

ISSN 2525-1163

**ANUARIO**

**TEMAS**

**EN PSICOLOGÍA**

**AÑO 2016**

**VOLUMEN III**

**Facultad de  
Psicología**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA**

Dirección:

Facultad de Psicología

Calle 51 (123 y 124), piso 3ro. (1925) Ensenada, Argentina

Teléfono 54-221-4824415-4828457 – 4825931 (interno 154)

Correo electrónico: publicaciones@psico.unlp.edu.ar

Para canje dirigirse a:

Biblioteca de la Facultad de Psicología (UNLP)

Teléfono 54-221-4824415-4828457 – 4825931 (interno 115)

Correo electrónico: biblioteca@psico.unlp.edu.ar

Artículos a texto completo disponible en <http://www.psico.unlp.edu.ar>

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2016 Facultad de Psicología

ISSN: 2525-1163

Propietario: Facultad de Psicología – Universidad Nacional de La Plata

Tirada: 100 ejemplares

Fecha de edición: Septiembre 2017

**Facultad de  
Psicología**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Diagramación: Servicop

Diseño de tapa: DCV Matías Chaumeil

Printed in Argentina. Impreso en Argentina.

Queda hecho el depósito que establece la ley 11723.

Todos los derechos reservados. No puede reproducirse ninguna parte de este libro por ningún medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado, xerografiado o cualquier almacenaje de información o sistema de recuperación sin permiso del editor.

# **AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

*Presidente*

Lic. Raúl Aníbal Perdomo

*Vicepresidente*

Dr. Fernando Alfredo Tauber

*Vicepresidenta Área Académica*

Prof. Ana María Barletta

*Secretaría General*

Dr. Leonardo González

*Secretaría de Asuntos Académicos*

Dra. María Mercedes Medina

*Secretaría de Ciencia y Técnica*

Dr. Marcelo Fernando Caballe

## **AUTORIDADES DE LA FACULTAD**

*Decana*

Psic. Edith Alba Pérez

*Vicedecano*

Lic. Xavier Oñativia

*Secretaria de Asuntos Académicos*

Lic. Marta García de la Fuente

*Prosecretaria de Asuntos Académicos*

Lic. Gabriela Bravetti

*Secretario de Investigación*

Dr. Ariel Viguera

*Prosecretaria de Investigación*

Lic. María Florencia Moratti Serrichio

*Secretaría de Extensión*

Lic. María Cristina Piro

*Prosecretario de Extensión*

Lic. Marina Canal

*Prosecretario de Posgrado*

Mg. Natalia Lucesole

*Secretaria Administrativa*

Daniela A. Pappalardo

*Prosecretaria de Asuntos Institucionales*

Lic. Mariana Velasco

*Prosecretaria de Asuntos Financieros*

Cra. M. Gabriela Martínez

## **DIRECTORA**

Psic. Edith Alba Pérez

## **COMITÉ EVALUADOR**

Claudia De Casas  
Marisa Fatelevich  
Adriana Luque  
Telma Piacente  
Martín Zolkower  
Gastón Piazze  
Nicolás Campodónico  
Natalia Lucesole  
Gabriela Roinstein  
Ramona Vera  
Norma Najt  
Xavier Oñativia  
Roxana Ynoub  
Griselda Gallino Fernández  
Agustina D'Agostino  
Verónica Zabaleta  
Analía Emmerich  
Julieta Veloz  
Pablo Barrenengoa  
Ariel Martínez  
Julieta De Battista  
Marta Monticelli  
Ana Bernardi  
Paula Cardós  
Gabriela Bravetti  
Iara Vidal  
Velazco Mariana  
Juan Carlos Domínguez Lostaló  
María Florencia Gómez  
Helena Lunazzi  
Mirta Gavilán  
Marta García de la Fuente  
Cecilia De Cristófolo

## **EQUIPO EDITORIAL**

*Jefe de Dpto. de Medios, Comunicación y Publicaciones*  
DCV Matías Chaumeil

*Responsable Área de Publicaciones*  
Prof. Alejandra Valentino

*Editora General*  
Lic. Mariana Carrazzoni

*Editores Asistentes*  
Lic. Renatta Castiglioni  
Lic. Pablo Pierigh

*Traducción*  
Lic Susana Inés Souilla

## PRÓLOGO

Esta nueva producción del Anuario Temas en Psicología, muestra algunos de los trabajos realizados por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante el 2016. Este tercer envío es, nuevamente, un reflejo del intenso trabajo que desde nuestra Unidad Académica venimos realizando hace ya más de una década. Y este esfuerzo es producto de autoridades, de docentes, de graduados, de no docentes y de alumnos quienes, desde sus lugares, sus experiencias y sus inquietudes, hacen que los logros sean cada vez mayores y, por ende, los desafíos.

En esta oportunidad, hemos tomado la decisión de unificar todos los trabajos en un solo volumen, toda vez que la cantidad y la calidad de producciones son un claro ejemplo del compromiso que todos tenemos con la Universidad Pública y por la lucha en seguir contribuyendo a nuestra profesión.

Seguimos creciendo, por eso, en este número, encontraremos “Estrategia pedagógica en Psicología Social. El lugar del dispositivo taller de investigación psicosocial”, en el cual María Soledad Abdala Grillo, Carina del Carmen Ferrer y Rosa Estrella Suárez comentan el resultado del trabajo presentado en las primeras jornadas de las prácticas docentes universitarias, que da cuenta de la estrategia pedagógica que se implementa desde la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología (UNLP) en los espacios en los que despliega la tarea educativa.

A continuación, Nicolás Alessandroni, Maximiliano Vietri y María Cristina Piro desarrollan un análisis teórico sobre la novel Perspectiva de la 2da persona y las implicancias metodológicas que involucraría adherirse. Además, María Florencia Almagro, en “Lo pulsional y sus destinos: extravíos teórico-clínicos” reflexiona en torno a la transmutación de la energía sexual en quiescente al interior del psiquismo infantil y someterá a prue-

ba diversas teorizaciones freudianas. En “Víctimas: de la identificación a la invención”, Daiana Ballesteros y Eduardo Suárez circunscriben la noción de víctima en el Psicoanálisis de Orientación Lacaniana, de la mano del testimonio de Estela de Carlotto, presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo.

Luego, Pablo Barrenengoa, José María Damiano, Stella López, Néstor Suárez, Mabel Tejo y Adriana Villalba presentan un proyecto intercátedras de la Facultad acerca del abordaje de las adicciones, que permite analizar algunos dispositivos actuales de tratamiento a la par de la formación en investigación de alumnos de la carrera de grado, en “Adicciones: reflexiones teóricas sobre el abordaje de una problemática compleja”. En el artículo “La infancia: entre el sujeto y su objetivación”, Analía Basualdo hace un análisis teórico sobre el abuso sexual infantil, el cual, según su entender, resulta un significativo organizador que nos confronta con la reducción de una categoría al paradigma de evento traumático.

Por otra parte, en “Derribando muros: palabra y subjetividad en contextos de encierro”, Marien Bajar y Romina Urios nos traen una experiencia de extensión universitaria llevada a cabo con personas alojadas en la Alcaldía Departamental III de La Plata. En “Salud mental y prácticas profesionales de los psicólogos en instituciones públicas”; Aldana Bueti López y Agustina D’ Agostino presentan una investigación a desarrollarse la cual busca, entre otros, enunciar los dispositivos y las estrategias llevadas adelante por los equipos profesionales y técnicos que se desempeñan en centros de salud mental y detallar las condiciones de internación y externación que allí se suscitan.

El trabajo “Modos de habitar el barrio: territorio de disputa y agencia colectiva” de Irma Colanzi y María Belén Del Manzo comenta el Proyecto de Fortalecimiento Institucional y el Proyecto de Investigación ejecutados en el Barrio “El Futuro”, en las afueras de La Plata, donde la dimensión territorial -en tanto construcción social- se conjuga con las migraciones y características de dicha comunidad y las dinámicas de investigación-acción, desde un enfoque de género y Derechos Humanos, resultan novedosas .

Asimismo, en “Anorexia: un cuerpo desconocido en mi espejo”, Natalia Currá nos trae el resultado del Trabajo Final de la Especialización en Clínica psicoanalítica con niños y adolescentes, en el que realiza una



investigación teórico-clínica sobre la anorexia y reflexiona sobre cómo abordar terapéuticamente estos casos en la actualidad. En "Análisis cualitativo de contenidos en Rorschach en personalidades antisociales", Diana Elias presenta el resultado del trabajo realizado por la cátedra de Psicodiagnóstico en sujetos adictos a sustancias comunes penalizados, es decir, que se encuentran en el sistema carcelario.

Seguidamente, se encontrarán tres análisis teóricos. En el primero de ellos, María Cristina Erasquin y Verónica Zabaleta analizan los modos en que se han conceptualizado las relaciones entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje y su relevancia en el campo de la Psicología Educativa. En "Cuestión social, vida cotidiana y síntoma psicossocial. Notas para un abordaje desde la Psicología Social crítico-dialéctica", Jorgelina Farré y Ximena Jaureguiberry reflexionan sobre estas categorías teóricas en un sentido dialéctico y las presentan como constitutivas de la sociedad, condicionantes de una serie de respuestas subjetivas sintomáticas ante el malestar actual. Por último, Florencia Gastaminza y María Manuela Kreis pretenden habilitar nuevas formas de ver las infancias, que funcionen como un resorte para repensar y deconstruir la representación del rol del psicólogo como promotor de los Derechos Humanos en la niñez en su artículo "Una apertura hacia nuevos pensables en la formación del psicólogo dentro del campo de la infancia".

Roxana Gaudio comparte el resultado del trabajo realizado en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (sexto año de la licenciatura en Psicología) y de los interrogantes que supone la formación universitaria en el campo de la Psicología Clínica de niños y adolescentes. En "La violencia en la familia como problema en la Psicología Argentina", Mariela González Oddera, en un avance de investigación, analiza el surgimiento de este tipo de violencia como problema en la Psicología argentina, basado en procedimientos interpretativos y de análisis de documentación y fuentes orales.

En "Discursos acerca de la violencia hacia las mujeres en intervenciones socio-comunitarias", Carolina Lamarque Angelillo, Jazmín Antista y Micaela Zegarra Borlando indagan acerca de los mitos que se despliegan en los discursos de niños y jóvenes con los que justifican las prácticas violentas, a partir del resultado de producciones audiovisuales realizadas en un taller de cine. Por su parte, Norma Maglio y Ayelén Vieyra ex-

ponen la investigación realizada en el marco del Trabajo Integrador Final de la Especialización en Evaluación y Diagnóstico Psicológico (UNLP) en el cual se administró en forma grupal el test BAIRES-A a alumnos de la región norte de Neuquén, para aportar información sobre aptitud y comprensión verbal.

Luego, Silvina Martínez y Gisella Triaca centran su artículo “Subjetividad y lenguaje en niños pequeños. Relevancia del instrumento Mac Arthur-Bates en la evaluación del desarrollo de habilidades comunicativas”, tanto en los aspectos comprensivos como expresivos del área del lenguaje y su importancia en la estructuración subjetiva del infante, a partir del instrumento Mac Arthur-Bates y la adaptación al castellano de nuestra región que la Facultad viene realizando. En “La sublimación y el jugar. Acercamiento teórico a los procesos de simbolización en niños y adolescentes”, Andrea Mirc y Roxana Gaudio reflexionan en torno a los procesos de simbolización en niños y adolescentes y las modalidades lúdicas, lo que supone sostener cierta concepción en el funcionamiento de la psique y que el mismo juego en su despliegue posibilita develar.

Claudia Orleans, Micaela Zegarra Borlando y Juan Ignacio Juárez Veleczuk comentan los avances y el entramado conceptual y metodológico que permitió la búsqueda, la reconstrucción y el análisis de datos realizados en el marco del Proyecto Especial “Reparación, digitalización y preservación de legajos de estudiantes víctimas del terrorismo de Estado en la Universidad Nacional de La Plata”, que busca dejar constancia en los legajos de los alumnos desaparecidos durante la última Dictadura Militar los reales motivos que determinaron la interrupción de su desempeño académico. Por su parte, María Cristina Piro, Julia Martín y Martín Sosa presentan una experiencia de trabajo en el Plan de Mejoras “Infancia y salud mental: acceso a la salud” (Facultad de Psicología, UNLP) que tiene como destinatarios directos a los actores de los diversos Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (UNLP) y busca detectar, relevar e intervenir sobre instancias de padecimiento subjetivo y problemáticas psicopatológicas específicas de la primera infancia y la adolescencia en estos contextos sociales.

El análisis teórico propuesto por María Cecilia Ruscitti en “El lugar de la sociedad en el Psicoanálisis. Del Psicoanálisis en lo social” gira alrededor del lugar del psicoanálisis en la sociedad, el auge de las terapias

breves y el quehacer del psicoanalista y los avatares de práctica en y con la comunidad. María José Sánchez Vázquez, Maximiliano Azcona, Sonia Borzi, Paula Cardós y Carolina Morales, en su trabajo “La investigación en Psicología y el uso de casos. Aspectos metodológicos y éticos”, exponen los avances y conclusiones obtenidas en el proyecto de investigación “Diseños de investigación cualitativa en Psicología (parte I): caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del estudio de caso/s (2015-2016)” y su profundización mediante el proyecto 2017-2018 que abarca un análisis exploratorio-descriptivo.

Por último, se publica un artículo de la profesora Susana Souilla el cual busca encontrar zonas de articulación del concepto de performatividad en el caso específico de la tematización de la identificación transgénero. En “Destinos pulsionales, simbolización y sublimación”, Ramona Vera y Angela Ceretta dan cuenta de los aportes teóricos en el marco de una investigación vinculada a las inscripciones, el movimiento y el desplazamiento de las pulsiones parciales y sus recursos defensivos en movimientos previos a la constitución de la represión secundaria con el sepultamiento del complejo de Edipo, a partir del cual los destinos pulsionales podrán orientarse como destinos del sujeto.

Es nuestra aspiración que esta publicación comience a rodar, que constituya una referencia y consulta para colegas de otros ámbitos, que les permita esclarecer y enriquecer sus prácticas y reflexiones cotidianas, que podamos abrir debates en torno a los saberes. Entendemos que éste es el objetivo central de toda publicación, que va más allá de la satisfacción de quienes la escriben .

Sin duda, nuestra facultad aporta desde aquí a la construcción de la Universidad Pública por la que todos y todas luchamos, la que defendemos y la que sostenemos con nuestro trabajo académico día a día.

Psic. Edith Alba Pérez  
Directora  
Anuario Temas en Psicología  
Decana de la Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de La Plata



## ÍNDICE

<i>Estrategia pedagógica en Psicología Social. El lugar del dispositivo taller de investigación psicosocial.....</i>	<i>17</i>
María Soledad Abdala Grillo, Carina del Carmen Ferrer y Rosa Estrella Suarez	
<i>Elementos para una metodología de segunda persona para la investigación en desarrollo y cognición social .....</i>	<i>31</i>
Nicolás Alessandrini, Maximiliano Vietri y María Cristina Piro	
<i>Lo pulsional y sus destinos: extravíos teórico-clínicos.....</i>	<i>49</i>
María Florencia Almagro	
<i>Víctimas: de la identificación a la invención.....</i>	<i>63</i>
Daiana Ballesteros y Eduardo Suárez	
<i>Adicciones: reflexiones teóricas sobre el abordaje de una problemática compleja .....</i>	<i>73</i>
Pablo Barrenengoa, José María Damiano, Stella López, Néstor Eduardo Suárez, Mabel Tejo y Adriana Villalba	
<i>La infancia: entre el sujeto y su objetivación .....</i>	<i>93</i>
Analía Basualdo	
<i>Derribando muros: palabra y subjetividad en contexto de encierro. Una experiencia en extensión .....</i>	<i>103</i>
Marien Bajar y Romina Ailín Urios	

<i>Salud mental y prácticas profesionales de los psicólogos en instituciones públicas. Resumen de Investigación.....</i>	<i>125</i>
Aldana Bueti López y Agustina María Edna D' Agostino	
<i>Modos de habitar el barrio: territorio de disputa y agencia colectiva .....</i>	<i>135</i>
Irma Colanzi y María Belén Del Manzo	
<i>Anorexia: un cuerpo desconocido en mi espejo .....</i>	<i>159</i>
Natalia Andrea Currá	
<i>Análisis cualitativo de contenidos en Rorschach en personalidades antisociales.....</i>	<i>173</i>
Diana Elias	
<i>Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación .....</i>	<i>181</i>
María Cristina Erausquin y Verónica Zabaleta	
<i>Cuestión social, vida cotidiana y síntoma psicosocial. Notas para un abordaje desde la Psicología Social crítico-dialéctica .....</i>	<i>219</i>
Jorgelina Beatriz Farré y Ximena Soledad Jaureguiberry	
<i>Una apertura hacia nuevos pensables en la formación del psicólogo dentro del campo de la infancia.....</i>	<i>233</i>
Florencia Aldana Gastaminza y María Manuela Kreis	
<i>Del murmullo a la palabra: interrogantes en torno a la implementación de las Prácticas Profesionales Supervisadas .....</i>	<i>241</i>
Roxana Elizabeth Gaudio	
<i>La violencia en la familia como problema en la psicología argentina. Avances de investigación .....</i>	<i>257</i>
Mariela González Oddera	
<i>Discursos acerca de la violencia hacia las mujeres en intervenciones socio-comunitarias.....</i>	<i>275</i>
Carolina Lamarque Angelillo, Jazmín Antista y Micaela Zegarra Borlando	

<i>Administración del BAIREs a alumnos del norte de la provincia de Neuquén</i> .....	287
Norma Maglio y Ayelén Vieyra	
<i>Subjetividad y lenguaje en niños pequeños. Relevancia del instrumento MacArthur-Bates en la evaluación del desarrollo de habilidades comunicativas</i> .....	297
Silvina Rosana Martínez y Gisella Elena Triaca	
<i>La sublimación y el jugar. Acercamiento teórico a los procesos de simbolización en niños y adolescentes</i> .....	311
Andrea Elizabeth Mirc y Roxana Elizabeth Gaudio	
<i>Avances y contextos de la reparación de legajos de estudiantes de Psicología víctimas del terrorismo de Estado</i> .....	325
Claudia Orleans, Micaela Zegarra Borlando y Juan Ignacio Juárez Veleczuk	
<i>Plan de mejoras "Infancia y salud mental: acceso a la salud": un dispositivo de formación, investigación e intervención estratégica en la infancia</i> .....	341
María Cristina Piro, Julia Martin y Martín Sosa	
<i>El lugar de la sociedad en el Psicoanálisis. Del Psicoanálisis en lo social</i> ...	355
María Cecilia Ruscitti	
<i>La investigación en Psicología y el uso de casos. Aspectos metodológicos y éticos</i> .....	367
María José Sánchez Vázquez, Maximiliano Azcona, Sonia Borzi, Paula Cardós y Carolina Morales	
<i>La identificación transgénero como un decir/hacer y el carácter performarmativo de los discursos mediáticos</i> .....	397
Susana Inés Souilla	
<i>Destinos pulsionales, simbolización y sublimación</i> .....	421
Ramona Vera y Angela Ceretta	





## **ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN PSICOLOGÍA SOCIAL. EL LUGAR DEL DISPOSITIVO TALLER DE INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL**

*Pedagogical strategy in Social Psychology. The place of the device workshop*

María Soledad Abdala Grillo, Carina del Carmen Ferrer y  
Rosa Estrella Suarez  
solabdala.psi@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El presente trabajo fue presentado en el marco de las primeras jornadas de las prácticas docentes universitarias, teniendo en cuenta el eje de la enseñanza en el contexto actual.

El objetivo es presentar la estrategia pedagógica que se implementa desde la cátedra de Psicología social en los espacios en los que se despliega la tarea educativa.

En el recorrido de esta presentación, se pondrán en diálogo los diversos dispositivos que se implementan durante la cursada de la materia, haciendo hincapié en el espacio de Taller de investigación psicosocial. Para ello, se explicitarán los supuestos y los criterios sobre los que se sostiene esta configuración pedagógica, la cual contempla un entramado de creencias, de saberes, de decisiones, de experiencias, de convicciones, de cosmovisiones y de posiciones ideológicas acerca de la concepción del saber, del aprender, del enseñar, de las relaciones entre estudiantes y profesores, entre otros.

Revisar los modos de hacer docencia resulta favorable para enriquecer los procesos en juego como así también repensar y visibilizar aquellos naturalizados.

**Palabras clave:** docencia; taller; investigación; problemática psicosocial

### **Abstract**

This work was presented in the framework of the first Conference of the teaching practices of University, taking into account the axis of education in the present context. The main objective is to present the pedagogical strategy that is deployed at the Department of social psychology in the spaces in which the educational task is displayed. Throughout this presentation we will put in dialogue various devices that are implemented during the courses of the matter, with emphasis in the area of psychosocial research workshop.

For this, we will explain the assumptions and criteria on which this pedagogical shaping is based: a framework of beliefs, knowledge, decisions, experiences, worldviews, ideological positions about the conception of knowledge, learning, teaching, relationships between students and teachers and others. Reviewing our ways of teaching is propitious for improving the processes into play as well as for rethinking and making visible naturalized actions.

**Keywords:** Teaching; Workshop; Research; Psychosocial problems

## **1. Breve descripción del marco epistemológico**

Consideramos importante para la apropiación epistemológica, metodológica y técnica propuesta por la cátedra que los estudiantes *investiguen problemas potencialmente psicosociales*. Dicha investigación deberá ser dentro del campo de problemáticas de la Psicología Social, la que constituye una articulación entre la esencia psíquica y la determinación social, propias del ser humano y busca indagar e interpelar el campo de problemáticas allí donde determinadas marcas o huellas de lo social producen subjetividad.

La apuesta es romper con las miradas tradicionales, dualistas, que oscilan en la oposición entre lo objetivo y lo subjetivo, no solo a nivel de muchos de los desarrollos científicistas actuales, sino también en la

mirada de los estudiantes respecto de tales propuestas, ya que para el estudio de las problemáticas psicosociales es necesario lograr que los estudiantes comprendan y superen dichas concepciones reduccionistas:

Esto es, sin duda, un desafío desde el punto de vista pedagógico, en tanto se trata de poder interpelar, en calidad de obstáculos epistemológicos, ciertas adquisiciones cognitivas e, incluso, el sentido común de los cursantes, así como también se trata de ofrecerles herramientas analíticas y críticas para que puedan trascender cierto nivel espontáneo o ingenuo de comprensión de los fenómenos psicosociales (Zolkwer, 2010: s/p).

La teoría, la metodología y las técnicas e instrumentos no son, desde nuestra perspectiva, tres “unidades” con independencia relativa sino tres momentos, cada uno de los cuales, necesariamente, contiene los otros dos. Podemos caracterizarlos del siguiente modo:

1. De los fundamentos, nivel *universal*: cuestiones de la formación. Momento que corresponde a la relación entre epistemología y psicología social, desde donde se conceptualiza el objeto de la investigación como *objeto teórico*.
2. De los procedimientos, nivel *particular*: cuestiones de la producción de conocimientos científicos. Momento metodológico del proceso que remite a la actividad de investigación psicosocial.
3. De los recursos, nivel *singular*: cuestiones de la instrumentación en el escenario mismo de la práctica de la profesión. Momento técnico vinculado al objeto como *objeto de intervención*.

Con la propuesta de investigación grupal se apuesta a que la interrelación entre estos tres momentos se produzca en simultaneidad con el acercamiento de los estudiantes a diversos escenarios social, institucional, comunal.

Concebimos la vida cotidiana como el escenario sociohistórico concreto donde opera la producción y la reproducción social e individual. Es sobre este escenario que se producirán ciertos obstáculos, los cuales constituyen las condiciones de posibilidad de las problemáticas psicosociales.

Se propone para su abordaje un enfoque crítico-dialéctico con conceptualizaciones acerca de una teoría social que abordamos desde la perspectiva marxista y de la categoría de sujeto (enmarcada desde la teoría psicoanalítica), a la que consideramos de mayor complejidad que la del individuo. Este enfoque permite considerar al sujeto en la trama

real de su configuración sociohistórica, caracterizando la subjetividad humana en toda su complejidad y en sus dimensiones psíquicas elementales: afectiva, cognitiva y productora.

Pero se impone, entonces, la pregunta: ¿en qué consisten los problemas psicosociales? ¿qué los delimita y diferencia de otros tipos de problemas?

Para comprender un problema psicosocial vamos a tener que conceptualizar, primero, necesariamente, un *problema social*; no existe problema psicosocial si antes no hubo problema social.

Lo vamos a analizar partiendo de otro concepto fundamental, el de reproducción social. Es así que vamos a pensar al problema social en referencia y, lógicamente, articulado a los procesos de reproducción social. Vamos a formular que hay un problema social siempre que exista un *obstáculo* en los procesos de reproducción social. Toda sociedad para seguir existiendo a lo largo del tiempo deberá o tiene que garantizar ciertos procesos reproductivos que van a permitir su continuidad, procesos que sostengan cierta "mismidad" en medio de los procesos de cambios esperables, introducidos necesariamente por los procesos de producción.

Estos procesos reproductivos, según Juan Samaja (2009) son: la *reproducción orgánica* (biológica, corpórea); la *psíquica* (en la esfera cultural), la *jurídico/política* (en el plano estatal) y la *económica/societal* (que se despliega en la esfera de la sociedad civil), que configuran estratos de sociabilidad, dialécticamente interrelacionados. Planteamos que los problemas sociales son aquellos que se despliegan en obstáculos referidos a la sociedad civil, o sea, en la reproducción societal.

Entonces, situamos la causa del problema social en la dimensión de la sociedad civil y, desde allí, su resonancia atraviesa y se manifiesta en todos los otros procesos reproductivos: en el plano de lo psíquico, en el nivel cultural y en el orgánico, actuando como mediador el plano político/jurídico.

## **2. La estrategia pedagógica en Psicología social**

Durante el período de desarrollo de la cursada se proponen diversos espacios pedagógicos que atraviesan la complejidad de la actividad enseñanza-aprendizaje: clases de trabajos prácticos, clases teóricas, talleres, consulta, tutorías, comunicación por medio de redes sociales, entre otros. Algunas de estas prácticas están fuertemente arraigadas en la dinámica universitaria y los estudiantes las tienen incorporadas como

formas ya establecidas, otras en cambio son novedosas en los primeros años de la carrera, como por ejemplo las tutorías y los talleres.

Cada dispositivo que se implementa desde la cátedra está pensado en interrelación con los restantes, no pudiéndose concebir uno sin los otros y, transversalmente, se acompaña y orienta a los estudiantes en la escritura y realización de un proyecto de investigación psicosocial. Esto se presenta como un proceso dialéctico a la totalidad de los espacios pedagógicos. En este caso, la investigación pone en acto lo epistemológico, lo metodológico y lo técnico de la disciplina Psicología social, cuya forma se despliega en un contenido a partir de la temática elegida por los estudiantes.

La referencia a lo pedagógico como estrategia se debe a que ella supone un conjunto de procedimientos que se siguen para alcanzar un objetivo, deliberadamente se orienta a un fin. Se tiene una estrategia como equipo cuando sus miembros se han comprometido con una visión particular para operar e para implementar una serie de actividades que creen de valor social.

Elsa Compagnucci (2009) nos aporta en este sentido que las creencias y representaciones de los docentes, respecto de la enseñanza, inciden, afectan sobre el modo en que enseñan. Son constructos que mediatizan y significan la acción del docente en el aula. Lo ideológico se manifiesta, no solo en lo teórico, sino también en las metodologías que se aplican para enseñar, en la relación disciplina, profesión y docencia.

Existen diferentes posiciones pedagógicas que van a determinar el modo de pensar sobre los procesos educativos. Desde esta propuesta de enseñanza se motiva a los estudiantes a cuestionar las creencias y prácticas instituidas, se promueve la conciencia crítica poniendo en cuestión hechos, prácticas y pensamientos. Se apunta hacer visible lo que no se percibe por su proximidad. Se sostiene una actitud interrogativa frente a lo evidente, a lo dado, es decir, priorizar la reflexión y la desnaturalización. Son momentos indispensables para un acercamiento crítico a la realidad social. Esto busca conmover en los estudiantes y en los docentes el sentido común de la realidad más próxima.

Ambos, como sujetos activos, construyen realidad que, a su vez, los impulsa, los limita y los transforma, protagonizan la vida cotidiana. Esta construcción, al ser social, responde a un momento y espacio determinado; es producida históricamente.

En ese espacio educativo se produce una relación que es de un “doble sujeto cognocente”, un sujeto-sujeto objeto (Montero, 2011). Y allí la “función desalienante” y movilizadora de conciencia tiene un carácter político; la reflexión busca contrarrestar los efectos ideológicos de estructuras de poder y de dependencia.

Todo encuentro educativo también tiene una ética, Maritza Montero (2011) habla de ética de la relación, la de considerar al otro y respetar de las diferencias individuales; que supone ir más allá del derecho a la afirmación del propio interés y considerar el interés común por encima del bienestar individual; así, afirma: “El conocimiento producido desde la acción conjunta tiene carácter político. La participación tiene función política es desalienante, movilizadora de conciencia y socializadora” (2011:100).

El principio de la problematización y el trabajo con otros en grupo permite la opción de emanciparse, producir conocimiento y no quedar en la mera repetición. También el evaluar, visibilizar y reflexionar sobre el hacer, son modos de generar procesos de reconstrucción y resignificación de la práctica docente (Companucci, 2009)

### **3. Experiencia de Taller de investigación Psicosocial**

#### **A. Metodología de trabajo**

Compartimos con el epistemólogo Juan Samaja (2010) la concepción de que todo conocimiento científico resulta de una combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos y que el objetivo de dicho proceso tiene que ser un producto o “explicación científica”. El logro de este producto -dice el autor- es “el resultado de un tejido entre el descubrimiento de hechos relevantes y de regularidades que los vinculan como también de argumentaciones destinadas a defender la efectividad de esos hechos y las regularidades encontradas” (2010: 36).

Durante la cursada, los estudiantes, organizados en grupos de trabajo, realizan una investigación psicosocial partiendo de una problemática social elegida por el grupo, siendo acompañados por el equipo docente en los distintos espacios: trabajos prácticos, talleres y clases teóricas, generando a su vez espacios de tutorías y/o vía las redes sociales, haciendo foco en “la forma” de investigar una problemática psicosocial. Sin embargo, no por ello, descuidamos o invisibilizamos aspectos como la subjetividad del investigador y el contenido de la investigación.

La importancia de que se pongan a trabajar en un proceso de investigación es porque concebimos que el investigador (científico) “pone en movimiento sus representaciones y sus conceptos y los confronta de manera empírica con las representaciones y conceptos imperantes en la sociedad. Por medio de esta confrontación transforma a su vez sus propias representaciones y conceptos” (Samaja, 2010: 23).

En este sentido, pensamos a los grupos como espacios tácticos que habilitan la producción de efectos singulares e inéditos y que constituyen la mejor manera de apropiarse de los contenidos teóricos y empíricos de esta materia.

Así lo especificamos en nuestro programa:

Al respecto, es destacable la potencia del dispositivo grupal como un recurso válido y eficaz para investigar los procesos de construcción de significaciones compartidas socialmente. El grupo pone en juego, en una dialéctica intersubjetiva, las múltiples formas con las que la problemática social se expresa.

Lo grupal, además de ser un objeto teórico-metodológico privilegiado en Psicología Social, es decir, una temática a ser estudiada con bibliografía específica, es también el dispositivo con el cual los cursantes procesan el quehacer -y qué pensar- de los Trabajos Prácticos, y es la manera con la que se acercan al trabajo investigativo. Este es el fundamento por el cual la cuestión de lo grupal no la enseñamos como una unidad temática separada sino la abordamos en sus distintos niveles en forma transversal a los TP y a los Talleres de investigación psicosocial (Programa Psicología Social, 2016: 2).

El Dispositivo Grupal es una estructura formal que favorece la producción de significaciones compartidas (lo socio-simbólico-imaginario) y la producción de quiebres discursivos (lo individual) en lo grupal, además de ser un recurso privilegiado en Psicología Social, lo que comprende, por lo tanto, lo individual y lo social.

Ahora bien, consideramos imprescindible brindar a estos grupos de trabajo las herramientas metodológicas que les permitan llevar a cabo un adecuado proceso investigativo.

Desde una posición *crítico-dialéctica*, pretendemos que los estudiantes puedan construir nuevos conocimientos revisando sus saberes y creencias previas y basándose, no solo en los materiales teóricos que

la cátedra propone (material sumamente necesario, pero no suficiente), sino también considerando otros saberes que los cursantes tienen de su trayectoria universitaria en vinculación con lo que recogen de las entrevistas y la bibliografía de la temática que eligen trabajar. Y consideramos que no hay conocimientos ni pedagogía neutra. Los conocimientos no se adquieren por fuera de las condiciones sociohistóricas en la que la relación enseñante-enseñado está inmersa. Martín Zolkower (2010) afirma que la investigación es una práctica social y, como tal, se sostiene en una orientación valórica e ideológica operando para legitimar, para estabilizar o para transformar lo establecido. Desde aquí, que intervenir sobre problemáticas psicosociales, implica un posicionamiento explícito subjetivo y ético y la de una política que debiera ser la del síntoma, desde la que se considera que la verdad está en lo real social.

## B. Implementación

La propuesta de taller se generó como respuesta ante una serie de indicadores que se fueron presentando a lo largo del desarrollo de la materia, entre ellas, la demanda de parte de los estudiantes de un mayor tiempo de acompañamiento para llevar a cabo el proceso de investigación psicosocial, como también la apreciación, por parte de los docentes, de la necesidad de un espacio que permitiera profundizar y/ o dedicar otros tiempos a las cuestiones metodológicas, propias de estos procesos. Es así que el taller fue planificado en articulación con los otros espacios pedagógicos, pero poniendo énfasis en las dimensiones metodológica y técnica.

El objetivo general es brindar herramientas metodológicas a los estudiantes, que les sirvan para argumentar y defender, en base a un método, las regularidades encontradas y los descubrimientos realizados.

En los espacios de taller los estudiantes apprehenden “la forma” de realizar investigaciones psicosociales y quienes coordinamos estos espacios, transmitimos y hacemos lo que llamamos “docencia de la forma”, es decir, nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá del contenido específico de las problemáticas a investigar.

El taller, como dispositivo, es una herramienta didáctica privilegiada para llevar a cabo el propósito ya mencionado y consiste en un espacio donde se supone una posición activa en todos sus participantes, constructiva y



creativa, o sea, un lugar para pensar, actuar, sentir, compartir y que, si bien persigue un objetivo pedagógico, también permite poner en juego muchas otras variables que hacen a la construcción de un nuevo conocimiento.

### C. Relato de la experiencia

Los espacios se desarrollan a lo largo de un cuatrimestre. Se llevan a cabo cuatro talleres en ambas franjas horarias (mañana y tarde) con una concurrencia de entre 50 y 60 estudiantes por encuentro. Las temáticas se coordinan de acuerdo a las fases de investigación planteadas por Samaja.

En los primeros momentos, notamos cómo los estudiantes, sentados en los bancos, en fila uno detrás de otro, con lapicera en mano, están dispuestos a ubicarse en aquel lugar receptor, silencioso, que en su historia de estudiantes han conformado. Nos proponemos “romper” con ello.

Cada taller comienza con una pequeña introducción teórico-conceptual, contextualizando y dando sentido a las actividades que se desplegarán a lo largo del encuentro las que, al mismo tiempo y en movimiento dialéctico, otorgan sentido a lo conceptual. Esta breve introducción es ampliamente participativa, ya que se basa en cuestiones trabajadas en trabajos prácticos y teóricos y desde una bibliografía con la que ellos ya cuentan, toda vez que fueron advertidos por sus ayudantes sobre la temática de cada taller.

En el primer taller se trabajan las Fases 1 y 2 del proceso de investigación psicosocial. Éstas plantean la cuestión de la problematización, o sea, la necesidad e importancia de delimitar un problema a ser investigado. Si bien cada grupo elige un tema social de interés sobre el que consideran que hay un obstáculo en la reproducción social -lo cual lo convertiría en “problema social”- es importante que cada grupo investigador pueda convertir ese problema real en un problema de investigación, potencialmente psicosocial.

En el taller intentamos acompañar a los estudiantes a realizar este pasaje. ¿Cómo lo pensamos? Interrogando el problema social seleccionado, que cada grupo despliegue una catarata de preguntas que le despiertan dicho problema, abarcando los múltiples factores que lo atraviesan. Que las organicen en base a los estratos de sociabilidad, trabajados en los trabajos prácticos y en los teóricos y que seleccionen el “ancla” de la investigación que llevarán a cabo. Para establecer esta tarea, pro-

ponemos una actividad con imágenes e instrumentos preparados por los docentes con grillas para problematizar y formular objetivos. Y como consideramos que una investigación psicosocial propone contribuir a la transformación social, formulan propósitos ético-políticos.

La producción se expone en un plenario general, donde se despliegan las dificultades, las dudas, los logros, los esclarecimientos y los obstáculos que constituyen lo más rico de todo este proceso.

Cada uno de los presentes tiene, una vez finalizado el taller, la responsabilidad de transmitirle a su grupo de investigación de la cursada lo trabajado en el taller.

En términos generales, ésta es la forma que adquiere la modalidad de trabajo en los distintos encuentros y temáticas. En el segundo taller, se aborda el diseño del objeto, es decir, las matrices de datos; en el tercero la organización de la salida al campo y la elaboración de entrevistas que ponen en acto mediante el *role-playing* y, en el cuarto, la realización del análisis de los datos y la presentación final.

#### **4. Conclusiones preliminares**

En las encuestas finales aplicadas a los estudiantes de manera anónima al finalizar cada año lectivo, obtenemos información importante acerca de las apreciaciones sobre los dispositivos trabajados en la materia.

Venimos observando una amplia aceptación a las modalidades propuestas, que les resultan novedosas por ser la primera materia que las propone: el trabajo grupal, la investigación, el taller, responsabilizarlos de la transmisión a sus compañeros, presentación por escrito de un trabajo final complejo, etc. Resulta novedoso y difícil el trabajo en grupos y lo aprecian recién al final del proceso, resultándoles trabajoso durante la implementación.

Las fases y momentos de la investigación les resulta al inicio confuso, pero logran acomodarse a medida que avanzan en ellos. Respecto del taller, les atrae la demanda de alta participación que establece. Asimismo, se valora lo "práctico" del espacio, ya que ellos tienen que decidir *in situ* y producir con otros. Eso los enfrenta a las mismas dudas e inseguridades que se les suscitan cuando se juntan con sus grupos de trabajo, pero con la contención y la orientación de docentes y de pares. A modo de ejemplo, puede comentarse que, en el segundo taller, ellos deben

“construir” matrices de datos en base a problematizaciones que les brindamos como consignas, por lo cual se requiere analizar las preguntas en base a diferentes niveles: lo contextual, lo relacional, lo intrasubjetivo, etc.; o, en el tercer taller, deben elaborar un guión de entrevista y lo representan en base a problematizaciones y matrices aportadas por el equipo coordinador. En esos momentos, a las preguntas acerca de qué y cómo armar los interrogantes, problematizamos las dudas: ¿por qué poner tal o cual pregunta en una entrevista, para qué serviría, a qué nos llevaría? ¿qué cuestiones que nos preguntábamos en la problematización no está siendo indagada en la entrevista? La idea es que los talleres estén dialécticamente interrelacionados con lo trabajado en los otros espacios docentes. Y si bien existe una progresión de fases en la planificación, entendemos que los estudiantes llevan adelante un proceso de investigación que supone avances y retrocesos.

Así, sostenemos que el taller, en articulación dialéctica con los otros espacios pedagógicos, permite tanto a los estudiantes como a quienes coordinamos, experimentar “la forma” de problematizar temas sociales, de construir un sistema de matrices de datos, de construir guiones de entrevistas, de analizar y sintetizar los datos. Al mismo tiempo, cada momento de este proceso implica necesariamente, como insumo, de los momentos anteriores, representando un movimiento dialéctico de construcción de conocimientos.

En el caso del tercer taller, la mayoría de los grupos ya están avanzados en la construcción del marco teórico general de la materia y del tema. Han problematizado y realizado las matrices de datos, por lo que todo ello debe estar contemplado en el guión de entrevista que realicen. Éste no será ingenuo, sino que va a superar, a conservar y a superar lo trabajado hasta el momento, por lo cual podemos pensar que la idea acerca de qué indagar en los sujetos a entrevistar, consiste en una “síntesis de múltiples determinaciones” y no solo una conversación con alguien. Es una entrevista que se realiza a los fines de la investigación.

Consideramos que los objetivos propuestos están siendo logrados, con algunas dificultades que intentamos superar año a año. Algunas de ellas consisten en los inconvenientes a la hora de transferencia de participantes a sus compañeros de grupo. A partir de las encuestas implementadas, se observa que los estudiantes se centran más en la transmisión

de la satisfacción de lo vivenciado con otros que los contenidos y modos trabajados, por lo cual aquellos que no están presentes manifiestan un sentimiento de falta por no haber estado, que de aprovechamiento de lo aportado por el taller.

La solicitud de los estudiantes es contar con el espacio para todos los cursantes. Hasta el momento, no podemos dar lugar al pedido ya que el número participantes impediría la realización de la dinámica de taller. La matrícula actual oscila, año a año, entre los 300 y 400 alumnos y, si bien se ha mejorado la relación docente alumno en los espacios de trabajos prácticos, los talleres requieren otra dinámica entre participantes y coordinadores que actualmente no puede implementarse. Estamos trabajando con diversas estrategias áulicas para fomentar la importancia del rol de “reproductor de la experiencia de la forma” para con su grupo.

Por último, es interesante destacar los temas de investigación que los estudiantes han ido seleccionando y trabajando en los últimos años, en los que se manifiesta la articulación entre la esencia psíquica y la determinación social, propias del ser humano. Temas de investigación situados, que evidencian el modo de producción vigente y que promueven a indagar e interpelar el campo de problemáticas allí donde determinadas marcas o huellas de lo social producen subjetividad: el desempleo en el ámbito de la construcción; las personas trans: salud y empleo; salud pública vs salud privada; el lugar los que no poseen obra social; subjetividad en el encierro, los privados de libertad; el trabajo en negro o no registrado y derechos; el uso de cannabis entre lo ilegal y la salud; realidad socioeconómica y rendimiento académico; el consumo y los trabajadores nocturnos; discapacidad e inserción laboral; reinserción laboral de pacientes externados; trabajadores agrícolas sin tierras propias; la salud mental de los trabajadores de la salud; el estrés laboral en grandes supermercados y el consumo de psicofármacos en trabajadores, entre otros.

## **Referencias bibliográficas**

Cátedra de Psicología Social (2015). *Programa de Psicología Social*. Facultad de Psicología: UNLP.

Compagnucci, E. (2009). "La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes". En *Revista de Psicología*, 10, pp. 67-79.

Montero, M. (2011). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Samaja, J. (2009). *Epistemología de la salud. Reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Buenos Aires: Lugar.

\_\_\_\_\_ (2010). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.

Zolkower, M. (2010). "Lo singular y lo colectivo". En *Dossier Científico, Revista del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires* Distrito XI, III (3), s/p.

## De las autoras

**María Soledad Abdala Grillo** es licenciada en Psicología y ayudante ordinario de la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), desempeñándose en el ámbito de la docencia y la investigación en Psicología Social. Además, es coordinadora docente de cursos de capacitación en el ámbito de la salud mental, en referencia a la figura del acompañante terapéutico y docente de la Diplomatura de Formación Docente en Salud, dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.

**Carina del Carmen Ferrer** es licenciada y profesora en Psicología, jefa de trabajos prácticos de las cátedras de Psicología Social y de PPS de Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña en el ámbito de la docencia, la investigación y la extensión en el campo de la Psicología Preventiva y la Psicología Social, participando de investigaciones en ámbitos de educación y salud principalmente, como así también coordinando intervenciones de promoción de la salud y prevención en el marco de las PPS y la Extensión Universitaria.

**Rosa Estrella Suárez** es licenciada en Psicología y ayudante ordinaria en la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, es coordinadora docente del Taller de Metodología de la Investigación de la cátedra de Psicología Social y se desempeña en el ámbito de la investigación y extensión universitaria.



# ELEMENTOS PARA UNA METODOLOGÍA DE SEGUNDA PERSONA PARA LA INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO Y COGNICIÓN SOCIAL

*Elements for a second person methodology for researching development and social cognition*

Nicolás Alessandroni, Maximiliano Vietri y María Cristina Piro  
n.alessandroni@conicet.gov.ar

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

## 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 2<sup>da</sup> 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 esta perspectiva involucraría. En este artículo, discutimos dos posibles versiones de metodología de 2<sup>da</sup> persona: una en sentido amplio y una en sentido estricto. En relación con la primera, presentamos un conjunto de criterios para identificar y construir variables. Con respecto a la segunda, presentamos sus fundamentos y la diferenciamos de la observación participante. Así, llegamos a concluir que una metodología de 2<sup>da</sup> persona podría proveer nueva y valiosa información a los estudios sobre desarrollo psicológico y atribución de estados mentales en el autismo.

**Palabras clave:** Metodología de 2<sup>da</sup> Persona; Perspectiva de 2<sup>da</sup> Persona; Desarrollo Psicológico; Cognición Social

## **Abstract**

Within the general field of discussions about social cognition, and more specifically within the investigations regarding autism, the novel Second-Person Perspective has been established as an interesting alternative to the Theory of Mind and the Theory of Simulation. However, there are not great developments about the methodological consequences that adhering to this perspective would involve. In this article we discuss two possible versions of a second person methodology: a wide-sense version, and a narrow-sense version. Regarding the first, we present a set of criteria to identify and construct second person variables. Regarding the second, we introduce its foundations, and we differentiate it from the Participant Observation perspective. We conclude that a Second Person Methodology could provide new and valuable information for studies about psychological development and attribution of mental states in autism.

**Keywords:** Second Person Methodology; Second Person Perspective; Psychological Development; Social Cognition

## **1. Las perspectivas sobre la atribución mentalista y el autismo**

En este artículo abordamos uno de los temas que, sin dudas, resulta más interesante y cautivante al interior de la agenda actual de investigaciones en Filosofía de la Mente y Psicología: la atribución de estados mentales (en adelante AEM). Este tópico se inserta al interior de un debate más amplio, respecto de nuestra capacidad cognitiva social para entender a los demás y a nosotros mismos en términos mentales -como agentes intencionales- y refiere, específicamente, al modo en que, como seres humanos, podemos comprender, describir, explicar y predecir las acciones propias y las de nuestros congéneres vía la atribución de ciertos estados mentales, por ejemplo, creencias, deseos y emociones. Cuando afirmamos cosas tales como que "X cree que Z es una buena persona", que "X tiene intenciones de invitar a Z a una cena" o que "X tiene miedo" estamos atribuyendo estados mentales.

Si bien la mayoría de los investigadores expertos en el tema acuerdan respecto de la importancia de la AEM, existen diferencias significativas cuando tratan de brindar una explicación satisfactoria al problema de cómo es que se realizan. Estas discrepancias, han dado lugar a diferentes



posturas teóricas y metodológicas para estudiar la AEM que, actualmente, se ubican al interior de un terreno de disputas epistemológicas y metateóricas. Los interrogantes sobre la dinámica arrojaron respuestas muy diversas, que pueden agruparse en tres perspectivas<sup>1</sup>:

1. Perspectiva de 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 1ra persona (Teoría de la Simulación): La idea central de 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 2<sup>da</sup> persona (Teoría del Involucramiento): Postula la existencia de un modo no hipotético, no 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 3<sup>ra</sup>, 1<sup>ra</sup> y 2<sup>da</sup> 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).

---

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

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. A continuación, revisaremos brevemente las relaciones entre cada perspectiva y el autismo:

1. Autismo y Teoría de la Mente (TdM): 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. Se busca evaluar si el niño 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 sustentarían 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 2<sup>da</sup> persona. En las secciones que siguen buscamos realizar un aporte a este campo de interrogantes.

## 2. Una metodología de la investigación de 2<sup>da</sup> persona

Quien considere que la perspectiva de 2<sup>da</sup> 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 2<sup>da</sup> 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 2<sup>da</sup> persona en sentido amplio. Luego, nos abocamos a definir brevemente el enfoque metodológico en un sentido estricto, cuyo compromiso con el involucramiento va más allá de la consideración de variables.

## 2.1 Metodología de 2<sup>da</sup> 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 establece con otros en situaciones sociales (García-Pérez y otros, 2006).

Y es aquí donde comienza el problema metodológico. Porque el “ritmo de interacción” es considerado una variable muy diferente a la “edad” o “CI”. ¿Qué las diferencia? Que la primera es una variable interpersonal o de 2<sup>da</sup> persona (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, 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 sujetos 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. En otras palabras, el valor 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 suma 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 2<sup>da</sup> 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 2<sup>da</sup> 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.

## 2.2 Metodología de 2<sup>da</sup> persona en sentido estricto

Como ya hemos mencionado, una metodología de 2<sup>da</sup> 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 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 2<sup>da</sup> 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 adulto 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 [traducción de los autores]).

La tesis de Bordoni se centró en las actividades de coincidencia, específicamente la imitación y el entonamiento afectivo. Dichas conductas son de vital importancia, ya que dan lugar a la producción de bienestar en la díada, a la extensión de la interrelación (en el caso de la imitación) y permiten generar una comunión en el modo dinámico en que se da esa relación. Los dos fenómenos son frecuentes en las interacciones tempranas y producen involucramientos intersubjetivos diversos. En el estudio, la autora aporta evidencia empírica que permite comparar ambos comportamientos.

El diseño del estudio fue longitudinal, cuasi-experimental y ecológico, con una población de dieciséis bebés (siete niñas y nueve varones). Estos bebés participaron en sesiones de interacción (prototípica, de imitación y de entonamiento afectivo) a los seis, nueve y doce meses. Bordoni intentó que las situaciones de interacción logaran un equilibrio entre el control propio de un experimento y, por otro lado, las características de una situación cabalmente social. La dificultad de esta empresa radica en lograr que la estrategia de investigación no entorpezca el desenvolvimiento del involucramiento intersubjetivo natural. Se decidió que la investigadora interactuara con los bebés por dos razones. En primer lugar, para respetar las consignas de la perspectiva de 2<sup>da</sup> persona en sentido estricto como ya hemos señalado más arriba. A lo que nos referimos con ello es que, la investigadora, no asume una posición de observadora, externa a la inte-

rrelación adulto-bebé, sino que es parte activa de ella. En segundo lugar porque, debido a su vasto conocimiento del marco teórico y de las estrategias metodológicas, es la mejor candidata para llevar adelante el proceso de intercambio con los bebés. En palabras de la autora “su participación directa en el dispositivo de investigación le permitió equilibrar entre el involucramiento real con el bebé, los objetivos de la investigación y la recolección rigurosa del material para en análisis” (2014: 221).

Bordoni se centró en el impacto que tiene el tipo de interacción social sobre el involucramiento social que establece el bebé con el adulto durante la segunda mitad del primer año de vida. Esta variable dependiente, el involucramiento social, fue operacionalizada a partir de los siguientes indicadores empíricos:

- Mirada del bebé: posee un lugar central, puesto que las miradas mutuas son concebidas como las primeras experiencias directas del otro. Según la autora, dichos intercambios crean una díada en la cual ambos participantes tienen injerencia en la regulación de la interacción. Es por ello que la mirada se torna un indicador empírico privilegiado para medir el involucramiento social en la relación adulto-bebé.
- Sonrisa: este indicador empírico remite a una expresión de alegría o bienestar, siendo así una pauta de reciprocidad fundamental en los intercambios sociales donde el afecto positivo está en juego. A su vez, posee un efecto estimulante, puesto que la sonrisa del bebé atrae la atención de sus cuidadores y prolonga su conexión con el adulto. Sin embargo, lo que es menester agregar es que los bebés sonríen muy poco en comparación con el tiempo que ocupa, por ejemplo, las miradas.
- Comportamientos de prueba: los niños realizan modulaciones y ajustes de su conducta de modo tal de chequear, de comprobar o de monitorear si el compañero de interacción realmente los está imitando. Esta modalidad conductual, ha sido denominada comportamientos de prueba: son “comportamientos que incluyen la detención o variación brusca e inesperada del comportamiento [...] acompañadas por la observación concentrada en las respuestas del adulto” (Bordini, 2014: 188).

Así, se observaron fenómenos tales como: (a) frecuencia de la mirada dirigida a la investigadora; (b) duración promedio de la mirada; (c) propor-

ción de tiempo de mirada del bebé a la investigadora en la sesión de interacción; (d) frecuencia de sonrisas por sesión de interacción; (e) proporción de tiempo de sonrisa en la sesión de interacción; (f) frecuencia de comportamientos de prueba. Por otra parte, se tomaron como variables independientes la edad (seis, nueve y doce meses) y la "condición de interacción".

Las modalidades de interacción registradas comenzaron con tres minutos de "caldeamiento" para establecer un buen *rappor*t ente ambos participantes, seguidos de cinco minutos de interacción con imitación o con entonamiento afectivo respectivamente. Por otra parte, la interacción prototípica consistió en establecer un contacto social confortable entre ambos participantes, siendo el intercambio el objetivo principal.

