Mead (1960) correlaciona el significado de las ideas (la ideología) con sus consecuencias prácticas, ya que considera a las ideas como parte del devenir de la actividad. La interacción social es el proceso fundamental que permite comprender la conciencia (ideológica) de sí, el autoconcepto, el cual en su transcurso se construye, se mantiene y se modifica. El autor ve con optimismo el sistema socio-político de su época, ya que confía en que el progreso de la ciencia y de la técnica mejorarán la calidad de vida de todas las personas. El modo de realizar esos cambios es mediante un proceso de conversación, donde todo individuo puede conversar con la comunidad y ser escuchado por ella que se vería, inexorablemente, afectada por lo que el individuo dice. La referencia a que todos los individuos pueden participar del proceso de conversación y cambios de la comunidad, a la vez, le impide abordar la diferencia de clases sociales y los mecanismos de poder que de ella se dependen, presentes en el contexto social.

Tomás Ibáñez (1990), uno de los principales representantes contemporáneos de la corriente española de la Psicología Social, ha desplegado parte de sus producciones tras un contexto socio histórico caracterizado por la contestación de las instituciones académicas y políticas hacia 1968 con la llamada “crisis de los valores”, o sea, ideológica. Sus planteamientos cuestionan radicalmente los fundamentos sobre los que se asentaba, mayoritariamente, la práctica científica de la Psicología Social y su alternativa es proceder a una incesante deconstrucción crítica de los supuestos básicos que conforman el “ideal de inteligibilidad” que han guiado a la ciencia durante los tres últimos siglos y que ha dejado impresa fuertemente su marca en la Psicología Social dominante.

En nuestro país, Enrique Pichon-Rivière (1975) se torna una figura emblemática de la conformación de la corriente -de la tradición “grupalista”- en los años ‘60 y ‘70 dado que, desde sus orígenes en la psiquiatría, se transformará en el representante de una psicología de base psicoanalítica que logre acceder a la escena social y pública de su época, más allá de los márgenes institucionales y universitarios. En su concepción, la Psicología Social tiene como objeto de estudio el desarrollo de una relación dialéctica entre la estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto y se inscribe en una crítica de la vida cotidiana, más aun, como crítica ideológica radical del cotidiano.

De este modo, expresa su propósito de romper con un cientificismo dominante y construir una psicología que pudiese abordar al hombre-en-situación y desde sus condiciones concretas de existencia, visualizando así un elemento determinante para la constitución de lo psíquico, es decir, el papel de lo social en la estructuración de la subjetividad y, por ende, de la(s) ideología(s).

Por otro lado, Serge Moscovici, referente de la corriente francesa, sostiene que lo peculiar es la “visión psicosocial”, lo cual significa una lectura ternaria de la realidad que introduce al otro o “alter” (representante de lo social) como mediador en la relación sujeto-objeto. Para él, constituyen objetos de la Psicología Social “todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación, ordenados según su génesis, estructura y su función” (1991: s/p). Este autor es un pionero en la investigación de las representaciones sociales, un corpus organizado de conocimientos, una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. Estas representaciones dan forma y hacen inteligible la realidad física y social, guían el comportamiento, dan un marco representacional en el que tendrá lugar.

Referencias bibliográficas

- Ibañez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. España: Sendai.
- Marx, K. ([1867] 2008). *El Capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mead, G. (1960). *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1991). *Psicología Social I*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- _____ (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pichon-Rivière, E. (1975). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pierce, C. (1931). "Collected Papers of Charles Sanders Peirce", Vol. 8. En Hartshorne, C., Weiss, P. y Burks, A. (eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Samaja, Juan (2001). *Elementos ontológicos para investigadores. Introducción a las categorías de Kant-Peirce*. Seminario de Doctorado-UBA: Mimeo.

Aportes de la Psicología a la alfabetización a principios de siglo XX en Argentina

Natalia Frers

nataliafrers@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Se indaga desde una perspectiva histórica crítica una investigación realizada por Víctor Mercante (1870-1934), en torno a la enseñanza de la ortografía. La misma fue realizada mientras era director de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata en 1906 y publicada en la revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*. El objetivo del presente trabajo es analizar en ese abordaje psicológico la dimensión tecnológica de la psicología en sus tres aspectos: como discurso, en las formas de registro y en las prácticas en las que participa. Se analiza cómo se recortó la realidad a partir de supuestos propios de la época (naturalismo, empirismo) y cómo se construyó un discurso diferenciado para niños y niñas, las técnicas de registro de la investigación y las prácticas que delineó en ese campo de problemas.

Palabras clave: historia de la Psicología; educación; alfabetización; dimensión tecnológica

La alfabetización en la construcción del Estado-Nación

La alfabetización ha tenido distintos significados y propósitos en la historia de nuestro país. A partir de la Ley 1420, sancionada en 1884, la educación comenzó a ser obligatoria, laica y gratuita, convirtiéndose así en uno de los pilares de la construcción del naciente Estado-Nación. Cecilia Braslavsky (1996) sitúa que, a partir de la creación de los sistemas educativos formales en el marco de las leyes de educación sancionadas en el último tercio del siglo XIX en Argentina, se asiste a una expansión de la cultura escrita y se inicia la alfabetización popular. La escuela primaria y su extensión a lo largo del territorio nacional, fue una estrategia privilegiada para la instauración de un sentimiento nacional, a partir de la alfabetización masiva en un idioma oficial, escrito y leído más allá de su uso oral (Hobsbawm, 1998-2012 en Benítez & Parellada, 2014).

Héctor Cucuzza y Pablo Pineau (2001) señalan que la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina ha sido estudiada de manera residual y proponen hacerlo como un modo de abordar las complejas relaciones entre educación y sociedad desde la perspectiva de la Historia Social de la Educación. En este marco, muestran cómo la escuela se ha constituido a fines del siglo XIX como espacio privilegiado, aunque no único, para cumplir el objetivo de producción masiva de lectores.

¿Qué lugar ha ocupado la Psicología en estos procesos? Este trabajo busca comenzar a delinear los aportes de la Psicología a la enseñanza de la lectura y la escritura. Los métodos utilizados en la alfabetización inicial han variado según las perspectivas de enseñanza y aprendizaje en cada contexto. Por eso es que aquí se indagan los aportes de la psicología a principios de siglo XX en nuestro país a las consideraciones y prácticas en la enseñanza de la lectoescritura.

Perspectiva historiográfica

Se adopta en este trabajo una perspectiva histórico-crítica. Nikolas Rose ([1996] 2005), desde una enfoque foucaultiano, propone hacer una historia crítica de la psicología que analice las relaciones entre lo psicológico, lo gubernamental y lo subjetivo, teniendo en cuenta que la psicología ha jugado un rol en la creación del presente occidental al participar en diversas prácticas sociales extendidas. La relación con su objeto de estudio no sería de un acercamiento cada vez mayor a él, sino de mutua transformación: la psicología, al producir conocimiento sobre un campo, lo transforma. El análisis que propone entiende

a la psicología como una tecnología, es decir, “un conjunto de artes y destrezas que implica la vinculación de pensamientos, afectos, fuerzas, artefactos y técnicas que no solamente fabrican y manipulan al ser, sino que, fundamentalmente, lo ordenan, lo enmarcan, lo producen” ([1996] 2005: 25).

En este trabajo se abordará la perspectiva psicológica que propone Víctor Mercante (1906) sobre la enseñanza de la ortografía, analizando las dimensiones tecnológicas de la psicología, en los tres sentidos que plantea Rose: en primer lugar, el lenguaje psicológico, como tecnología que ordena la realidad volviéndola pensable; en segundo lugar, las diversas técnicas de registro que se desarrollaron en la psicología; y, por último, la vinculación de la psicología con las tecnologías humanas que pretenden actuar sobre los seres humanos modelando sus conductas en direcciones específicas.

Metodología

Se indagó la revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, publicación perteneciente a la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución destinada a formar profesores, otorgando los títulos de “Profesor de Enseñanza Secundaria” y “Profesor de Enseñanza Secundaria y Superior”. Como señala Ana María Talak (2013), los trabajos sobre psicología relacionados con la educación tuvieron un lugar preponderante en esta publicación y contribuyeron al proceso de institucionalización de la psicología pedagógica.

En el Volumen IV de esta revista, de 1907, se incluyó dentro del título “Laboratorio de Psicología”, una mención a la investigación dirigida por Víctor Mercante (1870-1934), destinada a indagar la aptitud ortográfica en 1034 alumnos de 8 a 22 años. Los resultados fueron publicados por Mercante en un artículo en 1906: “Enseñanza de la ortografía: Proceso psíquico, experimentación y procedimiento”. Se analizará aquí el modelo que postuló Mercante para comprender el aprendizaje del lenguaje escrito, cómo lo fundamentó en la experimentación y cómo éste se tradujo en recomendaciones metodológicas.

Mercante: propuesta en torno a la enseñanza de la ortografía

Víctor Mercante, director de la Sección Pedagógica de la UNLP, planteó como objetivo de su investigación “analizar el mecanismo didáctico de la ortografía” y, a su vez, inscribió

este trabajo en el objetivo más general de la Sección Pedagógica de “dar lineamientos razonados al método de las asignaturas elementales, secundarias y superiores” (1906: 340). El trabajo se divide en cinco partes: proceso mental de la ortografía, tipos y anomalías, investigaciones y experimentos, resultados e inducciones y proceso didáctico.

En la primer parte, en el apartado Proceso mental de la ortografía, estableció un modelo a nivel cerebral de cómo funciona el reconocimiento de palabras y cómo culminan en la escritura. María Cecilia Aguinaga (2016) ha indagado en los trabajos de Mercante los usos que él hace de los desarrollos del neurólogo francés Joseph Grasset para fundamentar su propuesta psicopedagógica, específicamente en cuanto al modelo de polígono. Así, Mercante propone como modelo para pensar el aprendizaje de la ortografía el polígono de integración ortográfica:

[...] donde V y A son los aparatos receptores de la palabra por vía visiva y auditiva; IV centro cortical de las imágenes visivas; IA centro cortical de las imágenes auditivas; IVA, centro de fusión o elaborativo (imágenes viso-auditivas); O, centro consciente; O, IM y E vía motriz; IM centro cortical de las imágenes motrices correspondientes a los movimientos de los dedos; E movimientos combinados para la escritura de las palabras. El movimiento E (escritura de una palabra) depende de la imagen IM; ésta a su vez, de la nitidez visiva de IV. Pero en la mayor parte de los casos, la palabra es oída y la imagen IV evocada en IVA (1906: 341).

Mercante señaló que cada sujeto tiene mayor o menor desarrollo distintos centros del polígono. Así, habría personas auditivas, visivas, motoras o gráficas. A partir de esto, hace una división entre niñas y niños: las niñas serían más visivas que los niños. Si bien esto es fundamentado en los resultados de la investigación, también puede pensarse que ya estaba presente en Mercante la idea de aptitudes cualitativamente diferentes en niños y en niñas, porque los datos fueron divididos a lo largo de todo el artículo en niños por un lado y niñas por otro.

A partir de este modelo, el objetivo de la enseñanza es definido por el autor como el logro de la imagen motriz y la memoria muscular y el lenguaje como un reflejo. De ahí que, manejando la frecuencia e intensidad del estímulo, se esperarían mejores resultados. Una de las consecuencias del modelo sería que, a mayor y mejor exposición a las palabras, la escritura sería más exitosa. Mercante priorizó la exposición reiterada a las palabras por

sobre la enseñanza explícita de las reglas ortográficas.

En el apartado “Investigaciones y experimentos”, comenzó determinando el objetivo a alcanzar: “El alumno capaz de escribir al dictado treinta páginas de un libro de literatura selecta sin cometer errores ortográficos, sabe ortografía” (1906: 358). Resulta interesante cómo se determina la dirección hacia dónde debe modelarse la conducta con esa definición, cómo se delimita el objetivo a alcanzar por la enseñanza de la ortografía.

Eligieron 75 palabras que responden al uso de una regla ortográfica y eran consideradas de aplicación frecuente. Las evaluaron en marzo en primera instancia y entre finales de septiembre y octubre en segunda instancia, para evaluar la eficacia de la enseñanza. Los errores eran clasificados en: faltan acentos, ecofasias, disacoias, exceso de acentos, olvido de palabras, trastornos gráficos (agrafías, paragrafias o disgrafías), olvido de los puntos en la i y la j, e infantilismos.

En función de este modelo, Mercante enumeró seis procedimientos posibles para la enseñanza de la ortografía: el audio-motor, más conocido como dictado de palabras en que el profesor enuncia oralmente las palabras y los alumnos las escriben; el viso-motor, en que el profesor escribe las palabras en el pizarrón sin enunciarlas y el alumno las copia; el aperceptivo o conciente, en que el profesor enuncia las reglas ortográficas y luego dicta palabras en las que éstas se aplican; el viso-auditivo, en que el alumno primero ve la palabra y luego la escucha; el auditivo, en que el profesor enuncia la palabra, la deletrea y luego los alumnos repiten la operación; y el viso-audio motor con derivación al Centro O, cuando se escribe la palabra, se enuncian cuando la circunstancias lo exigen al igual que la regla ortográfica y luego se le pide a los alumnos que la escriban. Mercante, coherente con los principios que establecía de efectividad en la enseñanza de la ortografía, consideraba que el método viso-motor, si no fuera por el aburrimiento que genera en los alumnos, sería el más eficaz.

La dimensión tecnológica de la psicología

En primer lugar, pueden observarse en este trabajo las características que adoptaba la construcción de conocimiento en la psicología de la época: una psicología empírica y experimental construida mediante la observación, la experimentación y el establecimiento de leyes empíricas por un proceso de inducción (Talak, 2013).

Así, hacía pensable una realidad, la ortografía y su enseñanza desde un discurso que adoptaba ciertos supuestos básicos sobre esa realidad. En el abordaje que realizaba sobre el

problema transformaba ciertos aspectos de la realidad en pensables, mientras que invisibilizaba otros, como por ejemplo, la diversidad en el lenguaje que presentarían los alumnos de principios del siglo XX en Argentina, una población marcada por la reciente inmigración masiva:

La ortografía, como todo proceso mental, obedece a fenómenos íntimos del sistema nervioso no extraños a la herencia. Así, constatamos que tres niñas hermanas, dos en 6º, otra en 4º, ocupan en ambos grados el lugar del máximo de errores (Mercante, 1906: 373).

A su vez, ordenaba a los alumnos diferenciando las habilidades entre niñas y niños con respecto a las aptitudes ortográficas:

La investigación constata a todas las edades y en todos los grados mejores aptitudes ortográficas en la mujer que en el hombre. De consiguiente, la mujer es de tipo perceptivo o mejor dicho, de un verbovisualismo superior al hombre. Y, en general, los centros del polígono y las vías periféricas se encuentran mejor organizados. No así, probablemente, los centros asociativos y de ideación (Mercante, 1906: 402).

Y más adelante agregaba:

El hombre con pocos elementos, elabora grandes concepciones, alcanzando en aras de la deducción límites increíbles. La mujer es de un psiquismo inferior más intenso. Acaso esto explique su asequibilidad a los fenómenos de la sugestión, del hipnotismo y de la doble personalidad (Mercante, 1906: 402).

Ana Ostrovsky afirma que fue una constante en la obra de Mercante el separar y analizar las diferencias entre grupos de varones y mujeres en el diseño y análisis de sus investigaciones:

En síntesis, mujeres y varones para Mercante son dos polos disímiles con diferentes capacidades intelectuales. Las primeras tendrían el cerebro más pequeño, siendo más perceptivas, más dispersas, más detallistas, más periféricas, más receptivas y más infantiles. En contrapartida los segundos contarían con un cerebro más pesado,

siendo más centrales, más integradores, más abstractos, más lógicos, más razonadores, más asertivos y más elaborativos (2011: 86).

Se ve entonces, en estos fragmentos, cómo se recortaba una realidad a partir de ciertos supuestos: el naturalismo, la influencia de la herencia por sobre las condiciones sociales y la división, considerada obvia, entre niños y niñas en cuanto a sus aptitudes.

En segundo lugar, fundamentaba sus postulados con contrastaciones con la realidad basadas en la experimentación propia de la época. Obsérvese el siguiente fragmento para notar el lugar ocupado por la experimentación: “La repetición, se sabe, intensifica la memoria. ¿Cuántas necesita una imagen para organizarse y durar? Es el problema de los programas, horarios y procedimientos que la experimentación prolija resolverá” (Mercante, 1906: 354).

En tercer lugar, propuso tecnologías específicas para intervenir sobre los alumnos y obtener resultados deseados. Mercante concluyó su artículo señalando los elementos necesarios para la enseñanza de la ortografía, a partir de haber comparado los distintos métodos en su experimentación: pizarras murales, cuadernos, escritura de las palabras, orden de la enseñanza (escribir la palabra antes de enunciarla), ejercicios de recapitulación, deberes y lecciones (explicitando el paso a paso para el docente).

Conclusiones

La alfabetización ha ocupado un lugar central en los inicios de la educación pública, laica y gratuita de Argentina. Se ha indagado en una investigación específica qué lugar ha ocupado la psicología, aportando un discurso y prácticas para delimitar ese campo de problemas.

Para el análisis, se indaga la dimensión tecnológica de la ciencia en los tres sentidos aportados por Rose ([1996] 2005): la construcción de un discurso que hace pensable la realidad; la toma de elementos de la realidad para nutrir ese discurso, en este caso por medio de la experimentación y la construcción de dispositivos específicos para intervenir sobre un campo, el educativo, modelando la conducta de los alumnos.

Pudo verse cómo al construir un discurso científico sobre una problemática, se visibilizan ciertos aspectos del campo mientras se invisibilizan otros, constituyendo como pensable una realidad con características propias del pensamiento de la época. Y también cómo se prescriben prácticas definidas como más exitosas que otras, en el marco institucional de la revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, perteneciente a la Sección Pedagógica de

la Universidad Nacional de La Plata, destinada a formar profesores.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, C. (2016). “El polígono de Grasset en la Psicopedagogía de Víctor Mercante”. En *Actas del XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 17, pp. 79-88.
- Benítez, S. M. y Parellada, C. (2014). La psicología evolucionista en la enseñanza de los valores patrióticos. Análisis de *El Monitor de la Educación Común (1900-1905)*”. En *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación y Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Tomo 3, pp. 7-10.
- Braslavsky, B. (1996). “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?” Ponencia en el *Congreso Internacional de Educación*. Departamento de Educación, Buenos Aires: UBA [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/UxHokh>>
- Cucuzza, H. R. y Pineau, P. (2001). “El proyecto HISTELEA (Historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina)”. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, (8), s/p.
- Mercante, V. (1906). “Enseñanza de la ortografía: Proceso psíquico, experimentación y procedimiento”. En *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, I, pp. 340-419.
- Ostrovsky, A. (2011). “¿Juntos o separados? La psicología de las niñas y los niños argentinos en la obra de Víctor Mercante (1870-1934)”. En *Revista de Historia de la Psicología*, 32 (4), pp. 79-90.
- Rose, N. ([1996] 2005). *Una historia crítica de la psicología*. Trad. al castellano de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi. Facultad de Psicología: UBA. [Fuente: Rose, N. (1996). Chap. 2. A critical history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.]
- Talak, A. M. (2013). “La primera enseñanza de la psicología en la Universidad Nacional de La Plata”. 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 Conosur*, Tomo 3 Historia de la Psicología, Facultad de Psicología: UBA.

Leyes, decretos y fallos

Ley 1420 (Ley de Educación común, gratuita y obligatoria)

La extensión universitaria: actividades y referentes desde la *Revista Humanidades (1921-1923)*

Jessica Paola Gallardo Oyarzo

jpaolagallardo@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

En el presente trabajo intenta brindar una aproximación histórica a las primeras prácticas extensionistas implementadas desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El período a describir es el que va desde 1921 a 1923, por medio de lo plasmado en la *Revista Humanidades*, editada por esa unidad académica. Se indagará cuáles fueron las prácticas y referentes de la época, haciendo hincapié en las temáticas ligadas a los desarrollos de la psicología de la época.

Palabras clave: Extensión Universitaria; Mouchet; Calcagno; Psicología

En 1905 surge la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) como institución educativa universitaria nacional. Desde sus inicios, se caracterizó por contar entre sus funciones, además de la formación académica y la investigación, con la extensión universitaria, siendo pionera en este sentido.

La extensión universitaria ha cobrado a lo largo de la historia diferentes sentidos: como difusión y como transferencia, entre otros. Es decir que la noción se ha ido modificando en función de los contextos sociohistóricos de producción de estas prácticas, de las políticas educativas de nivel superior y de los actores mismos en su puesta en acto de estas propuestas.

Como mencionamos anteriormente, han sido diferentes los modelos de extensión que se han implementado en la Universidad, e incluso, actualmente conviven distintos modelos de prácticas extensionistas. En el período que se está abordando, Ricardo Nassif (1960, 1970) planteará que se entendió a la extensión universitaria como una participación que tenía sus bases en la enseñanza y en el aprendizaje de los profesores y los alumnos, así como también la cooperación y vinculación entre docentes y distintas facultades y universidades. Por lo tanto, como se desarrollará más adelante, las actividades tendrán su foco puesto fundamentalmente en los intercambios entre docentes y alumnos, ya sean de las mismas ciencias o de otras afines.

En un contexto de conformación tanto del Estado como de la sociedad, la Universidad se presentará como una vía para propiciar el progreso social. La forma de alcanzar este objetivo, será la divulgación de las ideas que se producían en el contexto académico y que sustentarán las prácticas extensionistas. La difusión de la ciencia y la cultura será el medio para lograr dicho objetivo.

La ciudad de La Plata también se encontraba en un proceso de modernización e industrialización, recibiendo corrientes migratorias internas y externas. Por ello, la Universidad surge con objetivos e ideales que intentan acompañar este proceso. El período que abordaremos muestra una diversidad de actividades de extensión, las cuales pueden comprenderse en el marco de la propuesta y los ideales progresistas planteados por Joaquín González, fundador de la UNLP.

La extensión universitaria en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

La *Revista Humanidades* fue una publicación que se editó de 1921 a 1938 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) platense. Para el presente trabajo, se

han tomado los primeros números que datan del período de 1921 a 1923, publicaciones que muestran las actividades de extensión realizadas antes de 1930. Fue en este último año que se aprobó una ordenanza que regulaba y organizaba la extensión, generando la creación de un Departamento de extensión dependiente de Presidencia de la UNLP, desde donde se organizaron tres tipos de actividades: la biblioteca, las publicaciones y las conferencias (Von Reichenbach y otros, 2004). Cada una de las facultades, en particular la FaHCE, venían realizando acciones siguiendo estos ejes, por lo tanto, la ordenanza vino a establecer una legalidad a prácticas que ya se venían llevando a cabo.

En las *Memorias del Decano* (Levene & Heras, 1922) se presenta el ordenamiento educacional que se pretendía establecer en esa unidad académica. Se pensaba en profesores que tuvieran una mayor dedicación para poder realizar, no solamente tareas de enseñanza, las cuales implicaban dictado de seminarios y clases prácticas, sino también clases de extensión universitaria, las que tenían como objetivos brindar educación técnica y conocimientos de cultura general al pueblo. En virtud de ello, se entendía que la extensión era una función inherente a la formación de los profesores y, a su vez, éstos debían formar a los estudiantes en esta rama de la Universidad Pública.

Las actividades de extensión que se llevaron adelante desde la FaHCE fueron actos públicos, por ejemplo, un homenaje a Bartolomé Mitre realizado en dicha unidad académica publicado en la sección de Extensión Universitaria de la *Revista Humanidades* (1921). También se realizaron conferencias, las cuales estuvieron destinadas, en algunos casos, al público en general y, en otras oportunidades, para alumnos universitarios de cualquier carrera que tuvieran interés en los temas abordados. Eran presentadas como conferencias de cultura general que posibilitaban, tanto a los alumnos como a cualquier persona, aprender y poder nutrirse de los conocimientos de los que carecían. Esto se ve reflejado en la sección “Extensión Universitaria” de la *Revista Humanidades* con la siguiente cita:

[...] El doctor Terán, ventajosamente conocido por su labor educacional, revela en su trabajo, el conocimiento exacto y profundo de las fallas de nuestra cultura popular. Los oyentes tuvieron oportunidad de escuchar la sabia lección de un maestro que enseña con la palabra y con el ejemplo, exponiendo sincera y sencillamente las causas del mal y la forma de remediarlo (1922: 251).

Se observa que el lugar del docente es el de quien tiene el saber y, por ende, puede aportar verdades sobre cómo deben entenderse los problemas y cómo intervenir sobre estos últimos para modificarlos. Las conferencias se daban en algunos casos a pedido de profesionales, referentes de centros culturales o autoridades de algunas localidades, asumiendo la necesidad de las personas de su comunidad de instruirse sobre temas de cultura general. Corolario Alberini (s/d), uno de los profesores representativos de la época, planteaba que dichas actividades tenían como objetivo procurar satisfacer las exigencias intelectuales de los grupos y la sociedad en su conjunto.

Se dictaron clases públicas de libre acceso, destinadas a cualquier persona que estuviera interesada en afianzar su cultura general. En 1921, se habían llevado adelante 91 clases dictadas por distintos profesores de la FaHCE. La sección de filosofía y ciencias de la educación organizó el dictado de clases por parte de profesores como Corolano Alberini, Alfredo Calcagno y Alejandro Korn.

También dentro de las actividades de extensión se generaron diversas publicaciones, entre ellas la *Revista Humanidades*. El interés en fomentarlas e impulsarlas tenía que ver con poder generar lazos con otras instituciones nacionales y extranjeras. Además, se promovió la Edición de la Biblioteca de Humanidades. Tanto en las revistas como en los trabajos publicados por la editorial de la facultad se intentaba divulgar y promover las ideas y los desarrollos de los docentes e investigadores de dicha institución.

Se dictaron cursos de cultura integral para alumnos, los cuales tenían como objetivo que los estudiantes tuvieran conocimientos y una visión más allá de los problemas particulares que se estudiaban en cada disciplina científica. Se daban clases libres de idiomas que estaban destinados únicamente a estudiantes universitarios.

Asimismo, se implementaron cursos de perfeccionamiento. En la *Revista Humanidades* (1922) se mencionan aquellos destinados a docentes de la provincia de Buenos Aires. A esta actividad concurrían el director y un maestro por escuela de distintas localidades bonaerenses.

La extensión y los temas psicológicos

En las fuentes consultadas se puede observar que, en varias de las actividades de extensión, se abordan temas psicológicos o se hace mención a categorías psicológicas, por lo que pareciera que ciertas temáticas o autores eran merecedores de formar parte de la cultura y el saber popular. Con relación a esto último, autoridades de la FaHCE -en 1921-

invitaron a Georges Dumas, profesor de la Universidad de la Sorbona, a dictar una serie de conferencias. Los temas sobre los que versaron fueron: Augusto Comte y la religión de la humanidad; la psicología patológica y el freudismo y la teoría personal de la voluntad.

Se dictaron clases públicas abordando temas de Psicopedagogía, las cuales estuvieron a cargo del doctor Alfredo Calcagno. A su vez, este mismo docente dictó cursos de perfeccionamiento junto a Leopoldo Longhi para, como mencionamos anteriormente, instruir a los maestros y docentes. Se los formó en temas de eugenismo y sus aplicaciones e importancia para las ciencias de la Educación.

Paralelamente, Calcagno dictó diversas conferencias sobre temas relativos a estudios antropológicos y confección de monografías pedagógicas; disertó sobre teorías relativas a los actos mentales, su forma de investigarlos, los resultados psicocronométricos y su interpretación.

Enrique Mouchet también fue uno de los profesores que realizó actividades de extensión universitaria. Por un lado, dictó clases públicas sobre el lenguaje interior, las emociones y pasiones, la evolución de la vida afectiva y la Psicología de los sentimientos intelectuales (Humanidades, 1922). Al igual que Calcagno, participó en cursos de perfeccionamiento, por ejemplo cuando a pedido de la Asociación Cultural Ameghino de Luján (Buenos Aires), ahondó sobre el conocimiento acerca del lenguaje en la inteligencia humana y en la de los animales.

Por último, Corolario Alberini dictó clases públicas en las que desarrolló temas relacionados a la filosofía, el materialismo, la metafísica y la obra de Henry Bergson, cuyas ideas lograron una amplia recepción en el contexto local.

Discusión

Puede verse que las actividades de extensión presentadas tenían como actores activos y centrales a los profesores, tanto de la FaHCE como de otras universidades nacionales y extranjeras. Las acciones estaban dirigidas, en primer lugar, a estudiantes tanto de esa unidad académica como de otras carreras y, en segundo término, al público en general. Se puede observar así que varias de las actividades programadas estaban destinadas a la comunidad académica, no porque sean los únicos destinatarios, sino porque partían de inquietudes propias de dicho ámbito, como por ejemplo la necesidad de establecer relaciones y contactos con otras universidades o con otros profesores de prestigio.

La comunidad aparecía más bien como receptora de los saberes y conocimientos que

pueden impartirse desde la universidad. Incluso, cuando las instituciones o los entes de gobierno adoptaban un rol más activo pidiendo capacitación en temas que van desde afianzar la cultura general de los docentes a otros más específicos referidos a la enseñanza, veían en la universidad un acceso a ciertos conocimientos más jerarquizados. El impulso a la editorial y a las publicaciones siguió esta línea, ya que se consideraba que el conocimiento producido debía ser difundido, pero pareciera que su contexto de producción es el que, de antemano, le aportaba cierta importancia para el público en general.

En lo que se refiere a los temas psicológicos que fueron abordados desde las actividades de extensión, se ve la pregnancia del modelo positivista y de una psicología más ligada al modelo de las ciencias naturales y experimentales (Talak, 2005).

Se abre como interrogante cuáles eran las motivaciones y los cánones de selección tanto de los docentes que llevaban a cabo estas actividades como de los temas que se difundían en charlas, en conferencias y en clases abiertas. De las motivaciones, sólo puede decirse de manera muy general que la idea de instrucción aparece de manera reiterada en las fuentes sobre las que se trabajó. pero sería necesario profundizar en los criterios que guiaban las actividades extensionistas de profesores como Mouchet, Alberini y Calcagno.

Otro de los aspectos sobre los que se abren algunas preguntas es la noción de lo popular, aplicado a dos aspectos diferentes. Por un lado, Ricardo Levene se refiere en una de las aperturas a los cursos de perfeccionamiento a la necesidad de generar iniciativas de *extensión universitaria popular*, no quedando claro si estas prácticas serían diferentes de aquellas que atañen a las actividades más relacionadas a la divulgación. Es decir que, el calificativo de popular, acompañaría a aquellas prácticas más ligadas a la resolución de problemas concretos de ciertos sectores de la comunidad. Y por otro lado la idea de *universidades populares*, también manifestada por el entonces decano de la FaHCE, las cuales formarían a las masas, a las clases trabajadoras en contenidos técnicos que mejoren sus condiciones morales y materiales (Humanidades, 1923: 489).

Referencias bibliográficas

Extensión universitaria (1921). *Revista Humanidades* (2), pp. 385-389 [en línea]
Recuperado de <<https://goo.gl/5CP4zt>>

_____ (1922). *Revista Humanidades*, (4), pp. 249-261 [en línea]
Recuperado de <<https://goo.gl/5CP4zt>>

Levene, R. y Heras, C. (1922). “Memoria del Decano correspondiente al curso de 1921”.
En *Revista Humanidades*, (3), pp. 487-492 [en línea] Recuperado de
<<https://goo.gl/5CP4zt>>

Nassif, R. (1960). “Hacia una pedagogía de la Universidad”. En *Revista de La
Universidad*, 12, s/p [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/NcerCK>>

_____ (1970). “La Universidad de Joaquín V. González”. En *Revista de la
Universidad*, 22, pp. 228-230.

Von Reichenbach, M.; Cosacarelli, M. y Bibiloni, A. (2004). “Universidad y sociedad:
orígenes de la extensión universitaria en física en Argentina”. En *Revista Da SBHC*, 2, pp.
90-103.

Talak, A. M. (2005). *Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina*. Módulo
IV, Primera parte. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA [en línea] Recuperado de
<www.psicologia.historiapsi.com>

Teorizaciones sobre la violencia en la pareja desde la psicología argentina. El caso de los estudios de la mujer

Mariela González Oddera

maroddera@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

En este trabajo se aborda uno de los enclaves de la implantación del pensamiento feminista que se articuló a la Psicología local en la década del '80: el campo de los Estudios de la Mujer. En el análisis de esta propuesta, se hace hincapié en el tipo de categorías utilizadas para dar cuenta de la *violencia en la pareja* y el peculiar recorte fenoménico producido a partir de ellas, desde la perspectiva de la historia crítica. En particular, se aborda la definición de una de sus categorías analíticas centrales: violencia invisible.

Como resultado del recorrido, se plantean dos cuestiones. Por un lado, que tal semantización sobre la violencia se recorta contra un fondo social de transformación de las valoraciones sobre las relaciones entre varones y mujeres. Por otro, que el foco puesto en las violencias simbólicas ha dejado por fuera el análisis de las violencias directas, cuya tematización se ha implantado en nuestro país por otras vías.

De esta manera, se concluye que aún en producciones teóricas que se inscriben en una genealogía feminista, la tematización de la violencia contra la mujer es heterogénea y produce múltiples recortes fenoménicos.

Palabras clave: feminismo; valoraciones; violencia en la pareja; psicología

El presente trabajo se inscribe en líneas de investigación más amplias (1), encaminadas a indagar la constitución de la violencia en la familia como tópico de indagación dentro de la Psicología argentina, desde un abordaje que incluye las relaciones con el orden social. Esta propuesta destaca el interés por el análisis de la dimensión valorativa en la producción de conocimientos, entendiendo que la empresa académica se configura dentro de un contexto socio-político particular y en un proceso cargado de valores.

En este caso, nos centraremos en la peculiar tematización que se desprende de uno de los primeros enclaves del pensamiento feminista que se articuló a la Psicología local en su período profesional: el campo de los Estudios de la Mujer. Haremos hincapié en las categorías analíticas utilizadas y el peculiar recorte fenoménico producido a partir de ellas, desde la perspectiva de la historia crítica (Danziger, 1996, 1999, 2010).

En este trabajo nos centraremos en la tematización de la violencia en la pareja, como uno de los ejes centrales de la investigación de la violencia en la familia (González Oddera, 2015). Antes de analizar la situación local, ubicaremos la relevancia de la inclusión del pensamiento feminista en el tratamiento de la violencia en la pareja.

El movimiento feminista y la violencia en la pareja

Diversos autores señalan que el movimiento feminista ha constituido un actor central al momento de instalar el tema de la violencia en la pareja, tanto en la agenda pública como en el ámbito académico (Castro & Riquer, 2003; Walker, 2012, entre otros).

Esta tematización ha seguido un derrotero peculiar en los países centrales, que hemos trabajado en otro artículo (González Oddera, 2016). En términos generales, podemos decir que el tópico de la violencia entró tardíamente en la agenda feminista y fue capturado -en términos conceptuales- por la retórica del feminismo radical norteamericano (Rodríguez Martínez, 2011). Esta corriente, nacida a fines de los '60 en Estados Unidos, ha definido la situación de la mujer como efecto de la opresión ejercida por el conjunto de los varones y ha analizado los fenómenos que ocurren en la vida privada con categorías de análisis político. De allí, el conocido *leitmotiv* de este feminismo: lo personal es político (De Miguel, 1995).

Ahora bien, en nuestro país, la violencia familiar se constituyó en uno de los temas de la agenda feminista a partir de la recuperación democrática (Barrancos, 2014), a la vez que se convirtió en objeto de reflexión académica en un proceso que estamos indagando actualmente.

En este trabajo, nos interesa especificar qué tipo de categorías se desplegaron para dar cuenta de la violencia en la relación de pareja, en este ámbito particular de recepción del pensamiento feminista.

Los Estudios de la mujer y su intersección con el campo psi

La implantación de los Estudios de la Mujer en nuestro país se produjo a partir de 1970 (Belucchi, 2015). Allí, grupos de estudio e investigación -fundamentalmente del campo de la sociología- abordaron la peculiar situación de la mujer en la sociedad argentina, en diversos sectores e instituciones del país (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1979). Pueden ser definidos como un campo heterogéneo, heredero del movimiento feminista de la segunda ola. Sus autores se propusieron abordar críticamente las producciones científicas sobre la condición femenina (Bonder, 1984). Una particularidad de su implantación en nuestro país, fue su consolidación por fuera de los circuitos académicos, en el contexto sociopolítico de la última Dictadura militar. De todos modos, esto no impidió que las iniciativas privadas tuvieran un fuerte interés en la producción de conocimientos y en la socialización profesional en un campo de estudio que se venía consolidando en los países centrales desde hacía una década.

A los fines de este trabajo, nos centraremos en la peculiar articulación que se produjo entre los Estudios de la Mujer y el campo psi. Este cruce teórico se desplegó a partir de diversas plataformas institucionales, fundamentalmente durante los '80. Un hito de origen para dicha articulación se ubica en el Seminario interdisciplinario *La ubicación de la mujer en la sociedad actual*, el cual fue coordinado formalmente por la psicóloga Gloria Bonder en el Instituto Goethe de Buenos Aires, a mediados de 1979 (Burin, 1987a; CEPAL, 1979; Belucchi, 2015).

La mencionada voluntad de corte epistemológica quedó plasmada en los objetivos propuestos para el Seminario:, tales como el “intercambio de información y discusión interdisciplinaria” y la “elaboración de modelos teóricos interdisciplinarios sobre la mujer”. Entre las proyecciones previstas, se encontraba la posibilidad de “difusión de información en medios científicos (instituciones y publicaciones)” y la “constitución de grupos de trabajo interdisciplinario para futuras investigaciones” (CEPAL, 1979: 88-89).

En consonancia, surgió hacia fines de 1979 el *Centro de Estudios de la Mujer* (CEM). Su primera comisión directiva estuvo integrada por Gloria Bonder, Mabel Burin, Clara Coria

y Cristina Zurutuza (Burin, 1987b). A su vez, de este Centro emergió el grupo que implementó, desde 1984, seminarios de postgrado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) sobre la temática de la mujer y en 1987 fundó -en esa misma unidad académica- la primera carrera de *Especialización en Estudios de la Mujer*, dirigida por Bonder.

Al mismo tiempo, en la carrera de grado, se aprobaba la creación de la materia optativa *Introducción a los estudios de la mujer*, a cargo de la Psicóloga Ana María Fernández.

Las responsables y participantes de los primeros espacios (en especial del CEM) fueron mujeres de clase media, de profesión psicólogas -con diversas trayectorias académicas y laborales- y que se dedicaban mayormente a la práctica clínica desde un marco conceptual psicoanalítico (Meler, 2011, 2016).

De todos estos espacios emergieron diversas producciones, la mayor parte de ellas colectivas, centradas en la mujer: *Estudios sobre subjetividad femenina* (Burin, 1987a); *La mujer y la violencia invisible* (Giberti & Fernández, 1989); *Las mujeres y la imaginación colectiva* (Fernández, 1992) y *La mujer de la ilusión* (Fernández, 1993).

Ahora bien ¿Cuáles fueron los temas centrales que abordaron estas psicólogas? ¿Qué categorías de análisis produjeron para dar cuenta de la experiencia femenina? Y en particular ¿Qué categorías aportaron en relación al abordaje de la violencia en la pareja?

Temas de indagación y categorías analíticas

En primer lugar, podemos plantear que las autodenominadas “psicoanalistas feministas” (Meler, 2011) realizaron una tarea en dos frentes: por un lado, retomaron los cuestionamientos centrales del feminismo de la segunda ola, al poner en discusión una visión esencialista de la supuesta *naturaleza femenina*. A su vez, realizaron un fuerte trabajo crítico sobre los pilares conceptuales del Psicoanálisis y sus consecuencias clínicas en torno a la definición de la mujer y lo femenino.

Así, se estableció un cuestionamiento a significaciones acerca de la subjetividad femenina que habían matizado históricamente lo que se esperaba de las mujeres y a su vez, sus auto-representaciones. Allí se destacaban tres núcleos centrales de estas significaciones: la maternidad, la domesticidad y una posición pasiva en relación a la sexualidad.

La denominada ecuación mujer-madre, planteaba que para ser mujer hacía falta ser madre. Derivaciones de significaciones con estatuto de mito, anclados en una versión naturalizada y ahistórica sobre la maternidad (Fernández, 1992).

Segundo, la domesticidad se inscribía en la división moderna producida entre los ámbitos público y privado, que había ubicado a las mujeres en el espacio de lo doméstico como responsables de las tareas de reproducción de la vida cotidiana, dando lugar a trabajos invisibles, no remunerados y desplegados en un tiempo indiscriminado, es decir, en un tiempo sin fin, que vuelve siempre a recomenzar (Coria, 1987).

Con respecto a la caracterización de la sexualidad femenina, incluía la meta sexual pasiva, los rasgos masoquistas y la posición de objeto en relación al varón, como elementos vertebradores de la posición femenina. Las autoras denunciaban cómo esta configuración, más que ser la causa de la posición desjerarquizada de la mujer y lo femenino, eran su consecuencia.

En suma, las autoras revisaron categorías centrales sobre la mujer y la constitución psíquica femenina, tanto en el imaginario del sentido común, como en el campo disciplinar específico de pertenencia. Así, por un lado, se aspiraba a una verdadera subversión de lo instituido, a partir de una práctica que permitiera la “desmistificación de gran parte de los valores tradicionalmente femeninos: capacidad de entrega y sacrificio, complacencia, docilidad, dulzura, en sus aspectos no adaptativos al mundo extradoméstico” (Dio Bleichmar, 1987: 139). Al mismo tiempo, se abordaban críticamente conceptos teóricos para la definición del ser mujer y lo femenino: pasividad, masoquismo femenino, envidia del pene, complejo de castración, dependencia, etc. Estas categorías teóricas eran denunciadas como parte de un andamiaje que reproducía acríticamente los bastiones de una *ideología patriarcal*, que buscaba retener a la mujer en una posición desigual con respecto a los varones.

En este contexto de reflexión teórica, surgió una categoría analítica relevante para abordar la violencia anclada en el género: las “violencias invisibles” (Giberti & Fernández, 1989; Fernández, 1993).

La *violencia en la relación de pareja* fue repensada en clave estructural como efecto de un sistema desigual, como expresión manifiesta de aquello que organizaba en forma latente la relación entre hombres y mujeres. Se produjo una ampliación de la categoría violencia para tematizar las violencias de carácter simbólico. A propósito del rol de “ama de casa”, Esther Moncarz señalaba:

Cuando utilizamos el término violencia, nos estamos refiriendo a algo que se nos impone por la fuerza, sin alternativas, que implica una coacción sobre nosotros. En el caso que estamos analizando, habría una doble violencia, una en la asignación

exclusiva del trabajo doméstico a la mujer como única responsable y la segunda, no considerarlo trabajo (1987: 299).

La categoría *violencias invisibles* incluía, así, un conjunto heterogéneo de prácticas. En palabras de Eva Giberti y Ana María Fernández:

Al mismo tiempo que las formas evidentes de maltrato, otras formas de violencia menos visibles pero no menos eficaces que se ponen en práctica en la familia cotidianamente a través de la distribución del dinero, del poder, de las responsabilidades domésticas, de las opciones de realización personal, etc. Asimismo, dentro de la organización familiar, los contratos conyugales violentan muchas veces tanto el sentido como las prácticas del erotismo femenino; por otra parte la educación, los medios masivos de comunicación, algunas modalidades de prácticas médicas y psicológicas reproducen una imagen femenina que violenta, en muchas mujeres, las necesidades de transformación de su lugar social (1989: 6-17).

De esta manera, se sostenía que pervivía en el campo social un organizador central que establecía jerarquías y desigualdades puestas en juego más allá de las elecciones y voluntades individuales, dado que operaban como un zócalo de sentido. En esta línea, era posible sostener que “la violencia es constitutiva de las relaciones entre los géneros” (Giberti & Fernández, 1989: 17).

Si pensamos en las definiciones más extendidas de violencia, esta nueva categoría eludía un rasgo clásico presente en dichas definiciones: el uso de fuerza física (Cauchy, 1992; Riches, 1988). En el caso de las violencias invisibles, se trataba de violencias de corte simbólico, que operaban más bien por la instalación y coagulación de sentidos propuestos como únicos y deseables. Esta resemantización produjo una ampliación de la referencialidad del fenómeno de la violencia, que empezaba a recubrir toda una serie de situaciones muy disímiles a las del ataque físico directo.

La dimensión valorativa en el estudio de la violencia. Reflexiones finales

Para finalizar este trabajo, me interesa abordar la dimensión valorativa presente en las producciones trabajadas, desde la idea de que estas producciones recogen las ponderaciones que circulan en el discurso del conjunto social amplio.

En primer lugar, es innegable que la tarea de deconstrucción de una ideología sobre lo femenino se recortaba contra el fondo de un imaginario social que aún ofrecía para la mujer un repertorio de representaciones y prácticas tradicionales, en torno a los roles privilegiados de madre y ama de casa. Si bien se había producido una progresiva inclusión de las mujeres en el ámbito laboral, se ha señalado que los trabajos del ámbito doméstico continuaban siendo una responsabilidad estrictamente femenina.

Al mismo tiempo, la posición crítica con respecto a estos mandatos, deja ver cómo la década del '80 -heredera de las intensas transformaciones que tuvieron lugar a partir de los '60- puso en escena la aspiración a relaciones más igualitarias entre los géneros. Si bien estas aspiraciones no lograron concretarse plenamente en la cotidianidad, sí operaron como horizonte de sentido que generaba, al menos, la introducción de nuevas expectativas y valoraciones en relación a la vida en pareja. En este contexto, puede ubicarse el cambio de valor de organizadores del *contrato conyugal* (Fernández, 1993), no necesariamente disruptivos hasta el momento.

Considero que la denuncia de ciertos instituidos, como productores de malestar y padecimiento, deben leerse sobre el fondo de una transformación en los lugares sociales y en las auto-representaciones de las mujeres. En este sentido, cobra especial relevancia la tesis que entiende al concepto de violencia como “concepto moral” (Garver, 1972), afectado por las transformaciones en lo que se considera como legítimo e ilegítimo en determinado momento histórico.

Para finalizar, interesa destacar que no todos los ámbitos feministas han abordado del mismo modo el tema de la violencia contra la mujer. En este primer enclave, se ha analizado en forma preferencial lo que proponemos denominar *violencias en sentido amplio*, es decir, aquellas de corte simbólico, las que pueden diferenciarse de las *violencias en sentido estricto*.

Con esto se destaca que los desarrollos que ahondaron las dimensiones simbólicas de la violencia, no abordaron otra presentación de la violencia, que es el ataque físico directo. El tópico de la *mujer golpeada* y la intervención concreta sobre este punto, no ingresó en la agenda de los Estudios de la Mujer, sino que se implantó por otras vías. La reconstrucción de este proceso será objeto de próximos trabajos.

Notas

(1) Se trabaja en el 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), bajo la dirección de la Dra. Ana María Talak y en el marco de una beca de investigación Nivel Postgraduados (Postdoctoral), otorgada por la Universidad Nacional de La Plata, con el tema *El surgimiento de los estudios sobre violencia en la familia en la Psicología argentina*, también dirigido por Ana María Talak.

Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (2014). “Los caminos del feminismo en Argentina”. *Voces en el Fenix*, 32, pp. 1-8.
- Belucchi, M. (2015). “Académicas y algo más”. *Furias*, 25, pp. 37-45. [en línea] Recuperado de <<http://revistafurias.com/academicas-y-algo-mas/>>
- Bonder, G. (1984). “Los Estudios de la mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las ciencias humanas”. *Desarrollo y sociedad*, 13, pp. 27-38.
- Burin, M. (comp.) (1987a). *Estudios sobre subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- _____ (1987b). “Cap. I. Introducción: Mujeres y salud mental” en *Estudios sobre subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Castro, R. y Riquer, F. (2003). “La investigación sobre violencia contra las mujeres en América Latina: entre el empirismo ciego y la teoría sin datos”. *Cad. Saúde Pública*, 19 (1), pp. 135-146.
- Cauchy, V. (1992). “Las sociedades contemporáneas y la violencia original”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 132, pp. 197-204 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/MRf1dS>>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1979). *Integración de la mujer en el desarrollo de América Latina. Instituciones, actividades, recursos humanos*. Santiago de Chile: CEPAL [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/rLTmoH>>
- Coria, C. (1987). “Cap V. Grupos de reflexión, dependencia económica y salud mental de las mujeres” en Burin (comp.) *Estudios sobre subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Danziger, K. (1996). *Tres desafíos para la historia de la psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/2fW4iS>>

_____ (1999). Natural kinds, human kinds, and historicity. In W. Maiers et al (Eds.). *Challenges to theoretical psychology* (pp. 78-83). Toronto: Captus Press [Traducción al castellano de M.C. Aguinaga (2010): Clases naturales, clases humanas e historicidad. Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP].

De Miguel, A. (1995). "Feminismos" en C. Amorós (Dir.) *10 palabras clave sobre mujer*. Madrid: Verbo Divino.

Dio Bleichmar, E. (1987). "Comentarios al Capítulo II" en Burin (comp.) *Estudios sobre subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Fernández, A.M. (Comp.) (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1993). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós.

Garver, N. (1972). "What violence is". En Rachels, F. y Tillman, F. A (eds). *Philosophical Issues*. Nueva York: Harper and Row.

Giberti, E. y Fernández, A.M.(1989). *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Sudamericana.

González Oddera, M. (2015). "Los estudios sobre violencia en la familia. Aportes para el análisis de la constitución de un campo de indagación". *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 61 (4), pp. 321-329.

_____ (2016). "Aportes para pensar la violencia en la familia: luces y sombras del discurso feminista". *Quaderns de Psicologia* En prensa.

Meler, I. (2011). Psicoanalistas feministas: subjetivadas en los '70. *El Psicoanalítico*, 5, pp. 72-78. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/XX1rMB>>

Moncarz, E. (1987). "La queja cotidiana: una forma de contraviolencia femenina (y sus destinos posibles)" en Burin (comp.) *Estudios sobre subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Riches, D. (1988). *El fenómeno de la violencia*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez Martínez, P. (2011). Feminism and violence: the hegemonic second wave's encounter with rape and domestic abuse in USA (1970-1985). *Cultural Dynamics*, 23 (3), pp. 147-172.

Walker, L. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

La ley, la forma y la obra: entre la demostración y la transgresión

Lidy Prati y la Psicología de la Gestalt

María Cecilia Grassi

mceciliag81@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Situado en el marco más amplio de una perspectiva historiográfica crítica, el presente trabajo muestra una interpretación posible acerca del uso y la aplicación de las ideas de la *Gestalt* en el arte concreto argentino de la década de 1940. La hipótesis de la que se parte es que, a pesar de la no explicitación (o en ciertos casos, la simple mención sin ampliar demasiado los argumentos) de los desarrollos de esta teoría sobre la percepción y las leyes que la regulan, estos saberes han funcionado como uno de los pilares conceptuales de agrupaciones no figurativas como la *Asociación Arte Concreto Invención* (AACI), Madí o Perceptismo. En particular, se analiza una serie de obras pertenecientes a la artista Lidy Prati para mostrar la pregnancia de las leyes de proximidad, semejanza y figura-fondo en sus propuestas plásticas. Se muestra que esta presencia de las leyes se da mediante la aplicación directa y su figuración en un lenguaje plástico, así como por la vía de la puesta en tensión producto de una apropiación creativa de los desarrollos psicológicos.

Palabras clave: arte concreto; Gestalt; Lidy Prati; forma

Presentación

En la Argentina, a mediados de los '40 se constituyeron una serie de movimientos de arte no figurativo como la Asociación Arte Concreto Invención (AACI), Madí y Perceptismo, que destacaban los elementos formales en sus producciones y que apuntaban a establecer a la obra de arte como un objeto en sí, con elementos propios y objetivos que no hacían alusión a ningún aspecto de la realidad en términos de pretender representarla. Una diversidad de saberes configuraron el mosaico que funcionó como basamento de estas propuestas estéticas entre los que figuraban la física cuántica, el marxismo, la topología y las geometrías no euclidianas.

En esa diversidad, la psicología de la *Gestalt* tuvo su lugar aunque más bien solapado si se lo compara con la explicitación que se hace en los escritos de estos artistas sobre aquellos otros saberes. Esta tradición psicológica surgida en Alemania, a principios del siglo XX, cuyos principales representantes fueron Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler, llevó a cabo investigaciones sobre la percepción y sus leyes, entre otros temas. Su enfoque sobre la percepción fue novedoso al superar el reduccionismo que explicaba la percepción como la suma de sensaciones elementales, ya que privilegiaba la idea de un todo aplicable a los hechos psicológicos tributaria del holismo dominante en Alemania en aquellos años.