Una vez recolectados los datos, se los analizó cuantitativamente empleando un *software* de video-anotación, esperando hallar diferencias en el involucramiento social bebé-investigadora. Algunos de los resultados hallados fueron los siguientes:

#### 1) Miradas

a. Frecuencia de miradas: esta variable aumenta con la edad y, además, la imitación y el entonamiento afectivo generan respuestas diferenciales en esta área. Durante la imitación, se alcanzan las veinte miradas a los seis meses y treinta a los doce meses. Por su parte, en interacciones con entonamiento afectivo, la frecuencia de miradas disminuye, siendo de doce a los seis meses y de veintitrés a los doce meses.

b. Duración promedio de la mirada: la duración promedio tiende a disminuir, en los tres tipos de interacción, al aumentar la edad del bebé. Se observa que, a los seis meses, el promedio es de 4.8 segundos, para llegar a 1,5 segundos a los doce meses, siendo este cambio realmente significativo. A su vez, cada modalidad de interacción generó respuestas diversas ya que, por ejemplo, el entonamiento afectivo tuvo la duración promedio más baja (3.6 segundos), luego le siguió la interacción con imitación (3.9 segundos) y, por último, interacción prototípica con la mayor duración (4.5 segundos).

c. Proporción de tiempo de mirada del bebé dirigida a la investigadora por sesión de investigación, edad y condición de interacción: aquí se halló que los niños y las niñas miraron a la investigadora alrededor de un tercio del tiempo total de la sesión (30 por ciento) en condiciones de interacción con imitación y de interacción social prototípica, mientras



que durante las sesiones con entonamiento afectivo miraron a la adulta un quinto del tiempo total de la sesión (20 por ciento).

Estos datos, según Bordonni, indicarían un cambio en el patrón de la mirada del bebé que se observa en todas las condiciones de interacción propuestas por su investigación. A mayor edad, mayor cantidad de miradas dirigen los bebés a su compañero/a de interacción pero, al mismo tiempo, dichas miradas son cada vez menos prolongadas en el tiempo. Estos elementos, en conjunto, hacen que el tiempo de mirada durante la sesión de interacción se mantenga constante, es decir, miran menos a su compañero social, pero más veces.

Otro elemento significativo es el hecho de que se evidencian diferencias marcadas al comparar las interacciones con imitación y las interacciones con entonamiento afectivo, respecto de las interacciones prototípicas. En primer término, si consideramos el par imitación/interacción prototípica, salta a la vista que no hay diferencias llamativas entre ellas. Tengamos en cuenta que, en la interacción con imitación, la investigadora sólo contaba con dicho recurso (a diferencia de la interacción prototípica donde empleó todos los recursos disponibles para interactuar con los bebés). Por lo tanto, podemos afirmar, junto con la autora, que la imitación resulta ser altamente atrayente para los niños.

La misma lógica es posible de ser empleada si comparamos las interacciones con entonamiento afectivo con relación a las interacciones prototípicas, pero con un resultado diverso. Aquí encontramos que en las interacciones con entonamiento afectivo los valores registrados son marcadamente inferiores que en las interacciones prototípicas, elemento que nos permite inferir que este recurso social no es tan atrayente para los bebés como la imitación. En palabras de la autora: "la imitación genera no sólo más cantidad sino también más tiempo de mirada del bebé dirigida a la investigadora [...] es una actividad de coincidencia que hace que la díada se mantenga visualmente involucrada durante más tiempo" (2014: 169-170).

La autora sugiere, de modo conjetural, que en la imitación el otro (el adulto en este caso) funcionaría a modo de "espejo social" que le brinda un *feedback* al bebé respecto de su propio cuerpo y sus movimientos, ayudando así a construir un sí mismo propio. Mientras que, por su parte, el entonamiento afectivo podría estar asociado a un acompañamiento del niño por parte del adulto en la exploración que el primero hace

del mundo físico y social. Es decir, el entonamiento afectivo funcionaría como una “compañía a distancia” (por ello no requiere del mantenimiento constante de la mirada) que habilitaría al niño a explorar el mundo, sin por ello desprenderse completamente de las figuras parentales.

2) Sonrisa:

d. Frecuencia de sonrisas del bebé por edad y condición de interacción. Aquí, a diferencia de lo acontecido con las miradas, fueron las interacciones con entonamiento afectivo en donde se registraron mayor cantidad de sonrisas, pasando de seis a los seis meses hasta 11.50 en promedio a los doce. Luego, los bebés sonrieron en promedio seis veces a los seis meses durante las interacciones prototípicas y cinco durante las interacciones con imitación, once y ocho veces a los nueve meses respectivamente y, por último, ocho y siete veces a los doce, en una y otra forma de interacción. Estos resultados dan cuenta de un aumento significativo en las sonrisas en el lapso que va de los seis a los nueve meses en todas las modalidades de interacción, sin por ello registrar diferencias estadísticamente significativas entre las distintas formas de abordar la interrelación. Un elemento digno de resaltar es que la interacción con entonamiento afectivo presenta un crecimiento lineal en el número de sonrisas y no así los otros dos modos de relación planteados por la investigación.

e. Proporción de tiempo de sonrisa del bebé durante la sesión de interacción por edad y condición de interacción. En este caso, la indagación indica que la interacción prototípica fue la modalidad que más tiempo de sonrisa provocó: 7, 11 y 9 por ciento a los seis, nueve y doce meses respectivamente. En contraposición, la imitación generó la menor proporción de sonrisas: 4, 8 y 7 por ciento. Para finalizar, cabe decir que la interacción con entonamiento afectivo provocó valores que se encuentran entre los de las otras dos modalidades. Estos son: 5, 7 y 10 por ciento en las edades ya señaladas.

Estos valores demuestran un aumento significativo en el lapso que va de los seis a los nueve meses para todas las condiciones de interacción, pero no así con relación a las medias de proporción de tiempo de sonrisa como efecto de la condición de interacción. Asimismo, la edad y la condición de interacción en las medias de proporción de tiempo, tampoco demostraron un efecto significativo en los valores registrados.

### 3) Comportamientos de prueba:

f. Frecuencia de comportamientos de prueba por edad y condición de interacción: en el material analizado se registraron 124 comportamientos de prueba, siendo que de ellos doce ocurrieron durante interacciones con entonamiento afectivo y los restantes fueron en contexto de interacción con imitación. Además, al aumentar la edad de los bebés, también subió la cantidad de comportamientos de prueba. Cerca de seis a los seis meses hasta alcanzar los 74 a los doce.

Según Bordoni, esto indicaría que esta pauta surgiría luego de los seis meses (ya que sólo dos bebés mostraron comportamientos de prueba a esa edad) y va aumentando con el correr del tiempo. Tal como lo plantea, este patrón podría indicar que los bebés cambian su entendimiento respecto de la situación de “ser imitado” y pueden empezar a poner a prueba la interacción.

Por otro lado, sí bien el entonamiento afectivo también es una actividad de coincidencia que puede ser puesto a prueba por el bebé como la imitación, se percibe una diferencia estadísticamente significativa entre los valores registrados en una y otra modalidad de interrelación.

Para finalizar, podemos afirmar que este tipo de investigaciones tiene un gran valor, puesto que se tornan pioneras en abandonar la perspectiva clásica, donde lo central es la respuesta de un sujeto ante estímulos experimentales en contextos artificiales y controlados. Desde este nuevo punto de vista, la atribución mentalista es analizada atendiendo a procesos interactivos, de involucramiento intersubjetivo, dónde el mismo investigador es quién interactúa con el sujeto del experimento. Esto permite la inserción dentro del estudio de las V2P mencionadas anteriormente, además de un equilibrio entre lo imprevisible de toda interacción y el control necesario en una investigación (que de todos modos continúa siendo menor que el de la perspectiva clásica). Es claro que 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.

### 2.3 ¿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 2<sup>da</sup> persona en sentido estricto. Precisamos a continuación algunas diferencias, de modo breve y esquemático:

Observación participante	Metodología de 2 <sup>da</sup> persona en sentido estricto
<p>Consiste en un doble movimiento que involucra la observación sistemática (orientada hacia el registro “objetivo”) y la participación 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 relacionamente 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>En relación con lo anterior, el observador participante busca mimetizarse para luego fundirse con su objeto de estudio, es decir, volverse uno.</p>	<p>El investigador que adhiere a la metodología de 2<sup>da</sup> persona en sentido estricto, no busca fundirse con el objeto de estudio, sino establecer y sostener una relación quiasmática (dualidad-unitaria, unidad-dual) que le permita comprenderlo cabalmente.</p>

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

## 2.4 Una breve prospectiva

La perspectiva de 2<sup>da</sup> 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 once 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 del lenguaje materno 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 2<sup>da</sup> 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 2<sup>da</sup> persona en particular, campo que aún espera ser precisado y habitado.

## Referencias bibliográficas

- Asperger, H. ([1944]1991). "Autistic psychopathy" in childhood". En U. Frith (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] Córdoba: Facultad de Psicología.
- 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". En *Autism*, 19 (8), pp. 915-924.
- Frost, N. (2011). *Qualitative Research Methods in Psychology*. Berkshire: Open University Press/McGraw Hill.
- García-Pérez, R.; Lee, A. y Hobson, R. P. (2007). "On intersubjective engagement in autism: A controlled study of nonverbal aspects of conversation". En *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (7), pp. 1310-1322.
- Gomila, A. (2002). "La perspectiva de segunda persona de la atribución mental". En *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". En *Siglo Cero*, 25, s/p.
- Lai, M.C., Lombardo, M. V., y Baron-Cohen, S. (2014). "Autism". En *The Lancet*, 383 (9920), pp. 896-910.
- Merleau-Ponty, M. ([1964] 2010). *Lo visible y lo invisible*. Argentina: Nueva Vision.
- Molenaar, P. C., Lerner, R. M., 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" En *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7, article 49, s/p.
- 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". En *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". En *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), pp.11-29.
- Ynoub, R. C. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo 1*. México, D.F.: Cengage Learning Editores.

## Acerca de los autores

**Nicolás Alessandroni** es maestrando en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM), doctorando en Filosofía (UNLP) y becario doctoral interno (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF) de la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF). Además, es profesor adjunto de la cátedra de Metodología de la Investigación Psicológica

(Licenciatura en Psicología, Universidad de ciencias Empresariales y Sociales) y docente de Metodología de la Investigación (Facultad de Bellas Artes, UNLP) e investigador del Programa de Incentivos de la UNLP en diferentes proyectos de I+D, con lugar de trabajo en el Laboratorio de Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología (LIPPSI) de la Facultad de Psicología y el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Sus intereses de investigación se vinculan con la Psicología del Desarrollo Cognitivo y la Filosofía de la Mente y, en especial, con el pensamiento metafórico y el desarrollo de habilidades y conceptos.

**Maximiliano Vietri** es alumno avanzado de la Licenciatura en Psicología perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y adscripto alumno en la cátedra Psicopatología II. Se desempeña también como becario EVC-CIN y lleva adelante el plan de trabajo "Involucramiento interactivo y atribución de estados mentales en el autismo" bajo la dirección de la Prof. Esp. María Cristina Piro y el Prof. Lic. Nicolás Alessandróni. Además, ha sido becario de extensión en diferentes proyectos acreditados y subsidiados por la UNLP. Es colaborador del proyecto "LAS VARIETADES DEL AUTISMO: SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA DEMANDA ASISTENCIAL. SEGUNDA ETAPA", con lugar de trabajo en el Laboratorio de Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología (LIPPSI).

**María Cristina Piro** es secretaria de Extensión Universitaria, profesora adjunta ordinaria a cargo de la asignatura Psicopatología II y directora del Laboratorio de Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología (LIPPSI) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es directora del proyecto "LAS VARIETADES DEL AUTISMO: SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA DEMANDA ASISTENCIAL. SEGUNDA ETAPA", como así también de diferentes proyectos de extensión universitaria. A su vez, participa como docente responsable del proyecto de investigación-acción "INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD" en el marco del Plan de Mejoramiento de la carrera de Psicología (PMP). Es coordinadora de los libros *Estructura y función del síntoma fóbico en la infancia: Lectura y análisis de presentaciones clínicas de autores clásicos* (EDULP, 2015) y *El autismo: perspectivas teórico clínicas y desafíos contemporáneos* (EDULP, en prensa).





## LO PULSIONAL Y SUS DESTINOS: EXTRAVÍOS TEÓRICO-CLÍNICOS

*The pulsional and their destinations: theoretical-clinical losses*

María Florencia Almagro  
florencia.almagro@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

Poner a trabajar los fundamentos del Psicoanálisis nos confronta con una vasta obra no exenta de contradicciones y aporías. En pos de conservar la fecundidad de este paradigma, nos proponemos someter a prueba algunas de las teorizaciones freudianas, analizando la coherencia interna de sus argumentos y su corroboración con los fenómenos relevados en la práctica clínica. El objetivo de este trabajo apunta a analizar el modo en que se produciría la trasmutación de la energía sexual en energía quiescente al interior del psiquismo infantil, así como interrogarnos sobre cuáles serían los prerequisites que debe aportar el adulto para que se produzca esta recomposición. Para ello, se indagará acerca del estatuto que poseen el erotismo y la ternura en el sujeto psíquico, en tanto determinantes de diversas manifestaciones psicopatológicas. Conceptualizar la especificidad de los aspectos ligados y desligados del aparato psíquico, permite identificar los diferentes modos de simbolización que pueden presentarse en la subjetividad de los pacientes que recibimos en la consulta. Herramientas metapsicológicas fundamentales al momento de construir los diagnósticos que orientarán la particularidad de nuestras intervenciones.

**Palabras clave:** Psicoanálisis, erotismo, ternura, traumatismo, narcisismo

## **Abstract**

Getting the foundations of Psychoanalysis going confronts us with a vast work not exempt from contradictions and aporias. In order to preserve the fecundity of this paradigm, we propose to test some Freudian theorizations by analyzing the internal coherence of their arguments and their corroboration with the phenomena relayed in clinical practice. The aim of this work is to analyze the way in which the transmutation from sexual to quiescent energy in the interior of the infant psyche would take place, as well as to question ourselves about the prerequisites that the adult should bring to make this recomposition possible. To that end, we will inquire about the status of eroticism and tenderness in the psychic subject as determinants of various psychopathological manifestations. Conceptualizing the specificity of connected and disconnected aspects of the psychic apparatus allows us to identify the different modes of symbolization that can be presented in the subjectivity of the patients we receive in the consultation. That is, key metapsychological tools at the time of constructing the diagnoses that will guide the particularity of our interventions.

**Keywords:** Psychoanalysis, eroticism, tenderness, trauma, narcissism

## **1. Introducción**

La ardua tarea que implica la construcción de conocimiento, más específicamente la producción científica, no puede llevarse a cabo si no es a partir de nuestros predecesores; metáfora muchas veces repetida, pero que bien ilustra las condiciones necesarias para poder ver desde más lejos cómo se han plasmado las hipótesis, los conceptos, las formas lógicas que se han usado, el diseño de las observaciones, las bondades o limitaciones de las teorías y las vicisitudes de sus cambios.

Poner a trabajar los fundamentos del Psicoanálisis nos conduce al encuentro con una vasta obra no exenta de contradicciones y aporías. Tanto la producción freudiana de partida como los desarrollos de los autores posteriores están atravesados por marcos epistémicos que deben ser revisados para desentrañar el significado y el alcance epistemológico de cada teoría.

El objetivo de este trabajo consiste en intentar plasmar y transmitir algunas ideas que den cuenta, en la producción teórico-clínica, del pasaje de un momento de repetición pura a otro en el cual se hace posible una articulación de conceptos que da lugar a una combinatoria propiciadora de interrogantes.

La perspectiva psicoanalítica de la que partimos, siguiendo los aportes de Silvia Bleichmar (1994), concibe al psiquismo como un sistema abierto, que recibe nuevos contenidos representacionales como efecto de inscripciones provenientes metabólicamente de la realidad en la cual está inmerso pero que, al mismo tiempo, las va engarzando según líneas de fuerza libidinales preexistentes en el entramado primario que les da su estatuto. Siguiendo esta dirección, consideramos la asimilación de los modelos teórico-clínicos de los diferentes autores psicoanalíticos como un trabajo de metabolización que no se produce de una vez por todas en el momento de incorporación de dichas conceptualizaciones, sino que implica un tiempo de decantación y procesamiento de lo nuevo a partir de la transformación que produce sobre las ideas previamente construidas.

Creemos que es de fundamental importancia interrogarnos acerca de qué manera este mismo modelo puede permitirnos pensar los modos con los cuales nos aproximamos a la teoría, con los cuales la teoría misma se constituye en el proceso de apropiación metabólico que nos inscribe respecto a los conocimientos psicoanalíticos previos y, en particular, respecto a la obra de Freud.

## **2. El domeñamiento de lo pulsional y sus extravíos**

Nuestro interés acerca del abordaje clínico de las problemáticas que se encuentran en los "límites de lo analizable" nos impulsa a pensar acerca de los tiempos de constitución del aparato psíquico, de aquello que hace a los bordes del aparato y a estos bordes en relación al otro, fronteras de la tópica hacia el exterior y fronteras inter-sistémicas en el interior mismo de la tópica.

Desde una lectura exógena con respecto a la fundación del psiquismo, tal como fuera desarrollada por autores como Jean Laplanche (1992[1970], 1976) y Silvia Bleichmar ([1984]1999), podemos pensar la idea de un continente a constituirse con un límite, con límites interiores que diferencian subcontinentes, pero también pensando al otro adulto

como un continente desde el cual se trasvasan distintos elementos que se inscriben metabólicamente en el psiquismo infantil.

Ahora bien, tomando partido por la vertiente teórica<sup>1</sup> que considera que la pulsión sexual no es endógena sino el efecto de la *implantación* del otro humano a partir de las acciones que ejercen los cuidados precoces, me interesa plantear algunas reflexiones acerca del modo en que se produciría la trasmutación de la energía sexual en *energía quiescente*, ligada en el interior del psiquismo infantil, pero también interrogarnos sobre cuáles serían los prerequisites que debe aportar el adulto para que se produzca esta recomposición.

Con el objetivo de desentrañar esta problemática, se torna necesario examinar la obra de partida; así encontramos, en el texto *Análisis terminable e interminable* ([1923] 1996b), a Sigmund Freud enunciando que:

De los tres factores que hemos reconocido como decisivos para las posibilidades de la terapia analítica, influjo de traumas, intensidad constitucional de las pulsiones, alteración del yo, nos interesa aquí sólo el del medio, la intensidad de las pulsiones... ¿Es posible tramitar de manera duradera y definitiva, mediante la terapia analítica, un conflicto de la pulsión con el yo o una demanda pulsional patógena dirigida al yo? Acaso no sea ocioso, para evitar malentendidos, puntualizar con más precisión lo que ha de entenderse por la frase "tramitación duradera de una exigencia pulsional". No es, por cierto, que se la haga desaparecer de suerte que nunca más dé noticias de ella. Esto es en general imposible, y tampoco sería deseable. No, queremos significar otra cosa, que en términos aproximados se puede designar como el "domeñamiento" de la pulsión: esto quiere decir que la pulsión es admitida en su totalidad dentro de la armonía del yo, es asequible a toda clase de influjos por las otras aspiraciones que hay en el interior del yo, y ya no sigue más su camino propio hacia la satisfacción. Si se pregunta por qué derroteros y con qué medios acontece ello, no es fácil responder. Uno no puede menos que decirse: "Entonces es preciso que intervenga la bruja. La bruja metapsicología, quiere decir. Sin un especular y un teorizar metapsicológicos, no se da aquí un solo paso adelante. Por desgracia, los informes de la bruja tampoco esta vez son muy claros ni muy detallados. Tenemos sólo un punto de apoyo, si bien inestimable: la oposición entre proceso primario y secundario, y a este he de remitir aquí" ([1923] 1996b: 227).

---

1 Para una indagación profunda de esta perspectiva véase los desarrollos de Jean Laplanche (1992[1970]).

Es interesante ver cómo aparece en Freud la preocupación por dar cuenta de la manera en la que el psiquismo lograría la tramitación de lo pulsional y rápidamente es introducido el yo como la instancia encargada del domeñamiento. Podemos no sólo cuestionar la impronta de la vertiente más endogenista, ese famoso biológico que no se deja excluir fácilmente y que está inserto principalmente en la teoría de las pulsiones, sino también la idea de que el yo podría admitir la totalidad de la pulsión, contener lo autoerótico en vez de pensar al autoerotismo y al narcisismo con estatutos metapsicológicos diferenciados.

Por otro lado, el énfasis puesto en la *intensidad pulsional*; la expresión *demanda pulsional patógena* tiene el efecto de reducir el desequilibrio psíquico al exceso de erotismo, sin incluir el elemento que posibilitaría la ligazón, no como algo que se desprende del mismo movimiento sino como proveniente del exterior.

Sin embargo, Freud propone volver a la metapsicología para revisar el alcance explicativo de la teoría y allí se encuentra con la oposición entre los dos procesos con sus propias leyes de funcionamiento: *energía libre y ligada*. Ahora bien, si desde nuestra perspectiva<sup>2</sup> pensamos que esta división tópica se produce a partir de la instalación de la represión originaria y esto, a su vez, constituye un segundo tiempo de la organización psíquica, subrayemos lo que queda sin resolver: ¿cómo se liga la energía antes de que la instancia yoica se instale?

En el texto *Teoría de la libido* ([1923]1993) Freud, encontramos la denominación de pulsiones sociales para aquellas pulsiones a las cuales todavía no se las puede llamar sublimadas, pero que se aproximan: si bien no han resignado aún sus metas directamente sexuales, resistencias internas les coartan su logro; se conforman con ciertas aproximaciones a la satisfacción y, justamente por ello, establecen lazos particularmente fijos y duraderos entre los seres humanos. A esta clase pertenecen los vínculos de ternura, los sentimientos de la amistad. Resistencias internas, propone Freud, principalmente relacionadas con el mecanismo de la represión que posibilita la trasmutación del erotismo en ternura. Se evidencia claramente aquí que la ternura es concebida como algo del orden de lo sexual desexualizado.

---

<sup>2</sup> Para un análisis en profundidad de este tema, véase Bleichmar (1993, 1999).

Si nos remitimos al texto *Tres ensayos de teoría sexual* (1996[1905]) podemos ver lo que Laplanche ha nominado como *extravío*: nuevamente el endogenismo obturando la posibilidad de dar respuesta al origen de la ternura, o sea, el modo en que se desexualiza la energía sexual. Es este uno de los textos centrales donde Freud plantea la relación entre la corriente tierna y la corriente sensual, remontando el origen de la primera a la relación primitiva del niño con la madre, a la elección de objeto primaria en la cual la satisfacción sexual y la satisfacción de las necesidades vitales funcionan indisolublemente. Sostiene:

Tal vez no se quiera identificar con el amor sexual los sentimientos de ternura y aprecio que el niño alberga hacia las personas que lo cuidan, pero yo opino que una indagación psicoanalítica más precisa establecerá esa identidad por encima de cualquier duda. El trato del niño con la persona que lo cuida estará en una fuente continua de excitación y de satisfacción sexual a partir de las zonas erógenas, tanto más por el hecho de que esa persona, por regla general la madre, dirige sobre el niño sentimientos que brotan de su vida sexual, lo acaricia, lo besa y lo mece, y claramente lo toma como sustituto de un objeto sexual de pleno derecho. La madre se horrorizaría seguramente si se le esclareciese acerca de que con todas sus muestras de ternura despierta la pulsión sexual de su hijo y prepara su posterior intensidad. Juzga su proceder como un amor puro, asexual, y aún evita con cuidado aportar a los genitales del niño más excitaciones que las indispensables para el cuidado del cuerpo. Pero ya sabemos que la pulsión sexual no es despertada solamente por la excitación de la zona genital... Un exceso de ternura por parte de los padres resultará dañino pues apresurará su maduración sexual, y también malcriará al niño, lo hará incapaz de renunciar temporariamente al amor en su vida posterior o contentarse con un grado menor de este. Uno de los mejores preanuncios de la posterior neurosis es que el niño se muestre insaciable en su demanda de ternura a los padres y por otra parte son casi siempre padres neuropáticos los que se inclinan a brindar una ternura desmedida, y contribuyen en grado notable con sus mimos a despertar la disposición del niño a contraer neurosis. Por lo demás, este ejemplo nos hace ver que los padres neuróticos tienen caminos más directos que el de la herencia para transferir su perturbación a sus hijos ([1905]: 1996: 203).

Vemos que en su lucha por mostrar la existencia del erotismo en el amor, Freud no logra resolver la diferencia entre ambos desde lo con-

ceptual, perdiéndose de vista que la ternura implica un alto nivel de complejización psíquica no sólo porque tiene que ver con el contacto y la desexualización, sino porque supone una amplia gama entre lo corporal y lo simbólico.

El punto de partida central es lo que tiene que ver con la materialidad del psiquismo, las representaciones y los afectos. Lo esencial parece relacionarse con el destino del afecto, pero lo que hace de indicador de tránsito y que ha llevado al lacanismo a interesarse con prioridad en el significante, es que el punto de impacto para modificar la economía afectiva son las representaciones, los fantasmas. La pulsión, motor del progreso psíquico, tiene que encontrar una forma de resolución intrapsíquica; la representación, un destino de transcripción, sustitutos; y el afecto un destino de ligazón.

En *Introducción del narcisismo*(1993[1914]), la preocupación de Freud gira en torno a "la distribución de la libido" la cual, aunque pueda servir para tratar de establecer la especificidad de lo sexual dentro de su extensión, es una preocupación guiada y constreñida, a la vez, por esa teoría económica de la libido según la cual hay una cantidad fija o constante de energía y, de ese modo, la libido está en el objeto o está en el yo. Un esquema teórico en cuyas redes Freud está preso y desde el cual se ve obligado a pensar y plantear los términos del conflicto únicamente en una relación de oposición o por pares de opuestos y no en una relación de intercambio, de conexión entre ellos o de funcionamiento en interrelación. Esto le impide sacar un auténtico partido del descubrimiento del narcisismo y le obstaculiza pensar las relaciones de lo sexual con lo narcisista que, si bien es a su vez sexual, es, no obstante, algo específico que habla de un orden de representaciones cualitativamente distinto. Sin embargo, cuando plantea el recorrido de la libido del autoerotismo al amor de objeto, marca la posibilidad de que un sujeto nunca organice lo amoroso y sí lo autoerótico, aunque sometiéndolo a una vivencia de fragmentación constante.

### **3. Reordenamiento conceptual**

El rastreo de este tema me llevó a detenerme en la noción de mezcla y desmezcla pulsional. Tomando la perspectiva propuesta por Ilya Prigogine (1993) para dar cuenta de los sistemas alejados del equilibrio

-no linealidad, inestabilidad y bifurcaciones- podemos decir que es acá donde nos encontramos con uno de esos puntos de bifurcación del pensamiento freudiano correspondiente al giro de 1920. Al detenernos en *El Yo y el Ello* ([1923]1993a), encontramos los siguientes desarrollos:

Uno tiene que distinguir dos variedades de pulsiones, de las que una, las pulsiones sexuales o Eros, es con mucho la más llamativa [...] No sólo comprende la pulsión sexual no inhibida, genuina, y las mociones pulsionales sublimadas y de meta inhibida, derivadas de aquella, sino también la pulsión de autoconservación, que nos es forzoso atribuir al yo [...] En cuanto a la segunda clase de pulsiones [...] llegamos a ver en el sadismo un representante de ella. Sobre la base de consideraciones teóricas, apoyadas por la biología, suponemos una pulsión de muerte, encargada de reconducir al ser vivo orgánico al estado inerte, mientras que el Eros persigue la meta de complicar la vida mediante la reunión, la síntesis, de la sustancia viva dispersada en partículas, y esto, desde luego, para conservarla (Freud, [1923]1993: 41).

A continuación, formula:

Una vez que hemos adoptado la representación de una mezcla de las dos clases de pulsiones, se nos impone también la posibilidad de una desmezcla -más o menos completa- de ellas. En los componentes sádicos de la pulsión sexual, estaríamos frente a un ejemplo clásico de una mezcla pulsional al servicio de un fin; y en el sadismo devenido autónomo, como perversión, el modelo de una desmezcla, si bien no llevada al extremo [...] Conocemos que la pulsión de destrucción es sincronizada según reglas a los fines de la descarga, al servicio de Eros (Freud, [1923]1993: 42).

En *El problema económico del masoquismo* ([1924]1993), vuelve a retomar el tema:

Se producen una mezcla y una combinación muy vastas y de proporciones variables, entre las dos clases de pulsión; así, no debemos contar con una pulsión de muerte y una de vida puras, sino sólo con contaminaciones de ellas, de valencias diferentes en cada caso. Por efecto de ciertos factores, a una mezcla de pulsiones puede corresponderle una desmezcla. No alcanzamos a colegir la proporción de las pulsiones de muerte que se sustraen de ese domeñamiento logrado mediante ligazón a complementos libidinosos ([1924]1993: 170).



Y llegamos al punto que más nos interesa, cuando Freud plantea en *Inhibición, síntoma y angustia* ([1926]1992) que busca “la explicación metapsicológica de la regresión en una desmezcla de pulsiones, en la segregación de los componentes eróticos que al comienzo de la fase genital se habían sumado a las investiduras destructivas de la fase sádica” (1992[1926]: 109).

Pretende que la “desmezcla de pulsiones” funcione como la explicación metapsicológica de algo, en este caso, de la regresión. Si lo seguimos con la idea de que la noción de desmezcla, puede explicar metapsicológicamente un fenómeno, podemos pensar que le estaba otorgando categoría de concepto.

En *La estructura de las revoluciones científicas* ([1962]1993: 139), Thomas Kuhn nos propone “tomar el otro extremo del bastón, un proceso que involucra manejar el mismo conjunto de datos anteriores, pero situándolos en un nuevo sistema de relaciones concomitantes al ubicarlos en un marco diferente” ([1962]1993: 139). Esto es lo que sucede con muchos conceptos cuando se modifica una premisa troncal del edificio teórico que obliga a una permanente descomposición y recomposición.

Nos vemos obligados a recurrir a una de las llamadas al orden que el mismo Freud proponía a modo de recapitulaciones que tratan de poner las cosas en su sitio: la noción de mezcla y desmezcla pulsional. Aparece flotando, en medio de un equilibrio inestable, el esquema conceptual del segundo dualismo: pulsiones de vida, sexuales o Eros y pulsiones de muerte en términos de un retorno a lo inorgánico. “Cóctel” que, por un lado, le permite volver a plantear la problemática del conflicto, pero diluyéndolo en una cuestión casi metafísica entre la vida y la muerte. La sexualidad es subsumida por la pulsión de vida en tanto ligada a la reproducción y la pulsión de muerte queda totalmente desexualizada y recubierta en términos de agresividad o destructividad. Vemos que plantea en los componentes sádicos de la pulsión sexual un ejemplo de la mezcla de ambas pulsiones y pierde la visión del sadismo como característica inherente al ejercicio de la pulsión sexual que tiende a lograr su goce a través de la apropiación del objeto.

Ahora bien, me propongo resituar la noción de mezcla y desmezcla pulsional para plantearla, no ya en términos de pulsión de vida y de muerte, sino entre erotismo y ternura, es decir, entre pulsión sexual y

capacidad ligadora del psiquismo, siendo la ternura, lo amoroso, lo que permitiría mitigar el sadismo pulsional.

#### **4. Recuperando la fecundidad de la noción de *narcisismo***

Incursionemos por el otro lado. Venimos planteando un continente con un límite, pasajes y barreras que los limitan, circulación de algo, pero sin descuidar que venimos hablando de dos tópicos, una intrapsíquica y otra intersubjetiva; por tanto, hay lugares y algo - quantum - que circula por esos lugares, vías de pasaje en el interior del psiquismo infantil como desde el psiquismo de los padres al psiquismo del niño.

Jean Laplanche y Serge Leclaire (1976) introducen el concepto de metábola para dar cuenta de la proveniencia exógena de la sexualidad en el ser humano y, al mismo tiempo, para conservar el realismo del Inconsciente. Está claro que, entre lo que la madre dice y lo que el niño recibe, hay una descualificación y una recualificación, una teorización, una fantasmaticación constante que forma parte de los síntomas y de las teorías infantiles y esto no se reduce al mensaje verbal, sino que abarca todo lenguaje que forme parte del intercambio. Pero acá estamos ante un sujeto y, por lo tanto, ante una instancia que recualifica, teoriza, fantasmaticiza. Pero ¿qué pasa antes de que se constituya el yo como instancia ligadora, simbolizante?

El concepto de intromisión -también aportado por Laplanche (1996)- introduce la idea de que al psiquismo ingresan elementos rebeldes a toda metábola, es decir, que no logran recomponerse, abriéndonos el camino para estudiar y explicar aquello inherente a la relación entre las cantidades que ingresan y la capacidad de ligazón en el interior del aparato. Siguiendo la idea de que lo que proviene de afuera se descompone y recompone en el interior del psiquismo incipiente, nos preguntamos qué significa que se recompone, qué estatuto tiene su inscripción y cuáles son los prerequisites que tienen que darse del lado del adulto para propiciar esta captura simbolizante, es decir, intentamos delimitar el concepto de metábola y diferenciarlo de la idea de metabolización.

Volviendo al párrafo de *Tres Ensayos de teoría sexual* ([1905] 1996) citado anteriormente, encontramos de manera sorprendente a Freud describiendo cómo se introduce constantemente la sexualidad de las mujeres en el cuerpo y el psiquismo del niño, párrafo que subvierte la vertiente

central más endogenista de la obra y por eso mismo son secundarios y circulan en la obra en forma subterránea. Pero lo interesante es ver que oscila entre plantear que la madre incita las pulsiones o produce sexualidad con su ternura o, en otro momento, directamente con su sexualidad.

En este punto es donde Bleichmar (1993), ante el encuentro con la insuficiencia explicativa de la teoría, nos aporta el concepto de narcisismo trasvasante como condición necesaria para que la sexualidad ingrese coligada. Se introduce, entonces, el otro prerequisite constituyente de la subjetividad: la capacidad narcisizante del adulto. Nos interesa hacer trabajar el concepto de narcisismo porque creo que es uno de los tantos conceptos psicoanalíticos que ha sido trivializado por el postfreudismo, desdibujándose su alcance conceptual. En ese sentido, es que resulta necesario mantener la distinción freudiana entre narcisismo primario y secundario porque nos permite establecer la diferencia entre amor al otro y amor a la parte incompleta de uno mismo, central para pensar la idea de trasvasamiento. Tiene que haber un recipiente y otro, en primer lugar, imaginariamente constituido, pero que tomará forma mediante el acto por el cual el otro reservorio trasvasa desde su propio narcisismo. Ahora, este trasvasamiento sólo puede producirse desde el narcisismo secundario, aun cuando constituya el narcisismo primario del hijo; tiene que haber reconocimiento de la alteridad, del otro totalizado y separado. El amor al hijo antecede al hijo real aunque después se plasme en él, es decir, se constituye como recipiente antes de tener existencia, pero no habrá trasvasamiento hasta que no aparezca el hijo real.

Es este trasvasamiento narcisista en los primerísimos tiempos el que posibilita las retranscripciones necesarias para la ligazón de la energía, constituyendo un retículo o entramado que Bleichmar (1993) denomina vías colaterales y sobre el que, posteriormente, se asentará el yo como lugar del narcisismo.

Me interesa resaltar que esta operatoria del adulto no se produce únicamente en relación al lenguaje y los significantes sino que es una operatoria que tiene su anclaje en el cuerpo; ese cuerpo que la madre ve, toca, esa boca a la que une su pezón, son o deberían ser para ella fuentes de un placer en el que su propio cuerpo participa. Son los aspectos amorosos ligados, la ternura del adulto, otro de los componentes que organiza la relación primitiva con el niño. Algo del orden del contacto que puede

o no instalarse y que circula a través de la piel como órgano erógeno y al mismo tiempo de ternura.

### 5. Apertura conceptual para identificar el estatuto de fenómenos clínicos

A partir de este reordenamiento conceptual en torno a la noción de desmezcla pulsional, podemos relevar y categorizar en la clínica ciertos fenómenos en pacientes en los que se observa una degradación de la ternura en erotismo, con fallas en la estructuración del tejido libidinal narcisista, efecto de intromisiones sexualizantes del adulto y/o de carencia de trasvasamiento narcisista. La presencia de la pulsión desligada ataca sobre la base de una ausencia de las ligazones narcisísticas.

Luego de estas consideraciones, arribamos a la posibilidad de cercar tres modos de organización de la energía: lo desligado, lo ligado anterior a la represión originaria y lo ligado una vez que el yo se constituyó, lo cual supone un ligado, pero con frontera. Cuestión que nos aporta herramientas a la hora de tener que evaluar el diagnóstico de ciertas patologías y el modo de intervención que requieren.

Implantación	Intromisión
Trasvasamiento narcisístico	Fallas en el narcisismo trasvasante
Posibilidad de captura metabólica	Imposibilita la metabolización
Piel como órgano erógeno de excitación y también de ternura	Piel como puro órgano de excitación
Traumatismo constitutivo	Traumatismo desestructurante
Mezcla entre erotismo y ternura	Desmezcla entre erotismo y ternura

El propósito de este trabajo ha girado en torno a resituar esta noción conceptual que ha circulado implícitamente en la obra freudiana y pensarla desde esta otra perspectiva de la constitución del sujeto psíquico, fundamentalmente en articulación con el concepto de narcisismo trasvasante. En definitiva, pensar el *corpus* freudiano también como un continente por el cual circulan términos, conceptos, hipótesis, teorías que encuentran vías de pasajes, de facilitación como barreras, obstrucciones que llevaron a Freud a cambiar el rumbo, a efectuar retranscripciones de diverso orden. Sólo desandando el camino que él hizo y sometiendo la obra a la prueba de la clínica -viendo qué horizontes explicativos sigue desplegando- abriremos la posibilidad de formular nuevas hipótesis cuando se reconoce la insuficiencia de lo conocido.

### **Bibliografía consultada**

- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (1994). "Repetición y temporalidad: una historia bifronte". En *Temporalidad, determinación y azar. Lo reversible y lo irreversible*, pp. 45-75.
- \_\_\_\_\_ ([1984]1999). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1926]1992). "Inhibición, síntoma y angustia". En *Obras Completas*, Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1914]1993). "Introducción del narcisismo". *Obras Completas*, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1923]1993). "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido". En *Obras Completas*, Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1923]1993a). "El yo y el ello". En *Obras Completas*, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1924]1993b). "El problema económico del masoquismo". En *Obras Completas*, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1905]1996). "Tres ensayos de teoría sexual". En *Obras Completas*, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1937]1996b). "Análisis terminable e interminable". En *Obras Completas*, Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Kuhn, T. (1993[1962]). *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Laplanche, J. ([1970]1992). *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

Laplanche, J. y Leclaire, S. (1976). "El inconsciente: un estudio psicoanalítico". En Laplanche, J. y otros. *El inconsciente freudiano y el psicoanálisis francés contemporáneo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Prigogine, I. (1993). *¿Tan sólo una ilusión?*, Barcelona: Tusquets.

### **Acerca de la autora**

**María Florencia Almagro** es licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como profesora adjunta interina de la cátedra Psicología Clínica de Niños y Adolescentes de la Facultad de Psicología (UNLP) y se encuentra realizando la tesis de la Maestría en Epistemología e Historia de la Ciencia en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), centrada en la revisión epistemológica de dos modelos desde los que se proponen diagnósticos en psicopatología infantil. Ha participado en varios proyectos de investigación relativos a la constitución y funcionamiento del psiquismo en la infancia y la adolescencia y, actualmente, es integrante del proyecto "INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD", dirigido por la Lic. María Cristina Piro. Además, participa como coordinadora y supervisora del "PROYECTO PILOTO DE EXTENSIÓN DE ATENCIÓN CLÍNICA A LA COMUNIDAD (NIÑOS/AS, JÓVENES, ADULTOS Y GERONTES) IMPLEMENTADO EN LOS CENTROS COMUNITARIOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNLP EN EL GRAN LA PLATA" y es docente y supervisora en Servicios de Salud Mental en hospitales públicos de La Plata, entre otros.

## VÍCTIMAS: DE LA IDENTIFICACIÓN A LA INVENCION

*Victims: from the identification to the invention*

Daiana Ballesteros y Eduardo Suárez  
dai\_797@hotmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

El presente trabajo intentará circunscribir el lugar de la noción de víctima en el Psicoanálisis de Orientación Lacaniana, apostando a un diálogo fecundo con otros discursos sobre esta problemática compleja que nos interpela por su actualidad y su alcance.

El Psicoanálisis tiene como referencia ética ineludible al sujeto y su responsabilidad. Partimos, entonces, de la premisa fundamental de que no hay "La víctima", en un sentido general, sino casos singulares que la adoptan como referencia o posición.

El testimonio de Estela de Carlotto, presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, ilustrará cómo el sujeto, al tomar la palabra, da cuenta de su elección en lo vivido, toma posición y asume las consecuencias de sus actos. El encuentro con la palabra podrá ser ocasión para inventar a partir de lo inesperado, sorteando, en su caso, una posición detenida en el horror convertido en un todo.

**Palabras clave:** Psicoanálisis, víctima, derechos, sujeto

### Abstract

This research will try to circumscribe the role of the concept of victim in the Lacanian-oriented psychoanalysis, positioning itself in a fertile discussion with other movements about this complex subject

which set a lot of question for being such a wide and current topic. The psychoanalysis place the subject and its responsibilities as an unavoidable ethic reference. We set, in this sense, the fundamental premise that there is no “victim”, in a general sense, but specific cases where it is taken as a starting point or reference. Estela de Carlotto’s testimony, President of the Asociación Abuelas Plaza de Mayo [Grandmother’s May Square Association], illustrates how the subject, by going through the word, gives proof of its living choses, take a particular position about them and accepts the consequences of its acts. Going through the word may be, in this sense, an opportunity to invent from what it is unexpected, avoiding, in this particular case, a position based on the horror as a whole.

**Keywords:** Psychoanalysis, victim, rights, subject

## 1. Introducción

La noción de víctima adopta en la actualidad un gran número de sentidos operativos al utilizarse para nombrar a todo aquel que ha sufrido un perjuicio o daño. Víctimas, entonces, son aquellos que enfrentan las consecuencias de hechos de naturaleza infinitamente variable. Esto da lugar a un verdadero campo en el que confluyen una serie de discursos y prácticas heterogéneas que convergen o difieren sobre qué, para qué y cómo intervenir con aquellos a quienes se designa como víctima.

Además de su uso corriente, encontramos un ámbito específico para este término en el saber científico. En su origen, la victimología concibe a la víctima como objeto de estudio en sí misma y, a lo largo de su historia, irá adoptando distintas formas hasta llegar a su expresión colectiva: un modo de organización social de las víctimas reunidas en torno al rasgo identificadorio grupal.

El Otro social -encarnado en la figura del Estado- sanciona derechos con el fin de proteger y establecer garantías que regulen, tanto a nivel de lo individual como de lo colectivo. Desde esta perspectiva, el individuo se constituye en una referencia ineludible.

Nuestro trabajo intentará circunscribir el lugar de esta noción en el Psicoanálisis de Orientación Lacaniana para concebir y abordar esta cuestión. Apostamos a un diálogo fecundo con otros discursos, sobre esta problemática compleja que nos interpela, por su actualidad y su alcance.



El psicoanálisis tiene como referencia ética al sujeto y su responsabilidad. Tomar la noción de víctima para referirse a la posición de un sujeto, nos lleva a considerar el aporte de Miquel Bassols (2015), actual presidente de la Asociación Mundial de Psicoanálisis: la discriminación entre las posiciones de victimización primaria, la del objeto víctima del acontecimiento traumático o delictivo y victimización secundaria, cuyo origen está en la relación del sujeto con esta misma experiencia, con el discurso familiar, social y jurídico y con los distintos modos de intervención del aparato del Estado en su tratamiento.

Desde la práctica del psicoanálisis, entonces, partimos de la premisa fundamental de que no hay "La víctima", en un sentido general, sino casos singulares que la adoptan como referencia o posición. Habrá algunos en los cuales ser una víctima podrá ser una solución pragmática, que separa al sujeto del lugar del desecho. Víctima del Otro en lugar de desecho puede ser una solución de sentido que el sujeto elige. En otros, aún, la consistencia imaginaria de la posición de víctima obtura la posibilidad de que el tomar la palabra abra su paso por un camino singular. En estos casos, se apuntará a devolver al sujeto la dignidad del decir, para que pueda encontrarse con su responsabilidad y su posición en aquello que ha vivido.

## **2. Identificación, responsabilidad, invención**

El campo de la clínica no es un dato para el psicoanálisis. No lo es de derecho porque es necesario que se instale cada vez como algo nuevo en la cultura, un discurso, un lazo social inédito. Tampoco lo es de hecho, porque en principio podemos decir que es un campo que se funda, o no, a partir de la escucha y la emergencia consecuente de un sujeto.

Ciertamente, como hace a la tradición del término, el clínico se dirige al uno por uno. Sin embargo, para el psicoanálisis, no por ello la clínica se realiza en lo individual, no se trata de una práctica sobre el individuo que, como tal, se opondría a lo social. Como afirma Jacques-Alain Miller: "en el análisis buscamos, suponemos, aislamos, el discurso que precede al sujeto, esta anterioridad de discurso es lo que Lacan denominó el campo del Otro" (2016: 211).

Esto es lo que marca la cuestión de lo social en psicoanálisis. El par clínica-sociedad se impone en la medida en que los sujetos vienen ha-

ciéndose representar por los significantes que hacen al campo del Otro, siendo hablados y determinados por acción y efecto de ese campo.

Por eso, Jacques Lacan sostiene que “el inconsciente es un concepto forjado sobre el rastro de lo que opera para constituir al sujeto” (2008: 347). El psicoanálisis revela que lo que opera para la constitución de un sujeto es la identificación.

Recordemos que ya Sigmund Freud en *Psicología de las Masas y Análisis del yo* (1921) respondía con este argumento a la falsa oposición individual-social:

La oposición entre psicología individual y psicología social o de las masas, que a primera vista quizá nos parezca muy sustancial, pierde buena parte de su nitidez si se la considera más a fondo. Es verdad que la psicología individual se ciñe al ser humano singular y estudia los caminos por los cuales busca alcanzar la satisfacción de sus mociones pulsionales. Pero sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, puede prescindir de los vínculos de este individuo con otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo. La relación del individuo con sus padres y hermanos, con su objeto de amor, con su maestro y con su médico, vale decir, todos los vínculos que han sido hasta ahora indagados preferentemente por el psicoanálisis, tienen derecho a reclamar que se los considere fenómenos sociales (Freud, [1921] 1987: 67).

En este sentido, el término identificación funciona como una banda de Moebius: es lo que en el sujeto opera de lo social para constituirlo, pero, al mismo tiempo, tiene un efecto colectivizante. De modo tal que, al cumplir su operación, supera lo individual por alcanzar al individuo.

Así, para el Psicoanálisis el sujeto se constituye como respuesta a aquello que le viene del Otro como condición y determinación. Esto nos conduce a la noción de responsabilidad, término que deriva del latín *responsum*, que es una de las formas del verbo responder.

Freud no exime de responsabilidad al sujeto. En su obra encontramos algunas menciones tempranas sobre esta temática en torno a distintas producciones del inconsciente, pero la aborda con mayor detenimiento a partir de la década del '20.

En su texto *La responsabilidad moral por el contenido de los sueños* de 1925 plantea que lo inconsciente reprimido, como “lo extraño en mí” (Freud, [1925]1992: 135), es algo que paradójicamente, lejos de ser ajeno al sujeto, lo implica de una manera contundente, constituyéndose como el punto más íntimo y también produciendo efectos.

En *¿Pueden los legos ejercer el análisis?*(1990) señala lo inadecuado del término responsabilidad en la clínica si se aplica tal y como lo usa el jurista, quien en su labor deja de lado la división del aparato psíquico. Y agrega que, si el análisis se encarrila por esta vía, no produce otra cosa que el reforzamiento del sentimiento inconsciente de culpa. Esto es leído aquí como una resistencia proveniente del super yo, quien trata al yo como culpable de mociones pulsionales de las que tiene escasa noticia.

Por su parte, Lacan plantea que “de nuestra posición de sujetos, somos siempre responsables” (1976: 339). Es ineludible considerar el contexto de esta cita para saber a qué se refiere allí con el término responsabilidad. La misma pertenece al texto *La ciencia y la verdad*(1976) en el que está intentando distinguir al psicoanálisis de la religión, la ciencia y la magia. Para el autor, la ciencia forcluye al sujeto y lo desresponsabiliza, al considerarlo determinado por fuerzas que actúan sobre él, mientras que el psicoanálisis supone un sujeto responsable, en tanto capaz de responder.

En su última enseñanza nos plantea la responsabilidad desde la siguiente perspectiva:

Uno solo es responsable en la medida de su saber hacer. ¿Qué es el saber hacer? Es el arte, el artificio, lo que da al arte del que se es capaz un valor notable, porque no hay Otro del Otro que lleve a cabo el Juicio Final (Lacan, 2006: 59).

Sostiene entonces que el sujeto se constituye en relación a Otro cuya estructura está en falta, en tanto no hay nada en el universo de discurso que nos diga qué hacer con lo real del sexo y de la muerte. Es esa estructura barrada del Otro, es porque el Otro no responde, que el ser hablante está, finalmente, condenado a elegir, a inventar un modo singular de hacer allí, a partir de lo que hay.

Vemos así, cómo se articulan las nociones de identificación, responsabilidad e invención.

El testimonio de Estela de Carlotto, presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, nos permitirá ilustrar lo antes dicho, a partir de considerar sus respuestas ante el horror del terrorismo de Estado, que en su decir puede recortarse como experiencia traumática. El sujeto, enfrentado a la falta del Otro ya que no hay nada en el universo de discurso que diga cómo responder ante dicha experiencia, se identificará primero con el significativo víctima, proporcionado por el Otro social. Solo en un segundo momento, horadar la consistencia imaginaria de esa posición, le posibilitará inventar una respuesta singular.

### **3. Madres y Abuelas: la invención de una respuesta**

La Dictadura Cívico Militar iniciada el 24 de marzo de 1976, apuntó a sembrar el terror en el conjunto de la población, creando las condiciones para implantar un modelo de exclusión neoliberal. Tales propósitos requerían de la desarticulación de las redes sociales y la ruptura del entramado solidario y el lazo con los otros, a los fines de impedir las diversas formas de resistencia.

El Estado del terror tuvo como principal metodología la desaparición de personas. Desaparición que se extendió como un fantasma a lo largo de todo el país y que fue la base del control social: cualquiera podía desaparecer. El desaparecido era ese del que nadie tenía información, ese que no estaba “ni vivo ni muerto”, en palabras de Jorge Rafael Videla.

Para el psicoanálisis, el sujeto siempre elige. Osvaldo Delgado (2015) se pregunta qué quiere decir elegir en un contexto como el que implicó el terrorismo de Estado. Dirá que lo que un sujeto elige en un ámbito es concordante el modo de responder.

Ante el horror que el Estado siniestro impartía “para todos”, las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo se constituyeron en un paradigma ético, no sólo aquí, sino también en el mundo: salieron a hacer frente a la desaparición de sus hijos y nietos, inventando las respuestas que no encontraban en ninguna parte.

Estela Barnes de Carlotto nos dice en su testimonio que, si bien ella había nacido y crecido en medio de las dictaduras que habían tenido lugar en ese período de nuestra historia, hasta ese momento había elegido el silencio como respuesta.

Es por eso que esta Dictadura nos encuentra con miedos, desconocimientos y queriendo desalentar a nuestros hijos de que participen en política. ¿Cuál era el consejo más insensato que le dábamos? “No pienses, estudiá nomás.” Queríamos hacerlos tontos como fuimos nosotros. Felizmente, nuestros hijos respondían a sus propios deseos de liberación. Nuestras hijas nos decían que su compromiso era inculdicable, que no iban a dejar de hacer lo que estaban haciendo (Carlotto, 2015: s/d).

En el momento en que entendió eso, Estela tomó la decisión de cuidar-la del modo en que fuera posible. Cuando Laura fue secuestrada, decidió buscarla. Búsqueda que siguió con la de su nieto, nacido en cautiverio.

Fue difícil. Primero, solas. No sabíamos que pasaba alrededor con otras personas. Pero tuvimos esa inteligencia casi femenina de juntarnos, cuando recibíamos un consejo de que fuéramos porque en tal lado había madres y abuelas que estaban reuniéndose. Fue lo que hice yo, juntarme a un grupito organizado unos meses antes, del cual no pude separarme nunca, hasta el día de hoy. Somos muy diferentes, pero hay un tronco común que nos une que es buscar algo tan querido como una hija o un nieto. Por eso este grupo al que llamaron locas los depredadores y “déjenlas porque son mujeres, se van a cansar...” Este grupo lejos de eso, fue inventando, armando caminos, haciendo visible la dictadura, sabiendo que la respuesta a eso podía ser desaparecer. Quizás cuando quisieron hacernos desaparecer ya era tarde. Cuando se dieron cuenta que no nos cansábamos, que cada vez estábamos más fuertes y más convencidas, ya éramos conocidas (Carlotto, 2015: s/d).

Como bien puede leer Estela, las Abuelas y las Madres lograron llevar adelante su lucha, a partir de que muy tempranamente se las llamó “Locas”. Por otra parte, ellas se nombraron así mismas “madres” y “abuelas” de hijos y nietos que estaban desaparecidos. Llamarse de ese modo, nombraba a los que no estaban, los hacía existir, hacía retornar aquello que la Dictadura había buscado desaparecer.

Ante el horror, las Madres y Abuelas han llevado a cabo la tarea de reconstruir la trama desarticulada, restituir con esas historias singulares parte del tejido social arrasado, la memoria colectiva, aquella que había sido arrancada de las páginas de la historia. Estela llama a esto su tarea docente, tarea de transmisión que implica dejar un legado a las generaciones venideras.

De manera que esto no termina con nuestra ausencia definitiva porque van a seguir los que van a continuar en esta asociación, más la sociedad argentina que en ese sentido está tomando en cuenta que la dictadura nos tocó a todos. Cuando antes decían: "A mí no me tocó", "por algo será", "en algo andarán", que eran dichos muy dolorosos. Hoy ya saben que nuestros hijos en algo andaban: en la justicia social" (de Carlotto, 2015: s/d).

El terrorismo de Estado buscó destruir al enemigo -que él mismo había creado- encarnado en la figura del "subversivo", aquel que no pensaba como ellos. Un terrorismo que diluía en lo colectivo la responsabilidad de cada uno de los militares, en pos de lo que se denominó "obediencia debida" y de los llamados pactos de sangre y de silencio.

Por su parte, las madres y abuelas hicieron de ese dolor singular que implicaba para cada una la desaparición de sus hijos y nietos, el agujero común al borde del cual enlazarse. Agujero alrededor del cual han ido tejiendo una trama de verdad, de memoria y de justicia en un trabajo que, al decir de Estela:

[...] no tiene límites de tiempo, es para siempre [...] es un compromiso que nace de las vísceras, nace del amor de adentro. De decir "tengo que quedarme para que aparezcan los nietos de las otras que todavía no han tenido la suerte de abrazarlos (2015: s/d).

Cada una de las Madres y Abuelas, esas locas de la plaza de Mayo, han logrado con su locura singular no quedar aplastadas en el "todas víctimas" del horror que implicó el terrorismo de Estado. Es por esto que sus pañuelos, bordados con el nombre único, singular de cada uno de sus hijos, se han constituido en un símbolo universal de la defensa de los Derechos Humanos.

Con su testimonio, Estela de Carlotto nos permite escuchar cómo bordear el horror, lo real y, en términos de enseñanza de vida, cómo ello le permitió un saber con lo que no hay, inventando un camino tras las marcas de la vida.

#### **4. Conclusiones**

El presente trabajo ha intentado circunscribir y elucidar la noción de víctima para el psicoanálisis de orientación lacaniana, no sólo como un aporte que nos permita una lectura más precisa de ciertos fenómenos

sociales, sino por el valor clínico que tiene dilucidar, en cada caso, cuál es la posición que el sujeto adopta ante dicho significante proporcionado por el Otro social.

El recorrido por las nociones de identificación, de responsabilidad y de invención, nos permiten orientarnos y concluir que, ante ciertos hechos, el Otro social puede nominar a un individuo como víctima, pero éste en tanto sujeto, como respuesta, adoptará una posición particular ante ese nombre. Podrá identificarse y alienarse, pero eso obtendrá, en algunos casos, tomar su propia palabra y abrirse paso por un camino singular. O tal identificación, será una solución y una elección. En estos casos, el uso y la adopción de una nueva identidad, gracias a ese significante, tendrán el estatuto de una invención que le otorgará al sujeto un lugar en el mundo. En otros, finalmente, el sujeto se separará de este nombre, para inventar algo por fuera de él, como lo ilustra el testimonio de Estela de Carlotto. En su decir podemos ubicar el camino que va desde la identificación a ser una víctima del terrorismo de Estado a una invención singular y colectiva como lo fue nombrarse Abuelas de Plaza de Mayo.

Nuestra orientación, entonces, será ubicar en cada caso qué uso, qué función y qué posición asumen aquellos que nos consultan ante el significante víctima y, a partir de eso, establecer una dirección de la cura posible, a distancia de los ideales que puedan obtener la escucha del sujeto. He aquí la responsabilidad última del practicante del psicoanálisis.

## Referencias bibliográficas

- Bassols, M. (2015). "Victimología". En *Pipol News* [en línea] Recuperado de <<http://www.pipolnews.eu/es/los-paradigmas-de-la-victima-es/victimologia-2/>>
- Carlotto, E. (2015). "Tras las marcas de la vida". En *Radio Lacan en PIPOL 7. s* [en línea] Recuperado de <<http://www.radiolacan.com/es/topic/552/3>>
- Delgado, O. (2015). *Consecuencias subjetivas del terrorismo de Estado*. Buenos Aires: Grama.
- Freud, S. ([1921]1987). "Psicología de las masas y análisis del yo". En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_([1925]1992). "La responsabilidad moral por el contenido de los sueños". En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1976). "La ciencia y la verdad". En J. Lacan, *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- \_\_\_\_\_ (2006). *El Seminario, Libro 23: El sinthome*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J-A. (2007). "La invención psicótica". En *Virtualia*, 16 [en línea] Recuperado de <<http://virtualia.eol.org.ar/016/default.asp?formas/miller.html>>
- \_\_\_\_\_ (2016). *Un esfuerzo de poesía*. Buenos Aires: Paidós.

## Acerca de los autores

**Daiana Ballesteros** es licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ayudante diplomada en la cátedra Psicología Clínica de Adultos y Gerontes (UNLP), colaboradora en la investigación dirigida por Eduardo Suárez "LAS ELABORACIONES SUBJETIVAS DEL TRAUMA" (Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UNLP) como así también participante de la investigación "RESPUESTAS AL TRAUMA EN LA ÉPOCA. DE LA CLÍNICA EN LO SOCIAL". Además, fue residente del Hospital Interzonal General de Agudos "General San Martín" de La Plata.

**Néstor Eduardo Suárez** es licenciado en Psicología egresado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), profesor asociado ordinario de la cátedra "Psicología Clínica de Adultos y Gerontes", profesor a cargo del Seminario "Adicciones y Salud Mental" (Facultad de Psicología, UNLP) y docente investigador, categoría IV de la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNLP). Además, es director de los proyectos de investigación "LAS ELABORACIONES SUBJETIVAS DEL TRAUMA" y "RESPUESTAS AL TRAUMA EN LA ÉPOCA. DE LA CLÍNICA EN LO SOCIAL". Asimismo, es miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) y de la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL).



## **ADICCIONES: REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL ABORDAJE DE UNA PROBLEMÁTICA COMPLEJA**

*Addictions: theoretical reflections on the approach to a complex problem*

Pablo Barrenengoa, José María Damiano, Stella López, Néstor Eduardo Suárez, Mabel Tejo y Adriana Villalva  
pablobarrenengoa@hotmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El presente artículo se propone sistematizar el avance de un proceso de construcción teórico metodológico en la investigación de la problemática de las adicciones. A partir de la conformación de un equipo con integrantes de las cátedras de Psicopatología I, Psicología Preventiva y Clínica de Adultos y Gerontes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se inició un trabajo que se propuso construir una perspectiva de abordaje que permita analizar algunos dispositivos actuales de tratamiento, a la par de la formación en investigación de alumnos de la carrera de licenciatura en Psicología. Desde una indagación que reconoce la complejidad, la heterogeneidad y la dificultosa sistematización del campo del consumo de sustancias psicoactivas, se analizan algunos efectos de los modelos prohibicionistas y abstencionistas en los propios usuarios que no son ajenos a los discursos criminalizantes y homogeneizantes sobre los sujetos adictos. A partir de los aportes del enfoque de derechos y de su encuadre normativo e institucional inspirados en normativas sanitarias internacionales y en la Ley Nacional de Salud Mental, se indagan conceptualizaciones sobre la salud que interpelan los *corpus* teóricos, el rol y la posición del psicólogo

y de la Psicología en la era contemporánea. En tal sentido, se propone pasar de una postura centrada en la "rehabilitación" del "adicto" a otra enfocada en la participación activa de instituciones, de comunidades y de ciudadanos. Por último, atendiendo a la complementariedad y la multiplicidad de dispositivos de atención a las adicciones, se reflexiona desde el campo del psicoanálisis, situándolas ya no como una categoría clínica en sí misma, sino como el rasgo fundamental de la relación del sujeto con los objetos de consumo. Desde este marco, se realizan precisiones sobre qué es un verdadero toxicómano y se sitúa la necesidad de considerar la singularidad de cada caso como un derecho y un principio necesario para todo tratamiento posible de las adicciones.

**Palabras clave:** adicciones, Ley de Salud Mental, salud, interdisciplina

### ***Abstract***

The present article proposes to systematize the progress of a process of theoretical and methodological construction in the research of addictions issue. Since the formation of a team with members of the Chairs of Psychopathology I, Preventive Psychology and Clinic of adults and gerontes of the Faculty of Psychology of the University of La Plata, we have started a work that simultaneously has proposed to construct a perspective of approach in the analysis of treatment devices, along with the research training of undergraduate students in psychology.

This inquiry recognizes the complexity, heterogeneity and difficult systematization of the field of the consumption of psychoactive substances, and analyzes some effects of the prohibition and abstention models on the drug users related to the criminalizing and homogenizing discourses on the addicts. Based on the contributions of the rights approach and its normative and institutional framework inspired by international health regulations and the National Mental Health Law, this article exposes conceptualizations related to the concept of health and the role of psychology in the contemporary era. In this sense, this work proposes to move from a position, centered on the "rehabilitation" of the "addict" to another, focused on the active participation of institutions, communities and citizens. Finally, considering the complementarity and multiplicity of devices for addictions care, some reflections are made from the field of psychoanalysis, which place addictions no longer as a clinical category

in itself, but as the fundamental feature of the relationship of the subject with the objects of consumption. From this perspective, we clarify what we understand as a real drug addict and the need to consider the singularity of each case as a right and a necessary principle for any possible treatment of addictions.

**Keywords:** addictions; Mental Health Law, health, interdiscipline

## 1. Introducción

El presente trabajo pretende sistematizar y formalizar el trayecto transitado a partir del diseño, la planificación e implementación del proyecto de investigación "ADICCIONES: CONSTRUCCIÓN DE REDES Y DISPOSITIVOS PSICO-COMUNITARIOS". El proyecto está enmarcado en el plan de mejoras de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en el que se definieron dos objetivos principales. En primer lugar, caracterizar y analizar la problemática de las adicciones en cuatro Centros Provinciales de Atención a las Adicciones (CPA) de la región sanitaria XI de la provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, formar alumnos en investigación a partir de la conformación de equipos inter-cátedras: Psicopatología I, Psicología Preventiva y Clínica de Adultos y Gerontes. El propósito se basa en la necesidad de contribuir a la formación del psicólogo en el marco de la Ley de Salud Mental y en las recomendaciones a las universidades públicas y privadas (art.33), donde se explicita la necesidad de incorporar a los planes curriculares y formativos la perspectiva de derechos, la inclusión social, el abordaje interdisciplinario y la intersectorialidad. Esto planteó el desafío de conformar un espacio de acción-reflexión sobre los aspectos funcionales, metodológicos, éticos y políticos, que permitan pensar los aspectos centrales de la posición y rol del psicólogo en la temática de las adicciones.

Debido a que las cátedras que integran el proyecto poseen diferentes trayectorias y modalidades de abordaje del proceso de salud, de enfermedad y de atención, el presente trabajo pretende sistematizar y difundir los procesos de elaboración teórica y conceptual que el diálogo inter-cátedras ha suscitado sobre la problemática señalada. En este camino, la elaboración de un marco referencial transitó un recorrido que comenzó con la indagación de los determinantes sociales, históricos y

políticos de la problemática de las adicciones, a partir del cual se hizo posible reflexionar sobre las diversas modalidades de abordaje y construcción de dispositivos psico-comunitarios. Las perspectivas que adquirieron especial relevancia en la construcción privilegian, por un lado, la lectura y abordaje comunitario de las adicciones; por otro, una lectura psicoanalítica que sitúa a las adicciones en la época actual.

## 2. Algunas consideraciones preliminares

El uso de sustancias psicoactivas no siempre fue percibido como un problema. Aparece como tal sólo recientemente en la historia de la humanidad, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Existía un uso moderado pero generalizado de dichas sustancias y, aunque se registraban casos de adicción aislados, su existencia no supuso para la época un problema social, ni sanitario, ni jurídico, ni policial (Escohotado, 1995). En diferentes momentos históricos, las adicciones han sido consideradas como "enfermedad", "desviación", "vicio" o "transgresión". Se culpó a las sustancias de los males del individuo y de la sociedad, siendo la abstinencia la única solución. De este modo se ha propiciado la construcción de un estereotipo homogéneo del "drogadicto" como emblema de descomposición social que se sinonimiza en la ecuación: adicto = delincuente = violento = desviado = enfermo = joven. Así, la "droga" y "la drogadicción" se han situado como entidades autónomas causales de "adicción" y de desviación social, se les otorga un poder demonizante y omnímodo. Bajo esta perspectiva, no se distinguen umbrales entre un uso simple de sustancias, un consumo abusivo o una dependencia. La estrategia hegemónica, por lo tanto, ha sido reducir la oferta y la demanda, abordadas ambas desde el punto de vista jurídico legal. Desde el punto de vista asistencial, las respuestas sanitarias de corte abstencionista se han regido por criterios de umbral máximo de exigencia, llamados así pues establecen la supresión forzosa de sustancias como condición de inicio, de despliegue y como objetivo central de un tratamiento (Quevedo, 2013).

Por otra parte, desde el punto de vista de la producción de subjetividad y del imaginario social sobre las drogas, el producto de dicho proceso ha sido la creación de una representación social del consumidor que queda inserto en la conjugación de dos lógicas heterogéneas: el campo del narcotráfico y el campo del uso de sustancias. Por lo tanto, además

de ser una creación relativamente reciente, la figura del “adicto”, condensa en el imaginario social los relictos de la respuesta punitiva a su existencia y los tímidos esfuerzos sanitarios por alojarlo.

En la actualidad, las adicciones no pueden considerarse una categoría clínica en sí misma, sino el rasgo fundamental de la relación del sujeto con los objetos de consumo. Vivimos en la época de la adicción generalizada (Guéguen, 2012). Construir una perspectiva sobre las llamadas “adicciones” implica, necesariamente, partir de la consideración de la complejidad, la heterogeneidad y la dificultosa sistematización del campo del consumo de sustancias psicoactivas. Es decir, de la necesaria adopción de categorías de análisis que permitan articular los micro y macro contextos del consumo que configuran un campo de fuerzas donde la resultante posee múltiples puntos de fuga, en tanto expresiones de esa compleja determinación.

En nuestro país, la activa participación de organismos de Derechos Humanos, asociaciones de profesionales y técnicos y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) sociales y comunitarias que incluyeron a los usuarios y sus familias, así como la experiencia acumulada de diversas disciplinas desde una perspectiva de derechos, generaron las condiciones para la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental (Ley 26657) y su reglamentación en el 2013, cristalizada en lo que se conoce como el Plan Nacional de Salud Mental. Interesa particularmente el artículo 4, donde se instituye que “las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental”. Y se reconoce a “las personas con uso problemático de drogas, legales e ilegales” como sujetos de derecho “en su relación con los servicios de salud”. Además, como refiere la reglamentación, “el eje deberá estar puesto en la persona, en su singularidad más allá del tipo de adicción que padezca”. Asimismo, dada la experiencia internacional al respecto, los acuerdos impulsados y aceptados por nuestro país en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y las dificultades que presentan los sujetos con padecimiento vinculado al consumo de sustancias, se impone adoptar criterios y prácticas inscriptas en el llamado modelo de reducción de riesgos y daños. La reducción del daño ha permitido superar la posición moralista sobre el consumo y ha planteado la necesidad de una política basada en los derechos, desde una perspectiva que inicia el tránsito de una posición de juicio y estigma-

tización hacia una de inclusión. Desde este punto de vista, la reducción de daños constituye una estrategia que aspira a minimizar las secuelas del consumo de drogas sin exigir la abstinencia, hace parte de un dispositivo terapéutico más amplio cuyo objetivo final es la inclusión social.

El reconocimiento de la multicausalidad en el uso y consumo problemático de sustancias psicoactivas, los múltiples factores que condicionan el consumo de drogas (características personales, oferta de sustancias, características farmacológicas de las mismas, determinadas variables familiares, el entorno social, etc.) y su enorme complejidad determina que no existan estrategias sencillas para su abordaje (Moral Jimenez, 2007). Aun así, una tarea inicial para su abordaje debe advertir que el fetichismo de la sustancia presente en los discursos contemporáneos es pasible de ser problematizado desde una mirada más humanista de las políticas públicas y los dispositivos institucionales que alberguen la complejidad de la fenomenología del uso de sustancias en sus diferentes vertientes. Se trata, de este modo, de desarrollar una posición crítica frente a construcciones ideológicas que han banalizado la idea de placer de las drogas y, además, poder situar la especificidad de las adicciones, no como entidad clínica diferenciada, sino como un complejo campo de convergencia fenomenológica y discursiva imposible de ser reducido a uno de los elementos que lo integran (Barrenengoa, 2014).

### **3. Pensando la formación del psicólogo desde el enfoque de derechos, la inclusión social, la interdisciplina, la intersectorialidad y la salud pública**

La Ley de Salud Mental (Ley 26657), en su art.1, plantea que tiene como objeto asegurar el derecho a 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. En el art.33 se recomienda la adopción de una perspectiva de derechos, de inclusión social y la interdisciplina como ejes transversales para la formación, la extensión y la investigación.

Partimos de consensuar, entre las diferentes cátedras, la definición de Salud Mental explicitada en el Ley 26657, en la cual:

Se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, 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).

La profundización y análisis acerca de lo histórico, lo social, lo económico y lo biológico, pone en tensión las diferentes concepciones teóricas y prácticas como profesionales psicólogos y como formadores de recursos humanos. Asimismo, la problematización y el consenso entre estas concepciones dentro de una misma disciplina abren la puerta al abordaje interdisciplinario. En este sentido, tal como lo expresa la Ley en el enfoque de derechos, se revisaron los diferentes marcos teóricos de cada cátedra, sus fundamentos, su aplicación y las significaciones asociadas en relación con las normativas vigentes.

El trabajo inter-cátedras permite la construcción de un espacio de conocimiento que interpela las diferentes representaciones y concepciones sobre las adicciones desde una visión disciplinar. Este proceso es preparatorio para el ejercicio del trabajo interdisciplinario, ya que el proceso de interpelación entre diferentes disciplinas implica problematizar el objeto de estudio desde diferentes supuestos teóricos y metodológicos, con la complejidad que esto significa. En la interdisciplina está implícito un nuevo modo de construir el objeto, donde se reconozca las dimensiones implicadas en los distintos momentos del proceso de atención.

Por otra parte, pensar la formación de alumnos desde la inclusión social implica una concepción sobre la determinación social de la salud. En este aspecto, la Ley recomienda "incorporar al análisis de la situación de Salud Mental la problemática específica que presentan los colectivos sociales que se hallan en situación de mayor vulnerabilidad desde un enfoque de derechos y con un criterio de equidad social". Esto supone, por un lado, que los alumnos adquieran una postura crítica ante la realidad y, por otro, la elaboración teórico-metodológica de su rol profesional como facilitador/activador, que promueve la implementación de dispositivos de inclusión social.

Por todo lo expuesto se considera que el Psicólogo, como parte de un equipo interdisciplinario, debe tener en su práctica profesional una clara posición ética, promoviendo los Derechos Humanos, la inclusión social y

el respeto a la dignidad de todos los sujetos, especialmente aquellos con padecimiento mental.

#### **4. Adicciones: construcción de redes y dispositivos psicomunitarios**

Si se piensa la salud mental desde una perspectiva de salud integral, debemos decir que su búsqueda y cuidado en tanto derecho, forma parte del discurso de la salud pública, campo que durante los últimos veinte años viene redirigiendo las prácticas sanitarias en procura de dar cumplimiento a lo declamado por diferentes organismos nacionales e internacionales. En esta dirección, la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su Carta de Ottawa, define a “la promoción de la salud como el proceso que permite a las personas que incrementen el control de, y mejoren su propia salud” (1986: s/p). Representa “una estrategia de mediación entre las personas y su entorno, sintetizando la elección personal y la responsabilidad social en salud para crear un futuro más saludable” (1986: s/p). Esta relación directa que se plantea entre las personas y su entorno en procura de lograr un mayor bienestar aproxima el concepto de salud comunitaria, entendida como un proceso de construcción social en el cual los miembros de la comunidad expresan sus derechos, sus aspiraciones y sus necesidades. La salud va a ser la expresión de una realidad compleja y dinámica en la que el sujeto está inmerso y sobre la cual puede operar por medio de su participación real. Pensar el proceso de salud-enfermedad como parte de la vida cotidiana de las personas, permite modificar la naturaleza de las acciones que se desarrollan.

Desde esta perspectiva, la participación social tiene como prioridad la construcción de capacidades, la capacidad de la comunidad para analizar y priorizar sus necesidades, formular y negociar sus propuestas. Trabajar desde una perspectiva de salud comunitaria, implica fortalecer la construcción de lazos de solidaridad en la comunidad, reconocer la informalidad y flexibilidad de los grupos sociales, fomentar el intercambio de saberes y compartir historias y experiencias.

Desde la Declaración de Alma Ata (1978), la participación ha sido ponderada como la estrategia que permite el acercamiento entre la comunidad y el sistema formal o la llamada red de atención. La gradualidad en el ejercicio de la participación de cada grupo social o comunidad estará



atravesada por el lugar que se le ha dado en el ejercicio del poder y la toma de decisiones.

La participación, en tanto proceso eminentemente vincular, goza del privilegio de ser único y singular para cada sujeto, grupo o comunidad y se constituye en el soporte privilegiado para pensar acciones promotoras de salud, donde el rol del profesional psicólogo es fundamental.

La participación de la comunidad, en el marco de la APS, asume diferentes formas de acuerdo a las acciones que lleven a cabo los miembros de la comunidad. La misma estimula la toma de conciencia y la confianza de las personas para examinar sus propios problemas y pensar en las soluciones, despierta en las personas el sentimiento de que pueden controlar los problemas que afectan sus vidas, las ayuda a aprender a planear y a poner en práctica actividades y, en un sentido más amplio, las prepara para participar a nivel de políticas regionales, nacionales y locales. Por otra parte, la participación promueve la mayor cobertura de los servicios de salud, los hace más eficientes, efectivos y proporciona a la comunidad mayores niveles de equidad.

Abordar desde esta perspectiva el uso y abuso de sustancias psicoactivas lleva implícito, en primer lugar, el reconocimiento de aquellos grupos vulnerables que se encuentran con mayor probabilidad de buscar en las sustancias las respuestas que el entramado social no les brindó. Desde este enfoque, cualquier intervención preventiva deberá apuntar a reducir el riesgo y los daños que el uso de estas sustancias ocasionan en los individuos. Las sustancias reemplazan una carencia; esto que es reemplazado es lo que debe ser reconocido, analizado y abordado. Prevenir implica trabajar sobre el sujeto y no sobre el objeto, pero un sujeto inmerso en una trama social que debe ser fortalecida a partir de la articulación de esfuerzos, acciones y recursos que permitan abordar la problemática de una manera integral y en el escenario en que debe ser abordada: la comunidad, el ámbito laboral, la escuela y otros escenarios vitales donde el sujeto se desenvuelve. A su vez, pone en agenda la discusión sobre la tolerancia social sobre el consumo, que invocaría el aceptar determinadas conductas y hábitos no considerados extremos y merecedores de censura. Se trata entonces de poder descubrir con la comunidad cuáles son los patrones o respuestas que los miembros de los grupos utilizan repetidamente para dar solución a sus problemas, ya

sean de personalidad, de aislamiento social u otros modos de dar respuesta al malestar en la cultura.

De este modo, la propuesta se basa en pasar de una postura centrada en la "rehabilitación" del "adicto" a otra enfocada en la participación activa de instituciones, de comunidades y de ciudadanos para la construcción de acciones conjuntas que fortalezcan el trabajo realizado en el ámbito local, así como también plantear nuevos escenarios y perspectivas ante el "fracaso" de las políticas prohibicionistas y represivas que intentaron regular infructuosamente el consumo de drogas.

También es importante analizar los problemas asociados al consumo de drogas como asuntos relacionales o mejor, como el efecto de la interacción entre personas, contextos y sustancias psicoactivas. Esta perspectiva plantea tres premisas que competen directamente a los gobiernos y en especial al área de la salud pública: la primera, que es imposible pensar un mundo sin drogas y que, en consecuencia, los tratamientos no pueden tener como punto de partida la abstinencia del usuario; en segundo lugar, que el Estado y los servicios de salud deben proveer al usuario de los medios para que el consumo sea lo menos perjudicial posible y, en tercer lugar, que la reducción de las consecuencias nocivas del uso de drogas sólo es factible si se modifica el tipo de relaciones que componen las redes sociales del individuo.

Retomando la problemática que aborda esta investigación, se definen algunos conceptos que se tornan primordiales para la construcción del marco teórico-metodológico para el abordaje comunitario de las adicciones.

El primero es el de comunidad definida como el espacio de lo relacional, es el escenario donde nos encontramos con los otros. La comunidad es también "el lugar" de la participación, un mecanismo social y político y, al mismo tiempo, el espacio en el cual se materializan políticas y se organizan colectivos.

El segundo concepto importante sobre el que debemos profundizar es el de complejidad: el pensamiento complejo siempre es situado, local, ubicado en un tiempo y en un momento (Morin, 1994). Hablar de complejidad es hablar de diversidad, de incertidumbre, de imprecisión, de la necesidad de romper con el mecanicismo, es una manera de mirar que nos invita a afrontar nuevos retos. La complejidad ayuda a superar las ideas de causa y efecto que han predominado en las intervenciones

sociales diseñadas para gobernar la conexión entre personas, contextos y drogas, nos ayuda a entender la multidimensionalidad de esta relación y a pensar respuestas intersectoriales para modular sus efectos.

El tercer concepto es el de red social, definida como un sistema abierto, en permanente construcción individual y colectiva, a partir del conjunto de relaciones que poseen las personas y los grupos. Son fuentes de reconocimiento, de sentimiento de identidad, constituyen un reservorio de prácticas, de destrezas y de recursos sociales.

Un cuarto concepto es el de vulnerabilidad y se refiere a aquella diversidad de “situaciones intermedias” y al proceso por el cual se está en riesgo de engrosar el espacio de exclusión. Vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza si bien la incluye. Esta última, hace referencia a una situación de carencia efectiva y actual, mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se constatan en el presente. Desde este punto de vista es un concepto más dinámico y abarcativo. En su sentido amplio, la categoría de vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los “vulnerados” que se asimila a la condición de pobreza, es decir, que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad; y la de los “vulnerables” para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte (Fernández Ríos & Gómez Fraguera, 2007).

El quinto concepto es el de Salud Comunitaria, definida desde dos características esenciales:

a) El componente principal es la comunidad, que promueve procesos de poder de decisión sobre su salud.

b) Gestiona salud positiva, es decir, la potencialidad de la comunidad en términos de estrategias saludables.

El último concepto que amerita aclaración es la reducción de daños (art. 11, Ley 22557), el cual ha permitido superar la posición moralista y por medio de esto ha favorecido plantear la necesidad de una política basada en los derechos e iniciar el tránsito de una posición de juicio y estigmatización hacia una perspectiva de inclusión. Desde nuestro pun-

to de vista, la reducción de daños es una estrategia que aspira a minimizar las secuelas del consumo de drogas sin exigir la abstinencia, hace parte de un dispositivo terapéutico más amplio cuyo objetivo final es la inclusión social. La inclusión social, por lo tanto, es una estrategia que busca crear condiciones más equitativas mediante procesos de trabajo en red que articulen recursos institucionales y comunitarios con el fin de mejorar las condiciones de vida de personas y comunidades e incidir en la transformación de los significados culturales que estigmatizan a los usuarios de drogas. Busca, además, conectar políticas sociales de diferentes sectores para fortalecer las políticas de drogas, orientándolas hacia una perspectiva de derechos.

Por lo tanto, tenemos que pensar en intervenciones sociales que se caractericen por:

- Intervenciones en el entorno inmediato de los sujetos. Problematicar con la comunidad acerca de los factores macroestructurales de la exclusión.
- El trabajo comunitario con énfasis en la promoción de ciudadanía y el fortalecimiento de los vínculos y lazos relacionales para lograr reducir y superar los riesgos de la exclusión social.
- El fortalecimiento individual y colectivo, teniendo en cuenta las relaciones de poder, que permitan la autodeterminación y la igualdad social.
- Considerar las redes como una forma de relación entre actores colectivos, que promuevan la conciencia crítica y el ejercicio de los derechos.
- Postular la participación como un derecho y la toma de decisiones como algo compartido.
- La revisión crítica permanente del lugar del equipo profesional en la comunidad, basado en el principio de no neutralidad y de vigilancia ética de sus propias acciones (Alfaro & Zambrano, 2012: 181).

Los conceptos esbozados plantean retos metodológicos, posturas éticas y políticas frente al rol que, como personas comprometidas con el cambio de las políticas de drogas, plantean superar las aproximaciones simples que intentan reducir “el problema” a un asunto de eliminar la oferta y la demanda por medio de las funciones represivas del Estado.

## **5. Las adicciones desde una perspectiva clínica de Orientación Psicoanalítica**

Atendiendo a lo expuesto líneas arriba, planteamos que la consideración de la singularidad de cada caso constituye un derecho y un principio necesario para todo tratamiento posible de las adicciones. En este marco, la clínica de la orientación psicoanalítica no puede prescindir situarse con relación a lo que constituye la subjetividad de la época (Lacan, 1954). En este sentido, las adicciones en la actualidad no pueden considerarse una categoría clínica en sí misma, sino el rasgo fundamental de la relación del sujeto con los objetos de consumo. Vivimos en la época de la adicción generalizada (Guéguen, 2012) y por ello el punto de vista de la clínica se recorta a partir de varios puntos.

En primer lugar, con la pregunta acerca de cuándo una adicción se vuelve como tal, un hecho a ser incluido en su campo, por quién y para quién ella puede definirse como síntoma y ha sido descrito por Gilles Lipovetzky el proceso por el cual se llega a la toxicomanía banalizada. Es decir que, por un lado, se va desvaneciendo la frontera entre uso y consumo problemático y, por otro, se va vaciando de sentido su práctica. Por ejemplo, aquello que en la década del '60 podía ser el símbolo de la revuelta de la contracultura, hoy se degrada en una depresión sin sueño de adicciones a cualquier tóxico. Consecutivamente los lazos sociales que se creaban a partir de esas causas también se vacían de sentido realizándose cada vez más bajo el modo de lo que Sigmund Freud llamó la pulsión de muerte.

En segundo lugar, la clínica se inaugura tomando al sujeto en su singularidad. La igualdad de derechos trasladada al plano clínico se redefine como el derecho de cada sujeto a ser tratado particularmente. Muchos de los fracasos de tratamiento en dispositivos institucionales se deben a las resistencias que presentan los sujetos a ser tratados como iguales a otros, a ser incluidos y pensados a partir de una categoría general.

Cualesquiera que sean los tóxicos usados, la causa del padecimiento es siempre singular. La droga no es un objeto hedónico; es, más bien, un objeto que demuestra la imposibilidad de un hedonismo feliz: del principio del placer muy rápidamente se pasa a más allá del principio del placer. El toxicómano es absolutamente sumiso al

puro imperativo superyoico. El superyó, en su faceta más profunda, empuja a la muerte (Laurent, 2014).

El objeto droga es utilizado por muchos sujetos hoy en día para diversos fines. La droga puede velar lo imposible de la relación entre los sexos en el ser hablante, dando acceso a un goce que no pasa por el Otro y, en particular, por el cuerpo del Otro como sexual (Conca, 2009).

No todos los consumidores de este objeto droga pueden ser incluidos en el conjunto de las toxicomanías. En los pacientes que demandan tratamiento se observa un cambio en la modalidad de su uso social y recreativo; el objeto droga los ha llevado al aislamiento y a la desinserción con la consecuente ruptura de sus vínculos familiares, sociales, familiares o bien de la satisfacción experimentada, al imperativo de goce sin freno. El objeto droga en sí no es lo que causa la desinserción sino las modalidades de uso.

Ubicar el tóxico en la estructura subjetiva supone de parte del clínico, tomar en cuenta la operación diagnóstica como paso lógico para la orientación de la cura, ya que las adicciones no constituyen una estructura clínica *per se*, como lo son las neurosis, la psicosis o la perversión, pudiendo sin embargo cumplir una función en cualquiera de ellas que puede extenderse desde el uso recreativo hasta la suplencia.

Al respecto, Eric Laurent ha precisado que el uso del tóxico en el verdadero toxicómano no es una formación de compromiso, sino “una formación de ruptura con el goce fálico [...] que rompe la transacción en beneficio de la satisfacción pulsional o goce” (Laurent, 1992: 51). Se trata más de una práctica volcada a la economía de goce que de un síntoma en sentido estricto o, en todo caso, de un síntoma sobre el cual los efectos de verdad de la palabra parecen no tener asidero y que obliga a “desunir las estructuras de ficción de la verdad y un real que resiste o insiste” (Miller, 1995: 15).

Hugo Freda propone que “la solución es crearles un síntoma, lo que complica las cosas, porque para sacarlos de la toxicomanía hay que enfermarlos [...]” (2005: 313).

Freud mismo vislumbró un futuro del psicoanálisis aplicado más allá de los límites de las neurosis, en establecimientos del Estado y para el pueblo. Y ya entonces presagiaba:

Cuando suceda, se nos planteará la tarea de adecuar nuestra técnica a las nuevas condiciones [...] Pero cualquiera sea la forma futura de esta psicoterapia para el pueblo, y no importa qué elementos la constituyen finalmente, no cabe ninguna duda de que sus ingredientes más eficaces e importantes seguirán siendo los que ella tome del psicoanálisis riguroso, ajeno a todo partidismo (Freud, [1919]1930: 163).

El abordaje del uno por uno, no se refiere sola y necesariamente al síntoma que presenta un sujeto individual, sino también a un síntoma que se presenta en lo social, en un barrio, en una institución o en una comunidad dada.

En este orden de problemas, deben señalarse algunas cuestiones relacionadas a las situaciones llamadas de "urgencias subjetivas". Tomamos como referencia que el sujeto es una respuesta de lo real, es decir, respuesta al trauma (Miller, 1989). La respuesta de lo real es uno de los nombres del sujeto en la experiencia analítica. Como se señala en el artículo "La toxicomanía en la economía subjetiva" (Zamorano & Castellucci, 2014), ese momento avizorado tempranamente por Freud llegó y, efectivamente, se reciben pacientes consumidores de sustancias en diferentes dispositivos públicos y privados. Afirman que se impone entonces la tarea de repensar la práctica para esos casos cuya consulta no está orientada a un cuestionamiento sobre la causa del sufrimiento mediante la maniobra de dirigirse a un Otro al que se le supone un saber. Si el problema de la droga es incurable cuando ésta tiene éxito, es decir cuando satisface, es cuando fracasa que se abre un resquicio susceptible de ser ocupado por el clínico. Como lo atestiguan variados casos, el fracaso es la puerta de entrada para aceptar el esfuerzo de subjetivación que la clínica de orientación psicoanalítica le propone.

En trabajos anteriores -en el marco de un Proyecto de Extensión de la cátedra de Clínica de Adultos y Gerontes con profesionales del CPA- se formalizó una pregunta que atravesaba dos instituciones diferentes (Universidad y CPA) y profesionales de diversas disciplinas frente a una misma problemática ¿cómo trabajar con personas que consumen y no demandan? Allí, se circunscribieron dos modalidades de presentación: "en lo mudo y en lo crítico, que no son necesariamente excluyentes [...] designación que supone un desplazamiento", con eso que de entrada se presentaba. Allí, se entendió por lo crítico a aquellas presentaciones "en

las que la urgencia surge cuando el discurso no logra velar lo real insoportable (sobredosis, intoxicación, etc.) y el sujeto queda invadido por ese sufrimiento inefable, sin palabras y sin imágenes, lo que se inscribe como repetición” (Suárez y otros, 2014: s/d). Con el objetivo de que lo crítico circule, entre al campo de la salud y no quede estancado agravándose. De esta forma otros autores (Belaga y otros, 2004) han denominado urgencia subjetiva, ligándolo a lo contingente, al acontecimiento. Por otra parte, “lo mudo” aparece para nombrar el mutismo del cual el sujeto queda preso en un impulso a desarrollar actos desesperados o invadido por la más profunda angustia.

### Referencias bibliográficas

- Alfaro, J. y Zambrano A. (2012). *Psicología comunitaria y Políticas Públicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Barrenengoa, P. (2014). “Consumo de sustancias: de la punición a la salud pública”. En *Acta de 4º Jornada de Investigación Facultad de psicología de UNLP*. s/d.
- Belaga, G. (2004). *La urgencia generalizada. La práctica en el hospital. La urgencia generalizada*. Buenos Aires: Grama.
- Conca, C. (2009). “El objeto-droga: ¿objeto de desinserción?”. En *Pharmacon 11. El lazo social intoxicado*. Buenos Aires: Grama.
- Eschotado, A. (1995). *Historia general de las drogas*. Tomo I, II y III. Madrid: Alianza.
- Fernández Ríos, L. y Gómez Fragueta, J. (2008). *La Psicología Preventiva en la Intervención Social*. Madrid: Síntesis.
- Freda, H. (2005). *La secta y la globalización* [en línea] Recuperado de <[http://cep-sifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/33200\\_2015922.pdf](http://cep-sifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/33200_2015922.pdf)>
- Freud, S. ([1919]1930). “El malestar en la cultura”. En: *Obras Completas XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guéguen, P-G. (2012). “Siempre uno por uno y a menudo Uno-solo”. En *Virtualia 25* [en línea] Recuperado de <[https://lamagiadeaprender.weebly.com/uploads/1/9/8/7/19878743/articulo\\_5\\_adiccion.pdf](https://lamagiadeaprender.weebly.com/uploads/1/9/8/7/19878743/articulo_5_adiccion.pdf)>
- Lacan, J. (1954). *Le Seminaire de Jacques Lacan, Vol I: Les écrits techniques de Freud, 1953-1954*. Paris: du Seuil.



- Laurent, E. (1992). "Trois observations sur la toxicomanie". En Revista *Quarto*, s/d.
- \_\_\_\_\_ (2014). "Reportajes. Estrategias Psicoanálisis y Salud mental". Publicación del *Servicio de Docencia e Investigación Hospital Rossi*, pp. 12.
- Lipovetzky, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Miller, J. (1989). "Las respuestas de lo Real". En: *Aspectos del Malestar en La Cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Para una investigación sobre el goce autoerótico". En: *Sujeto, goce y modernidad. Fundamentos de la clínica*. Instituto del Campo Freudiano. Buenos Aires: Atuel-TyA.
- Moral Jiménez, M. (2007). "Personalidad, resiliencia y otros factores psicosociales asociados al consumo de sustancias". En *Revista española de drogadependencias*. 32 (3), pp. 250-291.
- Morin, E. (2004). "La epistemología de la complejidad". En: *Gazeta de Antropología*, 20 [en línea] Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10481/7253>>
- Quevedo, S. (2013). "Modelo abstencionista-prohibicionista". En *CENARESO. Material de Lectura*. Hospital Nacional de salud Mental y Adicciones: Ministerio de Salud de la Nación.
- Suárez y otros (2014). *Toxicomanías, un abordaje interdisciplinario*. Proyecto de Extensión de la Cátedra de Clínica de adultos y Gerontes. Facultad de Psicología: UNLP.
- Zamorano, S. y Casteluccio, M.C. (2014), "La toxicomanía en la economía subjetiva". Inédito.
- Leyes, decretos y resoluciones
- Ley de Salud Mental (Ley 26657)
- Ley Nacional de Salud Mental (Ley 22557)
- Organización Mundial de la Salud (1978). *Declaración de ALMA-ATA* [en línea] Recuperado de <[http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/1\\_declaracion\\_deALMA\\_ATA.pdf](http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/1_declaracion_deALMA_ATA.pdf)>
- \_\_\_\_\_ (1986), Carta de Otawa [en línea] Recuperado de <<http://www.fmed.uba.ar/depto/toxico1/carta.pdf>>

## Acerca de los autores

**Pablo Barrenengoa** es licenciado en Psicología (UNLP), especialista en Epidemiología (Universidad Nacional de Córdoba) y diplomado en formación docente en salud (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Actualmente se encuentra realizando el doctorado en Psicología (UNLP) con el tema "Consumos Problemáticos de sustancias psicoactivas: trayectorias subjetivas de pacientes internados en la comunidad terapéutica La Granja, La Plata". Es becario doctoral de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y ayudante diplomado interino en la asignatura Psicología I (Facultad de Psicología, UNLP). Participa como investigador en el proyecto "ADICIONES: CONSTRUCCIÓN DE REDES Y DISPOSITIVOS PSICO COMUNITARIOS" del Plan de mejoramiento de carreras de Psicología de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología (UNLP) y como codirector del proyecto de extensión de la UNLP "SEMBRANDO LAZOS. TRABAJO COLECTIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS SALUDABLES Y FORTALECIMIENTO DE REDES COMUNITARIAS". Se ha desempeñado como jefe de residentes de Epidemiología de campo de la Dirección Provincial de Atención Primaria de la Salud del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.

**José María Damiano** es licenciado en Psicología egresado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es profesor adjunto ordinario de la cátedra de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes y del seminario optativo Introducción de la Enseñanza de Jacques Lacan (Escuela Francesa) en la Facultad de Psicología (UNLP), además de ser coordinador del "PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN INTEGRANTE DEL PLAN DE MEJORAMIENTO PARA PSICOLOGÍA (PMP). ADICIONES: CONSTRUCCIÓN DE REDES Y DISPOSITIVOS PSICOCOMUNITARIOS" de la Facultad de Psicología (UNLP), docente investigador categoría V y psicoanalista miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL), Sección La Plata y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP). Durante el periodo 1992-1996, fue residente en Psicología Clínica del Hospital Interzonal Especializado "Dr. José A. Esteves", dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.

**Stella M. López** es médica psicoanalista de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como jefa de trabajos prácticos ordinario de la cátedra Clínica de adultos y gerontes, de la Facultad de Psicología (UNLP). Es especialista jerarquizado en Psiquiatría infantil y asociada a la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL), Sección La Plata. Fue jefa del servicio de Salud Mental del Hospital de Niños "Sor María Ludovica" de La Plata y profesora adjunta ordinaria de Psicopatología 1, de la Facultad de Psicología (UNLP).

**Néstor Eduardo Suárez** es licenciado en Psicología egresado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor asociado ordinario de la cátedra Psicología Clínica de Adultos y Gerontes y profesor a cargo del seminario Introducción a la clínica Lacaniana, ambos en la Facultad de Psicología (UNLP), también es director del proyecto de investigación "RESPUESTAS AL TRAUMA EN LA ÉPOCA. DE LA CLÍNICA EN LO SOCIAL", acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Además, es director del proyecto de Extensión "PALABRAS QUE ABREN PUERTAS" (acreditado y subsidiado por la UNLP), docente investigador (Categoría IV) y miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) y de la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL).

**Mabel Tejo** es psicóloga y profesora en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Psicología Preventiva y profesora adjunta de Estadística Aplicada a la Psicología, ambas de la Facultad de Psicología (UNLP). A su vez, es directora de proyectos de extensión universitaria acreditados y de becarios de investigación y codirectora de proyectos de investigación acreditados. También es consejera superior por el claustro de graduados en la UNLP, representante por la UNLP en el Órgano de Revisión de la ley de Salud Mental de la provincia de Buenos Aires y directora de programas sociales en el Ministerio de Desarrollo Social bonaerense.

**Adriana Aurora Villalva** es licenciada en Psicología, egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), diplomada en Ciencias Sociales con mención en Salud y magister en Ciencias y Salud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Actualmente, es docente adjunta ordinaria a cargo de la cátedra de Psicología Preventiva e investigadora de la Facultad de Psicología (UNLP) y en escuelas de nivel secundario destinado a trabajadores del sector salud (CEBAS) e institutos de nivel terciario dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense, en la Tecnicatura en Fonoaudiología. Ha tenido a su cargo la coordinación del Programa de Formación Permanente en Gestión de Políticas Sociosanitarias del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Se ha desempeñado como asesora docente y consultora del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Proyecto Argentina, del Programa de Funciones Esenciales de la salud Pública del Ministerio de Salud de la Nación y como especialista curricular en la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.



## LA INFANCIA: ENTRE EL SUJETO Y SU OBJETIVACIÓN

*Childhood: between the subject and his objectification*

Analía Beatriz Basualdo  
[analiabasualdo@yahoo.com.ar](mailto:analiabasualdo@yahoo.com.ar)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

*El sujeto no es algo que pueda ser alcanzado directamente como una realidad sustancial presente en alguna parte; por el contrario es aquello que resulta del encuentro cuerpo a cuerpo con los dispositivos en los cuales ha sido puesto en juego... antes que ninguno el lenguaje.*

Agamben, 2005.

### Resumen

Frente a las distintas expresiones de lo disruptivo en la infancia, en la actualidad las primeras respuestas del escenario médico, social y educativo abundan en la psicopatologización, en la medicalización, en la institucionalización y en la judicialización de la infancia que, de manera espiralada, culminan en su “normalización” objetivándola.

Nos detendremos en un tema que interroga las múltiples intervenciones que dirigen su atención a un dato de nuestra época: el abuso sexual infantil (ASI). Resulta un significativo organizador que nos confronta con la reducción de una categoría al paradigma de evento traumático.

A partir de un bosquejo clínico, el presente recorrido intenta mostrar la manera singular de dar respuesta a lo traumático y a lo que un sujeto ha hecho a partir de eso. Veremos cómo, frente a lo disruptivo y más allá de la objetivación que las categorías intentan cautivar, lo singular nunca será apresado en protocolos vigentes.

**Palabras claves:** infancia, abuso, objeto, sujeto

## **Abstract**

In the face of the different expressions of the disruptive in childhood, today the first answers of the medical, social and educational scenario abound in the psychopathology, medicalization, institutionalization and child rearing, which spirally culminates in its "normalization" objectifying it. We will dwell on an issue that questions the multiple interventions that focus their attention on a data of our time: child sexual abuse. The A.S.I is a significant organizer that confronts us with the reduction of a category to the traumatic event paradigm. From a clinical outline, the present review tries to show the unique way of responding to the traumatic and to what a subject has done from that. We will see how, as opposed to the disruptive, and beyond the objetivation that the categories try to captivate, the singular will never be captured in current protocols.

**Keywords:** childhood, abuse, object, subject

## **1. Introducción**

Asistimos a un mundo globalizado cuyos nuevos paradigmas denuncian en una urgencia desmedida la cancelación inmediata de cualquier signo de malestar subjetivo. En este proceso, el campo de la salud mental resulta la expresión indiscutible de la discrepancia entre subjetivación y objetivación.

Frente a las distintas expresiones de lo disruptivo en el campo infantil actual, las primeras respuestas del escenario médico, social y educativo abundan en la psicopatologización, en la medicalización, en la institucionalización y judicialización de la infancia que, de manera espiralada, culmina objetivándola en su normalización.

Para algunos autores (Stolkiner, 2012) la psicopatología puede ser una herramienta útil para los procesos terapéuticos, sin embargo, reconocer el padecimiento subjetivo no agota su expresión. El sufrimiento padecido por la estigmatización de los cuadros psicopatológicos no es inherente a ninguna "enfermedad", en tanto no se reduce a ella y excede el encuadre psicopatológico. El padecer recibe, desde el campo ontológico, un constructo que lo nombra como una característica intrínseca a la persona, quedando reducida la categoría de sujeto.

Nos detendremos en un tema que interroga las múltiples intervenciones que dirigen su atención a un dato de nuestra época: el abuso sexual infantil (ASI). Resulta un significativo organizador que nos confronta con la reducción de una categoría al paradigma de evento traumático. A partir de un bosquejo clínico, el presente recorrido intenta mostrar la manera singular de dar respuesta a lo traumático y a lo que un sujeto ha hecho a partir de eso. Veremos cómo, frente a lo disruptivo y más allá de la objetivación que las categorías intentan cautivar, lo singular nunca será apresado en protocolos vigentes.

En este marco, nos interesa señalar el trabajo clínico realizado en el contexto del proyecto de investigación "ACCIÓN INFANCIA Y SALUD MENTAL" desarrollado de manera integral entre la cátedra de Psicopatología II y la Sociedad Argentina de Terapia Intensiva (SATI), institución pública que aborda las presentaciones actuales del malestar en la infancia.

## **2. Stress pos-traumático: paradigma del trauma**

Se ha vuelto un lugar común hablar de ASI como suceso traumático junto a un uso banal de conceptos aplicados a la clínica. Una lectura rigurosa, si bien excede el alcance de este recorrido, nos exige examinar algunas líneas doctrinales.

En la descripción del ASI, cuando se examina desde el punto de vista del *stress* que los eventos traumáticos producen en los sujetos, los aportes tanto teóricos como clínicos resultan de una extensión amplia y condicionada por el uso de términos tan heterogéneos como inespecíficos. El paradigma centrado en considerarlo como un evento traumático (Bados López, 2006), se establece entre diversas nociones de sucesos traumáticos experimentados directamente y se extienden desde el combate militar, los ataques personales violentos, ser secuestrado, ser tomado como rehén, los ataques terroristas, las torturas hasta los campos de concentración y los desastres naturales, entre otros. Y en el caso de los niños, los sucesos traumáticos sexuales pueden incluir las experiencias evolutivamente inapropiadas sin amenaza, violencia o daño.

Cada uno de los sucesos expresa que, dada la intensidad extrema de un acontecimiento dañino repentino, se producen una serie de fenómenos clínicos que se manifiestan en una pérdida de control de las repues-

tas emocionales y cognitivas. El suceso traumático se sigue viviendo en pensamientos, en sueños y en emociones como una realidad presente.

En este sentido, resulta significativo la ausencia de criterios específicos del ASI que se traducen en ciertas manifestaciones sintomáticas que abarcan desde cambios de conducta, fobias diversas, fugas hasta tendencias suicidas, es decir, la sintomatología se encuentra en cualquier *stress* post-traumático.

Las presentaciones actuales de la Academia Americana de Pediatría ambicionan mostrarlo como un verdadero cuadro clínico estrechamente vinculado a un único factor etiológico: el hecho abusivo. Se trata de situaciones padecidas por niños y denunciadas por adultos como traumáticas. Las normativas en cuanto a los criterios protocolizados están referidas a representaciones gráficas que muestran actos sexuales, a relatos que aluden a cambios repentinos de la conducta, a conciencia súbita y precoz de los órganos genitales, cambios en los hábitos del dormir, pesadillas y temores a personas y/o lugares.

El reduccionismo se centra en curar *lo traumático* con una nominación que homogeniza todas las respuestas, el síndrome post-traumático que fija para todos cuáles son los síntomas a partir de ese diagnóstico, cuáles son los criterios para su obtención y su perdurabilidad, así como su pronóstico.

### **3. La sexualidad infantil y lo traumático**

Guiados por la pluma de Sigmund Freud, advertimos que la novedad de su descubrimiento radica en demostrar que la sexualidad es constitutiva del ser humano. La consideración del trauma vinculado a lo sexual obtiene toda su valoración al encontrar en la sexualidad infantil su sustrato material. Al restituir a la infancia un lugar distinto al del prejuicio moralizante, Freud en su recorrido inmejorable de *Tres Ensayos de Teoría Sexual* ([1905]1992) barre con significaciones normativas y angelicales sobre el niño. La existencia de la sexualidad infantil objeta las perspectivas ingenuas y románticas de la inocencia infantil que lo situaban como un ser a-sexuado, incapaz de desear o de orientarse bajo sus activas determinaciones pulsionales. El autor señala una economía libidinal al destacar un exceso de excitación, algo que no tomara del lenguaje la riqueza de su articulación.



#### **4. Perspectiva discontinuista del trauma**

La indicación de Freud abre una vía de análisis posible sobre el ASI, donde el acontecimiento que llamamos traumático y sexual debe ser leído a partir de un momento lógico anterior, un trauma originario relacionado con la irrupción de lo real. Lo real que no es la realidad, lo real como el nombre que se le adjudica a la satisfacción mortífera-sexual de la pulsión.

Desde sus primeros *Escritos sobre la Histeria* ([1893]1995) se refiere a que una vivencia sexual acaecida en la infancia resulta imposible de ser asimilada, reabsorbida en el interior del aparato psíquico del *infans*, dado que éste no cuenta con recursos psíquicos para responder a ese exceso experiencial. Es necesario aclarar que, a tal vivencia, se suma un segundo acontecimiento sobrevenido en época puberal, que entra en conexión asociativa con el primer suceso, reprimido y, por ende, olvidado.

El concepto de traumatismo sexual a partir de Freud se organiza en dos tiempos y establece entre ellos la lógica del efecto póstumo del trauma que leemos como resignificación. Desde esta perspectiva discontinuista en el abordaje del trauma, para que una escena abusiva se transforme en traumática y pueda ser intervenida, debe acompañarse de un segundo momento que despierta la huella del evento pretérito resignificandola como tal, es decir otorgándole la coloración sexual. No se trata de una simple rememoración de lo vivido pues ello está, a la representación en palabra, perdido.

Como vemos, nos encontramos muy lejos de explicar el trauma por la relación del sujeto con la realidad fáctica. Se complejiza el concepto de trauma que Freud se esmera en no hacerlo depender de los acontecimientos accidentales, para hacer entrar a jugar la noción de trauma psíquico, como algo que organiza lo vivo, algo previo que instituye la existencia.

El trauma del que nos ocupamos corresponde al traumatismo que lo sexual imprime al sujeto humano, desprovisto de un aparato que reabsorba esa dimensión pulsional.

#### **5. Lo que la clínica nos enseña**

El empuje a hablar y su fracaso

Una niña de 10 años es abusada por su padre biológico en el marco de las visitas pautadas vía judicial a partir de la separación de sus padres.