Como se dijo antes, la teoría de la *Gestalt* puede considerarse como uno de los discursos presentes en las bases de los movimientos no figurativos de los '40 en la Argentina. Situado en el marco más amplio de una perspectiva historiográfica crítica, el presente trabajo muestra una interpretación posible acerca del uso y la aplicación de estos conocimientos psicológicos en las obras de Lidy Prati (1). La hipótesis de la que se parte es que, a pesar de la no explicitación (o en ciertos casos, la simple mención sin ampliar demasiado los argumentos) de los desarrollos de la *Gestalt* sobre la percepción y las leyes que la regulan, estos saberes han funcionado como uno de los pilares conceptuales de estas agrupaciones no figurativas. Esta función de pilar puede advertirse, como se dijo anteriormente, en las escasas menciones de la psicología de la *Gestalt* o de la psicología de la estructura en los textos de los artistas o críticos de arte de la época. Pero también consideramos que, una vía de análisis de la presencia del discurso de esta tradición, puede ser hallada en el *uso plástico* de las imágenes utilizadas para la investigación sobre las leyes de la percepción en las obras. Básicamente, me refiero a cómo ciertas representaciones gráficas utilizadas en las investigaciones de la psicología de la forma

podrían haber servido como insumos plásticos para la experimentación, la representación o la puesta en tensión en las obras de los artistas de las diferentes leyes. Para mostrar esto, nos detendremos en especial en una selección de obras de Lidy Prati (1921-2008) quien fue artista plástica, miembro de la AACI.

Por otro lado, es destacable (y facilita el análisis) que el uso de imágenes que prescindan de la significación o la experiencia previa por parte de la *Gestalt* para sus diseños experimentales, coincide con la pretensión de los concretos de lograr obras que no sean ni figurativas ni abstractas, es decir, que no posean ninguna función representacional. En ambos casos, la aspiración de prescindir de factores culturales previos, como la educación o la experiencia pasada, estaría vinculada con la idea de una percepción pura y no contaminada a la que es posible acceder mediante la exaltación de la forma.

El análisis propuesto en el siguiente apartado no se vale de las herramientas propias de la crítica de arte, sino que aspira a mostrar cómo las obras pueden ser contempladas a través del prisma de las leyes de la *Gestalt* y constituirse así como formas de poner esas leyes en tensión o como variantes de los ejemplos gráficos que utilizaron en sus textos los teóricos de esta tradición.

Reflexiones sobre el uso de las leyes de la forma en la obra de Prati

Lidy Prati (1921-2008) fue una artista chaqueña que vivió en Buenos Aires desde mediados de la década del '30. Su etapa formativa en el arte se inició en el taller del artista Tomás Maldonado, quien fue su esposo hasta mediados de los '50. Fue miembro de la AACI y llevó adelante durante los '40 investigaciones sobre los modos perceptivos y la organización de la realidad en función de ellos. María Amalia García (2009) hace mención a esta etapa de la producción de Prati en el catálogo publicado por el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba) y la Fundación Constantini en 2009 con motivo de una muestra sobre Prati (véase García & Lauría, 2009). Allí se muestra una serie de obras de las que seleccionamos algunas para dar cuenta de los objetivos planteados en el apartado anterior.

El primer caso analizado se basa en una obra que data de 1948 y se denomina Concret A4 (Figura 1). Se trata de una composición en la que se perciben dos grupos claramente definidos, a pesar de la semejanza en lo formal de los rectángulos ubicados horizontalmente que podrían permitir un agrupamiento. Sin embargo, su distancia favorece la segregación de ambos grupos y, sólo cuando el espectador persiste y produce un

forzamiento en la imagen, logra agrupar debido al privilegio de un criterio formal a estos tres rectángulos de la zona izquierda superior con los restantes.

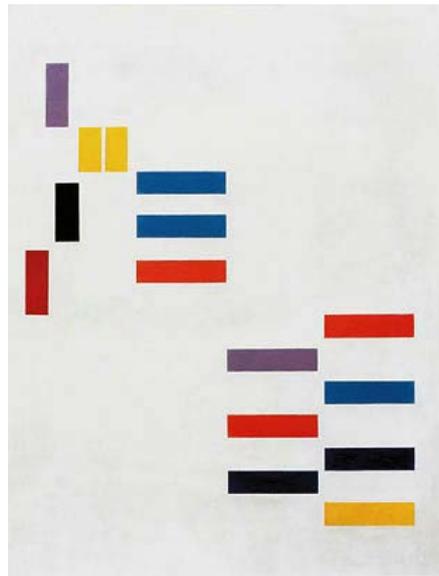


Figura 1

Considerado desde la psicología de la *Gestalt*, esto puede explicarse en función del papel atribuido a los factores de proximidad y semejanza en la percepción de grupos primitivos, como se muestra en la Figura 2. Existe en el campo perceptivo la tendencia a la segregación de las unidades y el agrupamiento. Esto quiere decir que, cuando el sujeto percibe un grupo de manchas, tiende a organizar los elementos que lo componen en función de algunos de los dos factores arriba mencionados. En el caso ilustrado en la Figura 2, se perciben dos grupos de manchas debido a la proximidad y, cada uno de ellos, posee una unidad en sí mismo. Ahora bien, si se disminuye la distancia entre ambos o se alejan entre sí los elementos, surgen variaciones claramente relacionadas con el papel de la proximidad (se trate de elementos semejantes o discontinuos).

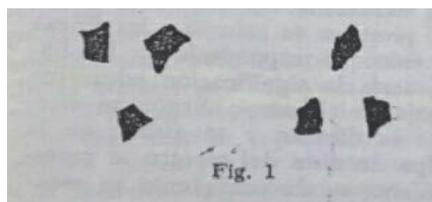


Figura 2

En la obra analizada de Prati, se observa entonces una puesta en tensión de la ley de agrupamiento por la presencia disruptiva de ese trío de figuras horizontales en el grupo que se conforma en la zona superior izquierda del cuadro. No obstante, la primacía del agrupamiento subsiste tributaria de la tendencia a la simplicidad, la regularidad y la unidad que es característica de los “todos”, según las afirmaciones de esta tradición de la psicología alemana.

El segundo caso escogido propone un análisis a partir de retomar una figura de la serie utilizada por Wertheimer en las experiencias que llevó a cabo en 1922. Se trata de ilustraciones con unidades mejor organizadas, es decir, imágenes con presencia de cierto orden o regularidad (Figura 3). Dado cierto objeto, la unidad percibida no es producto de un esfuerzo organizador por parte del sujeto frente a un caos de elementos. Se impone así, por las condiciones del campo, la percepción de la siguiente secuencia de grupos plenos: tres pares de columnas de círculos mayores por una lado y tres pares de columnas de círculos menores o puntos, por el otro.

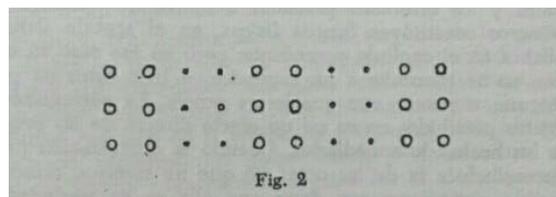


Figura 3

Llevado este ejemplo a la pintura, en una obra sin título de 1948 (Figura 4), Prati varió la calidad de los elementos semejantes (un grupo de líneas son notablemente más gruesas que el resto) y esta similitud genera el agrupamiento que la proximidad no favorece entre ninguno de los elementos, aunque podemos notar que otros aspectos formales como la repetición de cierta grilla con mínimas variaciones, podría ser un criterio pero, en este caso, débil. En pos de la realización de una forma privilegiada y asociada con la simetría, se impone la percepción de líneas más gruesas ordenadas en dos grupos por sobre las restantes. Se trata entonces de una obra que no trastoca ni intenta romper con el planteo de la ley, sino que puede ser leída como una *variante plástica* del ejemplo de Wertheimer.

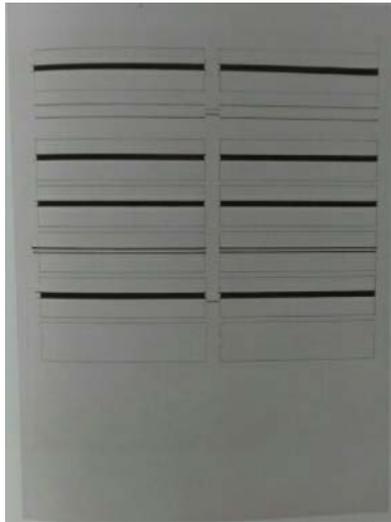


Figura 4

Ahora bien, así como el caso anterior puede ser tomado como una experimentación plástica que constata un postulado teórico, el caso de *Composición serial* ([1946] 1948) (Figura 5) da cuenta nuevamente de una puesta en tensión del agrupamiento de elementos irregulares en función de la proximidad y la semejanza. La proximidad de elementos discontinuos genera el efecto de constelación o agrupamiento a pesar de la falta de semejanza entre ellos. Esta distribución simétrica coadyuva en la realización de una forma privilegiada, que se traduce en la percepción de un conjunto ordenado y seriado que, sólo mediante un esfuerzo y la dirección de la atención, logra romperse y captar, por ejemplo, la serie de pequeños cuadrados rojos en la zona inferior izquierda de la composición.

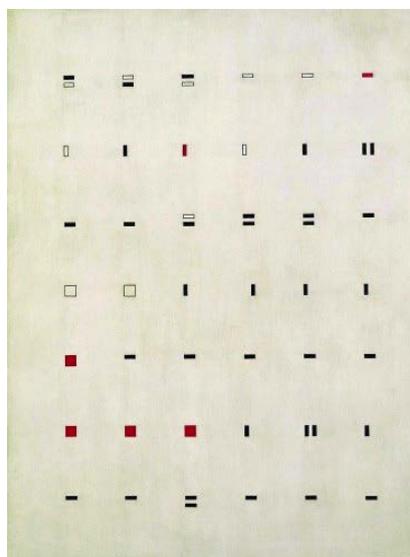


Figura 5

Otro de los ejemplos que provee la teoría de la *Gestalt* (Figura 6) establece que, dada una distribución simétrica de tres puntos a la que se le agrega un punto “*a*” a cierta distancia, la resultante es su aparición como un elemento alejado o extraño respecto del grupo. Pero si se le agrega un punto *b* simétrico respecto del primer punto (*a*) con respecto al grupo, algo cambia en la organización. Se crea una nueva unidad en la que queda integrado el primer punto (*a*) al grupo inicial. Su supresión (la de *a* o *b*), obviamente destruye la unidad lograda y disocia nuevamente al grupo.

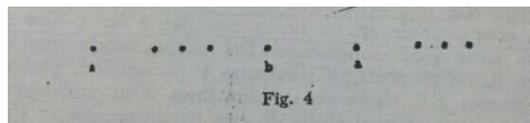


Figura 6

Si se prosigue con el planteo de esta forma de agrupamiento de objetos semejantes y la interacción que se establece con el factor de la distancia, en *Vibración “a 10”* (1950) (Figura 7), Prati no replica en su totalidad el caso descripto. Sin embargo, esta obra admite dos apreciaciones en línea con el planteo básico de la idea. En una supuesta secuencia, si se toma como punto *a* al cuadrado rojo (aquel que rompe a nivel cromático con la semejanza de los cuadrados restantes), vemos un grupo de cuadrados hacia la izquierda y un cuadrado blanco solo, alejado. Pero, en segunda instancia, la adición de un punto *b* (aunque no exactamente simétrica respecto de la posición de *a* en relación al grupo), en este caso, un cuadrado blanco alejado del resto reordena el agrupamiento y hace surgir un nuevo grupo que incluye a “*a*” (el cuadrado rojo) y mantiene como ajeno a *b* (el cuadrado blanco que por semejanza cromática podría tener afinidad con el resto).

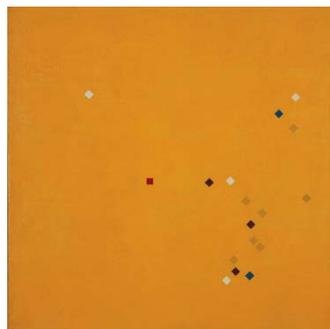


Figura 7

Por último, tomaremos un caso para dar cuenta de la difundida ley de la figura y el fondo (2) que enuncia que todo objeto sensible se recorta sobre un cierto fondo ciertamente amorfo o inorgánico. Este objeto que se recorta como figura (en tanto región homogénea del campo), logra ese estatuto debido a la existencia de una diferencia subjetiva respecto del fondo. Además, las propiedades funcionales que otorgan a la figura mayor estabilidad contribuyen a que esta se consolide como tal sobre un fondo menos denso.

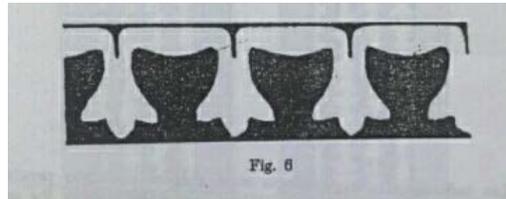


Figura 8

La Figura 8 muestra la distinción de la figura y el fondo de acuerdo a propiedades funcionales. Ambas, figura y fondo, poseen su unidad pero hay dos tipos de unidades o totalidades (*Ganzheit*): la figura, que posee su forma, y el fondo, que se presenta como una continuidad, como se señaló más arriba, amorfa e inorgánica. Estos dos tipos de unidades no pueden verse simultáneamente, o sea que apenas aparece la una, desaparece la otra.

En la obra Carré [1955 (1963)] de Prati, figura y fondo tienen propiedades funcionales (Figura 9). Cuando se percibe como figura la unidad geométrica blanca central, a pesar de ser el mismo tono de blanco, la primera se percibe más clara que el contorno (también blanco) del cuadro debido al perímetro azul que la enmarca. Esto, explicado desde la *Gestalt*, se debe a una diferencia funcional y no a un efecto de contraste.

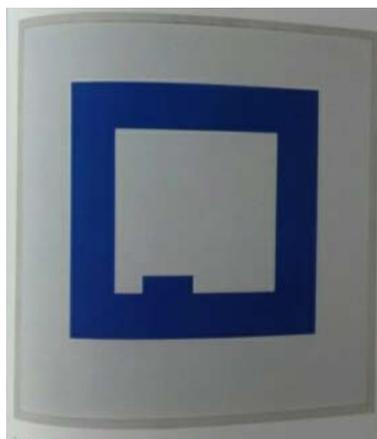


Figura 9

No obstante, si se contempla durante un momento más la obra, se produce un cambio y una nueva forma se transforma en figura (la unidad de color azul) y se torna homogénea la percepción del fondo blanco sin que se perciban ya las diferencias funcionales a pesar de poseer el mismo tono.

El hecho de que, al contar con la misma constelación de estímulos, se perciban dos formas diferentes de manera alternada, es explicado desde la teoría que nos convoca como efecto de la autodistribución dinámica en un campo que permite la formación de todos separados. De este modo, al revisar la selección de obras de Prati a la luz de las leyes de la *Gestalt*, se detecta un uso peculiar de ellas, ya sea para ejemplificar casi de manera transparente (punto por punto, como si se tratara de calcar en lenguaje plástico un lenguaje científico) un modo perceptivo en la obra; como para, mediante la introducción de elementos disruptivos o la realización de sutiles variaciones en las composiciones, tensionar y desafiar los enunciados para generar cierto dinamismo en la percepción por parte del espectador. Gracias a estos usos, las teorías de la *Gestalt*, en tanto presencia difícil de advertir o raramente explicitada, encontrarían un lugar posible para advenir y recrearse en el soporte material de la obra.

Comentarios finales

La psicología de la *Gestalt* fue uno de los saberes en juego en el amplio mosaico que otorgó una base teórica a los movimientos de arte no figurativo de los años '40 en la Argentina. En el presente trabajo se mostró su aporte a esa plataforma conceptual mediante la interpretación en clave psicológica de algunas de las obras de la artista Lidy Prati.

Se destacó también, como punto común de la teoría alemana y la poética de estos movimientos no figurativos, el recurso a las imágenes sin significación. En el primer caso, se mostró que el objetivo se relacionó fundamentalmente con el uso de herramientas para la investigación y experimentación científicas que carecieran de la interferencia ocasionada por factores culturales como la experiencia previa. En lo que refiere al arte abstracto o no figurativo, el privilegio de las formas puras respondió a la exigencia de una propuesta plástica no representacional.

Por último, se observó un *uso plástico* de las leyes que regulan la percepción, entendido de dos maneras. En primer lugar, como la trasposición en un lenguaje plástico del teórico de la psicología de la forma. Vimos entonces que obras como *Carré* [1955 (1963)] o *Sin título* (1948) (véase Figura 4) ejemplifican las leyes de figura-fondo o la del agrupamiento por

semejanza al realizar una operación análoga a la de *calcar*.

En segundo lugar, el *uso plástico* alude a una recreación y puesta en tensión de los postulados para generar efectos dinámicos y de equilibrios abiertos y cambiantes en la experiencia del sujeto perceptor.

De esta forma, la semejanza, la proximidad, las relaciones entre figura y fondo fueron el prisma para la observación de las obras de Prati. Lejos de las herramientas de la crítica de arte y cerca de las fronteras en las que saberes y prácticas de diversa procedencia dialogan, se mezclan y se transgreden entre sí.

Notas

(1) Se ha elegido un artista en particular por razones de extensión. Considero que puede emprenderse el mismo tipo de análisis en obras de otros artistas en trabajos futuros, e incluso, establecer comparaciones desde una perspectiva regional, con el arte concreto carioca del mismo período, que también incorporó la *Gestalt* a sus desarrollos de una manera más manifiesta que lo que se observa en el caso local.

(2) Este fenómeno ha sido investigado previamente por Rubin alrededor de 1921.

Referencias bibliográficas

García, M. y Lauría, A. (2009). *Yente/Prati*. Buenos Aires: Malba-Fundación Constantini.

Consideraciones acerca del consentimiento informado en investigaciones psicológicas con niños

Vanesa Hernández Salazar, María Rulli, Daiana Nieves y Josefina Pereyra

vanesahernandezsalazar@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto “EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS CON NIÑOS. CONSIDERACIONES ÉTICO-NORMATIVAS” (1), cuyo objetivo principal consiste en analizar la especificidad que adquiere el consentimiento informado (CI) cuando se trata de población infantil; ello teniendo en cuenta que las investigaciones con niños se han incrementado fuertemente desde la Convención Internacional sobre los derechos del niño (ONU, 1989) y su Observación N° 12 (ONU, 2009). En tal sentido -y considerando que el CI tiene como propósito respetar el derecho de la autonomía del sujeto involucrado, informarle sobre el estudio y comunicar sobre posibles riesgos y/o beneficios- realizamos una búsqueda bibliográfica relativa a la especificidad que adopta el consentimiento informado en la investigación con niños en general y en la investigación psicológica con niños en particular. El análisis está centrado en las características que la información plasmada en el CI debe poseer y se indaga en aspectos tales como: qué contenidos deben estar presentes y de qué manera transmitirlos, en qué momento del proceso debe hacerse, qué modalidad será más conveniente y cómo asegurarse que la información ha sido comprendida, entre otros.

Palabras clave: consentimiento informado; investigación-psicológica; niños; derecho

Introducción

A partir de los cambios sociales e históricos que se han desarrollado a mediados del siglo XX, junto con la consolidación de la doctrina de los Derechos Humanos, los niños y las niñas comenzaron a ser considerados como sujetos de derecho plenos. También se elaboraron documentos al respecto, ratificados por varios países y reconocidos en todos los ámbitos institucionales (Sánchez Vazquez, 2007; Sánchez Vazquez & Borzi, 2014).

Entre estos documentos, se encuentran la Convención Internacional sobre los Derechos del niño (ONU, 1989) y su Observación N° 12 (ONU, 2009), donde se plantea el derecho del niño a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten y a ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que lo involucre. En algunas áreas de la investigación en Ciencias Sociales, comenzaron a tenerse en cuenta las opiniones y perspectivas de los niños y adolescentes, especialmente en temáticas que los incumben de modo directo (Morrow, 2002; Barreto, 2011; Halsey y otros, 2006; Alexander & Moore, 2012).

En tal sentido, y en consonancia con lo expresado en otros trabajos (Sánchez Vazquez & Borzi, 2014; Borzi y otros, 2013; Borzi y otros, 2014), pensamos que en el campo de las investigaciones psicológicas con niños se han originado nuevos y numerosos desafíos prácticos e interrogantes éticos, los cuales requieren ser puestos en consideración.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es realizar un análisis sobre las características que debe poseer la información plasmada en el consentimiento informado (CI), en función de las singularidades de los sujetos. Teniendo en cuenta que tiene como propósito respetar el derecho de la autonomía del sujeto involucrado, hacerle saber sobre el estudio y sobre posibles riesgos y/o beneficios, realizamos una revisión bibliográfica para sistematizar la información relativa a:

- la especificidad que adopta el CI en la investigación con niños en general y en particular;
- la importancia en la consideración del consentimiento y/o asentimiento del niño en prácticas investigativas que los involucran, así como el conocimiento que el psicólogo investigador ha de tener respecto de estos aspectos éticos;
- las características que la información plasmada debe poseer en función de las singularidades de los sujetos.

En cuanto a la información a transmitir por parte del investigador, indagamos:

- qué contenidos deben estar presentes y de qué manera ser transmitidos al sujeto para que dé su CI;
- en qué momento del proceso debe hacerse;
- qué modalidad es más conveniente (oral o escrita);
- cómo asegurarse que la información ha sido comprendida.

Específicamente, el interrogante que orienta esta revisión es: ¿Cómo dar cuenta, en el caso de las investigaciones con niños, que la información ha sido comprendida completamente y que el consentimiento ha sido dado de manera voluntaria?

Algunas referencias acerca del consentimiento informado

En general, se define al CI como un proceso comunicacional, que vincula dos propósitos complementarios: por un lado, se trata de una manera de proteger la dignidad y los derechos de los sujetos que participan en investigaciones científicas y, por otro, se asegura que los científicos desarrollen sus investigaciones en un marco ético de conducta (Alby y otros, 2014).

Tal como plantea Fabio Garzón Díaz (2009), es un proceso que se da entre dos personas autónomas de forma permanente en el transcurso de una investigación. No es un hecho puntual y acabado, por lo tanto, consiste en un proceso dialogado de intercambio al que se debe poder volver en distintas instancias de la investigación. No se reduce a un procedimiento meramente jurídico, debe ser en primer lugar una obligación ética. Así, el consentimiento será válido si cumple con los siguientes requisitos: que sea informado, comprendido por el sujeto, competente a nivel legal y voluntario (Collado Madruga y otros, 2006).

Para Jeffrey Barnett (2007) el CI es un proceso compartido de toma de decisión, en el que el profesional comunica información suficiente a otro individuo de manera que él o ella tome una decisión informada acerca de la participación en la relación profesional.

Investigaciones sobre el consentimiento informado en el campo de la salud (Baker & Taub en Mann, 1994) han demostrado que los formularios más largos -que intentan describir el procedimiento completo- suelen ser menos comprendidos que aquellos más cortos. Gran parte de los sujetos que firmaron el CI para una resonancia magnética, por ejemplo, lo hicieron sin entender ciertos aspectos importantes del estudio. Los sujetos respondieron

sólo el sesenta por ciento de las preguntas específicas sobre información crucial para decidir si querían participar en el experimento.

Consideraciones para la elaboración y constitución del CI

Teniendo en cuenta lo señalado en el apartado anterior, resulta indispensable analizar cuáles son las características que debe tener un formulario de CI para que los sujetos puedan comprender qué es aquello que se les está intentando comunicar.

A la hora de presentarlo, se les debe explicar a los sujetos qué implica el estudio, cuáles son sus objetivos y los beneficios de participar en él, como así también los posibles riesgos al hacerlo.

Siguiendo a Mann (2004) y considerando que un formulario de CI sólo es considerado válido si fue entendido, es fundamental que sea transmitido en un lenguaje sencillo para que los sujetos puedan decidir si quieren (o no) participar de determinado experimento o investigación. Para esto, es necesario que el formulario sea lo más corto y conciso posible ya que los más largos, que intentan describir el procedimiento completo, suelen ser menos comprendidos que aquellos acotados. Sin embargo, a pesar de no saberse si los sujetos comprenden o no los formularios de CI, los investigadores continúan agregándole cada vez más información. De hecho, el lenguaje casi legal que suele utilizarse, hace que los sujetos sientan que han perdido su derecho a demandar a los investigadores o que firmaron un documento legal que sólo sirve para protegerlos.

Por otra parte, es muy importante tener en consideración la edad, la voluntad y la curiosidad del sujeto, su nivel educativo y la complejidad del estudio. El consentimiento informado debe realizarse por medio de un diálogo válido, el cual posibilite el ejercicio intersubjetivo de la autonomía de todos los involucrados en el proceso que acompaña la toma de decisiones. Si lo que se pretende es proteger al sujeto de investigación, hay que tener en cuenta estos aspectos garantizando no sólo el respeto de sus derechos sino también la beneficencia que debe guiar las acciones de los investigadores (La Rocca y otros, 2005). Por ello, es menester que los psicólogos involucrados en trabajos de investigación pensados para interactuar con niños, se comprometan a explicar y especificar la temática y el interés manifiesto a los participantes involucrados. Del mismo modo, es importante resaltar que los sujetos en cuestión deben tener la certeza de poder decidir ser incluidos o no en ella, tanto en los inicios como en el desarrollo, tomando a consideración las consecuencias que ello pueda acarrear. Asimismo, los profesionales intervinientes deberán

explicitar los factores relevantes que podrían influir en su decisión de ser partícipes de la investigación considerada.

Otro aspecto relevante, es no desconocer el eje central alrededor del cual debe entenderse el CI, destacando que su objeto fundamental se basa en la interacción constante entre los investigadores y los sujetos y no en necesidades de índole burocrático basada en la intención de obtener protección legal. En este sentido, es necesario distinguir y señalar a la ética profesional como aporte y soporte imprescindible para entender tal proceso, destacando como elemento principal el lugar privilegiado otorgado al otro en cuestión. Por lo tanto, confundir estos aspectos minimizan el real alcance del entendimiento del CI desde esta perspectiva, centrada principalmente -como ha sido mencionado- en la interacción entre sujetos e investigadores, destacando la preocupación por el otro desde una dimensión ética.

Discusión y conclusiones

En líneas generales, en la bibliografía revisada hay acuerdo en la importancia de no exagerar en la información suministrada y en considerar que el CI no es una simple instancia legal, sino que hay que poder volver a él en distintos momentos de la investigación, así como darlo de modo verbal y por escrito. Una buena alternativa para constatar si los sujetos comprendieron lo informado, es pedirle que lo explique con sus propias palabras.

A ello, puede agregarse la importancia de que los psicólogos seamos abiertos y honestos con las variadas situaciones que se puedan presentar durante el proceso, que seamos consistentes con nuestros códigos de ética, apelando al buen juicio y formación del psicólogo.

Wise (2007) plantea que, aunque muy pocos psicólogos cuestionan la relevancia del CI, es un deber ético muy difícil de implementar. La autora propone un cambio a nivel de la terminología ya que “consentimiento informado” proviene del latín y significa “sentir con” y “causar una idea en alguien” y habla de las nociones de decisión y elección, en tanto sugieren un papel más activo por parte de quien da dicho consentimiento. Otro aporte interesante que menciona la autora, es preguntarnos qué quisiéramos nosotros saber o preguntar si tuviéramos que estar en el lugar del sujeto, así como tomarnos más tiempo con aquellos individuos que más lo necesiten.

Para finalizar, debe decirse que consideramos que el CI no se limita a ser una condición

legal, sino que constituye un proceso que propicia la participación activa por parte del sujeto, quien debe poder comprender plenamente los riesgos y beneficios de su participación en la investigación. En toda la bibliografía analizada, se destaca la importancia de darle a los sujetos participantes -de acuerdo a la edad y nivel educativo- herramientas para que puedan tomar la decisión de participar explicando detalladamente los pros y contras, en pos de asegurar los principios del CI. Es nuestra responsabilidad como investigadores identificar formas adecuadas de proveer información de modo acorde a la edad y características de los sujetos que participen en la investigación, así como constatar que la información haya sido comprendida.

Notas

1) Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (Código No PPID/S001), dirigido por la Lic. Soni Borzi y acreditado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Referencias bibliográficas

Alby, F.; Zucchermaglio, C. y Fatigante, M. (2014). "Beyond the written words of informed consent: What participants would like to know about research". En *Nordic Psychology*, 66 (2), pp. 71-93.

Alexander, L. y Moore, M. (2012). *Deontological Ethics*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/08wHI6>>

Barnett, J.; Wise, E. H.; Johnson-Greene, D. y Bucky, S. F. (2007). "Informed Consent: Too Much of a Good Thing or Not Enough? Professional". En *Psychology: Research and Practice*, Vol. 38 (2), pp. 179-186.

Barreto, M. (2011). "Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635-648.

Borzi, S.; Peralta, L. y Soloaga Piatti, N. (2013). "La inclusión de los niños en investigación y la responsabilidad del psicólogo". Memorias del *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (UNLP)*, Tomo I. La Plata: Fac. de Psicología, UNLP.

Borzi, S.; Peralta, L.; Yacuzzi, L. y Cabra, M. (2014). "Consentimiento informado en

investigaciones psicológicas con niños: antecedentes y normas éticas”. *Memorias del VI Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, 10mo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Tomo 4. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Collado Madruga, A.; González Sánchez, Y.; Odales Ibarra, R. y Acosta Quintana, L. (2006). *El consentimiento informado: un derecho de la niñez* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/PdjTzt>>

Fagan, T. K., y Wise, P. S. (2007). *School psychology: Past, present and future*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Garzón Díaz, F. (2009). “Aspectos bioéticos del consentimiento informado en investigación biomédica con población vulnerable”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9 (2), pp. 8-27.

Halsey, K., Murfield, J., Harland, J.L. y Lord, P. (2006). *The Voice of Young People: an Engine for Improvement? Scoping the Evidence*. London: CfBT Education Trust [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/3E9BzQ>>

La Rocca, S.; Martínez, G.; Rascio, A. y Bajardi, M. (2005). “La investigación biomédica y el consentimiento informado en el ámbito de las poblaciones e individuos vulnerables”. *Acta bioethica*, 11 (2), pp. 169-181 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/quS00Z>>

Mann, T. (1994). “Informed Consent for Psychological Research: Do subjects comprehend consent forms and understand their legal rights?” En *Psychological Science*, 5, pp. 140-143.

Morrow, V. (2002). *The ethics of social research with children and young people-and overview*. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/p4zUfT>>

Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño* [en línea] Recuperado de <www2.ohchr.org/spanish/law/>

_____ (2009). *Observación N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. [en línea] Recuperado de <www2.ohchr.org/spanish/law/>

Sánchez Vázquez, M. J. (2007). “Ética e infancia: el niño como sujeto moral”. *Fundamentos en Humanidades*, VIII (15), pp. 179-192.

Sánchez Vazquez, M. J. y Borzi, S. (2014). “Responsabilidad del psicólogo en investigación con participantes vulnerables. El caso de los niños y las niñas”. En *Revista de Psicología. Segunda Época. Vol. 14*, pp. 90-108.

Construcción del conocimiento profesional en el ámbito psicoeducativo. Cambios y recurrencias en modelos mentales situacionales de “psicólogos en formación” en el proceso de prácticas supervisadas

Irina Iglesias y María Cecilia Espinel Maderna

iglesiasirina@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) dirigido por la Magister Cristina Erausquin. El objetivo es identificar ejes y dimensiones de la profesionalización psico-educativa, con relación a los cuales se presentan *giros o cambios* cognitivos y/o actitudinales o bien *heterogeneidades, recurrencias y nudos críticos*, significativos, en los *modelos mentales situacionales* (MMS) construidos por “psicólogos en formación”, entre el inicio y el cierre de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educacional. Da cuenta de indagaciones realizadas en el dispositivo de formación académica de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la asignatura Psicología Educacional de la Facultad.

El marco epistémico es del enfoque cognitivo-contextualista del cambio educativo por medio del estudio de los “modelos mentales situacionales” (Rodrigo & Correa, 1999) y considera estudios previos de los cambios en la configuración de representaciones vinculadas a la acción profesional y al escenario sociocultural (Larripa & Erausquin, 2009).

Retoma producciones del equipo de investigación que analizan las respuestas de “psicólogos en formación” al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional (Erausquin y otros, 2005), administrado al inicio y cierre a quienes acreditaron

las Prácticas Profesionales Supervisadas en el ciclo lectivo 2015, utilizando la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin y otros, 2006).

Además, informa sobre la administración, la sistematización y el análisis de datos en curso de los mismos cuestionarios administrados en el 2016. Identifica dimensiones de los procesos de profesionalización psico-educativos, a fines de la planificación futura de trayectos formativos profesionales en el campo psico-socio-educativo.

Palabras Clave: modelos mentales situacionales; prácticas profesionales supervisadas; conocimiento profesional; profesionalización temprana

Contenido del trabajo

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) dirigido por la Magister Cristina Erausquin.

La administración a estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología del *Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional* y la aplicación a su análisis de la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin y otros, 2005), antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) que desarrollan en su formación de grado para el área Educación, posibilitará una apreciación de los sistemas representacionales que construyen “psicólogos en formación”, antes y después de llevar adelante sus primeras experiencias en escenarios educativos y de aproximación a la cultura profesional e inter-agencial para el trabajo en educación, guiados por docentes tutores en las PPS. Del mismo modo, posibilitará apreciar los giros cognitivos y actitudinales que se evidencian en los sistemas representacionales de los estudiantes después de la práctica en terreno, en el abordaje de problemas y de intervenciones en escenarios educativos de la región, así como la utilización de herramientas profesionales y el análisis de resultados de la actividad.

Retomando producciones del equipo de investigación, presentamos el análisis de las respuestas de “psicólogos en formación” al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional (Erausquin y otros, 2005), administrado al inicio y cierre a quienes acreditaron la PPS durante el 2015 por promoción sin examen final, utilizando la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin y otros, 2006).

Asimismo, se presenta el estado de situación de la administración, la sistematización y el análisis en curso de cuestionarios administrados en el ciclo lectivo 2016. Se identifican las dimensiones de los procesos de profesionalización, a los fines de la planificación futura de trayectos formativos profesionales en campo psico-socio-educativo.

Metodología

Es un estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. La unidad de análisis utilizada son los modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en escenarios educativos. Durante el 2015, en la primera y en la última de las clases teóricas de Psicología Educacional, asignatura obligatoria del quinto año del Plan de Estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP), se administró el *Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos* (Erausquin y otros, 2005), a 35 estudiantes que acreditaron la promoción sin examen final. A los fines del presente estudio, se seleccionó al azar una muestra de quince sujetos, considerando sus respuestas al inicio y al fin de la cursada, al comenzar y al acreditar la PPS en Psicología Educacional. Con relación a la cohorte 2016, se le administró dicho *Cuestionario* a 40 estudiantes que cursaron y acreditaron la promoción sin examen final durante el primer cuatrimestre.

Las respuestas se analizan aplicando la *Matriz de Análisis Complejo* 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.

Cada una de las dimensiones presenta ejes de profesionalización psicoeducativa, entendidos como vectores de su desarrollo, según el consenso de la comunidad científica, en el marco del *giro contextualista y situacional* que postulan Paul Pintrich (1994) y Ricardo Baquero (2002) en relación al cambio de las concepciones del aprendizaje hacia la cognición como práctica situada. Cada uno de los *ejes* diferencia cinco *indicadores*, en orden de complejidad creciente, entendiendo sus movimientos como una jerarquía genética heterogénea en sentido débil (Wertsch, 1991), ya que incluye movimientos proactivos y regresivos en la reconstrucción elaborativa de sujetos, de prácticas y de contextos, que será necesario analizar en cada experiencia singular. Se compararon las puntuaciones obtenidas

por cada sujeto en ambos cuestionarios (pre y post). Complementariamente, se explicitaron datos significativos de índole cualitativa, cuando la interpretación de indicadores presentó singularidades que así lo exigían.

Resultados obtenidos

Se analizaron las respuestas de quince psicólogos en formación de la cohorte 2015 al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional a la luz de la matriz de análisis y las tablas de frecuencia elaboradas. Parte de este análisis fue presentado en el trabajo de Irina Iglesias y otros (2016), por lo que seleccionaremos por su significatividad algunos de los principales resultados obtenidos en los siguientes ejes de profesionalización:

-Especificidad psicoeducativa: Se registran giros y cambios en la mayoría de los sujetos de la muestra, tanto en cuanto al modo de enfocar la Situación-Problema (una proporción significativamente mayor en el post-test articularon aspectos educativos y subjetivos en el recorte y enfoque de los problemas enunciados) como en la dimensión Intervención Profesional (una proporción significativamente mayor en el post-test construyó un entrelazamiento de la intervención profesional de los actores con la pertinencia y relevancia en el campo educativo, compatibles con modelos de trabajo y marcos teóricos en uso).

-Eje Inter-agencialidad: de seis sujetos que en el pre- test plantean la intervención como una construcción decidida y realizada entre diversas agencias, actores y disciplinas profesionales, son trece los que al momento del post-test logran operar esa perspectiva.

-Eje implicación: entre la administración de ambos cuestionarios, se releva en una importante proporción de sujetos de la muestra un desarrollo del equilibrio entre el compromiso del relator y la distancia necesaria para la objetivación en relación al problema, el agente y la intervención (diez en el post-test frente a dos en el pre-test).

Discusión y conclusiones

La indagación realizada recupera en el análisis la discusión sobre las mejores formas de la actividad multiprofesional e interagencial (Engeström y otros, 1997), que Harry Daniels aplica al análisis de la construcción de “Equipos de Apoyo a Enseñantes”, como “una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación

mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares” (2003: 198).

Considerando las respuestas aportadas por los “psicólogos en formación”, antes y después de las PPS en la asignatura Psicología Educacional, realizadas en el ciclo lectivo 2015, se puede plantear que las modificaciones en los modelos mentales situacionales que operaron en la construcción situada de conocimiento profesional se evidencian tanto en el eje de Especificidad Psicoeducativa como en los de Interagencialidad e Implicación.

Los “nudos críticos” identificados, señalan, por otra parte, la escasa problematización, interrogación e interpelación con relación a los problemas enfocados y una escasa o nula historización del problema tanto en el pre-test como en el post-test. En la dimensión de la intervención, hay escasa indagación, la que es difícilmente diferenciada y articulada con la intencionalidad de ayuda a los actores y sujetos en la resolución de sus problemas. Resulta relevante para la profesionalización psico-educativa, en tanto *nudo crítico*, la escasa elaboración conceptual del problema, de sus causales, razones o antecedentes y la ausencia de hipótesis explicativas del problema que orienten el diseño de intervenciones, en el pre-test, si bien hay un significativo avance en el post-test.

Las respuestas analizadas invitan a repensar aspectos de la formación profesional del psicólogo, no sólo en lo referente al ámbito de la Psicología Educacional sino también en otros campos del ejercicio profesional, ya que muchas de las competencias exploradas por medio del análisis de los MMS son importantes en diferentes campos de acción profesional.

Mediante las Prácticas Profesionales Supervisadas, los psicólogos en formación, interpelando y problematizando los *encapsulamientos* del sistema escolar (Engeström, 2001), necesitan formarse para intervenir en escenarios educativos, implicándose en la generación de cambios de perspectivas, para expandir o crear prácticas escolares más inclusivas e innovadoras que las que existen y tramas inter-agenciales que construyan sentidos en la educación y el desarrollo subjetivo.

La interacción con instrumentos conceptuales y metodológicos involucrados en experiencias de práctica profesional en escenarios psico-socio-educativos, beneficia la construcción de conocimiento profesional. Los estudiantes se apropian participativamente de experiencias educativas enriquecidas, resultando ser transformadas en perspectivas inherentes a su profesionalización temprana.

La reflexión sobre los cambios y las recurrencias en los modelos mentales situacionales de los “psicólogos en formación”, como también la transferencia de la investigación a la

construcción del rol profesional, aporta a la promoción de trayectos formativos de conocimiento colaborativo en el campo.

A partir de las respuestas, se identificaron “fortalezas” en materia de giros o cambios cognitivos, así como “nudos críticos” recurrentes en los MMS construidos. Entendemos que es importante considerar ambos, especialmente al momento de gestionar procesos de aprendizaje en la profesionalización temprana, promoviendo alternativas de intervención y herramientas menos genéricas (abandonando, por ejemplo, el recurso a la palabra y a la entrevista como únicas herramientas imaginables en el campo psico- educativo).

Desde la formación de grado, por otra parte, resulta de suma importancia promover cierto “equilibrio” entre la des-implicación y la sobre-implicación, es decir, generar condiciones para el desarrollo de la implicación con distancia y objetividad a la hora de llevar a cabo una intervención profesional. Tal actitud resulta acorde con el pensamiento crítico y con la apertura al planteamiento de alternativas diversas de intervención psicoeducativa. Asimismo, podría hacerse más hincapié en la importancia y utilidad del planteamiento previo y reflexivo de objetivos para las intervenciones, a fin de que orienten la acción y abran alternativas de revisión en el análisis de resultados.

La sistematización de los cuestionarios administrados durante el presente año posibilitará abrir nuevas discusiones, pudiendo analizar longitudinalmente las PPS en Educación que se realizan en la Facultad de Psicología (UNLP), en asignaturas como Psicología Educacional, Orientación Vocacional y Psicología Preventiva o en las Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Psicología. También servirán para analizar los cambios que se han producido, durante estos últimos años, en el dispositivo de formación académica específico de las PPS y su impacto en la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles Educativos*, Vol. XXIV (98), pp. 57-75.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

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 Chaiklin, S.

y Lave, J. (coord.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. 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, Michael; Engeström, Yrjö; Vásquez, Olga (comps.) *Mind, Culture and Activity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Erausquin, C.; Basualdo, M. E.; González, D.; García Coni, A. y Ferreiro, E. (2005). “Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI”. Buenos Aires: *Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología*.

Erausquin, C.; Basualdo, M. E. y González, D. (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 XIII de Investigaciones en Psicología*, 2005. Facultad de Psicología: UBA.

Iglesias, I.; Espinel Maderna, C.; Michele, J.; Roldan, L.; Pouler, C.; Miranda, A. y Anastasio Villalba, V. (2016). “Giros y “expansión” de aprendizajes en trayectorias de profesionalización psico-educativa. Modelos mentales situacionales antes y después de Prácticas Profesionales Supervisadas”. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología: UBA.

Larripa, M. y Erausquin, C. (2009). “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*, 15, pp. 1851-1686.

Pintrich, P. (1994). “Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology”. En *Educational Psychology*, 29, pp. 137-148.

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

Wertsch, J. (1991). “Review: Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action”. En *The American Journal of Psychology*, Vol 105 (3), pp. 506-510. DOI 10.2307/1423207.

**Inicios de la clínica infantil en la carrera de Psicología de la UNLP:
Psicología de la niñez y la adolescencia de Mauricio Knobel
y Psicología Evolutiva I de David Ziziemsky**

María Agustina Iafolla Cardós y María Florencia Plantamura

agustinaiafolla@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Este trabajo, forma parte del Proyecto de Investigación de la cátedra de Corrientes Actuales en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) denominado “HISTORIAS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA” cuyo objetivo es profundizar los estudios históricos sobre la carrera de Psicología en la UNLP en el período 1958-2006. El presente artículo se propone abordar los inicios de la clínica infantil en la carrera.

Considerando que la materia referida específicamente al campo clínico de la infancia va a ser delimitada con el plan de estudios de 1984, surge el interrogante acerca de sus antecedentes en la formación de los primeros psicólogos. La metodología utilizada se centra, por un lado, en una perspectiva de análisis sociobibliométrico de los programas y planes de estudios de la carrera, la cual se inscribe en una historia intelectual de tipo crítica que articula *estudios de campo* con *estudios de recepción*, permitiendo pensar que la construcción y transformación de los distintos campos va a implicar diversas operaciones de lectura y apropiación de autores y discursos. De este modo, con el objetivo de investigar los comienzos del campo clínico de la infancia, en los inicios de la carrera se realizó un análisis de los programas de las asignaturas, de los planes de estudios anteriores al '84 que abordaban cuestiones relativas a la temática y al quehacer del psicólogo con este sujeto de intervención. Al articular estos datos con algunas publicaciones de la época en la *Revista de Psicología* de la UNLP, se pudieron delimitar dos propuestas llevadas a cabo por

Mauricio Knobel y David Ziziensky respectivamente, en las que el rol del psicólogo comienza a ser pensado en el abordaje clínico de la niñez, dando lugar a la construcción de un campo clínico posible. Dichas propuestas, van a reflejarse en la formación de los primeros psicólogos mediante dos asignaturas dictadas por los propios Knobel y Ziziensky entre la década del '60 y hasta mediados de los 70: Psicología de la Niñez y Adolescencia, correspondiente al primer plan de estudios de la carrera (1958) y Psicología Evolutiva I, su equivalente en el plan de estudios de 1970. En pleno debate acerca del rol profesional del psicólogo, Knobel desde su triple inscripción en el campo de la psiquiatría infantil, de la Asociación Psicoanalítica Argentina y del plantel docente e institucional de la carrera de Psicología, propondrá un abordaje de la clínica infantil y un lugar posible para el psicólogo en los Servicios de Psiquiatría Infantil. Por su parte, Ziziensky llevará a cabo una articulación entre las asignaturas dictadas por él y el Servicio de Neurología y Psiquiatría del Hospital de Niños Sor María Ludovica de La Plata (Buenos Aires), a partir de la cual muchos estudiantes y profesionales iniciarán su recorrido en el ejercicio de la profesión.

Palabras Claves: clínica infantil; UNLP; Knobel; Ziziensky

Introducción

La materia referida específicamente al campo de la clínica infantil en la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) va a surgir en el plan de 1984 con la reapertura de la carrera y el proceso de normalización universitaria luego de la última Dictadura cívico-militar (1). Dicho Plan será el primero elaborado, fundamentalmente, por psicólogos con un perfil marcadamente profesionalista cuyo ejercicio contará, un año más tarde, ya no sólo con la legitimación social sino también con el aval legal proporcionado por la sanción de la Ley del Ejercicio Profesional del Psicólogo de la provincia de Buenos Aires (1985).

Claramente, la temática referida a la niñez se encuentra desde el inicio de la carrera en diversas asignaturas de los distintos planes de estudio (2). A modo de ejemplo, se pueden señalar algunas asignaturas correspondientes al Plan de Estudios de 1958 (con modificaciones parciales en 1960): Psicología de la Niñez y la Adolescencia (Monasterio, 1959; Knobel, 1964, 1965); Psicología Profunda (Rolla, 1961) en la que se abordaban algunos puntos referidos al niño en el marco de trabajo sobre la teoría freudiana así como temáticas relativas a la dinámica familiar para pensar la patología en la infancia; Higiene

Mental (Knobel, 1963, 1966) en la cual se planteaban abordajes de la infancia, la adolescencia y la familia desde la perspectiva de la psicohigiene y Psicopatología General (Ziziemsky, 1964) en la que aparecen algunos núcleos temáticos dedicados a las psiconeurosis en la infancia: Asimismo, se encuentran temas relativos a la niñez en algunos programas pertenecientes a la rama pedagógica: Orientación y Selección (Ucha, 1964), Psicopedagogía (Córscico, 1966) y Psicología Diferencial (González Ríos, 1967; Bauleo, 1968). De igual modo, podemos señalar algunas materias del plan de estudios de 1970 (considerando que el de 1969 no llegó a implementarse): Psicología Evolutiva I (Ziziemsky, 1970, 1971, 1972, 1973; Paladino, 1976, 1977), Psicología Evolutiva II (Delucca, 1970, 1974; Jaroslavsky, 1975; Caride de Mizes, 1977) Psicología Clínica (Pizzarro, 1971; Longoni 1975, 1976; Porfiri, 1977).

En lo que respecta al abordaje clínico de la infancia, en los inicios de la carrera se trabajará particularmente sobre dos propuestas que serán desarrolladas por medio de las materias Psicología de la Niñez y la Adolescencia, de Mauricio Knobel y Psicología Evolutiva I de David Ziziemsky, que será su equivalente en 1970. La primera, correspondía al segundo año del ciclo básico de la licenciatura, en el primer plan de estudios de la carrera (1958-1968). Fue dictada por primera vez por Fernanda Monasterio, médica española, fundadora de la carrera de Psicología en La Plata. Monasterio había sido directora del Instituto de Psicología y dictaba la materia “Psicología de la Infancia y la Adolescencia” para la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHeCE) de la UNLP. Al crearse la carrera de Psicología será su primera directora y quedará a cargo de la materia Psicología de la Niñez y la Adolescencia a la que imprimirá su formación psicológica científicista y experimental: “(...) he llegado a una psicología muy sistemática y muy académica, porque he venido de Wundt, de Paul Fraisse, de Piéron, de Pierre Pichot, de Jean Piaget. A todos me los he estudiado, aprendido, ejercido, profesado y enseñado” (Dagfal, 2011: 46). Desde una concepción holística del ser humano, proponía un estudio exhaustivo del desarrollo y el estudio evolutivo del niño por etapas, desde recién nacido a la adolescencia. Respecto a la bibliografía utilizada, fiel a sus referencias teóricas, no concebía la inclusión de autores psicoanalíticos *per se*, siendo las principales referencias algunos de los clásicos de la Psicología del desarrollo como Jean Piaget, Arnold Gessel, Henri Wallon y Rene Spitz.

Cabe destacar que, esta primera propuesta para la materia Psicología de la Niñez y la Adolescencia, se inscribía en los inicios de la construcción del campo profesional de los psicólogos y la puesta en marcha de una primera propuesta de formación. Al respecto,

Monasterio señalaba “Lo que queríamos era una carrera para ejercerla, por eso las tres ramas eran para ejercer” (Dagfal, 2011: s/p) haciendo referencia a las especialidades clínica, laboral y pedagógica que estructuraban el ciclo de formación superior del primer plan de estudios, e indicando, por otro lado, su disconformidad frente al hecho de que la mayoría de los primeros alumnos terminaría optando por la especialidad clínica.

Psicología de la Niñez y la Adolescencia de Mauricio Knobel

A partir de 1961, el dictado de la materia quedará a cargo de Mauricio Knobel, médico psiquiatra que ese mismo año comenzará su formación psicoanalítica en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). Hacia 1955, había sido nombrado vicepresidente en América del Sur de la Sociedad Interamericana de Psicología. Entre 1956 y 1959 se especializará en Psiquiatría Infantil en la “Greater Kansas City Mental Foundation”, en Missouri (Estados Unidos).

Con toda esta trayectoria iniciará su recorrido en la UNLP. Como docente, dictará las materias Psicología de la Niñez y la Adolescencia e Higiene Mental. También dirigirá el Instituto de Psicología dedicado a la investigación y publicará varios trabajos en la *Revista de Psicología* fundada en 1964. Ese mismo año, asume como profesor titular de la cátedra de Psicología de la Niñez y la Adolescencia por concurso, proponiendo un nuevo programa, el cual se basará en una concepción bio-psico-social del niño y su desarrollo, utilizando una heterogeneidad de referencias teóricas para abordarlo. En su organización, mantendrá los temas y las etapas evolutivas propuestas por Monasterio, especificando ciertas áreas desarrollo como el área motora, el crecimiento físico, el lenguaje, la socialización, la afectividad, el aprendizaje e inteligencia, la capacidad creativa y la sexualidad (Fernández, 2013).

En cuanto a la bibliografía, continuará utilizando manuales y autores clásicos de la psicología del desarrollo (Piaget, Gesell, Wallon, Bühler). Si bien el psicoanálisis como marco teórico no va a tener un lugar central en su propuesta, sí aparecen referencias a autores como Melanie Klein, Otto Rank y producciones de psicoanalistas argentinos de la época, como José Bleger, León Grinberg, Angel Garma y Arminda Aberastury (3). Citando a Emilio Mira y Lopez, Knobel indicará el objetivo general de la psicología evolutiva: "Comprender cómo es el sujeto individual y anticipar hacia dónde va el curso de su vida psíquica, son las dos grandes tareas de la psicología evolutiva" (Knobel, 1964: 1).

Si bien el programa propuesto por Knobel -en cuanto a su estructuración en general y a las referencias teóricas- no distaba en gran medida del propuesto por Monasterio, su postura respecto a la utilidad de ese conocimiento y el rol del psicólogo abrirían una propuesta posible en la construcción del campo clínico de la infancia.

En un artículo publicado en 1965 en la *Revista de Psicología* de la UNLP titulado “El Psicólogo en un servicio de psiquiatría infantil”, Knobel señalará la importancia del conocimiento relativo al niño y su utilización con fines terapéuticos: “Las Clínicas de Orientación dependen esencialmente del conocimiento de las capacidades y motivaciones de los niños, sus temores, aspiraciones y posibilidades para desarrollarse, y en la habilidad de utilizar este conocimiento en el proceso terapéutico” (1965: 1). En esta propuesta dejaba clara también la concepción bio-psico-social del niño reflejada en su propuesta programática: “el niño no puede ser considerado aisladamente, sino como una resultante del medio familiar, social, económico, cultural, político y biológico” (1965: 1-2). Por ello, el abordaje en un Servicio de Psiquiatría Infantil no debería implicar solo el estudio o tratamiento del niño sino “el estudio y tratamiento de una peculiar situación en la cual el niño parece ser el problema principal” (1965: 3) (4).