Luego de la revelación, se inicia un proceso jurídico-penal que culmina en una demanda de tratamiento psicológico para la niña:

[...] mi mamá estaba muy mal, no podía creer lo que había pasado y llorando me pedía que fuera a la psicóloga [...] No recuerdo casi nada de aquellas entrevistas... enseguida deje de ir [...] Yo no quería ir... pero me convenció mi mamá, insistía mucho en eso (s/d).

La urgencia materna y un forzar a hablar de lo padecido en esta niña a quien designamos "M", redobla y replica la posición de objeto que sufriera frente al goce paterno. Este *empuje a hablar* de lo traumático, sin la correlativa elección por parte de ella, se expresa en las escasas entrevistas mantenidas en aquel momento y en un desgano generalizado en aumento que puso fin a ese intento fallido de psicoterapia.

En la búsqueda de la verdad fáctica, el niño es acosado y re-victimizado en maniobras que no miden las consecuencias de esa exposición y provocan efectos adversos. El significante "víctima" tiende a cristalizarse una vez que se pierde el derecho al anonimato y se congela en esa posición. Los múltiples discursos (jurídico, psicológico, médico) que operan para dar lugar a ese sujeto aniquilado por la historia del abuso, paradójicamente cancelan en su propio ejercicio la dimensión subjetiva. Discursos del poder y del saber (sobre todo acerca de la sexualidad y del bien) se cristalizan de la forma más conveniente allí donde son hablados: en las instituciones. Desde aquellas que reciben al niño como también aquella compleja institución que se mantiene entre los muros y cuyo nombre es "la familia". Lo sexual aparece, entonces, como una de las múltiples caras del abuso.

El segundo tiempo: el sujeto por fin cuestionado

Recibimos a M. en una institución pública dos años después de sucedido el episodio abusivo y de aquel furtivo tratamiento. Esta vez, es ella quien elabora un pedido de entrevistas psicológicas y nos dice:

Hace tres semanas yo le dije a mi mamá que quería ir a hablar con un psicólogo. Fue cuando empezaron a presentarse unas imágenes que ya no puedo evitar que aparezcan... antes yo me había olvidado de lo que me pasó, pensaba en otra cosa para calmarme... ahora, no sé por qué, pero empecé a recordar y no puedo hacer lo que hacía antes para olvidarme... vine para hablar de lo que me pasa y que me puede decir usted (s/d).

En *Los signos del Consentimiento* (Miller, 1985) hallamos la referencia teórica de lo que la clínica nos enseña en la viñeta seleccionada. La espera del signo según el cual un niño dice "sí" o dice "no", acepta o rechaza su consentimiento, habilita, no sólo el inicio de un tratamiento, sino también su palabra y hacia quien será dirigida.

Pasaron dos años para que M. demande un espacio para hablar y desvíe con ello la dirección que tomo la urgida -y por eso fallida- demanda materna. Un silencio que le permitió reconducir su posición inicial, aquella que la dejaba en una espera de algo que no había terminado de ocurrir. El precipitado furor por atender al trauma, según rezaba el imperativo materno, canceló ese primer momento que M. demandaba silente, para consentir sobre su decir, en términos de responsabilidad subjetiva.

La anuencia de la niña es ilustrada también en la frase de M. al solicitar por primera vez a su madre "quiero ir a hablar", pedido directo que nos señala como analistas en la recepción de sus dichos. Nuestra aceptación también ratifica el pedido de un niño cuya decisión lo constituye en actor de su palabra. El consentimiento se expresa también, si seguimos al autor, en *un querer ser paciente* bajo los distintos modos discursivos en que haga su aparición.

M. ha consentido su relato y describe en toda su extensión, en términos freudianos, la enfermedad en sentido práctico, se queja de una ideación parasitaria, cuya fuerza pulsional no obedece a la razón y le interfiere en su quehacer habitual. Los índices de su división subjetiva están exhibidos, así como también su transferencia positiva a lo psicológico, de donde espera un saber para ser asistida. M. trae ahora un síntoma bajo la modalidad de la compulsión, una formación de compromiso que se construye en un segundo tiempo, dos años después de ocurrido el hecho abusivo.

Que el sufrimiento tenga conexión con la causalidad traumática obedece a la elaboración de un saber sobre la opacidad del trauma. Un trabajo de resignificación que permanece a la espera, a veces bajo el señuelo del silencio y viene a revelarnos que, sólo la inclusión del sujeto en una secuencia significativa, completa la historia de lo acontecido.

Retomemos a M. en un momento de su recorrido que se conservó en el tiempo y le permitió interrogar su posición de cara a sus dichos:

(...) me acuerdo que mi hermana me había dicho la noche que pasó eso que no me quede con mi papá, que me vuelva con ella... yo no le hice caso... pensaba que tenía que cuidar a mi papá...él andaba con amigos raros, yo tenía miedo que se drogara, que se emborrachara (s/d).

Si aceptamos en llamar *posición subjetiva* a la relación del sujeto con su propio decir, es en tanto el sujeto puede rechazar o consentir aquello que sus dichos representan (Miller, 1985): "yo pensaba que lo podía ayudar, que él necesitaba ayuda... pero en realidad, no sé por qué creía en eso..." dijo M.

Nos resulta muy instructivo constatar con el autor que, si bien toda demanda se despliega en la dimensión de la represión sobre el "no querer saber nada", en esta niña se ratifica la posición subjetiva sobre el plano de un saber supuesto. Dicha posición, se capta en los enunciados bajo la forma de un "no sé", un saber potencial que el analista tratará de hacer virar hacia la noción de lo que *hay por saber* (Miller, 1985). Desvío que dio lugar a otro momento de escansión subjetiva muy importante: "mi papá es un pobre infeliz ... ahora me pregunto por qué me quedé esa noche". Valioso testimonio que pone en valor ese lugar de sujeto supuesto al saber, en tanto el lugar del Otro puesto en suspenso. El Otro en tanto la otra escena freudiana, lugar del inconsciente que cada uno hace existir y tiene responsabilidad en eso. Se trata de saber qué hace con lo que advirtió sobre la causalidad que la determina...

## 6. Para concluir

Entre aquel primer tiempo brutal por su efecto sorpresa y las consecuencias que va a tener para cada cual, se encuentra el inconsciente de cada sujeto que impide hacer equiparables las respuestas que habrá para cada caso. Es decir que, el peligro exterior, está filtrado, paliado, modulado necesariamente por el peligro interior, tal como nos enseña Freud.

Desde la posición inicial de objeto gozado por el otro, amedrentado, aterrorizado por el ejercicio de la violencia sobre su cuerpo y sin su consentimiento, M. ha sido incluida en un trabajo de tratamiento de lo real en juego en su satisfacción pulsional. Ese recorrido, es lo que permitió el establecimiento de una pregunta sobre su deseo que la interroga en su elección: "por qué me quede esa noche". Su trabajo en entrevistas per-

mitió avanzar respecto de esa determinación subjetiva mortífera que la empujó a quedarse en casa de su padre en el lugar de irse.

En esta dirección pretendimos expresar que la noción de sujeto no se constituye en la objetividad, no se deduce de descripción alguna sobre las conductas del sujeto. Somos testigos de cuál es el sentido que dicho sujeto acuerda a lo que hace, incluso a lo que dice y es eso lo que justifica el término de sujeto, si presume la singularidad que allí se encuentra y en qué proporciones lo pone en juego en el análisis.

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bados López A. (2006). *Trastorno por Estrés Postraumático*. España: Universitat de Barcelona.
- Freud, S. ([1893]1995). "Escritos sobre la Histeria", Tomo II. En *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Miller, J. A. (1985). "Los signos del consentimiento" en Salman, S. (comp.) *Psicoanálisis con Niños. Los fundamentos de la práctica*. Buenos Aires: Praxia Grama.
- Stolkiner, A. (2012). "Infancia y medicalización en la era de 'la salud perfecta'". En *Propuesta Educativa*, 21 (37), pp. 28-38. Recuperado de <[http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/62.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/62.pdf)>

### Acerca de la autora

**Analía Beatriz Basualdo** es licenciada en Psicología, especialista en Clínica Psicoanalítica con adultos. docente de la cátedra de Psicopatología II de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y codirectora de diversos proyectos de Extensión Universitaria. Además, es miembro del equipo técnico del Servicio de Atención Terapéutica Integral, especializado en la atención de menores que han sufrido prácticas abusivas sexuales, área dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano de la provincia de Buenos Aires y supervisora clínica externa para profesionales que realicen actividades clínicas en abuso sexual infantil en dependencias públicas de la Secretaría de Niñez y Adolescencia.

Anteriormente, fue residente del Hospital Neuropsiquiátrico "Dr. Domingo Taraborelli" (Necochea, provincia de Buenos Aires) y realizó una pasantía internacional en el Centre Hospitalier Paul Guiraud Villejuif, en París, Francia.



## **DERRIBANDO MUROS: PALABRA Y SUBJETIVIDAD EN CONTEXTO DE ENCIERRO. UNA EXPERIENCIA EN EXTENSIÓN**

*Tearing down walls: word and subjectivity in context of confinement. An extension project experience*

Marien Bajar y Romina Ailin Urios  
[marienbajar@gmail.com](mailto:marienbajar@gmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es transmitir una experiencia de trabajo llevada a cabo con personas alojadas en la Alcaldía Departamental III de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), en el marco del Proyecto de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) "DERRIBANDO MUROS: PALABRA Y SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS DE ENCIERRO", ejecutado en 2014 desde el Centro de Extensión de la Facultad de Psicología (UNLP) y acreditado en 2015 en la convocatoria de la Secretaría de Extensión (UNLP), ejecutado durante el 2016.

Las alcaldías departamentales constituyen un novedoso dispositivo de detención que funciona desde el 2011 en la provincia de Buenos Aires para alojar personas detenidas hasta el momento de dictarse el auto de procesamiento.

Se inscribe en un esfuerzo de satisfacción y adecuación a estándares internacionales en materia de humanización de las condiciones de privación de libertad y constituye una modalidad destinada a superar a la detención en comisarías en lo que atañe a la disminución del riesgo a la vida y la optimización en el respeto a la integridad física y demás derechos de las personas allí alojadas.

**Palabras clave:** encierro, Derechos Humanos, subjetividad, sublimación

## **Abstract**

Our goal is to convey a work experience carried out with people staying in the Departmental Alcaidía III of the city of La Plata, Province of Buenos Aires, under the Extension Project of the Faculty of Psychology at the National University of La Plata called "Tearing Down Walls: Word And Subjectivity In Context Of Confinement" that was operative in 2014 in the Extension Centre of the Psychology Faculty of the UNLP and in 2015 was recognized by the Extension Office of the UNLP, executed in 2016.

The Departmental "Alcaidías" constitute a novel retaining device, which works since 2011 in the Province of Buenos Aires. They are an area of accommodation for persons detained until processing.

This device is part of an effort of satisfaction and compliance with international standards for humane conditions of detention. It is a modality to overcome the arrest in police stations as regards to decreasing the risk to life and optimization in respect to physical integrity and other rights of people staying.

**Keywords:** confinement, human rights, subjectivity, sublimation

## **1. Introducción**

Con el advenimiento de la Revolución Francesa y la instauración de los derechos del hombre -que se planteaban como universales, pero en lo real no lo eran-, empiezan a aparecer sociedades y grupos que quedan por fuera de los contratos sociales: los delincuentes, los locos, los vagabundos (*homeless*) y los niños sin familia que se haga cargo de su crianza, por encontrarse ambos padres trabajando en las fábricas, por ejemplo.

Este período es abordado por Michel Foucault (1976) quien en *Vigilar y Castigar*(1976), historiza que en los años 1600-1700 se da comienzo a la existencia del "Gran encierro", como el nacimiento de la institución en donde se encerraba indiscriminadamente a esos sectores de la sociedad considerados improductivos. Sostiene que el surgimiento de la prisión venía a cumplir con dos objetivos: separar de la sociedad aquellos focos "infecciosos" de criminalidad y, por otro lado, para "humanizar" las modalidades de castigo que se venían implementando hasta el momento, que consistían en supliciar el cuerpo para purificar el alma, mediante la tortura y la muerte.



Con esta misma orientación surgen otras instituciones cuyo objetivo es “contener” a esos grupos, como asilos psiquiátricos y, posteriormente, dispositivos para alojar a menores de edad (escuelas, internados, institutos).

Foucault (1976) describe estas instituciones indicando que poseen dos finalidades: por una parte, el aislamiento y la exclusión (modelo de la lepra) y el control y la vigilancia por el otro (modelo de la peste); funciones que se ven acrecentadas luego de la Revolución Industrial, momento en que los grandes movimientos de población producto de la migración del campo a la ciudad comienzan a producir nuevas configuraciones sociales y grupos que se tornan problemáticos para el sostenimiento del *status quo*.

A partir de ese momento, el modelo de la ciencia se extiende a todos los aspectos de la vida -incluido el derecho y el sistema penal- privilegiando una corriente filosófica de pensamiento positivista. Ésta sostiene una concepción del ser humano biológicamente determinado por lo que, de este modo, cualquier tipo de desviación a la norma social, resulta inherente al sujeto, imponiéndose como tratamiento el adiestramiento.

Raúl Eugenio Zaffaroni hace referencia al modo en que la ciencia, específicamente la Psiquiatría, viene a contribuir en la construcción de una Criminología que se torna racista, reaccionaria y legitimante de la destrucción de las garantías penales, hasta el punto de justificar el genocidio de aquellos que resultaran diferentes:

En la segunda mitad del siglo XIX la clase en ascenso había llegado al poder. [...] La ciencia era la nueva ideología dominante. Las maravillas de la técnica asombraban: el ferrocarril, las naves a vapor, el telégrafo, algunos avances médicos, las vacunas, el canal de Suez, etc. El ser humano se volvía todopoderoso, podía controlar por completo a la naturaleza y vencer a la muerte misma. Darwin había provocado alguna decepción, pero también había demostrado que el ser humano podía seguir evolucionando y que cuando se dominasen las leyes de la evolución el progreso no tendría fin. Se pretendía que con la biología se verificaba que los más poderosos eran los más lindos y que los colonizados eran inferiores, feos, todos iguales y parecidos a los monos: era obvia su evolución inferior. [...] Como era de suponer, el nuevo paradigma que convenía a esas clases era el del organismo, aunque no el anticuado -basado en la mano de Dios- sino uno nuevo fundado en la naturaleza, revelado por la cien-

cia. Pero por muy científico que fuese el ropaje, como no es demostrable que la sociedad sea un organismo, el nuevo organicismo no pasaba de ser un dogma arrebatado al idealismo (2012: 84-85).

El máximo exponente de la Escuela Positivista, y quien marca el inicio de la Criminología como ciencia, fue Césare Lombroso, miembro de la Scuola Positiva italiana, aunque el término "Criminología" se le atribuye a Raffaele Garófalo, quien también formaba parte y amplió la concepción al introducir los factores psicológicos del criminal. Este último entendía el delito como un "hecho natural" y consideraba que los hechos de la naturaleza estarían subordinados a leyes naturales inmutables, por lo tanto, estos factores debían ser eliminados. Se buscaba una explicación "científica" de la criminalidad, una "causalidad".

Puede considerarse que, a partir de estas teorizaciones, se presenta una disociación entre la persona y el delito, ya que, al basarse en las condiciones físicas de un sujeto para la determinación de la peligrosidad, se podía ser peligroso sin delito, imponiéndose penas a todos aquellos que resultaran molestos, los que -generalmente- eran quienes integraban la marginalidad de las ciudades. Pero no sólo los excluidos de la sociedad eran considerados peligrosos, sino también los genios, de quienes había que cuidarse y desconfiar. De este modo, al dejar las causas del delito en lo biológico, las sociedades podían descansar tranquilas al saber dónde estaba la "maldad", ya que esto les permitía aislarla en instituciones.

Ferri, como penalista, sostenía que la pena debía tener la medida de la peligrosidad que, lógicamente, a falta de un peligrosímetro, se medía a ojímetro. [...] El delincuente era para Ferri un agente infeccioso del cuerpo social al que era menester separar, con lo que convertía a los jueces en leucocitos sociales". (Zaffaroni, 2012: 100).

La cárcel como institución, se convierte -para la Escuela Positivista Italiana- en laboratorio de criminología, pero obviando la influencia del sistema penal en los sujetos.

Al respecto, Foucault (1971) sostiene que la cárcel es un aparato de saber en donde se busca un sujeto obediente y se realiza un proceso sobre el cuerpo y sobre el alma, una modificación de los espíritus. Así, la prisión funciona como un aparato de saber, que produce la institucionalización del poder de castigar. Es, justamente, durante la última mitad

del siglo XVIII y la primera del siglo XIX donde encontramos el origen de la forma contemporánea de la generalización de la privación de la libertad como pena (fue, en realidad, un producto más de la Revolución Industrial, como modo de disciplinar al modo del entrenamiento fabril, aunque desde una postura crítica se puede dudar de la verdadera eficacia de la prisión como disciplinante).

Luego de este recorrido histórico, podemos afirmar que la cárcel como dispositivo de encierro ha logrado trascender su contexto de surgimiento y en la actualidad continúa siendo la modalidad privilegiada de castigo frente a la transgresión a la ley penal. Pero ya no nos encontramos enmarcados en un paradigma preponderantemente positivista, sino en el de los Derechos Humanos, a partir del cual se ha pretendido “humanizar” las modalidades de castigo (porque la “humanización” a la que aludía Foucault con la prisión, resultó no ser tan “humana”). Un ejemplo cercano lo constituyen las alcaidías departamentales, las que proponen un novedoso dispositivo de detención que se inscribe en un esfuerzo de satisfacción y adecuación a estándares internacionales en materia de humanización de las condiciones de privación de libertad en la provincia de Buenos Aires. Se propone una modalidad destinada a superar a su antecesora (la detención en comisarías) en lo que atañe a la disminución del riesgo a la vida y la optimización en el respeto a la integridad física y demás derechos de las personas que aloja y del personal de custodia que allí desarrolla sus tareas.

Este dispositivo surge de los fundamentos expuestos en el habeas corpus colectivo interpuesto por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), en los autos caratulados “*Verbitsky, Horacio s/ habeas corpus*”, en donde se enuncia que las comisarías bonaerenses, no reunían las condiciones mínimas necesarias para alojar a los detenidos (entre los que se encontraban mujeres y niños), debido a la superpoblación y el hacinamiento, sumado a las deplorables condiciones de conservación e higiene y falta de personal adecuado, produciéndose así una violación al art. 18 de la Constitución Nacional:

[...] Quedan abolidos para siempre la pena de muerte por causas políticas, toda especie de tormento y los azotes. Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos de-

tenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquella exija, hará responsable al juez que la autorice.

La situación encontrada en las comisarías también contradecía lo dispuesto en instrumentos internacionales como las Reglas Mínimas para el tratamiento de los Reclusos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y demás leyes nacionales y provinciales que regulan los derechos básicos de las personas privadas de libertad, estableciendo un tratamiento tendiente a garantizar el fortalecimiento de la dignidad humana y la inserción social de los detenidos, los procesados y los condenados.

Por lo expuesto, la Corte Suprema de Justicia de la Nación emite un fallo mediante el cual resuelve, entre otros puntos, en plazo perentorio, el cese de la detención de niños y personas con padecimiento mental en comisarías de la provincia de Buenos Aires, como así también toda eventual situación de agravamiento de la detención que importe un trato cruel, inhumano o degradante.

Así surge el proyecto de creación de las alcaldías departamentales bonaerenses, como dispositivo de detención en donde se garantice el resguardo de los Derechos Humanos de los sujetos que allí se alojen y del cual deriva la demolición de los calabozos en las comisarías.

De este modo, la detención en estas nuevas instituciones antecede a dos destinos: la libertad por falta de mérito o el traslado a una unidad penitenciaria cuando lo que tiene lugar es el dictado de un auto de procesamiento.

El plazo máximo que una persona puede permanecer alojada en una alcaldía departamental es el de 180 (ciento ochenta) días, promoviendo mayor celeridad de la justicia al momento de dictaminar sobre la prisión preventiva (o el procesamiento de un sujeto) o de decidir la liberación según corresponda.

El Proyecto de Extensión "DERRIBANDO MUROS: PALABRA Y SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS DE ENCIERRO" pretendió, a partir de una intervención en la Alcaldía Departamental La Plata III, por medio de la modalidad de taller (de palabra y de expresión creativa), contrarrestar los efectos deteriorantes que la situación de encierro conlleva para los detenidos (Zaffaroni, 1998). Se propuso contribuir a reducir la vulnerabilidad psicosocial y sociopenal de las personas privadas de su libertad (Domínguez Lostaló & Di Nella,

2007), propiciando la expresión mediante el recurso creativo y la palabra, apostando a la emergencia del sujeto. Apuntó a configurar elementos de intervención orientados a una clínica de la vulnerabilidad (Domínguez Lostaló & Di Nella, 2009), en tanto se buscó generar posibilidades de abreacción ante la situación traumatogénica del encierro y propiciar posibilidades de que las personas detenidas resignifiquen una imagen de sí mismas como sujetos que también incluya posibilidades de cambio.

El Proyecto se orientó a generar una tramitación, una contención y un drenaje de la angustia que se presenta en estos sujetos en esta situación particular, generando acciones de prevención del conflicto social, mediante el desarrollo y sostenimiento de dispositivos interdependientes para la restitución de derechos.

## **2. Desarrollo**

### **A. El proyecto**

La extensión universitaria cumple múltiples roles, tanto para la formación continua de la propia comunidad universitaria como para los integrantes de la sociedad que interaccionan con ella. Su función principal consiste en acercar la institución a la comunidad de acuerdo con las necesidades que esta última presente. De este modo, la extensión contribuye tanto a la divulgación científica y el desarrollo tecnológico como a la transformación social y el desarrollo comunitario, además de ser un modo privilegiado de aprendizaje en la práctica.

El proyecto Derribando Muros, nace de la vinculación que se empieza a lograr entre el equipo de conducción de la Alcaldía Departamental La Plata III y la cátedra de Psicología Forense de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) a partir de las Prácticas Profesionales Supervisadas que realizan estudiantes de dicha asignatura, que se encuentra en el sexto año de la carrera. La experiencia en este ámbito, a través de los relatos de los alumnos que concurrían, los informes y los trabajos que realizaban, fueron permitiendo conocer más de cerca el dispositivo y sus necesidades. También el acompañamiento desde la gestión y realización de la práctica, dio la posibilidad de interactuar con referentes institucionales que problematizaban los efectos en la subjetividad que provoca el encierro en una institución de estas características: el malestar y la angustia que provoca el tránsito por allí.

Esto movilizó a pensar cómo materializar una actividad que proponga dispositivos que permitan contrarrestar los efectos de deterioro subjetivo (Zaffaroni, 1998) en las personas que se encuentran alojadas en las Alcaidías.

Partimos de realizar un diagnóstico institucional que permitiera la construcción de dicho dispositivo y las posibles intervenciones en este lugar de encierro, siempre con los aportes y sugerencias que nos realizaban los miembros del equipo de conducción de la institución.

De este modo, en el 2014 se desarrolló una experiencia piloto con una actividad dependiente del Centro de Extensión y Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología (UNLP), denominada "Palabra y subjetividad en contextos de encierro". Se planificaron y llevaron a cabo ocho encuentros (talleres) en la Alcaidía, trabajando con un solo pabellón y desarrollando dinámicas en su mayoría artísticas, con fines sublimatorios.

Finalizada esta experiencia, se procedió a evaluarla, dando como resultado un saldo positivo tanto para el equipo extensionista como para los miembros de la institución, que quedaron muy satisfechos con la intervención. La devolución recibida por parte del *staff* conductor de la Alcaidía hizo hincapié en la importancia de la realización de los talleres en tanto habían permitido abreaccionar las ansiedades de los detenidos, contribuyendo en la prevención de situaciones que pudieran ser violentas entre las personas privadas de libertad o hacia sí mismos. Para el grupo de extensionistas, la experiencia permitió conocer un dispositivo de detención novedoso y contribuir con intervenciones planteadas desde el paradigma humanista, para romper con la lógica del gran encierro; y a la vez, constituyó un espacio de formación profesional en ámbito de privación de libertad. Ante estos resultados, surge la inquietud de poder desarrollar una réplica a mayor escala -ya no con un solo pabellón y por un tiempo tan acotado- y, con el visto bueno del equipo de conducción de la institución, se presenta el proyecto en la Secretaría de Extensión de la Universidad, siendo acreditado para su ejecución durante el 2016.

## B. Metodología

Describiremos a continuación, el trabajo realizado a partir de la acreditación por parte de la Secretaría de Extensión de la UNLP para la ejecu-

ción en el año 2016 del Proyecto “DERRIBANDO MUROS: PALABRA Y SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS DE ENCIERRO”.

El primer paso para determinar la metodología de trabajo consistió en seleccionar la conformación de la población con la que íbamos a realizar la experiencia. Así, se definió trabajar con cien (100) hombres y mujeres mayores de edad detenidos dentro de la Alcaldía Departamental La Plata III.

Se pudo describir a los sujetos que se encuentran detenidos en esta institución, resaltando que provienen de una gran diversidad de localidades de la provincia de Buenos Aires y, en su gran mayoría, si bien existe diversidad, son hombres de entre 18 y 25 años con escasos recursos económicos y los talleres se pensaron con periodicidad semanal. Para el armado de los grupos con los que se trabajaría, se eligieron -para comenzar- tres pabellones de la Alcaldía, seleccionados por el equipo coordinador de la institución -un pabellón de mujeres y dos de hombres-; en cada caso, se contó con coordinación por duplas y un observador no participante encargado del registro de los emergentes grupales, todos ellos graduados de la Licenciatura en Psicología o estudiantes avanzados de la misma carrera.

Estos encuentros presenciales fueron acompañados por reuniones de equipo, que funcionaron como espacio de diseño y planificación de los talleres, así como también de análisis y supervisión de lo acontecido y de las funciones de coordinación y observación.

Cada uno de estos encuentros realizado en la institución, planteó diferentes momentos que conllevaron una etapa de conocimiento y presentación, un desarrollo y un momento de cierre. Al ser una experiencia que se desarrollaría a lo largo de todo un año, se decidió que los talleres tuviesen una secuenciación con un comienzo y un fin, para que nos permitiera evaluar el espacio y luego decidir si seguir con ese/esos pabellón/es o cambiar a otro/s, para darle al resto de la población alojada en la alcaldía la posibilidad de transitar estos espacios de abreacción.

Desde el primer momento se anunció la periodicidad y la cantidad de encuentros que se llevarían a cabo, para que los detenidos supieran que era una actividad con comienzo y fin. El objetivo era dejar claro el encuadre de trabajo y permitirles a los sujetos elegir su participación en el espacio.

Al ser la alcaldía una institución de paso, en donde el alojamiento no debe superar los 180 (ciento ochenta) días, se generó en ocasiones movilidad de las personas que transitaban los talleres, dándose situacio-

nes de personas que se presentaron y permanecieron durante todos los encuentros y aquellos que iban alternando de una semana a la otra. En todos los casos, se volvió a presentar el encuadre.

Se dejó en claro que el espacio de talleres revestía un carácter voluntario, es decir, nadie tenía la obligación de concurrir y, quienes asistían, no estaban tampoco obligados a realizar las actividades si no querían, pero siempre se los convocaba a la acción; como profesionales de la psicología, sabemos que los modos de participación en dispositivos grupales son diversos y que el hecho de estar presentes en un grupo de trabajo produce un efecto subjetivo.

Si bien las actividades tuvieron una continuidad, el contenido y las estrategias que se desarrollaron fueron dinámicas de un encuentro a otro de acuerdo a las variables intervinientes y, fundamentalmente, a las personas que participaban del espacio, lo cual provocaba que cada taller fuera una nueva apuesta, operando desde lo situacional y estratégico.

A lo largo de dichos talleres, se trabajó con actividades de pintura, de escritura y de lectura como formas de expresión y tramitación de la angustia y la ansiedad. Todos los materiales se seleccionaron en función de su posibilidad de uso como soporte para la realización de las actividades y la posibilidad de expresión subjetiva. El objetivo de la tarea siempre consistió en configurar espacios de descarga de tensiones y despliegue de la creatividad, funcionando los coordinadores como sostén simbólico de lo que allí iba apareciendo y se iba produciendo.

### C. La experiencia

Para la conformación del equipo de trabajo, se partió de la reunión de docentes y colaboradores de la cátedra de Psicología Forense y se convocó a ex estudiantes de la asignatura que hubiesen mostrado interés en las prácticas realizadas. Algunos de ellos habían realizado sus Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en Alcaldías. El grupo quedó constituido por quince extensionistas entre graduados y alumnos.

Antes de comenzar con la tarea institucional, se realizaron encuentros de capacitación, de planificación y de organización con el equipo, a modo de un trabajo preparatorio. Esta etapa se desarrolló a lo largo de tres meses, en donde se propusieron materiales teóricos para discutir y construir conocimientos en torno al dispositivo de encierro en el cual se iba a trabajar.



Luego, se elaboró una intervención con la modalidad de taller, cuyo objetivo fuera, por medio de la expresión -escrita, oral, gráfica-, contrarrestar los efectos deteriorantes que provoca la situación de encierro. La idea fue que mediante la expresión creativa, se contribuyera a desarrollar procesos de sublimación.

A lo largo del año, iniciando en junio y hasta noviembre, se realizaron actividades con cinco pabellones en total, comenzando con tres que culminaron el ciclo en agosto. Se avanzó con la planificación y, durante septiembre, se seleccionaron otros dos pabellones, terminando el trabajo en noviembre. En todos los casos, se desarrollaron entre ocho y diez talleres por grupo. Concurrieron a las actividades, en total, alrededor de 80 detenidos, sosteniéndose un número más o menos estable de participantes al interior de los grupos de talleres. En este sentido, podemos considerar que la propuesta fue exitosa, ya que no sólo se mantuvo la concurrencia, sino que la participación siempre fue activa.

Asimismo, tanto en las producciones individuales como grupales se logró un clima de distensión y comodidad que promovió momentos creativos y de elaboración. A su vez, los talleres sirvieron como un espacio donde circulaba la palabra que facilitó la puesta en juego de la subjetividad de cada uno sirviendo como sostén y acompañamiento para morigerar los efectos deteriorantes y de malestar que genera el encierro. Lo lúdico, en un principio generó risas y resistencia, pero una vez vencida esa barrera, dio paso a la emergencia del sujeto.

#### D. De los talleres

A continuación, se presenta una secuencia de nueve talleres, desarrollados en la Alcaldía Departamental La Plata III, durante el 2016. Lo que se planteó es partir de actividades que fueran de lo más desestructurado a lo más estructurado. El encuadre del espacio se explicitó en cada encuentro.

#### **Presentación y encuadre institucional:**

Este es un espacio que tuvo como objetivo buscar maneras de transitar de un modo menos angustiante el pase por esta institución y nuestro trabajo va a consistir en ayudarlos proponiendo distintas actividades. La concurrencia al espacio es totalmente voluntaria. Todo lo que pasó du-

rante el mismo no influyó en su situación procesal, aunque trabajamos acerca de lo que se produce en el tránsito por esta institución. Es importante que sepan que serán llevados a cabo entre 8 y 10 encuentros, una vez por semana (s/d).

A continuación, se hizo una presentación explicitando si los coordinadores son estudiantes o profesionales y se explicó brevemente el proyecto de extensión y su vinculación con la facultad. Luego se presentaron los participantes.

### Primer taller

Objetivo: Presentar al equipo de trabajo y a los sujetos que participan; establecer el encuadre.

Actividad. Se entrega a cada uno de los detenidos una hoja A3 en blanco, mientras se reparten vasos con témperas y pinceles. Consigna: "A partir de estos materiales, la actividad consiste en que deben manchar la hoja con las témperas, de manera libre" (30 minutos).

Cierre. Cada uno presenta su trabajo al grupo y se le pide que le den un nombre a su producción. Se pregunta cómo se sintieron con la actividad. Se remarca que lo producido será retomado en el taller siguiente (30 minutos).

### Segundo taller

Objetivo: integrar el trabajo realizado en el taller anterior con la nueva propuesta y complejizar la producción simbólica.

Actividad. Se realiza en dos tiempos.

1- Se reparten caramelos para armar grupos de acuerdo al color del papelito. Consigna: "A partir de las producciones que realizaron la semana anterior y del nombre que le dieron a cada uno de sus trabajos, deben pensar de manera grupal alguna palabra o frase que les guste" (20 minutos).

2- Se colocan en el centro del salón lápices y fibras. Consigna: "El siguiente paso es realizar una representación de esa palabra o frase que eligieron, ésta puede ser escribiéndola, haciendo un dibujo, como más les guste" (30 minutos).

Cierre. Cada subgrupo debe presentar la palabra o frase elaborada y la posterior representación, comentando al grupo general los motivos de su elección. (20 minutos).

### Tercer taller.

Objetivos: Establecer una dinámica grupal autoregulada y complejizar la producción simbólica.

Actividad. Se desarrolla en dos tiempos.

1- Se colocan en el centro del salón imágenes extraídas de revistas.

Consigna: "A partir de estas imágenes que les trajimos deben seleccionar una por persona" (10 minutos).

2- Al ser una actividad grupal se dividen en subgrupos; esto se hace a partir de la asignación de un número del 1 al 4 a cada uno de los detenidos deberán unirse de acuerdo al número que les haya tocado. Se reparte una hoja por grupo y se colocan en el centro las fibras. Consigna: "entre todos deben armar una historia con las imágenes seleccionadas por los miembros de su grupo" (30 minutos).

Cierre: Cada subgrupo presenta al grupo general las imágenes seleccionadas y comparte la historia que armaron a partir de las mismas (20 minutos).

### Cuarto taller

Objetivos: Indagar elementos simbólicos identitarios y evaluar y reconocer estrategias de organización grupal.

Actividad. Se desarrolla en dos tiempos.

1-Se llevan recortadas imágenes, frases y palabras extraídas de revistas, las cuales son colocadas en el medio del salón. Consigna: "Aquí les trajimos recortes de revistas que son frases, imágenes, palabras, pueden acercarse y elegir todas las que quieran" (20 minutos).

2- Se entrega a cada participante una hoja A3 en blanco. Se colocan además fibras, lápices y lapicera en el piso; se reparten al grupo vasitos con plasticolina y pinceles para pegar en las hojas en blanco los recortes de revista seleccionados. Consigna: "A partir de lo que eligieron queremos que lo peguen en la hoja y armen un collage; también si hay alguna palabra, frase o dibujo que les gustaría agregar, pueden hacerlo" (30 minutos).

Cierre: Cada uno presenta al grupo su producción (20 minutos).

### Quinto taller

Objetivos: Evaluar estrategias de organización para la elección grupal; establecer la posibilidad de Historización.

Actividad. Se desarrolla en dos tiempos

1- Se parte de noticias periodísticas. Se trata de una actividad grupal, por lo que se indica que se organicen en grupos con las personas que están al lado. Consigna: "El centro les dejamos algunas noticias que trajimos para trabajar, acérquense y elijan de manera grupal una de ellas" (20 minutos).

2-Consigna: "Esta actividad implica que usen la imaginación, a partir de la lectura de la noticia seleccionada deben elegir un personaje o protagonista de la misma, y pensar en grupo cómo se imaginan la vida de esta persona antes y después de haber estado en esta noticia" (20 minutos).

Cierre. Presentación al grupo de la noticia seleccionada y la historia que pudieron armar (20 minutos).

### Sexto taller

Objetivos: Crear espacios de diálogo y reflexión, de escucha atenta y de intercambio entre los compañeros; generar un espacio de producción grupal, integrando creativamente aquello que cada uno realizó en una totalidad.

Actividad. Consta de 3 momentos (45 minutos aprox.)

1- Presentar de la historia de vida de César González (alias "Camilo Blajaquis") y leer en forma grupal algunos de poemas: "Poesía a martillazos", "Llamado al cielo", "Diagnóstico esperanza" y "La venganza del cordero atado" (pertenecientes al libro *La venganza del cordero atado*).

2- Escuchar la canción "La bala" de Calle 13, luego leer la letra, detenerse en algunos párrafos que parezcan significativos para comentarlos entre todos.

3- Escribir cada uno una frase en un papel dejando únicamente la última palabra de la misma a la vista para que otro compañero empiece con la misma otra frase y así consecutivamente. Así al finalizar resulta un poema que crearon entre todos.

Cierre: Reflexión sobre la actividad, indagación sobre sensaciones que quedaron, exposición de los objetivos de la misma para ver si se cumplieron (20 minutos).

### Séptimo taller

Objetivos: Propiciar un espacio creativo y de producción de subjetividad; favorecer el fortalecimiento de la capacitación vincular de las personas detenidas.

Actividades: Consta de dos momentos (45 minutos).

1- Construir cajas utilizando palitos de helado y pegamento común.

2- Escribir cada uno un recuerdo lindo de su vida en pocas palabras (recordar el pasado) y a continuación escribir un proyecto, un deseo, un plan (proyectarse al futuro). Cuando todos finalizan se comparte aquello que escribieron como un proyecto y el recuerdo queda a criterio de cada uno si leerlo frente a los demás o no. Una vez que leyeron aquello que escribieron lo guardan en la caja construida.

Cierre: Reflexión sobre la actividad, indagación sobre sensaciones que quedaron, exposición de los objetivos de la misma para ver si se cumplieron (20 minutos).

### Octavo taller

Objetivos: Movilizar los cuerpos. Permitir una nueva disposición de los mismos en el espacio; Habilitar un espacio de expresión y respeto al disenso; Favorecer procesos de proyección de deseos e historización en la singularidad de cada miembro.

Actividad. "El camino". Se entrega una hoja grande a cada participante del taller junto a un lápiz, una goma, y colores. Allí se pide que dibujen un vehículo en el centro que pueda representar su vida dejando espacio a los alrededores. A continuación, deben dibujar quiénes van en el vehículo explicitando quién maneja el vehículo y en qué lugares van. Luego a un lado de la hoja deben dibujar de dónde ha partido el vehículo de su vida (lugar, fecha, etc.) y hacia dónde va. Posteriormente, deberán dibujar el camino que lleva del lugar de partida hacia el destino. En el dibujo del camino deberán señalar si hay obstáculos en la carretera, cómo está el tráfico (los semáforos están en rojo prohibiendo pasar, en amarillo señalando precaución o en verde permitiendo que avancen), a qué velocidades se mueven en cada tramo y qué elementos (valores humanos) importantes llevarán para estar bien equipados para la carrera en la vida.

Finalmente se pedirá que le pongan un título al dibujo.

Cierre. Se pide que los miembros se dispongan de forma circular en el espacio junto a su obra y el título que le pusieron, y se realiza un plenario en el que se comparten las producciones, con un breve comentario sobre el proceso de creación de cada uno y cómo se sintieron realizando la actividad.

#### Noveno taller

Objetivos: Evaluar la experiencia de los talleres desde la visión de los propios participantes y también la de los miembros del equipo como coordinadores, repasando cada actividad realizada; Abrir un espacio de intercambio en el que puedan señalar qué fue lo que más les gustó y que no de todo lo realizado.

Actividades: Reflexión grupal sobre la experiencia que se transitó en los diferentes encuentros, recordando y resignificando la experiencia.

#### **4. Algunas conclusiones**

En principio, nos parece necesario situar que, si bien las alcaldías departamentales se diseñaron para intentar “humanizar” el trato en las condiciones de encierro de personas acusadas de la comisión de un delito a las que aún no se les ha determinado el auto de procesamiento-, el dispositivo privilegiado mientras se encuentran las pruebas suficientes para iniciar un proceso o dejar en libertad a una persona, sigue siendo el encierro. Realizamos esta digresión crítica en tanto, a pesar de estar inmersos en el paradigma de Derechos Humanos, en la práctica sigue imperando el paradigma Positivista, privilegiando la privación de libertad de los sujetos a los que se debe presumir su inocencia hasta que se demuestre lo contrario.

Es cierto que las condiciones que propone el proyecto de alcaldías departamentales es superador en lo que tiene que ver con su antecesora (la detención en comisarías), pero sigue siendo encierro al fin, con todos los efectos desubjetivantes que produce en quienes se encuentran privados de su libertad. La noción de peligrosidad -propia de ese paradigma positivista- vence a la presunción de inocencia.

Si tenemos en cuenta algunas de las características que definen a las instituciones totales como tal y los resultados que producen en los sujetos que transitan por ellas, podemos concluir que uno de los efectos deteriorantes propios de ese tránsito que intentamos revertir con nuestro proyecto, fue el de la masificación (Goffman, 1970). Si bien los talleres que desarrollamos se realizaban con todo un pabellón completo a la vez, el número de personas que participaba no superaba los veinte detenidos. Al inicio de cada encuentro, siempre se dio un espacio para la

presentación de los integrantes, sobre todo en aquellos casos en los que de una semana a la otra se sumaran nuevos integrantes, privilegiando en los momentos de intercambio, el llamar a las personas por su nombre, particularizar para instalar la dimensión subjetiva, personalizar. Consideramos que la experiencia del aislamiento e inhabilitación es un momento crítico que provoca deterioro subjetivo y lleva a la despersonalización (Zaffaroni, 1998). Lo que se provoca con este sometimiento, es una deshumanización para poder dominar (Domínguez Lostaló & Di Nella, 2007). Nuestra intervención de nombrar a los sujetos permitió también romper la rigidización propia de la experiencia del encierro y acercarnos al otro semejante, provocando, desde el primer encuentro, respuestas como saludos espontáneos al retirarse, con un beso o dando la mano (siendo que al momento de ingresar por primera vez al espacio del taller, lo que se presentaba era la distancia).

Los efectos lesivos del encierro pueden revertirse también, mediante el trabajo de la historización de la singularidad de los sujetos detenidos. La restitución de la identidad va desde la recuperación del nombre propio hasta la reconstrucción de lo que fue su vida antes del egreso de la comunidad: constitución del grupo de crianza y convivencia, gustos personales, actividades laborales y de esparcimiento y/o educación, nivel educativo, etc. Con esta sola actividad se le restituye al sujeto el acceso a la palabra y el sentido que la institución total borra con la quita de pertenencias y la imposición en términos absolutos de cronogramas de actividades: cuándo levantarse/acostarse, cómo vestir, qué y cuándo comer, qué hacer en el tiempo libre, qué tratamiento es el más adecuado, etc., lo que Zaffaroni (1998) llama "cultura de Jaula". El acceso a la palabra también implica que el sujeto pueda historizar lo que le pasó/pasa dentro de la institución y exprese su propia opinión sobre su situación.

Historizar es algo trascendental, desde el punto de vista de pensar que la conducta humana siempre está influenciada por valores compartidos con los otros, con el grupo cultural o de pertenencia en el cual ese individuo en particular se ha desarrollado.

Con la circulación de la palabra, los internos comienzan a intercambiar experiencias y posiciones entre sí, lo que implica el restablecimiento de los lazos vinculares del sujeto, la capacitación vincular (Domínguez Lostaló & Di Nella, 2007).

Una actividad que permitió la historización y la proyección a futuro fue cuando se trabajó con “el camino”: las construcciones que cada uno pudo realizar resultaron movilizantes y constituyeron una producción subjetiva. Algunos sujetos referían sobre los motivos que los habían llevado a la detención y sus anhelos respecto al futuro, una vez en libertad, cómo hacer para no volver a una situación como la actual; otros compartían sus “malas decisiones”, las que habían tomado en el pasado, que los condujeron a este presente y el deseo de libertad en un contexto diferente. Siempre la familia aparecía como el sostén o aquello que daba fortaleza para tolerar la detención.

Los sujetos con los que nos encontramos en la Alcaldía se caracterizaron por presentarse en un principio, pasivos frente a las propuestas que llevábamos, manifestándose en una rigidización de los cuerpos. Lo significamos como un efecto deteriorante propio del encierro, caracterizado por la pasivización (a excepción de los momentos de talleres y actividades que se brindan en la institución y las horas de patio, los sujetos pasan todo el tiempo en sus celdas individuales). El trabajo grupal es un dispositivo apto para revertir este tipo de efecto. En el caso de los detenidos, es vital poder sondear sobre sus anhelos, las condiciones sociales y sus potencialidades para establecimiento de vínculos y el diagnóstico de vulnerabilidad (Domínguez Lostaló, 2009).

En la institución total, se considera “buena conducta” del sujeto la capacidad de éste de aceptar o no el discurso y el régimen institucional. No se analiza el contenido del disenso, por lo que el efecto deteriorante es la pérdida de función de la palabra (que constituye otra forma de aislamiento vincular), provoca la desobjetivación. Esto produce que cuando el sujeto entre en contacto con otras personas, sea desde la desconfianza y la distancia. En aquellos casos en los que la falta de acceso a la palabra forma parte de su construcción subjetiva, el paso por la situación de encierro no hace más que acrecentarla y, en ocasiones, cristalizarla.

El dispositivo adecuado para revertir esta problemática es la apertura de la institución. El contacto interior/exterior anula automáticamente la dinámica de encierro. La existencia de una mirada externa, que no tiene compromiso institucional rompe la represión y, cuantas más personas circulen por la institución, mejor será al proceso.



En este sentido, nuestro paso por la institución, desde el proyecto de extensión, permitió hacer porosos los muros de la institución al vincular el “adentro” con el “afuera”. En los sujetos que ingresan a la institución con un déficit en el acceso a la palabra, este tipo de dispositivos pueden erigirse como constitutivos de una posición subjetiva que permita la participación y el disenso.

En las instituciones totales opera una inversión en la asignación del efecto lesionante. Se trabaja solamente desde dispositivos de abordaje individuales ya que -desde el discurso manifiesto- se considera que la grupalidad promovería la pérdida de individualidad -el discurso latente nos diría que lo que pelagra en los dispositivos grupales es el control- cuando en realidad ese efecto deteriorante lo genera la masificación institucional: igualación en términos de falta de discriminación de necesidades particulares de cada uno, cuando lo más singular de cada sujeto es la historización de sus vínculos. El efecto igualador de la masificación es paradójico ya que lo que genera es omisión de las particularidades singulares.

Otras objeciones al dispositivo grupal tienen que ver con el supuesto exceso de ansiedad con los que se carga a los sujetos que rompe con los principios del “tratamiento” penitenciario: cuanto menos movilizados estén los detenidos, mejor para el personal de contacto. O simplemente que no sirve de nada.

El efecto deteriorante se da en la capacidad vincular si no se tienen espacios grupales. La persona pierde la capacidad de tolerar la diferencia, que otro hable, esperar turno para tomar la palabra, que no pueda cumplir acuerdos (Domínguez Lostaló & Di Nella, 2009). La grupalidad como espacio de múltiples identificaciones permite pensar en términos de actividad subjetiva pero colectiva, pensar un proyecto de vida, romper con el criterio de aislamiento.

El pensamiento en el marco de aislamiento no es productivo, es tautológico de los propios prejuicios y, por lo tanto, es alienante. El dispositivo de taller que propusimos pretendió detectar las singularidades subjetivas de cada detenido para desmasificarlo. Las actividades que una persona puede realizar (y que realiza), es lo que marca una potencialidad del sujeto. Cuando no puede actuar, sufre porque se ha visto perturbado su equilibrio humano. Si se ve restringido en su actuar, si pierde la posibilidad de mostrar su potencia, pierde también su libertad. Por eso, las actividades

debieron tener la suficiente flexibilidad para adaptarse a los distintos intereses de los internos. Atender a la singularidad no es otra cosa que la reconstrucción de los vínculos y, de este modo, recuperar la subjetividad. Por ejemplo, en uno de los talleres en los que se trabajó con letras de canciones, se pidió a los detenidos que cada uno eligiera una, para posteriormente buscarlas por internet y llevarlas al encuentro siguiente. Se escucharon y cantaron todas las canciones seleccionadas, respetando el momento de cada uno y sus gustos. Al finalizar ese taller, todos terminaron eligiendo una canción en común y cantando juntos, acompañándolo con percusión. Es decir que, de elecciones individuales, por medio del respeto a la diferencia, se llegó luego a un momento de consenso y grupalidad.

Consideramos que nuestro tránsito por la Alcaldía, además, contribuyó al cumplimiento de dos grandes objetivos que excedieron a los destinatarios directos de la intervención (los detenidos): se pudo capacitar a los integrantes del equipo extensionista en diversas temáticas relacionadas con los contextos de encierro y sus efectos deteriorantes en la subjetividad; profundización que resultó novedosa ya que en la cursada de grado no se logra explorar estas temáticas en extenso. Asimismo, permitió promover y profundizar intercambios entre dispositivos del Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires en contextos de encierro (Alcaldía) y la Universidad (Facultad de Psicología, UNLP), vínculo que ha quedado establecido para futuras intervenciones, ya sea desde la carrera de grado, como desde futuros proyectos de extensión.

## Referencias bibliográficas

Domínguez Lostaló, J. C. (1999). "Derechos Humanos en la administración de justicia de menores". En *Alter-Nativas del Control Social*, 1 (1), pp. 65-79.

Domínguez Lostaló, J. C. y Di Nella, Y. (2007). *¿Es necesario encerrar? El derecho a vivir en comunidad*. Buenos Aires: Koyatun.

\_\_\_\_\_ (2009). *Desarrollo Humano en Comunidades Vulnerables: el Método de Clínica de la Vulnerabilidad Psicosocial*. Buenos Aires: Koyatún.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

\_\_\_\_\_ (1976). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Goffman, E. (1970). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Zaffaroni, E. (1997). *Criminología: aproximación de un margen*. Colombia: Temis.

\_\_\_\_\_ (1998). "Necesidad y posibilidad de una respuesta marginal". En Zaffaroni E. R. *En busca de las penas perdidas (Deslegitimación y dogmática jurídico-penal)*. Colombia: Temis.

\_\_\_\_\_ (2012). *La cuestión Criminal*. Buenos Aires: Planeta.

Leyes, decretos, sentencias y resoluciones

Constitución Nacional

Fallo "Verbitsky, Horacio s/ Habeas Corpus" [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/ERUCD9>>

Organización de las Naciones Unidas (1977). *Reglas mínimas para el tratamiento de reclusos* [en línea] Recuperado de

<<http://www.comisionporlamemoria.org/normativa/encierro/reglas%20minimas%20ONU.pdf>>

## Acerca de las autoras

**Marien Bajar** es licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ayudante diplomada en la cátedra de Psicología Forense de la Facultad de Psicología (UNLP) y alumna de la carrera de especialización en Psicología Forense de la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES). Además, es coordinadora del proyecto de Extensión "DERRIBANDO MUROS. PALABRA Y SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS DE ENCIERRO", acreditado por la Secretaría de Extensión de la UNLP durante el 2016 e integrante 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", aprobado en 2015, en ejecución desde febrero de 2016.

**Romina Ailin Urios** es licenciada y profesora en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Psicología Forense (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito XI) y maestranda en Comunicación y Criminología Mediática (Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP). Asimismo, es ayudante diplomada en las cátedras de Psicología Preventiva y Psicología Forense de la Facultad de Psicología

(UNLP), directora del Proyecto de Extensión “DERRIBANDO MUROS. PALABRA Y SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS DE ENCIERRO”, acreditado por la Secretaría de Extensión de la UNLP durante el 2016 e integrante de los proyectos 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” y “LA PROBLEMÁTICA DE LAS ADICCIONES: ANÁLISIS DE PROYECTOS ESCOLARES DE PREVENCIÓN DE ADICCIONES IMPLEMENTADOS DE MANERA CONJUNTA ENTRE LA DG-CyE Y LA SUBSECRETARÍA DE SALUD MENTAL Y ATENCIÓN DE LAS ADICCIONES”, aprobados en 2015, ambos en ejecución desde febrero de 2016.

# SALUD MENTAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PSICÓLOGOS EN INSTITUCIONES PÚBLICAS. RESUMEN DE INVESTIGACIÓN

*Mental health and professional practices of psychologists in public institutions. Research Summary*

Aldana Bueti López y Agustina María Edna D'Agostino  
[aldanabuetilopez@gmail.com](mailto:aldanabuetilopez@gmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

## Resumen

El presente escrito tiene como propósito presentar una investigación a desarrollarse durante el presente año. Se realiza una descripción del estado del arte y justificación del tema de estudio y se introducen los propósitos de la pesquisa, entre los cuales se encuentran: enunciar los dispositivos y las estrategias desarrolladas por los equipos de profesionales y técnicos que se desempeñan en instituciones de salud mental y detallar las condiciones de internación y de externación que allí se suscitan.

Para alcanzar estos objetivos, se utilizan métodos característicos del abordaje en investigación social y de investigación cualitativa: la entrevista semi-dirigida y la observación participante son las técnicas privilegiadas para la realización de este estudio, de característica exploratoria-descriptiva. El foco de interés radica en conocer la perspectiva del actor, sus prácticas y sus discursos. Para estos fines, se ha establecido una muestra y se ha seleccionado un conjunto acotado de instituciones públicas efectoras de políticas sociales en salud mental de La Plata y del Gran La Plata.

**Palabras clave:** instituciones; salud mental; psicología; prácticas profesionales

## **Abstract**

The objective of this paper is to present a research summary. The purposes of the research are: - To state the devices and strategies that have been developed by teams of professionals and technicians who work in mental health institutions, and detail the conditions of internment and "externalization" that are developed in public institutions of mental health.

We use methods of social research and qualitative research. The principal techniques to run this exploratory and descriptive study are the semi-structured interview and the participant observation.

We have established a sample that has been limited/restricted to mental health institutions of La Plata and the periphery of La Plata.

**Keywords:** Institutions; mental health; psychology; professional practices

## **Introducción**

A continuación, se presenta una investigación a desarrollarse, durante el transcurso de este año, que forma parte de un proyecto más amplio cuyo objetivo general consiste en caracterizar los procesos de subjetivación producidos en los efectores y los usuarios de los dispositivos institucionales que implementan políticas sociales en los campos de salud mental, de género y de niñez y adolescencia. En esta oportunidad, el trabajo se centra en el campo de la salud mental, entendida desde la perspectiva de derechos e inclusión social, en consonancia con la Ley Nacional de Salud Mental (Ley 26657).

Entre los propósitos se encuentran: enunciar los dispositivos y estrategias llevadas adelante por los equipos de profesionales y técnicos que se desempeñan en instituciones de salud mental y detallar las condiciones de internación y externación que allí se desarrollan.

El foco de interés radica en conocer la perspectiva del actor, sus prácticas y sus discursos. A continuación, se realiza una breve presentación del estado actual del conocimiento sobre el tema y la fundamentación del estudio.

## **Estado actual del conocimiento sobre el tema**

Antes de comenzar a investigar sobre los dispositivos y estrategias desarrolladas por los equipos de profesionales y técnicos que se desem-

peñan en instituciones de salud mental, hoy en día, es importante hacer un breve recorrido que sitúe esta inquietud en perspectiva histórica.

Con el Estado regulador interventor durante el gobierno peronista de 1946 a 1955, se establecieron políticas de regulación de las interacciones sociales. En este período, el ministro de salud, Ramón Carrillo, enunciaba que la dificultad para atender pacientes psiquiátricos estaba en las ideas de los profesionales que trabajaban con ellos y remarcaba la necesidad de capacitación para el desarrollo de las políticas públicas. En 1956, se creó el Instituto Nacional de Salud Mental que pasó a ser una cuestión de salud pública, pero desde una práctica asistencial y bajo un modelo médico asilar. Frente a esto, las prácticas de los trabajadores de la salud mental fueron por fuera de las estructuras oficiales (Chiarveti, 2008). Asimismo, se produjo en este tiempo la entrada del Psicoanálisis y la creación de las carreras de Psicología, cuyos actores fueron agentes destacados en este movimiento.

Respecto a la salud mental comunitaria, se puede establecer que su historia comenzó en nuestro país cerca de 1960, con el movimiento de la antipsiquiatría proveniente de Europa, aunque con su particular recepción que lo unió con un movimiento político militante que pensaba la salud mental como una producción cultural, subjetiva y colectiva de una comunidad (Del Cueto, 2014; Galende, 2014).

Durante la Dictadura Militar de Juan Carlos Onganía (1966-1970) se debilitó la presencia del sector público en salud y aumentó la privada mediante las obras sociales (Aguilo, 2005). La protesta obrero-estudiantil conocida como "el Cordobazo" en 1969 y sus múltiples movimientos sociales, culturales y políticos, produjeron una nueva subjetividad social de lucha y tomaron fuerza las prácticas alternativas en salud mental encabezadas por las comunidades terapéuticas que se repartían en muchas provincias y lo que ellas implicaban: asambleas de pacientes y terapeutas, puertas abiertas, trabajo colectivo, etc.

Durante el tercer gobierno de Juan Domingo Perón (1973), se promovió el intento de retomar las ideas de Carrillo y se apuntó a una gestión del Estado de la salud en normativa y presupuesto. Paralelamente, se declaró la salud como un derecho de todos los ciudadanos (Ierace, 2013).

Luego que comenzara a asomar un cambio de subjetividad y concepción del sujeto con padecimiento mental, ocurrieron en Argentina dos

acontecimientos que desmantelaron la subjetividad social. El primero de ellos, fue la sucesión de gobiernos dictatoriales que sometió a nuestro país de 1976 a 1983, donde desapareció el sujeto desde una perspectiva ética y de derechos, fueron desaparecidos y asesinados muchos trabajadores de la salud mental y estudiantes y, con ellos, muchas prácticas y teorías sobre salud mental comunitaria. El segundo acontecimiento, fue el predominio del neoliberalismo con su apogeo del individualismo (Vainer, 2009).

Se observa que, en nuestro país, las políticas en materia de salud han estado más cerca de ser estrategias de gobierno que políticas de Estado. Los diferentes modelos de Estado-Nación han producido diferentes avances y retrocesos en el campo de la salud mental, entendida como parte de la salud pública (D'Agostino, 2016).

La sanción de la Ley 26657 (Ley Nacional de Salud Mental), es una vuelta a la concepción del sujeto de derecho, ya que regula una transformación de los servicios de atención de quienes presentan padecimientos mentales y produce la ruptura con el paradigma del encierro que dominó ese campo desde el siglo XVIII y operó como una forma de disciplinamiento social más que un método de recuperación de la salud. Esta normativa se asienta en un cambio de paradigma: el de los derechos de quienes sufren esta problemática, derechos que fueron desconocidos y negados durante siglos.

En este caso, el derecho puesto en cuestión es a la salud, derecho inclusivo, que debe asociarse con su acceso a la atención. Además, junto a este derecho humano y social elemental, el texto legal reconoce en su artículo 7 otros derechos, tales como: el de conocer y preservar la identidad y grupos de pertenencia del usuario, recibir una atención basada en fundamentos científicos ajustados a principios éticos y no ser identificado o discriminado por un padecimiento actual o pasado, entre otros.

Este acceso al ejercicio de los derechos no alcanza igual a toda la población y la mayor inequidad se presenta en los sectores más vulnerables, ya sea por tratarse de minorías o grupos o individuos que se hallan en situaciones de desventaja por condiciones económicas o sociales diversas.

En el orden de aplicación de la Ley 26657, a la cual la provincia de Buenos Aires adhirió sin modificaciones, cabe indagar acerca de los dispositivos creados y los recursos preexistentes a la normativa, que deben



transformarse para desarrollar el nuevo paradigma. Es necesario un análisis de las producciones discursivas, como así también de las prácticas en el ámbito público de los profesionales, de los técnicos y de todos los agentes de ese sistema de salud. A su vez, ya en el campo de los usuarios del sistema, incluidos los potenciales futuros usuarios, será necesario que nuevas producciones subjetivas emerjan y sostengan demandar el cumplimiento de los derechos, como también acceder a una nueva simbolización del padecimiento psíquico, que se aleje de “la locura” en las representaciones sociales más descalificadoras de ella (Pérez, 2016).

Aceptar estos cambios trasciende a quienes el sistema de atención abarca para llegar al conjunto de la sociedad, que verá interpeladas las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, [1975] 2010), que han sostenido a lo largo de siglos las representaciones sociales mencionadas.

Michel Foucault ([2004] 2006), desarrolla las nociones de biopoder y biopolítica. Este poder se dirige a la especie humana en sus aspectos biológicos, fija como objetivos la vida, el nacimiento, la muerte y la enfermedad y son estos objetivos los que sostienen la biopolítica. En esta línea teórica, podemos afirmar la existencia de estrategias biopolíticas de vulnerabilización que, en este caso, provocaron la fragilización de quienes padecen esta problemática, conformándose el encierro en una estrategia de dominio. Sin embargo, estas tecnologías de poder, no afectan sólo a quienes padecen la problemática sino que atraviesan el cuerpo social en subjetivaciones de ciudadanos/as. Es por estos mecanismos que operan en nuestras sociedades, que se hace necesario inquirir no solamente en los dispositivos de atención de la salud mental sino, además, en sus efectores, que serán quienes tendrán que revisar las técnicas con las que trabajan, transformar algunas posiciones frente a quien padece -y su padecimiento- y reflexionar sobre las formaciones discursivas en las que funda su accionar.

Decimos aquí que el surgimiento del paradigma de derechos ha hecho pensable un cambio cultural y otro posicionamiento científico frente al viejo concepto positivista de la enfermedad mental. Los nuevos dispositivos que se requieren deberán alojar al padeciente y a su familia y/o allegados, recuperar y fortalecer los vínculos comunitarios y trabajar sobre sus potencias.

La desmanicomialización no se resume en la externación del internado: debe prever los recursos alternativos a la internación para el transitar hacia la comunidad, pero también para los futuros padecientes que pudieran presentarse y en quienes la internación será un recurso de última instancia.

Con intereses similares se han realizado en la provincia de Buenos Aires algunas investigaciones que destacan el lugar central de los profesionales y técnicos y sus estrategias particulares como equipo de trabajo para la implementación de la Ley.

Cómo afirma Lilián Alvarado, luego de la sanción de la Ley de Salud Mental los trabajadores de este campo, para intentar arribar a su implementación efectiva tienen, por un lado, el compromiso de "exigir a las autoridades el cumplimiento de la ley y, por otro, una tarea mucho más rica, productiva y creadora: inventar modos de intervención que permitan garantizar su implementación" (Alvarado, 2013: 43). Para ello destaca el papel esencial de la interdisciplina por medio de la conceptualización del problema y la confección de estrategias de intervención comunes.

Alejandra Rojas, Larisa Santimaria, Mariana Fevre y Gabriela Santimaria (2014), analizaron la incidencia de la Ley Nacional de Salud Mental en los dispositivos de guardia de distintos hospitales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la provincia de Buenos Aires. Este trabajo dio como resultado que se consideró como una gran ventaja la creación de equipos interdisciplinarios conformados por psicólogos, por psiquiatras y trabajadores sociales para atender la urgencia en hospitales generales. Otro aspecto positivo se refirió a que las internaciones sean voluntarias en hospitales generales y no necesariamente en monovalentes.

Entre los obstáculos destacados por los profesionales *psi* para la implementación de la ley se encuentran: la complejidad administrativa, la falta de recursos humanos a partir de la baja cantidad de cargos correspondientes; la ausencia de recursos materiales para implementar consultas ambulatorias, hospitales de día, prevención, entre otras; y el desconocimiento de la vigencia de la ley por parte de algunos profesionales que pretenden seguir operando bajo el paradigma anterior.

Por otro lado, el trabajo de investigación de la trabajadora social Clara Weber Suardiaz presenta algunos análisis sobre la transformación de la política de salud mental en el ámbito bonaerense durante el período 2010-2014, luego de la sanción de la Ley 26657 en 2010:

La ley debe ser orientadora de los planes estratégicos que den curso a las políticas de salud mental. Los documentos oficiales plantean los principios de la ley, mencionan que desde allí deben orientarse las políticas pero concretamente, esto no se plasma operativamente en los diseños de los planes. Como consecuencia, hemos visto a las propias instituciones y sus trabajadores, realizar esfuerzos para acercarse a los ideales de la ley que, en ocasiones, no pueden sostenerse y si lo hacen, esto es a altos costos personales y laborales entre otros (2014: 140).

En coincidencia, María Edna D' Agostino afirma que "la existencia de un programa o legislación no garantiza el cumplimiento de su objetivo, se necesita de recursos personales y materiales para llevarlo a cabo" (2016: 136).

Uno de los agentes para los que la nueva Ley de Salud Mental introduce cambios es el psicólogo. La cátedra de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata), investiga las articulaciones entre la formación de grado del psicólogo/a y su preparación-capacitación para desempeñarse en políticas públicas (Pérez, 2014).

Frente a las nuevas leyes sancionadas al comenzar a consolidarse el paradigma de los Derechos Humanos a partir del 2000, entre ellas la 26657 en 2010, es necesario comenzar a pensar nuevas prácticas en las instituciones y equipos de salud:

Será necesario construir y pensar herramientas específicas, a la vez que se requiere interpelar los modos actuales en que se producen las prácticas concretas que realizan los psicólogos/as en esos espacios. Crear lo nuevo es la tarea pendiente y el desafío de este tiempo (Pérez, 2014: 178).

En esta misma línea, Hugo Cohen y Graciela Natella (2014), plantean que el trabajo con los recursos humanos es el más importante para un cambio en el sistema de salud, porque cambios en sus intervenciones pueden generar cambios en las estructuras.

### **Método y técnicas a implementar**

Para esta investigación se utilizan métodos de investigación cualitativa, característicos del abordaje en investigación social. Se trata de un trabajo exploratorio-descriptivo (Hernández Sampieri y otros, 2006). El propósito general es enunciar el estado de situación en la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental.

En esta oportunidad, se analiza el discurso y se detallan las prácticas de los profesionales y técnicos que integran actualmente los equipos de salud mental en las instituciones públicas seleccionadas. El foco de interés estará en conocer lo que se denomina la perspectiva del actor, para luego poner a dialogar esa perspectiva con las posibles formas de abordaje/intervención. Por esta razón, se privilegian las técnicas de observación y entrevistas semidirigidas:

- La observación participante permite conocer, desde la observación de la vida cotidiana de las personas o los grupos específicos, los fenómenos, los eventos o las circunstancias a las que no se podrían acceder exclusivamente a partir del discurso.

Esta técnica, de carácter abierto y flexible, posibilita registrar los acontecimientos y produce una forma de teorización que surge a partir de la experiencia.

- La entrevista semi-dirigida nos permite conocer la opinión u obtener información de un grupo específico de personas de una comunidad, acerca de un tema en común. Según María Cecilia De Souza Minayo (2013), este tipo de información no estructurada tiene como objetivos: describir los casos individuales, comprender las especificidades culturales de los grupos y la comparación de diversos casos.

## **A modo de cierre**

Consideramos que enunciar los dispositivos y estrategias desarrolladas por los profesionales y técnicos de equipos de salud que implementan políticas públicas sociales en salud mental y detallar las condiciones de internación y externación en las instituciones públicas de salud mental seleccionadas puede ser un primer paso para el intercambio y la socialización de estas estrategias entre las instituciones y los trabajadores de la salud mental; además de que su sistematización puede ser útil como insumo para los nuevos trabajadores y usuarios de estos equipos de salud. Esperamos que el trabajo emprendido pueda constituir un aporte, que fortalezca un trabajo colectivo en pos de impactar positivamente en la formación profesional del psicólogo y las prácticas que se realizan en las instituciones públicas de salud mental.

## Referencias bibliográficas

- Aguilo, J.C. (2005). *Políticas sociales en Argentina: de la sociedad de beneficencia a la focalización compulsiva* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/kTJFKi>>
- Alvarado, L. (2013). "Ley nacional de salud mental-Posibilidades para su implementación". En *Estrategias-Psicoanálisis y Salud Mental*, 00 (1), pp. 42-44.
- Castoriadis, C. ([1975] 2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Cohen, H. y Natella, G. (2013). "Los principios rectores de la desmanicomialización. Los recursos humanos que los sustentaron". En *La desmanicomialización*. Buenos Aires: Lugar.
- Chiarveti, S. (2008). "La reforma en salud mental en Argentina. Una asignatura pendiente". En: *Revista Argentina de clínica psicológica*, 17, pp. 173-182.
- D'Agostino, M.E. (2016). "Políticas sociales en salud mental y transformaciones del Estado en Argentina 1966-1990". En *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 62 (2), pp. 127-138.
- De Souza Minayo, M.C. (2013). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Del Cueto, A.M. (2014). "Breve introito sobre la salud mental en Argentina". En *La Salud mental comunitaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. ([2004] 2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galende, E. (2014). "Memoria: el pasado nos debe enseñar algo sobre el presente". En *Salud colectiva*, 10 (2), pp. 265-278.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista L.P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ierace, V. (2013). El Sistema Nacional Integrado de Salud, hacia una revalorización. En *Epidemiología y Salud*, 1, pp. 31-34.
- Pérez, E. A. (2014). "Investigación sobre políticas públicas: Vicisitudes de la relación entre la formación de grado del psicólogo y las políticas públicas". En *Psicología Institucional*. La Plata: EDULP.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Psicología Institucional II*. La Plata: EDULP [en prensa]
- Rojas, M. A; Santimaria, L.; Fevre, M. y Santimaria, G. (2014). "Incidencias de la Ley Nacional de Salud Mental en los dispositivos de guardia desde la perspecti-

va de los profesionales psicólogos y psiquiatras". En *Anuario de investigación Facultad de Psicología-UBA*, 21 (2), pp. 131-137.

Vainer, A. (2009). "Los desaparecidos de la salud mental". Conferencia llevada a cabo en *Semana de la memoria. Huellas de la memoria. Psicoanálisis y salud mental en Argentina en los '60 y '70*. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Weber Suardiaz, C. (2014). *La transformación en las políticas de salud mental 2010-2014-Análisis de la situación de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: Facultad de Trabajo Social (UNLP).

## Acerca de las autoras

**Aldana Bueti López** es estudiante avanzada de la licenciatura y el profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), adscrita alumna en la cátedra de Psicología Institucional (Facultad de Psicología, UNLP) y becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en la convocatoria 2016. Se desempeña en actividades de extensión en el marco del Programa PIFATACS "CAPACITACIÓN TÉCNICA UNIVERSITARIA EN INTERVENCIONES COMUNITARIAS E INSTITUCIONALES PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL" y es colaboradora del proyecto de investigación "EJERCICIO DE DERECHOS U PRODUCCIONES DE SUBJETIVIDAD. UN ESTUDIO EN REDES INTERSECTORIALES EN INSTITUCIONES DE LA PLATA Y GRAN LA PLATA", dirigido por la Lic. Edith Alba Pérez y Lic. Luis María Antonia, acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP.

**Agustina María Edna D'Agostino** es licenciada y profesora en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y se encuentra cursando el doctorado en Psicología (UNLP) con el tema "Imaginario estudiantil acerca de la práctica profesional del psicólogo en política social, Facultad de Psicología, UNLP (2012-2015)". Además, es becaria doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), ayudante diplomada ordinaria en las asignaturas Psicología I y Psicología Institucional (Facultad de Psicología, UNLP) y se desempeña como integrante y coordinadora en diferentes proyectos y programas de investigación y extensión en la UNLP, los cuales se caracterizan por la aplicación socio-comunitaria. Su área de trabajo intelectual se centra en el estudio de los imaginarios sociales y en los aportes de la Psicología al campo de la política pública social.

## **MODOS DE HABITAR EL BARRIO: TERRITORIO DE DISPUTA Y AGENCIA COLECTIVA**

*Modes of inhabiting the neighborhood: territory of dispute and collective agency*

Irma Colanzi y María Belén Del Manzo  
[irma.colanzi@gmail.com](mailto:irma.colanzi@gmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El artículo se centra en el análisis de los procesos de agencia colectiva y disputas en la dimensión territorial. Se propone pensar las acciones territoriales como actos semióticos, en los que se entretujan categorías de género, de etnia y de clase que adquieren una significación específica en el caso de las mujeres y los jóvenes.

Las reflexiones teóricas y empíricas que se presentan refieren al Proyecto de Fortalecimiento Institucional "SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS", y 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).

La dimensión territorial, en tanto una construcción social, se conjuga con las migraciones y características de la comunidad residente en el barrio "El Futuro", en donde se presentan dinámicas de investigación-acción novedosas al momento de pensar las intervenciones, desde una perspectiva de Derechos Humanos y enfoque de género.

El análisis que presentamos tiene como principal apuesta la concepción del espacio social como un acto semiótico, configurado por medio de signos y símbolos, en el que se advierten las lógicas específicas de

su uso desde la mirada de los/as niños/as, jóvenes y mujeres, tanto de manera singular como colectiva.

En este sentido, delimitamos tres dicotomías espaciales: lo público y lo privado; lo urbano y lo rural; lo propio y lo ajeno, que nos permiten revisar las intersecciones de género, de clase, de nacionalidad, de raza, de etnia y, al mismo tiempo, recuperar lo multidimensional de los procesos estudiados.

La metodología de investigación-acción implementada en el proyecto, con la categoría de género como eje transversal, permite analizar los modos de habitar el territorio de manera compleja.

El recorrido conceptual y analítico propuesto revisa la dimensión de la territorialidad, contemplando las estrategias de disciplinamiento de los cuerpos por medio del espacio social.

**Palabras clave:** territorialidad, espacio social, agencia colectiva, género

### **Abstract**

The article focuses on the analysis of collective agency processes and disputes in the territorial dimension. It is proposed to think of territorial actions as semiotic acts, which interweave categories of gender, ethnicity, class, which acquire a specific meaning in the case of women and young people.

The theoretical and empirical reflections that are presented refer to the Institutional Strengthening Project "MENTAL HEALTH AND PROMOTION OF NON-VIOLENT SOCIAL TIES", and the Research Project (PPID) "APPROACHES TO VIOLENT SOCIAL PRACTICES: THEIR USES AND SENSES IN HIGH SOCIAL VULNERABILITY" to the Faculty of Psychology of La Plata University (UNLP).

The territorial dimension, as a social construction, is conjugated with the migrations and characteristics of the resident community in the neighborhood "El Futuro", where innovative action research actions are presented at the moment of thinking about interventions from a human rights perspective and gender approach.

The analysis that we present has as main bet the conception of the social space as a semiotic act, configured through signs and symbols, in which the specific logics of the use of the same from the perspective of the children, young people and women, both individually and collectively.

In this sense, we delimit three spatial dichotomies: the public and the private; the urban and the rural; the own and the other, that allow us to



review the intersections of gender, class, nationality, race, ethnicity and at the same time recover the multidimensional of the processes studied.

The action research methodology implemented in the project, with the category of gender as transversal axis, allows us to analyze the ways of inhabiting the territory in a complex way.

The conceptual and analytical route proposed revises the dimension of territoriality, contemplating the strategies of disciplining bodies through the social space.

**Keywords:** territoriality, social space, collective agency, gender

## 1. Nuestro recorrido

Este artículo se propone analizar en clave política la espacialidad a partir de algunas reflexiones teóricas y empíricas, 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). Entre los objetivos, destacamos la construcción de un dispositivo de intervención psicosocial con anclaje territorial, para prevenir, atender y/o reconstituir los lazos comunitarios afectados por prácticas violentas que comprometen la salud integral y el ejercicio de derechos de los actores sociales: niños/as, jóvenes y referentes comunitarios residentes del barrio El Futuro (Melchor Romero, La Plata).

De esta manera, nos resulta relevante caracterizar la estructura y el uso del espacio social, tomando en consideración los estudios urbanos y territoriales, así como la información relevada durante la fase de observación y diagnóstico presuntivo de dichos proyectos (Del Cueto, 2014).

En nuestro recorrido metodológico, destacamos la noción de saber situado (Haraway, 1995), una propuesta de la epistemología feminista que cuestiona el objetivismo propio de los regímenes de verdad impuestos. El desafío es construir conocimiento por medio de la mirada de los propios protagonistas. Se plantea entonces que, para entender el espacio social, es preciso revalorizar a los/as sujetos/as conocidos/as y sus reflexiones (Vasilachis de Gialdino, 1999).

A continuación, presentamos algunas definiciones posibles del territorio, que proponemos como un acto semiótico: repensar los modos

en que determinados grupos sociales conciben su lugar en particular y de manera colectiva. Luego, describimos y analizamos las maneras de habitar el barrio El Futuro, sus construcciones, significaciones y lógicas de circulación e interacción de quienes viven allí. En este sentido, delimitamos tres dicotomías espaciales: lo público y lo privado; lo urbano y lo rural; lo propio y lo ajeno, que nos permiten revisar las intersecciones de género, de clase, de nacionalidad, de raza y de etnia y, al mismo tiempo, recuperar lo multidimensional de los procesos estudiados.

## **2. El territorio: categoría multidimensional**

Dada la complejidad en el abordaje de los estudios urbanos y territoriales, se requiere plantear algunas definiciones de la dimensión territorial que consideramos pertinentes a la luz de nuestro trabajo.

En primer lugar, pensamos al espacio social como un acto semiótico, configurado mediante signos y símbolos que nos permiten indagar sobre los modos en que ciertos actores sociales -en nuestro caso los/as niños/as, jóvenes y mujeres- conciben su lugar en el barrio de manera singular y colectiva. Así, podemos apreciar las interacciones sociales, los desplazamientos, los recorridos, los relatos y las prácticas realizadas en el territorio, sus usos y sus apropiaciones.

En segundo lugar, tomamos los aportes de Bernardo Mançano Fernández (2008), quien sostiene que el territorio es una categoría multidimensional. Para este autor, el espacio es definido como una composicionalidad, ya que de manera simultánea es movimiento y estabilidad, proceso y resultado.

En esta misma línea, Doreen Massey (2014) afirma que el espacio es producto de interrelaciones, se constituye por interacciones, es la existencia de la multiplicidad: conviven diferentes trayectorias y voces sociales. Dado que es el resultado de relaciones, siempre está en formación, nunca es un sistema cerrado ni acabado, por eso es abierto, incompleto y en constante devenir.

En tercer lugar, el espacio social es un lugar de disputa y conflicto, por tanto, se vuelve una dimensión más del ejercicio del poder y control de los cuerpos. Tomando en cuenta estas características, podemos definir al territorio desde una dimensión política que construyen los sujetos.

Esta politicidad se vincula con la mencionada semiotización del espacio, es decir, en términos de Alicia Lindon (2007), estamos en presencia de una intertextualidad en la que se ejerce el poder y se dejan marcas de memorias en los cuerpos. Es desde esta perspectiva que delimitamos y analizamos las tres dicotomías espaciales, para comprender cómo los actores sociales implicados vivencian las violencias de género, de etnia y de clase en el barrio El Futuro.

De acuerdo a lo expuesto, el territorio es analizado no sólo como un espacio geográfico multidimensional, sino también como un espacio político, abstracto, atravesado por las dimensiones de poder y de control social.

La territorialidad también nos convoca a reflexionar sobre las lógicas y operatorias del uso del espacio, en la medida en que constituye un acto semiótico que, en muchos casos, supone un mensaje de disciplinamiento y control de algunos cuerpos, como el de los/as jóvenes y las mujeres. En tal sentido, adherimos a los desarrollos de Rita Segato (2016), quien sitúa al territorio a través de los cuerpos y que en este artículo definimos por medio de las dicotomías del espacio social. Se vinculan con el modo de administración del territorio, como estrategia biopolítica de marcación de las corporalidades.

Tomando en cuenta el trabajo de diagnóstico realizado durante el 2016 en los proyectos citados, podemos afirmar que estamos ante una territorialidad múltiple por los diferentes grupos sociales, acciones e intercambios que caracterizan la zona: los y las migrantes bolivianos/as comparten el espacio con "nativos", con migrantes de otras procedencias (Paraguay) y con hijos/as de migrantes que son argentinos/as; diversos movimientos populares/políticos; usos múltiples del territorio, por ejemplo, para talleres de cine, ferias, comedores, comercios, venta de comida callejera, etc.

Por último, es relevante señalar que este espacio adquiere un estatus en pugna en la medida que se encuentra rodeado de quintas, de baldíos, de calles de tierra, pero aspira a lograr las características urbanas de la ciudad de La Plata.

### 3. Pensar el barrio El Futuro

Teniendo en cuenta las nociones de espacio antes relevadas, nuestro recorrido se centra en los modos que los y las migrantes del barrio El Futuro y sus hijos/as configuran el espacio social y las prácticas discursivas imaginarias y subjetivas que lo componen. Para ello, recurrimos a los registros de campo de los talleres y a la información obtenida en la elaboración, aún en proceso, de un mapeo colectivo.

En una primera instancia, describimos la localidad de Melchor Romero como un espacio complejo, delimitado formalmente por la avenida 520, que marca una frontera, la de lo rural y lo urbano de La Plata. En este sentido, Sergio Caggiano y Ramiro Segura sostienen que “el territorio urbano es el escenario resultante de la sedimentación de constricciones, fronteras y prescripciones, y, en cuanto tal, condiciona a los actores” (2014: 30).

El barrio El Futuro reúne a migrantes de origen boliviano que llevan varias generaciones en Argentina. Este origen cultural, étnico, se aprecia en cómo se reproduce la distribución del espacio en el país de migración, con las características propias del país de origen: locales de comida tradicional de Bolivia como “salchipapa”, “salteñas”, “charque”, “sopa de maní”, venta de quinua (Colanzi & Del Manzo, 2017: 114).

El Futuro tiene imagen de cemento, ya que abundan las construcciones nuevas y se observa que se piensa la casa de material, en tanto frontera, como el porvenir. También es importante 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 (aun cuando hasta en la garita de la parada del micro se nomina al espacio como tal). El Futuro es otra construcción de una comunidad que se reconoce por los logros adquisitivos con un sacrificio abiertamente asumido (Colanzi & Del Manzo, 2017: 115).

Para comprender de qué manera los y las protagonistas que habitan este territorio construyen sus espacios sociales, debemos recuperar su dimensión política en disputa, en la que advertimos diversas modalidades del ejercicio del poder.

En este sentido, nos resulta operativo la utilización crítica de mapas para la producción de otras narraciones y representaciones que desplacen a las impuestas por el poder dominante. El mapeo se constituye como una práctica, una acción de carácter colectivo y siempre parcial, pues no recupera la “realidad territorial” sino que trabaja desde lo complejo, dinámico y problemático, desbordado por el transitar de los cuerpos y subjetividades (Risler & Ares, 2013).

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 a través de procesos cognitivos, que están influenciados por aspectos de género, culturales, étnicos, entre otros” (en Colanzi & Del Manzo, 2017: 115).

Siguiendo esta frase, Julia Risler y Pablo Ares agregan que “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).

Estas reflexiones nos permiten pensar al barrio como un actor protagónico y especialmente “la esquina” como el lugar elegido por los y las jóvenes para reunirse con la Asociación Civil “En la Esquina”<sup>1</sup> y con los/as integrantes de los proyectos de investigación-acción de la Facultad de Psicología de la UNLP.

El aumento del registro y ejercicio de las violencias en el barrio “El Futuro”, comprometieron a los referentes de dicha organización “a definir acciones con los/as chicos/as de la comunidad, a fin de desarrollar estrategias de prevención de lazos sociales violentos, así como reflexionar sobre los sentidos que circulan en ese contexto, relativos al modo de habitar su lugar” (Colanzi & Del Manzo, 2017: 115).

Con el propósito de cumplir estos objetivos y luego de un trabajo de diagnóstico, la Asociación Civil lleva adelante una escuela taller de cine abierto a la comunidad y dirigida especialmente a los/as adolescentes.

---

1 Los proyectos institucionales mencionados tienen su anclaje territorial a partir de un convenio de colaboración recíproca entre la Universidad Nacional de La Plata, por medio de la Facultad de Psicología, con la Asociación Civil “En la Esquina”. Dicha organización, está orientada a la promoción de derechos y a fomentar la participación organizada, permanente y responsable de la comunidad en el diseño de herramientas y desarrollo de estrategias para el fortalecimiento comunitario, desde la Educación Popular, la Economía Social y la Comunicación Popular a nivel barrial.

Las actividades llevadas a cabo tienen un origen ligado a un acto restaurativo: la producción de un corto<sup>2</sup> sobre el asesinato de un chico de 19 años en el barrio; este hecho de algún modo condensa las violencias que padecen en el lugar. Este grupo de jóvenes reconstruye las narrativas de lo inenarrable (Rousseaux, 2015).

Posteriormente, y en el marco de la Escuela de Cine, realizan el documental "El Futuro", que cuenta tres historias de argentinos/as hijos/as de bolivianos, invitando a reflexionar sobre la discriminación.

Esto significa que la asociación civil se constituye como un vehículo para que los/as "pibes/as" del barrio puedan contar las violencias padecidas, violencias que van marcando el espacio social desde la fragmentación y desde los movimientos continuos de desterritorialidad y reterritorialidad (Mañano Fernández, 2008), es decir, hablamos de la manifestación de los desplazamientos de las relaciones sociales en el espacio que (re) producen y se apropian de acciones.

En el caso que nos convoca, el primero de los movimientos se produce por medio de las situaciones de violencias en el espacio público, cobrándose la vida de un joven. La reterritorialidad se genera con la posibilidad de revisar los intersticios y co-construir nuevos modos de habitar el barrio, mediante nuevas narraciones del territorio, como una vía de agencia y transformación del espacio social, cultural, comunitario e imaginario.

Esta forma de trabajar en el barrio crea otros lugares de enunciación que desafían los relatos hegemónicos a partir de los saberes y experiencias de los propios actores sociales.

En este proceso, es importante mencionar la colaboración como equipo interdisciplinario<sup>3</sup>, en la producción del último videoclip realizado por los/as integrantes del taller de cine *Ni uno más, para que no haya una menos* (2016). Este audiovisual incluye la elaboración colectiva de una canción

---

2 En 2013, los/as alumnos/as de 3ro. A de la Escuela Secundaria N° 39 "Juana Azurduy" (San Carlos, La Plata), produjeron, filmaron y editaron este documental para el Programa "JÓVENES Y MEMORIA" de la Comisión Provincial por la Memoria, acompañados por los profesores Celeste Re y Ezequiel Gancedo.

3 Es importante señalar que los/as integrantes de los proyectos de investigación-acción hemos llevado adelante, en la fase de diagnóstico, tareas de observación participante como así también el diseño y la coordinación de talleres en co-construcción con el equipo de la Asociación Civil "En la Esquina", a los fines de colaborar en la problematización de las prácticas sociales violentas surgidas como emergentes en las actividades propuestas con los/as jóvenes, que luego fueron insumo para la producción del material audiovisual.

que aborda la violencia de género con la idea de visualizar cuáles son las circunstancias que llevan a un hombre a violentar a una mujer. En palabras de uno de los chicos “nadie nace siendo golpeador” (s/d).

En los talleres y en las actividades de mapeo efectuadas por algunos miembros de los proyectos de investigación-acción, se despliegan estrategias narrativas que implican la reconstrucción del espacio social en todas sus dimensiones, sus historias y sus memorias, para así poder relevar la complejidad del barrio.

Los aspectos hasta aquí desarrollados nos permiten inteligir la importancia de analizar el territorio, sus recorridos y las experiencias, los modos de habitar desde lo común pero también desde la singularidad. De ahí la necesidad, como se mencionó, de delimitar tres dicotomías: lo público y lo privado, lo urbano y lo rural y lo propio y lo ajeno, que nos llevan a pensar las intersecciones de clase, de género, de nacionalidad y de etnia en la construcción y uso del espacio por parte de quienes lo habitan.

#### **4. Dicotomías espaciales en pugna**

##### **A. Lo público y lo privado**

A lo largo de sucesivos talleres realizados en la Escuela de Cine, con el propósito de trabajar algunos emergentes acerca de las violencias en el barrio y, en especial, la violencia de género surge una pregunta que nos interpela: “¿ser ama de casa es un trabajo?”. Ante este interrogante, podemos observar que algunos/as jóvenes y vecinos/as no identifican al espacio doméstico como laboral.

Esta situación nos lleva a delimitar esta primera dicotomía que organiza el orden binario patriarcal y que se define por medio de la división sexual del trabajo.

En términos de Pierre Bourdieu (1998), esta invisibilización de las tareas en el hogar es producto de la deshistorización de los orígenes de dicha división y su vinculación con el espacio social, lo que ha garantizado y sostenido la continua reproducción de la escisión de lo público y lo privado.

De esta forma, la delimitación de espacios en el trabajo doméstico al que se relega a las mujeres y el espacio de dominio público de los varones se sustenta en la violencia simbólica propia de la sociedad androcéntrica.

La delimitación de lo público y lo privado se sostiene en un reparto de tareas y mandatos vinculados con la relación sexo/género, que marca

una jerarquía y también desigualdad (Brito Domínguez, 2016). En la división espacial de lo privado y lo público se instala una ficción doméstica, que está garantizada por medio de un modelo de mujer doméstica basado en la diferencia sexual que afecta el modo en que se concibe a las mujeres y los mandatos que se deben cumplir.

Esto exige diversas prácticas que legitiman tal división: supone la racionalización de la diferencia, así como también la falsa idea de actividades que naturalmente son asignadas a un género u otro, como es el caso del cuidado en relación con las mujeres.

De acuerdo a Bourdieu, "el principio de división social construye la diferencia anatómica, supone la justificación de lo natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos" (1998: 24). Esa naturalización se desplaza también al espacio social.

La organización de la dominación masculina va trazando fronteras espaciales y así se configura con la lógica de la héteronorma. Dichas divisiones, operan como controles formales e informales de las mujeres, varones y otras definiciones subjetivas (Larrauri, 2008). Los modos de control formal se observan, por ejemplo, en el cumplimiento del cuidado para el cobro de algunos planes sociales, en donde el empleo del tiempo de las mujeres está supeditado a asegurar el acceso a la educación y a la salud primaria de sus hijos/as. Caso contrario, no reciben la contraprestación estatal. A esta sanción pecuniaria se suma la sanción moral, en tanto control informal. La tarea continua de las mujeres queda delimitada por dichos mecanismos de control y de gestión de sus cuerpos.

Asimismo, el espacio sanciona la coherencia entre el deseo, la sexualidad y el género (Butler, 1997). Estos tres aspectos que definen la identidad de género se inscriben en las superficies de los cuerpos y en el territorio.

Según lo expuesto, podemos sostener que la división sexuada del espacio social se advierte en algunas definiciones de los y las jóvenes del barrio, en el marco de entrevistas llevadas adelante en el taller de cine para la problematización del tema a desarrollar en su videoclip.

Cámara en mano y en pequeños grupos, se les preguntó a los/as vecinos/as si sabían qué es el "Ni UNA MENOS"<sup>4</sup> y qué significaba. Se formularon también otra serie de preguntas como: ¿qué es la violencia de género?

---

4 En distintas ciudades de Latinoamérica, desde el 2015, se han efectuado movilizaciones por el incremento de feminicidios y el reclamo en la ampliación de derechos. En el caso de Argentina, la convocatoria se denominó "Ni UNA MENOS".



¿las tareas en el hogar son un trabajo? ¿crees que existe alguna razón específica por la que una mujer se viste con falda y escote? ¿crees que está buscando algo?

Las respuestas oscilaron entre el “no conozco” o “algo oí”, asociaban la marcha y la violencia de género sólo con el maltrato físico y casos de femicidios. En relación con las actividades en sus casas, la mayoría de las mujeres entrevistadas afirmaban que era su obligación, su responsabilidad, que no era un trabajo. En cuanto a la última pregunta, una señora comentó: “la mujer debe andar más recatada, el cuerpo de la mujer es deseado por el hombre y ella lo sabe, por eso no debe mostrarlo” (registro de campo, 7 de junio de 2016).

Las apreciaciones de los/as entrevistados/as se conjugan con un territorio en donde los negocios de venta de comida típica están a cargo de mujeres, así como la atención de algunos de los comercios del barrio (casas de ropa, almacenes, panaderías, peluquerías, entre otros). La circulación de sus cuerpos está supeditada al traslado de sus hijos/as de un lugar a otro (especialmente a la escuela y a los centros de salud)<sup>5</sup> y a la realización de “mandados” para proveer a sus familias. De esta manera, realizan tareas reproductivas y productivas, pero que no son reconocidas como tal en el espacio privado.

Algunas de las mujeres consultadas dijeron: “Estoy siempre adentro, no salgo nunca”, otras comentaron no poder asistir a la marcha “Ni UNA MENOS” por el cuidado de sus hijos/as, por estar trabajando y una de las mujeres manifestó no saber porque estaba todo el día “encerrada” con sus hijos. Esto nos lleva a interpretar la permanencia en el ámbito de dominio por excelencia de las mujeres: el privado. Sin embargo, en “El Futuro”, también podemos observar a las mujeres trabajando en la calle, haciendo zanjas, en distintos comercios, en otras casas de familia. Por ello, se conjugan diversas lógicas de uso del espacio público y privado que cuestionan el binarismo, aunque aún prevalece la idea de la mujer en el ámbito del hogar como un dominio natural.

Estos registros nos permiten pensar que el espacio doméstico opera como un lugar donde se ejerce la pedagogía de la crueldad (Segato, 2013), allí se forjan los cuerpos dóciles: mujeres que no pueden salir de

---

5 La baja dotación de recursos sanitarios y educativos en el barrio, lleva a las mujeres que tienen a su cargo el cuidado de los hijos/as u otros familiares a buscar alternativas por fuera.

sus casas, “encerradas”, adolescentes que “se esconden” en sus viviendas por “quedar embarazadas” ante la mirada de la “gente del barrio” (registro de campo, 24 de mayo de 2016).

Cuando las violencias se desplazan del dominio doméstico al público, adquieren la dimensión de un acto semiótico en el que se emite un mensaje, tanto a la fratría de varones patriarcales, como también al resto de las mujeres, que encarnan el temor de ser las próximas víctimas. Entre sus narraciones, algunas chicas cuentan que grupos de jóvenes y adultos no sólo las acosan en las calles del barrio con insultos, provocaciones y mostrándoles cómo ellos picanean a los perros del lugar. Sin dudas, este gesto nos muestra el ejercicio de poder y de dominación de esa hermandad masculina.

En este punto, tomamos en consideración los planteos de Paula Soto Villagrán (2011), quien efectúa un recorrido por las maneras de pensar la ciudad y cuyos aportes nos permiten revisar los usos y apropiaciones del barrio por parte de las mujeres que lo habitan.

En las reflexiones de dicha autora se puede observar cómo el relegamiento de las mujeres al espacio privado se efectúa por medio de operaciones que se caracterizan por su invisibilidad. Entre ellas, destacamos el “toque de queda”, es decir, las mujeres en determinados horarios no pueden circular por las calles por razones de seguridad. También hace mención a los modos en que se debería pensar una ciudad/barrio para las mujeres, con más luminarias, con espacios de conciliación del cuidado y el trabajo remunerado, como por ejemplo los lactarios.

Al concebir al barrio como un espacio social y también como una “trama material y simbólica en constante construcción” (Soto Villagrán, 2011: 4), es posible pensar en los cambios culturales e históricos que pueden efectuarse para propiciar lugares más habitables y respetuosos de las necesidades específicas de cada posición sexuada y genérica. En esta línea Soto Villagrán sostiene que:

[...] el ordenamiento urbano se ve cada vez, y con mayor fuerza, desbordado por las heterogéneas vivencias, itinerarios, imágenes, prácticas, en cuanto las personas van estableciendo vinculaciones con los espacios urbanos a través de procesos históricos, simbólicos, afectivos, perceptivos (2011: 4).

De esta manera, es importante visibilizar la necesidad de incluir al colectivo de mujeres y otros cuerpos feminizados en el diseño urbano,

deconstruyendo las posiciones privilegiadas de los varones que dominan los modos en que se conciben los espacios sociales. Sin embargo, en contraposición a Soto Villagrán, consideramos que la operación de visibilizar no define y no es suficiente al momento de pensar la diversidad en la inteligibilidad de los territorios, de los cuerpos y de la espacialidad.

En el caso de las mujeres de origen boliviano, el uso del espacio está condicionado a los controles informales que ejercen los varones y que delimita también el Estado-Nación, cuando las reconoce exclusivamente desde su lugar de cuidadoras.

A partir de estas trayectorias, analizamos dos aspectos: el control y el miedo como condiciones que definen el uso del espacio por parte de las mujeres boliviana migrantes.

Con respecto a los controles informales, la invisibilidad de las mujeres en el espacio público/urbano se debe al cumplimiento de mandatos vinculados con roles estereotipados de género como la posición subjetiva de las amas de casa y esposas. En relación con esto, una de las jóvenes que forma parte del taller de cine, nos dice que las mujeres suelen ser amas de casa y sin estudios terminados. El hombre es el que va a trabajar, en general como albañil (registro de campo, 24 de mayo de 2016).

Soto Villagrán refiere:

En efecto, estos estereotipos se expresan en representaciones geográficas de tipo binarias tales como: público-privado, ciudad-suburbio, trabajo-hogar, reproductivo-productivo, mente-cuerpo. Estas oposiciones son resultado de construcciones ideológicas, más que descripciones empíricas, y afectan directamente entre otros, al ordenamiento urbano y la estructura espacial. De hecho las generalizaciones que se hacen de la mujer tanto para situarla dentro o fuera, en lo público o en lo privado estereotipan y reducen las posibilidades de movilidad de las mujeres en la ciudad (2011: 12).

Los fragmentos que constituyen el territorio están marcados por los estereotipos que definen y determinan el lugar de las mujeres en el espacio privado, lejos de la circulación urbana/pública. Para que ello se haga efectivo, se implementan estrategias de disciplinamiento de estos cuerpos, por ejemplo, el temor a circular por posibles represalias, situación que construye una trama de miedos asociada al espacio público.

En el caso de las mujeres migrantes de distintas generaciones, se producen varios desplazamientos por el ejercicio de dominio patriarcal, a modo de controles formales e informales, visibles e implícitos: se trasladan de país ante situaciones reiteradas de violencia de género, se desplazan en el barrio condicionadas por la simultaneidad de las tareas que realizan y que exigen un empleo de tiempo para otro, se mueven ante la falta de instituciones educativas, de salud, de las fuerzas de seguridad, inclusive, para la recreación, en general, de sus hijos/as, etc.

Es relevante plantear entonces que el espacio vivido se caracteriza, en el caso de las mujeres, por el miedo y la sanción moral cuando no se cumplen los estereotipos vigentes sobre las identidades de género previstas en el orden patriarcal. Esa ciudad/barrio vivida, se complejiza con la dimensión de la ciudad/barrio imaginada, que plantea Soto Villagrán (2011), en la cual se pueden incluir los procesos emocionales en la construcción del espacio social.

Este aspecto es central en el caso de las personas migrantes porque nos permite comprender cómo opera la nostalgia, el duelo y el desarraigo en la configuración del barrio. Se trata de los afectos vinculados con el dejar atrás un territorio para co-construir otro, hablamos de la reapropiación del espacio social y la configuración de identidades.

Es aquí donde las mujeres pueden reescribir y reconstruir su espacialidad desde múltiples emociones, como así también desplegar estrategias para subvertir los controles formales e informales en el barrio "El Futuro", como es el caso de asumir roles activos como comerciantes, en la construcción de zanjas y calles de adoquines, en la participación, de las jóvenes, en la escuela de cine.

Por lo antes visto, es necesario advertir que las mujeres muestran modalidades activas de reapropiación del espacio y pueden volver a narrar la historia por medio de sus posiciones de agentes activas en la producción económica, social, cultural y política del territorio.

#### B. Lo urbano y lo rural: los/as migrantes bolivianos/as y el cruce de fronteras

Nos proponemos en este apartado problematizar los procesos de construcción de identidades e identificaciones (Caggiano, 2005), teniendo en cuenta la dimensión del espacio social.

En cuanto a los/as participantes del taller de cine, se observan diferencias generacionales, dado que los/as destinatarios/as de las actividades son jóvenes de 12 a 18 años aproximadamente, que han nacido en Argentina y sus padres son bolivianos/as.

Si bien estos adolescentes conocen las costumbres de la cultura de Bolivia, efectúan procesos de adaptación a otro país, en un territorio en el cual también se perciben dicotomías, en la medida en que “El Futuro” intenta ser un lugar urbano, pero se encuentra rodeado de quintas y baldíos. En esta línea, es preciso referir que en dicha espacialidad existe la intención de diferenciación con el resto de las localidades que conforman la zona de Melchor Romero, no sólo por los espacios típicos que se ofrecen (venta de especias, lugares de comida, ferias, fiestas patronales) sino también por la avanzada de cemento, el gran incremento de construcciones de material que marca una diferencia con zonas lindantes.

A lo largo de nuestra investigación-acción, observamos que es preciso pensar en modos de identificación intercultural, donde conviven en esa territorialidad diversas construcciones del yo, es decir, que los procesos estarán marcados por las condiciones del espacio social, tanto culturales como las que refieren a las diferencias entre lo rural y lo urbano.

Lo urbano tiene una connotación valorativa positiva a la que aspiran las familias que han elegido asentarse en el barrio, propiciando un cruce de fronteras simbólico, en vinculación con un proyecto de vida para sus familias y una diferenciación de otros/as migrantes bolivianos/as, como es el caso de quienes trabajan en las quintas de las zonas de Abasto y/o Arana.

Las características del espacio social se vinculan con la particularidad de las migraciones en La Plata y Gran La Plata:

Con respecto a La Plata, la historia de las migraciones constituye un eje nodal de la historia regional desde la fundación de la ciudad a fines del siglo XIX. Ya desde entonces el municipio y su entorno se encontraban atravesados por diferencias étnico –culturales, nacionales e internacionales [...] Tanto la población urbana como la rural suburbana fueron complejizando su perfil a medida que el entramado de relaciones incorporaba nuevos migrantes de orígenes diversos. [...] La presencia sistemática de bolivianos data de la década del sesenta. Sus inserciones de trabajo son esencialmente de baja calificación. En la ciudad, los hombres en la construcción y en el comercio, y las mujeres centralmente en el comercio; en el área rural periurbana en la producción agraria hortícola. La

migración boliviana [...] constituye un fenómeno estructurado, con una dinámica propia, que se ve reforzado por el subempleo en las áreas de economía campesina en Bolivia y la demanda de algunos sectores de la economía local, como los mencionados de la construcción y la industria hortícola (Caggiano, 2005: 55).

De esta manera, podemos afirmar que la migración boliviana es eminentemente laboral, aspecto que se aprecia en el intercambio con los/as jóvenes que participan del taller de cine. Muchos de sus integrantes refieren que sus padres se dedican al comercio, la construcción (albañiles y trabajo en corralones) y el manejo de remises, además del empleo doméstico (fuera de su casa). El trabajo tiene un valor muy importante condicionando el modo de nominar al barrio, ya que hay una apuesta por parte de las familias bolivianas por un nuevo proyecto de vida y familiar.

Las diferencias en cuanto a la inserción laboral entre varones y mujeres, supone que el empleo del tiempo en el barrio se diferencia entre ellos/as: por ejemplo, el horario de las obras en construcción determina la presencia permanente de las mujeres amas de casa en el territorio. Muchas de ellas, se encuentran la mayor cantidad de tiempo en sus hogares, desarrollando trabajo doméstico y de cuidado.

El espacio social es central en los procesos de construcción identitaria, ya que se contemplan, tanto a los/as migrantes bolivianos/as que han venido previamente al barrio, aquellos/as provenientes de otras localidades cercanas, como también los anhelos, las aspiraciones y las necesidades de las nuevas familias que llegan. Estas familias muchas veces vienen de zonas rurales y cambian sus ocupaciones como un modo de mejorar su calidad de vida.

Sergio Caggiano retoma las retóricas relacionales de las identificaciones, a fin de dar cuenta de las múltiples influencias que aparecen en los procesos identificatorios. En este sentido, sostiene que "las identidades sociales sólo pueden pensarse en el juego relacional de las diferencias y, en consecuencia, se hace necesario aceptar su carácter incompleto, abierto y, por lo tanto, inestable y contingente" (Caggiano, 2005: 35). Es un enfoque antiesencialista que nos habla del carácter precario de las identidades y escapa de la rigidez e innatismo que obturan la comprensión de lo social.

Esto se observa en la colectividad boliviana, ya que presentan las marcas y características de los/as bolivianos/as migrantes de los sesenta;

de aquellos que vienen por razones laborales a las quintas y también los/as habitantes de “El Futuro”, quienes se proyectan de manera relacional, tomando tanto la perspectiva laboral, como la diferenciación de sus predecesores migrantes.

En síntesis, los diversos actores sociales que forman parte, definen su espacio social a partir de un juego de relaciones, distinguiéndose de otros migrantes bolivianos/as y desplegando particularidades asociadas con el emplazamiento elegido para el desarrollo de sus actividades laborales y vinculares.

En este punto es relevante mencionar las fronteras internas físicas y simbólicas para reconstruir sus desplazamientos y recorridos, que dan cuenta de las formas de habitar y relacionarse en el territorio. Caggiano y Segura sostienen que “los migrantes pueden toparse con fronteras en los mismos barrios que habitan, fronteras que pueden pasar inadvertidas para muchos, pero que resultan palpables y con efectos concretos para quienes parecen estar destinadas” (2014: 39).

En las actividades de mapeo -acompañados por referentes de la Asociación Civil “En la Esquina”- y en los encuentros con los/as jóvenes del taller de cine, surgieron comentarios sobre “una línea imaginaria” que divide al barrio y sus respectivas “bandas”, lo que se puede visualizar en marcas gráficas en las paredes las cuales, muchas de ellas, hacen alusión a la procedencia (“los paraguayos”, “los bolivianos”). Otra frontera a mencionar está vinculada con el ingreso al barrio, toda vez que en sus narraciones aparecen humillaciones directas mediante el “chantaje”, es decir, un pago de “peaje” para poder llegar a sus hogares.

Los y las adolescentes señalan la discriminación por usar tal o cual ropa, o tener determinado tono de piel. Se trata de estigmas territoriales y a su vez raciales o étnicos, marcas que los separan en sus interacciones cotidianas, en especial en la escuela. Además, refieren a problemáticas de urbanización: una de las chicas dice “lo que pasa es que por ahí este no es un barrio importante como para que pase el camión de basura”; otro grupo plantea que “la ciudad tiene como bueno el centro, pero como malo la violencia y la inseguridad” (registro de campo, 17 de mayo de 2016).

Este desarrollo nos permite reflexionar sobre la construcción de identidades a partir del espacio social, donde estas fronteras están sustentadas por aspectos socioeconómicos, étnicos, raciales, de género, entre otros.

Lo que anteriormente definimos como proceso de avanzada de cemento, requiere de una compleja problematización, ya que lo que es valorado en la construcción de un espacio social, también contiene sesgos de las relaciones de poder y de conflictos propios de la espacialidad. En esta línea, nos referiremos al planteo de David Harvey (2012), quien analiza los procesos de urbanización en relación con la producción de un excedente en el modo de producción capitalista, lo que conlleva a la distribución asimétrica y a la pérdida de derechos necesariamente. Harvey sostiene que:

[...] la urbanización depende de la movilización del producto excedente, surge una conexión íntima entre el desarrollo del capitalismo y la urbanización. Los capitalistas tienen que producir un producto excedente a fin de producir plusvalor; éste a su vez debe reinvertirse para generar más plusvalor (2012: 24).