Para ello, proponía que dichos servicios deberían estar conformados por un equipo compuestos por tres profesiones básicas: la Psiquiatría, la Psicología y la Asistencia Social, que trabajarían en forma interdisciplinaria en una articulación basada en una “descentralización de la autoridad”. En este equipo, el psicólogo tendría tres tareas: el diagnóstico, el trabajo terapéutico y el trabajo de investigación. Respecto al diagnóstico, señalará que las herramientas que posee el psicólogo lo colocarían en una posición de privilegio dentro del equipo, fundamentalmente, por el manejo que posee del psicodiagnóstico por medio de los test mentales que, combinados con un manejo adecuado de la entrevista psicológica, el conocimiento del caso clínico y la situación social del paciente, permitirán establecer el diagnóstico y pronóstico terapéutico en cada caso.

En cuanto al ejercicio de la psicoterapia, Knobel deja clara su posición. Si bien indica que es el punto más controvertido por no estar legislado, el psicólogo estaría capacitado para ejercerlo, incluso, con una preparación adecuada, sin supervisión permanente del médico. De hecho, el autor mencionará que el conflicto que se da en esta área muchas veces se vincula con la dificultad de algunos de los miembros del equipo de renunciar a algo que consideran específico a su función, hecho que debería solucionarse, justamente, por vía del trabajo en equipo. La tercera tarea que tendrá el psicólogo es la de coordinar, de supervisar y de diseñar metodologías de la investigación clínica. Desarrollando estas tres tareas a

partir del trabajo interdisciplinario “el psicólogo hallara así el camino de la justificación plena de su profesión y de su jerarquización en el campo social y profesional en el que le corresponde legítimamente actuar” (1965: 6).

Psicología Evolutiva I de David Ziziemsky

Como se ha señalado, la materia Psicología Evolutiva I será la equivalente de la asignatura Psicología de la Niñez y la Adolescencia del plan de estudios de 1970 y estará a cargo del David Ziziemsky. Su propuesta será explicitada a partir de los programas de 1970 a 1973 (5).

El plan de estudios del '70 sigue el modelo del plan de 1969 (que nunca llegaría a implementarse). Las modificaciones fundamentales respecto al primer plan consistían en una propuesta de formación básica general eliminando la formación parcializada en ramas. Es necesario destacar que este plan no contaba con fundamentación, pero, en función de los cambios propuestos en el plan de 1969, una de las cuestiones centrales era poder brindar mayor formación práctica en consonancia con los contenidos teóricos brindados en la carrera (Fernández, 2014). Inscripta la propuesta de Ziziemsky para la asignatura Psicología Evolutiva I, concretará este objetivo y, hacia 1975, las clases prácticas y teóricas de la materia se dictarán en el Hospital de Niños Sor María Ludovica (Freston, 2014).

Ziziemsky era un médico formado en neurología y psiquiatría que había creado en 1957 el primer consultorio externo de Neurología y Psiquiatría en el Hospital de Niños Sor María Ludovica de la Plata y que, en 1962, va a transformarse en el Servicio de Neurología y Psiquiatría. Por otro lado, desde 1964 formaba parte del plantel docente de la carrera de Psicología de la UNLP, dictando la asignatura Psicopatología General, en la que dedicaba algunas bolillas del programa al estudio de las psiconeurosis en adultos y niños en lo que respecta a su diagnóstico, a su pronóstico y a su tratamiento, así como a los trastornos de conducta (Ziziemsky, 1964).

El programa 1970 de Psicología Evolutiva I estaba estructurado en dieciséis bolillas. Las primeras cinco, correspondían al abordaje de temas generales (definición, métodos, medidas y modelos) y del desarrollo del ser humano (bases corporales del desarrollo, influencias internas y externas). En la bolilla seis se proponía un estudio del desarrollo intrauterino y el nacimiento, para dedicar cada una de las siguientes bolillas a distintos

aspectos del desarrollo (la percepción, el desarrollo motor, el desarrollo del lenguaje oral, de la inteligencia, de los sentimientos y de la imaginación y la conciencia).

En 1971, se encuentra estructurado en veintiún bolillas. Las primeras temáticas abordadas, al igual que en el programa de 1970, referían a aspectos generales del campo de la psicología evolutiva y del desarrollo. A partir de la bolilla seis, se proponía el estudio diferenciado de los distintos aspectos del desarrollo del niño para luego, a partir de la bolilla dieciocho, proponer la integración de las diferentes capacidades en las distintas edades: desde el primer mes de vida hasta el año, desde los doce meses hasta los seis, los primeros años de la edad escolar y los últimos de edad escolar. Las últimas tres bolillas estaban dedicadas a “los grandes sistemas referentes al desarrollo psicológico”: la primera dedicada a Jean Piaget, la segunda a Henri Wallon y Arnold Gesell y la última dedicada al psicoanálisis incluyendo como referencias a Melanie Klein, Rene Spitz y Anna Freud.

En ambos programas se explicitará la bibliografía general de consulta, mencionándose que, para el desarrollo de cada bolilla, será brindada por el docente de acuerdo a publicaciones de revistas o libros pertinentes a los contenidos específicos.

El programa de 1972 está estructurado en seis bolillas. La primera, al igual que en los programas anteriores, se dedicará a delimitar el campo y las problemáticas específicas de la psicología evolutiva. La segunda, se encargará de estudiar al recién nacido. La tercera, estará dedicada al desarrollo cognitivo tomando como referencia a Jean Piaget, Jerome Bruner y David Schaffer. La cuarta bolilla abordará el desarrollo libidinal (las pulsiones, las diferentes teorías sobre las relaciones objetales) desde Melanie Klein, Rene Spitz, John Bowlby; el desarrollo de normas y relaciones interpersonales en la edad preescolar y escolar. La quinta bolilla se dedicará al estudio del desarrollo de las funciones estudiadas en los programas anteriores. La última bolilla estará dedicada a “Las teorías del desarrollo psicológico” tomando como referencia a Arnold Gesell, Henri Wallon, Jean Piaget, el conductismo y el neoconductismo, el psicoanálisis y las teorías derivadas de la psicolingüística (6).

Siguiendo la misma lógica que los programas anteriores, sólo se explicitará la bibliografía general, pero esta vez aclarando que la bibliografía extranjera se encontraba disponible en el Servicio de Neurología y Psiquiatría del Hospital de Niños de La Plata, del cual Ziziemsky estaba a cargo.

Dicho servicio, funcionaba como un centro de investigación y formación, donde muchos de los profesionales y estudiantes de la carrera realizaban traducciones en inglés y en francés de diversas revistas internacionales (7). El Servicio propiciaba actividades de

capacitación e investigación permanentes por medio de ateneos clínicos, de supervisiones, de seminarios y de conferencias. Tal es así que, en 1970, el mismo Oscar Masotta participará de un ciclo de conferencias en el Hospital organizado por Ziziemsky.

Respecto la propuesta de abordaje clínico, en 1967 el servicio contaba con dieciocho médicos, dieciséis psicólogos clínicos y seis fonoaudiólogas. El niño era recibido en un Departamento de Admisión, donde un psicólogo o un médico iniciaban la historia clínica por medio de entrevistas a los familiares y hora de juego diagnóstica. Otro psicólogo aplicaba una batería de test y, luego, el equipo decidía el abordaje y el seguimiento para cada caso, como por ejemplo reeducación, psicoterapia, tratamiento farmacológico, orientación familiar, etc. (Estevez & Zamorano, 1967).

Por otro lado, el servicio propiciaba la formación de alumnos de las carreras de Psicología y Medicina de la UNLP, que concurrían a las clases teórico-prácticas de distintas asignaturas. Tal como sucederá en 1975 con las clases de Psicología Evolutiva I, la interacción entre el Hospital y la Facultad permitiría a algunos estudiantes y profesionales dar sus primeros pasos en el ejercicio de la profesión, como fue el caso de Telma Piacente, Carmen Talou, Graziela Napolitano y Norma Najt, quienes para esa época comenzaban a formar parte del servicio.

En un contexto en el cual se agudizaban las disputas en torno al ejercicio de la psicoterapia promulgándose en 1968 la Ley 17132 (que prohibía el ejercicio de la psicoterapia a los no médicos), el servicio seguiría propiciando los espacios de formación e investigación a los psicólogos. La posición del servicio respecto a este conflicto quedaría explicitada, en 1972, cuando Ziziemsky y otros miembros del Servicio, junto a profesores y estudiantes de la carrera de Psicología, se pronunciarían en contra del proyecto de ley de las profesiones de salud, que establecía el lugar del psicólogo como auxiliar del psiquiatra. Además, mediante la articulación del Departamento de Psicología y la Catedra de Psicología Evolutiva I, crea una residencia para psicólogos en el hospital que será un antecedente de la actual residencia creada en 1986 (Freston y otros, 2011).

Comentarios finales

A partir del análisis realizado en el trabajo es posible situar que, desde la creación de la carrera, estuvo presente un campo tanto teórico como práctico dedicado a la clínica de la infancia. Los abordajes tempranos propuestos por Knobel y Ziziemsky, articulando una concepción teórica sobre el quehacer clínico y el rol del psicólogo, habilitaron la

posibilidad de construcción de un campo posible que llegó a los primeros estudiantes de la carrera de Psicología de la UNLP. Resulta significativo señalar que, dicha formación, terminó atravesando a varios de los psicólogos que, en 1984, tuvieron un papel fundamental en la construcción del Plan de Estudios de la carrera y en el dictado de materias relativas a la clínica infantil.

Notas

(1) La última Dictadura cívico-militar (1976-1983) dejó consecuencias terribles para el país e implicó, en el ámbito académico, la pérdida de autonomía universitaria, el cierre de muchas de las carreras de Psicología así como el desmantelamiento de sus planteles docentes por cesantía y desaparición de muchos de sus profesores. En La Plata, se desarrolló durante estos años bajo la figura del cupo cero.

(2) Desde su creación, la carrera de Psicología de la UNLP ha tenido cuatro planes de estudios (1958, 1969, 1970 y 1984) con modificaciones parciales en 1960 y 2012. A excepción del plan de 1969, todos fueron implementados.

(3) Con Aberastury, referente del psicoanálisis de niños de la época y otros colaboradores, publicará en 1971 un libro referido al abordaje psicoanalítico sobre la adolescencia, titulado *La Adolescencia Normal*.

(4) Esta concepción del niño, su abordaje y el rol del psicólogo serán temas que Knobel también trabajará desde la perspectiva de la psicohigiene en la materia “Higiene Mental” de la que estuvo a cargo desde 1963, publicando varios artículos al respecto en la *Revista de Psicología* de la UNLP.

(5) El próximo programa referido a la materia al que pudimos tener acceso es de 1976, cuya autora ya es Celia Paladino.

(6) Si bien existe otro programa de la materia elaborado por Ziziemsky en 1973, por las condiciones materiales en las que se encuentra, resultó muy difícil su lectura detallada. Algunas cuestiones que se pudieron rescatar fueron que se mantienen los temas teóricos y las principales teorías para desarrollarlos (Freud, Wallon, Piaget, psicolingüística, conductismo y cognitivismo); se amplía el número de bolillas que, a su vez, serán divididas por subtítulos como “Parte General”, “Desarrollo de la afectividad” y “Aprendizaje y Desarrollo Psicológico” como una dedicada al desarrollo cognitivo, en la línea de integración que ya iba apareciendo en los programas anteriores. También presentará una modificación con respecto a la bibliografía que en este caso estará explicitada.

(7) Iafolla Cardós, Agustina, Riva, Alicia (2010). Entrevista personal a la Dra. Graziela Napolitano, profesora titular de la Cátedra de Psicopatología I de la Facultad de Psicología: UNLP [Inédita] y también Riva Alicia; Freston Emilia; Inveninato Silvina, Vallejo Emiliano (2011). “David Ziziemsky y el ingreso del psicoanálisis francés en el Hospital de Niños Sor María Ludovica de la ciudad de La Plata”. *En actas del 3er Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. Conocimientos y escenarios actuales*. Facultad de Psicología: UNLP [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/fjQq6B>>

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1959) *Plan de estudios de la Carrera de Psicología*. FAHCE: UNLP.
_____(1970) *Plan de estudios de la Carrera de Psicología*. FAHCE: UNLP.
_____(1984) *Plan de estudios de la Carrera de Psicología*. FAHCE: UNLP.
- Bauleo, A. (1968). *Programa de Psicología Diferencial*. FAHCE: UNLP.
- Córsico, C. (1966). *Programa de Psicopedagogía*. FAHCE: UNLP.
- Dagfal, A. (2011). “Entrevista a la Dra. Fernanda Monasterio Cobelo (1920-2006)”. En *Revista de Historia de la Psicología*, 32 (4), pp. 37-64.
- Delucca, N. (1970). *Programa de Psicología Evolutiva II*. FAHCE: UNLP
_____(1974) *Programa de Psicología Evolutiva II*. FAHCE, UNLP
- Estévez, I. y Zamorano, Luis (1967). “Desarrollo de un servicio de neurología y psiquiatría en un hospital pediátrico general”. *Revista de Psicología*, (4), pp.125-127 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/zd66ir>>
- Fernández, M. L. (2013). “El perfil de la carrera: Hacia un análisis de los programas entre 1958-1968”. En *Memorias del 4 Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP. Conocimiento y práctica profesional: perspectiva y problemáticas actuales*. Facultad de Psicología: UNLP.
_____(2014). “Los Planes de estudios en la Carrera de Psicología de la UNLP”. En *memoria del XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología: UNLP.
- Freston, E. (2014). “La implantación del psicoanálisis lacaniano en las residencias de psicología de la ciudad de La Plata: antecedentes y primeras publicaciones” En *Historias de la psicología y el psicoanálisis en La Plata (1946-1990)*. La Plata: EDULP.

- Gonzalez Ríos, F. (1967). *Programa de Psicología Diferencial*. FAHCE: UNLP.
- Iafolla Cardós, A. y Riva, A. (2010). Entrevista personal a la Dra. Graziela Napolitano, profesora titular de la Cátedra de Psicopatología I de la Facultad de Psicología: UNLP [Inédita].
- Knobel, M. (1963). *Programa Higiene Mental*. FAHCE: UNLP.
- _____ (1964). “El desarrollo y la maduración en psicología evolutiva”. En *Revista de Psicología*, 1, pp. 73-78 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/6acUNz>>
- _____ (1965). “El psicólogo en un servicio de psiquiatría infantil”. En *Revista de Psicología*, 2, pp. 37-43[en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/V5UV3H>>
- _____ (1966). *Programa Higiene Mental*. FAHCE: UNLP.
- Monasterio, F. (1959). *Programa de Psicología de la niñez y la adolescencia*. FAHCE: UNLP.
- Pizarro, J. C. (1971). *Programa de Psicología Clínica*. FAHCE: UNLP.
- Riva A.; Freston, E.; Inveninato, S. y Vallejo, E. (2011). “David Ziziemsky y el ingreso del psicoanálisis francés en el Hospital de Niños Sor María Ludovica de la ciudad de La Plata”. En *actas del 3er Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. Conocimientos y escenarios actuales*. Facultad de Psicología: UNLP [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/fjQq6B>>
- Rolla, E. (1961). *Programa de Psicología Profunda*. FAHCE: UNLP.
- Ucha, S. (1964). *Programa de Orientación y Selección*. FAHCE: UNLP.
- Ziziemsky, D. (1964). *Programa de Psicopatología General*. FAHCE: UNLP.
- _____ (1970) *Programa de Evolutiva I*. FAHCE: UNLP.
- _____ (1971) *Programa de Evolutiva I*. FAHCE: UNLP.
- _____ (1972) *Programa de Evolutiva I*. FAHCE: UNLP.
- _____ (1973) *Programa de Evolutiva I*. FAHCE: UNLP.

La formación profesional femenina en el monitor de la educación común (1910-1915)

Aimé Lescano

aimelescano@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Desde una perspectiva histórico-crítica, se abordan once actualizaciones vinculadas a la educación dirigida a las mujeres a inicios del siglo XX, a partir del análisis de artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común*, durante el periodo 1910-1915, referidos a la preparación de la mujer para el mundo del trabajo y el hogar. Se analiza el modelo de identidad femenina normativo transmitido, así como las tensiones existentes entre la participación femenina en el mundo del trabajo y la realización de su supuesto destino natural, la maternidad.

Se discuten dos hipótesis sobre el modo en que los autores trabajados conciben la necesidad de intervención educativa sobre la naturaleza femenina. Según la primera, los dotes naturales femeninos se hallan parcialmente especificados, por eso requieren de una instrucción que posibilite su encauzamiento y desarrollo. La segunda, considera que el desarrollo normal de las mujeres sufre desviaciones producto de las condiciones de la *modernidad industrial*. Un escenario desviado y anormal es lo que pone en jaque la realización de las potencialidades innatamente desarrolladas en niñas y mujeres, volviendo importante un aprendizaje profesionalizante que repare las desviaciones en la naturaleza humana con auxilio de las ciencias.

Palabras clave: educación técnica; maternidad; formación profesional; historia de la psicología

Introducción

El presente trabajo, forma parte de una indagación más amplia que tiene como propósito comprender la producción de subjetividad con relación a la identidad femenina y la vinculación entre saberes disciplinares de la psicología y la comprensión de los roles de la mujer. Teniendo en cuenta el estrecho vínculo establecido entre el discurso psicológico y las representaciones y creencias acerca de numerosos aspectos de la vida, un estudio histórico de la disciplina necesariamente desborda sus límites para extenderse al campo de la historia de las ideas y de la cultura (Vezzetti, 2007). Este tipo de enfoque vincula los epistémicos de la producción de conocimiento y las prácticas en psicología, con una vía de análisis histórico sociocultural que permite estudiar las relaciones de la disciplina con la cultura, las instituciones, las ideas y la política. Por un lado, se intenta abordar representaciones y valores a partir de los cuales se han recortado interrogantes que la disciplina intentó responder y problemas prácticos a los que se aplicó el conocimiento psicológico. Por otro lado, esto podría permitir la identificación del discurso psicológico en diversas representaciones, valores y prácticas sociales de una época determinada.

En este trabajo se abordan, desde una perspectiva histórico-crítica, conceptualizaciones vinculadas a la educación dirigida a las mujeres a inicios del siglo XX. Particularmente, el análisis se centra en los artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común*, durante el período 1910-1915, referidos a la preparación de la mujer para el mundo del trabajo y el hogar. Se ha seleccionado este lustro porque se corresponde con la modificación del plan de estudios de la formación técnica dirigida a las mujeres mediante las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres en 1912 (1). Estas escuelas, ofrecían una formación técnica destinada a niñas mayores de 12 años que hubieran culminado sus estudios primarios, proporcionándoles aptitudes manuales en diversas ramas del trabajo con talleres de entre 3 y 5 años de duración.

Se analizará el modelo de identidad femenina normativo transmitido a partir de la oferta de formación técnica, así como las tensiones existentes entre su participación en el mundo del trabajo y la realización de su supuesto destino natural, la maternidad. La importancia de la transmisión de imágenes y roles normativos de género en las propuestas educativas ha sido analizada en otros períodos históricos, por ejemplo, a partir del análisis de libros de lectura vinculados con la noción de identidad nacional (Ostrovsky, 2009).

La propuesta educativa de las Escuelas Profesionales para Mujeres en la Argentina

La Ley de Educación Común (Ley 1420) entró en vigencia en nuestro país a partir de 1884, estableciendo la gratuidad y obligatoriedad de la escolaridad primaria. La educación era vista por las elites argentinas como uno de los ejes privilegiados de la integración de los hijos de la masa migratoria (Devoto, 2003), por lo que los discursos psicológicos sobre temas educativos surgieron con relación al desarrollo de este sistema de educación. El conocimiento psicológico del niño era considerado base de una pedagogía científica y moderna, que permitiría a la escuela primaria la formación de ciudadanos integrados al orden social por medio de la alfabetización, del disciplinamiento para el trabajo, y de la argentinización de los extranjeros a partir del desarrollo de contenidos y sentimientos relacionados con una idea de patria y nación (Talak, 2016).

Las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres fueron creadas por la Ley de Presupuesto de 1901. Según el plan de estudios vigente a partir de 1912, ofrecían una formación técnica destinada a niñas mayores de 12 años que hubieran culminado sus estudios primarios. Su objetivo era proporcionar a las alumnas aptitudes manuales en diversas ramas del trabajo con el dictado de talleres de entre 3 y 5 años de duración (2) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1930).

La oferta de formación técnica dirigida a las mujeres consistía exclusivamente en su capacitación en diversas técnicas de oficios manuales, vinculados a actividades tradicionalmente ejercidas por la mujer. En 1938, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública publicó un informe dedicado a evaluar la expansión de la enseñanza técnica durante el período 1936-1938. Respecto de la preparación de la mujer, este informe señalaba que se realizaba casi exclusivamente en las escuelas profesionales y que aún no existían en el país escuelas técnicas de enseñanza industrial para mujeres (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1938).

Se ha señalado (Seoane, 2014) que la ampliación de la oferta de cursos en las escuelas para mujeres, en los primeros cincuenta años del siglo XX, podría deberse a un cambio en la representación de la mujer, no solamente atendiendo al hogar, sino como alguien capaz de ocupar un puesto de trabajo. Con el objeto de profundizar en el análisis de esta idea, se debe ir más allá de las propuestas formativas enunciadas en los planes de estudio, para intentar comprender cómo los propios actores del sistema educativo concebían al trabajo femenino y a su rol en el espacio doméstico.

La educación profesional-técnica de la mujer en *El Monitor de la Educación Común*

El análisis de *El Monitor de la Educación Común* se torna relevante en tanto dicha publicación incluía entre sus contenidos, no sólo artículos pedagógicos y didácticos, sino también informes de inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones del país (entre otros contenidos), recogiendo las voces de actores de la comunidad educativa de formación y procedencia de lo más diversa.

En las fuentes seleccionadas que versan sobre cuestiones relativas a la enseñanza técnica y la formación de la mujer, se destaca la heterogeneidad de la experiencia femenina, producto del entrecruzamiento entre el determinismo biológico y las condiciones sociales. Heterogeneidad en tanto las propuestas educativas recortadas en las fuentes correspondientes al periodo 1910-1915 se vinculan, específicamente, con la educación de los sectores más vulnerables de la sociedad, aquellos en los que las niñas y mujeres no tendrán otra opción que devenir obreras y madres al unísono. Las mujeres nacidas en otras condiciones sociales, requieren otro tipo de instrucción cuyo análisis no constituye el tópico de este trabajo, cuestión que es destacada constantemente en las fuentes relevadas.

Con relación a la formación de la mujer como futura obrera, las fuentes analizadas coinciden en señalar que la instrucción debería contemplar cuestiones técnicas que correspondan con su *naturaleza femenina* (Unsain, 1910a, 1910b; Laselle, 1914).

En cuando a la maternidad, se enfatiza la idea de que es necesario sistematizar una enseñanza vinculada a la preparación de la mujer para el tratamiento y cuidado de sus hijos y del hogar (García, 1913; Arroqui, 1907), aunque en algunas publicaciones se señala que la instrucción vinculada a los deberes domésticos no constituye el objetivo primordial, sino la preparación para la maternidad (Gibbon, 1913).

Dichas ideas resultan consistentes con el pensamiento positivista de la época, en el que era común el entrecruzamiento de modelos biológicos y sociológicos para entender las relaciones organismo-medio, dentro de una concepción evolucionista (Talak, 2005). En el caso de las mujeres pertenecientes a la clase obrera, se trataba de intentar potenciar la acción de un medio que resultaba, en principio, desfavorecedor para el desarrollo de estas predisposiciones innatas. Para algunos autores, como Alejandro Usain, el problema de las mujeres obreras era que no conocían la “aparentemente fácil ciencia del hogar”; al ser hijas de obreros se dirigían tempranamente al trabajo para ganar un salario, privándose de aprender sobre los quehaceres domésticos y la maternidad a partir de ver a sus madres

cotidianamente. Estas mujeres “ignorando las cosas más elementales del hogar se casarán, después vendrán los hijos y la cadena de ignorancia continuará” (1910a: 559).

En otro de los artículos analizados, correspondiente a una conferencia leída en la escuela normal de maestras de Concepción del Uruguay se señala:

la ley de la herencia afirma, en principio, la reproducción potencial de las virtudes como de los defectos progenitores; y si el medio físico y moral produce una diferenciación de mejoramiento en el tipo, hagámosla servir a un más previsor cumplimiento de las leyes naturales, preparando el advenimiento de un más armonioso reinado en la convivencia (en Sagarna, 1907: 315).

En el marco de la matriz de pensamiento positivista que ha sido señalada, el modelo organismo-medio implicado en la comprensión de las relaciones sociales, veía la acción del medio como favorecedora o desencadenante de lo que ya estaba presente como predisposición en los organismos, considerados en su constitución individual (Talak, 2005).

El modo en que los autores de los artículos seleccionados conciben la necesidad de intervención educativa sobre la naturaleza femenina, permite dos interpretaciones. Según la primera, los dotes naturales de la mujer se hallan parcialmente especificadas y por eso requieren ser desarrollados por medio de una instrucción específica que posibilite su encauzamiento. Una segunda lectura, implica considerar que el desarrollo normal de las mujeres sufre desviaciones producto de las condiciones de la modernidad industrial (condiciones entre las cuales los autores incluyen a la pobreza). Este escenario desviado y anormal es lo que pone en jaque la realización de las potencialidades innatamente especificadas en niñas y mujeres, volviendo importante un aprendizaje profesionalizante que repare las desviaciones en la naturaleza humana con auxilio de las ciencias.

Esta segunda interpretación, resulta concordante con lo planteado por algunos representantes del pensamiento psicosocial argentino, en lo que atañe a ciertos saberes psicológicos, como por ejemplo Víctor Mercante. Talak (2016) señala que, para Mercante, la herencia trazaba el camino del desarrollo, por lo que una educación con pretensiones de igualdad entre los sujetos sería contradictoria con las tendencias diversificadas y desiguales que hay entre los individuos. A pesar de este límite impuesto por la herencia a la potencia de la educación, ésta también posibilitaba reparar desviaciones.

Por último, cabe señalar que resulta necesaria cierta cautela al interpretar las valoraciones presentes en este período, debido al riesgo de interpretaciones anacrónicas sobre cómo se concebía a la mujer. Por ejemplo, cuando se defiende la especificidad de la educación de la mujer y se resalta el espacio doméstico-privado- reproductivo como el propio de su sexo, subrayando la importancia de la escuela como formadora de madres responsables y esposas informadas, no necesariamente se está incurriendo en posiciones conservadoras. Tales ideas podrían ser consideradas solidarias al feminismo de primera ola, el cual se apoyaba en la lucha por la ciudadanía, pero no en el cuestionamiento de la *naturaleza femenina* (Ostrovsky, 2008).

Consideraciones finales

Se ha analizado el modelo de identidad femenina normativo transmitido desde la oferta de formación técnica dirigida a las mujeres en la Argentina, a partir de artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común*, durante el lustro 1910-1915, referidos a la preparación de la mujer para el mundo del trabajo y el hogar.

Con relación a las representaciones sobre las mujeres transmitidas en el ámbito educativo, se ha señalado la referencia a una marcada heterogeneidad de la experiencia femenina. Los modelos de madres y mujeres ideales que se intentaban transmitir no parecieran ser iguales con las clases sociales a las que pertenecen las mujeres a las que se refieren las publicaciones. No puede sostenerse, entonces, una lectura lineal que tenga en cuenta que, durante los primeros cincuenta años del siglo XX, acontece un cambio en la representación de la mujer considerándola como una trabajadora, sino que debe atenderse a las marcas de clase social y al análisis de las sutilezas propias de las intervenciones de los diferentes actores sociales implicados.

Asimismo, se han presentado dos lecturas posibles sobre el modo en que las fuentes trabajadas conciben la necesidad de intervención educativa sobre la naturaleza femenina. Una de ellas, implica considerar que los dotes naturales de la mujer se hallan parcialmente especificadas y por eso requieren ser desarrolladas por medio de una instrucción específica que posibilite su encauzamiento.

Una segunda lectura, resulta consistente con los planteos vigentes en el pensamiento psicosocial argentino de la época, ya que concebía que la herencia trazaba el camino del desarrollo y pensaba en la potencia de la educación como reparadora o correctiva de

desviaciones. En las fuentes analizadas, la educación tenía una potencia reparadora en tanto tuviese un perfil profesionalizante. De igual modo, las desviaciones que debía corregir la educación eran producto de diversas condiciones de la modernidad industrial, entre las cuales se encontraban el desarraigo del hogar y la pobreza.

Notas

(1) Dicha modificación del plan de estudios tendrá vigencia hasta el primer peronismo, donde se emprende otra reforma que da por resultado el Plan de Estudios para las Escuelas Profesionales de Mujeres (1950).

(2) Entre las especialidades ofertadas se incluían: bordado en blanco, sombreros, joyería y corte y confección, entre otras. Como materias comunes a todas las especialidades las alumnas recibían lecciones de economía doméstica, instrucción primaria y ejercicios físicos.

Referencias bibliográficas

Arroqui, M. (1907). "Eduquemos para el bien: acción de la mujer". En *El Monitor de la Educación Común*, pp. 493-496 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/Rh8F5L>>

Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

García, J. (1913). "El aprendizaje familiar y el servicio femenino". En *El Monitor de la Educación Común*, pp. 220-227 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/3yKZX7>>

Gibbon, L. (1913). "Las escuelas para madres". En *El Monitor de la Educación Común*, pp. 403-421 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/KNSCdi>>

Laselle, M. (1914). "Vocaciones profesionales femeninas". En *El Monitor de la Educación Común*, pp. 255-263 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/1wTGyt>>

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1930). *Plan de Estudios, Programas y Reglamentos para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres. Decreto de Modificación de los Planes de Estudios, Programas y Reglamentos con fecha 23 de Marzo de 1912*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

_____ (1938). *La Enseñanza Técnico Industrial en la República Argentina* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/Lv45Vvk>>

- Ostrovsky, A. (2008). "La sociedad de psicología en Argentina (1908-1913): treinta y nueve hombres y una mujer". En *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 29, pp. 55-- 67.
- _____ (2009). "Mujeres y varones argentinos Identidad nacional y género en los libros de lectura (1890-1910). *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sagarna, A. (1907). "Condición económica, jurídica, intelectual, etc., de la mujer: Nuevos rumbos y aspiraciones". En *El Monitor de la Educación Común*, pp. 313-327. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/TCtbvT>>
- Seoane, V. (2014). *Géneros, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata* [Tesis doctoral]. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/3mHkUE>>
- Talak, A. M. (2005). "Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en Argentina (1900-1940)". En: M. Miranda y G. Vallejo (comp.). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2016). "La psicología en la construcción de ciudadanía en la Argentina (1900-1920): conocimientos, tecnologías y valores". *Revista de Historia de la Psicología*, 37, pp.16-22 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/U5Nydj>>
- Unsain, A. (1910a). "De la escuela a la fábrica: condiciones de vida del niño obrero en la ciudad de Buenos Aires". En *El Monitor de la Educación Común*, pp. 677- 711 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/66FWZt>>
- _____ (1910b). "Relaciones entre la enseñanza técnica y la cuestión social". *El Monitor de la Educación Común*, pp. 543-561 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/vDjRdx>>
- Vezzetti, Hugo (2007). "Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos". *Revista de Historia de la Psicología*. Número monográfico [en línea] Recuperado de <www.elseminario.com.ar>

Diseño de un *screening* académico para la evaluación de la comprensión lectora de textos académicos

*Aimé Lescano, Natalia Frers, Cristian Abraham Parellada,
Belén Conte, Dana María González Blazquez,
Julieta Karen Malagrina y Julio Daniel Del
Cueto*

aimelescano@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Se presenta un instrumento de evaluación de la comprensión lectora de textos académicos o *screening* académico, desarrollado en el marco del proyecto de investigación titulado “LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS Y ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS USUARIOS DE REDES SOCIALES”. Dicho instrumento fue diseñado en base al modelo teórico multicomponencial de lectura desarrollado por Rossana De Beni y otros y consiste en un cuestionario de opciones múltiples, basado en un texto académico.

En el siguiente trabajo, se explicita la construcción de las preguntas del *screening*. Asimismo, se señala la revisión de dichas preguntas a partir de la construcción de los índices de discriminación y facilidad, basados en los datos arrojados por la administración de una prueba piloto. A partir de la identificación de los ítems o consignas que permiten discriminar mejor entre buenos y malos comprendedores se escogieron las consignas definitivas, eliminando las preguntas demasiado fáciles y las demasiado difíciles.

Palabras clave: comprensión lectora; evaluación; *screening* académico; modelo multicomponencial.

Introducción

La perspectiva teórica que se asume en este trabajo considera a la lectura de textos, informativos y académicos, como práctica sociocultural. Asimismo, a partir de los aportes de la teoría sociocultural, la perspectiva de la alfabetización académica y la psicolingüística cognitiva (Carlino, 2003, 2005; Gárate Larrea, 1994; Pittard & Martlew, 2000; Téllez, 2004; Van Dijk & Kinstch, 1983; Van Dijk, 2000) se considera que no todo tipo de lectura posee las mismas características. Los distintos tipos de lectura involucran la puesta en marcha de procesos cognitivos específicos, tales como el vocabulario, la memoria de trabajo, el monitoreo, la realización de inferencias y la supresión de interferencias.

La comprensión de textos escritos alude a la capacidad de arribar al significado global de un texto, lo cual implica una elaboración sintáctica y semántica de las oraciones y una representación mental acerca del contenido del texto leído. Dicha representación resulta una estructura coordinada y coherente, producto de la integración de la información explícita del texto, el conocimiento del mundo que posee el lector y las inferencias que realiza (Abusamra y otros 2008, 2010; Ferreres, 2007; Sampedro y otros, 2011; Téllez, 2004).

Desde la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2005; Pérez & Rincón Bonilla, 2013) se sostiene que cada comunidad disciplinar posee sus propias prácticas discursivas, de modo que el aprendizaje en el contexto universitario implica dominar formas particulares de leer, de escribir y de pensar. En la formación de los estudiantes universitarios, la lectura y la escritura cumplen un papel crucial.

El proyecto de investigación en el cual se enmarca este trabajo pretende explorar los vínculos existentes entre las nuevas formas de lectura utilizadas en redes sociales, la frecuencia e intensidad de su uso y el nivel de comprensión de textos académicos de alumnos que transitan sus primeros años de inserción académica en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicho proyecto de investigación tiene como antecedente el 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”.

El presente trabajo resume el proceso de construcción de un instrumento destinado a evaluar cómo los estudiantes de los primeros años de la Facultad comprenden textos académicos. Específicamente, se discutirá la selección del insumo textual, la confección de

las preguntas y su selección en base a su potencialidad para discriminar entre buenos y malos comprendedores.

Construcción del *screening* académico: la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Al considerar la especificidad de las prácticas de lectura y escritura en la universidad y las dificultades que presentan los estudiantes al momento de comprender textos académicos, se consideró necesario elaborar un instrumento que evalúe la comprensión lectora de textos específicos del contexto universitario. Para ello, se siguió el modelo del *screening* narrativo confeccionado por Bárbara Sampedro y otros (2011), así como el *Test Leer para Comprender* (TLC) (Abusamra y otros, 2010).

La prueba diseñada consta de un cuestionario de opciones múltiples, cada una de ellas con una respuesta correcta y tres distractoras. Con relación a la construcción de dichas preguntas, éstas están elaboradas con el propósito de indagar algunos de los componentes más relevantes del modelo multicomponencial de lectura de Rossana De Beni (Sampedro y otros, 2011), el cual constituye el fundamento teórico del *screening*. Como insumo textual, incluye un texto académico de características y grado de complejidad similares a la bibliografía que deben leer los alumnos para las asignaturas de primer año de la Facultad de Psicología (UNLP), resultante de adaptación de la traducción de un fragmento del libro *Governing the soul*, de Nikolas Rose (1990).

En 2014, se administró una prueba piloto del *screening* construido. Dicha prueba estaba compuesta por veinte preguntas de opciones múltiples, que fueron evaluadas para establecer cuáles permitían discriminar mejor entre buenos y malos comprendedores. A partir de esta evaluación, se redujo a quince preguntas de opciones múltiples.

La evaluación de la comprensión lectora desde un modelo multicomponencial

Valeria Abusamra y otros (2010) postulan un modelo de comprensión lectora basado en Rossana De Beni, Cesare Cornoldi, Bárbara Carretti y Chiara Meneghetti (2003), que incluye once componentes independientes, nucleados en distintas áreas: contenido (esquema básico del texto, hechos y secuencias y semántica léxica), elaboración (estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias), habilidades metacognitivas (intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias) y jerarquía del texto y modelos mentales. A

continuación, se presenta una breve descripción de cada una de ellas, junto a algunas preguntas del *screening* diseñadas para su evaluación.

El componente *esquema básico del texto* alude a la capacidad del lector de reconocer personajes, lugar, tiempo y hechos presentados en un texto al enfrentarse con el mismo, es decir que evalúa la estructura típica de un texto. Una de las preguntas diseñadas para evaluarla fue:

¿Cuándo comienza a utilizarse el test de inteligencia en el ámbito educativo?

- a. A comienzos del siglo XIX
- b. Después de la Segunda Guerra Mundial
- c. En las primeras décadas del siglo XX
- d. En los primeros años posteriores a la Revolución Francesa

El componente *hechos y secuencias*, muestra que la comprensión de un texto depende de la capacidad del lector para individualizar los sucesos y el orden que caracteriza cada tipo textual. De esta manera, es importante que el lector pueda distinguir los hechos que se relacionan con las diferentes tipologías textuales e identificar la cronología fáctica desarrollada en la historia, en términos de identificación de hechos y secuencias. La siguiente pregunta evalúa este componente:

¿Por qué los niños débiles mentales fueron considerados una amenaza social?

- a. Porque expresaban una constitución degenerada.
- b. Porque no aprendían los contenidos transmitidos en la escuela.
- c. Porque eran una carga económica para la sociedad.
- d. Porque eran violentos.

Por otro lado, la *semántica léxica* implica establecer una red de relaciones entre las palabras que conforman el texto. Dicha área, evalúa la habilidad de acceso al léxico y a la recuperación de las palabras teniendo en cuenta los significados y las relaciones entre ellas.

Para ello se propuso:

La palabra segregarlos subrayada en la línea 24, en este caso significa:

- a. Expulsarlos
- b. Apartarlos
- c. Dividirlos
- d. Condenarlos

El componente llamado *estructura sintáctica*, implica el acceso del lector a una correcta elaboración de los nexos gramaticales y sintácticos, no sólo dentro del marco oracional

sino también entre oraciones, a partir del reconocimiento de la semántica léxica. Una de las preguntas propuestas para evaluar esta habilidad fue:

¿A qué se refiere la palabra la subrayada en la línea 30?

- a. A la diferencia.
- b. A la superficie corporal del individuo.
- c. A la mirada del médico.
- d. A la institución.

Por su parte, la *cohesión textual*, remite a la capacidad de establecer lazos entre las diversas partes del texto. La cohesión se define como la interrelación de una cantidad de elementos con el objetivo de conformar y fortalecer la red textual y conformar una unidad semántica. Esta habilidad se ha evaluado en la siguiente pregunta:

Hacer legibles las diferencias individuales que miden los test implicaba

- a. Identificar signos corporales de la patología.
- b. Vincular conductas con los signos corporales de la patología.
- c. Codificar y matematizar las facultades individuales.
- d. Medir deformidades corporales.

En cuanto al área *jerarquía del texto*, se halla vinculada a la capacidad de determinar cuál es la información de relevancia en el texto. A continuación, una de las preguntas que evalúa dicha capacidad:

Elija la oración que describe mejor los hechos que se relatan en el texto:

- a. El test de inteligencia permitía identificar y medir diferencias individuales que no se evidenciaban en el cuerpo.
- b. El examen médico permitía identificar problemas de inteligencia que el test no alcanzaba a hacer visibles.
- c. El test de inteligencia buscaba identificar las diferencias individuales mientras que el examen médico se centraba en características comunes a todos los niños.
- d. Los médicos examinaban el cuerpo de los chicos que mostraban bajos rendimientos en el test de inteligencia.

El área *inferencias* se vincula con la metacognición y las estrategias puestas en juego para la construcción de significados durante los procesos lectores. La pregunta confeccionada fue:

¿Por qué los débiles mentales fueron identificados como una amenaza social?

- a. Porque expresaban una constitución degenerada.

- b. Porque no aprendían los contenidos transmitidos en la escuela.
- c. Porque eran una carga económica para la sociedad.
- d. Porque eran violentos.

El área *flexibilidad mental*, también se encuentra vinculada con la metacognición, ya que refiere a la capacidad para enfrentar una tarea seleccionando las estrategias correctas. Se diseñó la siguiente consigna para su evaluación:

La expresión por ende subrayada en la líneas 10 y 11, puede reemplazarse por...

- a. Finalmente
- b. Además
- c. Sin embargo
- d. En consecuencia

El componente *modelos mentales* remite a la función de estructurar un cuadro de referencia general sobre el contenido del texto leído, sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación y protagonistas. La siguiente pregunta fue confeccionada para su evaluación:

El tema principal del fragmento leído es...

- a. El surgimiento del test de inteligencia como técnica para hacer visibles, legibles y calculables las diferencias humanas.
- b. La relación entre los débiles mentales, las prostitutas, los dementes y los vagabundos.
- c. La relación entre la debilidad mental y los problemas de aprendizaje escolar.
- d. El problema de la debilidad mental en la historia de la psicología.

Evaluación y selección de las preguntas a partir de los índices de facilidad y discriminación

A partir de los datos proporcionados por la administración de la prueba piloto, se procedió a la evaluación de las veinte preguntas del *screening* para establecer cuáles evaluaban mejor la comprensión lectora y cuáles permitían distinguir mejor entre buenos y malos comprendedores. Con tal propósito, se construyeron los índices de discriminación y facilidad de todas las preguntas, siguiendo a Valeria Abusamra y otros (2010).

El índice de discriminación permite identificar los ítems que mejor diferencian entre buenos y malos comprendedores. Para su cálculo se agrupó el 25 por ciento de los sujetos que obtuvieron el puntaje total más alto y el 25 por ciento con el puntaje total más bajo. Luego, se calculó qué porcentaje de cada grupo de rendimiento contestó correctamente cada pregunta del *screening*. A partir de este cálculo, se obtuvo un coeficiente restando el

porcentaje del grupo inferior al porcentaje del superior. A mayor diferencia porcentual entre grupos, índice más alto y, por lo tanto, dicho ítem se considera más discriminativo. Aquellos que presentaron una diferencia inferior al 25 por ciento, fueron considerados poco discriminativos.

Por otra parte, el índice de facilidad (De Beni y otros, 2003) está vinculado al estudio de la dificultad de los ítems componentes del *screening* y es otro modo de estimar su utilidad para discriminar entre buenos y malos comprendedores. Los que son demasiado fáciles o difíciles proveen poca información sobre las capacidades efectivas de los participantes. Una pregunta demasiado fácil será la mayoría de las veces resuelta correctamente y no permitirá distinguir entre buenos y malos comprendedores; de igual modo si es demasiado difícil, una gran mayoría de la muestra encontrará dificultades para resolverla correctamente. Para el cálculo del índice de facilidad, se contabilizó el número de sujetos que respondieron correctamente a cada ítem y se lo dividió luego por el número total de sujetos. El índice obtenido puede tener un valor variable entre 0 y 1: cuanto más cercano a 1 sea el valor del índice, más fácil será el ítem. Los que mejor cumplen su función son aquellos que tienen un índice de facilidad media (es decir que fueron respondidos correctamente por alrededor del 50 por ciento de los examinados). Se consideraron como demasiado fáciles aquellos que arrojaron un coeficiente superior a 0.80 y demasiado difíciles aquellos con un índice de facilidad inferior a 0.30.

En la Tabla 1 se presentan los valores asignados a las distintas preguntas según los índices desarrollados.

IDDI	IFDI	Nº pregunta
0%	1.00	P1
0%	1.00	P2
0%	0.94	P3
-40%	0.89	P4
-60%	0.83	P5
-60%	0.83	P6
-20%	0.89	P7

-20%	0.72	P8
-60%	0.72	P9
-60%	0.22	P10
-20%	0.94	P11
-40%	0.83	P12
-60%	0.39	P13
-40%	0.83	P14
0%	1.00	P15
-80%	0.72	P16
-20%	0.89	P17
-60%	0.72	P18
-60%	0.61	P19
-40%	0.50	P20

Tabla 1. Índices de facilidad y discriminación de ítems del *Screening Académico*

Notas: IFDI= Índice de Facilidad de los ítems. IDDI= Índice de discriminación de los ítems.

Las preguntas eliminadas de la primera versión del *screening* de veinte ítems fueron la 1, 2, 3, 12, 15 y 16. En las preguntas 1, 2, 3 y 15 pueden observarse dos factores: en primer lugar, el índice de facilidad es 1,00, es decir que es una pregunta demasiado fácil y, a su vez, el índice de discriminación es 0 por ciento, por lo que no discrimina en absoluto entre buenos y malos comprendedores.

La pregunta 12 tiene un índice de facilidad alto (0.83), lo que resultaría demasiado fácil, pero obtiene un buen valor en el índice de discriminación: 40 por ciento. Fue eliminada debido a que otras preguntas, con una mejor puntuación en el índice de facilidad, evaluaban la misma área. Asimismo, se mantiene la pregunta 16, que tiene un adecuado índice de facilidad y un alto índice de discriminación.

Asimismo, se mantuvieron las preguntas 7, 11 y 17 a pesar de ser fáciles y poco discriminativas- Y ello se debió a que no había suficientes preguntas para indagar las áreas correspondientes. De la misma manera, se conservaron la pregunta 8, que tiene un IFDI adecuado, pero un IDDI menor al 20 por ciento y la pregunta 10, que si bien resulta demasiado difícil, muestra un IDDI alto.

Consideraciones finales

Se ha mostrado el proceso de construcción de un *screening* académico destinado a evaluar la comprensión lectora de textos académicos en alumnos universitarios. A su vez, se ha dado cuenta del proceso por el cual se llevó a cabo la elaboración de los ítems a ser incluidos en el *screening* con relación a la evaluación de 9 de 11 de las áreas componentes del modelo multifactorial de la comprensión lectora propuesto por Valeria Abusamra y otros (2010), que constituye su fundamento teórico. Por último, se ha mostrado el proceso de depuración de este instrumento a partir de la construcción y el análisis de los índices de discriminación y facilidad de cada una de las consignas, llegando a la actual versión compuesta por quince ítems de opciones múltiples.

Con relación a futuras líneas de trabajo vinculadas al instrumento, el equipo de investigación tiene planificado abordar su validación en un próximo proyecto. Si bien esta primera depuración se hizo con la prueba piloto, actualmente se está trabajando en la construcción de nuevos índices de facilidad y discriminación a partir de una muestra de 150 participantes.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). “Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos”. *Psico*, 39 (3), pp. 250-259.
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), pp.409-420.
- _____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- De Beni, R.; Cornoldi, C.; Carretti, B. y Meneghetti, B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*. Vol.1. Trento: Erickson.
- Ferreres, A. (2007). “Evaluación de las alteraciones de la lectura”. En D. Burín, A. Drake y P. Harris, (comp.) *Evaluación Neuropsicológica en Adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez, M. y 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.
- Pittard, V. y Martlew, M. (2000). “La cognición situada socialmente y la cognición metalingüística”. En M. Milian (Comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sampedro, B.; Ferreres, A.; Abusamra, V.; Otero, J.; Casajús, A. y Cartoceti, R. (2011). “Evaluación de las alteraciones de la comprensión de textos en diferentes tipos de lesión cerebral”. En *Neurología Argentina*, 3 (4), pp. 214-221.
- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Madrid: Dykinson.
- Van Dijk, T. (2000). “El estudio del discurso”. En T. A. V. D. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Nuevos aportes sobre la adaptación de los inventarios. Macarthur-Bates al español regional

Norma Maglio y Adriana Luque

normamaglio@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Ante la carencia de pruebas estandarizadas para nuestro medio y las dificultades que implica la administración de pruebas formales en la primera infancia, han surgido distintas medidas para la evaluación y desarrollo del lenguaje.

Entre esos instrumentos se encuentran los Inventarios diseñados por Larry Fenson, Elizabeth Bates, Philip Dale y otros (2000) conocidos como los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-CDI. Están organizados en secciones que ofrecen de forma bastante exhaustiva aquellas manifestaciones infantiles que puedan resultar relevantes del lenguaje entre los 8 y 30 meses de edad.

Tanto la estructura como el diseño y los ítems de los inventarios, se basan en un modelo del desarrollo comunicativo-lingüístico y se apoyan en datos empíricos de la investigación psicolingüística evolutiva reciente, proporcionando información cuantitativa y cualitativa de fácil interpretación.

En este caso, nos centramos en la adaptación al medio local del Inventario II, para niños/as de 16 a 30 meses, como 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.

En esta oportunidad, presentaremos los resultados obtenidos hasta el momento.

Palabras clave: MacArthur; desarrollo comunicativo; niños; lenguaje

*El peor error es no hacer nada por pensar que es poco
lo que se puede hacer*

Edmund Burke (1729-1797)

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación “ADAPTACIÓN DE LOS INVENTARIOS DE DESARROLLO COMUNICATIVO MACARTHUR-BATES-CDI AL ESPAÑOL REGIONAL (LA PLATA Y GRAN LA PLATA)”, aprobado y subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y dirigido por la Dra. Norma Maglio y co- dirigido por la Prof. y Lic. Adriana Luque, con la participación de los docentes de las cátedras de Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I y II, de graduados, de adscriptos y de colaboradores.

Una de las motivaciones principales para realizar una adaptación de pruebas psicológicas, radica en dar respuesta a una necesidad práctica dentro del campo profesional. En el marco de estas jornadas, consideramos oportuno realizar una contribución desde nuestro quehacer, teniendo en cuenta que la comunicación y, específicamente, la comunicación lingüística, es una herramienta básica de adaptación en los ámbitos cognitivo y socio emocional.

De ello, la importancia que reviste la evaluación del desarrollo lingüístico desde edades tempranas, habida cuenta de la relación que guarda con el posterior aprendizaje del lenguaje escrito, como así también la posibilidad de realizar la detección anticipada de problemas y desórdenes del lenguaje y minimizar sus efectos en la vida posterior.

Motivó al equipo de investigación la inquietud de contar con un instrumento diagnóstico que dé cuenta del desarrollo y las habilidades comunicacionales en la primera infancia adaptado a nuestro español regional.

Por su fácil administración, su validez y su confiabilidad, se seleccionó los Inventarios de Desarrollo Comunicativo-CDI-MacArthur, diseñados por Larry Fenson y colegas y publicados en Estados Unidos al inicio de la década de los noventa (Fenson y otros, 1991, 1993). Este instrumento, ha sido adaptado a numerosas lenguas (italiano, chino, ruso, sueco, portugués, entre otros).

Si bien existen versiones en español (como por ejemplo las realizadas en México, Colombia, España y otros países de habla hispana) las particularidades dialectales del español rioplatense ameritan una nueva adaptación.

Los Inventarios de Desarrollo Comunicativo-CDI- MacArthur constan de dos formas diferentes para administrar según la edad del sujeto:

- 1- Vocalizaciones, primeras palabras y gestos para niños de 8 a 15 meses.
- 2- Vocalizaciones, palabras y enunciados para niños de 16 a 30 meses.

A continuación, se pasará a describirlos.

1- El Inventario I. Primeras palabras y gestos

Está dividido en dos partes que evalúan diferentes aspectos del lenguaje:

1ª Parte: Primeras palabras.

- a) Comprensión temprana.
- b) Comprensión de las primeras frases.
- c) Maneras de hablar.
- d) Lista de vocabulario.

2ª Parte: Gestos y acciones.

- a) Primeros gestos.
- b) Juegos con adultos y rutinas.
- c) Acciones con gestos.
- d) Jugar a ser adulto.
- e) Distribución de otro tipo de actividades de adultos.

2- El Inventario II. Palabras y enunciados

1ª Parte: El uso de palabras que comprende:

- a) Lista de vocabulario.
- b) Cómo usa y comprende el niño el lenguaje.

2ª. Parte: Oraciones y gramática

- a) Formas de verbos.
- b) Combinación de palabras.
- c) Complejidad de frases.

Después de conocer las dos formas del cuestionario y las distintas versiones en español, optamos para la investigación por el Inventario II MacArthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas de Donna Jackson-Maldonado, Elizabeth Bates y otros colegas. Para desarrollar el trabajo se diagramaron actividades que se organizaron en dos etapas:

1) Consulta a especialistas (terapeuta infantil, evaluadora psicológica infantil, fonoaudióloga, docentes de jardines maternos, lingüistas, estimuladora temprana), diseño preliminar y aplicación a una muestra piloto para su ajuste. Los profesionales citados analizaron exhaustivamente el protocolo en español elegido y sugirieron las modificaciones necesarias para ser administrado a la muestra piloto, tarea realizada en 2015. En este punto, cabe aclarar que cada inventario se compone de un conjunto de preguntas o ítems de reconocimiento (no de recuerdo), que deben completar los padres.

Los resultados obtenidos en el análisis de cada ítem de la muestra piloto permitieron la eliminación de algunos vocablos y la inclusión de nuevos ítems (primer ajuste del instrumento seleccionado). Lo que quedó constituido de la siguiente manera:

Ira. Parte: el uso de las palabras

Apartado A: Lista de vocabulario

En el ítem 1, *Sonidos de las cosas y animales*, se mantuvieron los doce 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 catorce ítems, se reemplazaron autobús, carreola y carro por micro/colectivo, cochecito de bebé y auto.

En el ítem 4, *Alimentos y bebidas*, que cuenta con 68 palabras, se suplantaron otle, 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 nueve 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 plumones 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, 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 33 palabras se sustituyeron bacínica, 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.

El ítem 15 *Estados* no tuvo cambios, al igual que 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.

A partir de las modificaciones anteriormente mencionadas, se confeccionó el protocolo que se administró a una muestra piloto. Durante esta etapa, se observó la necesidad (y posibilidad) de incluir algunas palabras más tales como violeta, auto, ambulancia, petiso y otras, lo cual dio origen, una vez probado, al protocolo definitivo.

2) Una vez finalizada la primera etapa, se inició la segunda (en 2016) con la selección de una muestra intencional estratificada de padres (dos niveles socioeconómicos, medio y bajo), de niños de ambos sexos de 16 a 30 meses, para elaborar las normas regionales del instrumento y establecer su confiabilidad.

Cabe señalar que estudios realizados en el ámbito de la Psicolingüística Evolutiva avalan la precisión de los padres como informantes del desarrollo de sus hijos, siempre que a éstos se les pregunte adecuadamente (Bates y otros, 1979; Bates y otros, 1988).

En la actualidad, el equipo de investigación está administrando los protocolos adaptados a nuestro medio y obteniendo la muestra de tipificación, cuyas puntuaciones se ordenarán en una escala cuantitativa que servirá para interpretar, en un futuro, el resultado que obtenga cada niño.

Contar con la norma regionalizada (actuación media del comportamiento lingüístico de los niños de la región de 16 a 30 meses) nos permitirá interpretar los puntajes logrados.

Los resultados obtenidos hasta el momento nos permiten observar que:

*La adquisición del lenguaje puede estar relacionada con diferentes aspectos a considerar: el proceso fonético, comunicativo, cronológico, etc.

*La división de las etapas, desde un punto de vista cronológico, debe realizarse con cierta flexibilidad; si bien hay que tener en cuenta lo que la mayoría de los niños hace en un tiempo estimado y establecer un patrón estándar, no debemos olvidar que podemos encontrar variantes que se deben considerar.

*Hay que tener en cuenta que estas variaciones pueden darse con relación al funcionamiento del aparato anatómico y del sistema nervioso, las condiciones de educación y las características del lenguaje de las personas que rodean al niño.

*Hay frases de una sola palabra o palabras con varios significados.

*Como era de esperar, generalmente, a mayor edad, mayor vocabulario.

Por último, se debe mencionar que se continúa trabajando en el Proyecto, siempre con la convicción que no es poco lo que se puede hacer.

Referencias bibliográficas

Bates, E.; Benigni, L.; Bretherton, I.; Camaioni, L. y Volterra V. (eds) (1979). *The emergency of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.

Bates, E.; Bretherton, I. y Snyder, L. (1988). *Desde las primeras palabras a la gramática: las diferencias individuales y los mecanismos disociables*. Nueva York: Cambridge University Press.

Fenson, L.; Dale, P.; Reznick, J.; Thal, D.; Bates, E.; Hartung, J.; Pethick y S., Reilly, J. (eds.) (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.

Jackson-Maldonado, D.; Thal, D.; Fenson, L.; Marchman, V. A.; Newton, T. y Conboy, B. (eds). (2003). *MacArthur Inventarios del desarrollo de habilidades comunicativas: user's guide and technical manual*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. Reflexión de psicólogos participantes en un proyecto de extensión

Sandra Marder y Cristina Erausquin

sandramarder@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El objetivo del trabajo es describir el desarrollo de una primera puesta a prueba de la *Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos* (Marder & Erausquin, 2015), fundada en la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001) y en lineamientos conceptuales que el autor definió en su *Matriz de Análisis Complejo* (Engeström, 2001). Para construirla, establece las preguntas ¿quiénes aprendieron?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿dónde? y enuncia los cinco principios del *aprendizaje expansivo*: 1) la existencia de dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, 2) la multiplicidad de voces en la organización del trabajo, 3) la historicidad de los acontecimientos, 4) las contradicciones en el uso de instrumentos y 5) los ciclos de cambio con transformación expansiva (Erausquin, 2014). En este estudio, se indagó la participación y aprendizaje de once Licenciadas en Psicología, integrantes de un proyecto de extensión universitaria en orientación vocacional en Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se observa en los sujetos encuestados un alto nivel de reflexión sobre sus intervenciones y, asimismo, poca especificidad en herramientas e insuficiente análisis de cambios que podrían llevarse a cabo en la actividad de intervención, a futuro, en base a la experiencia realizada.

Palabras clave: aprendizaje expansivo; intervención; psicólogos; escuelas

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación llevada adelante por un equipo de investigadores, de docentes y de estudiantes de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), en el Proyecto bianual “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 la Magister Cristina Erausquin y que se profundiza en el Proyecto “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” (2016-2017), también dirigido por Erausquin.

Uno de los objetivos es desarrollar la primer puesta a prueba de la Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos (Marder & Erausquin, 2015), en forma piloto en esta oportunidad por tratarse de una muestra pequeña, con el afán de analizar en los sujetos participantes el grado de reflexión sobre sus propias prácticas, en cuanto a la utilización de herramientas, al otorgamiento de valor al aprendizaje profesional y experiencial y a los cambios que podrían vislumbrar los participantes con relación a sus prácticas profesionales futuras.

Antecedentes

En un trabajo anterior (Erausquin y otros, 2015), se realizó un estudio aplicando la Matriz de Aprendizaje Expansivo al análisis de los Instrumentos de Reflexión sobre la experiencia en Extensión Universitaria. Se analizaron narrativas de ocho estudiantes y dos docentes tutores de un proyecto en una escuela primaria, nueve estudiantes extensionistas (siete de psicología y dos de trabajo social) y cuatro tutores (directora, co-directora y dos coordinadoras) de un proyecto de extensión en tres escuelas secundarias, como también las narrativas de tres docentes de escuelas secundarias y una directora y cuatro docentes de escuela primaria.

Se relevó que los equipos de trabajo analizados eran fuertes en la planificación y sistematización de sus acciones, por medio de estrategias y de dinámicas innovadoras e inclusivas, de acuerdo a guiones pre-establecidos y afinados en la experticia.

Con relación al *Aprendizaje de la experiencia*, integran componentes relacionales,

emocionales y cognitivos y mencionan contenidos académicos y contextuales, centrados en la propia práctica y articulados entre sí. Aparece la figura de aprender con los otros y de los otros, incluyendo al equipo y a actores escolares, principalmente alumnos. En el *¿quiénes y con quiénes aprendemos?* las estructuras de inter-agencialidad resultan colaborativas y hay trabajo en equipo profesional, pero no resulta sencillo encontrar el camino para el entrelazamiento inter-sistémico necesario para el trabajo en inclusión educativa.

En cuanto a *Significatividad*, se releva que encuentran sentido a la práctica realizada, tanto a partir de experiencias frustrantes en el logro de objetivos, como de experiencias satisfactorias con logros importantes. Ese sentido o significatividad se sustenta, a juicio de los actores, en participar en decisiones, en comprometerse, en encontrarse entramado - y no subordinado- al trabajo en equipo.

En cuanto a *Cambios propuestos en la Intervención*, plantean repensar intervenciones: revisar modelos e instrumentos, redefinir plazos y temporalidad, rever objetivos, repensar funciones, replantear destinatarios a quienes va dirigido el programa enfocando mediadores y convocando a su compromiso como co-gestores de actividades.

Con relación a las *Funciones en el área psicoeducativa*, un alto porcentaje especifica objetivos y funciones. Los estudiantes extensionistas expresan el proceso de construcción de su rol como “ser el nexo, el puente, entre la escuela y el proyecto extensionista”.

Creemos que la psicología educacional como disciplina estratégica (Erausquin, 2013) puede enriquecer estas reflexiones individuales sobre las prácticas educativas e impulsar prácticas alternativas más complejas y eficaces, sustentadas en el análisis de la experiencia de aprendizaje profesional.

Marco teórico

En el enfoque socio-histórico-cultural, aprender es desarrollar diferentes posibilidades de apropiación participativa de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. El aprendizaje no está localizado solamente en la mente individual, sino también en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación y comprensión en y de prácticas culturales (Rogoff, 2003). El giro contextualista en las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación, pero también entre emoción y cognición (Baquero,

2002), utiliza unidades de análisis complejas, dialécticas, genéticas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos e insertan la construcción de significados en la trama social y societal de interacciones e instituciones (Chaiklin & Lave, 2001).

En los contextos de formación profesional es deseable que, finalizada una implementación, se puedan evaluar los dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión en y sobre la práctica (Schön, 1998), compatibles con el concepto de Jean Lave y Etienne Wenger (en Wenger, 1999) de comunidad de práctica, que articula participación, negociación de significados y desarrollo de identidad. El diseño de dichos dispositivos de acompañamiento, se fundamenta en la segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001; Erausquin, 2014). La *segunda generación*, a partir de los desarrollos de Aleksei Leontiev (1981) amplía el triángulo mediacional utilizado por Lev Vigotsky como “artefacto” o “instrumento” para describir la actividad humana y desarrolla el sistema de actividad como unidad de análisis, incorporando a los sistemas colectivos los instrumentos de mediación, las comunidades, las reglas y las divisiones del trabajo de instituciones. En 1999, Michael Cole enuncia su crítica a la segunda generación de la Teoría de la actividad, por no ser suficientemente sensible a la diversidad cultural. Se plantea la importancia de la multiplicidad y diversidad de voces y redes institucionales que interactúan entre sí, capturando tensiones y contradicciones intra e intersistemas. Por otra parte, la inter-agencialidad de las relaciones pone en juego la articulación de los textos escolares con los contextos de descubrimiento y de práctica social, de crítica y problematización de dispositivos, produciendo *expansión*, más allá del *encapsulamiento* de las instituciones educativas (Engeström, 1991).

Yrjö Engeström (en Erausquin, 2014) distinguió tres diferentes estructuras de inter-agencialidad: coordinación, colaboración y comunicación reflexiva y pensamos la experiencia con y como extensionistas a la luz de dichas categorías.

Retomamos, asimismo, su concepto del olvido social de las instituciones, que focaliza en “legajos” o en “historias clínicas” que historizan al objeto, al destinatario y no al sistema colectivo de la actividad, garantizando así el círculo vicioso de la reproducción, en lugar de la revisión para el cambio y la innovación. La visibilización de las contradicciones puede promover una toma de conciencia, mediante la re-mediación de la memoria secundaria recuperando testimonios de lo colectivo, que entendemos como historización, indagación, re-significación del pasado para habilitar la construcción estratégica de futuro. Como un

trabajo en “zonas de construcción social de conocimientos, competencias e identidades” (Erausquin, 2014: s/p), compatible con el desarrollo de “modelos mentales situacionales de intervención” del “constructivismo episódico” (Rodrigo & Correa, 1999), en el que la experiencia con y entre los otros expande y re-crea significados y prácticas.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo que reúne un análisis cualitativo y cuantitativo. En este trabajo, se administraron “Instrumentos de Reflexión sobre Situaciones Problema de la Práctica Profesional Psico-Educativa” (Erausquin y otros, 2015), artefacto con larga trayectoria de uso en investigaciones dirigidas por Cristina Erausquin y el equipo de investigación de Universidad de Buenos Aires (UBA) y, más recientemente, de la UNLP y que ya ha sido probado con una población muy amplia.

Con el objetivo de conformar la Unidad de Análisis de *modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos*, se elaboró una *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin & Bur, 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.

Le añadimos en este trabajo *tres nuevas dimensiones* a las que denominamos: *Matriz de Análisis Expansivo* (Marder & Erausquin, 2015), vinculada con las preguntas del Instrumento de Reflexión, y el despliegue de ejes que figuran en la tabla a continuación:

Dimensiones	Preguntas	Ejes
Aprendizaje de la experiencia	¿Qué es lo que Ud. piensa que ha aprendido a través de esta experiencia?	Eje 1: Tipo de aprendizaje. ¿A partir de qué dimensión se focaliza la experiencia de aprender? Eje 2: Contenidos de los aprendizajes. ¿Qué es lo que aprende? Eje 3: Sujetos/agentes del aprendizaje. ¿Quiénes aprenden? ¿Con quiénes?

Cambios en la intervención	A partir de la experiencia, ¿considera Ud. oportuno modificar algún aspecto de la intervención, o de su participación en ella, frente a una situación-problema similar? ¿Cuál? ¿Por qué?	Eje 1: Propuesta de cambio. ¿Cuánto cambió? ¿Cuál es el alcance del cambio propuesto? Eje 2: Destinatarios. ¿A quiénes dirigirse o con quiénes trabajar? Eje 3: Cambio en los objetivos. ¿Cuáles? ¿Para qué? Eje 4: Cambio en el diseño e instrumentos ¿Qué cambiar? ¿Cómo implementar la intervención? Eje 5: Cambio en las condiciones para la implementación. ¿Qué se necesita para implementar el cambio en la intervención? Eje 6: Cambio en las funciones. ¿Es necesario cambiar la división del trabajo?
Funciones en el área psicoeducativa	¿Cuál es para Ud. la/s función/es de un estudiante extensionista en el área psicoeducativa?	Eje 1: Especificidad/inespecificidad de las funciones en los diferentes roles. Eje 2: Interrelación con otras funciones. ¿Funciones aisladas o interrelacionadas?

Tabla 1. Dimensiones y ejes de la Matriz de Análisis expansivo

Muestra: Se administraron Instrumentos en forma presencial a once licenciadas en Psicología -con título o estudios avanzados del Profesorado en Psicología- que integraban un proyecto de extensión universitaria en Orientación Vocacional en escuelas secundarias, con población de alta vulnerabilidad social, en la periferia de la ciudad de La Plata. La muestra es intencional.

Análisis de los resultados: Con relación a la dimensión Aprendizaje de la experiencia, la mayor parte de los participantes en el Eje 1 (63.6 por ciento) han vivenciado un aprendizaje integral, que contempla tanto aspectos relacionales como emocionales, cognitivos y de contenido. Más de la mitad menciona contenidos académicos y contextuales en el Eje 2, pero a su vez centrados en la propia práctica teniendo en cuenta el Eje 3. (68 por ciento). Por ejemplo, en la Tabla 2 puede verse: “(...) he aprendido a manejar ciertas variables que no había tenido en cuenta al momento de planificar el encuentro con la institución escuela” o “co-pensar el trabajo de orientación con otros jóvenes profesionales como también conocer las características de las adolescencias que transitan los distintos establecimientos educativos”.

Ejes	Categorías	Porcentaje
1. Tipo de aprendizaje	1.2.Foco en un solo aspecto	9,1
	1.3.Foco en estrategias cognitivas pero no emocionales ni relacionales	9,1
	1.4. Foco en lo relacional y/o emocional pero no cognitivo	18,2
	1.5. Foco en todos los aspectos	63,6
2. Contenidos de los aprendizajes	2.1. Contenidos comunitarios o relativos al contexto en donde trabaja	27,3
	2.2. Contenidos académicos y pero no contextuales	9,1
	2.3. Ambos contenidos	54,5
	No especifica	9,1
3. Carácter particular o general del aprendizaje según agentes	3.1. Relativo a la propia persona	45,5
	3.2. Relativo al propio equipo de trabajo	18
	3.4. Relativo a la institución en sí y a la propia persona	27,5
	3.5. Relativo a la propia persona, al quipo y a la institución	9

Tabla 2. Dimensión “Aprendizaje de la experiencia”

En la dimensión *Cambios en la Intervención*, un alto porcentaje de sujetos se plantea repensar sus intervenciones (72.7 por ciento). El análisis al interior de cada eje indica que, el mayor porcentaje de sujetos, se centra en repensar modelos e instrumentos (54 por ciento); un número menor plantea la necesidad de capacitarse en el área (45,5 por ciento), rever los objetivos globalmente (36 por ciento), repensar las funciones (27 por ciento) y, en menor medida, algunos realizan un replanteo en relación a los destinatarios (27 por ciento). No obstante, se observa que un tercio de los sujetos no especifica los aspectos particulares que modificaría de la intervención. En ese sentido, dicen: “re-pensar la forma en que acercamos nuestro trabajo a la institución escolar, tornándonos protagonistas de aquello que venimos a proponer”.

Ejes	Categorías	Porcentaje
1. Propuesta de cambio	1.1.No es necesario cambiar	9
	1.2. Es necesario cambiar algunos aspectos	72,7
	1.3. Es necesario cambiar varios aspectos	18
2. Destinatarios	2.1. Repetir mismos destinatarios	36,3
	2.2. Repensar los destinatarios	27,3

	No especifican	36,3
3. Cambio en los objetivos	3.1 Insistir sin cambios	18
	3.2. Re pensar los objetivos globalmente	36,3
	No especifican	45,4
4. Cambio en el diseño e instrumentos	4.1. Repetir diseño tal como está	18
	4.2. Re pensar los modelos e instrumentos	54,5
	4.3. Re pensar plazos y actividades	9
	No especifican	18
5. Cambio en las condiciones	5.1. No es necesario modificar ya que ha sido correcta	9
	5.2. Es necesaria mayor capacitación propia y/o del equipo	45,4
	5.3. Es necesario mayor compromiso	18
	No especifican	27,3
6. Cambio en las funciones	6.1. Correcto diseño de funciones y bien distribuidas en el grupo	9
	6.2. Rever algunas funciones	27,3
	6.3. Rever participación y funciones	18
	No especifican	45,4

Tabla 3. Dimensión “Cambios en la intervención”

En cuanto a la dimensión *funciones de los psicólogos en el área psicoeducativa*, se observa que un alto porcentaje de sujetos pueden especificar objetivos y funciones que desempeñan en el trabajo que realizan, pero se evidencia cierta inespecificidad para nombrar tareas y herramientas que utilizan en la práctica. Por ejemplo, comentan que “nuestra función es propiciar un espacio de reflexión para que los jóvenes puedan de forma grupal transitar el pasaje de la educación media a la educación superior” pero, cuando se les pregunta cómo lo hacen, de qué manera y/o con qué instrumentos, no pueden explicitarlo.

Ejes	Categorías	Porcentaje
1. Especificidad/inespecificidad de las funciones en los	1.1. Vaguedad en las funciones de todos los integrantes	18
	1.2. Se aclaran funciones y/o objetivos de los integrantes	45,4

diferentes roles	1.3. Se aclaran funciones, objetivos y tareas de los integrantes	27,3
	1.4. Se aclaran funciones, objetivos, tareas y herramientas de todos los integrantes	9
2. Interconexión con otras funciones	2.1. Solo se habla de la propia función	27,3
	2.2. Se habla de la propia función en relación a algún destinatario	45,4
	2.3. Se establece al menos de la conexión con otro integrante del equipo	9,1
	2.4. Se establece la relación de la propia función con la de todos los integrantes del equipo.	9,1
	No especifican	9,1

Tabla 4. Dimensión “Funciones del psicólogo”

Conclusiones

En un trabajo publicado en las *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Erausquin y otros, 2015), se realizó un estudio, previo al presente, con la misma muestra, utilizando la *Matriz de Modelos Mentales Situacionales de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin y otros, 2014), en el análisis de los *Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica* respondidos por once profesionales. Se presentaron hallazgos sobre entramados de problemas e intervenciones en inclusión educativa, desafíos para la co-configuración de saberes en estructuras de inter-agencialidad, nudos críticos en historización e intervención estratégica, hipótesis explicativas y en perspectivismo y descentración en actores educativos y fortalezas en apropiación participativa de significados socio-culturales.

A partir de la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* puesta a prueba con la misma muestra, se vislumbra que la mayor parte de los participantes han experimentado, vivenciado y auto-percibido un aprendizaje integral, que contempla aspectos relacionales, emocionales, cognitivos y de contenido académico y contextual. Una importante proporción de profesionales propone realizar cambios en las intervenciones (destinatarios, objetivos, modelos). A partir del instrumento utilizado, inferimos que las extensionistas pueden especificar objetivos, funciones y tareas del psicólogo en el área educativa en el marco del proyecto que integran, aunque no los articulan con la función que cumplen otros agentes

educativos escolares, sus objetivos y tareas que realizan, en vistas a un trabajo inter-agencial.

Consideramos que con la *matriz ampliada* se hacen más evidentes los desafíos en la explicitación y comunicación de *herramientas de trabajo* y en establecer una *red de inter-agencialidad* para recuperar el trabajo con otros agentes.

La toma de conciencia por parte de actores de contradicciones y conflictos entre actores y agencias y del acompañamiento inter-profesional para la creación de nuevas condiciones para superar las dificultades, posibilita la *expansión del aprendizaje* por aproximación a la multiplicidad de voces en escenarios educativos.

Con relación a los objetivos planteados, el presente trabajo contribuye a la articulación entre investigación y extensión universitaria, a partir de generar espacios de intercambio entre equipos que trabajan en el área psico-educativa, co-construyendo prácticas y experiencias a luz de diferentes miradas y voces.

Es un desafío a futuro contrastar los datos con otras investigaciones y con muestras mayores de sujetos, de modo tal de poder ampliar el campo de análisis y las conclusiones a las que se arriban.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva situacional". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXIV, pp. 57-75.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. España: Morata.

Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". En *Learning and Instruction*, Vol. I, pp. 243-259.

_____ (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research: University of Helsinki, Finland.

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.

_____ (2014). “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. En *Revista Segunda Época*, Vol. 13, pp. 173-197.

Erausquin, C. y Bur, R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto.

Erausquin, C.; Marder, S.; Centeleghe, E.; Scabuzzo, A.; Barloqui, D. y Pastrana, G. (2015). “Abriendo puertas para construir significados: desafíos en la profesionalización de psicólogos en escenarios educativos”. En *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Vol. I, pp. 112-117 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/yvBYvH>>

Leontiev, A. (1981) *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.

Marder, S. y Erausquin, C. (2015). “Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos” [No publicada].

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

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press: New York.

Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Medidas de seguridad y peligrosidad

María Emilia Paladino y Xavier Oñativia

emiiliapaladino@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El trabajo presenta un desarrollo de investigación en torno a las medidas de seguridad como forma de reacción penal. Se abordan sus similitudes y diferencias con las penas como sanción y se analiza el fundamento de su determinación: la peligrosidad del sujeto inimputable. Para ello, se introduce y desarrolla la categoría jurídica de inimputabilidad según el artículo 34 del Código Penal Argentino. Se introducen y presentan las principales críticas realizadas a esta forma de reacción penal, retomadas de los debates sostenidos sobre el tema a lo largo de la historia: su cumplimiento en la forma de privación de la libertad, la indeterminación temporal de duración y su finalización de acuerdo a la constatación pericial del cese de la peligrosidad del declarado inimputable. Se presenta finalmente la consideración de Raúl Eugenio Zaffaroni respecto de las medidas de seguridad como “penas neutralizantes”, sostenidas en un derecho penal de autor reñido con la concepción de la doctrina jurídica respecto de un derecho penal de acto.

Palabras clave: inimputabilidad; peligrosidad; medidas de seguridad; penas

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) “PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN TORNO A LA INIMPUTABILIDAD EN CONTEXTO DE ENCIERRO PENITENCIARIO: EXPLORACIÓN DE LA NOCIÓN DE PELIGROSIDAD EN MEDIDAS DE SEGURIDAD EN EL MARCO DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL”. Se propone como objetivo el análisis de la categoría de peligrosidad como argumento en la aplicación de medidas de seguridad y su consideración, por parte del discurso jurídico, en la determinación del cese de tales medidas.

Para la elaboración del trabajo se utilizó el método de revisión de literatura publicada acerca de la temática de estudio abordada. Para ello, se realizó la búsqueda, la recopilación, la obtención y la consulta bibliográfica pertinente. Dicha revisión ha sido no exhaustiva y selectiva, selección que se guió por el criterio de consulta de bibliografía que se ciñera estrechamente a los conceptos, a los temas y a las preguntas que era de interés abordar y responder.

La reacción penal: penas y medidas de seguridad

La realización de un hecho delictivo genera dos formas de reacción penal: la imposición de una pena o la aplicación de una medida de seguridad.

Las penas constituyen la aplicación de una cuota de dolor por parte del Estado frente a un acto que se considera lesivo para el orden social. Expresan un reproche social al acto y al autor y significan para éste la restricción o supresión de los bienes jurídicos del que es titular, la cual frecuentemente toma la forma de la privación de libertad. Están reservadas para los sujetos imputables, como retribución de un acto culpable, es decir, las penas tienen como presupuesto la culpabilidad del autor.

En el Código Penal (CP), el dictado de las medidas de seguridad aparece ligado a la no punibilidad del autor, en otras palabras, en caso de falta de capacidad de culpabilidad, ya sea debido a la insuficiencia o alteración morbosa de sus facultades, o por estado de inconciencia, error o ignorancia de hecho no imputables y constituyen la consecuencia jurídica, distinta de la pena, aplicable a personas declaradas inimputables. Diferenciándose de otros tipos de medidas de seguridad, tales como las eliminatorias o educativas, son consideradas en la doctrina jurídica como de carácter “curativo”: se supone que tienen una finalidad eminentemente terapéutica, orientadas al mejoramiento de la salud mental de los

inimputables. Frecuentemente, la modalidad que adquiere es la del cumplimiento de la medida de seguridad en contexto de encierro, ya sea en instituciones manicomiales o unidades penitenciarias psiquiátricas y con el objeto de la realización de un tratamiento.

Mientras la culpabilidad constituye el fundamento de la pena como sanción, las medidas de seguridad encuentran su fundamento en el presupuesto de la peligrosidad del autor, entendida en tanto posibilidad y probabilidad de causar un daño a sí mismo o a terceros; representa, a futuro, un potencial de delito, a causa principalmente de la constatación de un padecimiento mental. Y es en prevención de este delito futuro que se motiva la reacción penal de la medida de seguridad, ya que la determinación del estado peligroso entraña en sí mismo una presunción de antisociabilidad con respecto a la persona declarada inimputable, un juicio sobre la probabilidad de su conducta.

En la consideración acerca del fundamento de las medidas de seguridad, algunas lecturas afirman, sin embargo, que la peligrosidad no constituiría el único y último factor que motivaría estas medidas, sino que el estado peligroso sólo surge ligado a la comisión de un delito que no ha sido imputado al actor, estableciendo entonces que es en realidad el binomio delito-peligrosidad y no sólo esta última, el que se constituye como verdadero fundamento de las medidas de seguridad curativas.

Como condición para el cese, el CP estipula la comprobación de la desaparición de las condiciones que hicieron peligrosa a la persona para sí misma o para terceros, mediante dictamen pericial y posterior resolución judicial basada en dicho dictamen. Entonces, conforme a lo establecido, la duración de las medidas de seguridad estará supeditada a la desaparición de la peligrosidad, al “efecto curativo” experimentado por aquel a quien ha sido impuesta, de allí que sean de tiempo indeterminado. Es en esta indeterminación temporal donde los autores coinciden en señalar la diferencia más sustancial con las penas como reacción penal y donde, habitualmente, es señalado el problema de la falta de proporcionalidad entre la posible duración temporal de la medida interpuesta y el injusto cometido.

La inimputabilidad como categoría jurídica

Clásico tema de reflexión y discusión en la doctrina jurídica, los debates en torno a la inimputabilidad se han caracterizado por referencias a variadas categorías nosográficas, cuadros psicopatológicos y diagnósticos en salud mental, diversidad tras la cual se

reencuentra la pregunta por la voluntad del hombre y la medida en que puede ser afectada, suspendida o interrumpida por el padecimiento psíquico. Se tratará, siempre, de la constatación de algún tipo de afectación en las facultades superiores del ser humano. Por influjo de la enfermedad la persona, se vuelve impotente para resistir las impulsiones que lo dominan.

En su definición sobre la locura, Francesco Carrara (1944) establecía que se trata un hábito morboso que afecta al hombre en su facultad de conocer las verdaderas relaciones de sus acciones con la ley, teniendo ello como efecto la violación de la ley, sin conciencia de ello. De lo contrario, cuando la enfermedad o el estado patológico no altera la aptitud volitiva y/o intelectual, ni destruye la libertad de elegir, la responsabilidad del agente no disminuye.

En el ámbito civil, el problema de la falta o aminoramiento del discernimiento se ha pretendido resuelto por el discurso jurídico con el instituto de la incapacidad, dispositivo a partir del cual el derecho ha intentado resolver la dificultad que entraña para la realización de ciertos actos o la adquisición de derechos o la contracción de obligaciones, es decir, la afectación de la voluntad que se considera propia del padecimiento mental.

El ámbito penal ingresa en el régimen de la inimputabilidad a aquellos en quienes se ha constatado la perturbación de la conciencia en el momento del hecho delictivo, en la consideración de que, en estos casos, la sanción penal clásica resulta ineficaz y no debe concurrir, resultando improcedente la aplicación de un castigo a quien al momento del acto carecía de discernimiento.

El artículo 34 del Código Penal de nuestro país dispone que no son punibles:

1°. El que no haya podido en el momento del hecho, ya sea por insuficiencia de sus facultades o por alteración morbosa de las mismas o por su estado de inconsciencia, error o ignorancia de hecho no imputable, 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 los demás casos que se absolvieren a un proceso por las causales del presente inciso, el tribunal ordenará la reclusión del mismo en un establecimiento adecuado hasta que se comprobare la desaparición de las condiciones que lo hicieron

peligroso.

El primer párrafo del inciso enuncia los elementos que se consideran al momento de determinar la no punibilidad de un acto, mientras que los siguientes se pronuncian respecto de las medidas a aplicar a partir de la declaración de inimputabilidad.

Aunque siempre se hallen diferencias en la interpretación que los autores realizan de las categorías de “insuficiencia” y “alteración” (y en base a las cuales decidirán la inclusión o no, en cada una de ellas, de ciertos cuadros psicopatológicos, formas clínicas, procesos insidiosos, etc.), de manera general puede afirmarse que el campo de la insuficiencia engloba los estados mentales comprendidos por la disposición, por estados de inferioridad psíquica congénita o de la primera época del desarrollo cerebral (Moreno, 1922), tales como los casos de “idiocia” o “imbecilidad” que cuentan con un estado permanente de insuficiencia y que en las clasificaciones actuales equivaldrían a lo que se tiene por retraso o debilidad mental profundos.

Por su parte, las alteraciones morbosas de las facultades, incluirían las psicosis en sus distintos tipos clínicos (esquizofrenia, paranoia, manía y melancolía), aunque tradicionalmente la literatura especializada ha tratado este punto diferenciando los delirios sistematizados, en sus distintas formas, de la manía y la melancolía. Se engloban en ese campo asimismo las psicosis tóxicas (endógenas y exógenas), la locura epiléptica y los distintos tipos de demencia.

Los estados de inconsciencia comprenden, como causa de inimputabilidad, procesos episódicos, pasajeros y, habitualmente, desencadenados a partir de factores accidentales, tales como los accesos de epilepsia, los casos de sonambulismo e hipnotismo (en los que no se constate imprudencia), la embriaguez del sueño, la ebriedad y otras intoxicaciones en las que se descarte la intencionalidad.

En lo que atañe a la criminalidad del acto y a la afectación que puede tener lugar a partir de la enfermedad mental, Vicente Cabello (1966) realiza un importante señalamiento: con frecuencia el delirante conoce el carácter antijurídico de su acto y su punibilidad por la ley pero que, sin embargo, ello no basta para asegurar su comprensión de la criminalidad ya que, por otro lado y como suele ser habitual en los casos de psicosis paranoica, su conciencia se encuentra tan intensamente alterada que la persona se considera justificada en su proceder (autojustificación morbosa).

Medidas de seguridad: La peligrosidad como fundamento del encierro

Como se introdujo anteriormente, el sistema jurídico ejercita la defensa social de dos maneras: la sanción jurídica de la conducta contra derecho o la defensa contra un estado peligroso del sujeto (Soler, 1945).

De esta manera, el derecho penal distingue a sujetos imputables e inimputables y también en lo que hace a la respuesta penal que se les dirige, en la consideración que en los inimputables la norma no es efectiva como mecanismo de prevención, como amenaza de un mal que disuadirá al sujeto de entrar en conflicto con la ley, ya que se trataría de sujetos incapaces de entender la norma y determinarse conforme a ella.

Según lo estipulado por el art.34 del CP, los inimputables deben ser reclusos en un manicomio o en un establecimiento adecuado y, dicha reclusión, se extenderá hasta tanto el dictamen pericial compruebe que ha desaparecido el peligro de que la persona se inflija un daño a sí mismo y/o a terceros. Aunque la norma no explicita que sean “peligrosos”, sí puede inferirse ello al momento en que estipula que la medida cesa cuando no existe peligrosidad del sujeto.

Marcelo Martínez (2015) retoma la exposición de motivos dada por los redactores a esta parte del artículo. Los argumentos versan en torno a que, la eximición de responsabilidad criminal, no importará lo mismo en lo que atañe a la privación de libertad (eximición), ya que si se trata de la declaración de inimputabilidad en razón de una perturbación que no es momentánea o episódica y se evalúa que constituye un comportamiento que puede repetirse en el tiempo, la libertad del inimputable configuraría un peligro para la sociedad y para el sujeto mismo. Y aquí, retomando lo dicho respecto del binomio peligrosidad-delito en la determinación de las medidas de seguridad, considera que la realización del hecho punible ha revelado la peligrosidad del sujeto, de lo cual se desprende necesariamente la decisión de la privación de libertad del inimputable en términos de una medida de seguridad, sobre todo cuando, desde la regulación civil, la norma dispone asimismo el encierro manicomial de una persona ante el solo peligro de daño a sí mismo o a terceros, sin necesidad de la comisión previa de un delito.

Por ello, puede considerarse que las medidas de seguridad no encuentran su razón de ser en una acción determinada (aunque estén originadas en la realización de un injusto), sino que éstas se fundan en el estado de la persona. No es la imposición de una punición por la conducta culpable, sino la respuesta penal dispensada de acuerdo al estado peligroso que se

constata en quien ha cometido un ilícito en el contexto de un estado patológico de la conciencia. Esta finalidad de las medidas de seguridad decide sobre la forma y duración del tratamiento.

Hasta aquí, las diferencias con la sanción penal retributiva, no obstante algunos autores señalan que, penas y medidas, conservan en común la finalidad de la prevención del crimen.

Raúl Eugenio Zaffaroni interpreta las medidas de seguridad en términos de la irracionalidad del poder punitivo, entendiendo que a las personas “molestas”, entre ellos, los “locos y lunáticos”, se los recluye por su comportamiento imprevisible, como forma de eliminarlas del conjunto social. No distingue un sentido entre el fundamento de las penas y de las medidas: señala que para estas últimas lo único que ha hecho la doctrina ha sido cambiarles el nombre considerando, en todo caso, que en la declaración de inimputabilidad no se trata de una pena retributiva, como en los casos punibles, sino de una pena con la finalidad de neutralizar la probabilidad de la comisión de un delito por parte de la persona.

El jurista argentino problematiza la indeterminación temporal de las medidas de seguridad, ubicando allí la diferencia sustancial con las penas, en la carencia de un límite máximo de tiempo y en la desproporción con la magnitud de la lesión jurídica causada.

Será en la existencia misma y en el fundamento de las medidas de seguridad que el autor se expresará en términos de “esquizofrenia jurídica”, en tanto la doctrina reconoce que el derecho penal es de acto pero, por otro lado, admite medidas contra “estados del autor” (Zaffaroni, 2005).

Referencias bibliográficas

- Cabello, V. (1966). “El concepto de alienación mental ha caducado en la legislación penal argentina”. En *Revista Jurídica la Ley*, Tomo 123, 1197-1201.
- Carrara, F. (1944). “Parte General”. *Programa del Curso de Derecho Criminal, Vol. I*. Buenos Aires: Depalma.
- Martínez, M. (2015). *Derecho y Salud Mental. Historia del tratamiento jurídico de la locura en la República Argentina*. Rosario: Juris.
- Moreno, R. (1922). *El Código Penal y sus antecedentes, Tomo II*. Buenos Aires: Mor.
- Soler, S. (1945). *Derecho Penal Argentino. Tomo II*. Buenos Aires: La Ley.
- Zaffaroni, E. (2005). “La inexigibilidad de comprensión de la antijuricidad por incapacidad psíquica” en Zaffaroni, E. y otros (2005). “Parte General”. *Manual de Derecho Penal*. Buenos Aires: Ediar.

Leyes, decretos y fallos

Código Penal argentino

Presentación del proyecto de Beca CIN: Convivencia y metabolización pedagógica de conflictos en escuelas: construcción de conocimiento profesional acerca de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras

Carolina Pouler, Cristina Erausquin e Irina Iglesias

poulerc@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El trabajo desarrolla lineamientos del plan de Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas 2016, otorgada a una de las autoras, Carolina Pouler, por el Consejo Interuniversitario Nacional, para realizarlo bajo la dirección y la co-dirección de Cristina Erausquin e Irina Iglesias, en el marco del Proyecto de Investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata).

En la Beca “Convivencia y metabolización pedagógica de conflictos en escuelas: construcción de conocimiento profesional acerca de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras”, se indagará a estudiantes de la asignatura “Psicología Educacional” de la Facultad de Psicología (UNLP), en su abordaje de temas y problemas de convivencia y de violencia en escuelas, durante el desarrollo de Prácticas Profesionales Supervisadas en 2017. La construcción de conocimiento profesional y la apropiación participativa de herramientas y estrategias psico-educativas se explorará en los “psicólogos en formación”, así como en profesionales del equipo de orientación escolar y en otros agentes educativos, con quienes se establecerán relaciones de trabajo conjunto para una intervención. Se construirán dispositivos de reflexión sobre la práctica y se articularán, se implementarán y se supervisarán las acciones, evaluando su impacto.

Palabras clave: intervención psicoeducativa; convivencia escolar; conocimiento profesional; apropiación participativa

Presentación de la problemática

Según Carolina Dome (2014), el problema de la convivencia en las escuelas ha ido cobrando cada vez más protagonismo en los debates educativos de las últimas décadas, conformándose así prácticamente en un tema “de agenda” y en central de la investigación educativa. Para la autora, en Latinoamérica la investigación ha ido cambiando desde un enfoque mayormente individualizador y centrado en factores psicológicos, hacia uno sociocultural, cambio que se puede ver reflejado en los títulos de las publicaciones que se refieren al impacto de la violencia social en la escuela, la pérdida de autoridad docente, la crisis de la función escolar, la convivencia, la incivilidad y el orden disciplinario.

De esta forma, la supuesta “violencia escolar” como fenómeno intrínseco a la escuela o a la población juvenil que a ella concurre, se ve cuestionada, a la par que se comienza a visualizar el problema en su contexto y en su pluralidad. Las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser aprehendidas en el marco de los procesos de fragmentación, de descivilización y de profundas desigualdades sociales que han atravesado los países y que poseen importantes consecuencias personales y relacionales. Ello no implica pensar a la “violencia en la escuela” como originada necesariamente fuera de ella, como un fenómeno que viene a invadir el *santuario* escolar (Dubet, 2002). Pero sí como un fenómeno al cual la escuela no puede permanecer ajena, ya que su presencia misma compromete e interpela a la posibilidad de construir sentidos, educar y aprender (Meirieu, 2008).

Sin embargo, consideramos que, en lo que respecta a la formación de psicólogos, dicho “giro” hacia modelos de pensamiento contextualistas (Erausquin y otros, 2013), aun no se ha consolidado. Centrada la formación preponderantemente en modelos surgidos de la clínica, se ve dificultada la aprehensión por parte de futuros profesionales de conocimientos y de herramientas más útiles y relevantes en el ámbito escolar. Esta situación propicia que, si más tarde se convierten en psicólogos que trabajan en escuelas, dichos agentes, en la urgencia por actuar, no cuenten con modelos explicativos o marcos teóricos de referencia pertinentes para diseñar, para evaluar y para conceptualizar sus prácticas; o recurran a modelos explicativos individualizadores o patologizantes, focalizando en “individuos con problemas o trastornos”, con tendencia a visualizar el

problema desde el punto de vista del sujeto-víctima y orientando la indagación y/o intervención a la historia del sujeto o al contexto externo a la escuela (Dome, 2014).

Es de resaltar, tal como lo señala la mexicana Claudia Saucedo Ramos (2010), que en la investigación disponible sobre el tema de violencias en escuelas, generalmente se acaba sugiriendo cambios y propuestas a las escuelas, a la vez que se convoca a los agentes educativos a intervenir en respuesta a situaciones conflictivas, sin preguntarse por las estructuras de apoyo con las que cuentan ni por las presiones que reciben dichos actores, invisibilizando entonces esos factores.

Como contrapartida de la patologización, la criminalización y la judicialización de los problemas de violencia en escuelas, es en lo pedagógico y en lo escolar en donde debe armarse el punto de referencia para articular las respuestas. Es donde, al decir de Meirieu (2008), puede constituirse un acto pedagógico de metabolización y de reelaboración de las violencias que emergen en escenarios educativos.

Acerca del plan de trabajo

El plan de trabajo de la beca integra el proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” y la becaria autora de este artículo (Carolina Pouler) se desempeña como colaboradora y auxiliar alumna en investigación.

El objeto de indagación de este proyecto es el proceso de construcción del conocimiento profesional y la apropiación participativa de experiencias que realizan estudiantes, egresados noveles y tutores docentes de la Facultad de Psicología (UNLP), desarrollando competencia para el trabajo en Educación. Por ello, se realizarán análisis cualitativos de las intervenciones que estudiantes y tutores co-construyen con docentes, con directivos, con equipos de orientación escolar, con padres y con alumnos en instituciones educativas y espacios comunitarios y de las perspectivas y significados que elaboran los participantes en torno a ellas y a los problemas que abordan.

Asimismo, se busca contribuir al desarrollo de herramientas y estrategias innovadoras para entamar inclusión y calidad educativa, con la participación de actores sociales y de agentes profesionales en escenarios diversos y heterogéneos. Precisamente, en sintonía con ello es que, durante la realización del presente plan, se participará activamente en la intervención a desarrollar en el ámbito escolar en torno al eje de convivencia escolar, fomentando la elaboración e implementación de estrategias innovadoras, las cuales puedan

ser capitalizadas por los actores involucrados en la intervención para su futura implementación en escenarios con similares requerimientos. Se buscará que dichas estrategias respondan a las demandas de la institución, a la vez que se encuentren en línea con los fundamentos teóricos que sirven de base a este plan de trabajo y al proyecto de investigación en el que se enmarca.

Por otro lado, se espera que la beca en cuestión se enlace y desarrolle a la par, en un entramado de trabajo conjunto con el proyecto de extensión a desarrollarse en 2017 - titulado “CONVIVENCIA, LAZO SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LEGALIDADES. EXPANDIENDO TRAYECTORIAS Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS”- dirigido y co-dirigido por las profesoras Adriana Denegri e Irina Iglesias respectivamente y con la supervisión y el asesoramiento permanente de Cristina Erausquin (presentado para su acreditación e implementación ante la Secretaría de Extensión de la UNLP en la convocatoria ordinaria 2016).

Objetivos e hipótesis del trabajo a realizar

Al respecto, se plantean como objetivos:

- Realizar una búsqueda y profundización bibliográfica en los últimos desarrollos sobre el abordaje y conceptualización de la convivencia escolar, que incluya las resoluciones provinciales y nacionales vigentes.
- Buscar y establecer lazos para el trabajo conjunto con una escuela de la región que manifieste interés en la realización de una intervención en materia de convivencia.
- Realizar entrevistas, observaciones institucionales y áulicas en dicha institución para indagar el modo de abordaje habitual de situaciones conflictivas.
- Planificar e implementar un proceso de intervención en convivencia, con estrategias innovadoras, en un trabajo colaborativo entre estudiantes de Psicología en formación, actores escolares y la becaria Pouler.
- Propiciar la construcción de conocimiento profesional en torno al abordaje de convivencia en el ámbito educativo, en los distintos actores involucrados en la planificación e intervención.
- Indagar el impacto a corto y mediano plazo de la intervención que se pretende llevar a cabo.

A su vez, la hipótesis sobre la cual versará la investigación es que las acciones en convivencia realizadas desde un abordaje preventivo, proactivo, grupal y directo-indirecto,

son más efectivas a corto y mediano plazo, en comparación con acciones reactivas, individuales y exclusivamente directas.

La metodología a utilizar

El desarrollo de esta investigación supondrá la realización de un estudio de tipo descriptivo con carácter experimental. Se asume como enfoque de trabajo la perspectiva etnográfica, que supone una posición epistemológica que implica aceptar conscientemente correspondencia entre teoría, método y procedimientos y explicitar criterios epistemológicos desde los cuales se lleva a cabo la investigación. Se plantea la conveniencia de integrar tipos de análisis cuantitativos y cualitativos para una aproximación más adecuada de los problemas que son de interés en esta investigación. La fase “cuanti-cuali” de diagnóstico, permitirá caracterizar el fenómeno y se avanzará en la siguiente etapa cualitativa, por la cual se obtendrá la construcción conceptual para su interpretación.

El rol del análisis cualitativo y de la integración de métodos, en general, aparece en el estudio de contextos, la definición de situaciones, la comprensión de los sentidos que confieren los sujetos a la acción y a su interacción y permiten interpretar los resultados de análisis sobre regularidades cuantitativas. El análisis comparativo sistemático implica el examen minucioso de cada caso y, en particular, los grupos de casos que tienen características comunes muestran regularidades en su comportamiento, así como los casos desviados de los comportamientos esperados.

Los dos caminos seguidos en ese análisis son: la creación de conceptos que permitan explicar los hechos observados y la elaboración de tipologías. Estos caminos se entrelazan ya que las tipologías, al ordenar los casos, permiten la elaboración de hipótesis conceptuales sobre cada grupo en cada una de sus categorías; a su vez, el análisis de las semejanzas en trayectorias permite construir estereotipos que actúan como categorías conceptuales naturales. Este proceso recursivo que va de la información a la conceptualización y vuelve a contrastar la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla, es intrínseco al análisis cualitativo. La tipología como instrumento resulta clave en el análisis cualitativo y constituye también (particularmente en la tipología constructiva) el paso habitual para el tránsito entre metodología cualitativa a cuantitativa. El análisis de datos permite combinar una serie de variables para lograr otras más complejas, relevantes en ese análisis.

Se aplicará la técnica de entrevista en su modalidad semi-estructurada, ya que resulta un poderoso instrumento de obtención de información y, utilizado adecuadamente, contribuye en gran medida a facilitar datos útiles sobre los tópicos del estudio. Nos referimos a la entrevista de investigación encuadrada en un diseño de recolección de datos y pensada en función de objetivos, capaz de proporcionar datos susceptibles de ser analizados. Lo importante es que las características del objeto de estudio sean detectadas desde una perspectiva múltiple, que proporcione el mayor número de datos y de la máxima calidad.

El diseño metodológico es de tipo descriptivo con carácter cuasi-experimental, por el cual se toman medidas antes y después de la intervención, para determinar las diferencias existentes en las variables independientes (perspectivas y modelos mentales de los agentes) y las dependientes (unidades de análisis en la construcción de problemas e intervenciones, estructuras inter-agenciales, implicación recíproca y perspectivismo e historización, reflexión e hipótesis explicativas entramadas con intervenciones estratégicas). La indagación incluirá la observación de la implementación de la práctica, su relación con los objetivos planteados, los ajustes y la evaluación y reelaboración posterior.

Los dispositivos de reflexión sobre la práctica, orientados a desarrollar el análisis y la resolución de problemas de intervención profesional, se realizarán según la modalidad de participación guiada en comunidades de práctica. Su construcción se realiza partiendo de la concepción de la realidad como totalidad compleja y teniendo en cuenta los modelos formativos, las modalidades emergentes de conceptualización y acción y las condiciones que favorecen la apropiación participativa y recíproca de saberes y roles en comunidades de práctica en el proceso de profesionalización de psicólogos, estudiantes de Psicología y agentes educativos en nuestro contexto socio-histórico-cultural.

Se profundizarán las perspectivas y los significados que construyen los actores educativos de las comunidades escolares y sociales involucradas en las prácticas -docentes, directivos, orientadores escolares y alumnos- con relación al aporte que brindaron dichas prácticas a las escuelas; su propia participación en la construcción, el desarrollo y el análisis de resultados y la de psicólogos en formación y egresados; y el sentido y cualidad que asignan a la experiencia en la que co-participaron. Teniendo en cuenta que los dispositivos de reflexión sobre la práctica implican a todos los estamentos de la comunidad educativa, se proyecta una posible coordinación conjunta de las acciones de planificación de actividades, seguimiento y evaluación de tales prácticas.

Respecto al universo, en esta investigación participarán “psicólogos en formación” que cursan Prácticas Profesionales Supervisadas en Educación en 2017 -con eje en

convivencia- pertenecientes a la asignatura “Psicología Educativa” (Facultad de Psicología, UNLP); docentes, directivos escolares y agentes psico y socio-educativos de los equipos de orientación que trabajan en la escuela de la región que se seleccionará para establecer lazos de trabajo conjunto en torno a una intervención en convivencia escolar.

Los resultados esperados

En cuanto a los resultados esperados, se destacan:

-Participación de los agentes escolares y la posibilidad de re-apropiación y construcción de sentidos de los actores intervinientes.

- Ejecución de acciones de gestión y negociación necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de co-construir entre Universidad y escuelas de prácticas generadoras de condiciones efectivas para la innovación y la inter-agencialidad, desde el aprendizaje profesional expansivo de los psicólogos.

Realización de acciones sostenidas de colaboración entre actores universitarios y las escuelas para el abordaje conjunto de problemas educativos actuales y relevantes.

Antecedente de un trabajo realizado en PPS en 2015 y analizado en proyecto de investigación 2016

En un trabajo titulado “Inter-agencialidad e Inclusión Educativa: entramado de Prácticas Profesionales Supervisadas en Grado, Proyectos de Investigación y Extensión con Estudiantes, Docentes y Graduados Universitarios y Actores Educativos Escolares”, de Cristina Erausquin, Irina Iglesias, Carolina Pouler, Antonela Scabuzzo y Daiana Barloqui, a presentarse en *VII Congreso Marplatense de Psicología*, en diciembre de 2016, desarrollamos la reflexión sobre una experiencia realizada en el marco de un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología (UNLP). Dicha experiencia incluyó la participación de alumnos de Psicología Educativa, en sus PPS, en una escuela de educación técnica de Berisso, en la que se ha trabajado desde 2014 con actividades y proyectos desde el Centro de Extensión y Atención Comunitaria de la Facultad y la Secretaría de Extensión de la UNLP, a partir de una demanda de colaboración realizada por uno de los directivos. En el evento, se presentará el análisis de las respuestas de veinticuatro estudiantes de primer año a un *Instrumento de Reflexión* creado para potenciar la comprensión de los actores educativos del “*por qué y para qué elegí esta escuela y cómo me siento*” de los

estudiantes. El instrumento se concibe como un mapa o recorrido de “vivencias” en aprendizaje, en convivencia, en relación con profesores, en las condiciones que favorecen o dificultan la adaptación a la escuela. Fue administrado por estudiantes de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, cursantes de PPS 2015 y constituye una herramienta estratégica de co-construcción entre diferentes comunidades educativas, que será punto de partida de nuevas experiencias que conformen el trabajo de Beca. Es un aporte a la habilitación de las voces de los estudiantes de escuelas secundarias, desde su inicio, para articularlas con el modo como los perciben y tratan los docentes. Se retoman las ideas de Flavia Terigi (2007) sobre la *naturalización* del hecho de que, se supone que los adolescentes escolarizados “tienen que” adaptarse a un régimen académico diferente de la primaria, sin que habitualmente nadie se ocupe de explicarles el sentido -o sin sentido- de ese régimen, escuchando lo que a ellos les genera ese cambio.

A modo de cierre

Considerando esta beca como una oportunidad para la becaria de comenzar a formarse en el trabajo de la investigación y, a la vez, para contribuir a la mejora de las condiciones de convivencia en la institución en la que se trabajará, se mantienen las expectativas de lograr un enriquecimiento de la red de vínculos institucionales entre la instancia universitaria de la Facultad de Psicología y la institución del sistema educativo provincial. Se trata de una construcción de vínculos no exclusivamente circunscriptos a la actividad concreta que se propone en la beca, sino con apertura de posibilidades y potencialidades, sentando las bases para un trabajo basado en la confianza mutua entre agentes que pertenecen a sistemas de actividad diversos. Confianza que, al decir de Laurence Cornu (1999), no es algo que dependa de una voluntad racional ni algo que se pueda forzar, imponerse ni exigirse, pero sí es algo que habría que empezar a moldear, a entramar en las relaciones que se mantendrán, para así posibilitar que esa confianza pueda luego instituirse, transfiriéndose a las relaciones pedagógicas mismas de la institución y propiciando así -al decir de Meirieu (2008)- prácticas y experiencias de metabolización pedagógica de la violencia.