En el caso de los/as migrantes bolivianos/as, el producto excedente queda invisibilizado por las trayectorias previas, tanto laborales como espaciales, es decir, en el caso del acceso al empleo, han padecido situaciones de mucha irregularidad, precariedad y, al mismo tiempo, la mano de obra para la construcción queda a cargo de las propias familias. Por esta razón, el plusvalor se presenta naturalizado, desplazándose también al territorio.

El cruce de frontera a nivel simbólico opera, a su vez, por el acceso a la urbanización de los/as migrantes de orígenes rurales. Esto da lugar a lo que denominamos proceso de territorialidad acorde con los intereses del nuevo proyecto de vida.

### C. Lo propio y lo ajeno: el duelo de la tierra perdida y las migraciones de los/as bolivianos/as

Los/as bolivianos/as migrantes en el barrio "El Futuro" tienen un lugar de extranjería en Melchor Romero y en La Plata misma. De ahí que sea necesario analizar los mecanismos de identificación y las razones por las cuales definen como propio un lugar o, por el contrario, se enfrentan a la noción de lo ajeno.

El extranjero despliega en el espacio social las lógicas por las que es mirado y definido desde una exterioridad, que determina lo "extraño" y lo propio. Lo propio son las prácticas y acciones de su condición de migrantes y la especificidad de su trayecto migratorio, que se diferencia del



de otros/as bolivianos/as migrantes en otros momentos del siglo, como por ejemplo en los '60.

La condición de extranjero/a remite a la ajenidad frente al otro nativo y también permite entender las particularidades del espacio social-otro. Lo ajeno constituye lo que no puede ser recortado o simbolizado y, al mismo tiempo, supone una exigencia de modificación en la medida en que, si un ciudadano/a hace un lugar y se relaciona con el otro extranjero/a, tendrá que modificar su sentimiento de mismidad. Esta alteración deriva, de acuerdo a Isidoro Berenstein (2008), del término *alter*: el otro entre dos.

La definición de un extranjero en el Antiguo Testamento tenía tres acepciones: la primera, el extranjero extraño a la estirpe y al pueblo; la segunda, el forastero; y la tercera, que se establece en el país (Berenstein, 2008). Siguiendo a este autor, la tercera figura es la que puede ser aceptada por la comunidad, no sin un proceso de elaboración frente a la hostilidad y el rechazo que produce lo ajeno, al cuestionar la propia subjetividad. Es posible entonces pensar en un vínculo de comunidad que incluya al otro/extranjero/a, al cuestionar las propias representaciones que se oponen al movimiento de devenir de los/as sujetos.

El espacio social es el lugar fundamental para este camino de reapropiación y agencia del extranjero/a, quien de esta manera construye su lugar, en tanto una ciudad sentida y vivida, un territorio propio. Si bien hay un núcleo identitario que permanece, somos sujetos en devenir, constructores de relatos posibles.

## **5. (In)conclusiones**

El recorrido que propone este trabajo nos permite reflexionar sobre las vicisitudes de la co-construcción del espacio social, ya que es un territorio de fragmentos marcados por la multidimensionalidad de los constructos de género, de clase, de etnia y de raza, entre otros. El territorio adquiere, entonces, una dimensión de acto semiótico.

De acuerdo a nuestro recorrido teórico y metodológico, es importante rescatar la acción de "mapear", como producción de conocimiento situado, esto es, la puesta en marcha de un proceso de interpretación a partir de un territorio concreto: el barrio "El Futuro", tomando en consideración los saberes populares para la transformación de nuestra realidad.

En este sentido, destacamos la delimitación de diferentes dicotomías vinculadas con la territorialidad: privado/público, urbano/rural, propio/ajeno. En el primer caso, siguiendo los desarrollos de los feminismos, se analizó el lugar relegado de las mujeres y los modos en que la ciudad/barrio se caracteriza por la ceguera ante sus necesidades específicas. “El Futuro” se torna un espacio social y de conflicto en donde las mujeres padecen el toque de queda y las dificultades de la conciliación trabajo remunerado-trabajo doméstico.

En cuanto a lo urbano y lo rural, pensamos las características que diferencian al barrio en su urbanización, por la presencia creciente del cemento, de las localidades asociadas a la producción hortícola. Se aprecian también allí las tensiones de los procesos de identificación en el espacio, mediante las fronteras físicas y simbólicas.

Finalmente, se propuso un análisis de las posiciones subjetivas de la extranjería y lo ajeno, propiciando la problematización de la mirada del otro para poder vislumbrar la agencia en el intersticio de lo “extraño”. Este último aspecto, en nuestra coyuntura, abre líneas de trabajo que implican repensar al migrante como el “Otro nuevo”, sobre quien recae toda una serie de desigualdades, de diferencias, de estigmas que se vuelve necesario e imprescindible estudiar.

## 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.
- Berenstein, I. (2008). *Devenir otro con otros(s). Ajenidad, presencia, interferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (1997). “Sujetos de sexo / género / deseo”. En *Revista Feminaria*, 10 (19), pp. 1-20.
- Brito Domínguez, M. (2016). “División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico”. En Moreno, H. y Alcántara, E. (coord.). *Conceptos clave en los estudios de género*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Caggiano, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Caggiano, S. y Segura, R. (2014). "Migración, fronteras y desplazamientos en la ciudad. Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires". En *Revista de Estudios Sociales*, 48, pp. 29-42.
- Colanzi, I. y Del Manzo, M. B. (2016). "Los sentidos del espacio social: territorios de disputas y agencia colectiva". Ponencia presentada en la *5tas. Jornadas de Investigación-4to. Encuentro de Becarios de Investigación* de la Facultad de Psicología, UNLP.
- Del Cueto, A.M. (2014). *La salud mental comunitaria*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Haraway, D. (1995). "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". En *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harvey, D. (2012). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity: An Introduction to Non Aristotelian Systems and General Semantics*. Lakeville. CT: International Non Aristotelian Library.
- Larrauri, E. (2008). *Mujeres y sistema penal: la violencia doméstica*. Montevideo: B de F.
- Lindon, A. (2007). "Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales". En *Revista Eure*, vol. 23 (99), pp. 31-46.
- Mançano Fernández, B. (2008). "La ocupación como una forma de acceso a la tierra en Brasil: una contribución teórica y metodológica". En Moyo, S. y Yeros, P. (coord.). *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Massey, D. (2014). "La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones". En Arfuch, L. (comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rousseaux, 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.

- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo. De las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- \_\_\_\_ (2016). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Traficantes de sueños.
- Soto Villagrán, P. (2011). "La ciudad pensada, la ciudad vivida, la ciudad imaginada. Reflexiones teóricas y empíricas". En *Revista de Estudios de Género. La Venta*, vol. IV (34), pp. 7-38.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1999). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

### Acerca de las autoras

**Irma Colanzi** es licenciada y profesora en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es especialista en Abordaje de las violencias interpersonales y de género de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) y en Educación, género y sexualidades (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP). Además, es maestranda en Políticas Públicas y Género (FLACSO), diplomada en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas (FLACSO), diploma Regional Género y Justicia (FLACSO), doctoranda en Ciencias Sociales (UNLP), becaria del CONICET, docente de las cátedras de Psicología II, Seminario de Psicología Experimental y el Seminario Políticas Públicas y Enfoque de género de la Facultad de Psicología (UNLP). Asimismo, es directora y coordinadora de los proyectos de extensión "MUJERES (DES) HABITANDO ENCIERROS: GRUPOS DE CONCIENCIACIÓN PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA INCLUSIÓN" (2016) y "ENTRETEJIENDO DERECHOS. FORTALECIMIENTO Y AMPLIACIÓN DE DERECHOS EN EL BARRIO QOM" (2016) y, anteriormente, en 2014-2015, de "MUJERES Y NARRATIVAS DE-CONSTRUYENDO MUROS. EMPODERAMIENTO E INCLUSIÓN MEDIANTE EL ARTE-SALUD". Compiladora junto con Viviana Seoane y María Luisa Femenías del libro *Violencia contra las mujeres. La Subversión de los discursos* (2016). Rosario: Prohistoria.

**María Belén Del Manzo** es licenciada en Comunicación Social, egresada de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y doctoranda en Comunicación (FPyCS, UNLP). Es docente, investigadora y extensionista de la UNLP, participando en las cátedras de Lingüística y Métodos de Análisis Lingüístico; Capacitación en idioma francés (FPyCS, UNLP) y Lingüística General de la Facultad de Psicología (UNLP). Además, es integrante del Laboratorio en Comunicación, Educación y Discurso (FPyCS, UNLP), coordinadora del proyecto de extensión "MUJERES (DES) HABITANDO ENCIERROS: GRUPOS DE CONCIENCIACIÓN PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA INCLUSIÓN" (2016) y directora del proyecto de investigación "APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS

SOCIALES VIOLENTAS: SUS USOS Y SENTIDOS EN BARRIOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL” (Facultad de Psicología, UNLP). Es autora de publicaciones académicas vinculadas con la construcción discursiva del aborto en la prensa, desde un enfoque enunciativo y anclado en los estudios de género y feminismos.



## ANOREXIA: UN CUERPO DESCONOCIDO EN MI ESPEJO

*Anorexia: an unknown body in my mirror*

Natalia Andrea Currá  
[natalia@curra.com.ar](mailto:natalia@curra.com.ar)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

El presente trabajo es una investigación teórico-clínica resultado del Trabajo Final para la carrera Especialización en clínica psicoanalítica con niños y adolescentes perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicha investigación está centrada en la anorexia. La razón de su elaboración se relaciona con la frecuencia y la trascendencia social con que aparecen en la actualidad. Ante este panorama, surge una pregunta: ¿cómo abordar terapéuticamente estos casos?

Para poder intentar responder a esta inquietud, se ha realizado un breve recorrido histórico sobre esta compleja dolencia. A lo largo del trabajo, se podrán ir encontrando relaciones que se establecen entre la anorexia y la histeria, la adolescencia y también con la construcción cultural del cuerpo y el aislamiento terapéutico en instituciones.

En este artículo queda remarcada la importancia que tiene el psicoanálisis en el abordaje teórico-clínico de la anorexia. Una teoría que nos puede ir guiando en el camino, tanto del diagnóstico, como del tratamiento. Asimismo, se trata de arribar a una respuesta a la pregunta por la institucionalización de la anoréxica, su conveniencia o su efecto adverso.

**Palabras clave:** anorexia; adolescencia; fallan en los duelos; aislamiento

## **Abstract**

The present work is a theoretical-clinical research result of the Final Work for the career Specialization in psychoanalytic clinic with children and adolescents belonging to the National University of La Plata (UNLP). This research is focused on anorexia. The reason for its elaboration is related to the frequency and the social transcendence with which they appear today. Given this panorama, a question arises: how to approach these cases therapeutically?

In order to try to respond to this concern, a brief historical tour has been made about this complex ailment. Throughout the work, you will be able to find relationships that are established between anorexia and hysteria, adolescence and also with the cultural construction of the body and therapeutic isolation in institutions.

In this article, the importance of psychoanalysis in the theoretical-clinical approach of anorexia is highlighted. A theory that can guide us along the way, both in the diagnosis and in the treatment. Likewise, it is about arriving at an answer to the question about the institutionalization of the anorexic, its convenience or its adverse effect.

**Keywords:** anorexia; adolescence; they fail in duels; isolation

## **1. Desarrollo**

Los llamados “trastornos del comportamiento alimentario”, más específicamente la anorexia, si bien han sido registrados durante siglos, han ganado una presencia importante en la actualidad. La verdadera individualización de la dolencia, deriva del esfuerzo clasificatorio del siglo XIX. Charles Lasègue (1873) y William Gull (1874) describen esta enfermedad. Se trata de 1873, época de la entrada en escena de las neurosis en la nosografía psiquiátrica (y, en particular, de la histeria). El artículo de Lasègue se titula “(Acerca) de la anorexia histérica”.

## **2. Breve recorrido por la historia de la histeria**

En la antigüedad, para los griegos, la palabra histeria significaba “migración del útero” que, una vez que llegaba al pecho, causaba la enfermedad en la víctima. Se reconocía en la histeria un desorden de la función sexual y era propiamente femenina. Este punto de vista se abandona



durante la Edad Media en provecho de interpretaciones demoníacas: los llamados “estigmas” de la histeria eran considerados pruebas irrefutables de la entrada del demonio en el cuerpo de la víctima.

Recién en el siglo XVII, al iniciarse el desarrollo de la anatomía y la investigación del sistema nervioso, se trasladó su localización desde el útero al cerebro. Durante este siglo, aunque aún no se había abandonado la idea del origen uterino de la histeria y se seguían quemando histéricos e histéricas en la hoguera, algunos médicos comenzaron a hablar del origen cerebral de esta enfermedad (Le Pois, 1618; Luillis, 1660).

Tiempo después, será la neurología la que descubra la “falsedad” de la histeria como “verdadera enfermedad” ya que no es localizable, susceptible de una definición anatómico-clínica y de una descripción por acumulación de signos. Había un descrédito a las pacientes que la sufrían, la histérica era considerada la “gran simuladora” y es el neurólogo francés Jean Martin Charcot quien le da a la histeria una consideración “científica”.

Charcot consideró a la histeria como una “verdadera enfermedad”, una especie mórbida particular, distinta a las otras porque responde a determinadas regularidades (que había logrado reproducir con su influencia hipnótica). Se imponía tomar en cuenta lo que decían las histéricas para describirla. Ya no era sólo el médico el que, supuestamente, sabía sino también el enfermo, aun cuando éste necesitara del primero para decir lo que sabía.

### **3. Lasègue y su “anorexia histérica”**

En el texto puede verse el fin de entender la histeria como una totalidad. Lasègue postula descomponer sus partes y, para progresar en su investigación, recurre al reduccionismo, un fragmento de histeria, sólo los trastornos digestivos y, entre ellos, elige la anorexia por lo cual dibuja alrededor de ella el marco de la histeria.

Lasègue introduce un elemento importantísimo, tal como lo es la influencia del medio, a la que, según este autor, hay que tener en cuenta en todas las enfermedades en las que interviene un factor moral. Aquí ofrece los argumentos que permiten disociar la anorexia de la histeria.

Cuando lo leemos comprobamos que jamás prescribió el aislamiento como método terapéutico. Es Charcot, unos años más tarde, el precursor. Consideraba que la única posibilidad que conducía al éxito era que los pa-

dres, la familia, se alejaron de la enferma. Una vez obtenido su consentimiento, las anoréxicas no iban al manicomio propiamente dicho, sino a una suerte de clínicas atendidas por religiosas. El psiquiatra delegaba su autoridad a esas “expertas religiosas”. Asimismo, les encargaba mantener el orden y, en cuanto a la autorización -otorgada o no- de ver a los padres, ésta actuaba como castigo o como recompensa.

Según Jean Paul Valabrega (1978), el aislamiento sigue siendo muy utilizado. En los casos graves, permite obtener con la rapidez indispensable la supresión temporaria de los síntomas alarmantes. Su resorte no podría ser otro que la sugestión. Por medio del aislamiento del enfermo, se crean las condiciones que existen en la relación hipnótica.

#### **4. Relación entre la histeria y la anorexia**

El antes mencionado neurólogo Charcot, fue quien creó la escuela de neurología en la Salpêtrière (París, Francia) donde pronto comienza a impartir clases. En 1885, Sigmund Freud pasa un período de prácticas allí y conoce a Charcot.

Para Freud, Charcot le había otorgado a la histeria “realidad”, realidad clínica, pero no se contentaba con esta realidad, con describir el síntoma histérico. A él le interesaba el síntoma como efecto de un proceso, quería saber a qué respondía. Por ello, se separa de Charcot y busca qué determina los síntomas histéricos.

¿Qué piensa Freud de la anorexia? Entre 1892 y 1895, formula la concepción psicoanalítica de la histeria. Durante ese período, el problema evoluciona y el concepto de anorexia histérica introducido por Lasègue parece demasiado estrecho, por lo que es reemplazado por el de anorexia mental (nervosa).

En la medida en que podamos tener un conocimiento de conjunto de la obra de Freud, nos parece que siempre consideró a la anorexia mental como un síntoma histérico.

#### **5. Repasando un poco la adolescencia...**

En los últimos dos siglos, el término “adolescencia” se fue extendiendo y adquiriendo una vigorosa presencia. La interpretación derivada de adolecer es el fundamento de ciertas ideologías de corte discriminatorio

y teorías evolucionistas dogmáticas, que consideran a los niños y adolescentes como seres inacabados e imperfectos respecto a un ideal de perfección, al cual se arribaría en la adultez.

Esta posición genera criterios clínicos y pedagógicos adaptativos que apuntarán a completar esas carencias, a vigilar y a disciplinar para corregir cualquier desvío del desarrollo que podría ser considerado anormal, inmoral o patológico. Dicha posición, es muy distinta a la de, por ejemplo, Donald Woods Winnicott, con su confianza en el potencial creativo del crecer adolescente. Este autor afirma que ese adolescente es "inmaduro" y que, esta inmadurez, es un elemento esencial de la salud en la adolescencia. Es esta inmadurez una parte preciosa de la escena adolescente, contiene los rasgos más estimulantes del pensamiento creador, sentimientos nuevos y frescos.

Se puede decir que una de las cosas más estimulantes de los adolescentes es su idealismo. Todavía no se han hundido en la desilusión y el corolario de ello consiste en que se encuentran en libertad para formular planes ideales.

Es necesario que el paso de la adolescencia a la adultez esté acompañado de un ambiente facilitador. Los padres pueden ofrecer muy escasa ayuda, lo mejor que pueden hacer es "sobrevivir", mantenerse intactos, sin abandonar ningún principio importante.

Si los adultos abdican y delegan responsabilidad, el adolescente se convierte en un adulto en forma prematura y por un proceso falso; pierde toda actividad imaginativa y los esfuerzos de la inmadurez. Ya no tiene sentido la rebelión y el que triunfa demasiado temprano resulta presa de su propia trampa.

Piera Aulagnier (1986) ha hecho grandes aportes a lo que sucede en la adolescencia, ya que piensa el tiempo de la *psique* como dividido en tres: De 0 a 1 año (desde el nacimiento del *infans* hasta el momento en que adviene el Yo), de 1 a 2 años (apertura del proceso identificador, es el advenimiento del Yo como instancia psíquica); y el tiempo a partir de 2 años (adolescencia, el tiempo de clausura del proceso identificador).

Es en la adolescencia cuando se produce un trabajo de construcción y de reconstrucción permanente, el cual permite dejar el tiempo pasado y definitivamente perdido, pero que sigue existiendo psíquicamente, permaneciendo el Yo. Pero para ello es necesario hacer pie en un núme-

ro mínimo de “anclajes identificatorios” y es en la infancia cuando estos anclajes se van seleccionando y apropiando. Éstos forman el *fondo de memoria* (representaciones que han caído bajo represión), el cual le permite al Yo, a pesar de los cambios físicos y otros cambios que se dan en la adolescencia, la garantía de la permanencia, invertir el presente y proyectar el futuro.

Estos son dos trabajos básicos que rigen el proceso identificatorio en la adolescencia, *permanencia* y *cambio* y deben preservar entre ellos un estado de alianza. El joven sólo va a tomarlo si puede tomar el fondo de memoria, los puntos de certeza. Puede cambiar el cuerpo, el tiempo, las personas alrededor, el lugar físico donde vivir... pero la Identidad, el Yo, permanecerá.

La Identidad, el sentimiento de sí, requiere de una “certeza” sobre un origen libidinal. No está tallada en la roca ni garantizada de por vida. Por lo contrario, se trata de algo a construir y no a descubrir, a construir y a defender contra viento y marea con el fin de evitar que zozobre el Yo (Rother de Hornstein, 2006: 2).

Entonces, un aspecto de la identidad es inmodificable, que permite decir “yo soy”, pero tiene otro aspecto de cambio, ya que el sujeto tiene que ser capaz de decir también: “yo fui, yo sigo siendo, yo seré”; la función del Yo como constructor que jamás descansa, e inventor, si es necesario, de una historia libidinal de la que extraer las causas que le hacen parecer razonables y aceptables las exigencias de las duras realidades con las que es preciso cohabitar: el mundo exterior y ese mundo psíquico que, en buena parte, permanece ignoto para él.

Las preguntas del niño por el origen tienen un papel fundante en la constitución psíquica en la medida en que lo remiten a la construcción de una escena de sus orígenes. En la adolescencia, el proceso identificatorio aparece tambaleante: los padres dejan de ser los objetos privilegiados de identificación. Es tiempo de duelos: por el cuerpo infantil, por lo que los padres querían que este sujeto fuera y no lo es y su desidealización.

## **6. La constitución de la identidad**

La identidad no es un estado del sujeto sino un proceso. Involucra procesos identificatorios y sus conflictos inherentes, para alcanzar la ilusión de unidad que le da al sujeto la convicción de “yo soy este”. Senti-

miento que depende de la representación de un cuerpo unificado, de la separación y límite de sí mismo y el otro, de un sentimiento de propiedad de sí, de la imagen narcisista de sí, de la identificación con las imagos-parentales, del sentimiento de pertenencia a una familia, a un grupo, a una cultura, etc.

María Cristina Rother de Hornstein (2006) plantea que todo sujeto necesita contarse una historia de su pasado, oír ese cuento amoroso de su venida al mundo, encontrarse en las fotos de otro tiempo, en los brazos de mamá y papá, encontrar las sonrisas y las alegrías, escuchar los atributos dedicados a "Su Majestad el bebé": que fue hermoso, inteligente, tranquilo, travieso, que gateó, que caminó, que habló, los primeros balbuceos, los primeros juegos, los primeros amigos, la paulatina salida al "afuera", primera marca de libertad.

La adolescencia no es una repetición sino una reescritura, una rehistorización, ya que se pone en juego la temporalidad, el trabajo psíquico, el desplazamiento de una representación a otra.

Hay transformaciones, remodelaciones fantasmáticas, movimientos libidinales, movimientos identificatorios: "la posibilidad de cambiar y transformarse termina con el último suspiro" (Rother de Hornstein, 2008: s/p).

Uno de los trabajos del psicoanalista en la clínica es, precisamente, esta revisión. En la adolescencia predominan las dudas, los interrogantes, los temores, las incertidumbres, los sufrimientos, pero, sobre todo, la capacidad de transformación.

La relativa inestabilidad del Yo adolescente está en relación con el desasimiento de las relaciones primarias y la tramitación del conflicto de separación, desilusión y fin de la omnipotencia infantil, duelos que permiten crear nuevas relaciones de objeto.

## **7. Adolescencia y el papel auxiliar de los padres**

La pubertad, con los cambios corporales y el embate pulsional como "momento caótico", es un punto de bifurcación que abre una serie de posibilidades. La pulsión encuentra su fin, pero está todavía lejos de encontrar sus objetos sexuales, trabajo propio de la adolescencia. La adolescencia implica el pasaje de los objetos prohibidos hacia objetos exogámicos.

En medio de este panorama los adolescentes también sufren la confusión generacional en la que viven sus padres, cuando no aceptan el paso

del tiempo y olvidan que sus hijos los requieren como adultos y sostenes de sus identidades en pleno momento de transformación, como interlocutores y referentes de confianza y no como pares o amigos. El momento de la adolescencia es también un momento crucial para la eclosión de cuadros psicopatológicos severos.

Cuando el papel de Yo auxiliar, la madre que contiene, que metaboliza los ruidos, la madre espejo, no está garantizado, las posibilidades de elaboración del niño se ven sobrepasadas y el Yo debe hacer frente a la doble angustia: de intrusión y de separación.

Este trabajo de investigación se pone al servicio de "imaginarizar" e inventar un futuro ligado a ese pasado, a la genealogía. El proyecto identificatorio, guiado ahora por el Ideal del Yo, nace de este trabajo.

## **8. Relación entre la adolescencia y la anorexia**

Según Gonzalo Várela Viglietti (1999) la anorexia, en esta edad, es precisamente una forma de evitar la adolescencia, con todos los conflictos y duelos que ella entraña y con el trabajo psíquico que supone para el aparato.

Tanto en la anorexia como en la adolescencia se destacan:

- 1) Perturbaciones del esquema corporal y de la imagen del cuerpo
- 2) Fuerte tendencia a la acción, al gesto, a la actuación, pues quien habla, es sobre todo el cuerpo
- 3) La importancia del conflicto dependencia-independencia
- 4) El destacado papel que debe concederse a los problemas concernientes a la identidad y la identificación sexual.

Por lo tanto, este autor concibe a la anorexia como una de las múltiples formas en que puede ocurrir el fracaso de la crisis adolescente.

Estas pacientes (las anoréxicas) que no pueden dejar de moverse para desgastar su energía, no pueden tampoco dejar de pensar. La hiperactividad física tiene su correlato en la mental. Si la primera busca el desgaste del cuerpo, la segunda busca la abrasión de los contenidos mentales. Todo pensamiento -también todo afecto- es erradicado y oscurecido por un pensar compulsivo y excitado acerca de recetas, de comidas, de calorías, de dietas, etc. Su obsesión por la cocina, por los alimentos y sus valores calóricos, implica una sobreinvestidura masiva de dichas representaciones que ocurre como consecuencia del desinvertimiento, también masivo, de toda otra representación. Todo ello pone de manifiesto su fracaso a la hora

de encarar el trabajo psíquico que es necesario transitar para abordar los problemas específicos de esta etapa adolescente, crucial en el desarrollo de todo sujeto. Todas estas conductas tienen un aspecto común: el de cortocircuitar la economía psíquica, lo que va en detrimento de la vida fantasmática, sexual, afectiva y relacional de la persona.

La necesidad de estos pacientes de mantener su precario equilibrio narcisista se encuentra siempre amenazada. Esta es una de las razones que permiten entender la terrible crueldad con que tratan su cuerpo, su impulso a borrar de él todo rasgo de vida que pudiera ser asiento de un deseo de otro, su imperiosa marcha, siempre renovada, hacia la silueta de un cadáver, que no puede suscitar jamás, en otro, más que el horror frente a esa figura siniestra de la muerte. Esa delgadez que deja ver los huesos es como la imagen misma de la muerte y no puede provocar más que horror.

En el contexto de la relación con la madre, la negativa a comer puede representar un intento de establecer una separación, de impedir que el otro la "llene"; es la única forma de hacerlo con una madre que, según informan las historias clínicas, ha centrado su atención a la hija en la alimentación, obstruyendo la enunciación de cualquier deseo posible mediante la satisfacción de la necesidad orgánica o la exigencia de amoldarse al ideal materno. A medida que la hija crece, la madre puede desplazar el interés por sus necesidades a otros aspectos de su existencia (rendimiento en los estudios, por ejemplo), pero no puede tomar en consideración la condición de sujeto de la niña: sus deseos, sus fantasías, sus aspiraciones. En consecuencia, espera rendimientos elevados de su hija, pero toma la mayor parte de las decisiones que le conciernen: aquella ha de ser aceptada y valorada socialmente como producto de su madre, como espejo de su ideal narcisista.

## **9. La anorexia como respuesta a una falla en los duelos adolescentes**

Siguiendo a Silvia Tubert (2001) también podríamos pensar que la anorexia corresponde a un fracaso en la resolución de la crisis adolescente, entendiendo que la adolescencia está marcada por el enfrentamiento con la sexuación y la mortalidad.

Freud observaba que, en la pubertad, en virtud del segundo florecimiento de la sexualidad desencadenado por la maduración gonádica, se

produce una reedición del complejo de Edipo que sólo se resuelve mediante la intervención definitiva e inexorable del tabú del incesto (exigencia civilizadora que actúa especialmente en el adolescente), que conduce a la ruptura generacional y a la liberación de la autoridad de los padres. El pasaje por la situación edípica hace posible la articulación simbólica de la diferencia entre los sexos y la diferencia entre las generaciones. Pero la metamorfosis corporal que se produce en este momento supone, desde el punto de vista pulsional, una excitación somática difícil de procesar psíquicamente. Esto genera una intensa angustia y evoca, al mismo tiempo, los fantasmas y recuerdos de carácter libidinal referidos a la sexualidad infantil pregenital. De modo que, la modificación corporal, despierta y se convierte en representante de fantasías inconscientes en las que se articula el deseo; simultáneamente, aquella transformación produce una herida narcisista que afecta al yo o, en su caso, revela en este momento su fragilidad. Esto conduce a apartar la libido de los objetos y retornar al autoerotismo que proporcionó la satisfacción sexual en la infancia.

Este redescubrimiento del cuerpo lo sitúa en primer plano, en el centro de las preocupaciones del sujeto, al tiempo que el yo sufre, a su vez, una serie de transformaciones, especialmente en lo que respecta a la imagen de sí, que se viven como pérdidas:

- 1) De la imagen de sí mismo que se había elaborado en la infancia y alcanzado cierta estabilidad en el período de latencia.
- 2) De la representación narcisista del niño o niña ideal, es decir, sin carencias, ajena al reconocimiento de la castración, la sexuación y la mortalidad, reconocimiento que dará lugar a una profunda herida narcisista.
- 3) Pérdida de la figura de los padres como soporte del ideal del yo infantil.

## **10. ¿Es la anorexia un resultado cultural?**

Muchos autores vinculan la anorexia con la cultura y la construcción cultural del cuerpo femenino. Sin embargo, la comprensión de los trastornos de la alimentación no se agota, de ninguna manera, con la referencia a los efectos subjetivos de los ideales estéticos de la figura femenina, si bien éstos desempeñan un papel importante.

Como expresan Ginette Raimbault y Caroline Eliacheff (1978), la idealización de la delgadez y, aún más en la actualidad, de la musculatura del cuerpo femenino, es reconocida. A menudo, el inicio de las restricciones



alimentarias coincide con el deseo consiente de perder algunos kilos, anhelo reconocido como culturalmente legítimo y con una hiperactividad deportiva, también valorizada. Sin embargo, la descripción de Lasègue, cuya validez permanece, corresponde, según la fecha, a una época en la que el ideal cultural y la silueta femenina no era en absoluto la delgadez. Nada confirma nunca en las palabras de las anoréxicas, una vez que la anorexia está instalada, que ellas anhelan estar "a la moda". El factor desencadenante que sería el anhelo de estar más delgada pasa muy rápidamente a un segundo plano de una sintomatología mucho más compleja, y el temor por volver a engordar no es "cultural".

¿Fue, entonces, la anoréxica una precursora de la moda?

Las anoréxicas existieron mucho antes de que la delgadez estuviese de moda: es probable que la fascinación que ejercen en la actualidad, particularmente sobre las mujeres, no esté ajena al hecho de que algunos de sus rasgos físicos y psicológicos se valoricen en nuestra sociedad.

Un control tal, un dominio tal de las necesidades fisiológicas, ha sido admirado desde siempre, como lo demuestra el ayuno "ritual" cuya meta sería la de alcanzar la unidad divina. Un ejemplo de esto podría encontrarse en el caso de "Sissi, emperatriz de las anoréxicas" (Raimbault & Elia-cheff, 1978).

## 11. Conclusiones

En todo el trabajo de investigación queda remarcada la fundamental importancia que tiene la teoría psicoanalítica en el abordaje teórico-clínico de la anorexia.

En el tratamiento psicoanalítico, según Rother de Hornstein (2006), entender el cómo del funcionamiento psíquico y entender qué de la historia pasada y presente, ayuda a reconectar experiencias significativas que, en tanto susceptibles, den movilidad al proyecto identificador. Intercambio de conocimientos y afectos que son el soporte de la relación transferencial y lo que posibilita la creación de la historia transferencial. Esta transferencia no es pura repetición de lo ya vivido sino una versión nueva apuntalada en las experiencias significativas.

Para Piera Aulagnier (1980), la transferencia desempeña en la experiencia analítica el papel de un catalizador que permite a dos discursos, dos historias, dos experiencias, dar lugar a una tercera y nueva construc-

ción, de que cada uno de los constructores, terminado el análisis, extraerá las consecuencias, los beneficios, las enseñanzas más conformes a la prosecución de un trayecto que continuará él solo, pero cuyas metas habrán sido modificadas.

Por lo tanto, en conclusión, podría plantearse que las anorexias deberían ser abordadas desde la teoría psicoanalítica, entendiendo que hay una acción conjunta y difícilmente deslindable de la herencia, la situación personal, la historia, los conflictos neuróticos, la enfermedad corporal, las condiciones histórico-sociales, las vivencias, los hábitos y el funcionamiento del organismo.

¿Qué sucede con la institucionalización de la anoréxica? ¿Es conveniente o no? Decíamos a comienzo de este trabajo que fue Jean Martin Charcot el precursor del aislamiento. Aún hoy se practican hospitalizaciones de las anoréxicas como en su época.

Pero habría que tener en cuenta, como lo expresa Tubert (2001), que este tipo de tratamientos se centran en la mera eliminación del síntoma y tienen como objetivo fundamental lograr que la paciente “gane peso”.

La hospitalización puede ser necesaria cuando es imposible el tratamiento ambulatorio, en los cuadros depresivos graves, en los intentos de suicidio, en toxicomanías o abusos de medicamentos que requieren una desintoxicación y cuando existen problemas somáticos o metabólicos. Pero la mayoría de los autores consideran que el tratamiento ambulatorio, fundamentalmente psicoterapéutico, es el más adecuado, en tanto sugieren que el programa dietético no ha de ser impuesto sino establecido de acuerdo con cada paciente.

Ser “anoréxica” o “bulímica” constituye una respuesta a la pregunta por la propia identidad -problema existencial, especialmente angustiante en la adolescencia-, lo que explica la tenacidad con que las pacientes parecen aferrarse a estas etiquetas diagnósticas. Pero se trata de una pseudo-respuesta que aliena al sujeto, de ahí la necesidad de ir más allá del síntoma tanto en el proceso diagnóstico como en el terapéutico: las etiquetas sólo sirven para confirmar la falsa identidad. En este sentido, es probable que los servicios destinados exclusivamente al tratamiento de estos trastornos tengan efectos iatrogénicos, reforzando aquello que pretenden curar.

Maud Mannoni, en su texto "La Institución como refugio contra la angustia", publicado en *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis* (1976), hace un relato de una "cura de una anoréxica" y allí mismo es la paciente la que expresa:

[...] todo el mundo está contento porque me he curado...no se dan cuenta que eso no es lo importante. No comprenden que lo que cuentan son mis ganas, y son mis ganas lo que las voces matan [...] espían para matarlas. ¿De qué sirve que viva si estoy condenada a la muerte de mis ganas? (1976: 143).

Y más adelante dirá:

[...] su "curación", curación hasta ahora muy relativa, porque si bien se trata de la desaparición del síntoma, permanece todavía intacta la manera en que Sidonie realiza, sin saberlo, el lugar que le está reservado por los oráculos que constituyen el aparato de su destino (Mannoni, 1976: 149).

## Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1980). *El sentido perdido*. Buenos Aires: Trieb.
- \_\_\_\_\_ (1986). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1905] 2013). "Tres ensayos de teoría sexual". En S. Freud, *Obras completas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gull, W. (1874). La anorexia nerviosa [en línea] Recuperado de <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1550-8528.1997.tb00677.x/pdf>>
- Lasègue, Ch. (1873). "(Acercas) de la anorexia histérica". En Revista *Archives générales de médecine* [en línea] Recuperado de <<http://www.revistaen.es/index.php/aen/article/download/14594/14474>>
- Mannoni, M. (1976). *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Raimbault, G. y Eliacheff, C. (1978). "Mitologías de la anorexia" y "Sissi, emperatriz de las anoréxicas". En *Las indomables figuras de la Anorexia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Rother de Hornstein, M.C. (2006). *Navegando hacia la identidad*. Circulación interna del seminario de posgrado *Cuerpo e identidad. Los orígenes de la subjetividad*. UNLP.
- Tubert, S. (2001). "Anorexia. Una perspectiva psicoanalítica". En Martínez Benlloch, I. y otros, *Género, desarrollo psicosocial y trastornos de la imagen corporal*. Madrid: Instituto de la Mujer [en línea] Recuperado de <<http://www.psiconet.com/foros/genero/tubert2.htm>>
- Valabrega, J. P. (1978). "Anorexia mental, síntoma histérico y síntoma de conversión". En: *La Perversión*. Buenos Aires: Trieb.
- Várela Viglietti, G. (1999). *Las formaciones ideales en la anorexia nerviosa*. [en línea] Recuperado de <<http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719999012.pdf>>
- Winnicott, D. ([1971] 2008). "Conceptos contemporáneos sobre el desarrollo adolescente, y las inferencias que de ellos se desprenden en lo que respecta a la educación superior". En *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

## Acerca de la autora

**Natalia Andrea Currá** es licenciada en Psicología y especialista en Clínica Psicoanalítica en niños y adolescentes egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como profesora de nivel terciario en el ISFT N° 130 de Olavarría (Buenos Aires) y de la Tecnicatura Superior en Trabajo Social (cátedra de Psicología Evolutiva y de la Personalidad), como así también en la cátedra de Psicología del Desarrollo I de la Tecnicatura Superior en Psicopedagogía, Psicología del Desarrollo II y Edición: Clínica Psicoanalítica. Además, posee consultorio privado como psicóloga de niños y adolescentes.

# ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDOS EN RORSCHACH EN PERSONALIDADES ANTISOCIALES

*Qualitative analysis of contents in Rorschach in antisocial personalities*

Diana Elías  
[dianaeliasm@hotmail.com](mailto:dianaeliasm@hotmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

## Resumen

Este artículo presenta el análisis realizado sobre las imágenes de los contenidos que subyacen a las respuestas de Rorschach según SC de Exner, en sujetos adictos a sustancias comunes (marihuana, cocaína) penalizados, es decir que presentan desacuerdos con el marco social y legal, encontrándose en sistemas carcelarios.

Este trabajo se desprende del proyecto de investigación de la agrupación de variables diagnósticas de la Adicción en la Técnica Rorschach, SC (2010-2011) que realizó parte del equipo docente de la cátedra Psico-diagnóstico de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Permite observar cualitativamente, por medio de los contenidos encontrados en las respuestas, los grados de inestabilidad emocional, ciertas actitudes de irresponsabilidad y despreocupación por las normas sociales, como así también baja tolerancia a la frustración.

**Palabras claves:** imágenes; Rorschach (SC); adictos; judicializados

## Abstract

This article presents the analysis carried out on the images of the contents that underlie the answers of Rorschach according to SC by Exner, in addicted persons to common substances (marijuana, cocaine) who have

been penalized, that is to say that they present disagreements with the social and legal framework and are in prison systems.

This work emerges from the research project of the grouping of diagnostic variables of Addiction in the Rorschach Technique, SC (2010-2011) that was part of the teaching team of the Psychodiagnostic Chair of the Faculty of Psychology of the National University of La Plata (UNLP). It allows, in a qualitative way, observe, through the contents found in the answers, the degrees of emotional instability, certain attitudes of irresponsibility and disregard for social norms, as well as low frustration tolerance.

**Keywords:** images; Rorschach (SC); addicts; prosecuted

## Introducción

Si bien la adicción es una enfermedad primaria que afecta al sistema nervioso central, está constituida por un conjunto de síntomas y signos característicos. En el origen de la adicción, encontramos factores biológicos, genéticos, psicológicos y sociales. Se considera necesario retomar algunas definiciones que la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT) realiza acerca de los siguientes conceptos:

- **Psicotrópico:** cualquier sustancia natural o sintética capaz de influenciar las funciones psíquicas por su acción sobre el sistema nervioso central (SNC).
- **Psicofármaco:** todo producto farmacéutico compuesto por sustancias psicotrópicas, utilizado como objeto del tratamiento de padecimientos psíquicos o neurológicos.
- **Estupefacientes:** toda sustancia psicotrópica con alto potencial de producir conducta abusiva y/o dependencia (psíquica/física, con perfil similar a morfina, cocaína, marihuana, etc.), que actúa por sí misma o por medio de la conversión en una sustancia activa que ejerza dichos efectos.

El consumo problemático de sustancias genera una necesidad imperiosa o compulsiva de volver a consumirlas para experimentar la recompensa que producen. Muchas veces, este funcionamiento psíquico refiere a conductas transgresoras que pueden ser llamadas antisociales, porque transgreden el orden social y/o el legal. Si bien no toda persona con alguna adicción es necesariamente antisocial, cabe retomar la definición que hace Otto Kernberg (2003). Para este autor, las personalidades antisociales se ubican en el nivel inferior de la patología del carácter, es decir, la perso-

alidad limítrofe, siendo sus rasgos centrales observables por una pobre integración del súper Yo, un grave deterioro de la capacidad de sentir preocupación y culpa y rasgos paranoides asociados a formas primitivas de proyección, como la identificación proyectiva. Presentan un deterioro de las funciones superyoicas que se encuentran en la ausencia total de la capacidad de sentir culpa o de cualquier tipo de preocupación por sí mismos y por los demás, dando lugar a una marcada tendencia a manipular a los otros, como así también a una incapacidad de identificarse con cualquier tipo de valor moral o ético y proyectarse en una dimensión de futuro.

En estos sujetos, generalmente, se observa un funcionamiento adecuado en las pruebas estructuradas mientras que, en las altamente no estructuradas, especialmente en el test de Rorschach, presentan un funcionamiento deteriorado que se manifiesta por el surgimiento de fantasías primitivas, de falta de límites, de trastornos en el pensamiento, de relaciones objetales pobres, de poca tolerancia al estrés, de labilidad emocional y de verbalizaciones peculiares.

Herman Rorschach (1977) había observado en ciertos individuos comportamientos que le llamaban la atención ya que, a pesar de conservar una fachada adecuada socialmente, daban contestaciones extrañas a diversos interrogantes. Si bien en ellos el juicio de realidad estaba conservado, aparecían respuestas débiles o inusuales, reflejando una percepción más individual, por lo tanto, alejada de lo compartido o esperado.

Al examinar los protocolos de Rorschach de sujetos adictos judicializados, se observan distorsiones en el área del pensamiento. Estas distorsiones, afectan las relaciones interpersonales, dificultando también los controles de la ideación y de las emociones, características que se reflejan en el análisis de las imágenes de los contenidos subyacentes en las respuestas.

## **Resultados**

Al considerar la calidad formal de los contenidos -entendida como el ajuste entre la respuesta dada a la mancha y el contenido- incluyendo el estudio de valencias agresivas y sexuales propuesto por Catherine Chabert (1998), los resultados indican severas dificultades en la identificación sexual. Las representaciones de imagos parentales se asocian con un alto nivel de miedo y de conflicto. Aparece cierto grado de sadismo y ansiedad excesiva en temáticas con énfasis en la hostilidad y la destruc-

ción, dando lugar a una orientación de tipo sadomasoquista, traducida en contenidos de bombas, objetos desgarrados, explosiones (si predomina lo sádico) o castigo, muerte y mutilaciones (si prevalece lo masoquista) lo que, sumado a la falta de una adecuada imagen materna, son indicadores que permiten comprender las dificultades de estos sujetos en sus relaciones interpersonales. Asimismo, se observa una prevalencia de los impulsos sexuales y agresivos primitivos.

Por otro lado, a pesar de un conservado sentido de la realidad en la mayoría de las respuestas, la condición de regresión frente a la adaptación resulta emocionalmente perturbadora para las reglas sociales. Encontramos una actitud de apego superficial a normas establecidas, observable en la presencia de varias respuestas populares (P), sin que se hayan podido asimilar, las cuales son manipuladas con el objeto de lograr gratificación de las necesidades (conductas de acatamiento para salir el fin de semana, evitar un castigo, etc.). Las respuestas populares son aquellas que aparecen con una alta frecuencia estadística en los protocolos, dando cuenta de la capacidad de percepción convencional, como así también traducen un conservado sentido de la realidad.

Este hallazgo permite establecer una asociación teórica con el aporte de Melanie Klein (1983) sobre la relación entre el sentido de la realidad y la fijación que conservan los impulsos sexuales primitivos y hostiles, relación que permite explicar la tendencia antisocial.

A continuación, se presentan algunas respuestas para ilustrar estas observaciones:

Caso 1: 19 años, masculino

Lámina I

" (...) no tengo ni idea que es esto" y devuelve la lámina. Se le entrega nuevamente y se le dice seguramente algo se te va a ocurrir: "dos manos pueden ser" (D1).

Lámina III

"(V) un moño (D3) como dos pies (Dd33) (V) se parece a un muñeco ésto (Dd34), la forma como de los pies".

Lámina VII



“Chancho, la cara. Los dientes, la nariz y los ojos acá (grises internos). O un tiburón puede ser, pero... (lo niega) esta parte como dos caras la nariz, la cara (D9)”.

Lámina X

“Como dos ojos, la nariz y unos bigotes (D10) acá se ve... como un lápiz con un enano (D8)”.

Observación: En un total de dieciocho respuestas, hay ausencia de contenido Humano entero (H) y aparecen varias de partes de contenido humano (Hd). Esto permite pensar en una pobre imagen de sí mismo, así como la falta de interés real por el otro y un establecimiento de relaciones de tipo parcial. De la historia, se sabe que comienza la adicción como una forma de evadirse de la violencia familiar a los trece, consumiendo marihuana y de haber sido golpeado por la pareja de la madre hasta los quince. No conoce a su padre biológico, ya que se enteró de su existencia recién a esa edad. Consume cocaína semanalmente, pastillas desde los quince de manera sistemática y paco con menor frecuencia. Se inició en las conductas delictivas a esa misma edad y no busca establecer relación con otros pares.

Caso 2: 18 años, masculino

Lámina I

“Bicho que vuela con cuernos, no tiene cabeza, las alas, la mitad del cuerpo (W) [...] (V) un gladiador con máscara y pinches (W)”.

Lámina II

“Un rottweiler... pero este tiene cuernos (D2), los ojos (rojo en D1), la nariz (D3), porque tiene la misma cara”.

Lámina III

“Un toro, la nariz (D7), dos cuernos (D2), orejas (Dd32), los ojos (puntos grises de Dd21) porque tiene la cara de un toro”.

Lámina VII

“Una cara, otra cara, otra cara, otra cara (D1 y D2). Y ésta, una mariposa (D4) con cuatro caras arriba, porque tiene cuatro formas de cara y forma de mariposa”.

Observación: En este caso aparecen contenidos con alto énfasis agresivo e inadecuación del pensamiento. De su historia, alude que inició la

adicción por placer. Roba para conseguir dinero y comprar droga. Si bien no refiere situaciones de violencia intrafamiliar, existen antecedentes penales del padrastro.

Caso 3: 18 años, masculino

Lámina I

"je, je... un mamarracho... una placa, eso de los huesos, de los pulmones y nada..., forma de los huesos (señala centro más claro) y ya está. Es como una placa, se notan los huesos (Señala parte gris del centro). Así, la forma, el espinazo (Dd99)".

Lámina II

"Se parece a una cara, los ojos, la nariz... como una máscara, parece que tiene sangre. Es todo junto. Ojos (D2). La máscara (D6). Lo blanco, la nariz con sangre, chorreando (D3).

E: ¿Máscara? ¿la forma, los ojos?

"... los ojos también tienen sangre".

Lámina VII

"Parecen dos conejitos (D1, D2) que están arriba de una mariposa (D4) y que la mariposa está volando".

Lámina VIII

"Yo digo que son dos hienas que están subiendo arriba de un esqueleto de un elefante, je je... hienas por la cara, las patas (D1), suben a un esqueleto de huesos, parecen formas de huesos (D4 y 5) y esto carne (D2)".

Observación: coexisten imágenes de docilidad y suavidad (conejitos, mariposa) junto con impulsividad y fabulaciones (hienas subiendo arriba de un esqueleto), dando lugar a cierta incapacidad para empatizar con los demás. En su historia personal hay desajustes, roba por placer, para ganar dinero, alude intentar ayudar al padre y consume. Refiere situaciones de violencia intrafamiliar.

Caso 4: 19 años, masculino

Lámina I

"Ah ¿vengo a hacer el flan royal con vos? Parece un bicho y una espalda también (W)".

Lámina II

“Parecen dos animales, si dos animalitos (D1), dos perritos dandose un chuponazo”.

Lámina IV

“Medio parecida a la primera... como un tipo, un monstruito (W). Ja, parezco un psicópata”.

Lámina VIII

“Ésta, un barco pirata, así de una te lo digo, las velas, la popa (D6), así con animales al costado (D1). Tipo el barco de Jack Sparrow”.

Lámina IX

“Acá me cagaste, acá parece la parte de alguien de adentro, los pulmones la columna (D9) [...] decí que te han tirado cosas peores, consolame... pulmones (D1), acá la parte de atrás de la columna, como en perspectiva (centro) (?) así, como una cosa delante de la otra. Y estas otras partes del cuerpo (Dd99).

Observación: Se evidencia una pobre habilidad integrativa como también intentos de manipular al otro. Aparece una evocación de fantasías violentas. Su historia personal está cargada de abandonos, de violencia y de maltrato. Se inició en la droga a los doce años. Dice no importarle ni considera la necesidad de tener amigos, sólo contactos de ocasión.

En los ejemplos citados se pueden observar signos recurrentes, tanto en la frecuencia como en la cualidad de las imágenes de los contenidos de las contestaciones al Rorschach. Estímulos que evocan fantasías violentas; respuestas de defecto como indicador de disociación y objetos internos mal configurados junto con ausencia de contenidos humanos enteros. También aparecen intentos por mantener las representaciones separadas unas de otras. Esto incluye el deseo de mantener el afecto separado de los otros aspectos de la experiencia. Dinámicamente, este proceso es una defensa contra la tendencia a borrar los límites y a fusionar los objetos observados, es decir, la fragmentación.

Además, hay una presencia de imágenes que revelan ansiedad persecutoria e indicadores de angustia de tipo paranoide, también observadas mediante la actitud ante el examen, predominando una postura muy defensiva, distante, fría, controladora y descalificadora.

## Conclusión

El análisis de las respuestas citadas por medio de las imágenes de los contenidos hace referencia a un amplio espectro de condiciones que incluyen: necesidades básicas desatendidas, malas condiciones económicas, carencias afectivas, pobre vinculación con la figura materna, entorno familiar y social violento, disfunciones neuropsicológicas y falta de estimulación que resultan en déficits cognitivos. Todos estos elementos, dan lugar a conductas que suelen ser agresivas e impulsivas, marcadas por el dominio hacia el otro y falta de empatía hacia los demás. Orientaciones que se combinan en las respuestas, acentuando la debilidad o la fortaleza, como así también los sentimientos de desprotección y de persecución.

## Referencias bibliográficas

- Chabert, C. (1998). *Psychopathologie à l'épreuve du Rorschach*. Paris : Psychismes.
- Kernberg, O. (2003). *Una teoría psicoanalítica de los trastornos de personalidad. Trastornos de Personalidad*. Santiago de Chile: Riquelme y Oksenberg.
- Klein, M. ([1927] 1983). "Simposium sobre análisis infantil (1927)". En *Obras completas, Tomo I*. Buenos Aires: Paidós.
- Rorschach, H. (1977). *Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Paidós.

## Acerca de la autora

**Diana Elías** es psicóloga egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), docente de grado de la cátedra de Psicodiagnóstico y de la carrera de posgrado Evaluación Psicológica y Diagnóstico Clínico de la UNLP. Además, se desempeña en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de La Plata (UCALP), en las cátedras de Técnicas y Exploración Psicológica II y III y es docente investigadora categorizada desde 1994. También es responsable del área de Evaluación Psicológica de la Secretaría de Salud y Medicina Social de la Municipalidad de La Plata y directora del proyecto de Investigación "CONSTRUCCIÓN DE LAS NORMAS LOCALES PARA NIÑOS, SEGÚN RORSCHACH(SC)" (2014-2016). Ha escrito en diversos libros como *El Rorschach en sujetos no pacientes, tablas normativas. (506 casos)*. *Rorschach Sistema Comprehensivo*. (2006). Madrid: PSIMÁTICA y *Guía práctica de administración de un proceso psicodiagnóstico* (2013), La Plata: EDULP, entre otros.

## **RELACIONES ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO: MODELOS TEÓRICOS E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS. AGENDA DE PROBLEMAS EPISTÉMICOS, POLÍTICOS, ÉTICOS EN EL CRUCE DE FRONTERAS ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

*The relationship between learning and development: theoretical models and educational implications. Agenda of epistemic, political and ethical problems, crossing the boundaries between Psychology and Education*

Cristina Erausquin y Verónica Zabaleta  
[cristinaerausquin@yahoo.com.ar](mailto:cristinaerausquin@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional de La Plata | Universidad de Buenos Aires |  
Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC)

### **Resumen**

El presente trabajo analiza los modos en que se han conceptualizado las relaciones entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje y su relevancia para el campo de la Psicología Educativa. Considera las implicancias educativas, epistémicas, éticas y políticas que el modo de abordar dicha relación supone. La Psicología Educativa se organizó históricamente hacia principios de siglo XX, como resultado del intento de utilizar el conocimiento psicológico para fundamentar prácticas educativas, particularmente, las vinculadas a los aprendizajes escolares. Las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, el desarrollo y la medición de las diferencias individuales parecieron particularmente interesantes para fundamentar la toma de decisiones en educación. Los problemas que esto trajo aparejado han sido analizados en términos de aplicacionismo y de reduccionismo. Las teorías psicológicas de Jean Piaget y Lev Vygots-

tky van a constituirse en marcos teóricos que tendrán derivaciones educativas, las que deben comprenderse en el contexto de los problemas y los interrogantes que dan origen a ambas perspectivas.

Una temática particularmente relevante en la agenda de la Psicología Educacional, lo constituye el tema de la direccionalidad y la universalidad de los cambios en el desarrollo: ¿sigue el desarrollo humano un curso único y universal o son posibles caminos múltiples y diversos? Categorías teóricas propuestas por James Wertsch (1933) posibilitan un análisis crítico de las jerarquías genéticas y la comprensión de diferentes perspectivas sobre la heterogeneidad. Este tema adquiere sentido en el cruce de fronteras entre psicología y educación por la carga valorativa, normativa y prescriptiva que las teorías del desarrollo y del aprendizaje conservan en relación con las prácticas educativas posibles. Se entrama directamente con discusiones en torno a la educabilidad de los sujetos, el fracaso escolar, las políticas de inclusión y la delimitación de unidades de análisis de la intervención psicoeducativa.