Referencias bibliográficas

- Cornú, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, G.; Poggi, M.; Korinfeld, D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Dome, Carolina (10 de julio de 2014). “Me estás haciendo bullying”. En *Página/12* [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/777LrE>>
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos*. Barcelona: Gedisa.
- Erausquin C.; Dome, C.; López, A. y Confeggi, X. (2013). “Violencias en la escuela. Interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores”. En Erausquin, C. y Bur, R. (comp.). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto.
- Meirieu, P. (2008). “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Saucedo Ramos, C. (2010). “Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela”. En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. *Trabajo presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/j9T1NY>>

Temprana recepción del lacanismo en la carrera de Psicología de la UNLP. 1977

Renovell Estela Julia

estelajuliarenovell@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Este trabajo busca iluminar bajo qué modalidad, dentro del trayecto de formación de los psicólogos de la década del 70 en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se inscribe la recepción temprana del psicoanálisis francés de Jacques Lacan y los precursores de lo que luego va ser la importación de esta matriz conceptual psicoanalítica en la formación de los psicólogos de La Plata, situando dentro de los programas de las materias de la carrera, un autor que recepciona a Lacan en la Argentina: Jaime Szpilka, psicoanalista miembro de la Asociación Americana de Psicología (APA), el cual representa una de las vías de ingreso de Lacan dentro de la institución psicoanalítica.

El análisis de los documentos, en este caso los programas de las materias de la carrera de psicología de la UNLP en las década de los '60 y '70, nos permite ubicar en el trayecto formativo de los psicólogos en la importación de la matriz psicoanalítica dentro del campo disciplinar de la psicología como capital simbólico que lo constituye, al decir de Pierre Bourdieu (1966).

Palabras clave: Psicoanálisis; lacanismo; UNLP; recepción

El presente trabajo, se inscribe en el marco del proyecto de investigación “HISTORIAS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNLP” (2016), que busca profundizar y sistematizar la indagación específica de la carrera de Psicología en dicha unidad académica, alineándose con uno de los abordajes metodológicos que atraviesan el proyecto, el análisis sociobibliométrico centrado en el estudio pormenorizado de los programas, transformando estos documentos en sus objetos.

Desde una perspectiva histórico crítica, se intenta articular estudios de campo, en donde se hacen visibles las complejas relaciones entre las disciplinas “psi” (psicología, psicoanálisis y psiquiatría) con estudios de recepción, donde las transformaciones dentro del campo disciplinar se pueden pensar a la luz de operaciones de lectura que se apropian de una manera activa de teorías y autores. Las vicisitudes en la trama de las relaciones entre psicología y psicoanálisis o psicología y psiquiatría, es de orden complejo al involucrar distintos planos dentro de estos campos disciplinares: por un lado, la importación/exportación de marcos conceptuales, de autores y de teorías entre las disciplinas y, por otro, la superposición y la coextensión del campo de las prácticas sociales en estas disciplinas.

Este trabajo busca iluminar una modesta porción de esta trama: bajo qué modalidad, dentro del trayecto de formación de los psicólogos de la década del ‘70 en la UNLP, se inscribe la recepción temprana del psicoanálisis francés de Jacques Lacan y los precursores de lo que luego va ser la importación de la matriz conceptual psicoanalítica lacaniana en la formación de los psicólogos en La Plata.

El análisis de los documentos, en este caso los programas de las materias de la carrera de Psicología de la UNLP en las décadas de los ‘60 y ‘70, nos permite ubicar en el trayecto formativo de los psicólogos en la importación de la matriz psicoanalítica dentro del campo disciplinar, como capital simbólico que lo constituye, al decir de Bourdieu (1966). Dar cuenta de la recepción del psicoanálisis francés lacaniano en la carrera de Psicología, sólo puede ser esclarecida dentro del contexto de la recepción del psiquiatra y psicoanalista francés en la Argentina.

Como señala Enrique Carpintero y Alejandro Vanier (2005), la teoría kleiniana hasta finales de los ‘60 fue hegemónica en la Argentina. El psicoanálisis en el panorama mundial se dividía entre la Psicología del Yo -que predominaba en Estados Unidos- y la Escuela inglesa y, en los ‘50, ya comienza a despuntar una tercera fuerza dentro del psicoanálisis, la enseñanza de Lacan: “para entonces había mas kleinianos en Buenos Aires que en Londres” (2005: 107).

A mediados de los '60, Oscar Masotta comenzaba su enseñanza y su recepción de la obra lacaniana y, para los '70, era un referente en la Argentina. Los grupos de Masotta proponían “el retorno a Freud” por la vía de Jaques Lacan, de un psicoanálisis no institucionalizado muy atrayente para los psicólogos, en un contexto en que los psicólogos no podían ingresar a la APA. A principios de los '70, también hay una vía de recepción de Lacan por parte de psicoanalistas dentro de la APA, como Ernesto Liendo, Willy Baranger y James Szpilka, que empiezan a citar a Lacan y hacer una recepción del psicoanálisis francés de este referente.

Los programas de la carrera de psicología en la UNLP, son documentos que permiten rastrear las lecturas de autores y teorías que se proponían en el trayecto formativo de los psicólogos dentro de la universidad, permitiendo hacer inferencias de cómo se va constituyendo el capital simbólico de los psicólogos durante la carrera de grado. Una de las primeras referencias dentro de los programas de la recepción del psicoanálisis francés lacaniano, es en 1977. En ese año, la profesora adjunta a cargo de la cátedra de psicopatología del 4º año de la carrera, Sonia Kleiman, daba como bibliografía del trabajo práctico 4 un texto de Szpilka junto a otro de Freud y Henry Ey. Dicho trabajo, tenía como título “Neurosis - histeria de conversión” y sus contenidos eran: definición, formas clínicas, síntomas, defensas características, rasgos patognomónicos de la personalidad histérica y psicodinámicos. La bibliografía propuesta era un texto de Ey, representante de la psiquiatría dinámica, el texto de Jaime Szpilka “Bases para una psicopatología psicoanalítica” y un texto de Freud de un historial clínico. La incorporación de Szpilka a las lecturas obligatorias del programa, siendo un autor que recepcionó a Lacan en la Argentina en los primeros años de la década del '70 por fuera del grupo Masotta y al interior de la APA, nos permite situar un primer precursor de la introducción de Lacan en la formación de grado de los psicólogos en la UNLP. Como se dijo, Szpilka es un autor que toma a Lacan dentro de la APA pero, precisamente a causa de esta inscripción institucional, la explicitación de la importación de Lacan en el seno mismo de sus publicaciones es dispar, habida cuenta que el psicoanalista francés era proscripto por la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA). Como está estudiado en otros trabajos (Renovell, 2015), en las publicaciones del autor en los inicios de los '70 dentro de la *Revista de Psicoanálisis*, órgano de difusión de la APA, estaba escamoteada la explicitación de su filiación y referencia lacaniana. Sin embargo, dentro de otra publicación por fuera de la editorial de la APA, precisamente en el libro *Bases para una*

psicopatología psicoanalítica(1973), la incorporación de la matriz lacaniana en su pensamiento psicoanalítico queda visibilizada explícitamente.

Para determinar si la incorporación de Szpilka dentro de las lecturas de los alumnos de psicopatología de 1977 es precursora, dentro de la carrera, de la recepción lacaniana al interior de la formación de grado de los psicólogos, se intentará hacer un análisis exhaustivo del capítulo citado dentro del programa, teniendo en cuenta lo mencionado con respecto a la disparidad, en el autor, de la explicitación lacaniana en sus publicaciones.

La primera peculiaridad del libro de *Bases para una psicopatología psicoanalítica* de 1973, es que el prólogo lo realizó un psicólogo egresado de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Roberto Harari, exponente del psicoanálisis lacaniano en el país que, como señala Ariel Viguera (2013), se formó con Raul Sciarretta, una de las usinas de implantación de estructuralismo lacaniano vía Althusser. Esta particularidad nos lleva a pensar las complejas relaciones entre psicólogos y psicoanalistas y la importación/exportación de cierto capital simbólico entre las disciplinas, por un lado, un psicólogo que proponía su rol profesional como psicoanalista y, por otro, un psicoanalista miembro de la APA, institución que por décadas monopolizó la formación de analistas y no permitió el ingreso a sus filas hasta 1983 (Dagfal & González, 2016).

Contextualizando el capítulo citado en el programa, en el marco del libro del que forma parte, se puede situar desde el inicio su filiación lacaniana: “Así podemos decir, siguiendo a J. lacan, que Freud realizó su propia “inversión Copernnicana” al descentrar al sujeto consciente de su saber y de su conocimiento de sí y sujetarlo a la estructura inconsciente que lo gobierna” (Szpilka, 1973: 23). Tanto con relación a la prosa, al contenido y al nivel de la referencia bibliográfica, en sus tres primeros capítulos, un tercio de los autores citados están vinculados a la escuela lacaniana. Szpilka da cuenta de su afiliación al lacanismo.

El capítulo VI, lectura obligatoria del trabajo práctico N° 4 de la materia Psicopatología de la carrera de psicología de la UNLP (1977), a cargo de la profesora Kleiman, tiene como título “Los cuadros clínicos básicos”. En el inicio, veladamente, se da cuenta de la referencia lacaniana vía Althusser:

A pesar de haber definido a la psicopatología psicoanalítica por su propia tachadura y anulación, y haber preferido trazar una frontera entre dos grandes tipos de fenómenos, los neuróticos y los psicóticos, creemos importante para completar la descripción de los mecanismos y formas de la conciencia ideológica exponer

rápidamente la estructura de los cuadros básicos clásicamente considerados en el psicoanálisis (Szpilka, 1973: 209).

Dando cuenta de que, en esta frase del objetivo del capítulo, se hará una reseña histórica de los cuadros psicopatológicos básicos dentro de la literatura psicoanalítica clásica, nos permite formular una primera pregunta de qué es lo “clásico” en el psicoanálisis para el autor. Al mismo tiempo que, con algunos significantes, queda de manifiesto su vinculación velada al lacanismo vía Althusser: conciencia ideológica, tachadura, trazar una frontera entre dos grandes tipos de fenómenos, los neuróticos y los psicóticos.

Comienza por un “clásico”: Sigmund Freud. Cita en primer término un artículo temprano de 1893, “El mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos”, para luego historizar los distintos momentos nosológicos psicoanalíticos de Freud a lo largo de su obra. En el segundo apartado, luego de hablar de las variaciones en la clasificación freudiana, presenta la incorporación de las ideas y aportes de la teoría de la comunicación en el país en la teorización de David Liberman, psicoanalista argentino, exponiendo las vicisitudes de la nosología del autor con la incorporación de las categorías lingüísticas, citando a Roman Jakobson en el mencionado apartado. Jakobson también es una referencia importante lacaniana de la tesis “del Inconsciente estructurado como un lenguaje” con los conceptos de metáfora y metonimia como mecanismos del inconsciente, los cuales responden a la aplicación de categorías lingüísticas al psicoanálisis. Exponer la clasificación nosológica de Liberman parece una operatoria de lectura de Szpilka, ya que no parece un “clásico” y en la cual se pone de relieve el aporte de la lingüística y la teoría de la comunicación como una referencia insoslayable en el psicoanálisis. En el tercer apartado, termina por definir neurosis siguiendo el Diccionario de Psicoanálisis de Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis.

Luego de los tres primeros apartados, aparece un subtítulo dentro del capítulo: “las neurosis actuales”. Comienza nuevamente por Freud situando el concepto de neurosis actuales según el autor. Acá hay una salvedad de Szpilka que permite anticipar su toma de posición dentro del psicoanálisis:

El concepto de neurosis actuales ha sobrevivido hasta el día de hoy de manera bastante relativa. ...la importancia del concepto de actual neurosis es en el pensamiento psicoanalítico contemporáneo de escasa importancia.” “Sin embargo

durante el tratamiento psicoanalítico se tiende cada vez más a la búsqueda del sentido simbólico (Szpilka, 1973: 218).

A continuación, desarrolla un nuevo apartado con el subtítulo: “las psiconeurosis. Neurosis histéricas o neurosis de transferencia”, donde comienza nuevamente con Freud historizando dentro de la obra dicho cuadro psicopatológico, poniendo en evidencia, luego de seguir las líneas de argumentación freudiana, las diferencias entre Freud y Melanie Klein:

Con respecto a la explicación acerca de las fobias vamos a encontrarnos con dos corrientes. Freud por un lado poniendo énfasis en el complejo de Edipo, la angustia de castración, la fase fálica y todas las vicisitudes dependientes de una inadecuada elaboración de las mismas. M. Klein por otro privilegiando las angustias psicóticas de base (Szpilka, 1973: 233).

Continúa los párrafos con las divergencias encontradas entre la teorización freudiana y la kleiniana, para terminar de dar cuenta de la única cita explícita de Lacan dentro del capítulo:

De todas maneras las divergencias teóricas permitirían hablar en un caso- el kleiniano de fobias en términos de defensa frente a ansiedades psicóticas (...) y en el otro -el freudismo- las fobias serían una manifestación de la regresión al Edipo, la fase fálica y la castración como amenaza. (...) Podemos entonces seguir las reflexiones de Lacan que verían en el caso más que nada la dificultad de Juanito de salir del circuito del deseo materno, de poder dejar de ser el falo de su madre para aceptar la castración y entrar recién en el mundo del deseo (...) De todas maneras insistimos que en Freud el Edipo es constitutivo de las neurosis y en M. Klein esta constitución se pierde instalándose sobre una situación “imaginaria” pregenital que constituiría al Edipo y a la neurosis misma (Szpilka, 1973: 234-235).

Este apartado es, quizás, el más interesante para poder situar como la introducción de Lacan. De la mano del autor, es correlativa a la inscripción de las diferencias entre dos matrices teóricas: la freudiana y la kleiniana, de fuerte tradición y hegemonía en el país. El “retorno a Freud” -siguiendo a Lacan- en el caso argentino, se sitúa entre las coordenadas

freudianas y kleinianas. Volver a Freud es, para Szpilka, poner en discusión la matriz conceptual kleiniana que dominaba el pensamiento en psicoanálisis argentino aunque, para Lacan, el interlocutor con el cual discutía, situando la desviación posfreudiana en su “retorno a Freud” que atravesó su enseñanza por casi diez años, era fundamentalmente la Psicología del Yo. En la Argentina, el interlocutor con el cual los incipientes lacanianos tuvieron que discutir fue la escuela inglesa, por ser ésta el pensamiento que impregnaba la matriz conceptual en psicoanálisis.

Las referencias bibliográficas del capítulo VI son en total veintiséis, de los cuales dieciséis pertenecen a textos de Freud, tres a Lacan y autores de su círculo, dos a autores kleinianos y, por último, a tres psicoanalistas locales. La cita a Lacan es explícita, tanto a nivel de los contenidos dentro del capítulo como a nivel de la cita bibliográfica. La profusión de la bibliografía freudiana nos hace pensar que el “retorno a Freud” propuesto por Lacan, sigue la letra freudiana como consigna en Szpilka.

Podemos concluir que, la introducción del capítulo VI de texto *Bases para una psicopatología psicoanalítica* de Szpilka en el programa de trabajos prácticos de la materia de Psicopatología de cuarto año de la carrera de Psicología en la UNLP, a cargo de la profesora Kleiman, funciona como un primer precursor de la recepción de el estructuralismo lacaniano en la Universidad y en la formación de grado de los psicólogos durante 1977. En el capítulo no sólo queda explicitada la referencia lacaniana para pensar la nosología, sino que anticipa los puntos de discusión que los lacanianos van a tener con la Escuela inglesa y las líneas incipientes de impugnación del kleinismo en el país.

Las complejas relaciones entre psicoanálisis, psicología y psiquiatría, se encuentran visibilizadas en la presentación de la bibliografía del trabajo práctico, lectura obligatoria de los estudiantes en 1977 y se entrecruza para dar cuenta del cuadro psicopatológico de las neurosis, la matriz conceptual del psicoanálisis, con Szpilka y Freud y, desde la psiquiatría, con Ey. El capital simbólico que se va constituyendo a lo largo de la carrera en esos años, es efecto del entrecruzamiento de matrices conceptuales diversas y también disciplinares diversas: psiquiatría, psicología y psicoanálisis.

Como señala Alejandro Dagfal y María Eugenia González:

En ese marco, a fines de los años '60 comenzaba a producirse en la Argentina la recepción del estructuralismo. La conjunción entre Klein, Sartre, Politzer y Lagache que, de un modo u otro, había seducido a los seguidores de Bleger, empezaba a

vacilar. Por un lado, Althusser y Lacan representaban una alternativa intelectual que se articulaba con una orientación clínica novedosa (2012: 15).

Este desplazamiento en la matriz psicoanalítica, se hace manifiesto en la Universidad de La Plata a mediados de los 70 en los programas de la materia de la carrera de Psicología.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1966). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.

Carpintero, E. y Vainer, A. (2005). *Las huellas de la memoria II*. Buenos Aires: Topia Editorial.

Gonzales, M. E. y Dagfal, A (2012). “El psicólogo como psicoanalista: problemas de autorización y formación”. En *Revista intersecciones Psi*, 2, (5) [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/CgH9vp>>

Renovell, E. (2015). “El campo intelectual en Psicoanálisis. Caso Szpilka”. En *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: UBA.

Szpilka, J. (1973). *Bases para una psicopatología psicoanalítica*. Buenos Aires: Editorial Kargieman.

Viguera, A, (2013). “Las enseñanzas de Raúl Sciarretta en la Universidad de catacumbas”. *Revista de psicología*, 13, s/p.

¿Qué hacen ustedes acá?

María Cecilia Rochetti Yharour y Ginette Gómez López

rochetti.cecilia@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Esta presentación tiene como objetivo comunicar las experiencias de estudiantes de la Licenciatura en Psicología participantes del Proyecto de Fortalecimiento Institucional (PMP) denominado “SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS”, dependiente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se trata de un trabajo interdisciplinario de investigación-acción participativa con anclaje territorial, orientado a recomponer y fortalecer el tejido social mediante diversas estrategias de abordaje socio-comunitario, con la finalidad de prevenir prácticas sociales violentas, promover lazos sociales no violentos y aportar a la promoción de la salud integral y el ejercicio de derechos. Dicho proyecto se realiza con la colaboración de la Asociación Civil En la Esquina, la cual lleva adelante sus acciones en barrios tanto del casco urbano como del Gran La Plata.

En este trabajo presentamos el recorrido hecho, analizamos nuestra experiencia dentro de la investigación-acción participativa como metodología propuesta y el valor de la intervención comunitaria como herramienta para el cambio social. A su vez, reflexionamos sobre la importancia de trabajar en y con las comunidades y de repensar el rol de psicólogo como estudiantes en formación.

Palabras clave: investigación-acción participativa; intervención comunitaria; ideas instituyentes; violencias

En estas líneas presentamos un trabajo acerca de la experiencia de estudiantes de grado de la Licenciatura en Psicología como parte del Proyecto de Investigación-Acción titulado “SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS”, dependiente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Este proyecto, propone el diseño de una investigación-acción interdisciplinaria orientada al fortalecimiento del tejido social, con el propósito de disminuir los efectos de prácticas sociales violentas en poblaciones vulnerables; en nuestro caso, el barrio El Futuro (Melchor Romero).

Siguiendo los aportes teóricos de Leticia Cufre (2010), definimos las prácticas sociales violentas como las expresiones de superioridad o formas coercitivas para imponer una voluntad. No entendemos a la violencia sólo desde su ejercicio físico, sino también verbal, psicológico, simbólico. Además, sostenemos su presencia en diversos ámbitos y dimensiones, tras lo cual afirmamos la necesidad de hablar de la existencia de “violencias”, en plural.

Respecto a la relevancia del proyecto que aquí se trata, la formación que produce este tipo de investigación no sólo es de conocimiento *in situ* en pos de sus objetivos sino que, a la vez, brinda la posibilidad a los y las estudiantes de pensar sobre su rol como futuros psicólogos/as. Tener este tipo de experiencias a lo largo de los años de formación, permite visibilizar y crear diferentes prácticas en el campo, generando la articulación de las problemáticas o situaciones sociales de la época con la formación del psicólogo/a en la universidad pública. Esta manera de insertarse en el ámbito académico es central en la dimensión política universitaria, por lo que se debe destacar la importancia de las funciones de investigación y de extensión en la formación estudiantil.

Para reflexionar y profundizar sobre estas ideas, tomaremos los aportes de autoras como Ana María Del Cueto y Maritza Montero, quienes teorizan sobre la investigación-acción participativa (IAP) y la intervención comunitaria en el campo de la Psicología. Por medio de sus contribuciones, pensaremos la práctica y nuestras experiencias como estudiantes dentro del proyecto, en su etapa de diagnóstico.

Investigación-acción e intervención comunitaria: nuestras experiencias

Durante la denominada etapa preliminar, tomando las fases descriptas por Ana María Del Cueto (2014) en su análisis de la investigación-acción como propuesta metodológica, el equipo llevó a cabo cuatro encuentros de capacitación. El primero de ellos, se ocupó de

propiciar un acercamiento inicial entre los docentes y los nuevos alumnos que comenzaban a formar parte del equipo. Allí se presentó el proyecto, sus objetivos y su metodología. El segundo encuentro, tuvo como docente invitada a la Prof. Del Cueto, con quien trabajamos sobre los aspectos metodológicos de la investigación-acción y relatos de campo a partir de diversos trabajos en el territorio. El tercero, fue coordinado por la Dra. Leticia Cufre, centrado en una serie de reflexiones sobre las prácticas sociales violentas y los modos de abordarlas. La última reunión, puso el eje en los relatos de experiencias de intervención comunitaria, para lo cual contamos con la presencia de integrantes de la Asociación Civil En la Esquina quienes, para aproximarnos al barrio, compartieron sus actividades, sus modos de trabajo y sus producciones.

Luego -y entrando ya en la fase de observación y diagnóstico presuntivo- dentro del equipo formamos grupos para ir al barrio El Futuro. La entrada en la comunidad comenzó a hacerse a partir de nuestra participación en talleres realizados por una escuela de cine que funciona en ese barrio, constituida por miembros de la organización y chicos/as de 13 a 20 años que viven allí o en zonas aledañas.

Nuestra presencia en ese espacio se ha mantenido a lo largo de todo el 2016 y nuestra participación ha ido cambiando a medida que fuimos conociendo su dinámica, sus objetivos, a los diversos actores sociales, etc. En un primer momento, nuestro papel se limitó al de ser observadoras (no pasivas, sino por medio de la observación participante). Nos presentamos en el taller, conocimos a los chicos y chicas, caminamos por el barrio, charlamos con referentes, etc. A medida que pasaron algunos encuentros, comenzamos a coordinar actividades donde planteamos y trabajamos con los chicos/as consignas sobre diversos tipos de violencias, particularmente aquellas que se suceden en el barrio. Ya a mitad de año, nuestras intervenciones eran más frecuentes y las opiniones estaban más presentes en las actividades y la puesta en común.

Esta escuela de cine elabora anualmente una producción audiovisual que constituye el producto final de lo trabajado en los talleres a lo largo de todo el año. Las herramientas y los procedimientos que aportamos desde el proyecto de investigación-acción, giraron en torno a producir condiciones para pensar y problematizar con los y las jóvenes los modos de vivir, de pensar y de hacer en la comunidad donde habitan (particularmente sobre las violencias que allí se viven y se producen). Esto, entendiendo que somos sujetos constituidos y atravesados por diferentes discursos y prácticas sociales en determinado momento. En este espacio construido, se producen unas modalidades colectivas y vinculares de estar con los otros donde las diferencias son alojadas y potencian el hacer.

En referencia al título de esta ponencia, a mitad de año, una de las chicas que participa del taller nos preguntó qué hacíamos ahí, para qué íbamos, por qué participábamos (Crónica, 16 de agosto de 2016, barrio “El Futuro”, escuela de cine). Ese día pudimos contestar con seguridad cuál era nuestro papel y cuáles nuestros objetivos. Este interrogante nos interpeló, ya que si lo hubieran realizado durante los primeros encuentros, probablemente nuestra respuesta habría sido parcial, con más dudas que certezas. Este punto refleja una de las características de la metodología que utilizamos: no saber de antemano qué vamos a hacer, porque ese hacer es necesario construirlo con, en este caso, los y las jóvenes, los y las profesoras del taller de cine (estos últimos, miembros de En la Esquina).

Planteamos este recorrido para sostener que nuestro papel como participantes del taller y los modos de intervenir en la comunidad han ido construyéndose. Nunca contamos con una receta a ser aplicada; el tiempo, y el contacto con la comunidad, nos llevaron a poner en marcha un continuo ejercicio de evaluación-reflexión-corrección-acción. Para esto, llevamos a cabo reuniones de equipo a lo largo de todo el año; allí comentamos nuestras experiencias, percepciones, y reflexionamos colectivamente sobre el camino recorrido, sobre cómo seguir en adelante, qué posibles cambios realizar, etc. Al respecto, Montero sostiene que una de las prácticas que pueden mejorar la planificación de la investigación es “corregir la planificación en reuniones de discusión-reflexión, a medida que se van ejecutando algunos de sus aspectos o que las condiciones o circunstancias se modifican por su efecto o por aspectos imprevistos” (2012: 183). Por ejemplo, en una de estas reuniones de equipo reflexionamos sobre el hecho de que sólo estábamos conociendo a una parte de la comunidad (a los chicos y chicas que participaban de la escuela de cine), tras lo cual decidimos que, para ampliar nuestro contacto, era necesario formar un nuevo grupo que recorriera el barrio para realizar un mapeo colectivo, el cual permite conocer el territorio con mayor profundidad y acercarse a otros integrantes del espacio social (mujeres, hombres, instituciones, desplazamientos, recorridos, etc). Creemos que este momento, en el sentido desarrollado por Del Cueto (2014), constituyó un nudo de bifurcación, un punto que nos llevó a repensar la acción y las estrategias.

La flexibilidad en la planificación es característica de la IAP como metodología. En palabras de Montero: “(...) la IAP no es un método predeterminado de acuerdo con ciertos lineamientos inmodificables, a los que nos han acostumbrado los métodos tradicionales” (2012: 170). Esto es consecuencia directa de lo singular que es ese acercamiento entre el equipo que va a intervenir sobre la comunidad y sus miembros. Los objetivos de la intervención nunca son exactamente iguales, ya que los participantes, la comunidad, su

historia, sus necesidades, etc. son particulares en todos los casos. Predominan la falta de certezas, los imprevistos; se mantiene siempre un objetivo claro en el horizonte, pero los modos de llegar a él, el trabajo llevado a cabo, varían siempre de una intervención a otra. Por esta razón, se puede caracterizar a dicha metodología de trabajo como productora de conocimiento situado, ya que es el resultado de un determinado encuentro y no de otro.

Siguiendo el desarrollo de Del Cueto, concebimos a la intervención comunitaria como aquel proceso por medio del cual se interviene sobre la producción subjetiva de una comunidad. La autora, retomando los aportes de Cornelius Castoriadis, sostiene: “Toda la vida de las personas de una sociedad y las instituciones que la constituyen adquieren una forma determinada (producción de subjetividad), por el universo de significaciones imaginarias sociales que operan como organizadores de sentido de los actos humanos” (2014: 140). La intervención tiene como objetivo el cambio social, promover el bienestar de la comunidad y se pretende que esa transformación sea producida por los mismos sujetos, protagonistas activos. Para ello, es necesario que, con la construcción de un espíritu colectivo crítico, se pongan en cuestión todas aquellas ideas instituidas para dar lugar a nuevas instituyentes. Para ello, se requiere el diseño e implementación de espacios participativos de análisis y reflexión que pongan en movimiento a esos modos de pensar el mundo, a esas formas de interpretarlo.

A partir de nuestra participación en la escuela de cine del barrio El Futuro, en diversas ocasiones, hemos vivenciado esos movimientos que producen otros/nuevos modos de dar sentido a la realidad. En uno de ellos, por ejemplo, se debatió sobre el caso de una joven a la que en la escuela llamaban “mujer-hombre” por su preferencia hacia actividades que la sociedad considera varoniles y por su vestimenta “muy poco femenina” (Crónica, 28 de junio de 2016, barrio “El Futuro”, escuela de cine). En el marco de esta discusión, una chica sostuvo que esa joven debía cambiar su actitud y vestimenta para estar mejor, para que dejaran de molestarla. En medio del debate, surgió otra postura contraria a la anterior: “¿por qué tiene que cambiar? Si a ella le gusta ser así, la tienen que dejar (...) todos tenemos que tener libertad de hacer lo que queremos, son los otros los que tienen que cambiar” (Crónica, 28 de junio de 2016, barrio “El Futuro”, escuela de cine). En este espacio efectivamente se pusieron en movimiento las significaciones instituidas acerca de lo que es ser mujer y ser varón y se generaron nuevas perspectivas en el pensamiento.

En el transcurso de nuestras actividades en la escuela de cine, hemos trabajado de manera consensuada la temática de la violencia de género. Ésta, en un primer momento, era concebida por los chicos y chicas del taller desde una sola modalidad: un hombre

ejerciendo violencia física sobre una mujer. Junto con los miembros de la Asociación Civil, fuimos llevando a cabo diversas tareas, promoviendo debates, reflexiones y, con el transcurrir de los encuentros, pudimos comenzar a hablar de “violencias”, en plural. ya no sólo violencia física, sino también verbal, psicológica. Llegamos a reflexionar en conjunto sobre aquellas prácticas sociales violentas más implícitas: nos preguntamos por qué suelen ser las mujeres las que se encargan de las tareas domésticas; por qué las mujeres cobran, por igual trabajo, menos que los hombres; por qué está instalado que estos últimos son “fuertes”, mientras las primeras son “débiles”; por qué hay deportes que se conciben sólo para hombres, etc. Nos hemos preguntado qué hacemos diariamente para producir y reproducir estas ideas; intervenimos sobre lo instituido para generar otras existencias posibles.

Algunas reflexiones finales

Este proyecto de investigación-acción, contrariamente al imaginario social imperante, permite pensar al psicólogo fuera del consultorio. No se disuelve la dimensión clínica de su accionar, sino que pasa del ámbito privado al público. La intervención comunitaria es una excelente herramienta para el cambio social; permite que sean los mismos sujetos los que adquieran una postura crítica sobre sus modos de interpretar la realidad. En los talleres hemos podido producir colectivamente estos movimientos, al poner en debate la desigualdad de género y al lograr pensar en la existencia de violencias, en plural.

Destacamos también la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria (desde la Psicología, la Antropología, la Comunicación Social y la Sociología). La investigación-acción se produce sobre (y en) un objeto tan complejo como lo es una comunidad y los sujetos que la integran, tras lo cual no sólo es enriquecedor, sino necesario construir un enfoque común sobre la problemática a estudiar, por medio de la integración de diferentes perspectivas disciplinarias pero sin olvidar su singularidad.

Referencias bibliográficas

Cufre, L. (2010). *Una inquietante familiaridad. Las prácticas sociales violentas como organizadoras de subjetividad. Un caso en la Universidad Veracruzana*. México: Editorial Biblioteca Digital de Humanidades.

Del Cueto, A. M. (2014). *La salud mental comunitaria. Vivir, pensar, desear*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Escuela de cine Barrio El Futuro (28/06/2016). *Crónicas* [Archivos de video] s/d.

_____ (16/08/2016). *Crónicas* [Archivos de video] s/d.

Montero, M. (2012). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Temporalidades sociales: historias y trayectorias de vida

María Cristina Salva, Gabriela Lago, Liliana Salva y Pamela Ferroni

mcsalva@netverk.com.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

En una de las líneas de la investigación mayor (1) que llevamos adelante, se explicita el interés por guiar el análisis sobre los modos en que los cambios en la estructura social agraria del periurbano local se reflejan en las trayectorias individuales (especialmente las laborales y las escolares) y sobre las estrategias que han construido los trabajadores para lidiar con dichos cambios. A partir de estas consideraciones, el trabajo que presentamos tiene como objetivo brindar una visión desde lo teórico conceptual que introduzca en la comprensión de determinados enfoques y técnicas de la metodología cualitativa: método/enfoque biográfico, historias/relatos de vida y trayectorias. Estas perspectivas teórico-analíticas, en una suerte de articulación de las dimensiones social y psicológicas, tienen en cuenta las distintas determinaciones que actúan sobre los individuos y, al mismo tiempo, rescatan la agencia de los sujetos sobre su propia historia considerándolos como producto y como productores de la memoria colectiva y la individual, del presente y sus vivencias, del acontecer sociohistórico y cultural. Se revisa el itinerario de estos enfoques en las ciencias sociales, por medio del aporte que han ido realizando diferentes disciplinas.

Palabras clave: metodología cualitativa; enfoque biográfico; trayectorias; migrantes

Introducción

En la región periurbana de La Plata (Buenos Aires, Argentina) la principal actividad primaria es la horticultura, tanto por el volumen de abastecimiento de productos frescos al mercado como por la generación de trabajo, observándose en los últimos años una expansión de la frontera hortícola que se ha dado sobre territorios dedicados, previamente, a la cría de ganado vacuno o al cultivo de trigo, de soja y otros cereales. En base a datos estadísticos de la Asociación de Productores Hortícolas de La Plata, el número de explotaciones hortícolas asciende hoy a 3000 unidades, con un crecimiento en los últimos quince años del 30 por ciento del área de producción, la cual llega a abarcar 6000 hectáreas aproximadamente (Pate, 2014).

En este espacio social rural-urbano, nuestro universo de estudio se integra por un colectivo de trabajadores/as que viene desarrollando en los últimos años una diversidad de trayectos laborales, destacándose aquellos que muestran un cambio en la posición de los trabajadores en el campo socio-productivo con relación, particularmente, a sus estrategias de apropiación de la tierra y de otros factores de producción. Nos estamos refiriendo al pasaje del trabajador mediero a uno arrendatario y de éste, a su vez, a propietario de la unidad productiva. Roberto Benencia (1994) incluye este pasaje en un proceso de movilidad mayor al que denomina “escalera hortícola boliviana”, concepto que explica el paso de un mismo trabajador que se inicia en la actividad como peón, asciende a trabajador mediero, luego se convierte en arrendatario y finalmente en propietario.

En consonancia, autoridades del Consulado de Bolivia llaman la atención sobre la masividad del fenómeno por el que los propietarios tradicionales de las quintas se alejan de la actividad, alquilando las tierras para la continuidad de su uso agrícola:

Desde el 2000 a la actualidad ha ocurrido una metamorfosis en el cordón hortícola platense. Los viejos productores italianos, aquellos que predominaban en los años '60 y '70 y que en esa época ya empezaban a tomar mano de obra de inmigrantes bolivianos que llegaban para instalarse en nuestra región, fueron reemplazados por estos últimos que hoy administran -alquilan o son dueños del 85% de las aproximadamente de 6 mil hectáreas existentes en el cordón productivo platense (Consulado de Bolivia, 2015: s/p).

En el marco de las transformaciones señaladas, nos ha interesado guiar el análisis sobre los modos en que los cambios en la estructura social agraria del periurbano platense se reflejan en las trayectorias individuales (especialmente las laborales y las escolares) y sobre las que han construido los trabajadores para lidiar con dichos cambios. A la luz de estos objetivos de investigación, se ha desarrollado una aproximación analítica de tipo cualitativo privilegiando, para el análisis, el enfoque biográfico y el estudio de las regularidades dentro de las trayectorias laborales y socioeducativas.

A partir de estas consideraciones, el trabajo que aquí se expone tiene como objetivo brindar una visión desde lo teórico-conceptual que introduzca en la comprensión de determinados enfoques y técnicas de la metodología cualitativa: método/enfoque biográfico, historias/relatos de vida y trayectorias, todas ellas herramientas para la mejor comprensión de los fenómenos sociales desde la intersección entre las determinaciones estructurales y la agencia de los actores.

El método biográfico, historias de vida, trayectorias. Características y definiciones

Para el análisis y comprensión de ciertos procesos sociales en el espacio social de la horticultura local, los estudios basados en historias (de vida) y el análisis de trayectorias se muestran como fértiles herramientas al especificarse en una población proveniente mayoritariamente de flujos migratorios y que, en la última década, ha participado de fenómenos de movilidad social, experimentando cambios en sus posiciones en la estructura social de la horticultura local. Estos cambios en los roles productivos se imbrican en estructuras de poder y en un amplio entramado de relaciones sociales que se conforman alrededor de ellas. Se trata, entonces, del empleo de herramientas afines al análisis de aquellas instancias donde las dimensiones de lo individual y lo colectivo se entrelazan en la configuración de lazos sociales (Iniasta & Feixa, 2006).

En la tradición cualitativa de la investigación social resulta ya clásico el trabajo con biografías, con historias y con relatos de vida. El método biográfico, que se materializa en la historia de vida, resulta fructífero tanto para medir la intensidad de los vínculos sociales como para dar cuenta de sus rasgos significativos, es decir que resalta en su aporte a lo que, siguiendo a Clifford Geertz (1973), se entiende por una *descripción densa* (2) de la dinámica del comportamiento humano.

A fin de enmarcar en términos teórico-metodológicos los estudios basados en historias de vida, el sociólogo francés Daniel Bertaux (1980) utiliza la noción de “enfoque biográfico”, ya que entiende que se trata de algo más que una mera recolección de datos al incluir en el estudio aspectos de la observación y la reflexión.

Avanzando en la caracterización de esta metodología, corresponde señalar su cercanía a la tradición fenomenológica que sostiene la tesis de que la realidad es construida socialmente mediante significados y símbolos individuales o colectivos de una determinada situación, lo que implica la búsqueda de esa construcción y de sus significados. Los datos que produce provienen del *mundo de la vida* (3), de las interpretaciones y de las reconstrucciones que los individuos crean y expresan en sus prácticas cotidianas. Así pues, estos estudios organizan diseños de investigación “flexibles y holísticos sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga” (Berríos en Charriez Cordero, 2012: 51).

En pos de precisar los conceptos a los que hacemos referencia se observa el uso polisémico de la expresión *historia de vida*, lo que ha generado cierta confusión terminológica dificultando su definición. Ello ha dirigido a científicos sociales al análisis de literatura especializada para delimitar los rasgos más significativos. Con este objetivo, Mayra Cháriez Cordero (2012), luego de analizar doce definiciones de autores tanto europeos como latinoamericanos, distingue que el término más frecuentemente usado para definir la historia de vida es el de “relato” siguiéndole con menor frecuencia los términos: narración, enunciación, memoria o texto. Ante la profusión de definiciones analizadas, la autora piensa que a partir de ellas -y especialmente coincidiendo con los planteos de Herbert Blumer (4)- puede entenderse que:

[...] la historia de vida es la forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social (Charriez Cordero, 2012: 53).

En esta posición se define la historia de vida en tanto narrativa construida por el entrevistado sobre determinados eventos, fenómenos y experiencias vividas en función de sus percepciones, construidas a la luz del contexto sociocultural de socialización. En esta

definición amplia en la que se mantienen una actitud hermenéutica, el sujeto es rescatado como actor y como participante de la vida social.

Con una aproximación diferente encontramos la posición de Joan Pujadas Muñoz, quien entiende la historia de vida:

[como] un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (1992: 47).

Se trata, entonces, de relatos que conforman un registro de fenómenos sociales los que, mediante clasificaciones que los reduzcan a categorías analíticas abstractas, permiten la descripción ordenada de los fenómenos analizados y su contrastación con las hipótesis de partida de la investigación.

José González Monteagudo (1996) incluye la posición de Pujadas Muñoz en una perspectiva nomotética que pretende derivar, del análisis de los relatos de los individuos, explicaciones sobre los fenómenos estudiados a partir de la cuantificación y relacionamiento de diversas variables. Otros problemas conceptuales y metodológicos que las historias de vida suscitan en el investigador, se refieren a cuestiones de confiabilidad, de validez y de objetividad o, más bien, de superación de la subjetividad tanto del narrador de la historia como del investigador. Si bien estas cuestiones representan los principales problemas epistemológicos y metodológicos que, como investigadores hemos tenido presente en nuestros estudios, su tratamiento aquí excede los límites impuestos a esta presentación.

Usos de las historias de vida

Con las historias de vida y los materiales biográficos en general, se investiga de muy diversas maneras. En el primer caso, pueden ayudar a diferentes propósitos ya que, por ejemplo, pueden emplearse como técnicas cualitativas cuando son tomadas como fuente de datos y utilizadas para encontrar lo que se busca. Sin ir más lejos, Bertaux (1980) hace un uso de las historias de vida con este sentido, al postular su potencialidad para aportar conocimientos sobre las relaciones socio-estructurales sobre hechos de cultura, sobre

procesos sociohistóricos particulares. En esta posición, la historia de vida es utilizada ya sea como técnica, como instrumento o como el método de acceso a la realidad social.

En otra perspectiva, se ubican aquellos investigadores que la usan como el centro de la investigación (y no como en un instrumento para obtención de datos, para ilustrar con ejemplos cualitativos o para confirmar una hipótesis específica). Una clásica fundamentación de una investigación centrada en la historia de vida la encontramos en Franco Ferrarotti para quien “la historia de vida es la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo idiográfico” (1981: s/p). Por un lado, se basa en la idea de que lo social implica historicidad ya que los individuos no son un dato sino un proceso, el cual actúa creativamente en sus vidas cotidianas. Por otro, el autor llama la atención sobre la percepción que tiene el individuo-sujeto de la historia de vida en su vinculación de experiencia con el contexto, es decir, la relación “texto-contexto”. De este modo, las trayectorias como parte de las historias de vida tienen la capacidad de expresar, desde los mismos autores, aquello que le es propio en su historicidad. En palabras del propio Ferrarotti: “las historias de vida tienen la capacidad de expresar y formular lo vivido cotidiano de las estructuras sociales y ello es estratégico para la investigación de fenómenos sociales (2007: 15).

Además, en sus planteamientos sobre la relación entre historias de vida y ciencias sociales, el autor sostiene que es necesario utilizar las historias de vida renunciando a la idea de cultura entendida como capital privado y colocarse en la misma *longitud de onda* del interlocutor. Argumenta a favor de las historias de vida como praxis interactiva y del carácter participativo de la investigación con fuentes orales ya que:

[...] el observador está radicalmente implicado en su investigación. El conocimiento no tiene al *otro* como su objeto investigado; por el contrario, se trataría de la interacción inextricable y recíproca existente entre observador y observado. Se trataría de un conocimiento mutuamente compartido, basado en la intersubjetividad de la interacción, un conocimiento más profundo y objetivo, cuanto más íntegra e íntimamente subjetivo (Ferrarotti en Pujadas Muñoz, 1992: 10).

Con estos juicios, el autor está posicionándose frente a la problemática del pretendido conocimiento objetivo supuestamente logrado por medio de la tecnocracia cuantitativista.

De igual modo, resalta el problema de orden teórico del subjetivismo para tramitar el mundo impresionista del individuo y poder trascender las visiones, ya que cada individuo no totaliza directamente una sociedad en general, sino que lo realiza por la vía de la mediación de su contexto social inmediato, de cuyos grupos restringidos él forma parte. El problema de las mediaciones aparece, entonces, como un tema crucial para trascender la matriz subjetivista que define la aproximación biográfica.

La utilización de historias de vida con el objetivo de reconstruir trayectorias

El enfoque de trayectorias es usado en estudios sociales como herramienta analítica en diversas esferas de la vida colectiva: el mundo escolar, el del trabajo, el de la atención de la salud, etc. Para señalar una primera delimitación, marcamos que nuestro proyecto versa sobre trayectorias específicas, lo que constituye un enfoque menos abarcativo que las historias de vida ya que éstas incluyen el análisis del conjunto de las actividades y relaciones que atraviesan a un sujeto. Sin embargo, se trata de modos de producción de conocimiento social relativamente cercanos ya que, como señala Leticia Muñiz Terra (2012) en referencia a las trayectorias laborales, la aproximación biográfica es el telón de fondo de los estudios sobre trayectorias.

Para el sociólogo Floreal Forni los estudios de trayectorias permiten el análisis articulado de los condicionantes estructurales sobre las experiencias de vida de los individuos y las prácticas y estrategias que construyen como colectivos. En sus palabras: son estudios que reflejan los componentes estructurales que caracterizan a grupos e individuos, al tiempo que dan cuenta de los capitales culturales, económicos y simbólicos (Forni en Litichever, 2012).

Otros autores se abocan a resaltar que, con este tipo de estudios, se puede analizar de manera procesual, por ejemplo, los recorridos laborales, precisamente porque las trayectorias laborales adquieren características heterogéneas y desiguales (Jacinto y Millenar, 2010).

En términos generales puede decirse que, más allá de las diversas definiciones de trayectorias de trabajo, se destaca una idea compartida y es que la entienden como la construcción de una síntesis entre el aspecto más objetivo y medible del trabajo y las concepciones y percepciones más subjetivas, señalando su mutua interrelación y dependencia (Frassa, 2005).

Estudio de trayectorias en ámbitos socioeducativos

Definir trayectorias en nuestra investigación implica diferenciar, por una parte, educativas de escolares y, por otro, teóricas de reales (Terigi, 2010). En primer término, acordamos en que la trayectoria educativa de los sujetos no se reduce a la escolar. Las personas realizan otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela. Han existido debates muy importantes acerca de supuestas confrontaciones entre aprendizajes de crianza y los escolares, o aprendizajes mediante los medios de comunicación y aprendizajes escolares (Camilloni, 1995; Baquero & Terigi, 1996).

Entonces, sin reducir las trayectorias educativas a las escolares, pero focalizando en estas últimas, es necesario introducir la distinción que elabora Flavia Terigi entre trayectorias teóricas y reales. Las primeras, son las que establece el discurso jurídico sobre la educación escolar y forman parte de desarrollos teóricos pedagógico-didácticos, curriculares y de política educacional que expresan aquello que debería pasar en las biografías escolares de los sujetos. Por su parte, las escolares reales, son aquellas que efectivamente le acontecen al sujeto alumno, “reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema” (2010: 6). Usando la metáfora de cauce de un río (trayectoria), nos habla de “trayectorias no encauzadas” trayectorias que se salen del cauce señalado por el sistema.

A modo de aplicación y cierre. Las trayectorias escolares de jóvenes de origen inmigrante en una escuela media del periurbano de La Plata.

Cabe señalar que, cuando usamos la noción de trayectorias, no estamos entendiendo por ello recorridos o bien ascendentes o bien descendentes sino desplazamientos en múltiples sentidos que nos permitan analizar las trayectorias singulares en términos de rupturas y continuidades. Para poder diferenciar distintas trayectorias escolares, y en pos de alcanzar la saturación de la muestra, buscamos asegurar variabilidad en nuestros datos a partir de los relatos sobre trayectorias familiares y laborales de los grupos familiares.

Abrevando en la producción conceptual y metodológica de Terigi reconstruimos tres tipos de trayectorias escolares rescatando líneas de continuidad y líneas de ruptura:

-Trayectoria escolar continua y no completa en términos de acreditación del nivel. Incluye miembros de la generación joven de las familias horticultoras que han iniciado sus

trayectos de escolarización primaria en el país vecino de Bolivia y continuado en escuelas de nuestra región. Han transitado la escuela primaria con gran dificultad en la producción escrita y la lectura. En el área de matemática, el rendimiento escolar superaba el del lenguaje. Han ingresado a la escuela secundaria y mantenido continuidad hasta el segundo año, produciéndose a partir de entonces la ruptura de la escolarización.

-Trayectoria escolar discontinua y no completa. Es el caso de Rocío, una joven de origen boliviano que expresa sus dificultades para apropiarse de los contenidos escolares del primer año de la enseñanza secundaria. Luego de la escuela, acompaña a su madre en la atención de la verdulería de la familia, en la limpieza de la casa y la preparación de la comida. El prolongado ausentismo a las clases en un lapso de dos meses por un viaje familiar provoca la discontinuidad del ciclo escolar. La consecuencia del ausentismo plantea el problema de cómo reinsertarla al ritmo del resto de los compañeros. En estos casos, las trayectorias reales desafían fuertemente los saberes pedagógicos instituidos (Terigi, 2010). Sus padres deciden matricularla en otra escuela al año siguiente. Sólo cursa el primer semestre.

-Trayectoria escolar continua y completa. Incluye jóvenes hijos de inmigrantes bolivianos, residentes en Argentina desde hace más de diez años. Sus familias arriendan tierra dedicada a la explotación hortícola. Han cursado su escolaridad primaria completa en una escuela de gestión pública del ámbito urbano de La Plata. Si bien los niveles de ausentismo son altos, han logrado mantener la regularidad de los estudios en el trayecto de la escolaridad secundaria. Desde la perspectiva de la institución escolar, estos jóvenes estarían cumpliendo hasta el momento del estudio con lo que Terigi denomina, siguiendo el modelo de trayectoria escolar teórica, una trayectoria escolar encauzada.

Por el lado de las estrategias que implementan las familias para viabilizar la permanencia de sus hijos en la escuela, juega como variable influyente la posibilidad económica de los padres que han logrado acceder a la tenencia de la tierra por arrendamiento y ubicarse en una posición que le permite una apropiación diferencial de los recursos materiales y simbólicos.

Notas

(1) Esta presentación es tributaria del Proyecto “TRAYECTORIAS DE TRABAJADORAS Y TRABAJADORES RURALES MIGRANTES EN LA REGIÓN HORTÍCOLA PLATENSE FRENTE A LOS DISPOSITIVOS DE RE/SOCIALIZACIÓN EN ESPACIOS LABORALES, SOCIOEDUCATIVOS Y DE

ATENCIÓN DE LA SALUD”, acreditado y subsidiado por la UNLP en el marco del Programa Nacional de Incentivos.

(2) Clifford Geertz toma del filósofo Gilbert Ryle la noción de descripción densa para referirse al trabajo etnográfico que consiste en desentrañar las estructuras de significación, interpretar el flujo del discurso social y rescatar “lo dicho” en ese discurso.

(3) Mundo de la vida o mundo vivido es la realidad cotidiana, lo que está dado, de entorno subjetivo, lo que existe sin cuestionarse la realidad. Jürgen Habermas (1987) propone un modelo que permite analizar la sociedad como dos formas de racionalidad que están en juego simultáneamente: la sustantiva del mundo de la vida y la formal del sistema. El mundo de la vida representa una perspectiva interna como el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad (Habermas, 1987).

(4) Herbert Blumer (1939), desde su inserción en el seno del interaccionismo simbólico, explica que la historia de vida es un relato de una experiencia individual. Revela las acciones de un individuo como actor humano y participante de la vida social.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. y Terigi, F (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la *Revista Apuntes*. Buenos Aires: UTE/CTERA [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/DJquPx>>

Benencia R (1994). “La horticultura bonaerense: lógicas productivas y cambios en el mercado de trabajo”. En *Desarrollo Económico*, 34 (133), s/p.

Bertaux, D. ([1980] 1993). “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades”. En Marinas y Santamarina (Eds), *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

Camilloni, A. (1995). "De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio". En *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, IV (6), pp.12-17.

Chárriez Cordero, M. (2012). “Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa”. *Revista Griot*, 5 (1), pp. 50-67 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/Q5Fqt2>>

Ferrarotti, F. (1981). *Vite di periferia*. Milán: Mondadori.

- _____ (2007). “Las historias de vida como método”. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 14 (44), pp. 15-40 [en línea] Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>>
- Frassa, J. (2005). “El mundo del trabajo en cambio. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas del trabajo en un estudio de caso”. *VII Congreso de especialistas en estudios del trabajo*. Buenos Aires: ASET.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- González Monteagudo, J. (1996). s/d. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). “Historias de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti” en *Perifèria. Revista di recerca i formació en antropologia*, 5, pp.1-14.
- Jacinto, C. (2010). “Introducción Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”. En Jacinto, C. (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Buenos Aires: Teseo.
- Litichever, C. (2012). *La construcción social de la exclusión en la infancia. Desde la escuela a las instituciones de atención a la infancia que vive en condiciones de vulnerabilidad. Una mirada sobre las trayectorias institucionales de los jóvenes*. [Tesis doctoral] FLACSO.
- Muñiz Terra, L. (2012). “Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje”. En *ReLMeCS*, Vol. 2 (1), s/p.
- Pate, A. (2014). *Asociación de Productores Hortícolas de La Plata*. Entrevista. s/d.
- Pujadas Muñoz, J. (1992). “El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales”. En *Cuadernos del CIS*, 5. Madrid.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. *Conferencia. Ministerio de Cultura y Educación*. La Pampa [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/wr1vqD>>

Los diseños de estudio de caso/s en investigaciones psicoanalíticas. Reflexiones sobre sus consideraciones ético-metodológicas

María José Sánchez Vazquez y Carolina Morales

mjsvazquez@psico.unlp.edu.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo es parte de la indagación iniciada con la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (CIN-UNLP), durante el período 2015-2017, la cual se encuentra dentro del proyecto “DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PSICOLOGÍA (PARTE I): CARACTERIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO DE CASO/S” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Nuestro objetivo es poder obtener información específica y sistematizada acerca del uso de los diseños de estudio de casos (DEC) en las investigaciones de corte psicoanalítico.