**Palabras clave:** aprendizaje, desarrollo, educación, escolarización

### ***Abstract***

The current work analyses the ways that the relationship between the processes of learning and development have been conceptualized and their relevance for the Educational Psychology field. It focuses on the educational, epistemic, ethical, and political implications that the way of addressing that relationship involves. The Educational Psychology was historically organized at the beginnings of the twentieth century, as the income of the intentionality of using psychological knowledge to found educational practices, and, particularly, the practices linked to school learnings. The psychological theories of learning, development and of the measurement of individual differences seemed particularly interesting to support decision making in Education. The problems that those suppositions generated have been analysed in terms of applicationism and reductionism. The psychological theories of Jean Piaget and Lev Vygotsky constituted theoretical frames with educational derivations, that must be understood in the context of the problems and the questioning that give rise to both perspectives. A particularly significant subject in the Educational Psychology agenda is the directions and the universality of

the changes in development: does the human development take universal and only path or multiple and different paths are possible? Theoretic categories proposed by James Wertsch elicit a critical analysis of genetic hierarchies and the understanding of different perspectives of heterogeneity. The subject makes sense in the boundary crossing of psychology and education because of the value judgements and the normative and prescriptive load that development and learning theories keep, in relation to the possible educational practices. It is directly entwined with the debates about the possibility of being educated that people have, the school failure, the inclusion policies and the delimitation of units of analysis in the psycho-educational intervention.

**Keywords:** learning, development, education, schooling

## **1. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación**

Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo constituyen una temática compleja y controvertida en el campo de la Psicología Educativa, campo que se organizó históricamente hacia principios de siglo XX, como resultado del intento de utilizar el conocimiento psicológico para fundamentar prácticas educativas, particularmente, las vinculadas a los aprendizajes escolares. Así, el estudio y la medida de las diferencias individuales y la construcción de test, el estudio de los procesos de aprendizaje y la Psicología evolutiva, constituirán tres áreas de investigación psicológica que, en los orígenes de la Psicología Educativa, se considerarán una base excluyente para la Pedagogía y, más adelante, también para la didáctica (Coll, 1995; Terigi, 2009). Es decir, que los conocimientos elaborados en el marco de una incipiente disciplina científica como lo era la Psicología se consideraron particularmente significativos para promover los aprendizajes escolares, el desarrollo de los sujetos y abordar sus potenciales dificultades. Sin embargo, el modo de entender la relación entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo, lo que se constituirá en una preocupación central para la educación, se verá influenciada por la teoría psicológica a la que se apele.

El hecho de que la Psicología fuese convocada por la educación como ciencia de los fundamentos permite delimitar algunas cuestiones problemáticas. En principio, hay un problema en el hecho de que las rela-

ciones entre Psicología y Educación se hayan planteado de manera directa, descuidando la consideración de los límites entre las disciplinas y la especificidad de sus respectivos campos. Este problema, de carácter epistémico, ha sido conceptualizado en términos de aplicacionismo. El aplicacionismo implica utilizar (extrapolar) los resultados de la investigación psicológica básica para resolver problemas educativos o tomar decisiones pedagógicas, sin considerar las peculiaridades del ámbito de aplicación (Coll, 1995; Coll y otros, 1998; Baquero, 2006).

Una perspectiva alternativa, propone que la Psicología Educacional no se limita a trasponer al ámbito educativo el conocimiento ya elaborado por la investigación psicológica, sino que realiza contribuciones originales teniendo en cuenta, al mismo tiempo, los principios psicológicos y las características de los procesos educativos. Es una disciplina con programas de investigación, con objetivos y contenidos propios. Por esto se la ha conceptualizado como una disciplina puente. Entendida así, mantiene estrechas relaciones con el resto de las disciplinas psicológicas, pero son unas relaciones muy alejadas de la extrapolación pura y simple de leyes, principios y teorías a partir de la investigación psicológica básica. Son relaciones de interdependencia e interacción. Incluye conocimientos específicamente referidos al ámbito de aplicación, es decir, a las prácticas educativas (Coll, 1995; Coll y otros, 1998).

Es interesante retomar la crítica histórica que plantean Ricardo Baquero y Flavia Terigi (1996) en tanto proponen ir más allá de la crítica al aplicacionismo esbozada más arriba, señalando el papel crucial que los procesos de constitución de la infancia moderna y de la escolarización han tenido en la producción de teorías del desarrollo. A su vez, los modelos psicológicos en el ámbito educativo tienen un carácter claramente normativo/prescriptivo y productivo (operador y dador de sentidos) de la infancia moderna. Esto se vincula con el carácter estratégico que se le reconoce al saber psicoeducativo (Baquero, 2002).

Asimismo, puede señalarse un segundo problema en el hecho de que la Psicología a la que se apela está formateada en sus saberes disciplinares y en sus prácticas específicas por la escisión sujeto-situación que fue característica de la Psicología Educacional de la primera mitad del siglo XX (Baquero & Terigi, 1996). Bajo estas condiciones, la relación psicología-educación conduce a una lectura de las diferencias



en el desempeño escolar como deficiencias medibles sobre la base de una matriz evolutiva lineal y de curso único, operándose un doble reduccionismo: “al sujeto” y “del sujeto”. El reduccionismo puede entenderse como la ponderación exagerada de un componente de una explicación compleja en detrimento de otros componentes relevantes. El reduccionismo “al sujeto” implica considerar al fracaso escolar como responsabilidad o elección del individuo, o del ambiente social extraescolar que él porta, en lugar de situarlo en la relación entre sujeto y situación educativa. Por su parte, el reduccionismo “del sujeto” supone concebir al aprendizaje en una sola dimensión del sujeto, la mental, escindida de la emocional, la corporal y de la acción (Baquero 2006). En contraste, pueden encontrarse -también tempranamente- posiciones interaccionistas, sistémicas. Sin embargo, no son éstas las perspectivas que fundamentan los saberes psicológicos que ingresan al campo educativo en las etapas iniciales de la escolarización (Terigi, 2009).

Durante un período que podría situarse aproximadamente entre 1960 y 1980, la teoría genética elaborada por Jean Piaget y sus colaboradores, desempeñó un papel decisivo para la investigación pedagógica, para las innovaciones en educación e incluso para las reformas de los sistemas educativos. A partir de la segunda mitad de la década de los setenta, sin embargo, la teoría genética entró en una fase de pérdida progresiva de influencia en educación y otras teorías, entre las que podrían situarse los enfoques inspirados en la obra de Lev Vygotsky, los cuales comenzaron a disputarle el protagonismo que detentaba hasta ese momento, no sin sus propias limitaciones y dificultades (Coll y otros, 1998).

Se ha considerado como una nota distintiva del estado del campo psicoeducativo de fines de siglo pasado y principios del siglo XXI, la existencia de un cambio de paradigmas y metáforas en la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Esto refiere a lo que puede denominarse giro contextualista o situacional (Baquero, 2002; Pintrich, 1994), perspectiva que, aún en su dispersión, ha conllevado una fuerte crítica a aspectos centrales del paradigma clásico. En primer lugar, visibiliza una triple naturalización: la del alumno y sus procesos, la del espacio escolar y sus prácticas y la de las intervenciones psicoeducativas. En segundo lugar, cuestiona la adopción de una perspectiva sustancialista de la subjetividad, basada en la ilusión de que es posible describir atributos inherentes a los

sujetos e independientes de las situaciones. En tercer lugar, abre la discusión con modelos de desarrollo que presuponen una matriz evolutiva de curso único y con las perspectivas aplicacionista y reduccionista en el abordaje de las relaciones entre Psicología y Educación.

Muchos de estos planteos toman como punto de partida algunos de los desarrollos de la psicología de Vygotsky. Algunas de las premisas vigotskianas tomadas para una agenda de problemas refieren a: a) la discusión en torno a las unidades de análisis para abordar el problema del desarrollo; b) la discusión sobre la diversidad y la dirección de los procesos de desarrollo; c) la relación de inherencia entre prácticas educativas y procesos de desarrollo; d) la posibilidad de concebir a la práctica pedagógica como práctica de gobierno del desarrollo (Baquero, 2002).

## **2. Problemas de agenda psico-educativa en el marco de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo**

### **a. Acerca de las interacciones en juego**

El análisis de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje adquiere particular relevancia en el marco de la Psicología Genética de Jean Piaget y de la Psicología sociohistórica de Lev Vygotsky en tanto que ambas, aún en sus diferencias, adoptan un enfoque genético que implica abordar las estructuras intelectuales o los procesos psicológicos por su modo de constitución (Baquero & Terigi, 1996; Baquero, 2001). Asimismo, pueden considerarse como dos marcos teóricos que han tenido una inmensa influencia en la teoría y la práctica educativas.

El modo en que las relaciones entre aprendizaje y desarrollo se plantean en ambas perspectivas debe considerarse a la luz de los problemas e interrogantes que dan sentido a sus indagaciones (Castorina, 1996). Los cuestionamientos básicos de Piaget sobre el desarrollo cognitivo se vinculan a una problemática epistemológica relativa a los mecanismos que explican la construcción del conocimiento, fundamentalmente, el científico. La Psicología Genética, por lo tanto, se constituye en una disciplina auxiliar de la Epistemología Genética e investigará cómo pasa el sujeto de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento. El programa psicológico piagetiano se enfocará en lo que se denomina el sujeto epistémico, que se diferencia del sujeto individual o psicológico. El sujeto epistémico refiere a aquello que tienen en común sujetos que

atravesan el mismo nivel de desarrollo, más allá de sus diferencias individuales. En cambio, el sujeto psicológico refiere a lo que es propio de cada individuo. Al centrarse el enfoque en el sujeto epistémico, sus análisis considerarán particularmente los aspectos universales del desarrollo cognitivo (Baquero & Limón Luque, 2001).

En el contexto de la teoría, la acción ocupa un lugar privilegiado en tanto es constitutiva de todo conocimiento e involucra un vínculo indisoluble entre el sujeto y el objeto. Las acciones no suceden al azar, sino que tienden a repetirse, a regularizarse y a generalizarse. A esto alude precisamente el concepto de esquema, en tanto conjunto de acciones organizadas susceptibles de repetirse ante situaciones semejantes (Delval, 1985). Constituye un marco asimilador que permite comprender la realidad, es decir, atribuirle significación (Coll, 1983). César Coll (1999) retoma el concepto de esquema como unidad de análisis del pensamiento en la teoría piagetiana. Los esquemas, reflejos en el momento del nacimiento, se convertirán luego en esquemas de acción, en esquemas representativos y finalmente, en operaciones (concretas y formales). Tales estadios poseen un orden de sucesión fijo por lo que los superiores suponen la reorganización y enriquecimiento de construcciones previas. Cada uno (sensorio-motriz, operatorio concreto y operatorio formal) presupone la existencia de una estructura diferente que implica un modo peculiar de adaptarse a la realidad y resolver problemas. Una estructura es una totalidad organizada de esquemas que respeta determinadas leyes o reglas (Coll, 1983). La discontinuidad estructural es posible gracias a la puesta en marcha de un conjunto de mecanismos que se conservan a lo largo del desarrollo y que remiten a los aspectos funcionales de la teoría. La asimilación y la acomodación son dos conceptos complementarios, centrales en la explicación del desarrollo de las estructuras cognitivas. Aluden al interjuego entre la modificación del sujeto por acción del objeto y la modificación del objeto por la acción asimiladora del sujeto. Ambos procesos mantienen una relación dialéctica que da lugar a la adaptación, en tanto equilibrio entre asimilación y acomodación.

La teoría de la equilibración, que constituye uno de los últimos desarrollos de Piaget antes de su fallecimiento en 1980, intenta especificar los aspectos dinámicos y funcionales del desarrollo de las estructuras. Se concibe como un proceso que conduce a ciertos estados de equilibrio,

pasando por múltiples desequilibrios y reequilibraciones (Fairstein & Carretero, 2002).

Un interrogante central relativo al tema que nos ocupa es, ¿qué problemas particulares se presentan en el abordaje del aprendizaje dentro de un programa psicológico orientado epistemológicamente y centrado en los aspectos universales del desarrollo cognitivo? (Baquero, 2001). En principio, puede señalarse siguiendo a Castorina (1996) que una hipótesis central es la de la existencia de una continuidad entre el proceso “espontáneo” de desarrollo y el proceso de aprendizaje. Es clásica la diferenciación entre aprendizaje en sentido estricto y en sentido amplio en el marco de la teoría. En el primer caso se hace referencia a un resultado (conocimiento o performance) adquirido en función de la experiencia a lo largo del tiempo. En el segundo, se alude a la conjunción de los aprendizajes en sentido estricto y los procesos de equilibración, los que constituyen un proceso funcional de conjunto que tiende a confundirse con el desarrollo (Baquero & Limón Luque, 2001).

En el abordaje del aprendizaje por parte de la teoría psicogenética pueden delimitarse diferentes etapas. La primera, situada en la década del cincuenta, está centrada en la disputa con el empirismo y lo que se intenta mostrar es que no existe una lectura directa de la experiencia sino una organización subjetiva de ella. Se destaca, entonces, el carácter constructivo de los aprendizajes. Una segunda etapa se propone indagar si la organización lógico-matemática que subyace a todo aprendizaje puede adquirirse según los mecanismos de la ejercitación y el refuerzo, clásicamente descriptos por la psicología del aprendizaje. Aquí la conclusión es que, para utilizar los datos de la experiencia, es necesario comprenderlos o asimilarlos a estructuras preexistentes. Esto implica que la construcción de estructuras intelectuales, lo que constituye el interés principal de la teoría, depende no del aprendizaje en sentido estricto sino de los mecanismos del desarrollo espontáneo.

En una tercera etapa, el interés se centra en responder al interrogante de si es posible modificar el nivel estructural del sujeto en una situación de aprendizaje que apele al mecanismo espontáneo del desarrollo intelectual. Esta etapa está vinculada al desarrollo de la teoría de la equilibración y se centró en el papel de los conflictos en el desarrollo cognitivo y los ciclos de desequilibración y reequilibración. En una cuarta etapa, la

indagación pasó a centrarse en los aspectos funcionales de los conocimientos, es decir, el modo en que se actualizan en situaciones concretas las posibilidades generales de un sujeto. En este caso, el planteo resulta más sensible a las características de la situación en la que sujeto se encuentre y a las particularidades de la tarea y del contenido. Esto acerca la indagación a un sujeto psicológico que podría ser, por ejemplo, el sujeto concreto, típicamente el alumno, en una situación escolar.

Coll (1983) se pregunta por el grado de pertinencia del modelo de equilibración para analizar el proceso de apropiación de conocimiento en el contexto de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Considera que si bien el modelo puede resultar pertinente para abordar ese proceso es necesario contemplar, en el intento de aplicación de la teoría, algunas salvedades y también limitaciones. La unidad de análisis piagetiana, el esquema, es una unidad de análisis diádica que supone la interacción entre un sujeto y un objeto. En el contexto escolar no se trata, como en el marco de la teoría psicogenética, de la construcción de esquemas operatorios generales, sino que el problema es la construcción de esquemas de conocimiento sobre contenidos particulares, seleccionados en el marco de los diseños curriculares como saberes significativos que deben ser enseñados y aprendidos. Considera que un esquema de conocimiento es "la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad" (1983: 194). Es decir que el niño, por ejemplo, posee una representación de los órganos de su propio cuerpo, de su localización, sus funciones y su funcionamiento, antes incluso que la escuela proceda a una enseñanza sistemática de la anatomía y la fisiología humana. Si bien puede afirmarse que el grado de complejidad y coherencia de esas representaciones depende de la competencia intelectual de la persona, es decir, de la organización o estructuración de su pensamiento, sólo depende parcialmente ya que otros factores como, por ejemplo, la experiencia con ese objeto particular de conocimiento, cumplen también un papel crucial. Este tipo de esquemas, a diferencia de los descriptos clásicamente por la teoría psicogenética, no se constituyen espontáneamente por el interjuego de la asimilación y la acomodación, de los estados de equilibrio, desequilibrio y reequilibración, sino que suponen la voluntad e intencionalidad de alguien de

intervenir en su construcción y en esto reside precisamente el sentido mismo del aprendizaje escolar y el papel mediador del docente. Este reconocimiento, ha llevado a la definición por parte de algunos autores enmarcados en la tradición, de unidades de análisis triádicas en las que entre el sujeto y el objeto de conocimiento se sitúa al docente.

La mala interpretación de estos aspectos de la teoría que desarrollamos dio lugar a un planteo constructivista espontaneísta en educación, por lo que se llegó a interpretar que la actividad que produce el aprendizaje en el alumno es sólo aquella que él realiza libre y espontáneamente sobre el objeto de conocimiento. Se considera que el conflicto entre los esquemas del sujeto y el objeto de conocimiento ocurre por factores endógenos y la intervención pedagógica estaría solo destinada a crear un ambiente estimulante y rico, respetando al máximo que cada alumno trabaje a su nivel y con su propio ritmo. Delia Lerner argumenta en contra de estas posiciones, enfatizando la importancia de la elaboración cooperativa del conocimiento en el ámbito escolar y la relevancia que la Psicología Social Genética adjudica a los factores sociales en la construcción del conocimiento. Respecto al lugar del docente, la autora formula el siguiente problema:

[...] cómo hacer para que la autoridad del maestro sea utilizada ya no para imponer sus ideas, sino para proponer situaciones problemáticas que hagan necesaria la elaboración de nuevos conocimientos por parte de los niños, para conducir el proceso de aprendizaje hacia la reconstrucción de conocimiento válido, para legitimar el derecho de los alumnos a reelaborar el conocimiento, poniendo en acción sus propias conceptualizaciones, aunque sean erróneas (Lerner, 1996: 93).

Agrega que la postura denominada *laissez-faire* o “pedagogía de la espera”, que condena al maestro a permanecer pasivo mientras el niño intenta construir conocimiento, es incompatible con los aportes de la teoría psicogenética.

Otro tipo de planteo es el que se conoce como el del desfase óptimo, según el cual la intervención pedagógica se liga al diseño de situaciones que deben permitir un grado óptimo de desequilibrio entre los esquemas del sujeto y el objeto de conocimiento, es decir, que deben superar ligeramente su nivel de comprensión, pero no tanto como para estar muy alejadas de las posibilidades de comprensión del sujeto. Esta

postura se puede vincular a la idea de corte aplicacionista que considera que es posible el desarrollo operatorio como objetivo educativo. Sin embargo, también se le reconoce a esta postura abordajes significativos vinculados a la adquisición de ciertos contenidos escolares, como el aprendizaje del lenguaje escrito y la matemática (Baquero, 2001; Fairs-tein & Carretero, 2002).

La Psicología sociohistórica elaborada por Lev Vygotsky partirá de problemas e interrogantes diferentes a los presentados en el caso de la teoría psicogenética. Esto dará lugar a un modo también distinto de abordar las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y a otro tipo de problemas derivados del uso educativo de la teoría. En principio, puede afirmarse que le interesaba la educación. Fue profesor toda su vida, tenía un vivo interés teórico sobre temas relacionados con la pedagogía, y abarcó tanto la educación normal como la especial. También le interesaban la literatura y el arte. Estos variados intereses lo llevan a investigar acerca de las funciones psicológicas que están implicadas en la creación cultural. Los intereses psicológicos de Vygotsky nacieron, entonces, de una preocupación anterior, más primaria por la génesis de la cultura, de forma semejante a cómo los intereses psicológicos de Piaget se originaron en una preocupación por la génesis del conocimiento, fundamentalmente, el conocimiento científico (Rivière, 1994).

Se acerca a la Psicología de su época intentando dar cuenta de la génesis (de cómo se construyen, originan) y de las características que poseen los procesos psicológicos que son específicos, propios de los seres humanos, que lo hacen diferente de otras especies, y que permitirían comprender mejor las creaciones culturales que también son propias del hombre. Esos procesos psicológicos son los que Vygotsky ([1931] 2006) denomina Procesos Psicológicos Superiores (PPS), diferenciándolos de los Procesos Psicológicos Elementales (PPE) que el hombre comparte con otras especies. De esta forma, quiere caracterizar los aspectos humanos de la conducta y cómo se han ido desarrollando, tanto en la ontogenia como en la filogenia. Los procesos psicológicos superiores, a diferencia de los elementales, se constituyen en la vida social a partir de la interacción, por medio de la internalización. Es decir, no se pueden explicar recurriendo sólo a procesos de naturaleza biológica.

Suele hacerse referencia a un texto clásico de Vygotsky en el abordaje de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, en el que no sólo fundamenta su perspectiva, sino que la contrapone a otras posturas. La primera de ellas, que hace corresponder con los postulados de Piaget, se centra en la idea de que los procesos de desarrollo son independientes del aprendizaje, el que se considera un proceso externo que no está activamente implicado en el desarrollo. Afirma:

Del mismo modo, los clásicos de la literatura psicológica, como son las obras de Binet y otros, presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción resultará inútil ([1931] 2006: 124).

La segunda posición, ligada a las versiones conductistas, identifica, según el autor, aprendizaje y desarrollo. Se reduce el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo. Esto implica no considerar la existencia de procesos de desarrollo con una lógica propia no reductible a la adquisición de hábitos o respuestas (Baquero, 2001).

La tercera posición, relacionada con los postulados de algunos autores inscriptos en la psicología de la Gestalt, considera que el desarrollo supone dos procesos interdependientes: la maduración (fundamentalmente del sistema nervioso) y el aprendizaje. La maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje y éste estimula y hace avanzar al proceso de maduración. En esta perspectiva, Vygotsky encuentra que no se especifica lo suficiente el carácter de la interrelación entre ambos procesos y que se hace referencia a aprendizajes simples, visuales o motores y no a aquellos que suponen la apropiación de sistemas sociales de mediación-representación. Por ejemplo, aprender a escribir a máquina si ya se sabe escribir a mano, puede suponer solo una acumulación de hábitos motores. En cambio, el aprendizaje de la lectoescritura en el contexto escolar supone un cambio fundamental en el proceso de representación y comprensión descontextualizada del lenguaje. Es decir que se interesa, particularmente, por el desarrollo culturalmente organizado (Álvarez & Del Río, 1990).



En el abordaje de su propio punto de vista relativo a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, propone que ambos procesos se encuentran interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Reconoce, sin embargo, que el aprendizaje infantil anterior al ingreso a la escuela difiere del escolar, no sólo porque éste resulte más sistemático, sino porque se basa en la apropiación de los fundamentos del conocimiento científico e introduce algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo del pequeño.

Si bien es cierto que los niveles de desarrollo alcanzados por los sujetos en determinados dominios o áreas constituyen la condición de posibilidad y también operan como límite de las construcciones posibles, también es cierto que el aprendizaje y la enseñanza en ciertas condiciones motorizan y dirigen el propio desarrollo (Baquero, 2001). Para abordar las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje escolar, introduce el concepto de zona de desarrollo próximo que, en principio, le permite cuestionar la idea de que los aprendizajes deben adecuarse al nivel evolutivo real del niño, es decir, aquello que puede resolver por sí solo. Asimismo, cuestiona la medición de las capacidades por medio de test, en tanto considera que es reduccionista, ya que supone que sólo aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos son indicativas de su desarrollo. Por esto considera necesario delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo. La ZDP es precisamente la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, que implica la resolución de un problema bajo la guía o colaboración de un compañero más capaz. Vygotsky afirma:

Durante una década, ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos ([1931] 2006: 132).

El aprendizaje, desde una perspectiva sociohistórica, significa en realidad proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que incluye al que aprende, al que enseña y la relación social entre ellos (Castorina, 1996). Las interacciones sociales mediadas por herramientas (materiales y/o simbólicas) que suceden en el marco del espacio definido por la ZDP se interiorizan, lo que supone entonces concebir al aprendizaje como inherente al desarrollo. Constituye un aspecto universal y necesario de los procesos de

desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de los procesos psicológicos.

Vygotsky ([1934]1995) considera que la adquisición del lenguaje es un ejemplo paradigmático para comprender la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje surge, primero, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno, es decir, en la interacción social. Al interiorizarse se convierte en lenguaje interno y comienza a contribuir a organizar el pensamiento del niño, es decir, se transforma en un proceso psicológico interior. Otro ejemplo que considera es el que refiere al desarrollo de la conducta voluntaria. El niño adquiere primero la capacidad de subordinar su conducta a las reglas del juego en equipo y sólo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento, convierte dicho autocontrol en una función psicológica.

Estos desarrollos permiten señalar que la ZDP y la interiorización, lejos de constituir sólo prescripciones relativas a la evaluación psicológica con test o a las características que debe asumir la enseñanza, constituyen en la teoría vigotskiana vectores del desarrollo, una ley del desarrollo ontogenético.

La teoría vigotskiana pareció particularmente apta para pensar cuestiones educativas y convertir su carácter explicativo del desarrollo en prescripciones vinculadas a la enseñanza escolar. Esto, al igual que sucedió con la psicología genética, no estuvo exento de problemas. Muchas de las derivaciones educativas basadas en tal teoría están vinculadas a diferentes interpretaciones de las categorías que delineamos más arriba: ZDP e internalización. En ese marco, se ha cuestionado el carácter adultocéntrico de la enseñanza derivado de estas nociones, el papel de la trasmisión que convierte al niño en sujeto pasivo, la idea de pasaje de lo externo a lo interno, la cuestión temporal que implica que primero sucede una cosa (lo interpsicológico) y luego otra (lo intrapsicológico). Estas concepciones podrían conllevar una perspectiva escisionista individuo-sociedad y ser solidarias de una pedagogía de tipo instruccional que minimice la especificidad de los mecanismos y procesos de construcción cognitiva propiamente subjetivos. El temor es que se descuide el carácter dialéctico de la teoría y se sostengan interpretaciones de los conceptos vigotskianos que no respeten su marco epistémico (Baquero, 2004; Castorina & Dubrovsky, 2012).

Una de las cuestiones centrales que condensan las categorías de ZDP y de internalización es que promueven una revisión de unidades de análisis en la explicación psicológica y permiten plantear tesis particulares acerca de la relación entre prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje y desarrollo subjetivo. La ZDP no debe interpretarse como un atributo de los sujetos sino como un sistema de interacciones socialmente definido. La categoría permite captar la naturaleza de las situaciones de interacción social capaces de potenciar los aprendizajes y producir desarrollo. La internalización, por su parte, lejos de constituir un proceso de copia, transferencia o pasaje de contenidos del exterior al interior, remite al modo en que, en el marco de ese sistema de interacciones, se reconstruyen los procesos psicológicos que originalmente ocurrieron entre los individuos (Baquero, 2012).

Un ejemplo particularmente ilustrativo es el que se vincula al dispositivo de la enseñanza recíproca (en adelante, ER) para el aprendizaje de la lectura. La ER constituye una propuesta de intervención sistematizada por Annemarie Palincsar y Anne Brown (1984), que se utiliza aún hoy en investigaciones y diseños de intervención relativos a la temática. Las autoras parten de retomar un conjunto de estrategias que los estudios cognitivos sobre la lectura consideran importantes para su promoción. Un lector experimentado lee fluidamente, entiende cuáles son los propósitos de la lectura, accede a conocimiento previo relevante para comprender lo que está leyendo, presta atención a lo importante pudiendo diferenciarlo de lo secundario, monitorea su actividad de lectura para detectar cuándo deja de comprender, busca soluciones a sus dificultades de comprensión y realiza inferencias, es decir, intenta ir más allá de la información dada. El interrogante fundamental es ¿cómo llegan los niños a convertirse en lectores experimentados capaces de poner marcha por sí mismos todo ese conjunto de estrategias que mencionábamos? Cole (1999) apunta una respuesta: es necesario que los adultos organicen un “*medium* cultural para la lectura”, lo que implica el diseño de un sistema de interacciones mediado por herramientas materiales y simbólicas, que funcione al modo de una ZDP. En la propuesta de Palincsar y Brown, dicho *medium* se vincula fundamentalmente a cuatro actividades que estudiantes y docente realizan en el contexto de un diálogo mientras leen un texto con el claro objetivo de comprenderlo: resumir, preguntar, clari-

ficar y predecir. Nos vamos a referir brevemente a la actividad de resumir ya que excede los objetivos de este trabajo un análisis exhaustivo del conjunto de la propuesta. La actividad de resumir oralmente el contenido del texto, no se lleva a cabo como una tarea descontextualizada, sino como una actividad que posibilita la resolución de problemas durante la comprensión para el logro del objetivo compartido que es construir significado a partir del texto. Se realiza cuando es necesario revisar lo leído (auto-revisión) o al modo de un autoexamen que permite corroborar si se comprendió o no alguna parte del texto. Entonces esta actividad que se realiza en la interacción con otros posibilita simultáneamente prestar atención a lo importante, diferenciándolo de lo secundario y monitorear la propia comprensión. Ambas constituyen estrategias que un lector experimentado realiza por sí solo durante la lectura. Podríamos agregar que es capaz de realizarlas por sí solo porque primero fueron actividades que realizó con otros. Es claro el carácter proléptico de la enseñanza recíproca. Denis Newman, Peg Griffin y Michael Cole lo sintetizan de modo muy claro:

El profesor debe hallar un modo de enlazar a todos los niños -todos distintos- de manera que participen en la actividad; así, en cierto sentido, va 'a donde están'. Los niños hacen lo que les parece que pueden (McDermott, 1976) de la actividad, por lo que, en efecto, están 'allí'. Pero, si la actividad educativa tiene éxito, tanto el profesor como el alumno actúan como si los niños estuviesen 'en otra parte'. Esa otra 'parte' no es sino donde podrían estar si sus actos son apropiados y si los niños se apropiaran de las actividades y herramientas de otros que coexisten en la ZDP (1991: 81).

b. La dirección del cambio en el desarrollo: ¿única y universal, o múltiples y diferentes? Su relación con el problema del Fracaso Escolar Masivo y la Educabilidad de los Sujetos

#### *Heterogeneidad y jerarquías genéticas: el juego de herramientas*

El tema de la "heterogeneidad de pensamientos en individuos y culturas" tiene un carácter epistémico, pero también político y ético. Es y ha sido uno de los temas que provocan más fuerte interrogación y problematización a la hora de plantear una investigación en temas de desarrollo y aprendizaje y de diseñar intervenciones en escenarios educativos. Y

fue elaborado de modo original, por lo menos en el marco de los enfoques socioculturales, por James Wertsch, en un escrito ya clásico sobre *La heterogeneidad de voces* (1993). El autor plantea expandir, mediante dicho debate, lo que Vygotsky insinuó pero no llegó a desplegar, a su entender: que es necesario examinar, especialmente, la diversidad de instrumentos mediadores disponibles y accesibles para los seres humanos en su desarrollo vital y mental. Retomando su idea de diferenciar a las herramientas psicológicas de las técnicas, aparece el lenguaje humano como portador de la posibilidad de la descontextualización, a la par de lo que ocurre con los conceptos científicos. Wertsch entonces, reapropiándose de los aportes de Mijail Bajtín (1981) y entrelazándolos con los de Vygotsky -insólita paradoja la de dos autores contemporáneos en la Unión Soviética, de tanta influencia en el pensamiento contemporáneo, que no parecen haber interactuado entre sí- adopta la idea de un *juego de herramientas*, en lugar de un todo singular e indiferenciado llamado "herramientas". Al principio, el énfasis de Bajtín en *lo dialógico* parece hacer casi imposible distinguir formas diferentes del funcionamiento verbal y, sin embargo, es precisamente lo opuesto. Bajtín despliega la especificación de todo lo que va tornándose *otro*, mediante lo dialógico, pero en base a lo dialógico, como una *co-existencia inter-animada de voces* que excluye toda perspectiva única, aislable y monológica.

¿Por qué un instrumento mediador se impone sobre otro, para convertirse en el camino privilegiado de la acción que busca un objetivo? La pregunta nos conduce a las diferencias culturales, históricas e institucionales y a su peso en la configuración de la acción mental. Pero también a las relaciones de poder y autoridad y su relación con la elección de herramientas que posibilitan a los seres humanos expandir su inteligencia del mundo (Wertsch, 1999). Esas diferencias culturales han sido históricamente formuladas como diferencias de un grupo sobre otro en términos de capacidad mental, de inteligencia o de un gradiente de civilización o de cientificidad que involucra una jerarquía. Un conjunto de supuestos de ese tipo, subtienden la organización de la psicología evolutiva, y por ellos se pretende que tal o cual individuo de ese grupo posee tal capacidad y, por lo tanto, detenta una posición en una jerarquía.

El concepto de *juego de herramientas*, en cambio, remite a un conjunto de instrumentos mediadores que ha sido ordenado de determinada ma-

nera y al que las personas tienen o no *acceso*, o lo tienen en diferentes grados, con diferentes oportunidades (Kalman, 2003) y que están *disponibles* para su apropiación según cierta organización, a su vez, atravesada por relaciones de poder y políticas de gobierno de dicho desarrollo. Que los individuos tengan o no determinada capacidad es, dice el autor, difícil de determinar con exactitud, porque muchas veces se comprueba que alguien a quien no se le atribuye esa capacidad, en base a su desempeño en un contexto, domina la función mental en cuestión, por lo menos en cierto contexto de actividad, diferente del anterior. Grupos diferentes pueden emplear herramientas similares de diferentes maneras, en ambientes que les son familiares o favorecedores, integrando un *juego* diferente de *herramientas*. Es válido recordar los estudios de Margaret Donaldson (en Wertsch, 1993) sobre la ejecución de niños de tareas piagetianas, cuyos hallazgos parecían demostrar que cuando una tarea tenía "sentido humano", la podían cumplir niños en un estadio evolutivo más temprano que el predicho por Piaget. No es que eso pretenda borrar las diferencias entre grupos; es que los sujetos reconocen y recrean contextos, mediante el uso de diversos elementos de un *juego de herramientas*.

Sin dejar de reconocer que las diferencias en el nivel de dominio puedan importar, el autor enfatiza que la "*metáfora de la posesión*" -o la no posesión- de capacidades ha dominado el discurso científico y educativo, imposibilitando abrir espacio para pensar que las personas son diferentes en su funcionamiento mental. Veamos, como ejemplo, qué ocurre cuando preguntamos a estudiantes universitarios ¿cómo se resuelve la multiplicación de 376 por 289? Todos inmediatamente piensan en un procedimiento aprendido en la escuela que les posibilita resolver esa incógnita. La prueba es que toman papel y lápiz y se dirigen rápidamente a resolverlo. Si en ese momento interrumpimos y les decimos que hay muchas otras formas de resolverlo, que dejen el papel y el lápiz y lo hagan de otro modo, se detienen momentáneamente paralizados. Y es que no sólo han aprendido un solo camino, sino que lo han automatizado y ya no saben qué otros caminos hay, ni siquiera cómo o por qué eligieron ése que, claro está, no eligieron. Mientras tanto, hay niños y adultos que no pueden acceder a ese camino o vía, por las más diversas razones, y retoman otros caminos, por aproximación y tal vez con resultados no tan exactos y más lentamente, pero obteniendo resultados por vías que a los

sujetos escolarizados les resultan extrañas, porque se sienten enajenados frente a ellas. Además, algunos de esos caminos, niños “de la calle”, por ejemplo, que no se escolarizaron o no permanecieron escolarizados, los usan en sus transacciones comerciales. En otros caminos, algunos niños con Síndrome de Down los usan en sus operaciones pragmáticas, importantes para las actividades comerciales que constituyen su iniciación en un trabajo autónomo.

Pero ¿cómo pensamos que los educadores, en las escuelas o fuera de ellas, podrán ayudar a esos niños, que parecen requerir caminos diferentes, pero que también parecen poder capitalizarlos significativamente para mejorar sus vidas, a desarrollar esas herramientas, si casi seguramente se han olvidado -esos educadores- de que hay diferentes vías, aprendiendo ellos a automatizar y, por lo tanto, a enseñar a automatizar, sólo uno de ellos? Y seguimos con los interrogantes: ¿quiénes tienen capacidades matemáticas relativas a la multiplicación? ¿Los sujetos que aprendieron a automatizar un camino exitoso en la escuela, o los otros, que necesitaron aprender de otra manera por una condición apremiante en sus vidas, y lo lograron, con alguna ayuda significativa?

### *Tres perspectivas sobre la heterogeneidad*

A partir de estas consideraciones, que atravesaron fuertemente un trabajo intelectual de décadas, Wertsch (1993) retoma la noción de heterogeneidad desarrollada por Peeter Tulviste (1986), para comprender la naturaleza del juego de herramientas y habilitar la aproximación socio-cultural al significado que implica. El problema de la “heterogeneidad del pensamiento” o “pluralismo cognitivo” consiste en que “en toda cultura y en todo individuo, no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal” (1993: 19).

Wertsch tomó esta idea de Lucien Lévy-Bruhl (1923) con el supuesto esencial de pensamientos cualitativamente diferentes ya que, según él, a la heterogeneidad del pensamiento le ha prestado mucha atención la antropología de la ciencia, pero no la psicología. Identifica entonces, desde este marco epistémico, tres posiciones frente a la heterogeneidad -entendidas como formas cualitativamente diferentes de representar al mundo y actuar en él- que identifica Tulviste (en Wertsch, 1993) y que

difieren en que ordenan el pensamiento, y en general, los procesos mentales, en función de su génesis y de su poder o eficacia.

La primera de las tres posiciones concibe a las formas diferentes de representación y de acción según una escala, tanto genética como de poder o eficacia (en realidad, son dos escalas que se encuentran fusionadas). Una cultura o un individuo, según esta posición, puede exhibir ocasionalmente, en sus variados comportamientos, diferentes fases del desarrollo de la mente o del pensamiento. Pero la aparición de los modos ya superados revelará arcaísmos, "primitivizaciones", actualizaciones de capas geológicas arcaicas, que no merecen ser atendidas y que deberán ser desatendidas o reprimidas, por los educadores, a favor de lo ya instalado como superior (Werner en Wertsch, 1993). Esta posición, la "heterogeneidad como jerarquía genética", puede describirse así: lo posterior se sustenta en lo anterior, se nutre de él, lo supera y lo reemplaza porque es lo más poderoso, implícita o explícitamente, lo mejor.

La segunda posición, la "heterogeneidad a pesar de la jerarquía genética", puede resumirse en que, aunque algunas formas de funcionamiento emergen más tarde que otras, no son inherentemente mejores. Es decir, pueden ser mejores, más potentes, más eficaces en ciertos contextos, mientras que otras pueden seguir siendo útiles, potentes, valorables en otros contextos de actividad. Esto remite a la discusión acerca del "concepto verdadero" (Daniels, 2009), que el autor considera como un "entramado" (Cazden, 2010) entre el concepto científico y el cotidiano, en tanto el primero aporta la abstracción y la generalidad que el segundo no tiene y el segundo aporta la vitalidad, la encarnación en la experiencia, que el primero tampoco tiene. Y entonces, a juicio de Vygotsky -según Harry Daniels (2009)- la verdad (lo verdadero) del concepto no está en ninguno de los dos por separado, sino en los dos articulados, entrelazados, hibridados a través de puentes de comprensión -de re-contextualización- que el educador con el educando construyen (Daniels, 2009; Cazden, 2010). Por otra parte, en muchos escritos, tanto de Vygotsky (1995) como Alexander Luria (1976), sostienen una "jerarquía genética en la heterogeneidad": "las diferentes formas genéticas coexisten, del mismo modo que en el corazón de la tierra coexisten los depósitos de épocas geológicas muy diferentes" (Luria, 1976: 204).



En la analogía del juego de herramientas, es como si las mismas fueran adquiridas en determinado orden y luego fueran organizadas a lo largo de un *continuum* desde las inferiores hacia las superiores, o desde las menos poderosas hacia las más poderosas. Pero, como plantea Tulviste (en Wertsch, 1993) en su paradoja ¿a qué se debe entonces que se mantengan las más “primitivas”, una vez que los “primitivos”, o los niños escolarizados -para abordar las implicaciones educativas- son transformados de modo que dominan los estadios superiores del desarrollo del pensamiento? La respuesta no se encuentra en la primera posición acerca de la heterogeneidad, sino en la segunda y es que se conservan porque resultan útiles, incluso, pueden ser más eficaces, a menor costo de trabajo cognitivo y para más gente, en ciertos contextos culturales que tienen importancia en las vidas de esas personas. Es decir, en contextos diferentes de los que pueden exigir racionalidad científica (el mundo de la ciencia) o descontextualización y abstracción (el mundo de la escuela).

En esa línea de pensamiento, María José Rodrigo (1997a) plantea, en un texto clásico, a la “epistemología de la práctica”, como una activación diferencial, en escenarios socioculturales, de modos de funcionamiento cognitivo que se han construido con diferentes fines y funcionalidades. Y también se refiere a la necesidad de re-contextualizar en la escuela, para re-conceptualizar lo cotidiano como científico y lo científico como cotidiano, por medio de lo que la autora denomina constructivismo epistémico (1997b), capaz de enlazar experiencias diversas en trayectorias nunca lineales, continuas y discontinuas en parte, que los sujetos del aprendizaje recorren y construyen en tramas interpersonales e institucionales complejas. En el juego de herramientas, algunos instrumentos mediadores pueden constituirse antes y otros después, apoyándose los más recientes en la consolidación de los primeros, pero eso no significa que se establezca una única escala de poder o eficacia: algunos pueden ser más poderosos para determinadas actividades o esferas de la vida y otros más poderosos y eficaces para otras.

Por último, la tercera posición acerca de la heterogeneidad sostiene que no existe escala inherente, ni en función de la génesis ni en función del poder o eficacia, que ordene necesariamente las diversas formas del funcionamiento mental humano: posición de la “heterogeneidad no genética”. Es la inter-animación de diferentes voces y modos del funciona-

miento mental para que sobre la base de su apropiación (donde no son necesarias siquiera de modo universal las primeras formas) se desarrollen las que siguen para superarlas. Eso depende de inter-animaciones, inter-acciones que no se pueden predecir, que no siguen una escala única. Lo que ha sido primero, originario, puede ser interpelado y no supuesto como condición para la existencia de lo que le sigue, como ocurre en las perspectivas de género, por ejemplo, ya que el segundo -género, en materia de poder, históricamente, el género femenino- puede necesitar animar la destrucción del primero -en tanto género primordial, en materia de poder, el género masculino-, para producir una genuina coexistencia e inter-acción en condición de pares, re-nombrando y re-secuenciando la animación entre los dos.

Con relación a este tema, la discusión en torno a los estadios del desarrollo de corte piagetiano, sostiene que implicaron delimitaciones secuenciadas para identificar reorganizaciones de conjunto de la vida cognitiva, en el marco de la "heterogeneidad como jerarquía genética". La perspectiva, en esa interpretación, fue la de una única matriz evolutiva y de la universalidad del progreso de la razón compatible con el avance de la ciencia, que tendió a plantearse -en el fundamento o en los usos de la teoría - como regularidad de avance para todo desarrollo cognitivo humano. Sin embargo, algunos autores post-piagetianos como Chapman (1988) señalaron que, aunque se presume el carácter universal de ciertos mecanismos, ello no implica la teleología de los estadios hacia puntos finales del desarrollo predeterminados. Sólo podría hablarse de progreso con relación a contextos específicos, según la distancia respecto a algún punto de partida, establecido por una cultura y por lo tanto, contingente. Ello abre diversidad de caminos para desarrollar, como en la multiplicación, que ya ejemplificamos. Chapman plantea, justamente, la compatibilidad de la multi-direccionalidad del desarrollo con la perspectiva piagetiana, diferenciando génesis de jerarquía y distancia por recorrer de distancia recorrida desde el punto de partida.

¿Tiene Vygotsky también una concepción de la heterogeneidad de pensamientos y comportamientos, en los individuos y en las culturas, como *jerarquía genética*? En parte sí, señala Wertsch (1993), posiblemente fundada en la teleología doctrinaria marxista, como génesis necesaria de síntesis superadoras de tesis y antítesis, o en la racionalidad cienti-

ficista del mundo cultural de la primera mitad del siglo XX, más allá de ideologías. Pero en la arquitectura vygotskiana de la mente humana (Riviére, 2002), se destaca el peso de la historia por sobre el de la naturaleza y la contingencia como corolario. La contingencia está vinculada a la singularidad de la cultura, a las tramas de interacción en las cuales se forja la subjetividad y también a la libertad del hombre. Vygotsky sostendrá siempre la incertidumbre que deja abierta la libertad frente al determinismo, en tanto cada nuevo paso en el desarrollo no está determinado por un factor, endógeno o exógeno, único y universal, sino por la trama de interacciones que constituyen la génesis de subjetividad, en cada contexto cultural.

Desde la génesis del gesto de señalar, aparece una escena en la que el autor nos introduce en el primer momento del desarrollo de la interacción sujeto-objeto de conocimiento, generando, como un narrador de una novela de suspenso, el espacio para una interrupción. Esa interrupción es la de una mamá que interpreta el deseo del niño supuestamente presente en su movimiento, que luego se convertirá verdaderamente en un gesto, en lo que configura una mediación típica de la subjetivación humana desde la inter-subjetividad. Es la interrupción, la intromisión de un adulto interpretante, que -asimetría mediante- introducirá un triángulo expansivo no sólo en la cognición, sino en la experiencia del mundo y de sí mismo del sujeto en desarrollo. Pero ese interpretante, que modula y moldea, que expande y restringe a la vez, señalando direcciones, es también hablado por el lenguaje que habla, es también portador de una cultura que lo moldea. No en vano Barbara Rogoff (1993), analizando la misma escena, compara a diferentes interpretantes y lenguajes, inclusive el lenguaje del silencio y la abstinencia de otra mamá de otra cultura, encontrando a esos lenguajes e intérpretes profundamente inmersos en las necesidades actuales o históricas de las culturas a las que pertenecen. Se trata de un sujeto en desarrollo, el objeto de su interés y el interpretante, que son parte y toman parte en la (re)construcción del contexto ambiental. Esto es para situarnos en el terreno de la contingencia, y de las tramas institucionales y no sólo interpersonales, ya que la familia también es una institución, con sus reglas, su división del trabajo, su comunidad y con los instrumentos mediadores -habilitados o no, disponibles y ac-

cesibles o no- que operan desde los primeros momentos del desarrollo subjetivo y cognitivo.

*Implicancias educativas: el problema del Fracaso Escolar y la Educabilidad de los sujetos*

¿Por qué nos importa el tema de las jerarquías genéticas y la heterogeneidad de pensamientos, en la agenda psico-educativa? Como afirma Baquero (2001), ya en sus primeros trabajos sobre las “controvertidas relaciones entre desarrollo y aprendizaje”, esta discusión, entre otras, atraviesa la agenda contemporánea de problemas en debate, en la frontera entre Psicología y Educación.

Importa ese tema, porque una teleología del desarrollo como la contenida en la posición de la “heterogeneidad como jerarquía”, aporta una carga valorativa, normativa y prescriptiva a favor de ciertos modos de representar, de pensar y de actuar en detrimento de otros, en el proceso educativo escolar. Y no siempre contribuye a abrir puertas a la multi-direccionalidad de caminos, en una “pedagogía de y con las diferencias” que promueva enriquecimiento por apropiación recíproca, como podría serlo el denominado trabajo en “aulas heterogéneas” (Anijovich, 2014) que genera consignas, actividades de aprendizaje y evaluación abiertas a un espectro de posibilidades, con ritmos, con formas y contenidos diversos vinculados a intereses, fondos de conocimiento y de identidad singulares y heterogéneos de los alumnos y sus familias, desarrollados en tramas personales, inter-personales e institucionales y una heterogeneidad de culturas -que se entremezclan o se escinden- en el escenario escolar.

Tomar distancia, en lo escolar, de lo dado, de lo previsto y preestablecido como cambio civilizador, valorable y valorado en el mundo civilizado, no es decir que todo es igual, ni dejar de valorar lo establecido, como punto de partida a conocer y a explorar, aun con todo lo que el civilizador puede entrañar de colonizador, de prescriptivo, de dominante. Pero es un mandato ético el de posibilitar el acceso a una diversidad de formas y modalidades inherentes al pensamiento y al comportamiento heterogéneo, ya sea de una cultura, de un individuo, de un grupo o de la sala de clase de una escuela. Se requiere para ello un trabajo de des-naturalización (Baquero & Terigi, 1996) y de problematización para concientizar (Freire, 2002), hecho que la Psicología y la Pedagogía crítica

vienen realizando, así como los enfoques sociohistóricos-culturales fundados en el pensamiento de Vygotsky. Y ello implica, también, atravesar y soportar la incertidumbre del pronóstico de resultados en cada entretejido, entramado, a favor de lo múltiple, de lo plural, de lo polifónico, de lo abierto a la libertad y la novedad. Como afirma Baquero, en su primer tratamiento del tema:

Lo diverso o heterogéneo puede ser entendido como un enemigo a combatir o como un funcionamiento primitivo aun no desarrollado, o bien, por el contrario, como un funcionamiento idiosincrático a preservar según contextos de uso o identidad de los sujetos (2001: 54).

En la enseñanza de las ciencias, el tema de las concepciones implícitas y su persistencia, así como su difícil interrelación, coexistencia y reorientación con las conceptualizaciones científicas, ha promovido un rico debate, incluyendo sus implicancias empíricas, éticas y pedagógicas en la interrelación entre educación formal e informal y en la construcción del pensamiento científico (Pozo & Gómez Crespo, 1998). Se asume entonces la importancia de los riesgos de una posición relativista, que la ausencia de compromiso con alguna expresión determinada de lo diverso podría involucrar en la tercera posición sobre la heterogeneidad que identifica Wertsch (1993), siendo su concepción de la heterogeneidad claramente más próxima a la segunda posición. Ello si no se contempla a la tercera posición como una perspectiva de resistencia, como ocurre en el reclamo de la no prioridad e igualdad de partida, con relación a la diferencia de modalidad de pensamiento entre los géneros masculino y femenino.

El mismo Yrjö Engeström (1987, 2008) interpeló a ese relativismo de la ausencia de direccionalidad del desarrollo o exclusividad del intercambio horizontal a lo largo de su trabajo sistemático sobre el desarrollo de agencias, en el marco de la reproducción o del cambio de los sistemas de actividad en los que viven e interactúan las personas. Sostuvo el autor que el desarrollo no podía entenderse sólo en clave horizontal, sino que también era necesario entenderlo con una dirección vertical (Engeström en Erausquin, 2013). Que las personas piensan que algunas cosas son mejores que otras, que se necesita un cambio que contemple tales o cuales condiciones para avanzar y para generar algo mejor que lo que hay. Y que el pensar sólo en horizontal, como pura coexistencia de lo

diferente, es “aplanar” la realidad o generar acomodación, hipocresía o disimulo, en función de lo políticamente correcto.

Engeström (1987, 2008) sostiene que la dirección del cambio, que implica también la destrucción parcial de lo viejo a favor de lo nuevo, involucra decisiones por sí o por no, y se construye o se debería construir -mandato ético- con el otro, encontrando en la alteridad a un semejante y queriendo preservar su vida, su modo de pensar, su cultura, a menos que él o/ella decidan cambiarla. Si hay perspectiva de equidad, además de libertad, se construye lo nuevo por medio de consensos, también horizontales, y cruzando fronteras en el intercambio y la inter-animación de diferentes voces, miradas y perspectivas.

*Enfoques socioculturales, unidades de análisis y efectos impensados para reflexionar*

En sentido estricto, dirá Baquero (2002, 2016) que los Enfoques Socio Culturales (ESC) pueden otorgar herramientas para comprender la especificidad de los procesos de desarrollo situado, de las prácticas de escolarización y de los abordajes y prácticas psico-educativas en uso, contemplando la naturaleza política de sus efectos. Como ha demostrado Hugh Mehan (2001), en su clásico estudio de casos de políticas de representación, las voces psicológicas han tenido históricamente fuerza y poder de opacar otras voces -de familiares, de docentes, de los alumnos mismos- ante decisiones críticas como la derivación de alumnos al circuito de la educación especial. El discurso y las prácticas *psi* han tenido poder en la definición de criterios de normalidad/anormalidad y en la generación de identidades del alumno deficitario. Impensadamente, desde las prácticas y discursos psico-educativos, se generaron efectos (Baquero, 2002), a saber: convertir las diferencias en deficiencias; legitimar decisiones de segregación de alumnos de escolaridad común, por medio de su derivación a educación especial o a servicios de salud mental; producir etiquetas patologizantes que reforzaron destinos de exclusión social y educativa; realizar prácticas gabinetistas encapsuladas con “niños problema” estigmatizantes para los que no aprendían o “se portaban mal”. Y se incurrió en dichos efectos impensados, además de la invisibilización de las políticas de gobierno del desarrollo involucradas, porque no se pudo o no se supo problematizar para concientizar (Freire, 2002) lo que

involucran las categorías en juego y cuáles eran las unidades de análisis utilizadas en el enfoque de problemas e intervenciones, lo que incluía el uso de instrumentos de mediación vinculados a jerarquías genéticas, con un supuesto de matriz evolutiva de curso único, compatible con la homogeneización para el disciplinamiento y el gobierno estratégicos del desarrollo.