Realizamos un análisis de tipo bibliográfico, teniendo en cuenta desarrollos teóricos sobre la temática, como así también un relevamiento efectuado sobre material publicado en eventos científicos de mayor visibilidad para la disciplina. Como interrogantes principales formulamos: ¿cuál es el fin, dentro de una propuesta psicoanalítica, de un diseño de investigación con uso de caso/s?, ¿es el DEC una de las estrategias metodológicas más utilizadas?, ¿se encuentran explicitados sus supuestos epistemológicos y aspectos ético-metodológicos? Considerando que el psicoanálisis conforma una praxis basada en un corpus teórico que, como tal, debe promover la investigación y el intercambio crítico para su desarrollo, deberían atenderse sus aspectos epistemológicos, metodológicos y éticos, en pos de la responsabilidad prudencial y el cuidado en el trato con los pacientes-participantes a cargo.

Palabras clave: diseños de estudios de caso/s; investigación psicoanalítica; metodología científica; ética de la investigación

El presente artículo expone parte del trabajo realizado en el marco de la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas CIN-UNLP “EL ESTUDIO DE CASO/S EN LAS INVESTIGACIONES PSICOANALÍTICAS: CARACTERIZACIÓN DE SUS PRESUPUESTOS ÉTICOS Y EPISTEMOLÓGICOS”. Del mismo modo, presentamos su continuación en el período de prórroga (marzo 2017), donde nos abocamos a profundizar los aspectos ético-procedimentales que puedan encontrarse en el manejo con sujetos participantes en investigación psicoanalíticas. El plan de trabajo se inserta en el proyecto “DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PSICOLOGÍA (PARTE I): CARACTERIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO DE CASO/S” de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), bajo la dirección de María José Sánchez Vázquez. Corresponde a un estudio de tipo bibliográfico con el fin de brindar información sistematizada sobre el uso de los Diseños de Estudio de Caso/s (DEC), sus problemáticas y sus bondades metodológicas para las investigaciones en Psicología, así como las consideraciones y reflexiones ético-normativas que ameritan su implementación.

Nuestro objetivo es poder obtener información específica acerca del uso de los DEC en las investigaciones de corte psicoanalítico. Como interrogantes principales formulamos: ¿cuál es el fin, dentro de una propuesta psicoanalítica, de un diseño de investigación con uso de caso/s?, ¿es el DEC una de las estrategias metodológicas más utilizadas?, ¿se encuentran explicitados los supuestos onto-epistemológicos y ético-metodológicos que subyacen al uso de este tipo de material?

A continuación, expondremos algunos aportes realizados desde nuestra exploración e incluidos en los resultados generales del proyecto de investigación en desarrollo.

La investigación en psicoanálisis y el estudio de casos

Como parte del proyecto de investigación, cada uno de sus integrantes abordamos de manera específica distintas corrientes teóricas vigentes en la Psicología, indagando el uso y función de sus métodos científicos. En nuestra disciplina, la utilización de estudio de casos (EC) ha estado presente desde sus comienzos.

Con relación a los antecedentes en el marco psicoanalítico, las investigaciones clínicas de Sigmund Freud toman relevancia, donde se 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), son ejemplos vigentes de los “grandes casos” (Freud, 2002). Desde el punto de vista metodológico,

algunas problemáticas específicas referidas a las investigaciones de EC pueden analizarse también para la investigación psicoanalítica.

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 (Marradi & Archenti, 2007). Para el DEC, suele ser de difícil distinción un tipo de inducción de otro puesto que, muchas veces, los casos reforzarían la teoría en cuestión, a la vez que podrían ellos mismos plantear cuestionamientos y aportes relevantes respecto del modelo teórico en el que se insertan.

Una segunda dificultad, que requiere atención y sistematización, es el uso del “Estudio de Caso Único” (ECU). Este tipo de estudio 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 ya que la generalización es viable, siempre y cuando se busque una mayor caracterización de los implementados. La preocupación por la estandarización de este tipo de diseño en Psicología surge a partir de la existencia de intereses cognoscitivos nomotéticos en ellos, cuestión que suele aparecer en conclusiones de algunos estudios psicoanalíticos.

A diferencia, Andrés Roussos (2007) sostiene que cada diseño de EC es en sí mismo único, por lo tanto, su prioridad está en la profundidad y en la obtención detallista del fenómeno estudiado. Se evidencia aquí un interés en lo intrínseco y no en la búsqueda de semejanzas tipificadas con otros casos. Las investigaciones clínicas de tipo psicoanalítico que usan ECU suelen mantener estos propósitos metodológicos, aunque no aparece claramente expresado en estos términos.

Intentando delimitar estos propósitos cognitivos, se ha comenzado a sistematizar la información sobre el uso específico de los DEC en las investigaciones psicoanalíticas. Al respecto, se siguen dos procedimientos metodológicos: por un lado, un análisis de tipo bibliográfico incorporando los desarrollos teóricos existentes acerca de la temática; por otra parte, un relevamiento sobre material publicado en eventos científicos de mayor visibilidad para la disciplina, comenzando por las últimas *Memorias de los Congresos/Jornadas de Investigación en Psicología*, organizados por la Facultad de

Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el área correspondiente al psicoanálisis.

Nuestro trabajo bibliográfico ha permitido ordenar el campo temático y efectuar algunas consideraciones. En primer lugar, la intersección entre investigación en psicoanálisis y los DEC es un espacio complejo y controversial, puesto que es difícil considerar ambos elementos como conjuntos definidos de manera unificada.

Y es en este punto donde subsisten diversas posiciones y miradas. Rubén Zukerfeld (2009) realiza una distinción entre la “investigación psicoanalítica”, entendida como la utilización del método freudiano exclusivamente en la situación analítica y la “investigación en psicoanálisis”, es decir, el tratamiento de los problemas del corpus teórico y de la validez del conocimiento generado a partir de este tipo de práctica, estableciendo así los diferentes usos metodológicos que suele darse a la indagación de EC.

En la actualidad, se pueden distinguir tres tipos de líneas centrales referidas a la investigación en psicoanálisis: aquellas en las que prevalece una actitud clínica (Green, 1996; Hoffman, 2009; Perron, 1999); aquellas que privilegian la utilización de procedimientos formales sistematizados para un abordaje extra-clínico (por ejemplo, Eagle & Wolitzky, 2011; Fonagy, 1999) y aquellas que se orientan por problemas teórico-conceptuales (Dreher, 2000; Leuzinger-Bohleber & Bürgin, 2003). Estas distinciones pueden combinarse, aunque muchas veces esto no queda claramente establecido.

Respecto del relevamiento sobre los DEC, se ha distinguido cuál es la frecuencia (presencia de casos), el fin epistémico (alcance cognoscitivo) y metodológico (uso del EC) en este tipo de investigaciones. De este modo, hemos podido establecer cierta tendencia general en mantener una escasa explicitación de los aspectos procedimentales básicos y exiguas reflexiones metodológicas. Efectivamente, el EC parece ser uno de los elementos metodológicos más utilizados, aunque con poca clarificación del tipo de diseño expuesto. Los procedimientos y estrategias aparecen diluidos y no suelen explicitarse las razones de la elección ni los alcances cognitivos del estudio al utilizar caso/s. Prevalece el uso ejemplificador, a veces a modo de ilustración y otras pretendiendo corroborar y validar aspectos conceptuales de la teoría.

El uso de los DEC en psicoanálisis y sus aspectos ético-procedimentales

La utilización de métodos científicos en investigaciones con humanos no se limita a una aplicación cuasi mecánica de la/s técnica/s o diseños empleados. Los científicos, cuando

trabajan, asumen un *ethos* determinado, dando cuenta así de diferentes posicionamientos y siendo sus acciones consecuentes el producto de un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo sobre el fenómeno estudiado (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. En general, se recurre a la indagación de aspectos muy íntimos de la persona, por lo que puede quedar muy expuesta y en situación de mayor vulnerabilidad. Es necesario, pues, atender al universo normativo que encuadra a este tipo de investigaciones (Sánchez Vázquez, 2013; Ferrero, 2000), como así también a la necesaria actitud de reflexión que debe asumirse respecto de la propia práctica científica y el cuidado del otro a cargo. Afirmamos que el *ethos* científico no puede comportar un epifenómeno del proceso de indagación, puesto que no se ubica “más allá” de la escena investigativa; ni tampoco puede limitarse a la mera aceptación heterónoma de un conjunto de principios, de normas y de valores consensuados por las comunidades científico-profesionales de pertenencia (Sánchez Vazquez, 2011). Al respecto, Adela Cortina (1998) refiere que se trata siempre de anteponer un *ethos* profesional por sobre el burocrático, por sobre el preocupado sólo por respetar el mínimo legal estatuido necesario para el desempeño del rol público; posición, heterónoma fijada a “lo que dicta la ley”. A diferencia, un *ethos* de calidad está interesado por las personas reales, siempre atento a las controversias y peculiaridades que el mundo de lo humano presenta y asumiendo una postura crítica personal respecto de las acciones y sus consecuencias.

El psicoanálisis, al investigar, no queda exento de estas problemáticas ético-procedimentales. Al igual que en otras prácticas científicas o culturales, un problema importante pareciera ser el caracterizar los conceptos de bienestar y beneficencia, aquí en el ámbito de la aplicación metódica del psicoanálisis. Aunque no encontramos en Freud una conceptualización de la noción de bien, sí advertimos desarrollos en torno a la temática ética, como por ejemplo su separación entre “lo bueno” y “lo placentero” (Freud, [1930] 2002), retomada años más tarde por Jaques Lacan ([1959] 2003) en su planteamiento de la ética del psicoanálisis.

De estas preocupaciones iniciales, amerita el establecer el papel de los sujetos intervinientes en un encuadre de corte psicoanalítico y sus fines investigativos, así como la responsabilidad de los sujetos participantes en tal encuadre (Sánchez Vazquez, 2008). De modo particular, nos interesa la responsabilidad del profesional al investigar y, puesto que las investigaciones psicoanalíticas utilizan Estudios de Caso/s (EC) de modo frecuente,

consideramos que la indagación de sus consideraciones éticas en los procedimientos llevados a cabo conforma un aspecto importante a relevar. Con relación a estos aspectos, nuestra indagación incluye de modo específico estas preguntas: ¿existen adecuaciones respecto de las acciones ético-procedimentales que se asumen al investigar con diseños de EC en el psicoanálisis? ¿De qué modo pueden entenderse y considerarse estas adecuaciones en vistas a la particularidad del método de investigación psicoanalítico? ¿Cuáles son las acciones ético-procedimentales que se asumen al investigar con diseños de EC en el Psicoanálisis?

En su faz deontológica, las investigaciones de corte psicoanalítico tendrán que ser reguladas, al igual que el resto, por los procedimientos éticos que guían el campo de las ciencias de la salud y la bioética, de acuerdo a los principios generales de dignidad de la persona, respeto por la autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Por otra parte, la implementación del dispositivo psicoanalítico con expreso interés investigativo amerita el planteamiento de algunas adecuaciones, en atención a la particular práctica desarrollada en la utilización del EC y al propósito de posicionarse desde un *ethos* de calidad.

Recordamos que el mismo Freud invita a los psicoanalistas a ser parte del “mundo científico” y, claro, de sus regulaciones y formas de proceder: “el médico –dirá- no sólo ha contraído obligaciones hacia sus enfermos como individuos, sino hacia la ciencia” ([1905] 2002: 8). La invitación freudiana ha traído reflexiones relevantes a la hora de compatibilizar los intereses terapéuticos con los investigativos. En ciertos casos, nos encontramos con áreas grises, dilemáticas, que, al no ser explicitadas ni debidamente tratadas, provocan un sentimiento de incertidumbre que deja a merced de cada profesional la decisión de cómo proceder desde lo ético.

Siguiendo este planteo, los temas recurrentes que generan preocupación e interés en los investigadores psicoanalistas giran en torno al cumplimiento o no de reglas establecidas por la comunidad disciplinaria para el manejo de sujetos humanos en investigaciones, tales como el consentimiento informado o el secreto profesional, donde tampoco encontramos posiciones ni respuestas unificadas. Por una parte, es claro que el interés en la transmisión de los avances psicoanalíticos a partir de las investigaciones con EC parte del mismo psicoanalista y no del paciente-participante y el impacto que esto puede crear en la comunidad científica y el público en general. Por esto mismo, la responsabilidad prudencial debería atender prioritariamente al cuidado sobre la exposición pública de la intimidad de un paciente. En este sentido, Andrés Roussos y otros (2001), Adela Leivovich de Duarte (2006) y Nahir Bonifacino (2013) alertan sobre las dificultades respecto del

alcance de la regla de confidencialidad. Las posturas oscilan entre el secreto absoluto o relativo para la presentación a terceros y/o publicación de materiales clínicos con fines investigativos e incluso plantean la excepción para la supervisión del material clínico utilizado. En todos los casos, el seguimiento de la regla sobre el secreto profesional amerita su aplicación no como un mandato de valor absoluto, entendiendo que toda situación es pasible de interpretación situacional. El consentimiento informado es una regla ética subsidiaria al secreto profesional en investigación. En psicoanálisis, si esta autorización se da durante un tratamiento, se agrega aquí el especial cuidado que el profesional investigador tendrá que tener debido a la situación transferencial sostenida como herramienta metodológica. Se da así la necesidad de ir repactando la aplicación de esta regla según avance la indagación, dando la posibilidad al participante de revocar o reafirmar su decisión.

Reflexiones finales

Tras el análisis llevado a cabo en nuestro recorrido sobre los aspectos ético-metodológicos de los DEC, hemos podido constatar que existe una vasta implementación en investigaciones psicoanalíticas, aunque sin criterios unívocos. De modo general, se rescatan principalmente las bondades de su uso, tanto en la ejemplificación como en la consolidación de sus conocimientos. Sin embargo, hay algunos puntos que merecen abordarse críticamente: tanto el estatuto como el tratamiento de los DEC en este tipo de indagaciones son de orden disímil, teniendo en cuenta los diferentes objetivos del psicoanálisis. La elección del tipo específico y fundamentación manifiesta del uso del EC por parte de los investigadores en esta área es muy reducida y prevalece el uso ejemplificador del caso, donde los procedimientos y estrategias metodológicas aparecen diluidos y sin discusión. Del mismo modo, no existen criterios éticos claramente delimitados al utilizar DEC en investigaciones de corte psicoanalítico; las discusiones respecto de los dilemas sobre los principios éticos, del uso de reglas éticas y de la responsabilidad del psicoanalista en investigación, comporta un campo de incipiente y escaso desarrollo.

Considerando que el psicoanálisis conforma una praxis basada en un corpus teórico que, como tal, debe promover la investigación y el intercambio crítico para continuar desarrollándose, los aspectos metodológicos y éticos deberían ser de especial atención. Recordamos, concluyendo con Freud, que en la investigación de cada caso es

responsabilidad indelegable del investigador-psicoanalista evitar todo malestar, daño o sufrimiento del paciente-participante a causa del no cuidado de los aspectos ético-procedimentales en el encuadre, garantizando así una práctica científica de calidad:

La comunicación pública de lo que uno cree saber acerca de la causación y la ensambladura de la histeria se convierte en un deber, y es vituperable cobardía omitirla, siempre que pueda evitarse el daño personal directo al enfermo en cuestión. *Creo haberlo hecho todo para impedir que mi paciente sufra ese daño* ([1905] 2002: 124, cursivas nuestras).

Referencias bibliográficas

- Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). "Los debates metodológicos contemporáneos". En A. Marradi.; N. Archenti y J.I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Bonifacino, N. (2013). "Dilemas éticos en psicoanálisis". En *Revista uruguaya de psicoanálisis*. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/P62YbY>>
- Cortina, A. (20 de febrero de 1998). "Ética de las profesiones". En *Diario El País*. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/XyUJD8>>
- Dreher, A. (2000). *Foundations for Conceptual Research*. London: Karnac.
- Eagle, M. y Wolitzky, D. (2011). "Systematic empirical research versus clinical case studies: a valid antagonism?". En *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59 (4), pp. 791-818.
- Ferrero, A. (2000). "La ética en psicología y su relación con los Derechos Humanos". En *Fundamentos en Humanidades*, II (1), pp. 21-42.
- Fonagy, P. (1999). "Reflections on psychoanalytic research problems-an Anglo-Saxon view". En *An Open door review of outcome studies in psychoanalysis*. Londres: IPA Report.
- Freud, S. ([1905, 1909, 1911, 1930] 2002). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1996). "What kind of research for psychoanalysis?". *International Psychoanalysis: Newsletter of the International Psychoanalytical Association* 5, pp. 10-14.
- Hoffman, I. (2009). "Double thinking our way to 'scientific' legitimacy: The

desiccation of human experience". *Journal of the APA*, 57 (5), pp.1043-1069.

Lacan, J. ([1959-1960] 2003). *El Seminario. Libro VII: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Leivovich de Duarte, A. (2006). "La ética en la práctica clínica. Consideraciones éticas en la investigación psicoanalítica". En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 102, pp. 197-220 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/PBkYcK>>

Leuzinger-Bohleber, M. y Bürgin, D. (2003). "Pluralism and unity in psychoanalytic research: In: M. Leuzinger-Bohleber". En A.U. Dreher y J. Canestri (eds), *Pluralism and Unity? Methods of Research in Psychoanalysis*. London: International Psychoanalytical Association.

Perron, R. (1999). "Reflections on psychoanalytic research problems". En *An Open door review of outcome studies in psychoanalysis*. Londres: IPA Report.

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 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/F22K1i>>

Roussos, A.; Braun, M. y Olibera, J. (2001). "Problemáticas éticas actuales en la investigación en psicoterapia". En *Revista argentina de clínica psicológica*. Vol. XIX, pp. 23-40.

Sánchez Vázquez, M.J. (2008). "Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la Psicología". En *Fundamentos en Humanidades*, IX (17), pp. 145-161.

_____ (2011). "Ethos científico e investigación en Psicología". En *Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (UNLP)*, Tomo 2, pp. 129-134 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/FLtq6D>>

_____ (Coord.) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas*. La Plata: Edulp. [en línea] Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10915/27889>>

Respuestas al trauma en la época. De la clínica en lo social

Eduardo Suárez, Daiana Ballesteros y Antonela Garbet

suareznestore@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente escrito tiene como objetivo evidenciar el estado de trabajo de la investigación en curso, realizada por la cátedra de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Surge como consecuencia de un trabajo previo en el que hemos indagado las diferentes concepciones sobre el tema, como así también precisamos el concepto de trauma orientados por la enseñanza de Lacan. En conclusión, podemos decir que entendemos al trauma como la irrupción de un real que resulta imposible de anticipar por el sujeto.

Actualmente, la investigación se orienta a circunscribir una definición posible de lo social y su relación con el trauma en la época; el eje del trabajo es la clínica, por ello la metodología implica el estudio de casos que son formalizados y elaborados por el equipo. En el presente escrito se han seleccionado dos; éstos permiten evidenciar que la intrusión del real traumático no es homogénea, si entendemos que el trauma no sólo implica el golpe de lo real, sino también la lectura que el sujeto podrá hacer del mismo, la cual lleva -necesariamente- la marca de su inconsciente. El acontecimiento traumático abrirá la posibilidad de una elaboración subjetiva posibilitada por el encuentro con un analista.

Palabras clave: trauma; psicoanálisis; clínica; social

Una orientación política

En Clínica de Adultos nos interesamos en el tema de la clínica en lo social como modo de relacionar al psicoanálisis con otros discursos. En este sentido, para investigar, para debatir y para difundir cuestiones que la atañen, la universidad brinda una excelente oportunidad. Allí convergen múltiples disciplinas, campos de intervención y marcos teóricos de referencia.

La clínica, en la orientación psicoanalítica actual, no puede realizarse de modo independiente de los ámbitos donde se inserta, de las leyes que regulan su incumbencia, ni de los contextos socio-institucionales que la posibilitan.

Pensamos que, por ejemplo, la ampliación de derechos, proveniente de la sanción de las últimas leyes en nuestro país, genera modos inéditos de representación del sujeto, que se manifiestan en las más diversas esferas de aquello que se designa como “lo Mental”.

La cuestión del trauma es, en este sentido, apropiada para entrar desde la perspectiva clínica, a las cuestiones sociales. En primer lugar, porque el trauma siempre conmueve la relación del sujeto con el Otro, es decir, los modos de ubicarse que el sujeto se ha procurado en lo social. Conmueve identificaciones, sentidos, garantías, y genera nuevas relaciones y nuevas angustias que se transmiten y colectivizan. Segundo, porque -ante la disolución progresiva de los discursos tradicionales- es un campo que ofrece nuevas nominaciones. Aunque solo sea a título de víctima -de violencia de género u otras-, del delito, de los accidentes de tránsito, de las adicciones, etc. La vía del trauma toma el relevo de la identificación a la hora de representar socialmente al sujeto.

Hipótesis general y específica

Como hipótesis central, afirmamos que el trauma incide en el sujeto, el cual responde bajo modalidades específicas que constituyen el inicio de su elaboración. Es decir, no se constituye por la sola presencia de un hecho contingente que excede la capacidad de tramitación psíquica del sujeto, sino de sus respuestas, fundamentalmente la perplejidad, el punto irrepresentable que afecta, y los síntomas o la angustia correlativos.

En cuanto a las específicas, debe mencionarse:

1. Existe variabilidad en aquello que trauma al sujeto, lo que es para uno no lo es para otro y también las modalidades de respuesta de cada sujeto al encuentro traumático.
2. Estas modalidades varían de acuerdo a la relación del sujeto con el Otro y su

consistencia, así como de sus posibilidades de producir síntomas o su capacidad de actuar.

3. Las respuestas iniciales -detectadas por la escucha psicoanalítica- pueden ser aisladas como el inicio de un tratamiento que produce el propio sujeto, ya que para el psicoanálisis la respuesta opera como defensa ante lo real.

4. Esas respuestas orientan el tratamiento clínico, ya que desde el psicoanálisis no intentamos curar, eliminar el síntoma -o lo que produzca cada sujeto- sino tratarlo, en tanto esto le genere un padecer de más.

La metodología y unidades de análisis

A los fines de nuestra investigación, hemos adoptado un diseño mixto. Por un lado recolectaremos datos primarios (diseño de campo), por otro, utilizaremos un diseño bibliográfico con la lectura de documentos y textos ya escritos.

Con relación al diseño de campo, nos basaremos en el estudio de casos, seleccionados por su valor ejemplar, provenientes de la práctica clínica dentro de los dispositivos comunitarios donde se desempeñan los integrantes de la cátedra. Mediante su indagación, se buscará arribar a la tipificación de categorías clínicas y se diseñará una matriz con el fin de sistematizar los datos recabados en los estudios, a fin de compararlos en búsqueda de correspondencias.

Respecto a las unidades de análisis, los indicadores (o unidades de observación) son:

- Para el evento traumatizante: suceso efectivamente vivido. El accidente, un real que afecta al sujeto.
- Para el acontecimiento traumático: aquello que moviliza la cadena significativa y se traduce y localiza en el relato por un vacío de sentido con relación al hecho.
- Para la respuesta subjetiva: localización en el relato de angustia o síntomas con relación al acontecimiento traumático.
- Para la elaboración: localización en el relato de decisiones, actos o sentidos nuevos que den cuenta de cómo se simboliza lo ocurrido en el acontecimiento traumático.

Viñetas clínicas

Viñeta 1: Rita, una joven de 22 años, llega al Servicio de Guardia del hospital con el rostro desfigurado a causa de un accidente de tránsito.

Frente a su imagen destrozada surge el horror, no puede reconocerse en el espejo, no puede mirarse en él; esto la sumerge en una angustia que le impide salir al mundo. Tanto en la

sala de espera como en la propia calle, Rita se pone muy nerviosa cuando alguien la mira. Todo el primer tiempo del tratamiento, la función fue acompañarla en la reconstrucción de su imagen corporal. Luego, se constituyó un síntoma: el ahogo.

Inició una relación de pareja, generándose una interrupción en el tratamiento.

Tiempo después, retoma las entrevistas, motivándola las situaciones de violencia ejercida por su *partenaire*. En este segundo tiempo, a partir de trabajar ese vínculo, surge un recuerdo, al modo de un sueño: como consecuencia del accidente pierde un embarazo y la relación que tenía con un hombre. Asocia esto al abandono de su madre cuando era niña.

Entonces, en este caso podemos ubicar:

- Evento traumático: el accidente automovilístico.
- Registro subjetivo: el horror frente a su imagen desfigurada.
- Respuesta subjetiva: la angustia, la inhibición (no poder presentarse así al mundo) y el síntoma (el ahogo).
- Elaboración subjetiva: el recuerdo de haber perdido el embarazo y a su pareja en el accidente, cuestión que se liga a su historia.

Viñeta 2

Dentro del dispositivo de guardia de un hospital general se recibe una interconsulta desde cirugía plástica bajo el motivo “crisis de angustia” por una paciente “acuchillada” que no para de llorar.

Durante la entrevista, Irene relata que una chica del barrio la atacó, cortándole la cara, cuando fue a visitar a su pareja. La angustia adviene en el relato cuando dice “es como empezar de vuelta. ¿Ahora cómo me van a mirar cuando llegue a casa? Van a empezar a preguntar y no quiero hablar, no quiero volver así”. Al interrogar el “empezar de vuelta”, gira su rostro, y nos enseña el lado derecho diciendo “¿ven?”. Relata que, a los cuatro años, fue mordida por un perro en la cara. Esta cicatriz ha sido motivo de burlas y vergüenza durante su infancia: “se me reían, me cargaban, me miraban y eso me daba mucha vergüenza”.

El trauma anuda infancia, adolescencia y su presente, funciona como un “otra vez”. El punto que empieza a desarrollarse es ¿cómo hacer para volver a tener un cuerpo, una imagen para presentarse ante el Otro social de mirada inquietante?

De la clínica en lo social

Jaques Alain Miller (2007) utilizó el término “lugar Alfa” en ocasión de orientar el trabajo en los centros psicoanalíticos de consulta y tratamiento (CPCT), para designar el espacio que puede abrirse en una institución a partir de la presencia de los practicantes del psicoanálisis, en la medida en que se pueda instalar algo, por humilde o diverso que sea el modo, del discurso analítico. Afirma allí que, los analistas que ejercen en estos lugares Alfa, encarnan como tales lo social y restituyen el lazo social para los sujetos que acogen.

El autor sostiene que “el secreto, para el psicoanálisis, es que no distinguimos entre la realidad psíquica y la realidad social. La realidad psíquica es la realidad social” (Miller, 2007: 2). Lo social es, entonces, la marca del Otro con la cual el sujeto se identifica en esa alienación primera de la que es efecto. El sujeto que -por definición- no tiene representación, toma del Otro los significantes para nombrarse. La clínica psicoanalítica de orientación lacaniana habilita un decir sobre esas marcas, en tanto éstas han sido conmovidas, actualizadas por el trauma.

En el caso de Rita, el encuentro con un analista le permitirá decir sobre el horror de presentarse ante la mirada del Otro con una imagen desfigurada, que luego abrirá un decir sobre su relación con su pareja y con el Otro materno. En el caso de Irene, lo real -imposible de evitar y de anticipar- morderá la carne dejándola a merced de un “otra vez” que la enlaza a la mirada de un Otro que se burla de ella y ante el cual experimenta vergüenza. Habilitar un decir sobre esto y acompañarla en la invención de un cuerpo y una imagen para presentarse ante el Otro, será la dirección trazada por una escucha analítica.

Referencias bibliográficas

Miller, J.A. (2007). "Psicoanalistas en contacto directo con lo social" en *XVI Encuentro Internacional del Campo Freudiano* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/QLiZV5>>

Peligrosidad: Cambalache “problemático y febril”

Notas acerca del concepto de peligrosidad aplicado en casos de medidas de seguridad impuestas a personas con padecimiento mental

*Romina Ailín Urios, Marien Bajar, Melina Galeano,
Fernanda Kaufmann, Ana Clara D’Ovidio y Xavier Oñativia*

rominaurios@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Como miembros integrantes del Proyecto de investigación “PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN TORNO A LA INIMPUTABILIDAD EN CONTEXTO DE ENCIERRO PENITENCIARIO: EXPLORACIÓN DE LA NOCIÓN DE PELIGROSIDAD EN MEDIDAS DE SEGURIDAD EN EL MARCO DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL”, en este escrito nos proponemos realizar algunas indagaciones respecto al concepto de peligrosidad utilizado desde el derecho, para justificar medidas de seguridad en sujetos con algún padecimiento mental que han infringido la Ley Penal. Partimos de la premisa de que el concepto de peligrosidad ha sido heredado del paradigma positivista y que, actualmente, continúa presentando resistencias para ser dejado en desuso.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en que, cuando se apela al concepto de peligrosidad para implementar una medida de seguridad en un sujeto declarado -por ley- inimputable, lo que se hace es ir contra derecho. En los siguientes párrafos, intentaremos dar cuenta, por medio de un estudio bibliográfico, de la consistencia de esta hipótesis, sin poder aún afirmarla en forma taxativa por ser un estudio preliminar dentro de la antes mencionada investigación.

Palabras clave: peligrosidad; salud mental; inimputabilidad; derecho

Introducción

Con este trabajo nos proponemos, en primer lugar, dar cuenta del concepto de peligrosidad: su definición, su historia y su uso por parte del Derecho. Luego, intentaremos situar qué relación puede establecerse entre el concepto de peligrosidad y la medida de seguridad desde el Derecho, para finalmente adentrarnos en la especificidad del tratamiento que reciben aquellos sujetos con algún padecimiento mental que han cometido algún delito. Finalmente, intentaremos corroborar o refutar -parcialmente, por lo incipiente de nuestro estudio- la hipótesis de investigación planteada.

El recorrido bibliográfico realizado, nos ha permitido vincular al concepto de peligrosidad con el paradigma positivista, vinculación que desarrollaremos a continuación.

Nuestra metodología de trabajo consiste en la recopilación, la selección, la lectura y el análisis crítico de materiales bibliográficos que nos permitan realizar una aproximación al concepto de peligrosidad, desde su utilización por parte del derecho penal.

¿A qué llamamos “peligrosidad”?

Para definir este concepto es fundamental mencionar a quien fue pionero en su utilización, el filósofo alemán Ludwig Andreas Feuerbach quien, en 1799, conceptualizó el peligro como un principio subjetivo y una probabilidad, como “la cualidad de una persona que hace presumir fundadamente que violará el derecho” (Ruiz-Funes, 2011: 1125), donde la fórmula “violará el derecho” implica una seguridad.

El criminólogo italiano Enrico Ferri (1856-1929) identifica el peligro con la conducta criminal, afirmando que todos los delincuentes son peligrosos por el solo hecho de haber delinquido. De esta forma, el peligro se define por la circunstancia de haber cometido o intentado cometer un delito.

En línea con el planteo de Ferri, en 1920, Ludovico Mortara concibe a la peligrosidad como “el grado de ofensa que sufren las leyes de la convivencia social por un hecho delictivo” (Ruiz-Funes, 2011: 1126), agregando que no se mide por la imputabilidad, sino por la temibilidad y peligrosidad del autor.

¿Qué relación puede establecerse entre el concepto de “peligrosidad” y la medida de seguridad desde el Derecho?

Sostuvimos más arriba la premisa respecto a que el término “peligrosidad”, remite al paradigma positivista. En este sentido, en su libro *Exposición y crítica de la teoría del estado peligroso* (1929), Sebastián Soler realiza un recorrido histórico del uso de esa categoría en nuestro país, retomando a autores clásicos del positivismo, como Ferri y Raffaele Garófalo. Va a analizar críticamente cada uno de los postulados que presenta y, sobre todo, la aplicación práctica de la categoría de peligrosidad, por considerar que en su utilización en los casos de medidas de seguridad aplicadas en forma anticipatoria a un hecho -es decir, antes de que el sujeto cometa un delito-, lo que se hace es ir contra derecho. ¿Por qué afirma esto el autor? Porque detecta que bajo esa categoría, entran al menos dos tipos de personas: aquellas que han cometido una serie de hechos que pueden considerarse delitos por el Código Penal (CP), convirtiéndose de ese modo en peligrosos y aquellos que no han cometido ningún hecho, pero que reúnen ciertas características que podrían hacerlos proclives a actuar de determinada manera. Lo que sostiene Soler es que, en ambos casos, lo que está primando es una premisa anticipatoria, o bien porque el sujeto ya ha delinquirido y por lo tanto ya tiene predisposición al delito o por portar ciertas características, que bien pueden ser biológicas, de carácter o fenotípicas.

Otro autor que aborda la premisa anticipatoria es Francesco Carrara, quien diferencia el daño potencial del peligro. Su idea en torno al daño potencial es la siguiente: “cuando no sobreviene la pérdida completa del bien atacado, existe sólo en el resultado del acto externo la potencia necesaria para producirla, pero no ha llegado a ser completa la violación del derecho” (Ruiz-Funes, 2011: 1125). El peligro será diferente del daño, presentándose mediante dos tipos de conducta, dando lugar cada uno de ellos a una categoría diferente:

A) *Appreso*: es aquel que no ha presentado jamás un estado de hecho que hiciera inminente la violación del derecho. Es un peligro inmediato, probable, por correr, pero que no se ha hecho efectivo todavía.

B) *Corso*: es un peligro que nace de un estado de hecho que, en un momento dado, hace inminente la violación del derecho.

Dirá que el peligro *appreso* no es susceptible jamás de ser incriminado y sólo cae bajo la acción de las medidas de buen gobierno, excluyéndolo del derecho penal.

Donde hay mero peligro, el derecho penal no ha sido violado todavía, sino solamente

amenazado. Mariano Ruiz-Funes (2011) concluye que el estado del hombre y la disposición que puede derivarse de él, relacionados con el factor negativo de que “no se han traducido en una situación de hecho que haga inminente la violación del derecho” (2011: 1125) y valorados como un peligro por correr, probable, e incluso inmediato, son elementos integrantes del peligro sin delito.

Plantea en su escrito sobre el tema, que implica una conducta futura en relación con un delito que ya ha sobrevenido o con otra ya existente. El peligro implica un pasado, un presente y un futuro, una conducta pretérita, actual y no venidera.

En este sentido, importa determinar la función de lo posible y lo probable en el concepto de peligro porque, así planteado, es la posibilidad y probabilidad. Lo posible es expectativa de conducta; lo probable, pronóstico de conducta. Lo probable es lo verosímil, lo que es lógico que suceda, aunque no llegue a ocurrir.

Isidoro De Benedetti, en el *Primer Congreso Latinoamericano de Criminología* en 1938, sostuvo que la posibilidad es un juicio abstracto en el que prescinde de las características de un sujeto determinado; y la probabilidad, un juicio sobre las circunstancias concretas de una persona o de ciertos actos. El peligro no es sólo y necesariamente un juicio, sino también un estado. Es este último elemento el que, asociado a la probabilidad, engendra el juicio. La operación mental que sirve de base al juicio de peligro se funda, indudablemente, en la idea sugerida por la situación del sujeto y en las relaciones que autoriza a suponer como verosímiles, es decir, en las relaciones probables entre la manera de ser y una determinada conducta. Es, sin duda alguna, un juicio subjetivo.

El peligro es, sobre todo, la situación de una persona y los modos de ser y de actuar sucesivos que parece desprender de ella en función de los cambios probables que han de influir sobre sus condiciones de vida. Es el estado y la probabilidad.

Abel Cornejo (1991) realiza una división entre lo que llama “delitos de peligro concreto” y los “delitos de peligro abstracto o potencial”. El autor sostiene que el núcleo central del delito es la acción, mediante la cual se lesiona un bien jurídico que el orden, también jurídico, valora. De esta manera, se entiende por delitos de peligro real a aquellos en los que el resultado consiste en la causa efectiva y cierta de un peligro, el fenómeno en el que el peligro se produce es el de la consumación. A su vez, en los delitos de peligro abstracto, lo típico es la realización de una conducta idónea para causarlo y, en estos casos, el momento en el que se realiza coincide con el de la acción propiamente dicha: no es preciso esperar para que el resultado se produzca.

Patricia Ziffer (2006) analiza cómo en la concepción de peligrosidad predomina la

perspectiva de la predicción a futuro, que lleva a tomar como decisivo para calificar a alguien como “peligroso” no lo que hace o hizo, sino lo que se sospecha que hará por el sólo hecho de presentar ciertas características individuales. En este sentido, la autora sostiene que, a la hora de tomar una decisión basada en la peligrosidad de un sujeto, el juicio de valor que se realiza es subjetivo y el derecho, generalmente, se jacta de ser objetivo: la aplicación de la ley tal cual lo indica el Código.

También en el fallo “Gramajo SCJN s/ Inconstitucionalidad del art. 52”, se hace referencia al hecho de que, cuando se toma a la peligrosidad como pronóstico de conducta, esta caracterización es siempre injusta o irracional por su carácter de probabilidad, de predicción, lo cual carece de cualquier base científica, quedándose en lo meramente empírico.

¿Cómo se juega el concepto de peligrosidad en la especificidad del padecimiento mental?

Para seguir con las conceptualizaciones que venimos desplegando, podemos mencionar a Vicente Cabello (1963), quien sostiene que la medida de seguridad no es retributiva como la pena, ya que se fundamenta en la peligrosidad y no en la importancia del bien lesionado, atendiendo más a lo que la persona es que a lo que ha hecho, basándose la medida de seguridad en una condición personal del individuo que ha de ser indeterminada, pues su duración depende del efecto educativo y curativo que haya experimentado aquel a quien se impone. En este sentido, Ziffer (2006) será taxativa a la hora de sostener que, si la premisa peligrosista se justifica en los casos en los que un sujeto es considerado peligroso porque ya ha delinquido con anterioridad, esto se debe a que, en realidad, la cárcel no sirve como dispositivo “re-socializador”, sino que el efecto que produce en el sujeto es el contrario. Es el mismo sistema penal, en su aplicación, el que convierte en peligrosa a una persona y el “efecto curativo” no es tal.

De acuerdo con el fallo “Gramajo Marcelo Eduardo s/ robo en grado de tentativa”:

(...) las únicas medidas de seguridad en la ley argentina son curativas. No existen en nuestra ley medidas de seguridad que se limiten a meras privaciones de la libertad y que se ejecuten igual que la pena de prisión, lo cual es perfectamente razonable y constitucionalmente viable, pues ninguna pena, por el hecho de imponerse con relativa indeterminación temporal y privársele de algunos beneficios

ordinarios deja de ser pena: dicho en otras palabras, una pena que adopta condiciones más gravosas no es menos pena que sin esas condiciones; en última instancia sería una pena más grave, pero nunca perdería su naturaleza de pena (2006: s/p).

Ignacio Muñagorri Laguia (2006), especialista en derecho penal, plantea que los conceptos “control preventivo” y “peligrosidad” están íntimamente vinculados a las políticas de seguridad. Cita a Carlos Paredes cuando plantea que la seguridad remite a ciertos juicios de probabilidad que se realizan acerca de la conservación o alteración de un estado de cosas que se considera valioso. Entonces, la perspectiva securitaria alimenta intervenciones previas ante peligros, ya sean cercanos o remotos; se implanta la idea de que esos peligros proceden de conductas, de actitudes, incluso de determinado estatus social que lo cual lleva a atribuir etiquetas negativas a determinados grupos sociales. Es decir, se atribuye “peligrosidad”, un concepto que se convierte en un atributo utilizado fácil y políticamente. Así, y tomando a Tamar Pitch para sus argumentos, el autor -en consonancia con lo que plantea Ziffer- refiere que la elección de aquello que se destaca como peligroso no es objetiva sino que es intrínsecamente política, utilizada esencialmente con el objetivo de consolidar la organización social existente, dominante. Las prácticas de prevención tienen un efecto de disciplinamiento legitimado por el discurso y esto debe entenderse como una modalidad política para reafirmar el orden social.

Un caso paradigmático de la aplicación de medida de seguridad en base a la “peligrosidad” de quien ha delinquido, lo encontramos en el “Fallo Gramajo”. Allí se sustenta la inconstitucionalidad del artículo 52 del Código Penal, con el argumento de que la reclusión accesoria por tiempo indeterminado constituye una pena y no una medida de seguridad, en tanto la medida de seguridad se le impone a Gramajo por los antecedentes personales y no por el hecho cometido en esta ocasión. En otras palabras, lo que prima es su peligrosidad y, así, la medida de seguridad sólo se utiliza como modo de resguardo social.

La construcción del “loco peligroso” se reafirma y refuerza cuando la persona con padecimiento mental entra en conflicto con la ley penal.

Esto nos permite abrir la indagación acerca de qué sucede entonces cuando la persona que delinque posee un padecimiento mental, ¿se lo considera un “loco” o un criminal? ¿Interno o paciente? Como bien expresa el artículo 1 de la Ley 26657 (Ley Nacional de Salud Mental): “Es importante asegurar la protección de la salud mental de todas las personas y el pleno goce de los Derechos Humanos de aquellas con padecimiento mental que se

encuentran en el territorio nacional”, pero en este contexto ¿qué pesa más? ¿el delito? ¿la “peligrosidad” del sujeto que porta un padecimiento mental y que ha delinquido? ¿la persona con padecimiento mental?

Primeras conclusiones

Entre las conclusiones preliminares a las que pudimos arribar -teniendo en cuenta que el recorrido que presentamos es sólo una pequeña parte integrante de una investigación mucho más grande- podemos afirmar que, en la actualidad, se sigue utilizando el concepto de peligrosidad tal como lo presentara el positivismo italiano de Ferri y Garófalo; observándose sobre todo en los casos en los que se aplican medidas de seguridad a personas con padecimiento mental que han cometido algún tipo de delito.

La privación de libertad en unidades penitenciarias psiquiátricas sigue siendo la medida privilegiada, aún encontrándose vigente la Ley 26657 y teniendo las recomendaciones de la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud mental y Adicciones (CONISMA) que indican que las medidas que deben utilizarse siempre deben cumplirse en instituciones de salud. Así, el “tratamiento” que recibe el sujeto es o bien medicalización o bien aislamiento, cuando no una combinación de ambos.

La ley penal tiene la característica particular de que se aplica una vez que se ha cometido un delito; es por esto que podemos sostener -luego de todo lo que hemos desarrollado hasta aquí- que la categoría de “peligrosidad” iría contra derecho, ya que se basa, sobre todo en la predicción; y, bajo una premisa “preventiva”, pone en juego “medidas de seguridad”, que nunca son ante un riesgo para sí mismo, sino para terceros: ¿peligroso para quién? Para el orden social.

Entonces, retomando nuestra hipótesis, la aplicación del concepto “peligrosidad” para indicar medidas de seguridad en personas con padecimiento mental, va contra un derecho pensado en términos democráticos y se constituye como la piedra angular de un Derecho Penal peligrosista y subjetivo.

Adherimos a Ziffer (2006) cuando plantea la imposibilidad de legitimar la privación de libertad de cualquier persona basada en una sospecha, cuyo único objetivo sería paliar el temor de la sociedad hacia determinadas personas.

Si aquel que comete un delito es una persona que porta un padecimiento mental se asiste, en la mayoría de los casos, a tal confusión que tiene por punto de llegada la equiparación de padecimiento mental con peligrosidad.

La lógica del sistema de administración de justicia penal -y puntualmente la lógica penitenciaria aplicada al campo de la salud mental- convierte, entonces, el abordaje actual de aquellas personas privadas de libertad bajo medidas de seguridad por presentar algún tipo de padecimiento mental, en esta suerte de “cambalache” problemático y febril.

Referencias bibliográficas

- Cabello, V. (1963). “Peligrosidad penal de los enfermos mentales. La fórmula de los cinco elementos”. En *Revista La Ley*, Vol. 112, pp. 876-882.
- Cornejo, A. (1991). *Los delitos del tráfico de estupefacientes*. Buenos Aires: Alfa Beta.
- De Benedetti, I. (1938) *Primer Congreso Latinoamericano de Criminología*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Criminología.
- Muñagorri Laguía, I. (2006). “Políticas de seguridad, control preventivo y peligrosidad. La construcción del orden social securitario”. En *Revista Delito y Sociedad*, (s/d).
- Ruiz-Funes, M. (2011). “Algunos conceptos sobre la peligrosidad”. en *Revista La Ley*, Vol. 3, pp.943-950.
- Soler, S. (1929). *Exposición y crítica de la teoría del Estado Peligroso*. Buenos Aires: Valerio Abeledo.
- Ziffer, P. (2006). “La idea de ‘peligrosidad’ como factor de prevención especial. A propósito del fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el Caso ‘Fermín Ramírez’”. En *Suplemento La Ley de Derecho Constitucional*, (s/v), pp. 45-56.

Leyes, decretos y fallos

Corte Suprema de Justicia de la Nación. Fallo “*Gramajo Marcelo Eduardo s/ robo en grado de tentativa*”, septiembre de 2006.

Código Penal Argentino

Ley 26657 (de Protección de la Salud Mental)

Mauricio Knobel en la revista de Psicología.

El lugar de la investigación en la formación de los psicólogos platenses

Vadura, Nancy Edith (1)

nancyvadura@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Con este trabajo continuó una línea de investigación sobre los artículos de Mauricio Knobel publicados en la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). En esta ocasión, me circunscribo a sus investigaciones realizadas oportunamente en la carrera de Psicología, por entonces dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en el momento en el que, además, se desempeñaba como Director del Instituto de Psicología.

La relevancia que le otorga a la investigación parece hacerse visible en todos sus artículos publicados y en los anuncios de sus “investigaciones programadas” para sus cátedras de Higiene Mental y de Psicología de la Niñez y la Adolescencia.

Para el autor, la investigación es una tarea fundamental e irrenunciable de los psicólogos. El valor que le adjudica lo posiciona críticamente ante la ausencia de presupuestos adecuados y las limitaciones burocráticas impuestas para el desarrollo de esta actividad.

La trascendencia que le da a esta labor parece revelarse también tanto por los eventos y lugares en que se presentan algunos de los trabajos de la cátedra de Higiene Mental como en el hecho de la articulación de sus investigaciones con la comunidad.

Palabras clave: revista; Psicología; Knobel; investigación

Introducción

Con este trabajo continúo una línea de investigación sobre los artículos publicados en la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En un artículo anterior me acerqué al valor histórico que tiene esta revista, para luego centrarme en los artículos escritos por Mauricio Knobel (1922-2008), uno de los autores más prolíficos en esa publicación, ocupándome de aquellos en los que refiere al rol del psicólogo.

En este caso, me circunscribo a las investigaciones realizadas en la carrera de Psicología de la entonces Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), publicadas en el momento en el que, además, se desempeñaba como Director del Instituto de Psicología.

Mauricio Knobel. Su formación y su inserción Institucional

Entre mayo 1955 y agosto de 1959 se crearon muchas de las facultades de Psicología del país. En ese marco, organizar las diversas cátedras y el plantel profesional no resultó sencillo. Sin ir más lejos, la carrera de la UNLP no estuvo exenta de atravesar estas mismas dificultades (Vadura, 2011).

La inserción institucional de Mauricio Knobel se produce unos años después, en el contexto de *una psicología sin psicólogos* (Vezzetti, 1994), momento en el que, por su formación, se convierte en integrante del plantel docente de la carrera de Psicología platense.

Inicialmente se gradúa como médico, especializándose más tarde (entre 1956 y 1959) en psiquiatría infantil en la Greater Kansas City Mental Foundation (Missouri, Estados Unidos) y, su amplia formación, lo lleva a integrar la American Psychological Association (APA) entre 1961 y 1964. Sin embargo, con frecuencia asiste a reuniones científicas internacionales ajenas a las instituciones de la IPA. Knobel no era un representante de la ortodoxia psicoanalítica argentina aunque, por su participación en la APA, ha sido señalado como psicoanalista (Dagfal, 2009).

Aún desde su posición renuente al psicoanálisis, Fernanda Monasterio lo convoca como profesor. Dada la escasez de profesionales formados en la materia y las complicaciones para configurar la planta docente en las facultades de Psicología, la médica española flexibiliza su posición, permitiendo que se sumen jóvenes profesionales reconocidos y especializados en el extranjero, aunque eso pudiera representar la entrada del psicoanálisis

a la facultad. Sin embargo, su directiva explícita fue no dictar psicoanálisis en las materias a su cargo (Vadura, 2010).

Algunas otras referencias aparecen en su libro *Psicoterapia Breve*(1987), en donde agrega que, después de recibirse de médico, realiza clínica general, electroencefalografía, neurología y psiquiatría. Luego decide viajar y, el conocer varias culturas, lo obliga a cuestionarse mucho de lo aprendido.

Su formación psicoanalítica en Buenos Aires lo lleva a hacer carrera institucional hasta llegar a la categoría de *Psicoanalista didacta*. Pero, según sus propios dichos, la tarea hospitalaria fue el gran incentivo para sus inquietudes terapéuticas. Aprendió psicofarmacología y practica psicoterapia. En ese entonces, no concibe otra manera de aprender que hacer clínica y enseñar. En este libro menciona su papel como formador de médicos y psicólogos:

Cada nueva idea, cada nueva experiencia, eran motivo de investigación y trabajo. Así, escribí muchas cosas mientras aprendía y enseñaba. De esas actividades resultaron algunas publicaciones más o menos aceptables, otras no tanto y no pocas sin gran valor. Tuve que leer, consultar, preguntar, volver algunas veces a la clínica y a mi análisis. Trataba de entender y, de ser posible, de transmitir lo que entendía (1987: 11).

Asimismo, describe a Arminda Aberastury como una “psicoanalista genial y persona excepcional” (Knobel, 1987: 11) como una de sus grandes maestras con quien, además de una valorada relación personal, también publicó algunos trabajos. Otro psicoanalista que rescata es a Jaime Szpilka “...insigne psicoanalista argentino que en sus comienzos me acompañó mucho” (Knobel, 1987: 12).

Sin embargo, para Alejandro Dagfal (2009) el psicoanálisis es una perspectiva teórica presente entre otras herramientas conceptuales y terapéuticas. Su trayectoria académico-profesional muestra el recorrido propio del psiquiatra moderno y dinámico de la época¹.

Además de la experiencia de Missouri y en Brasil² señala su trabajo en el Hospital Psiquiátrico Melchor Romero de La Plata, en el Instituto de Orientación Familiar que fundó en Buenos Aires, en la cátedra de Psiquiatría de la Universidad de Buenos Aires

¹ Su pertenencia institucional da cuenta de esa posición en tanto formó parte de la Asociación Americana de Psiquiatría, el Colegio Internacional de Medicina y la Sociedad Interamericana de Psicología.

² Forma grupos de estudios en Río de Janeiro y en San Pablo. También se suma a Universidades de ese país, como la de Campinas (Knobel, 1987).

(UBA) y en la carrera de Psicología de las UNLP y la UBA³.

Su inserción en la UNLP se produce en abril de 1961 como profesor titular en dos materias: Psicología Diferencial y Psicología de la Niñez y de la Adolescencia. Al año siguiente, fue designado profesor adjunto en la asignatura Higiene Mental (Knobel, 1961). Entre 1965 y 1968, también se desempeñó como Director del Instituto de Psicología de la UNLP, nombramiento que se anuncia en el Vol. 2 de la *Revista de Psicología*⁴.

Knobel y el lugar de la investigación en la carrera de Psicología de la UNLP

La investigación como tarea del psicólogo, aparece mencionada por Knobel en la *Revista de Psicología*. En su artículo “El Psicólogo en un Servicio de Psiquiatría Infantil”, señala tres áreas de desempeño para estos profesionales: el diagnóstico, la terapéutica y la investigación.

La *tarea diagnóstica* es una función altamente especializada por la que los psicólogos ocupan una posición jerárquica. Su contribución a la discusión final del caso, es de indiscutible valor dentro de los equipos interdisciplinarios⁵. La tarea psicoterapéutica aparece como la más discutida de todas, en tanto se encuentra limitada por cuestiones legales⁶. Por último, menciona el área de coordinar, de supervisar y de diseñar la metodología de investigación clínica. Esta tarea es fundamental, en tanto son los únicos que están en condiciones de medir los resultados obtenidos a nivel de la comunidad, de los individuos y quienes conocen las consecuencias de algunos tratamientos farmacológicos y psicoterapéuticos: este rol no solo es fundamental sino irrenunciable.

La importancia que otorga a la investigación, vuelve a aparecer en “El Psicólogo como Higienista Mental”, artículo que se presenta en el *Primer Seminario Internacional sobre el*

³ En esta autobiografía frecuentemente agradece a amigos excepcionales y a sus alumnos como posibilitadores en él de enseñanzas de sus ideas, sus críticas y su colaboración: “...actualmente algunos son profesores, otros son mis maestros- en una singular inversión de perspectiva- algunos se olvidaron de mi y otros me recuerdan con cariño” (Knobel, 1987: 11).

⁴ Se detalla: “CAMBIO DE AUTORIDADES. A partir del mes de abril del corriente año, asumió la dirección de este Instituto el Profesor de la casa Dr. Mauricio Knobel, titular de las cátedras de Psicología de la Niñez y de la Adolescencia e Higiene Mental, quien reemplaza al Dr. Luis María Ravagnan (...)” (*Revista de Psicología*, 1965: 9).

⁵ Es el único profesional del equipo formado en esa área a través del manejo de los test mentales. Su particular capacitación lo habilita, además, para la entrevista psicológica, el conocimiento del caso clínico y la situación social del paciente.

⁶ Aunque efectúa ese tipo de tratamiento exclusivamente bajo supervisión médica, esta instancia puede suprimirse en profesionales con una buena base psicopatológica y una amplia experiencia de trabajo en equipo.

*Desarrollo de la Comunidad en Salud Mental en 1965*⁷ (Knobel y otros, 1966).

La ausencia de presupuestos adecuados para la una dedicación *full time* en investigación y las limitaciones burocráticas para el trabajo de campo, muestran restricciones para esta tarea. Doss consecuencias de ello, están en que la labor se hace difícil y poco gratificante y, además, que la formación en investigación termina siendo superficial y acotada a proyectos de investigación internos de las cátedras. Así, los profesionales optan por dedicarse a otras actividades para la subsistencia.

Es en la enseñanza en donde Knobel y su equipo encuentran la forma de contrarrestar esas y otras condiciones, estimulando a los estudiantes en tareas de investigación, de trabajos de campo y de discusiones acerca de las posibilidades reales de trabajo (Knobel y otros, 1966).

Los demás artículos, como los informes del Instituto de Psicología de la Facultad publicados en esa revista, hacen visible también el interés y la importancia que el autor le da, no sólo a la investigación sino a la inserción de los alumnos y nuevos psicólogos en esta actividad. Uno de los informes, se denomina “Actitudes de preadolescentes acerca de la menstruación” y es un trabajo que se presenta en el *IX Congreso Interamericano de Psicología* en Miami, en diciembre de 1964, en el que se muestran los resultados de una investigación realizada en escuelas oficiales y privadas laicas a niños y niñas de 5° y 6° de entre 11 y 13 años y cuenta con la colaboración de los alumnos de la cátedra de Higiene Mental.

Este trabajo tiene como propósito indagar sobre el grado de conocimiento y la actitud de los preadolescentes respecto de la menstruación, tanto en su función fisiológica como en su relación con lo sexual y lo genital, plagado de representaciones y significados inconscientes reprimidos en nuestra cultura y se sostiene en una orientación psicodinámica (Knobel & Scáziga, 1965).

Asimismo, dentro del apartado “Investigaciones Programadas”, aparecen otras indagaciones que tienen a Knobel y a su equipo como protagonistas. La primera que se menciona es la que realiza su cátedra Psicología de la Niñez y de la Adolescencia. Es una experiencia supervisada por él pero a cargo de personal de la asignatura. Algunos de los integrantes fueron la Psicóloga Helena Lunazzi de Jubany, jefa de trabajos prácticos, la Psicóloga Norma Delucca, ayudante diplomada y Norma Najt como ayudante alumna.

⁷Este evento tuvo lugar en Buenos Aires del 12 al 17 de julio de 1965.

Todas ellas, años más tarde, serían personas muy significativas de nuestra Unidad Académica.

Se parte de una hipótesis de trabajo: “En nuestros adolescentes existiría un importante monto de agresividad en relación con la especial percepción del medio ambiente como frustrante, o por la existencia real de situaciones frustrantes, partiendo del criterio experimentalmente verificado que vincula frustración y agresividad” (Revista de Psicología, 1965: 7). La crisis de la adolescencia es factible de ser medida, tomando como patrón la actitud de los adolescentes frente a los valores normal y socialmente estatuidos.

En lo que refiere a su cátedra Higiene Mental, en ese mismo número se anuncian varios temas de indagación. El primero de ellos, “Actitudes y disposición frente a la maternidad”, se basa en la administración de un test proyectivo ideado por Knobel, en el que se revelan actitudes de aceptación o rechazo de la maternidad en mujeres embarazadas. Dicha administración, se completa con una breve entrevista y con el dibujo de la figura humana.

El segundo, “El tiempo en la adolescencia”, se intenta determinar por medio de una encuesta la ocupación de los adolescentes en la ciudad de La Plata, con el objeto de conocer sus preferencias sociales, educacionales, políticas, deportivas, etc.

El último tema tratado es “Conocimientos y disposición de los médicos acerca de la Psicología y los Psicólogos”, investigación que utiliza un cuestionario dirigido a médicos generales, psiquiatras y jefes de servicio de distintas especialidades. Se propone dilucidar los factores que generan actitudes de hostilidad, aceptación o indiferencia hacia la psicología y los psicólogos. A la vez, muestra su preocupación respecto de la inserción de estos nuevos profesionales (Revista de Psicología, 1965)

Un año más tarde, en el Volumen 3 de esa misma publicación, en la sección “Informes presentados”, Mauricio Knobel, junto a Martha de Albarracín, Alcira de Luliano, Elba Mosca y María Pereyra publican “Actitudes de la mujer ante el embarazo”. Este trabajo, lo presentan en el *X Congreso Interamericano de Psicología*, realizado en Lima (Perú) del 3 al 7 de abril de 1966 (Albarracín y otros; 1966) y parece retomar el primer tema de las investigaciones programadas anunciadas en el número anterior de la revista.

En este caso, el titular de Higiene Mental y su equipo continúan un trabajo iniciado en el Hospital Alvear de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), administrando y estandarizando un nuevo test diseñado por Knobel y Mirta Videla de Vignau, apto para explorar las peculiaridades de la estructura psicológica de la mujer embarazada. Se centra en la consideración de las actitudes más frecuentes en esa etapa de la vida y en su relación con las características del parto (Albarracín y otros, 1966). Es un test de estimulación

visual que enfrenta a las mujeres entrevistadas con una serie de láminas en las que se representan situaciones vitales inadvertidas. En éstas se identifican con un personaje, revelando en forma de historia dramática su modalidad perceptual y afectiva. Consta de ocho láminas con dibujos en los que la constante es la presencia de una mujer embarazada. Esa muestra piloto, se compone de 50 mujeres que se encuentran entre 7 y 9 meses de gestación: 25 de la Maternidad de La Plata (dependiente del Ministerio de Salud Pública de la Provincia de Buenos Aires) y 25 del Sanatorio Argentino, institución privada de la ciudad. Ambos grupos no corresponden exactamente a dos clases sociales definidas (baja y media) ya que, tanto en uno como en otro, se encuentran algunos miembros de las dos clases que, por distintas razones, asisten a uno u otro de los servicios.

En sus conclusiones se adelanta que, el uso de este instrumento adecuadamente validado, permite mostrar la posibilidad de prevenir distocias en el parto de mujeres y se constata la concurrencia de actitudes de aceptación o rechazo del embarazo, con la ausencia o presencia de factores distócicos en el parto. Incluso, menciona que en Argentina algunos obstetras lo utilizan con un criterio clínico empírico. Su uso les permite anticipar situaciones negativas y, desde una lógica preventiva, recomendar el tratamiento psicoterapéutico a las mujeres embarazadas que lo necesiten (Albarracín y otros, 1966).

En síntesis

La relevancia que Knobel le adjudica a la investigación, se hace visible en sus seis artículos publicados y en los anuncios de sus investigaciones programadas para sus cátedras de Higiene Mental y de Psicología de la Niñez y la Adolescencia.

En ellos reconoce a la investigación como una tarea fundamental e irrenunciable de los psicólogos, aunque restringida por la ausencia de presupuestos adecuados para una dedicación *full time* en investigación. También señala las limitaciones burocráticas impuestas para el trabajo de campo. Ambas cuestiones, hacen que esta actividad se torne difícil y poco gratificante, al tiempo que la formación es superficial y acotada a proyectos de investigación internos de las cátedras.

La trascendencia que le da a esta labor, parece revelarse también por los eventos y lugares en que se presentan algunos de los trabajos de la cátedra de Higiene Mental. Se mencionan uno nacional de importancia, tal como lo es el *Primer Seminario Internacional sobre el Desarrollo de la Comunidad en Salud Mental* en 1965 y dos internacionales: el *IX*

Congreso Interamericano de Psicología en Miami (1964) y el *X Congreso Interamericano de Psicología* en Lima (1966).

Asimismo, sus trabajos muestran una articulación con diferentes ámbitos de la comunidad. Se habla de escuelas primarias oficiales y privadas, como así también espacios vinculados a la salud tales como el Hospital Alvear de Buenos Aires, la Maternidad de la ciudad de la Plata dependiente del Ministerio de Salud Pública bonaerense y el Sanatorio Argentino. Cabe destacar que, muchos de los conceptos que aparecen, muestran un enfoque psicodinámico y algunas nociones psicoanalíticas. Rastrear profundamente ese lugar que lo nombra como uno de los primeros formadores de los psicólogos-psicoanalistas platenses es ya “una nueva historia”.

Notas

(1) Docente de la cátedra Corrientes Actuales en Psicología e integrante del Proyecto de Investigación "Historias de la Psicología en La Plata (1958-2006)". Código S046, Universidad Nacional de La Plata, dirigido por el Dr. Ariel Viguera.

Referencias bibliográficas

Albarracín, M.; Luliano, A.; Knobel, M.; Mosca, E. y Pereyra, M. (1966). “Actitudes de la mujer ante el embarazo”. En *Revista de Psicología*, Vol. 3, pp. 95-100.

Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942 -1966)*. Buenos Aires: Paidós.

Knobel, M. (1961). *Ficha individual de Personal Docente en Legajo Personal*. FAHCE: UNLP.

_____ (1965). “Actitudes de Preadolescentes acerca de la Menstruación”. En *Revista de Psicología*, Vol. 1, pp. 73-77.

_____ (1987). *Psicoterapia Breve*. Buenos Aires: Paidós.

Knobel, M.; Scáziga, B. y Segal, P. (1966). “El Psicólogo como Higienista Mental”. En *Revista de Psicología*, Vol. 3, pp. 69-75.

Vadura, N. (2010). “Psicoanálisis y Psicoterapia Grupal. Edgardo H. Rolla: de la neurocirugía a los grupos operativos en La Plata”. En *Memorias del XI Encuentro Argentino de Historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis Estudios, producciones e intervenciones en el Bicentenario*. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Rosario.

_____ (2011). “Los grupos operativos: de la Experiencia de Rosario a su implementación en Psicología Profunda en La Plata”. *III Congreso Internacional de Investigación en Psicología*, s/d.

Vezzetti, H. (1994). “Presentación”. En Vezzetti, H., Klappenbach, H. y Ríos, J.C. *La psicología en la Argentina*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UBA.

Mauricio Knobel en la Revista de Psicología. El embarazo y la maternidad como problemas de la Psicología

Nancy Edith Vadura

nancyvadura@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Con este trabajo, continúo una línea de investigación sobre los artículos de Mauricio Knobel publicados en la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de La Plata (Vadura, 2016, 2016a). En esta oportunidad me centro en aquellos en que aborda embarazo y maternidad. Estos tópicos aparecen en dos de sus seis artículos y en los “Informes de las Investigaciones” realizados en su cátedra de Higiene Mental de la Facultad de Psicología (UNLP).

Ambas temáticas pueden ser abordadas por la psicología desde sus áreas de competencia: la investigación, el diagnóstico y la terapéutica. Sin embargo, requiere de un modo de intervención interdisciplinario. Para Knobel, el psicoanálisis es una perspectiva teórica presente entre otras herramientas conceptuales y terapéuticas. No obstante, muchas de las fuentes que destaca en estos trabajos son psicoanalíticas.

Palabras clave: revista; Knobel; embarazo; maternidad

Introducción

Con este trabajo continúo una línea de investigación sobre los artículos de Mauricio Knobel (1922-2008) publicados en la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

En una primera producción me ocupé de aquellos en los que refiere al rol del Psicólogo para, en un segundo momento, dar cuenta del lugar que, para nuestro autor, tiene la tarea de investigación en la formación de estos profesionales.

En esta indagación me centro en el embarazo y la maternidad como tópicos que aparecen en dos de sus seis artículos y en los “Informes de las Investigaciones” realizados en sus cátedras de la Facultad de Psicología (UNLP) y publicados en esa revista.

Mauricio Knobel en la *Revista de Psicología*

Como señalo anteriormente, este trabajo continúa una investigación sobre las publicaciones de Mauricio Knobel en la *Revista de Psicología* platense. Es uno de los autores más fecundos y el más referenciado entre 1964 y 1967. Escribe seis trabajos y, el 25 por ciento, publicados en la primera etapa de esta Revista (2). (Klappenbach, 2008)

Su primer artículo, “El desarrollo y la maduración en Psicología Evolutiva”, lo escribe en 1964 y aborda estos tópicos desde diferentes perspectivas teóricas, incluyendo la propia (Knobel, 1964).

En el volumen II publica “El psicólogo en un servicio de Psiquiatría Infantil” (Knobel, 1965) y “Actitudes de preadolescentes acerca de la menstruación”, en coautoría con Beatriz Scáziga. En este trabajo se muestran los resultados de una investigación realizada en la cátedra de Higiene Mental de la carrera (Knobel & Scáziga, 1965).

Un año más tarde, se publican dos artículos: “El psicólogo como higienista mental” (Knobel y otros, 1966) y “Actitudes de la mujer ante el embarazo” (Albarracín y otros, 1966).

Su última publicación fue en el volumen III de la revista, con el artículo titulado “Psicoterapia preventiva en el embarazo” (Knobel, 1967)

En este trabajo me centro en las dos últimas publicaciones mencionadas y en los informes de las investigaciones en donde se trabajan maternidad y embarazo como tópicos de la Psicología.

Mauricio Knobel: embarazo y maternidad

En 1965 se publica el Volumen II de la revista en donde el autor publica dos de sus artículos (3). En ese mismo número, se anuncian las “Investigaciones Programadas” de dos de sus cátedras: Psicología de la Niñez y Adolescencia e Higiene Mental. Los temas de los que se ocupan son: “El tiempo en la adolescencia”, “Conocimientos y disposición de los médicos acerca de la Psicología y los psicólogos” y “Actitudes y disposición frente a la maternidad”.

No volveré sobre los objetivos planteados para estas investigaciones en tanto que ya fueron desarrollados en un trabajo anterior (Vadura, 2016a). Pero, en función de lo propuesto para este trabajo, retomo: “Actitudes y disposición frente a la maternidad”. Dicho trabajo está basado:

[...] en un test proyectivo ideado por el Profesor Knobel, en el que se revelan actitudes de aceptación o rechazo de la maternidad en mujeres embarazadas, completado con una breve entrevista y el dibujo de la figura humana. El trabajo se realiza con la colaboración de la Maternidad de la ciudad de La Plata, tomando, en la muestra, varios niveles socio-culturales (Revista de Psicología, 1965: 8).

Un año más tarde, en el Volumen III, específicamente en “Informes presentados”, Mauricio Knobel y sus colaboradores adelantan “Actitudes de la mujer ante el embarazo” (4), un trabajo que se presenta en Lima, en el *X Congreso Interamericano de Psicología*. Estos son solo los pasos preliminares de una investigación de largo alcance (Albarracín y otros, 1966).

En esta publicación continúan la labor iniciada en el Hospital Alvear administrando y estandarizando el *test* diseñado por Knobel y Mirta Videla de Vignau, en el que se exploran las particularidades de la estructura psicológica de la mujer embarazada, centrándose en las actitudes más frecuentes en esa etapa de la vida y en su relación con las características del parto.

Definen la noción de actitud como una predisposición relativamente duradera para reaccionar frente a los problemas. Dicha reacción, condiciona la conducta del individuo ante determinados estímulos (5). Es en función de esa reacción que, la conducta, se expresa de dos maneras: en forma psicósomática (por medio de fenómenos fisiológicos como

vómitos, edemas, hemorragias, etc.), y psicológica (temor, odio, impulsos, necesidades, creencias, etc.).

La utilidad del *test* radica en detectar rápidamente la estructura actitudinal negativa ante el embarazo y el parto convirtiéndose, así, en un instrumento valioso de pronóstico que posibilita la intervención psicológica en pos de reducir potenciales inconvenientes en el parto.

Este instrumento consta de ocho láminas en las que la constante es la presencia de una mujer embarazada. Representan situaciones vitales que favorecen identificaciones con los personajes que aparecen. En su administración, se emplea la consigna propuesta por David Rapaport en el *test* de Apercepción Temática de Murray aunque adaptada (6) (Albarracín y otros, 1966).

En cuanto a la muestra piloto, se compone de 50 mujeres, 25 de la Maternidad de La Plata (7) y 25 el Sanatorio Argentino (8), todas entre siete y nueve meses de gestación.

Ambos grupos no corresponden exactamente a dos clases sociales definidas (baja y media). Tanto en uno como en otro se encuentran algunos miembros de las dos clases que, por distintas razones, asisten a uno u otro servicio.

En el procedimiento, además, se aplica una entrevista semi-dirigida para obtener información de su historia y su estado actual, el dibujo de la figura humana de Machover y una ficha médica en donde se consignan los datos. Una vez ocurrido, se indagan cuestiones sobre el parto y las condiciones del niño al nacer.

En síntesis, este trabajo apunta a validar este instrumento en tanto lo consideran de utilidad para evitar distocias en el parto de mujeres con una actitud de rechazo durante el embarazo. Los autores señalan que, en Argentina, su uso por parte de algunos obstetras permite colaborar en la construcción de criterios clínicos con un enfoque preventivo, recomendando tratamiento psicoterapéutico a las mujeres embarazadas que lo necesiten (Albarracín y otros, 1966).

Su última publicación es "Psicoterapia preventiva en el embarazo", uno de los primeros trabajos que conducen a su modelo de Psicoterapia breve y que se presenta en el *VII Congreso Internacional de Psicoterapia* en Wiesbaden, Alemania (Knobel, 1967).

Esta indagación requiere de un trabajo interdisciplinario en la que participen otros profesionales: obstetras, psicólogos y médicos psiquiatras encargados de detectar a madres con conflictos respecto de su maternidad. El procedimiento abarca entrevistas orientadas que permitan ver grado de aceptación o rechazo del embarazo, los temores respecto del bebé, las expectativas en cuanto al rol que tendrán la madre y el hijo en la familia, la

integración de la pareja parental, niveles de ansiedad indeterminada, así como las manifestaciones positivas francas como las de autorrealización, del amor conyugal, la aceptación de la niñez, la integración familiar y la valoración de la feminidad.

En cuanto a los instrumentos, son los mismos planteados en su investigación de 1966. Es decir, una batería combinada que incluye el dibujo de la figura humana, el mismo *test* proyectivo y rigurosos exámenes obstétricos y clínicos.

Si en la indagación anterior se intentaba validar la herramienta construida por Knobel y Vignau para detectar actitudes negativas o de rechazo ante el embarazo que pudieran afectar el parto o el post parto, en este caso, se intenta demostrar la eficacia preventiva que la psicoterapia puede tener en mujeres en las que se evidencian conflictos.

Se trata de una muestra en la que se seleccionan veinte mujeres embarazadas que, en función de los problemas emergentes, iniciaron un proceso psicoterapéutico y otras veinte que, en condiciones similares, no lo efectuaron.

Los tratamientos se realizan tanto en el ámbito público como en el privado. Sólo se tomaron, para esta experiencia, mujeres casadas. Dentro de la muestra se prescindió de pacientes que presentaran anomalías orgánicas obstétricas, procesos psicóticos y oligofrenias (Knobel, 1967).

Los conflictos que aparecen en esa muestra pueden sintetizarse en: ansiedad con vivencias melancólicas frente al cuerpo o esquema corporal pre-embarazo perdido, identificación con una madre castradora y prohibidora de la genitalidad y del embarazo, ansiedad persecutoria por vivir al feto como algo robado a la madre (hijos, padres, pene paterno), fantasías destructivas por identificación con un feto que destruye el vientre de la madre (abortos, hijos monstruosos, amenaza de muerte), fantasías de destrucción de la pareja -de base edípica- con vivencias de desamparo y abandono, envidia a la masculinidad (que se vive como agresiva y maniacamente inmune a la destrucción) y fantasías de relación simbiótica con el feto que no se modifican en el curso del embarazo.

No me detendré en el análisis pormenorizado de cada uno de estos casos, pero sí en algunos de los resultados expuestos, en donde se intenta mostrar la eficacia preventiva que la psicoterapia.

De los veinte casos que no realizan tratamiento psicológico, catorce presentan complicaciones: dos abortos al quinto mes de embarazo, tres nacimientos prematuros en el séptimo y octavo mes, dos fórceps por anormalidades de presentación y siete distocias diversas (trastornos de la dilatación y de la contracción, laceraciones perineales y vaginales, descompensación materna).

De los veinte casos tratados, sólo cinco presentan trastornos del tipo indicado: un parto fue excesivamente prolongado con signos de sufrimiento fetal, un caso de fórceps por anomalía de presentación y tres fueron las distocias (de dilatación, laceración perineal y vaginal y descompensación materna). Para Knobel, el resultado es estadísticamente significativo.

Entre las fuentes que permiten la interpretación de los datos que surgen de esta investigación, el libro más referenciado es *Maternidad y Sexo* ([1951] 1976) de Marie Langer. A lo largo de ese análisis, es citado seis veces. Otras referencias son *El test de proyección corpórea de psicoprofilaxis* (1963) Raquel Soifer y Eduardo Mandelbaum, *La psicología de la mujer* (1951) de Helene Deutsch y “*La superioridad natural de las mujeres*” (1962) de Ashley Montagu.

En cuanto al enfoque “psicoterápico”, se trata de tratamientos que combinan técnicas psicoterapéuticas con una preparación psico-profiláctica para el parto. Los tratamientos son forzosamente de tiempo y objetivos limitados, basados en los conflictos que se detectaron en el proceso diagnóstico, especialmente en los siete *ítems* que se describen anteriormente, en los que con mayor intensidad se revelan en el estudio o en el curso de la terapia misma. En ellos, las interpretaciones transferenciales son pocas, en tanto debe evitarse la movilización de ansiedades psicóticas. Las posibilidades de ayuda que el terapeuta como figura parental representa, aislado de padre o madre o combinada, se incluye en la interpretación. Lo mismo ocurre con las ansiedades persecutorias, ya que se abordan transferencialmente cuando se incrementan, aclarando los roles proyectados sobre el terapeuta.

Entre otros modos de intervención, se señala la confrontación del mundo externo real-mundo con el interno fantaseado como el señalamiento del sometimiento a los objetos internos castradores o destructivos (Knobel, 1967)

Los conflictos básicos visibilizados en el material manifiesto -directa o indirectamente- se interpretan atendiendo a su significado inconsciente. También se esclarecen las conductas sadomasoquistas y envidiosas, siempre ofreciendo la posibilidad de reparaciones mediante confrontaciones depresivas con la realidad.

Si en el tratamiento psicoanalítico debe siempre interpretarse la transferencia positiva y la negativa, aquí debe acentuarse todo lo positivo que tiene la paciente. Los vínculos objetales normales, la identificación con los aspectos genitales y creadores de la madre y los positivos protectores del padre, así como las posibilidades de integración de la pareja y

el significado vital y trascendente que la maternidad posee, se tienen en cuenta permanentemente para integrarlos la interpretación en el momento que lo permita.

Cabe aclarar que, Mauricio Knobel, advierte que los conflictos nunca son totales ni absolutos. En toda mujer, aparecen hechos positivos y núcleos yoicos sanos, que configuran una actitud ambivalente frente al embarazo. Éstos se utilizan destacando esa ambivalencia para facilitar la salida de una situación esquizo-paranoide con predominio persecutorio hacia a una posición depresiva, elaboradora de conflictos, fundamentalmente reparadora.

El autor advierte la importancia de la singularidad del caso. Algunos requieren un tratamiento psicoanalítico o psicoterápico o aún psico-biológico más intenso y específico, en otros, se evalúa que es conveniente iniciarlo después del parto.

El psicoterapeuta no tiene la solución mágica del problema. Solo contribuye con el obstetra a que la función de la maternidad se lleve a cabo con la mayor aceptación, la mejor salud y un verdadero bienestar para la madre y su hijo (Knobel, 1967: 7).

A todo ello, concluye que “la psicoterapia aplicada a los casos de mujeres embarazadas que manifiesten serios conflictos psicológicos con relación a este estado, es de gran utilidad en la prevención de alteraciones graves del embarazo y del parto” (Knobel, 1967: 6).

Comentarios finales

Como señalara anteriormente, Knobel es uno de los autores más prolíficos de la *Revista de la Psicología* platense. De los seis trabajos publicados, el 25 por ciento remite a los tópicos que se desarrollan en este trabajo: embarazo y maternidad.

En estas publicaciones insiste en su valoración a la investigación. Estos artículos, en su totalidad, hacen referencia a distintos procesos de indagación. Como señala en 1987: “Cada nueva idea, cada nueva experiencia, eran motivo de investigación y trabajo. Así, escribí muchas cosas mientras aprendía y enseñaba. De esas actividades resultaron algunas publicaciones más o menos aceptables, otras no tanto y no pocas sin gran valor” (Knobel, 1987: 11).

Para el autor, diagnóstico, terapéutica e investigación son áreas de competencia de los psicólogos, punto que se visibiliza concretamente en estos artículos, como así también el valor que le otorga al trabajo interdisciplinario.

El psicoanálisis es una perspectiva teórica presente entre otras herramientas conceptuales y terapéuticas con las que cuenta. Sin embargo, muchas de las fuentes que resalta en estos trabajos son psicoanalíticas: el uso de *test* proyectivos, el destacado lugar que otorga a los trabajos de Langer, las interpretaciones terapéuticas que, en mucho, parece referenciar a algunas nociones kleinianas.

Es posible entonces que -aún sin que fuera su intención- por su transmisión y su pertenencia institucional, sea señalado como uno de los introductores del psicoanálisis en la carrera de la ciudad, ya que fue en un momento en que la orientación clínica y la predilección por el psicoanálisis, comenzó a hacerse cada vez más fuerte.

Notas

(1) Docente de la cátedra Corrientes Actuales en Psicología e integrante del Proyecto de Investigación "HISTORIAS DE LA PSICOLOGÍA EN LA PLATA (1958-2006)" de la UNLP bajo la dirección del Dr. Ariel Viguera.

(2) Esta producción es inversamente proporcional a la que realiza en la *Revista de Psicoanálisis* en la que publicó sólo un comentario a un trabajo de Bryce Boyer sobre la técnica psicoanalítica en 1965. Además ha escrito 400 textos y doce libros. Entre sus aportes fundamentales, surge su Síndrome de la Adolescencia Normal, además de sus contribuciones a la Psiquiatría Infantil y a la Psicoterapia Breve.

(3) "El Psicólogo en un Servicio de Psiquiatría Infantil" y "Actitudes de Preadolescentes acerca de la Menstruación".

(4) Si bien parecen retomar la investigación programada mencionada, el nombre deja por fuera la disposición frente a la maternidad centrándose ahora en las actitudes de las mujeres embarazadas.

(5) La fuente de esa definición es Renner S, (1954). "Introduction to opinion and attitude easurement". Nueva York (s/e).

(6) "Le voy a mostrar una serie de figuras. Deseo que me cuente una historia sobre cada una de ellas, diciéndome que es lo que sucede en la lámina, que ocurrió antes, que es lo que pasará. Trate de hacer una especie de argumento describiendo lo que sienten y piensan los personajes. Diga todo lo que se le ocurra sin preocuparse por la forma del relato" (Knobel, 1966: 3).

(7) Las mujeres de la primera institución presumiblemente no pueden costearse la estadía y atención en una institución privada. La situación civil parece ser en un 30 por ciento de los casos. Las ocupaciones oscilan entre personal doméstico y obrero.

(8) Las pacientes del Sanatorio Argentino proceden de un grupo donde uno o ambos cónyuges son empleados, profesionales o propietarios de comercios o industrias de distinta envergadura. La situación civil en general es regular.

Referencias bibliográficas

Albarracín, M., Luliano, A., Knobel, M., Mosca, E. y Pereyra, M. (1966). "Actitudes de la mujer ante el embarazo". En *Revista de Psicología*, 3, pp. 95-100.

Deutsch, H. (1951). *La psicología de la mujer. Segunda parte*. Buenos Aires: Losada.

Klappenbach, H. (2008). "Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 1964-1983". En *Revista de Psicología*, 10, pp. 3-65.

Knobel, M. (1964). "El Desarrollo y la Maduración en Psicología Evolutiva". En *Revista de Psicología*, 2, pp. 75-78.

_____ (1965). "El Psicólogo en un Servicio de Psiquiatría Infantil". En *Revista de Psicología*, 2, pp. 37-43.

_____ (1967). "Psicoterapia Preventiva en el Embarazo". En *Revista de Psicología*, 5, pp. 87-95.

_____ (1987). *Psicoterapia Breve*. Buenos Aires: Paidós.

Knobel, M. y Scáziga, B. (1965). "Actitudes de Preadolescentes acerca de la Menstruación". En *Revista de Psicología*, 1, pp. 73-77.

Knobel, M.; Scáziga, B. y Segal, P. (1966). "El Psicólogo como Higienista Mental". En *Revista de Psicología*, 3, pp. 69-75.

Langer, M. ([1951] 1976). *Maternidad y sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Montagu, A. (1962). *La superioridad natural de las mujeres*. Buenos Aires: Libros Básicos.

Soifer, R. y Mandelbaum, E. (1963). "El test de proyección corpórea de psicoprofilaxis". En *Obstet. Ginec. Lat. Amer.*, 21, pp. 78-84.

Vadura, N. (2016). “Mauricio Knobel en la Revista de Psicología: el Rol del Psicólogo en debate” en *XVII Encuentro de Historia de la psiquiatría la psicología y el psicoanálisis en la Argentina. Hospital Borda de la Ciudad de Buenos Aires*.

_____ (2016a). “Mauricio Knobel en la Revista de Psicología: El lugar de la investigación en la formación de los psicólogos platenses” en *5tas Jornadas de Investigación – 4to Encuentro de Becarios de Investigación*.

El papel de las interacciones sociales y lingüísticas en el desarrollo de la comprensión lectora

*Verónica Zabaleta, María Eugenia Centeleghe, Luis Ángel Roldán,
Jimena Segura Lucieri, Eugenia Simiele, Vargas Asmat y Noelia Nahir*

veronicazabaleta@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo presenta las características principales y resultados preliminares del proyecto de investigación “PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El problema que investiga son las relaciones y las tensiones entre lo que numerosos programas de intervención en comprensión lectora señalan como estrategias que favorecen su desarrollo y las prácticas que se hacen efectivas en las aulas en el primer año de la escolaridad secundaria.

Retoma los aportes teóricos de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística y la Psicología Sociocultural. La investigación adopta un enfoque cualitativo vinculado, por un lado, a la exégesis de textos y a la observación en terreno, por otro. Propone el empleo del Método Comparativo Constante en el análisis cualitativo. Los resultados preliminares que se presentan en este trabajo se organizan en dos subapartados: a) la enseñanza recíproca y la creación de sistemas modelo de actividad; b) la interacción lingüística en clase y la comprensión lectora. Ambos pueden considerarse articulados por un eje: el papel de las interacciones sociales en el desarrollo de la comprensión de textos y el aporte articulado de los modelos cognitivos y los enfoques socio-culturales.

Palabras Clave: comprensión lectora; educación secundaria; interacción social; método comparativo

Introducción

El presente trabajo presenta las características principales y resultados preliminares del proyecto de investigación “PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El *problema* que investiga son las relaciones y tensiones entre lo que numerosos programas de intervención en comprensión lectora señalan como estrategias que favorecen su desarrollo y las prácticas que se hacen efectivas en las aulas en el primer año de la escolaridad secundaria. Por programa se entiende:

[...] toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto” (Repetto, 2003: 295).

En este sentido, Juan Carlos Ripoll y Gerardo Aguado (2012) señalan que existe escasa o nula divulgación en el contexto educativo de estrategias, de programas y de métodos de intervención que se hayan mostrado eficaces en lengua española. Esto contrasta con los países anglosajones, donde la práctica basada en evidencias promueve el uso de métodos educativos respaldados por los resultados de la investigación.

Por otro lado, resulta central la consideración de los desafíos que los adolescentes deben enfrentar al comenzar ese nivel educativo y, entre ellos, se destaca el aprendizaje de las disciplinas por medio de textos escritos de carácter académico.

Marco teórico

La comprensión lectora (en adelante CL) ha sido conceptualizada como un proceso complejo de construcción de significado que se realiza a partir de la interacción de un sujeto (lector) con un texto. El texto se entiende como un conjunto coherente y cohesivo de oraciones. Por lo tanto, la comprensión dependerá de factores vinculados a él, como por ejemplo los conocimientos previos de los que disponga pero también de factores ligados al texto. Implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, afectivos, culturales y otros relacionados con la experiencia

personal del sujeto. No constituye una habilidad unitaria sino que integra diferentes competencias (Abusamra y otros, 2010). La Psicología Cognitiva y la Psicolingüística han aportado evidencias relativas a la complejidad de dichos procesos, promoviendo el desarrollo de propuestas fundamentadas de intervención.

Los enfoques psicológicos socio-culturales inspirados en la obra de Lev Vigotsky (1993, 2000) han aportado categorías conceptuales fecundas para entender la importancia de las interacciones sociales y del formato que asuman para el desarrollo de procesos psicológicos avanzados, como lo es la comprensión del lenguaje escrito.

Es posible derivar del desarrollo precedente los *interrogantes* y los *objetivos* del estudio de referencia: ¿distintos programas de intervención señalan como importantes idénticas estrategias para la promoción de la comprensión lectora?; ¿en qué se asemejan y en qué se diferencian?; ¿en qué marco teórico se sustentan?; ¿cómo se organiza la intervención?; ¿cuáles son los ejes conceptuales que la organizan?; ¿qué tipo de textos predominan?; ¿qué importancia se le otorga al formato de las interacciones entre docente/tutor y estudiantes?; ¿se trata de una propuesta derivada del trabajo en el contexto del aula?; ¿qué características tienen las intervenciones de los docentes de primer año de la escolaridad secundaria en relación con la CL?; ¿qué estrategias utilizan predominantemente?; ¿en qué se asemejan y en qué se diferencian respecto de lo que señalan los programas de intervención en CL analizados?

Los *objetivos* del estudio son entonces: a) relevar y analizar diferentes propuestas o programas de intervención en comprensión lectora; b) caracterizar las prácticas áulicas cotidianas que intentan promover el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año de la educación secundaria, en distinto tipo de asignaturas (específicas y no específicas) y c) comparar las características de las prácticas áulicas relevadas y las propuestas o programas de intervención analizados.

La metodología utilizada

La investigación adopta un enfoque cualitativo vinculado, por un lado, a la exégesis de textos. Se trata de un estudio teórico basado en la revisión y análisis crítico de aportes de investigaciones sobre una temática particular, en este caso, la intervención en la comprensión de textos (Montero & León, 2007). Por otro, se basa en la observación en terreno.

El *corpus* se encuentra constituido, por lo tanto, por seis programas y/o propuestas de

intervención en comprensión lectora que cuentan con publicaciones en los últimos diez años en revistas científicas o libros, en nuestro país o en el exterior. Asimismo, se incluyen observaciones áulicas en cursos de primer año de escolaridad secundaria.

Se construirá una guía de análisis de los programas y una guía de observación *ad hoc* de prácticas de interacción áulicas centradas en la comprensión a partir de los textos.

Se empleará en el análisis cualitativo el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; Valles, 2003) que combina la elaboración inductiva de categorías con la incorporación de categorías elaboradas en otras investigaciones, respetando la inserción original de los datos en la complejidad del contexto, a fin de abordar comprensivamente el objeto de estudio.

El análisis inductivo permitirá delimitar las dimensiones relevantes para caracterizar las situaciones de intercambio e inferir las operaciones cognitivas de los docentes y de los estudiantes, las que podrán conceptualizarse considerando lo que programas específicos de intervención en CL proponen.

Los resultados preliminares

Los resultados preliminares aquí presentados se vinculan, por una parte, a la selección y análisis de programas de intervención iniciado y, por otra, a una primera aproximación a las observaciones realizadas. Se organizan en dos subapartados que se pueden considerar articulados por un eje: el papel de las interacciones sociales en el desarrollo de la comprensión de textos y el aporte de los enfoques socio-culturales.

La enseñanza recíproca y la creación de sistemas modelo de actividad

En el análisis bibliográfico realizado hasta el momento, se menciona en forma recurrente un “método de entrenamiento” denominado “*Reciprocal Teaching*”, el que se describe detalladamente en un artículo publicado en 1984 por Annemarie Palincsar y Ann Brown. El propósito de dicho “método” es promover la comprensión de textos en alumnos de séptimo grado que presentan dificultades en la realización de esta actividad.

En la investigación de las autoras se compara la enseñanza recíproca (en adelante, ER) y la práctica típica de clase, mostrándose mejores resultados para la primera. La ER recupera la importancia de promover el desarrollo de estrategias de lectura en el contexto de una actividad que tenga sentido para los sujetos que participan de ella. A partir de focalizar en

seis estrategias de lectura, define cuatro actividades que el docente, interactuando con los estudiantes alrededor de la lectura de un texto, irán realizando: resumir, generar preguntas, clarificar y predecir. Es decir que, las cuatro actividades, se llevan a cabo en el contexto de un diálogo entre docente y estudiantes durante la lectura de un texto con el claro propósito de construir su significado. Dos nociones destacan en la fundamentación de la propuesta: el andamiaje y la enseñanza proléptica.

Se entiende por andamiaje la acción por parte del maestro de apoyar al alumno utilizando una estrategia cognitiva que le permita desarrollar su potencial, permitiendo que el novato pueda realizar una tarea o alcanzar una meta que no lograría sin recibir ayuda (Bruner, 1986; Rosemberg, 2002). Harry Daniels (2003), plantea que el término andamiaje corre peligro de perder su significado al aplicarse con tanta frecuencia y de una manera tan amplia. Por esto especifica el uso del término en la ER. Retoma a Addisone Stone (1998) quien identifica cuatro características esenciales del empleo del andamiaje en la ER: a) que un adulto consiga que un niño participe en una actividad significativa, que se encuentre más allá de la comprensión o el control actual del niño; b) que la ayuda proporcionada pueda evaluarse en función de la comprensión y el nivel de aptitud del estudiante y de una estimación de la cantidad de apoyo necesario; c) que ese apoyo no sea una prescripción uniforme y pueda variar en cuanto a modo y cantidad; d) que el apoyo proporcionado se reduzca de una manera gradual a medida que el control de la tarea se transfiere al estudiante.

La guía ofrecida por el andamiaje debe ser, por lo tanto, gradual, procesual, acorde a las necesidades del alumno y al contexto en el que se desarrolla la actividad. Tanto la implementación como la reducción de esta guía deben ser pensadas en función de los objetivos planteados y los acercamientos a la zona proximal por parte de los participantes de la ER.

Michael Cole (1991) desarrolla un modelo de intervención para mejorar la comprensión lectora, inspirado en la ER. La propuesta tiene tres supuestos que la sustentan. En primer lugar, se afirma que la lectura supone, por un lado, las habilidades de decodificación y de comprensión, y que ambas deben darse en una actividad de forma integrada. En segundo lugar, se asume que los adultos desempeñan un papel fundamental en la coordinación de las actividades de los niños, actividades que tengan como fin el desarrollo de la lectura en este caso. Por último, el modelo asume que el éxito para el aprendizaje de la lectura depende de la organización de un “médium cultural para la lectura”, que debe utilizar artefactos (fundamentalmente el texto, pero no sólo él), debe ser proléptica, y debe

apuntar a coordinar al niño con el sistema de mediación que se va a adquirir (Cole & Scribner, 1999).

La actividad propone la distribución de roles que se corresponden con procesos necesarios para leer comprensivamente y cada rol está representado en una tarjeta. La dinámica de la actividad supone que luego de la lectura de cada párrafo del texto, las tarjetas deben distribuirse para que los niños desempeñen los roles asignados.

En nuestro medio, en el contexto de una actividad de extensión, adaptamos el modelo propuesto por Cole (1991). La intervención se llevó a cabo en una escuela secundaria pública del Gran La Plata, con adolescentes que cursaban el segundo año.

Los roles estaban representados por cinco tarjetas: a) yo pronuncio las palabras difíciles; b) yo construyo o identifico la idea principal del párrafo; c) yo elijo quien debe responder; d) yo defino las palabras difíciles de comprender y e) yo anticipo que va a pasar en el próximo párrafo.

La secuencia de la actividad estaba distribuida de la siguiente manera: en primer lugar, se elegía a uno de los alumnos para que lea. Seguidamente uno de los coordinadores de la actividad volvía a leer el párrafo para ofrecer un modelo de lectura fluida. En tercer lugar, se repartían las tarjetas de roles y el alumno que tenía la tarjeta “c” determinaba quién de sus compañeros debía responder. Se repetía esa secuencia con cada párrafo.

El ejemplo siguiente ilustra una interacción luego de que un alumno responda al rol de anticipar qué sucederá en el siguiente párrafo:

Coordinador: Bien, ¿qué se imaginan que viene ahora? ¿Qué tendrá que ver la inteligencia con los crímenes?

Braian: Es que si sos inteligente, podés cometer mejor un crimen [cuenta su hipótesis acerca de cómo con la inteligencia se pueden analizar los crímenes (no se escucha bien en la grabación). Remite al ejemplo de una película, Cataleya.

...] hay una película donde la chica tiene que decidir entre aprender a defenderse para ser una asesina y vengarse con inteligencia o ser una persona normal.

Interacción lingüística en clase y comprensión lectora

Investigaciones centradas en la interacción verbal en el aula, permiten pensarla como un “proceso colaborativo”, proceso en el cual se han podido identificar estrategias que el adulto pone en juego para hacer efectivo su apoyo o andamiaje. Se han estudiado las

estrategias que ponen en juego los docentes para andamiar la comprensión de textos y posibilitar la participación y el aprendizaje, fundamentalmente en niños pequeños. Cabe mencionar algunas de estas estrategias que dan lugar a conversaciones complejas en cuanto al contenido y al entramado colaborativo: las repeticiones, las reestructuraciones (se centran en la reorganización sintáctica del discurso) y las preguntas por parte de la maestra que organizan y dirigen el discurso del niño; la estrategia de expansión que apunta a ampliar y completar la información; la contextualización que relaciona los conceptos abstractos con conceptos cotidianos; la descontextualización que, contrariamente, intenta ir de los conceptos cotidianos a los conceptos abstractos; la reconceptualización de la palabra con el objetivo de precisar los conceptos y clarificarlos y, a su vez, las preguntas de recontextualización retroactiva que tienen como propósito enmarcar las respuestas en un significado más amplio (Rosemberg, 2002).

A continuación, se procederá hacer un breve análisis de un fragmento de intercambio lingüístico de una clase de Prácticas del Lenguaje, correspondiente a un primer año de una escuela secundaria de La Plata. La profesora propone trabajar con la canción *Canción para un niño de la calle* de Mercedes Sosa y Calle 13. Luego de escucharla, inicia el intercambio preguntando si les gustó la canción y, tras las distintas opiniones, procede a leer las estrofas de la canción, propiciando un trabajo sobre las metáforas:

Profesora: Todo lo tóxico de mi país a mí me entra por la nariz. ¿Qué querrá decir?

Patricio: Todo lo malo que pasa afuera en el país le afecta todo.

Profesora: ¿y quién es el país?

En este intercambio se puede observar cómo la profesora intenta, por medio de la estrategia de expansión, ampliar la información que está dando el alumno, lo que tiene por resultado la intervención de otro alumno, que completa el pensamiento que se está desarrollando, respondiendo: “el gobierno crea pobreza”.

Otro alumno refiere que el verso puede estar hablando de la contaminación y la docente da una respuesta de tipo evaluativa y no retoma el cambio de tópico que le está proponiendo el estudiante: “No, no habla de la contaminación, sino que es literal no metafórico”. Sin embargo, al mencionar que es un verso literal, uno de los alumnos completa la frase diciendo: “evita el dolor del hambre, aspira sustancias tóxicas”. Ante esta respuesta, la profesora realiza la siguiente intervención:

Para ordenar, hay que diferenciar los versos más metafóricos de los literales. Acá es claro y dice que aspira por la nariz. Hay distintas sustancias tóxicas, paco, poxirrán, cocaína. Pero hay drogas que son de ricos y otras de pobres. La cocaína sale miles de dólares. Este chico de la calle que no tiene donde dormir, donde comer. El país somos todos, todos tenemos que ver con la pobreza. Es una canción que denuncia al gobierno, al estado. El estado debe tener que ayudar.

En este movimiento se ponen en juego dos estrategias. Por un lado, de reconceptualización, ya que enuncia la diferencia entre el sentido literal y el metafórico; y, por otro, la expansión, ya que retoma el hilo de lo antes dicho por Patricio con relación a quien o quienes eran el país. Se puede observar en este pequeño fragmento que, si bien la docente utiliza recursos adecuados para elaborar conjuntamente el significado de la canción, por momentos pareciera que no todos los alumnos pueden seguir el tópico que ella está queriendo sostener.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo se propuso caracterizar un proyecto de investigación, actualmente en curso, que indaga programas de intervención en comprensión lectora y las prácticas de enseñanza en el primer año de la escolaridad secundaria. El proyecto se fundamenta, principalmente, en dos marcos teóricos que han mostrado su potencial para el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura comprensiva: la Psicología Cognitiva y la Teoría Sociocultural y de la actividad. Numerosas investigaciones retoman actualmente los desarrollos de los modelos cognitivos y de la psicolingüística, en tanto han esclarecido los procesos que se ponen en juego en la construcción de significado a partir de un texto. Asimismo, existen propuestas de intervención en CL que enfatizan la importancia de considerar el formato de las interacciones en la enseñanza y el aprendizaje a partir de textos. Esto resulta especialmente importante en el nivel educativo considerado, ya que el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria implica particulares desafíos debido a los aprendizajes disciplinares que deben realizar los adolescentes a partir de textos académicos, diferentes a los utilizados en el nivel educativo anterior.

La Enseñanza Recíproca como “método de entrenamiento” es retomado en numerosas propuestas contemporáneas ligadas al aprendizaje de la comprensión de textos (Clarke y otros, 2010; Gottheil y otros, 2011; Jetton & Lee, 2012; Rosenshine & Meister, 1993). Es

una propuesta que combina el análisis de las estrategias de lectura y de la actividad que se le propone a los estudiantes para su desarrollo. La creación de sistemas modelos de actividad (Cole & Scribner, 1999) constituye una recontextualización de dicha propuesta en el trabajo con niños que, además de tener dificultades para comprender, tienen aún pobres niveles de decodificación. En este sentido, estas propuestas mucho más cercanas a los enfoques socioculturales, no desconocen un aporte de los modelos cognitivos que se vincula a la distinción entre procesos de bajo y alto nivel. En los últimos años, las investigaciones sobre la lectura realizadas en Psicología y Lingüística han permitido consolidar la distinción entre el componente de decodificación y la comprensión de textos. Sin embargo, se considera que la decodificación, entendida como capacidad para reconocer y nombrar las palabras, tiene un valor instrumental para la comprensión (Abusamra, y otros, 2011; Alegria, 2006).

Por otra parte, resulta interesante la articulación que puede realizarse entre las líneas teóricas que abordan el intercambio discursivo en clase y que proponen un análisis de las estrategias que ponen en marcha los docentes para tender puentes entre “lo conocido y lo extraño”, y los estudios sobre la comprensión de textos (Borzzone, 2005; Cazden, 2010). Resulta significativa, en las observaciones áulicas, la identificación de las estrategias discursivas que utilizan los docentes para resolver los problemas de comprensión durante la enseñanza a partir de textos.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Alegria, J. (2006). “Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después”. En *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), pp. 93-111.
- Borzzone de Manrique, A. M. (2005). “Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido”. En *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), pp. 121-135.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazden, C. (2010). “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”. En Elichiry, N. (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

- Clarke, P. J.; Snowling, M. J.; Truelove, E. y Hulme, Ch. (2010). "Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial". En *Psychological Science*, s/d.
- Cole, M. (1991). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Scribner, S. (1999). *The Psychology of Literacy*. New York: Harvard University Press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pujals, M.; Pueyrredón, D.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Lasala, E.; Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Libro Teórico y de Actividades*. Buenos Aires: Paidós.
- Jetton, T. y Lee, R. (2012). "Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade". En Jetton, T. L. y Shanahan, C. (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Montero, I. y León, O. (2007). "A guide for naming research studies in Psychology". En *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), pp. 847-862.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". En *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Repetto, E. (2003). "El modelo de programas". En Repetto, E. (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Vol. 1. Madrid: ENED.
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). "La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis". En *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), pp. 27-44.
- Rosemberg, R. (2002). "La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema". En *Lingüística en el aula*, 5, pp. 7-28.
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1993). *Reciprocal Teaching: a review of 19 experimental studies. Technical Report*. Center for the Study of Reading: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Stone, A. (1998). "The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities". En *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), pp. 344-364.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis: Madrid.

Vigotsky L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Visor.

_____ (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

5^{tas} Jornadas de Investigación

Resúmenes

Facultad de Psicología (UNLP)



Presentaciones actuales de la psicosis

Jesúan Agrazar, Julieta De Battista y Julia Martín

jesuagrazar@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

La presente investigación se incluye en el plan de trabajo presentado en las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, inserto en el proyecto de investigación de la cátedra de Psicopatología I “PSICOSIS EN EL LAZO SOCIAL”.

Dentro del psicoanálisis, numerosos autores de orientación lacaniana vienen alertando sobre los efectos de la caída de los ideales y la declinación del padre en nuestra cultura. Estos cambios, se acompañarían de modificaciones en las presentaciones clínicas que han inaugurado todo un desarrollo sobre las llamadas “presentaciones actuales del malestar”. Esta iniciativa, alcanzó también a la cuestión de las psicosis.

Desde fines de los ‘90, se viene planteando que la presentación clínica de la psicosis ha cambiado y ya no se encuentran aquellas “extraordinarias” como en las que se basaron Sigmund Freud y Jacques Lacan para desarrollar los conceptos psicoanalíticos fundamentales de este campo. Estas nuevas presentaciones, más discretas, conllevan la posibilidad de convivir con otros, es decir, son compatibles con el lazo social.

En 1997, Jacques-Alain Miller introdujo el término “psicosis ordinaria” para dar cuenta de las presentaciones psicóticas de nuestra época: los tiempos del Otro que no existe, de un simbólico consagrado a la imagen (Belaga, 2008) en el cual la vía del delirio se vería debilitada (Vaschetto, 2008). El término refiere entonces a presentaciones “discretas” de la psicosis, en otras palabras, sin preponderancia de alucinaciones y delirios, sino más bien caracterizadas por la presencia de fenómenos corporales sutiles como la pérdida del sentimiento de la vida o por un funcionamiento identificatorio de compensación (Miller, 1997; 2009). Psicosis atenuadas, larvadas o “formas normalizadas de las psicosis” que

exigen encontrar “rudimentos psicóticos apreciables” en estos sujetos donde la psicosis no es franca, aunque sean “candidatos” a ella (Alvarez y otros, 2008).

Son presentaciones que generan dificultades para establecer un diagnóstico diferencial, ya que generalmente no se caracterizan por la ruptura de los lazos sociales. De esta manera, la cuestión de la psicosis ordinaria aparece inicialmente ligada a la sospecha de un diagnóstico que no puede fundamentarse en la teoría clásica de los fenómenos elementales y que pone en cuestión el mecanismo de la forclusión del Nombre-del-Padre establecido por Lacan, al disociarlo de los efectos de la forclusión del falo. Si bien en un inicio la introducción del término apuntaba a la formulación de un programa de investigación (Laurent, 2006), la apelación “psicosis ordinaria” conoció un gran desarrollo y adquirió importancia como categoría diagnóstica de las llamadas “formas actuales de la psicosis”: no manifiestas, compensadas, suplementadas, medicadas o en análisis, cuestión que se vincula al problema de las “no desencadenadas” y a los distintos tipos de restauraciones y soluciones narcisistas (Belaga, 2008).

Nos proponemos así explorar cuáles son las características que aparecen como novedosas en las presentaciones actuales de las psicosis y cuáles son los conceptos que se construyen para explicarlas.

La modalidad metodológica de esta investigación es teórico-clínica y se inscribe en un abordaje de análisis e interpretación de textos. No consiste meramente en una revisión bibliográfica, sino que intenta responder a un problema surgido en el plano de la clínica admitiendo, a su vez, que esta experiencia está atravesada por las concepciones teóricas previas que requieren ser explicitadas y establecida su influencia en la lectura de la clínica.

El tema propuesto resulta de interés en este momento histórico donde la Nueva Ley de Salud Mental promueve un tratamiento no segregativo de las psicosis, favoreciendo los abordajes alternativos a la lógica manicomial. Resulta entonces de importancia estudiar las características de estas “psicosis actuales” y las razones por las cuales estas estructuraciones subjetivas pueden compatibilizar con la vida en sociedad.

Ahora bien, la cuestión planteada genera varios interrogantes: ¿cuáles son los elementos que se recortan para determinar la actualidad de una forma de psicosis? La supuesta declinación del padre en nuestra época ¿permitiría pensar en un incremento de las estructuraciones psicóticas? ¿o más bien se trata de los avances en la pericia diagnóstica que permiten detectar casos que antes se diagnosticaban de otra manera?

Palabras claves: psicoanálisis; psicosis; lazo social; Ley de Salud Mental.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M.; De la Peña, J; Rodríguez Eiras, J. (2008). “Las otras psicosis. ¿A partir de cuándo se está loco?” En Vaschetto, E. (comp.) *Psicosis actuales. Hacia un programa de investigación acerca de las psicosis ordinarias*. Buenos Aires: Grama.
- Belaga, G. (2008) “Estudio sobre las soluciones narcisistas en las psicosis”. En Vaschetto, E. (comp.) *Psicosis actuales. Hacia un programa de investigación acerca de las psicosis ordinarias*. Buenos Aires: Grama.
- Laurent, E. (2006). “La psicosis ordinaria”. En *¿Cómo se enseña la clínica?*, Cuadernos del Instituto clínico de Buenos Aires, 13, pp. 81- 104.
- Miller, J. A. (1997) *La conversation d’Arcachon. Cas rares: les inclassables de la clinique*.(Comp.) París: Agalma.
- _____ (2009). “Effet retour sur la psychose ordinaire”. *Quarto*, pp. 94-95.
- Vaschetto, E. (2008) “Psicosis actuales. Hacia un programa de investigación acerca de las psicosis ordinarias”. En Vaschetto, E. (comp.) *Psicosis actuales. Hacia un programa de investigación acerca de las psicosis ordinarias*. Buenos Aires: Grama.

Explicaciones científicas sobre la Locura Puerperal al inicio del siglo XX

Irene Ascaini y Carla Giles

iascaini@psico.unlp.edu.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Presentamos algunas concepciones teóricas desde una perspectiva histórica acerca de cómo fue tematizada y explicada la categoría de Psicosis y locura puerperal en la Argentina a principios del siglo XX. Este tema cobró importancia en el campo jurídico, dado que se suponía que estos trastornos llevaban a algunas mujeres a cometer infanticidios. El aborto, el abandono infantil y el infanticidio eran, por ese entonces junto a otros delitos, los principales motivos de criminalización de las mujeres en la época. La maternidad, considerada en términos instintivos, empezó a ser tema de interés de diferentes disciplinas científicas y proyectos políticos que buscaban la preservación del niño.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que analiza las relaciones entre la psicología y el orden social, por medio de la producción de conocimiento y prácticas de la psicología en diversos campos profesionales y se inscribe en los ejes que indagan las relaciones entre la Psicología y la Clínica y la Psicología y la Criminología.

La categoría de psicosis puerperal argentina fue considerada desde una mirada psicopatológica. Diferentes autores de la época coincidían en que el problema de la locura puerperal podía remontarse a la antigüedad. Hipócrates conocía la locura del embarazo y desarrolló una teoría denominada “De los humores”, en la que explicaba que, posteriormente al momento del parto, el flujo genital *loquios* subía a la cabeza de las mujeres produciendo la locura puerperal. Posteriormente, desde la Psiquiatría Clásica se abandonó esa teoría y se empezó a clasificar las afectaciones en:

1. Psicosis del período de embarazo.
2. Del parto.

3. De la lactancia, interesándose en las causas que producirían los trastornos mentales.

Con Philippe Pinel y Jean Étienne Dominique Esquirol se inauguró el supuesto de la teoría de la predisposición al dividir las causas en predisponentes y ocasionales.

En esta presentación se analizan dos trabajos de 1906 y 1914 en la Argentina. Se han seleccionado estas publicaciones a fin de dar cuenta como la psicología compartía sus límites con la medicina y con las ciencias jurídicas.

En 1906, Pedro Oro publicó en la *Revista Archivos de Psiquiatría*, “Criminología aplicadas a las ciencias afines”, artículo donde explicaba que, desde un punto de vista psicológico, las locuras puerperales no presentaban una uniformidad de síntomas y que los trastornos mentales que se ocasionaban podían ser diversos y variados. Se trataba de una afectación de las funciones normales del cerebro en la que podían aparecer formas de delirio de la manía y de la melancolía. También la Escuela de Nancy explicaba que se trataba de una asociación de manía y melancolía que presentaba confusión mental y fenómenos de carácter impulsivo considerados como estigmas de degeneración.

Sin embargo, Oro aseguraba que había un rasgo típico en las mujeres con psicosis puerperal y que la distinguían de otras formas clínicas: las enfermas presentaban como característica una expresión fisionómica típica, que parecía expresar tristeza, depresión o un sufrimiento profundo. Gestos faciales que parecían demostrar ausencia de sentimientos. Estos rasgos particulares diferenciaban el cuadro de otros trastornos y, a medida que iban mejorando, recuperaban sus rasgos fisionómicos.

En su tesis doctoral realizada en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el Dr. Isaías Bas, investigó el tema en 1914. Para este autor, existían alteraciones en el útero que predisponían la aparición de manifestaciones de enfermedades ya latentes, como también predisposiciones para contraer nuevas afectaciones. Entre ellas, se señalaban en la base de las locuras los desórdenes digestivos, del aparato urinario, trastornos hepáticos, desórdenes en el aparato respiratorio y, finalmente, alteraciones nerviosas y mentales entre las que se encontraban los trastornos en el temperamento, las taras en su comportamiento, las tendencias cincopales. Además, el autor afirmaba que las mujeres presentaban una sensibilidad exagerada, siendo muy fácilmente impresionables, con su inteligencia entorpecida, modificándose su voluntad. Los antojos de las embarazadas aparecían tematizados como un deseo que era obligatorio cumplirlo, para evitar luego un desencadenamiento mayor.

Finalmente, nos interesa señalar cómo esta categoría ha sido interpretada como una patología psiquiátrica, con una causalidad biologicista, determinista. No se consideraban

en estas explicaciones los factores psicológicos que podrían intervenir en una mujer embarazada o en una que ha sido recientemente madre.

Palabras claves: psicosis puerperal; mujeres; trastornos mentales; maternidad

Referencias bibliográficas

Bas, I. (1914). *Psicosis Puerperales*. [Tesis Doctoral] Facultad de Ciencias Médicas: Universidad Nacional de Córdoba.

Oro, P. (1906). “Consideraciones sobre Psicosis Puerperal”. En *Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines*, s/n, pp, 582-605.

Adolf Hitler: presagio del destino y causa de masas

Nicolás Campodónico, Mercedes Kopelovich y Marina Martín

nicolás_campodonico@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Adolf Hitler fue la cabecera del régimen social que implicó un control policial total de la sociedad, así como la persecución y el exterminio sistemático de más de cuatro millones de personas, en su mayoría judíos europeos, a partir de 1939. Si bien el régimen instaurado fue dictatorial, en tanto Hitler destruyó el régimen constitucional y lo sustituyó por una dictadura de partido único basada en su poder personal, la ascensión de Hitler como canciller tuvo que ver con haber logrado un significativo consenso en la sociedad alemana. Adolf Hitler generó un fanatismo tal que, la edición digital de *Mi lucha*, 80 años después de su escritura, pretende, tal como se explicita en su prólogo, la ejecución de este proyecto, el que redundará en una mejor preparación de la militancia.

Hitler nació el 20 de abril de 1889 en Braunau am Inn, pueblo fronterizo entre la Alta Austria y Alemania. Del seno de una familia católica, fue el tercer hijo del matrimonio formado por el inspector de aduanas Alois Hitler y su tercera esposa, Klara Pölzl. Lo que él nombraba como “destino”, constituyó un elemento vector tanto en su obra escrita y como en su propia vida.

Al respecto, en su libro *Mi Lucha*, comienza diciendo: “Considero una feliz predestinación el haber nacido en la pequeña ciudad de Braunau” ([1925] 2003: 8). Y es también en ese escrito donde sitúa que el dominio del mundo tendrá lugar inevitablemente. Asimismo, es en el monasterio en el cual a sus 8 años era monaguillo, donde ubica un “presagio del destino”: extrae de allí la esvástica que durante siglos había sido, en la India, símbolo del perpetuo movimiento de la humanidad y que en manos de Hitler se transformaría en la insignia nazi por excelencia.

También su interés por la vida militar surgió al modo de un presagio, del que dice:

En el estante de libros de mi padre encontré diversas obras militares, entre ellas una edición popular de la guerra franco-prusiana de 1870-71. (...) No tardó mucho para que la gran lucha de los héroes se transformase para mí en un acontecimiento de la más alta significación. Desde entonces me entusiasmó, cada vez más, todo lo que tenía alguna relación con la guerra o con la vida militar. Pero también en otro sentido debió tener esto significado para mí. Por primera vez, aunque en forma poco precisa, surgió en mi mente la pregunta de si realmente existía, y en caso de existir, cuál podría ser la diferencia entre los alemanes que combatieron en la guerra del 70 y los otros alemanes, los austríacos ([1925] 2003: 9).

El encuentro con estas obras militares impulsó a Hitler a oponerse fuertemente al deseo de su padre de que él fuera funcionario público y a emprender lo que más tarde llamó su “Movimiento”. Luego de la Primera Guerra Mundial, al enterarse de la derrota de Alemania, Hitler escucha una voz interior que lo insta a reinstalar la grandeza de Alemania. Es allí cuando escribe *Mi lucha*, escrito donde expone los fines de su Movimiento y delinea un cuadro de su desarrollo, dirigido a difundir la Ideología Nacional-socialista para que ésta atravesara directamente a la sociedad Alemana.

En este contexto, recortamos como preguntas de investigación ¿la mencionada relación de Hitler con el “destino” y el escuchar la “voz interna” abonarían la idea de que se trata de una psicosis? ¿qué otros fenómenos permitirían sostener esta hipótesis diagnóstica? Y por otro lado ¿qué fue lo que hizo que lo que hasta entonces era su “presagio del destino” pasara a ser la causa de grandes masas de personas que contribuyeron a concretarlo? ¿de qué tipo de lazo se trató?, ¿qué lugar otorgarle a lo idéntico y a la eliminación de las diferencias aquí?

Esta investigación, cuyo objetivo es entonces delimitar los fenómenos clínicos que permitan establecer el diagnóstico de la estructura subjetiva de Hitler y caracterizar el tipo de lazo que lo unió a la sociedad alemana, está en su período inicial. La metodología utilizada para arribar a los resultados, es el rastreo bibliográfico.

Nos detendremos en particular en el escrito *Mi lucha* que, además de su proyecto, constituye su autobiografía. Analizaremos además material audiovisual, ya que numerosos documentales se han hecho para describir detalladamente e intentar explicar lo que Hitler

ha generado -y aún genera- en la sociedad. Incluiremos, finalmente, escritos que hipotetizan sobre la estructura subjetiva de Hitler y los pondremos en discusión.

Palabras claves: Hitler; diagnóstico; psicosis; lazo

Referencias Bibliográficas

Hitler, A ([1925] 2003). *Mi lucha*. Chile: Jusego.

Análisis sobre el conocimiento y uso de estrategias de inclusión de los alumnos de los primeros años de las carreras de Psicología

*María Laura Castignani, Natalia Ciano,
María Natalia García y María Rosario Izurieta*
mlauracastignani@gmail.com
Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo forma parte de la investigación en curso “EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN PARA DISMINUIR EL ABANDONO UNIVERSITARIO Y LA REORIENTACIÓN EN OTROS ÁMBITOS EDUCATIVOS-FORMATIVOS” que llevan adelante las cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicha investigación evalúa las estrategias de inclusión tendientes a disminuir el abandono universitario, que se implementan en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de la UNLP (Facultad de Psicología, Ciencias Veterinarias, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería y Ciencias Exactas), las cuales fueron objeto de análisis en un proyecto de investigación anterior del mismo equipo de trabajo: “ABANDONO UNIVERSITARIO- ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN”. Asimismo, analiza otras acciones que se llevan adelante desde el nivel central de la UNLP y el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, tendientes a fortalecer la permanencia o incluir a los jóvenes en otros contextos educativos formativos no universitarios, cuando el abandono dentro de las carreras se hace efectivo. El objetivo que persigue la investigación es transferir los conocimientos obtenidos a la totalidad de las unidades académicas, a los efectos de modificar, de optimizar, de adecuar o de crear las más apropiadas estrategias según las dificultades detectadas. La metodología utilizada es la “convergencia múltiple” ya que permite combinar diferentes

observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías. Se considera la investigación, en el marco de una investigación-acción, dado que el proceso de indagar la situación académica de los estudiantes, en función de las estrategias de inclusión utilizadas durante el desarrollo de las carreras seleccionadas, implica una intervención en la medida que se considera el seguimiento de alumnos y el intercambio con los referentes institucionales para evaluar las estrategias objeto de estudio.

Durante el 2015, se administró en las unidades académicas que conforman el universo de la investigación, una encuesta tendiente a delimitar el conocimiento que los estudiantes poseen de las estrategias de inclusión (de la UNLP en general y de la facultad en particular) y el uso (o no) que hacen de ellas. En este trabajo, presentaremos algunos resultados preliminares de la encuesta administrada en la Facultad de Psicología. Se realizó en siete comisiones de Psicología I y en dos comisiones de Psicología II, representando un total de 343 estudiantes de primer y segundo. A continuación, detallaremos algunos resultados.

Con respecto a las becas que dicen conocer, se distribuyen las respuestas de la siguiente manera: el 71.93 por ciento dice conocer aquellas de ayuda económica; el 33.13 por ciento las becas de apuntes/fotocopias; el 20.67 por ciento las de transporte/bicicleta; el 19.45 por ciento de trabajo; el 17.63 por ciento las destinadas a las viandas del comedor universitario y, por último, el 9.12 por ciento habla de las de vivienda representada por el acceso al albergue universitario.

Con relación a la fuente de acceso a esta información, el 34.36 por ciento dice haber obtenido esta información por la página *web*; el 33.80 por ciento por medio de sus compañeros; el 14.80 por ciento vía los medios de comunicación; el 10.61 por ciento por otros medios y, por último, el 6.42 por ciento hablan de que acceden por medio de los profesores.

Si bien un alto porcentaje de estudiantes conocen alguno de estos beneficios, ello no implica su uso. Resulta interesante destacar que solo el 8.48 por ciento de los estudiantes hacen uso de una o más becas. De ellos, el 48.39 por ciento utiliza las becas de apuntes; el 22.58 por ciento las becas del comedor; el 16.13 por ciento las de albergue; el 9.68 por ciento las destinadas a fotocopias y el 3.23 por ciento utiliza las becas de transporte.

Acerca del conocimiento sobre el Programa de Apoyo al ingresante, pudimos observar que el 51.46 por ciento de los encuestados dice no tener conocimiento de su funcionamiento. Aquellos alumnos que lo conocen, expresan haber obtenido la información de la siguientes fuentes: 40 por ciento mediante profesores; 20.48 por ciento por sus compañeros; 19.52

por ciento a partir de la página *web*; 7.62 por ciento por la cartelera de la facultad; 6.67 por ciento por otros medios y un 5.71 por ciento a partir de los medios de comunicación.

El 95.03 por ciento de los alumnos que se consultaron/encuestaron no participa de este programa. Aquellos que han participado, expresan que el aporte recibido ha sido muy bueno en un 31.25 por ciento y bueno en un 68.75 por ciento.

Con respecto al conocimiento sobre algún programa de ayuda académica, el 33.63 por ciento dice conocer alguno, dentro de los cuales se mencionan: clases de apoyo organizadas por el centro de estudiantes y horarios de consulta de los profesores de las materias. En este aspecto, encontramos cierta distorsión de los alumnos en relación a lo que se entiende por “programa” y lo que forma parte de actividades curriculares.

Palabras clave: estrategias; inclusión; reorientación; evaluación

Psicosis en el lazo social: consideraciones sobre el método

Julieta De Battista

julietadebattista@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Este proyecto de investigación parte de cuestionar una generalización que considero abusiva y es aquella que dictamina que los psicóticos están fuera de discurso y, por lo tanto, fuera del lazo social. Esta aseveración podría ya matizarse desde la obra freudiana, que restringe el desasimio libidinal y la caída de los lazos al momento de la crisis y el desencadenamiento, para reconocer luego numerosas formas de restitución de los lazos (Freud, [1914] 2000). Podría también agregarse que la expresión de Jacques Lacan (1972) se limita al dicho esquizofrénico pero, en principio, no abarcaría a todos los tipos clínicos de psicosis.

La pregunta que se abre entonces es la de las distintas formas que los psicóticos encuentran de habitar lo social, sin por eso cerrar la cuestión acerca de si esas formas podrían conceptualizarse como lazos sociales en el sentido discursivo que Lacan da al término. ¿Qué se entiende por “social” en psicoanálisis? ¿Qué define la posibilidad de hacer lazo y qué la imposibilita? ¿Toda relación al otro implica un lazo social? Los psicóticos, ¿están siempre fuera de discurso? ¿Cómo pueden constituirse lazos compatibles con los síntomas psicóticos? ¿Qué estado civil puede procurarse un psicótico? Son algunas de las preguntas que surgen en los inicios de esta investigación (De Battista, 2015).

El modo de llevarla adelante supone una reflexión acerca del método, dado que la opción ha sido la de tomar como objeto de estudio la vida de creadores que han tenido un impacto en lo social. La elección no es ociosa ni caprichosa. Se fundamenta en que la experiencia de la clínica analítica con psicóticos permite acceder más bien a los aspectos fallidos de los modos de estar del psicótico en el mundo. Si bien es una experiencia que rescata las aristas

creativas, esta direccionalidad no puede evitar que el material con que trabaja sea aquel de las consultas motivadas por un padecimiento. La elección por estos creadores, cuyo genio ha tenido algún reconocimiento social, se fundamenta en la necesidad de indagar la potencialidad creadora de las soluciones psicóticas (Soler, 2001).

Si estamos de acuerdo en que el psicoanálisis sólo puede aplicarse en sentido estricto como un tratamiento, aceptamos entonces que sólo puede aplicarse “a un sujeto que habla y oye” (Lacan, [1958] 1966: 727). No es este el caso en esta investigación, ya que no se inscribe en lo que se conoce como psicoanálisis aplicado, ya sea en la acepción ya mencionada de Lacan o en las otras que sostienen que el psicoanálisis puede aplicarse al desciframiento de las obras literarias.

No obstante todo ello, esta investigación se propone como una investigación en psicoanálisis dado que interviene el material objeto de estudio mediante una operación de lectura significativa, que no supone formas presupuestas de significación. La obra dice más de lo que quiere decir y su trama responde a una legalidad donde los *impasses* de lo real dejan su huella.

Tomaremos entonces como corpus de la investigación no sólo la obra de estos creadores de genio, sino también su correspondencia, los diarios, las autobiografías y las biografías, confiando en que la verdad tiene estructura de ficción y lo real vuelve siempre al mismo lugar, configurando una trama que es susceptible de ser leída. Las lecturas no son infinitas si se parte de estos supuestos. El hilo del caso insiste y revela “el orden riguroso de la composición del sujeto” (Lacan, [1958] 1966: 725).

El trabajo sobre ese corpus definido para cada creador se realiza bajo la forma del caso clínico. El método de construcción del relato del caso, produce en el material una operación de lectura por medio de inferencias retrospectivas sobre las siguientes coordenadas:

- Constelación original a la que el sujeto advino: inscripción en las generaciones y la filiación, condiciones del deseo de la madre y del padre, relación al goce, al saber y al objeto a.
- Posición fundacional de la orientación subjetiva ante las condiciones dadas del nacimiento: aceptación de la referencia paterna o rechazo y sus efectos a nivel de la experiencia del lenguaje.
- Delimitación del *pathos* singular que acompaña a la posición subjetiva en la estructura del lenguaje, las coyunturas y las modalidades de soportarlo: alcances y limitaciones.
- Modificaciones de la posición subjetiva a partir de encuentros con otros que aportan

condiciones diferentes a las originales y fundacionales de la subjetividad. Efectos en el lazo social.

Esta forma de investigar transforma el material en caso y no en una suerte de psicobiografía del autor que permitiría “entender” la obra. Se trata de tomar el guante de la intuición freudiana que defiende que tanto el artista como el psicoanalista trabajan con los enigmas de la condición humana, pero lo hacen con distintos métodos (Freud, [1910] 2000). Los puntos de coincidencia en los resultados de ambos son entonces sumamente valiosos, por lo que enseñan sobre la convergencia entre la práctica de la letra y el uso del inconsciente (Lacan, [1965] 2001). No es entonces necesario hacerse el analista de los artistas, sino apoyarse en su virtuosa forma de abrirnos el camino.

El aporte de esta forma de investigar no se reduce a la mera confirmación o ilustración de la teoría, sino que permite la construcción de hipótesis de lectura que pueden demostrar su potencial heurístico en la experiencia clínica. En una segunda etapa, se procederá a testear el potencial de lectura clínica que ofrecen las hipótesis extraídas de estos casos. El psicoanálisis se interesa por las distintas posiciones subjetivas y modos de arreglarse frente a lo real, por lo que los creadores se convierten, así, en casos privilegiados de un saber-hacer con la posición de cada quien en la estructura del lenguaje.

Palabras clave: psicoanálisis; psicosis maniaco depresiva; lazo social, sublimación

Referencias bibliográficas

De Battista, J. (2015). Plan de Trabajo. *Proyecto de Investigación y desarrollo “Psicosis en el lazo social”*. (s/d)

Freud, S. ([1910] 2000). “Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci”. En Freud, S. *Obras Completas*. Tomo XI. Amorrortu: Buenos Aires.

_____. ([1914] 2000). “Introducción del narcisismo”. En Freud, S. *Obras Completas*. Tomo XIV. Amorrortu: Buenos Aires.

Lacan, J. ([1958] 1966). *Jeunesse de Gide ou la lettre et le désir*. En Lacan, J. *Écrits*. Paris: Seuil.

_____. ([1965] 2001). “Hommage fait à Marguerite Duras, du ravissement de Lol. V. Stein”. En Lacan, J. *Autres écrits*, Paris: Seuil.

_____. (1972). *L’étourdit*. En Lacan, J. *Autres écrits*, Paris: Seuil.

Soler, C. (2001). *L'aventure littéraire ou la psychose inspirée. Rousseau, Joyce, Pessoa*, Paris: Du Champ Lacanien.

Algunas referencias freudianas acerca del lazo social

Nicolás Adolfo García

nicolassgarcia.89@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El concepto de “lazo social” pertenece al campo de la sociología. Si bien desde la década del ‘80 reconoce una utilización creciente en las ciencias sociales, su genealogía puede establecerse desde trabajos previos del campo de la filosofía política con autores tales como Jean-Jacques Rousseau (1762), Émile Durkheim (1897) y Max Weber (1905). Asimismo, se trata de un concepto que ha logrado una extensión clínica en el psicoanálisis, particularmente a partir de su articulación con la categoría lacaniana de Discurso (1968-1969). Así, la equivalencia de uso del Discurso establecido -capturado por el lazo social e inserción en modo reglamentado de goce- forma parte de la doxa instituida entre los teóricos y practicantes del psicoanálisis. Sin embargo, a pesar de su extensa difusión y su utilización, el esclarecimiento de sus fundamentos estructurales, en términos freudianos, no ha sido suficientemente esclarecido hasta la actualidad.

Recordemos que la perspectiva psicoanalítica otorga un valor fundamental a la dimensión social en el sujeto. Desde un inicio, su fundador reconoce una psicología social, negando la posibilidad de una psicología individual al precisar que la condición del ser humano es indisociable de la relación con los otros.

En función de lo señalado, nuestro punto de partida es la concepción de la dimensión social como constitutiva y estructurante del sujeto, es decir que la condición del sujeto no remite de manera exclusiva al orden de lo individual o lo colectivo sino que el sujeto del inconsciente se constituye por la inserción en el campo del Otro, que remite al orden del lenguaje.

En ese sentido, adquiere relevancia precisar los fundamentos que llevaron a Sigmund

Freud, luego de elaborar su teoría del deseo, la libido y las pulsiones, a interrogarse acerca de cómo se constituye la cohesión social entre los individuos.

Cabe preguntarnos entonces ¿cómo se plantea Freud el problema de los lazos sociales? ¿Existe en el autor una teoría implícita de lo que condiciona el establecimiento de lazos sociales entre los hombres? ¿Qué es lo que posibilita y funda esta relación? ¿Dónde encuentra su fundamento el carácter social de estas relaciones? Y más aún ¿Qué se entiende por “social” en psicoanálisis?

Como objetivo general, en este trabajo nos proponemos indagar y precisar cuáles son los fundamentos libidinales e identificatorios de la metapsicología freudiana que le permitieron elaborar su concepción sobre el lazo social.

Como metodología de abordaje, realizaremos una lectura crítica de fuentes primarias, en particular aquellas referencias de corte “socio-antropológico” vinculadas a esta temática como *Tótem y Tabú* (Freud, 1913) y *Psicología de las masas y Análisis del yo* (Freud, 1921), como así también profundizar en las referencias principales utilizadas por el autor para el tratamiento del tema.

Partiremos de considerar que el lazo social, en términos freudianos, encuentra su fundamento en la tesis de que la identificación al padre es el elemento de ligazón de la masa, al mismo tiempo que se erige como su sostén libidinal.

A partir de aquí, intentaremos poner de manifiesto cómo las nociones de Tótem, Padre y Ley e identificación, en articulación con aquellas conceptualizaciones que refieren a lo inconsciente y la dimensión pulsional, se erigen como conceptos clave al momento de pensar los orígenes mismos de las organizaciones sociales y la cultura.

Consideramos que, a partir del abordaje conceptual realizado en este trabajo, brindaremos otro tipo de soporte conceptual al concepto de “lazo social” y su uso en psicoanálisis.

Palabras clave: lazo social; psicoanálisis; padre; identificación

Referencias bibliográficas

Durkheim E. ([1897] 2006) *El Suicidio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Freud, S. ([1913] 2000). "Tótem y Tabú". En *Obras Completas*, Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

_____([1921] 2000). "Psicología de las masas y análisis del yo". En *Obras completas*. T. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Rousseau, E. ([1762] 2008). *El contrato social*. Madrid: Maxtor.

Weber, M. ([1905]1991). *Escritos Políticos*. Madrid: Alianza.

Vaslav Nijinsky: cuerpo y lazo social

María Inés Machado

mariainesmachado@hotmail.com

Facultad de Psicología UNLP

Resumen

En el marco de la investigación “PSICOSIS EN EL LAZO SOCIAL” y convocados por el interrogante sobre qué hace lazo en un sujeto, intentaremos en este trabajo arribar a una respuesta a partir de la vida de Vaslav Nijinsky (1889-1950), un rupturista bailarín y coreógrafo ruso, quien termina sus días asilado por su esquizofrenia. Nijinsky es considerado uno de los padres de la danza moderna. Da sus primeros pasos a fines del siglo XIX para influir directa y revolucionariamente sobre la danza del siglo XX, al romper con los rígidos cánones de la danza clásica.

Fue un niño retraído, de pocas palabras, con dificultades para sostenerse en el sistema escolar. El abandono de su padre a los cinco años, exige a su madre abandonar el sueño de la danza para sustentar a sus hijos. Vaslav ingresa a los ballets rusos a los diez, convirtiéndose en una estrella bajo la representación empresarial de Serguéi Diaghelev. Comienza a realizar giras que lo alejan de su madre-patria y es allí donde empieza a crear coreografías y un sistema notacional para hacer que trasciendan. Para él la danza era una combinación armoniosa de movimientos dirigidos por una “idea viva”. Las danzas clásicas se preocupaban por la perfección del paso, sin considerar la idea del drama, el vestuario ni el decorado. Nijinsky, en cambio, estaba atento a cada aspecto que contribuía a la transmisión de la idea, armando así, una y cada vez, un marco que delimitaba una escena: donde el personaje desarrollaba su drama, lo sentía, podía localizarse. Su cuerpo estaba vivo en escena.

En una de esas giras -y en ausencia de su representante- se casa inesperada e inexplicablemente con Romola Pulszky, ya que los separaba un abismo, tal como decía, resultando echado de la compañía.

Sin duda, por medio de la danza estableció cierto lazo social, pero fue la ruptura con este personaje central en su vida artística y sentimental la que significó un antes y un después en la vida del bailarín. Esta independencia lo dejó sumergido en intentos fallidos por sostenerse en el lazo como la creación de su propia compañía e incluso, la escritura de sus diarios a partir de 1919, cuando deja de bailar en público. Formas que no alcanzaron para detener la progresiva desorganización esquizofrénica que experimentó y condenó a un sin fin de tratamientos médicos e internaciones que lo acompañaron hasta su muerte en 1950.

En suma, la danza lo saca de cierto autismo inicial, pero ¿qué de ella posibilitó cierto lazo? “Soy un artista que tiene voz en la danza” escribía. Y ¿qué habilitaba esta relación a su representante a la que queda subsumido y que su esposa no alcanza a sustituir? Es aquí donde el cuerpo adquiere un valor privilegiado; ese cuerpo tosco y rudimentario lograba movimientos magistrales encarnando personajes andróginos en los “poemas coreográficos” que Nijinsky inventaba. Pero era también ese cuerpo el que quedaba sometido a la voluntad del Otro como una “prostituta”. El cuerpo en esas dos escenas era protagonista, se convertía en la forma principal de tramitación del goce en exceso que lo invadía.

Arribamos así a que el lazo al Otro que establecía era mediante el cuerpo, siempre mediatizado por el dinero que por él recibía. Ahora bien, resta discutir si podríamos decir que ese lazo fue social. Incluso si hay lazos sociales por fuera de los discursos, tensando la teoría lacaniana desarrollada en el *Seminario XVII* (Lacan, 1969) y la conocida afirmación del “fuera de discurso de la psicosis”.

La metodología utilizada fue revisar sus diarios y cartas publicadas, así como la biografía que su esposa escribe y tomarlos como testimonios directos del decir y la vida del bailarín. A su vez, revisar la bibliografía sobre la temática en la obra freudiana, así como en la enseñanza lacaniana.

Palabras claves: lazo social; psicosis; cuerpo; Nijinsky

Referencias bibliográficas

Lacan, J. (1969). *Seminario XVII*. Buenos Aires: Paidós.

De Norma Jeane a Marilyn: un vestido del vacío

Julia Martin

juliamartin17@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

En el camino de preguntarnos qué enseñan las psicosis respecto de los lazos sociales, nos encontramos con aquella mujer que devino insignia de la *femme fatale*: Norma Jeane Mortenson, quien aceptó vestirse de Marilyn Monroe para encarnar el objeto del deseo. El problema es que esta imagen de *sex symbol*, construida con la ayuda de algunos personajes clave en su vida, no logrará un efecto restitutivo sostenible en el tiempo, sino que la condenará aún más a experimentarse como un resto.

El presente trabajo, enmarcado en el Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo denominado “LA PSICOSIS EN EL LAZO SOCIAL” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP,) dirigido por la Dra. Julieta De Battista, se propone como objetivo presentar un sesgo de los testimonios escritos por la actriz: la función de sostén que algunos de sus vínculos tenían respecto de sus arreglos frente a un inexorable desorden en la juntura más íntima del sentimiento de la vida, cuya traducción clínica será una vivencia de indignidad permanente.

Utilizando como fuentes su autobiografía, dos de sus biografías y una recopilación de escritos originales, se reconstruirá la constelación de origen a la que Marilyn adviene nombrada como Norma Jeane. Sus dos primeros nombres provienen del interés de su madre por las actrices rubias de las décadas doradas de Hollywood, como Jean Harlow y el apellido será tomado de un padre incierto con un error en una letra: Mortenson en vez de Mortensen. Muy tempranamente, su abuela intenta matarla y su madre, diagnosticada como esquizofrénica, la entrega sucesivamente a la crianza de padres sustitutos, aunque sin

perder del todo el contacto con ella. Una amiga de su madre que oficia de tía es quien le insiste en sus condiciones físicas para ser actriz de Hollywood. Su infancia, sin embargo, dista de ser un nido de rosas: no sólo experimenta la frialdad de sus padres de crianza, sino que ante un abuso por parte de un amigo de la familia, es desmentida y luego acusada por su madre, sufriendo desde entonces un martirizador sentimiento de culpa e indignidad por el que desarrollará un insidioso insomnio desde muy pequeña, problema que en la adultez la inclina al abusivo uso de barbitúricos.

Norma Jeane da paso a Marilyn luego de una pubertad con revuelos, en tanto su cuerpo la hace sobresalir entre las mujeres. A continuación de la infancia triste y de la que sólo recuerda el uso de un vestido, siempre el mismo, toma prestada la blusa de una hermana y allí acontece la primera revelación: los hombres la desean. Es en una tarde de verano donde es admirada por una multitud al posar con una bikini que, frente al mar, describe una extraña sensación en la que siente por primera vez que pertenece a alguien: al mundo entero. También por ese entonces describe la aparición de extraños impulsos por desnudarse en las iglesias. Para ese entonces su deseo de ser actriz es su única certeza. Como si ser actriz le permitiese vestirse de otra cosa, ser otra.

Luego de un primer matrimonio fallido, es descubierta por un fotógrafo y un amigo del oficio la vestirá de Marilyn: Johnny Hyde, su representante. Johnny le aconseja en la transformación todas las convenciones acerca de una mujer fatal de la época: el pelo, el vestido, el modo de hablar. La sorpresiva y temprana muerte de Johnny la precipitará en el primero de uno de sus tantísimos intentos de suicidio.

La comedia y la belleza de su imagen no son vividas ni con comedia ni con belleza, sino que sumergen a Marilyn en el drama de necesitar convertirse en una actriz “seria”. Es así que rompe su segundo matrimonio con Joe Di Maggio y se inclina por los lazos con intelectuales y artistas, entre ellos su tercer esposo, Arthur Miller, frente a los cuales se siente más miserable y pequeña.

Hallamos en los registros indagados numerosos lazos amistosos y amorosos en los que ella se ve armada o motorizada por otros. Particularmente, el lazo con su último analista, Ralph Greene, responde a dicha lógica: con muchas dificultades para sostener actividades de la vida diaria tales como dormir o comer, requiere de su palabra para efectuarlas. Finalmente, tanto el lazo con él como con Miller, culminan por reforzar la experiencia de sentirse un resto.

Como resultados parciales, encontramos que estos lazos de sostén se sostienen en la fascinación que causaba Marilyn a partir de sus salidas del lazo social, pero no le permiten

el mantenimiento de un arreglo en el tiempo, cuestión que converge con los resultados de otros casos estudiados en la presente investigación.

Palabras clave: lazo social; Norma Jeane; psicosis; Hollywood

Pizarnik en el lazo social

Julia Martin, Nicolás Maugeri, María Romé y María Esther Hoggan

juliamartin17@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Nos proponemos introducir el primer avance de investigación sobre Alejandra Pizarnik y el lazo social, perteneciente al Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) denominado “LAS PSICOSIS EN EL LAZO SOCIAL” (bajo la dirección de la Dra. Julieta De Battista). Para ello, partimos de las siguientes preguntas: ¿qué formas del lazo social Pizarnik ha podido establecer y qué función tuvieron tales lazos en la producción de su obra? ¿De qué manera han contribuido al armado de la poetisa?

El objetivo de nuestra investigación, por tanto, es caracterizar los lazos más relevantes que la poetisa ha establecido y delimitar su función en la producción de su obra. La metodología utilizada es el estudio de caso mediante el análisis de diversas fuentes, en el que se han privilegiado los datos convergentes y recurrentes en biografías, en cartas y en diarios. Con ese fin, delineamos dos grandes ejes:

1) Estatuto y función de sus relaciones sociales: ¿pueden inscribirse en alguna forma de los cuatro discursos que Lacan denominó como lazos sociales?

En este punto, se propone tener en cuenta el lugar que Pizarnik ocupó en los grupos de los que participó a lo largo de su vida y las modalidades de relación que estableció con ciertos personajes privilegiados, vínculos de a dos: sus amigas de la adolescencia, Betty y Lía; su profesor Juan Bajarlía; su primer analista León Ostrov; su amigo Antonio Requeni; sus amigos Raúl Aguirre, Elizabeth Azcona Cranwell, Roberto Juarroz, Olga Orozco, Susana Thénon, Julio Cortázar, Octavio Paz, Elvira Ophée, Ivonne Bordelois, Roberto Yahni, Silvina Ocampo, Manuel Mujica Lainez, Marcelo y Enrique Pichon Rivière (su segundo

analista) y la fotógrafa con quien mantuvo una relación duradera, Diana Bellessi, entre otros.

2) Función de la escritura en sus diversas formas (poesía, prosa, cartas y diario), en las que podemos distinguir dos grandes modalidades: lo que escribe con y sin fines de publicación. ¿A quién se dirige? ¿Qué efectos produce en ella la escritura? ¿Qué efectos busca producir en sus lectores?

Acordamos abordar este punto teniendo en cuenta los diferentes estilos y recursos que adopta en la escritura en todas sus formas: su rigurosidad en la búsqueda de la palabra justa, la metáfora exacta; su estilo más crudo, sin velo; el humor y sus diversos recursos para provocar la risa, apelando a diferentes recursos del lenguaje: homofonías, desplazamientos, equívocos, humor absurdo, obsceno, grotesco.

A propósito de los estilos, Pizarnik se referirá a la búsqueda de la metáfora exacta. A diferencia de la “escritura automática” propia del estilo surrealista y, lejos de una disgregación, una disolución o de una invasión o desborde de palabras, realizaba un trabajo dedicado y concienzudo de escritura y corrección cuando escribía de este modo.

Como resultados preliminares del primer eje, hallamos una preponderancia de una fascinación por parte de sus amigos, sus maestros y los analistas que converge en un esfuerzo por inscribirla en un discurso, cuestión a lo que Pizarnik se aviene por momentos. Respecto del segundo eje, encontramos cierta relación entre el estilo que adquiere su escritura y lo que denominaremos “situación libidinal”, avatares de la libido respecto del investimento del mundo.

Finalmente, hallamos que la expresión que vincula a las psicosis con el “fuera-de-discurso” puede reservarse a sólo un momento vinculado a los desencadenamientos o desenganches. El caso de Pizarnik pone de relieve que no siempre el psicótico está fuera de los lazos sociales, perspectiva deficitaria de las psicosis sino que, por el contrario, puede suscitar su establecimiento.

Palabras clave: lazo social; escritura; Pizarnik; Lacan

Althusser: los avatares del lazo

Gisele Mele y Anahí Erbetta

gisemele@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

Este trabajo se inscribe dentro del proyecto de investigación “PSICOSIS EN EL LAZO SOCIAL” que tiene por objetivo general realizar un aporte al conocimiento de las modalidades de inserción social de los psicóticos, con vistas a contribuir al diseño de dispositivos alternativos de tratamiento de pacientes psicóticos que privilegien la inclusión social (De Battista, 2015). Siguiendo esta línea, tomaremos como unidad de análisis el caso de Louis Althusser y como marco teórico el psicoanálisis lacaniano.

Louis Althusser nace en 1918, en la Argelia francesa. Filósofo de formación, renovó el campo de las ciencias sociales proponiendo lo que llamara una “lectura sintomática de la obra de Marx” ([1987] 1992: s/p) con consecuencias directas en la manera de pensar y hacer política. Su vida institucional estuvo vinculada al Partido Comunista Francés, al que ingresó en 1948 y a la *École Normal Supérieure*, como profesor titular de filosofía. Su pensamiento impregnó a gran parte de la juventud de los años sesenta, formando intelectuales revolucionarios que se denominaban así mismos como “althusserianos”.

Su participación activa en estas instituciones así como su prolífica producción teórica, se mantuvieron durante un largo tiempo, interrumpido por avatares históricos (su cautiverio durante la Segunda Guerra Mundial) y por períodos de desestabilización psíquica. En efecto, el propio Althusser expresa que su primera crisis melancólica se desencadena luego de su primer encuentro sexual, a los 30 años de edad, con Hélène Reytmán. Luego de diversas discusiones respecto del juicio clínico, varios psiquiatras concluyen en afirmar el diagnóstico de psicosis maníaco-depresiva. Althusser sostuvo unas quince internaciones

a lo largo de su vida, recibiendo interrumpidamente tratamientos psiquiátricos y psicoanalíticos.

Los avatares de la relación con Hélène fueron retratados en diversas fuentes bibliográficas (biografías, correspondencia), la cual perduró hasta 1980, año en que acontece un dramático suceso: Althusser estrangula a su mujer en su propio departamento de la *École Normale*.

Este hito marca una verdadera discontinuidad en su vida. La ausencia de juicio público frente a un tribunal por el homicidio es argumentada por los peritos por el estado de “insania”. Dicha declaración de no responsabilidad jurídico-legal lo condujo a la condición de lo que él denomina, retomando a Foucault, de “desaparecido”: un “muerto viviente”. Estas declaraciones aparecen posteriormente en un escrito titulado *El porvenir es largo* ([1987]1992), publicado de manera póstuma. Allí expresa la necesidad de detallar las sucesivas vivencias intensas que sufrió en la vida, comenzando con la descripción de cómo aconteció el asesinato de su mujer y el profundo efecto subjetivo que le supuso la declaración del “no ha lugar” que esgrimió la justicia. Asimismo, describe las consecuencias de un sistema psiquiátrico que lo etiqueta *ad eternum* de individuo “peligroso”.

Hallamos que el material relanza, así, la discusión acerca de la inserción y desinserción del psicótico en los denominados discursos establecidos, como también la estrecha afinidad entre el discurso capitalista y las presentaciones de las psicosis maníaco-depresivas.

En el caso que nos ocupa, sostenemos como hipótesis que su última autobiografía funciona como una suerte de ensayo, de respuesta subjetiva al “no ha lugar”. De allí que resulte de interés, para nuestra investigación, el eventual valor de reconstitución del lazo que supone su enfático deseo de dar a conocer su posición frente a la opinión pública, su vivo testimonio. La pregunta que nos orienta es, entonces, qué manera ha encontrado para sostenerse en el lazo previamente.

A tal fin, hemos reconstruido la constelación familiar de la que emerge, sus períodos de anudamientos y desanudamientos y sus incidencias, tanto en su manera de hacer lazo como su particular relación con el cuerpo. Consideramos que es el propio Althusser quien nos indica su singular modo en aquello que él mismo llama “conservadurismo”: verdadera invención que le permite conservar-se en el partido, pese a no estar de acuerdo con el PCF; conservar su relación con Hélène, al punto de solicitar muchas veces la internación porque la sola idea de perderla, lo desesperaba; conservarse y ser conservado en la *École*, pese a sus múltiples internaciones gracias a la producción excesiva de material filosófico y

político en sus fases hipomaniacas. Desde la mínima expresión, como la conserva de comida hasta pudrirse, hasta la última en su testimonio póstumo, hallamos la misma lógica de respuesta, el mismo arreglo.

Finalmente, debe decirse que el estilo autobiográfico pone de relevancia el nombre propio, auténtica marca de autor, que lo distancia de aquel “Louis” fallecido, y de ese “lui” de tercera persona. Manera singular de hacer lazo que le posibilita un habitar discursos establecidos, un habitar en el lazo social.

Palabras clave: psicoanálisis; discursos; psicosis maniaco-depresiva; tratamiento

Referencias Bibliográficas

Althusser, L. ([1987]1992). *El porvenir es largo*. Barcelona: Stock/Imec.

De Battista, J. (2015). *Psicosis en el lazo social*. PPID: UNLP.

El sueño lúcido de Gérard de Nerval

Jesica Varela y Nicolás García

jesica.v.varela@hotmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

En el marco del proyecto “PSICOSIS EN EL LAZO SOCIAL” nos ocuparemos del caso de Gérard Labrunie, más conocido como Gérard de Nerval, escritor perteneciente al movimiento literario del romanticismo francés del siglo XIX, cuya vasta obra ha tenido gran influjo posterior en autores como Marcel Proust, Charles Baudelaire, Edward Rimbault, constituyéndose en un precursor del simbolismo y surrealismo del siglo XX.

Si bien varios autores de la literatura destacan la relación causal entre genialidad del escritor y la locura, en tanto que algunos psicoanalistas plantean la función de la escritura como un *sinthome* siguiendo el modelo de James Joyce, a partir de la lectura crítica de fuentes primarias y secundarias, nuestro interrogante inicial girará en torno a indagar la especificidad de los lazos que ha podido establecer.

La constelación familiar está marcada por el abandono: siendo un recién nacido sus padres lo dejan al cuidado de sus familiares para formar parte del ejército napoleónico. Su madre muere cuando tenía 24 meses, por lo cual el niño no llega a conocerla. Años más tarde, su padre vuelve, pero siempre mantendrán una relación distante e indiferente. Entonces, puede decirse que su vida está atravesada por varias pérdidas: la de su madre y la de algunas damas con las que mantiene una relación idílica.

Se refugia en la literatura durante su adolescencia, al perder a Adrianna, una joven amada quien inspira gran parte de su obra y a la que intenta reencontrar en otras mujeres. Así, más tarde conoce a una actriz de comedia de la que se enamora perdidamente, pero ella se casa con otro hombre y al año siguiente muere. Esta nueva pérdida, sumada a una crítica negativa a su obra literaria, condiciona el desencadenamiento de la primera crisis.

Sufre una primera internación en la clínica del doctor Blanche padre, en medio de una exaltación acompañada de alucinaciones y delirios; internación a la que considerara como un episodio poético. En el contexto de pasaje del paradigma alienista al de las enfermedades mentales, recibe varios diagnósticos: manía aguda, meningitis, locura maniaco-depresiva, circular, de la doble forma, psicosis periódica causada por el consumo de hachis y, posteriormente, esquizofrenia.

Transcurridos doce años, en los que viaja por Europa intentado escapar de su locura, es internado nuevamente por una crisis de manía aguda ocasionada por un fracaso literario que tiene un efecto devastador en él. En este momento, entabla una relación especial con su médico, el doctor Blanche hijo, al que considera un amigo, un hermano. La internación se interrumpe por algunos viajes autorizados, a condición de que Gérard regrese a la clínica y que mantenga una comunicación epistolar con su médico.

A su regreso, una serie de desavenencias relacionadas a la concepción de su malestar, quiebran la relación con su amigo y médico. Mientras que, para este último, la base del tratamiento era el reconocimiento de la pérdida de la razón, para Gérard ese reconocimiento implicaba la pérdida del espíritu poético y el acceso a la verdad literaria que se revelaba en sus sueños. Por ello abandona la clínica y se lo ve vagar por las calles, hasta que finalmente se suicida.

El joven Nerval divide su vida entre el vagar errante y los viajes que emprende para escapar a las crisis, algunos acompañados de retraimiento del lazo social y momentos en los que ese lazo se mantiene.

Como vemos, la escritura es un modo de lazo que le permite, en principio, soportar las pérdidas, a pesar de que son las críticas a su obra condicionantes de sus crisis.

Ahora bien, si la escritura es un modo de relación al Otro/otros ¿qué ocurrió para que en el momento más prolífico de su obra, este recurso fracasase y Gérard de Nerval realice un pasaje al acto que lo lleve a la muerte? ¿Qué tipo de lazo ha establecido con su médico? ¿Qué relación existe entre el lazo establecido con el doctor Blanche y con su padre, también médico? ¿Se trata de la ruptura del lazo transferencial con su médico el que se le torna insoportable conduciéndolo a la muerte?

Palabras clave: psicosis; lazo social; escritura; lazo transferencial

Vicisitudes del lazo social en Yves Saint Laurent

Luis Volta

lhvolta@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo se inscribe dentro del Proyecto de Investigación “PSICOSIS EN EL LAZO SOCIAL” (PPID, SeCyT, UNLP), que tiene por objetivo general realizar un aporte al conocimiento de las modalidades de inserción social de los psicóticos: sus alcances y dificultades. Con el interés de esclarecer el problema acerca de cómo los psicóticos, con los síntomas propios de cada uno, pueden convivir con otros en un lazo social, hemos decidido en esta oportunidad ocuparnos de realizar un estudio de caso e investigar las vicisitudes encontradas en el modo en que Yves Saint Laurent (Orán 1936-París 2008) sostuvo ese lazo a lo largo de su vida.

Adoptaremos un abordaje de análisis estructural, señalando especialmente aquellas discontinuidades y elementos relevantes de su vida que nos permitan una lectura desde las hipótesis psicoanalíticas, con el fin de reconstruir el material como un caso clínico. Para esto, nos inspiramos en la metodología de trabajo inaugurada por Jacques Lacan respecto de André Gide ([1958] 1999) y el trabajo realizado por él apoyándose en la psicobiografía escrita por Jean Delay (1956).

En esta oportunidad, tomaremos las biografías de Laurence Benaïm (2002), Marie-Dominique Lelièvre (2010), Pierre Bergé (2010), y Fiona Levis (2008) así como algunos documentos audiovisuales con reportajes al célebre modisto y a familiares cercanos de su entorno .

Después de situar hitos de la genealogía familiar, su infancia y su adolescencia en Argelia y antecedentes tempranos de su inclinación hacia la moda femenina, nos detendremos en

su llegada a París y los inicios de su carrera como modisto, así como en el decisivo encuentro con Pierre Bergé.

Localizaremos como momento de discontinuidad central en su vida a 1960, año en que debió prestar servicio militar para Francia durante la guerra de independencia de su Argelia natal y en que se interrumpió la brillante carrera que venía desempeñando desde los veintiuno como joven director creativo de la *Maison Christian Dior* de París. Destacaremos la internación psiquiátrica llevada a cabo con urgencia en el hospital militar de Val-de-Grâce- de la cual egresa tiempo después y, tras haber recibido incluso TEC, con el diagnóstico de psicosis maníaco-depresiva.

De allí en más, indagaremos los diversos modos en que intentó hacer frente a los distintos accesos melancólicos que jalaron su vida y que hicieron necesaria una nueva internación en 1976. Por un lado, aislando la función que tuvo el consumo de sustancias, (alcohol y drogas tanto legales como ilegales), consumo “necesario” para soportar experiencias de vacío vital y por lo tanto de difícil interrupción: "Yves era un maníaco-depresivo, esta depresión lo hizo caer en el alcohol y la droga y jamás se recuperó verdaderamente" (Pierre Bergé, 2010: s/p).

En segundo lugar, y de la mano de la creación artística, ahondaremos acerca del efecto de renacimiento subjetivo que cada nueva presentación de colección aportó a un singular tratamiento del cuerpo y de la imagen a partir del vestido femenino. Las colecciones exitosas fueron la ocasión de restaurar (durante cierto tiempo) la cataplasma imaginaria que se desarmaba y exponía su condición de desecho frente a la mirada de la crítica negativa. Asimismo, los vaivenes del humor correlativos a los éxitos y a los fracasos en este ámbito, nos servirán para discutir algunos puntos de debate doctrinal al interior del psicoanálisis de orientación lacaniana, en el que se oponen concepciones caracterológicas de las suplencias intercríticas en la psicosis maníaco-depresiva (Castanet & De Georges en Miller, 1999) a concepciones de suplencias más complejas que no conducen al borramiento del nombre propio (Laurent, 1998; Sauvagnat, 2006).

Finalmente, nos centraremos en la extrema particularidad del modo en que sostuvo el lazo amoroso con su compañero Pierre Bergé durante más de medio siglo, incluso después de su separación como pareja a raíz de sus infidelidades y el consumo ininterrumpido de drogas, de alcohol y de neurolépticos. Su *partenaire* constituyó un pilar indiscutido de su obra, su trabajo y su existencia. Yves jamás hubiese sobrevivido como “marca” sin su participación, un verdadero lazo vital con el deseo que le permitió vivir su homosexualidad de un modo soportable. Sus palabras de despedidas son más que elocuentes, de lo que para

algunos ha merecido el nombre bretoniano de “amor loco” (Thorrenton, 2011).

En función de lo expuesto, concluiremos sobre el modo original en que Yves Saint Laurent logró arreglárselas en la existencia sin la ayuda de discursos establecidos. Se trata de un sujeto que, a pesar de haber necesitado el recurso al tóxico como modo de contrarrestar un sentimiento de la vida gravemente perturbado, se sostuvo gracias a un trabajo de creación imaginario, sostenido y encuadrado por un lazo sinthomático con su *partenaire*. Solución “modesta” si se la compara con el enorme trabajo que a otros sujetos les impone la elaboración delirante, pero menos costosa desde el punto de vista del sostenimiento del lazo social.

Palabras Clave: Yves Saint Laurent; Lazo social; Melancolía; Creación

Referencias bibliográficas

- Benaïm, L. ([1993] 2002). *Yves Saint Laurent*, nouvelle édition revue et augmentée. Paris: Grasset.
- Bergé, P. (2010). *Lettres à Yves*. Paris: Gallimard.
- Castagnet, H.; De Georges, P. (1998)
- Delay, J. (1956). *La jeunesse d'André Gide*. Francia: Gallimard.
- Lacan, J. ([1958] 1999). “Las formaciones inconcientes”. *Seminario 5*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, J.; Miller, J. ([1998] 2003). *La psicosis ordinaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Lelièvre, M. (2010). *Saint Laurent, mauvais garçon*. París: Flammarion.
- Levis, F. (2008). *Yves Saint Laurent : l'homme couleur de temps*. Paris: Du Rocher.
- Miller, J.A. (1999). *La psicosis ordinaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Sauvagnat, F. (2006). “El tratamiento psicoanalítico de la psicosis maníaco depresiva a la luz de los conocimientos actuales”. En *Depresiones y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama.
- Thorrenton, P. (2011). *L'Amourfou*, Documental, France.