Es lo que a algunos autores (Daniels, 2009) les ha hecho preguntarse “¿pueden acaso los psicólogos educacionales ser inclusivos?”. Esta pregunta -irónica- se refiere al papel que históricamente los psicólogos escolares han jugado. Al legitimar la dirección y el discurso de la práctica educativa escolar en la Modernidad, obturaron la pregunta que la propia escuela tenía -y tiene- que hacerse, sobre lo que está haciendo -o no- para producir subjetividad -o de-subjetivación- mediante la educación -o su ausencia- de niños, niñas y jóvenes. Según Baquero:

El legado vygotskiano nos permitiría poner bajo sospecha el modo naturalizado con que se conciben tanto las prácticas escolares modernas, altamente normativas, como las propias prácticas psicoeducativas, que asumen con rapidez cierto carácter “compensador” de alumnos deficientes, sin consideración a las relaciones de inherencia existentes entre prácticas educativas/escolares y procesos de desarrollo (2016: 10).

Es decir, el legado vygotskiano promueve, en los/las psicólogos/as que pretendemos participar en procesos de inclusión con calidad educativa, la posibilidad de leer de otro modo el *fracaso escolar masivo*, que sigue afectando a una porción considerable de la población escolarizada, sobre todo de sectores populares. Desde la perspectiva de la resistencia a la reproducción, ello implica analizar el Fracaso Escolar Masivo (FEM) y contribuir a transformarlo de forma situada, como emergente de las relaciones de los alumnos con las prácticas escolares, sin reducirlo a una suma de fracasos individuales. También señala Baquero que en el marco de la teoría del aprendizaje por expansión de Engeström, encontramos otro ejemplo acerca del esfuerzo por no reducir los procesos subjetivos a “contextuales”, pero tampoco escindirlos de las propiedades situacionales de las que son parte (Erausquin, 2013). La discusión en torno a la categoría de *agencia* o *agenciamiento* ilustra los desafíos para caracterizar las complejas relaciones entre sujeto y situación. La misma “zona de desarrollo próximo” vygotskiana, aparece en Engeström como una

metáfora compleja que describe sistemas de actividad interrelacionados -en la perspectiva de la *tercera generación* de la Teoría de la Actividad- y cambiantes, por medio de la *expansión* del aprendizaje de los actores sociales en sus interacciones.

Otro concepto clave es la “doble estimulación” (Vigotsky, [1934]1995), como una trama de intervención para producir y evaluar un experimento natural de desarrollo de la memoria de niños de distintas edades, a través de instrumentos de mediación, recreables por unos y por otros, en distintos momentos de sus vidas, ineludiblemente de distintos modos. Esa “doble estimulación” es actualmente comprendida y resignificada como una posibilidad expansiva de recrear, re-contextualizándolos, nuevos medios de mediación y desarrollar nuevos sentidos, en la investigación-intervención del desarrollo de ambientes de trabajo y educación (Engeström, 2008). Y en nuestras investigaciones, se desarrolla en trayectorias de profesionalización para y en el trabajo psico-educativo, como las de los “psicólogos en formación” en las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educacional, y/o en las Prácticas de Extensión Universitaria en escenarios educativos escolares. Ello, en el recorrido académico de sus carreras de grado, de la Licenciatura y el Profesorado de Psicología en Facultad de Psicología UNLP (Erausquin y otros, 2015), siempre en territorios poblados y marcados por la experiencia social y educativa, que no pretendemos entender como espacio vacío a completar o como estadios/escalones a alcanzar (Engeström, 2008).

### **3. Acerca de la predicción**

Por último, Baquero (2016) propone aproximarnos al difícil tema de la predicción o el pronóstico de la educabilidad de los sujetos, que las autoras del presente trabajo diferenciamos de la prevención y promoción de calidad de vida -también en educación y a través de educación- entendidas como la importancia de generar prácticas estratégicas para favorecer, facilitar y producir desarrollo de potencias de aprendizaje, de libertad, de convivencia, de lazo social, de creatividad, de ética en y con los sujetos escolares. El autor sostiene que es cierto que los pronósticos basados en la sospecha de educabilidad de los sujetos escolares parecen cumplirse, como profecía anticipada del fracaso de los más pobres, más vulnerables, los que provienen de varias generaciones de despojo,



des-ocupación, des-esperanza, de-subjetivación (Bleichmar, 2008). Pero si se cumplen, no es porque su identificación como in-educables o menos-educables, desde la patologización médico-clínica, o la atribución del déficit a factores sociales o familiares haya sido la adecuada, o porque esté sustentada en un diagnóstico preciso o una evaluación rigurosa de capacidades o posibilidades actuales y prospectivas.

Recordemos que hay tres concepciones acerca del FEM (Baquero, 2000). La primera, históricamente, es la que sitúa ese fracaso en la naturaleza de la incapacidad individual de los sujetos y lo concibe como la suma de las individualidades de los no educables o de los que, para ser educados, se requiere separarlos y ubicarlos en un sistema educativo especial. La segunda concepción, ubica la causa del fracaso, ya no en la naturaleza deficitada -de modo congénito o hereditario- del individuo que fracasa, sino en el contexto social o familiar del que los sujetos que fracasan provienen y del que son parte. Es importante detenernos aquí. Esta segunda acepción del FEM, parece eludir la mirada patologizante del sujeto individual, por eso aparece el error de considerarla "contextualista", porque habla de un contexto y no de un individuo, aunque significativamente quede fuera de consideración el contexto escolar. Es necesario recordar que contextualista no es sólo el foco de la mirada o de la perspectiva con que se mira y que puede ensancharse, como en un zoom, del individuo al contexto. Es también la implicación del que mira el problema o, en este caso, la des-implicación de la escuela, que sitúa la causa del fracaso en el contexto que está "fuera de la escuela", des-responsabilizándose de su parte en la interacción sujeto-escuela, como lugar productivo del éxito y del fracaso escolar. Según Baquero:

Lo que ha cambiado es que de cerebros inadecuados pasamos a considerar familias, orígenes sociales, modos de habla, inadecuados. Inadecuaciones, esto es lo importante, que portan los sujetos a título individual frente a una lógica escolar que no aparece aún en escena en la explicación del no aprender (2016: 21).

Finalmente, una tercera concepción insiste -y resiste- en comprender el Fracaso Escolar Masivo desde la interacción de los niños/alumnos con la escuela. Aparece aquí la escuela, componente curiosamente no ponderado en la gran mayoría de indagaciones acerca de las razones del no aprender, justamente, en la escuela. Es la concepción que situamos en

relación al “giro contextualista en las concepciones sobre el aprendizaje” (Pintrich en Baquero, 2002) y la única que intenta no incurrir en la “falacia de abstracción de la situación” (Baquero, 2000; Terigi, 2009). Es cierto que, aun hoy, hay muchos alumnos que no aprenden y muchos de ellos, no todos, provienen de sectores populares. La cuestión es la significación que damos a este fenómeno, las explicaciones ensayadas para entenderlo. La hipótesis del déficit circunscribe a una explicación centrada en un individuo descontextualizado, porque aun en la segunda concepción, el sujeto está descontextualizado con relación a la escuela en la cual fracasa. Y precisamente un punto crítico del legado vygotkiano ha sido la ruptura con la explicación centrada en el individuo y las unidades de análisis a considerar en la situación educativa (Erasquin & D’Arcángelo, 2013). Los contextos escolares, lejos de constituir espacios naturales para aprender, han sido históricamente concebidos como normalizadores (Baquero, 2016). La escolarización masiva moderna ha situado a la población de niños en posición de infantes, es decir, de alumnos, en una posición de docilidad, de heteronomía, de gradualidad en el acceso a los saberes que, curiosamente, entra en colisión cada vez más fuerte, no sólo con los propios objetivos educativos, sino con las vivencias cotidianas de muchos estudiantes en los contextos extramuros (Baquero & Lucas, 2015).

Por último, nuestro análisis, siguiendo a Baquero (2016), retoma la paradoja de los pronósticos psico-educativos que se confirman, aunque con fundamento falso. Primero, es bueno recordar que Rene Valsiner y Jaan van der Veer (1993) afirman, luego de un minucioso análisis, que el propio Vygotsky, fiel a su visión marxista del mundo, habría concluido el carácter inherentemente incierto -no predecible en detalle- del desarrollo futuro. Afirman que habría tenido que reconocer que el desarrollo próximo de los sujetos no puede ser predicho, toda vez que es el resultado de la interacción del niño y el contexto social. Ese contexto, variable sin duda, forma parte de la síntesis dialéctica del impredecible desarrollo de las funciones psicológicas superiores. No pueden efectuarse pronósticos precisos sobre el desarrollo futuro sobre la base de un corte sincrónico del estado de los sujetos y contextos, precisamente porque el desarrollo futuro se produce en la diacronía de una combinatoria de

situaciones, de actividades intersubjetivas, de trabajo intrasubjetivo, de presencia o no de mediadores, imposible de prever.

Y es que tampoco esas trayectorias (Terigi, 2007) incluyen sólo a la escuela. Nos consta que hay trayectorias interrumpidas en lo escolar, que por suerte no interrumpen la vida ni los aprendizajes. Que los aprendizajes continúan, si las tramas que se arman con los otros y los medios de mediación se crean o re-crean, significando y dando sentido a experiencias formativas. El desarrollo futuro aparece, en la obra vygotskiana, ligado al problema del *libre albedrío* (Valsiner & van der Veer, 1993). En palabras de Baquero:

Si nuestros pronósticos psicoeducativos se cumplen con tanta frecuencia, sobre todo los negativos, no es como se piensa una buena noticia para nuestro instrumental diagnóstico. Es, en verdad, la mala noticia de que los escenarios escolares tienen escasos grados de libertad en las posibilidades de ofrecer combinatorias felices frente a la diversidad de sujetos (2016: 21).

Este “encapsulamiento”, usando la expresión clásica de Engeström (1991) sobre lo escolar, explica que los pronósticos se cumplan. Pronósticos que, para ser ciertos, deberían explicitar condiciones de su concreción a futuro: estos alumnos no aprenderán en los tiempos, modos de trabajo y ritmos esperados por la escuela, ya que no modificará de modo sustantivo sus prácticas. Como dice Baquero: “el problema se desliza de uno psicotécnico a uno claramente político” (2016: 24). Y agregamos: *a un problema ético*, ya que se vincula al derecho a una educación inclusiva y de calidad, en la que todos y cada uno construyan y expandan significados y sentidos.

Una virtud indudable del legado vygotskiano ha sido el de poner al desnudo el carácter no natural, histórico, por tanto político, de los contextos de producción de desarrollo subjetivo” (Baquero, 2016: 24).

## Referencias bibliográficas

Álvarez, A. y del Río, P. (1990). “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo”. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

- Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M.M.Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Baquero, R. (2000). "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual". En N. Boggino y F. Avendaño (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- \_\_\_\_\_ (2001). "Cap. 2. Las controvertidas relaciones entre aprendizaje y desarrollo". En R. Baquero y M. Limón. *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Bernal: UNQ.
- \_\_\_\_\_ (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos, Tercera Época, XXIV*, pp. 57-75.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- \_\_\_\_\_ (2012). "Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico". En M. Carretero, M. y Castorina, J. (eds) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2016). "De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los enfoques socioculturales". En W. Rodríguez Arocho, M. D'Antoni y V. González García (comps.). *Vigotsky: su legado en la investigación en América Latina*. (pp. 9-24). San José de Costa Rica: INIE.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: UNQ.
- Baquero, R. y Lucas, J. (2015). "The paradoxes of an autonomous student: Forms of appropriation of an educational experience in Buenos Aires Metropolitan Area high schools". En B, Selau y R, Castro (Orgs.). *Cultural-Historical Approach: Educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "Constructivismo y modelos genéticos: notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". En *Enfoques Pedagógicos*, 12, 4 (2), pp. 27-44.
- Bleichmar S. (2008). "La construcción de legalidades como principio educativo". En *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

- Castorina, J. (1996). "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación". En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. K. de Oliveira, D. Lerner (Eds.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (2004). "Cap. 5. La enseñanza y la teoría psicológica sociohistórica. Algunos problemas conceptuales". En J. A. Castorina y S. Dubrovsky, *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cazden C. (2010). "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En N. Elichiry (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Chapman, M. (1988). "Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo". En *Human Development*, 31, pp. 92-106.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1983). "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje". En C. Coll (comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Cap. 1. Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1999). "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula". En *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.
- Coll, C.; Miras, M.; Onrubia, J. y Solé, I. (1998). "Cap. 1. Origen y evolución de la psicología de la educación" y "Cap. 2. Las concepciones actuales de la Psicología de la Educación". En *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
- Daniels, H. (2009). "Vygotsky and inclusion". En P. Hick, R. Kershner y P. Farrell, *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Delval, J. (1985). "Capítulo I. El mecanismo del desarrollo". En J. Delval. *Cuadernillo 2: El mecanismo y las etapas del desarrollo*. Colección El niño y el conocimiento. Serie Básica. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- \_\_\_\_\_ (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". En *Learning and Instruction*, 1 (3), pp. 243-259.
- \_\_\_\_\_ (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erasquin, C. (2013). "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 de Psicología Segunda Época*, 13, pp. 173-197.
- Erasquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. *Ficha de Cátedra*. Facultad de Psicología: UNLP.
- Erasquin, C.; Iglesias, I.; Barloqui, D.; Pouler, C. y Michele, J. (2016). "Extensión entre Universidad y Escuelas, construyendo convivencia, legalidad, lazo, inclusión, ¿qué es lo que hace la diferencia?". En *Actas del I Congreso Internacional de Victimología*. Facultad de Psicología: UNLP.
- Fairstein, G. y Carretero, M. (2002). "La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones". En J. Trilla (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VIII (17), pp. 37-66.
- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. K. de Oliveira, D. Lerner (Eds.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Mehan, H. (2001). "Cap. 9. Un estudio de caso en la política de la representación". En S. Chaiklin y J. Lave J. (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991). "Cap. IV. Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo". En *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". En *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Pintrich, P. (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology". En *Educational Psychology*, 29, pp. 137-148.
- Pozo J. I. y Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Rivière, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_ (2002). "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano". En *Obras escogidas*. Madrid: Visor
- Rodrigo M. J. (1997a). "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?". En *Novedades Educativas*, 76, pp. 59-61.
- \_\_\_\_\_ (1997b). "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas". En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- \_\_\_\_\_ (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 23-39.
- Tulviste, P. (1986). "Ob istoricheskoi geterogennosti verbal'nogo myshleniya". En Ya. A. Ponomarev (Ed.). *Myshlenie, obshchenie, praktika: Sbornik nauchnykh trudov*. Yaroslavl, USSR: Yaroslavskii Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Institut im. K. D. Ushinskogo.
- Valsiner, J. y Van der Veer, R. (1993). "The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations". En R. Cocking y

A, Renninger. (Eds.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Vigotsky, L. ([1931]1995). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En L. Vigotsky. *Obras escogidas*. Madrid: Visor-MEC.

\_\_\_\_\_ ([1931]2006). "Cap. IV. Internalización de las funciones psicológicas superiores" y "Cap. VI. Interacción entre aprendizaje y desarrollo". En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

\_\_\_\_\_ ([1934]1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

\_\_\_\_\_ (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Zabaleta, V.; Anastasio Villalba, V.; Miranda, A.; Pouler, C. y Tartarini, M.L. (2015). "La construcción de modelos mentales para el análisis y la resolución de problemas psico-educativos en 'psicólogos en formación'". Publicado en *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

## Acerca de las autoras

**Cristina Erasquin** es licenciada en Psicología egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA), magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM) y especialista en Psicoterapia de Orientación Psicoanalítica Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Se desempeña como profesora titular ordinaria de la asignatura Psicología Educacional (UNLP) y como profesora adjunta regular a cargo de Psicología Educacional (cátedra II) y Práctica de Investigación "Psicología y Educación" y docente responsable de Contribuciones de Teorías del Desarrollo e Interacción y Comunicación Educativas en la Maestría en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología (UBA). Además, es directora del proyecto de investigación "CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS" (UNLP) y directora y codirectora de proyectos de extensión de la UNLP y actividades de extensión del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad (Facultad de Psicología, UNLP).

**Verónica Zabaleta** es doctora en Psicología, especialista en Psicología Educacional con orientación en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos, licenciada y profesora en Psicología (Universidad



Nacional de La Plata). Es investigadora asociada en la categoría asistente en la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires y profesora adjunta ordinaria de las asignaturas Psicología Educativa y jefa de trabajos prácticos ordinaria de Psicología II (Facultad de Psicología, UNLP) y de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria (ISFD N° 17, DGCyE). Además, es directora del proyecto de investigación "Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria" (PPID S011-UNLP), coordinadora del Área Educativa del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad (Facultad de Psicología, UNLP) y directora de actividades y proyectos de extensión en espacios educativos formales y no formales.



## **CUESTIÓN SOCIAL, VIDA COTIDIANA Y SÍNTOMA PSICOSOCIAL. NOTAS PARA UN ABORDAJE DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICO-DIALÉCTICA**

*Social matter, daily life and psychosocial symptoms. Notes for an approach from social critic-dialectical psychology*

Jorgelina Beatriz Farré y Ximena Soledad Jaureguiberry  
jorgelinafarre@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

En el presente artículo, se desarrollan y analizan las categorías teóricas de “Cuestión social”, vida cotidiana y síntoma psicosocial en un sentido dialéctico -es decir de mutua determinación- en tanto la “Cuestión social” y la vida cotidiana configuran un entramado indisociable, el escenario sociohistórico concreto en el cual se producen y reproducen las múltiples problemáticas sociales que interpelan/producen subjetividad. El propósito de este trabajo consistirá en presentarlas como categorías constitutivas de la estructura social, condicionantes de una serie de respuestas subjetivas sintomáticas ante el malestar actual. Dicha temática de estudio se ubicará en referencia a los aportes de la Teoría Social Marxista y en las teorizaciones de Georg Lukacs; así como también en íntima filiación con las conceptualizaciones acerca de las categorías de Sujeto y del síntoma, forjadas en las contribuciones psicoanalíticas de Sigmund Freud y Jacques Lacan.

**Palabras clave:** Cuestión social, vida cotidiana, síntoma psicosocial, Psicología Social

## **Abstract**

This article develops and analyzes the theoretical categories of “social matter”, daily life, and psychosocial symptom in a dialectical sense - that is to say of mutual determination - in both the “social issue” and everyday life form an inseparable framework, the concrete socio -historical scenario in which are produced and reproduced the multiple social problems that question / produce subjectivity.

The purpose of this work will be to present them as constitutive categories of the social structure, conditioning a series of subjective symptomatic responses to the current malaise. This thematic of study will be located in reference to the contributions of Marxist Social Theory and in the theorizations of Georg Lukács, as well as in intimate affiliation with the conceptualizations about the categories of subject and symptom, forged in the psychoanalytic contributions of Sigmund Freud and Jacques Lacan.

**Keywords:** social issue, daily life, psychosocial symptoms, Social Psychology

## **Introducción**

¿Por qué podría resultarle relevante, a una Psicología Social de orientación crítico-dialéctica, la propuesta de relacionar esta tríada conceptual, es decir el pensar a las categorías de Cuestión social y vida cotidiana en su íntima vinculación con la noción de síntoma psicosocial?

Dicho interrogante propuesto -como nuestro punto de partida- posee un doble sentido, tanto ético como epistemológico. Ambos resultarán fundamentales para el abordaje de una serie de temáticas complejas y actuales, que nos remiten necesariamente a una articulación entre las instancias de lo universal (estructura social), lo particular (una determinada problemática social) y lo singular de las manifestaciones psicosociales del malestar actual en cada uno de los sujetos sociales implicados.

Entre las categorías de “Cuestión Social”<sup>1</sup> y vida cotidiana, a su vez, podremos establecer un puente conector que nos habilite a pensarlas en la lógica de cierta tensión estructurante de un campo específico de

---

1 Con relación a esta categoría, conservaremos la grafía específica (mayúscula y entrecorillado) otorgada al término por uno de nuestros autores de referencia, tal como es Manuel Mallardi.

fenómenos psicosociales (sintomáticos); vinculadas como vectores que confluyen en una intersección, que se interceptan, aludiendo a lo que representa la tradición que atraviesa la historia constitutiva de la Psicología Social como disciplina, es decir el tratamiento del clásico binomio individuo/sociedad.

Desde el campo de la Psicología Social crítico-dialéctica en tanto disciplina y profesión en sus referencias teóricas pertinentes encontramos, por un lado, la categoría de vida cotidiana<sup>2</sup>, en alusión a cierto funcionamiento de “lo social”, de la llamada “Cuestión social”; y por el otro, la noción de síntoma psicosocial, en tanto manifestación propia de la subjetividad en su materialidad psíquica (vale decir el lenguaje, el cuerpo, las representaciones, el sentido) de aquellos conflictos y contradicciones que emanan irresueltos de la estructura social.

En la consideración de la interacción dialéctica -entre la vida cotidiana y el síntoma psicosocial en sus diferentes expresiones a nivel de la subjetividad- tendremos por un lado, una totalidad compleja que funciona como estructura de sostén (lo social) en tanto será el escenario socio-histórico concreto (de numerosas formas) en donde operen la reproducción social e individual; y por el otro, ciertas resonancias psíquicas en la subjetividad asociadas a los múltiples problemas que afectan lo cotidiano, es decir el plano psicosocial de las respuestas sintomáticas propias de los sujetos ante la “Cuestión social” que atraviesa inexorablemente aquella totalidad.

Los estudiosos de este tipo de categorías de la teoría social (de raíz marxista), sostienen que no existe sociedad sin vida cotidiana, ya que es la mediación que posibilita la producción y la reproducción social, la arena social en la cual se desarrollan las complejas relaciones de producción, intercambio y consumo, descritas por Karl Marx desde sus primeros manuscritos sociológicos y económicos.

Por todo ello, en las líneas subsiguientes intentaremos reflexionar acerca de estas imbricaciones del par categorial individuo/sociedad en un posible sentido dialéctico. Tarea que correlacionará así, una determinada estructura social con la producción de subjetividades vinculadas con los distintos condicionantes que emanan de dicho funcionamiento estructural.

---

2 La categoría de vida cotidiana la caracterizaremos desde los desarrollos de la *Teoría social marxista* con autores de referencia en la perspectiva crítico-dialéctica de la Psicología Social (Lukacs, G; Netto, J.; Heller, A., M. Mallardi).

## **1. Contextualización de la temática en el *corpus* teórico de la Psicología Social crítico-dialéctica**

La Psicología Social de orientación crítico-dialéctica se emplaza en una perspectiva crítica, en tanto superadora de las denominadas concepciones reduccionistas de la Psicología Social las cuales han intentado explicar las complejas problemáticas psicosociales sólo desde la óptica del individuo (recayendo en ciertos sesgos psicologistas) o bien desde el enfoque de la sociedad (con orientaciones marcadamente sociologistas), excluyendo y reduciendo uno de los términos por sobre el otro y relegándolo así al lugar de mero epifenómeno (o efecto secundario).

La presente temática de estudio se ubicará en referencia a los aportes de la Teoría Social crítico-dialéctica plasmadas en las categorías epistemológicas de la "Cuestión social" y en las teorizaciones de Georg Lukacs (2007) sobre la vida cotidiana; en íntima filiación con las conceptualizaciones acerca de las categorías de Sujeto y del síntoma, forjadas en las contribuciones psicoanalíticas de Sigmund Freud y Jacques Lacan.

En este sentido, nos proponemos operar con la categoría de sujeto, que implicará una mayor complejidad conceptual que la tradicional representación de individuo, en cuanto los seres hablantes, sexuados y mortales, no son seres (in)divisos, sino seres de(l) lenguaje que, como aparato significante, atravesará al ser social en relación a un Otro desde el momento de su nacimiento/advenimiento al universo simbólico. Incluso para no permanecer sometidos, en nuestra lectura, al plano de lo corpóreo individual, pudiendo extender nuestra mirada al campo material y simbólico de la llamada corporeidad inorgánica (al decir de Karl Marx). Campo mismo de los procesos de subjetivación y objetivación, aun de aquellas producciones que resulten "sintomáticas", en tanto constituyen la expresión individual de un conflicto social, dado por las contradicciones y desigualdades inherentes al sistema de producción capitalista globalizado.

En la especificidad de nuestro marco, adquirirá un lugar privilegiado la noción de síntoma psicosocial. En este punto, seguiremos de cerca las teorizaciones planteadas por Martín Zolkower quien las define a partir de:

[...] una diversidad de problemas sociales (violencia, competitividad, adicciones, desempleo, precarización laboral entre otros) que se encarnan en sujetos individuales; constituyendo así auténticos síntomas psi-

cosociales, en tanto formas de padecimiento subjetivo que guardan una estrecha correlación con los rasgos propios de la cultura actual, suponiendo una mayor vulnerabilidad en el nivel individual manifestada en determinadas formas de sufrimiento psíquico (2010: 19).

Por otro lado, se volverá preciso retomar algunas cuestiones planteadas por el profesor Juan Samaja (2009) con relación a la noción de problema social real como un obstáculo, una falla, una anomalía en el desarrollo del proceso de reproducción social en los estratos de sociabilidad: biológico, cultural, familiar, ideológico, psíquico y económico; y, con ello, a la noción de problema psicosocial, en tanto estas dificultades instaladas y perpetuadas en las condiciones de salud y vida social, producirían diversas resonancias psíquicas deseantes, cognoscentes y productoras en los sujetos que no encuentran garantizados el acceso a sus derechos en la realización de los mencionados estratos de integración.

La revisión crítica que esta teoría social propone se sustenta, por un lado, en la consideración de que el conocimiento científico es un producto histórico-social, para lo cual se recuperan las referencias de algunos teóricos sociales de orientación marxista, pero no ya desde una perspectiva universalizante (la sociedad como un todo unificado) sino marcados por la historicidad y la contingencia, propias de las prácticas humanas.

La propuesta de un abordaje dialéctico del par individuo-sociedad -tal como señalamos en párrafos anteriores- estará orientada a partir de una serie de conceptos específicos de la disciplina denominada Psicología Social crítico-dialéctica. Es decir que las conceptualizaciones provenientes de la Teoría Social desde los aportes de Karl Marx y las categorizaciones del Sujeto desde el Psicoanálisis de Freud y Lacan, así como desde la Psicología Genética de Jean Piaget<sup>3</sup> nos permitirán superar dichos dualismos epistémicos a los fines de lograr una mirada problematizadora y abarcativa de la compleja realidad social actual.

Desde esta perspectiva, el sujeto será considerado como un ser social determinado por su particular posición en las relaciones de producción, definido por el objetivo de transformar las relaciones de dominación, creando conciencia en los mismos sujetos sobre dichas relaciones a los fines de su transformación. Relaciones sociales que -en el marco de nues-

---

3 Ejes teóricos que constituyen los fundamentos epistémicos de nuestra perspectiva de la Psicología social de orientación crítico-dialéctica.

tra estructura social capitalista actual- se despliegan en los lazos sociales de la producción, el intercambio y el consumo de objetos y mercancías con valor de uso y de cambio, con los efectos a nivel subjetivo que este tipo de prácticas constituye para la subjetividad, cuando meramente los vínculos intersubjetivos se reducen a ello.

Es así como este marco epistémico nos permitirá tramar lecturas en el campo de problemáticas sociales actuales que, tal como expresa lúcida-mente Zolkower, “no se explican solo desde la macroestructura social ni desde la estructura psíquica individual” (2010: 20); pero poseen la particularidad de interpelar a los sujetos en su cotidianeidad.

Finalmente, el *corpus* teórico postulado se articula en el ámbito de la praxis, mediante una serie de orientaciones que nos permitirán realizar la tarea de indagar en aquellas marcas que lo social produce en los individuos, en el mismo proceso en el que se constituyen como sujetos de-seantes, cognoscentes y productores, habilitándonos en toda una gama de intervenciones posibles que sostengan esa complejidad en juego. Por ende, desde esta mirada psicosocial, dichas producciones (sintomáticas) advendrán como subjetividad emergente construida en torno a lo social en tanto objeto de nuestra especificidad.

## **2. Hacia una mirada crítico-dialéctica de la intersección entre la “Cuestión social” y la vida cotidiana desde la óptica de la Teoría Social marxista. El lugar del síntoma**

Nuestro interés en este punto reside en retomar (sin ánimo de agotar) el estudio de aquellas categorías-clave de la Teoría Social Crítica como son: la “Cuestión Social”, la vida Cotidiana y el síntoma (psicosocial), en su articulación desde el plano epistemológico, metodológico y técnico de abordaje. Es decir, desde una formulación teórico-conceptual y en el sentido de brindar herramientas de lectura, de análisis, de investigación y de intervención, en el terreno de las problemáticas psicosociales de estudio para los diversos ámbitos de abordaje psicosocial de la praxis profesional (educacional, sociocomunitario, salud, laboral, institucional, familiar, etc.), campos de problemáticas de nuestra época presentan fenómenos psicosociales propios, representando una forma específicamente humana (materialidad psíquica) y una serie de determinaciones sociales inherentes (contenido social).



Desde los desarrollos de nuestra teoría social contamos con conceptos, con nociones e ideas referidas a la génesis y estructura de la sociabilidad capitalista actual, ideados y desplegados por la pluma aguda un pensador sumamente influyente que arrojó el siglo XIX, como fue Karl Marx (1818-1883). Conformación mediante, se tiene un conjunto de conceptualizaciones específicas sobre las que (si bien no nos detendremos extensivamente en este trabajo) se configurará un marco teórico-conceptual referencial a modo de red semántica, sobre el cual se torne fundamental trazar ejes de análisis que permitan investigar los fenómenos presentes y comprender nuestras lecturas de la realidad actual, atrapando así, en sus anudamientos, las determinaciones que constituyen su eficacia.

Dentro de estas categorizaciones, nos es lícito subrayar la importancia del papel del trabajo como protoforma constitutiva de lo humano (filogénesis) y, específicamente, el papel que asume el trabajo abstracto, propio del modo de producción capitalista; a la fuerza de trabajo y la mercancía como valor; a la noción de modo de producción y reproducción social y sus múltiples dimensiones constitutivas en estratos dialécticamente integrados (orgánica-psíquica-cultural-societal-económica).

En solidaridad con estas concepciones, nuestra Psicología Social crítico-dialéctica como disciplina y práctica profesional, también se pronuncia dentro de la perspectiva de la salud (mental) comunitaria, justificando la inclusión en este contexto epistémico estructurante de su campo, de la noción de síntoma social: "Cuando algo en lo real social no funciona, se expresa como síntoma" (López, 2000: s/p).

La categoría de síntoma social se perfila como inherente a la estructura capitalista, en tanto ésta sería productora/favorecedora de la emergencia. Para ilustrar: el desempleo, las protestas sociales, los tarifazos, las huelgas, las inmigraciones masivas de refugiados de guerra, incluso, la inminente construcción de "muros", son algunas de las expresiones tangibles que adquiere.

Hemos estado intentando señalar hasta aquí, de la mano de otro autor representativo de la Psicología Social crítico-dialéctica como lo es Antonio López, que puede pensarse al síntoma "como aquello que no guarda conformidad con la norma, aquello que anuncia un proceso que pone en tela de juicio el orden del mundo" (2015: 249). Autor quien más adelante agregará que, si sostenemos que los problemas sociales (que

exigen atención) son inherentes al sistema (expresando conflictos que lo delatan), entonces son síntomas del Capitalismo (López, 2015). El síntoma será así, un componente inherente a un sistema que se sostiene en un antagonismo estructural y deviene en conflictos que se expresan como problemas sociales.

Pero ¿a qué nos referimos específicamente cuando hablamos de la “Cuestión social”? ¿Cómo se vincula aquella estructura con el síntoma? Manuel Mallardi, un importante representante contemporáneo de la teoría social de corte marxista, la vincula a “los procesos y particularidades que la relación capital-trabajo genera de manera contradictoria en la sociedad capitalista” (2015: 59), haciendo su expresión en la vida cotidiana de las personas. En este sentido, encontraremos en sus líneas una vasta serie de referencias precisas para poder pensar la mutua implicancia de las categorías señaladas en primera instancia en nuestros interrogantes. Siguiendo los planteos de este autor, será fundamental introducir dicha categoría como expresión de la contradicción entre capital y trabajo abstracto, en tanto una determinada relación social entre capitalistas por un lado y trabajadores por el otro.

Es decir que, la “Cuestión social”, determinará situaciones problemáticas (de conflicto) que remiten a las relaciones sociales del ser particular con su entorno (cotidiano), ya que confluyen determinaciones históricas -objetivas y subjetivas- que condicionan la vida cotidiana de los sujetos (acceso a una vivienda digna, a la alimentación, a la salud, al trabajo, etc.) y el escenario de la lucha social, adquiriendo múltiples formas sintomáticas en lo cotidiano, a saber: protestas sociales, movilizaciones masivas, padecimientos subjetivos, etc. Eclusiones contextuadas, reales, actuales, *in vivo* que tienen su anclaje en lo subjetivo y que encuentran su determinación en el entramado de lo social.

La vida cotidiana será entonces la vida de todo hombre vivida, cualquiera que sea su ubicación en la división del trabajo, sea intelectual o físico; sin embargo, sus características serán diferentes de acuerdo al lugar que se ocupe en las relaciones de producción.

En la óptica propuesta por Lukacs (2007), la vida cotidiana es del orden de lo que no puede suprimirse. No hay sociedad sin cotidianeidad, no hay hombre sin vida cotidiana. En cuanto al espacio-tiempo de cons-

titución, de producción y de reproducción del ser social, la vida cotidiana es imposible de ser eliminada.

Pero si entendemos que ese mismo cotidiano deviene generador de síntomas que afectan profundamente al ser social... ¿cómo pensar un posible lazo social menos sufriente, si es imposible para los sujetos el sustraerse de lo cotidiano? Una respuesta unívoca se vuelve inadmisibile. Un decir "menos tonto" al respecto, puede ensayarse de la mano de Mallardi, en lo concerniente a su propuesta acerca de la crítica al cotidiano, en dirección a aquello que podríamos anunciar como un posicionamiento advertido de los sujetos ante las consecuencias de ciertas ataduras a un orden social que se pretende imperante. Un decir-hacer-pensar que suponga en su raíz una posibilidad emancipatoria cuestionadora de la realidad cotidiana<sup>4</sup>.

En el espacio concreto de cada ser particular, estas determinaciones fundamentales se expresarán en actividades y rutinas vinculadas al trabajo, a las relaciones familiares y entre amigos/referentes, al ocio, a la inserción en sistemas de formación y educación, entre otros aspectos que se vinculan a la reproducción social<sup>5</sup>. Actividades que siempre encontraremos presentes en el decir, en el hacer y el sentir de los trabajadores, enunciadas en sus discursos cotidianos.

Una cuestión central de nuestra crítica deberá asumir que es en el terreno de la vida cotidiana en donde determinados grupos de sujetos encuentran dificultades en el acceso a una serie de objetivaciones "logradas por la sociedad" (en relación a ciertas expectativas y demandas propias del sistema capitalista), que tenderán a expresarse en la forma de síntomas psicosociales, *consonantes* o *disonantes* para la salud mental, pero siempre produciendo resonancias.

En este punto, una cuestión dilemática nos interpela: ¿aquellos serán síntomas que expresen una anomalía en la reproducción social, un verdadero problema a resolver eliminándolos o acallándolos o bien serán signos de una verdad en juego, en donde lo reprimido retorna porque en la base existe un conflicto histórico de desigualdades que sería prioritario resolver antes que intentar suprimir su denuncia en el síntoma? Para expresarlo en

---

4 En estas cuestiones sugerimos articular con la lectura de los desarrollos actuales del filósofo y psicoanalista argentino Jorge Alemán, referidos a la relación entre sujeto, subjetividad y capitalismo desde una lógica emancipatoria.

5 Estas nociones pueden asociarse, a su vez, a la categoría de Aparatos Ideológicos del Estado propuestas por Althusser.

otras palabras: ¿serán síntomas de aquello que, en lo real, lo social no funciona y debería seguir funcionando, o más bien emergentes psicosociales que sostienen una estructura patógena en sí-misma?

Esta serie de interrogantes que nos orientan, aluden a una subjetividad en ciernes, que se sostiene y se produce por su pertenencia a un conjunto de enunciados identificatorios provenientes de lo social, quedaran abiertos para ser retomados en otra oportunidad o en otro contexto investigativo.

Si bien existen otras vertientes de pensamiento a las que podemos acceder a los fines de profundizar estos cuestionamientos, queda en claro que la complejidad propia de la noción de síntoma en su costado social y en su singularidad psicosocial, responden a una estructura (de lo cotidiano) y no pueden pensarse por fuera de la “Cuestión Social” en juego que le confiere un sentido radical no-naturalizable en la inmediatez.

### **3. Cotidianeidad y síntoma psicosocial: ¿un obstáculo para la reproducción social?**

Entonces, habiendo hecho esta caracterización preliminar en el recorrido sobre la categoría de vida cotidiana atravesada por la “Cuestión social”, nos preguntamos: ¿cuáles serían estas manifestaciones psicosociales plausibles de abordarse desde una Psicología Social crítico-dialéctica? O bien, para enunciarlo de otra manera: ¿qué ocurre cuando nos encontramos con que estas objetivaciones sociales -como por ejemplo determinado derecho de acceso al trabajo digno (sólo por mencionar una)- no pueden ser logradas “exitosamente” o si se logran es con cierto grado de afectación de la salud y de las condiciones de vida para determinados sujetos?

El estudio de la vida cotidiana y su manifestación en el síntoma psicosocial suponen la consideración de los determinantes sociales en la conformación de los fenómenos sintomáticos del ser particular, es decir, aquello atinente a un campo de investigación de las problemáticas actuales, que implicará articular el contenido social con las formas psíquicas que adquieren los síntomas al encarnarse en sujetos individuales, las resonancias psíquicas que las marcas de lo social dejan en la subjetividad<sup>6</sup>.

---

6 Debemos aclarar que, desde una Psicología Social de orientación crítico-dialéctica, no entendemos únicamente que la vida cotidiana *per-se* o en sí-misma determine el origen de los síntomas psicosociales, sino más bien que son aquellas condiciones de vida social de desigualdad, de injusticia, de inequidad social, etc. presentes en el cotidiano por medio de una reproducción acrítica, las que propician su emergencia.

En este sentido, la vida cotidiana sería la categoría mediadora entre la estructura social y la cotidianeidad del funcionamiento de los grupos sociales, el escenario sociohistórico concreto en donde operen dichas determinaciones sobre el ser social.

La vida cotidiana, por sus características de inmediatez, de espontaneidad, de generalización y de superficialidad descritas por Lukács (2007) necesitará ser cuestionada, elucidada críticamente, entrar en conflicto con las determinaciones objetivas y subjetivas para que los sujetos produzcan transformaciones en su saber-hacer cotidiano (Ideología cotidiana) ya que notamos que por las mismas características que presenta esta cotidianeidad, tienden a relacionarse directamente con la reproducción social de formas potencialmente patógenas e instituidas (naturalizadas) por la "Cuestión social" y del ser particular (los sujetos). Por lo tanto, esta suerte de naturalización sobreadaptativa sería potencialmente generadora de síntomas psicosociales.

El síntoma, en sentido genérico, será entendido en los términos de López en tanto que:

[...] es manifestación: indica, señala, muestra un cierto malestar. Algo no funciona, dolor, angustia, sufrimiento psíquico; pero también desocupación, protesta y conflicto social en el plano de la sociedad. Expresión certera de un conflicto, es producto de aquello que denuncia. La expresión del síntoma como malestar y desequilibrio de las condiciones de vida, inscripto en el mundo biográfico nos lleva a una reflexión sobre la vida (cotidiana) en general (2015: 249-250).

De esta manera, los problemas sociales (expresados en tanto necesidades sociales) que interpelan la vida cotidiana como consecuencia de la desigualdad social, la desocupación o la precarización laboral que se figuren encarnados en sujetos particulares, constituirán verdaderos síntomas psicosociales al decir de Zolkower; abordables en la praxis concreta: explosiones de violencia (social), los famosos "linchamientos callejeros" o episodios de la llamada "justicia por mano propia" (sólo por mencionar algún ejemplo concreto).

En tanto fenómenos observables con manifestaciones psíquicas (y físicas) asociadas, no pueden ser explicados solamente desde la estructura individual que las porta (sujeto) o únicamente desde la estructura social que las determina (Capitalismo) pero pueden ser investigados, leídos y/o

escuchados desde un marco operativo referencial apropiado como es el propuesto por la perspectiva de la Psicología Social crítico-dialéctica.

La cuestión que sitúa la especificidad de nuestra praxis teórica en el terreno disciplinar, será la de indagar aquellas resonancias psíquicas en el sentir, en el pensar y en el hacer-con-otros, que las huellas de lo social dejan en el sujeto (contenido social). Los efectos producidos en la subjetividad de algo que en lo real social no funciona y se expresa como síntoma. Es decir, una diversidad de problemas que se reproducen en la cotidianidad de los sujetos individuales como expresión subjetiva del malestar social (actual) izado.

#### **4. Apuntes para un posible modo de intervención del conflicto social (sintomático)**

Finalmente, luego de este recorrido conceptual-metodológico, estaríamos en condiciones de preguntarnos: ¿cuáles serían las intervenciones posibles en el plano de los problemas psicosociales desde la Psicología Social crítico-dialéctica?

Podemos ensayar una posible propuesta de la mano del recurso técnico privilegiado del dispositivo grupal (en los contextos de las problemáticas psicosociales) en tanto representa una potente herramienta técnico-metodológica, pertinente para intervenir en el estudio de la vida cotidiana mediante la técnica de la entrevista y de los grupos de discusión. Recursos técnicos propios de una praxis teórica, que permitirán la producción y circulación de la palabra y del discurso subjetivo en el cual se encarna la ideología cotidiana del ser particular... al fin cuestionada. Es decir, un dispositivo que favorezca el despliegue de lo real social y de lo real individual, en cuanto doble condición de determinación de lo humano: social e individual a la vez.

#### **5. Palabras finales**

Nuestra intención a lo largo de estas líneas ha sido aproximarnos a concebir la vida cotidiana como el escenario sociohistórico concreto donde opera la reproducción social e individual, desde un punto de vista epistemológico y ético a los fines teórico-metodológicos de investigar los obstáculos que en su efectuación allí se manifiestan, los cuales constituyen la

sustancia esencial de las problemáticas sociales potencialmente advenidas en psicosociales. Escenario atravesado por aquello que Mallardi recupera en tanto dialéctica de la cuestión social y crítica al cotidiano en juego.

El objetivo fundamental de este ensayo ha pretendido brindar nociones teóricas y técnicas que permitan caracterizar aquellas categorías de fenómenos cuya explicación no se agota en la comprensión de la estructura individual (intrapsíquica) ni en la macroestructura social que los incluye, pero que suponen una íntima correspondencia entre la superficie de la "Cuestión social", el escenario concreto de la vida cotidiana y la singularidad de la expresión de los síntomas en tanto verdades que retornan en las fallas de un saber<sup>7</sup>, las que en ocasiones se evidencian con un gran monto de sufrimiento, de displacer o de padecimiento y, en otras, paradójicamente, con una consonancia funcional al sistema que los genera.

Es así como, durante este breve recorrido, hemos podido reconocer en la categoría de síntoma (primordialmente) a aquel obstáculo basal esencial a los carriles normales de la reproducción social e individual, aquello que perturba, lo que dificulta un fin intencional normativo, elemento anómalo en lo que debiera ser un proceso esperable<sup>8</sup>. Recorrido epistémico-ontológico que no ha sido posible sin los resortes teóricos, que para el marco de la Psicología Social crítico-dialéctica, suponen el Psicoanálisis delineado por Freud y Lacan y la Teoría Social de cuño marxista.

Desde otras acepciones y/o lecturas, el *síntoma* (tal y como lo postulara Lacan en sus últimas enseñanzas) será pensado como aquello que constituye el verdadero motor y sostén de la estructura (pudiendo añadir capitalista) sin entenderlo necesariamente como contradicción o conflicto. Por el contrario, será considerado como el "suplemento" (plus-de-goce) que permite que una estructura funcione y se sostenga. Entonces allí, la dirección de nuestras intervenciones se modifica<sup>9</sup>.

---

7 Con estos términos, Jacques Lacan entiende al síntoma en su escrito sobre la subversión del sujeto y la dialéctica del deseo.

8 Esta sería una de las acepciones presentes en la categoría de síntoma desarrolladas en párrafos precedentes.

9 Esta línea de investigación es retomada a partir de las teorizaciones de Jorge Alemán en su obra de 2014.

## Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (2014). *En la frontera. Sujeto y Capitalismo. El malestar en el presente neoliberal*. Buenos Aires: Gedisa.
- Freud, S. ([1907]1998). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1979). "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano". En *Escritos*. México: Siglo XXI.
- López, A. (2000). *Sobre el síntoma* [Ficha de Cátedra de Psicología Social] La Plata: Facultad de Psicología (UNLP).
- \_\_\_\_\_ (2015) *¿El trabajo social es un síntoma del Capitalismo!* La Plata: Dynamis.
- Lukács, G. (2007). "Cuestiones metodológicas previas". En *Ontología del ser social*. Madrid: Akal.
- Mallardi, M. (2015). *Cuestión Social y cotidiano. Implicancias objetivas y subjetivas de la sociabilidad capitalista*. La Plata: Dynamis.
- Samaja, J. (2009). *Epistemología de la salud: reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Buenos Aires: Lugar.
- Zolkower, M. (2010). "Sufrimientos actuales, ciencia y transdisciplina". En *Revista del Colegio de Psicólogos de La Plata, Distrito XI*. Dossier científico "Lo singular y lo colectivo", vol. 3 (3), pp. 19-21.

## Acerca de las autoras

**Jorgelina Beatriz Farré** es licenciada y profesora egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), docente de la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología e integrante de diversos proyectos de investigación, también de la UNLP.

**Ximena Soledad Jaureguiberry** es licenciada egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, es docente de la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología e integrante de varios proyectos de investigación de la UNLP.



# UNA APERTURA HACIA NUEVOS PENSABLES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL CAMPO DE LA INFANCIA

*An opening towards new thinking in the formation of the psychologist in the field of childhood*

Florencia Aldana Gastaminza y María Manuela Kreis  
[florgastaminza@gmail.com](mailto:florgastaminza@gmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

## Resumen

Los discursos de las disciplinas psicológicas se encuentran atravesados por el campo de la infancia escindido y desigualado. Sin embargo, suelen presentar concepciones normativas, homogeneizantes y universalizantes de la niñez. En este trabajo se pretende habilitar nuevas formas de ver las infancias, que funcionen como un resorte para repensar y deconstruir la representación de rol del psicólogo como un promotor de los Derechos Humanos en el campo de la niñez.

**Palabras claves:** infancias, psicólogo, significaciones sociales, Derechos Humanos

## Abstract

The discourses of psychological disciplines are traversed by the splintered and unequal childhood field. However, they tend to present normative, homogenizing and universalizing conceptions of childhood. This work aims to enable new ways of viewing childhoods, which function as a spring to rethink and deconstruct the role of the psychologist as a promoter of Human Rights in the field of childhood.

**Keywords:** childhoods, psychologist, social meanings, Human Rights

## 1. La infancia como producción histórico social

En este trabajo, siguiendo los aportes de Ana María Fernández (2014), se concibe a la niñez, no como un proceso aislado, sino como una producción histórico-social. A la hora de rastrear el concepto de niñez, deben tenerse en cuenta las prácticas sociales que le son inherentes, las instituciones involucradas y los sujetos concretos que produce. De esta manera, abarca procesos complejos que no involucran de la misma manera al conjunto de los niños y niñas de una sociedad.

En el devenir de la niñez se produce un anclaje heterogéneo, diverso y desigual en la producción de subjetividad de la infancia. De esta manera, "la infancia" deviene en "las infancias". En el proceso histórico social se particularizan formas de ser infantes, que producen condiciones de posibilidad distintas en el acceso a la adultez, de acuerdo a las inscripciones de género, de clase y de cultura.

Históricamente, el campo de la infancia se encontró escindido. A partir de la Ley de Agote (1919), sufrió una segregación según se designen "niños" o "menores". Tal es así que, las infancias que escapaban de la familia nuclear, enmarcada en la noción de normalidad burguesa, quedaron atrapadas en el complejo tutelar. De este modo, se perfilaron dos caminos posibles. Por un lado, un camino de libertad protegida (Donzelot, 1990) con un tránsito escolar y recreativo, que arribará al mundo social de la mano del adulto que lo acompaña. Por el contrario, otro camino que ya los encuentra a los niños insertados en el mundo público de la mano de sus pares, un camino signado por el tutelaje estatal y la seguridad que más que proteger, criminaliza.

Diversos autores conceptualizaron acerca de este campo escindido de la infancia. En primer lugar, la idealizada es en la que se depositan las esperanzas de la sociedad, por lo cual se invierte en formación educativa y artística. En la vereda de enfrente de los/as niños/as del living aparecen aquellos niños/as en la plaza oscura, es decir, la infancia categorizada como "peligrosa" (Volnovich, 1999). Asimismo, Edith Pérez (2009) plantea que, ante ésta, aparece la idea de un destino inmodificable y una aceptación resignada. Se ven reducidos los resortes subjetivos de los/as niños/as y su proyecto de vida, de modo que se produce un déficit identitario y

se los inscribe en el circuito de minorización, determinando a qué sector de la sociedad pertenecen.

Ante estos/as niños/as, son distintas las miradas que los adultos depositan sobre ellos/as y, desde allí, los conceptos, las etiquetas y las prácticas sociales en las que los inscriben. A lo largo de este trabajo, se pretende atender a que las producciones teóricas, en general, también se encuentran atravesadas por estas concepciones diferenciales de la niñez. Dentro de la Psicología, en particular, el psicólogo también puede ser aquel adulto que mira con compasión y ternura o con desconfianza y alerta. Por esta razón, se pretenderá visibilizar aquella infancia no enunciada en el campo discursivo de la Psicología y el psicoanálisis, cuya omisión tiene repercusiones en la práctica profesional. En este marco, resulta imprescindible deconstruir la representación del rol psicólogo ya que, como actor político y promotor de los Derechos Humanos, debe experimentar la apertura hacia nuevos pensables que puedan transformarse en formas de hacer más igualitarias e integrales.

## **2. La infancia no enunciada: problemas y reflexiones**

Si bien en las sociedades siempre ha existido la presencia de niños y niñas, la niñez pensada como campo social de significaciones se instituyó en un largo proceso histórico, dentro del cual las distintas áreas de conocimiento y los/as profesionales que se ocuparon de las niñas y niños, tuvieron un papel destacado.

La niñez, como objeto de estudio dentro del campo de la Psicología, ha sido abordada desde múltiples perspectivas, las cuales se enfocan en distintas particularidades del objeto de estudio en función de los objetivos e intereses que persiguen, enmarcados dentro de un momento histórico y social determinado.

En este trabajo, se interroga en qué niño/a se está pensando cuando hablamos de niñez en el proceso formativo de los/as psicólogos/as. Atender al discurso implica vislumbrar las relaciones de poder que lo atraviesan en general y, en particular, los aspectos ideológicos que sostienen visiones del mundo y reproducen desigualdades sociales. A partir de aquí, en los constructos teóricos de la Psicología, se pretende visibilizar las significaciones sociales que se ponen en juego acerca de la infancia, para ver de qué manera estos visibles solapan otros pensables.

A partir de la discusión de sentidos en torno al campo de la infancia en el proceso formativo de los psicólogos, se buscará deconstruir la representación del rol del psicólogo en el campo de la niñez, de modo que pueda experimentar una apertura en el sentido de la interdisciplina e intersectorialidad.

Fernández (1993) plantea que la estructuración del campo teórico y las prácticas sociales en que se inscribe determina aquello que no se ve. De este modo, lo que no ve es interior al ver. Al mismo tiempo, aquello excluido del campo de la visibilidad queda sin enunciado y constituye los elementos prohibidos de la teoría que, como tales, pueden ser leídos como síntomas de la teoría a partir de las omisiones.

La cuestión central de este asunto es que en la relación entre los efectos de verdad de las teorías y sus invisibles no-enunciados, aquellos sentidos invisibilizados aparecen como inexistentes (Fernández, 1993). De este modo, la teoría se afirma como completa y presenta una producción teórica dogmática describiendo una verdad única y autosuficiente.

Diferentes tratados de Psicología y Psicoanálisis han definido el concepto de niñez y establecieron, desde miradas unidisciplinarias, distintas pautas generales del desarrollo infantil que se traducen en leyes generales a partir de las cuales los/las niño/as quedan universalizados. Se observa que, si bien los discursos de las disciplinas psicológicas se encuentran atravesados por el campo de la infancia escindido y desigualado, suelen presentar concepciones normativas, homogeneizantes y universalizantes de la niñez.

En estas producciones teóricas suele aparecer invisibilizado aquel "niño/a de la plaza oscura". Considerando que los modos de pensar y de significar las infancias condicionan las decisiones políticas y las formas de intervención, aquellos/as niños/as que escapan de la concepción de la niñez a la que se refieren las teorías, parecen verse fuera de los medios de abordaje de la Psicología. Por lo tanto, esto reproduce el desigual circuito de "los/as niños/as del living" y "los/as niños/as de la plaza oscura". Mientras que los primeros son derivados a las medidas terapéuticas, ante sus conflictos considerados como síntomas; el "niño/a de la plaza oscura" circula por las medidas precautorias y tuteladas, ante sus conflictos considerados un peligro para la sociedad. De esta manera, dichos circuitos, discriminatorios y desiguales, demarcan los sectores de pertenencia en la sociedad.

A continuación se esbozará, sin el afán de exhaustividad sino más bien como un punteo de interrogantes que invita a una apertura de sentidos, aquellas significaciones que rodean al niño/a que aborda la teoría psicoanalítica y la psicología evolutiva de bases psicoanalíticas. Se pretende entrever la omisión de una niñez que no puede situarse dentro de estas categorías teóricas homogeneizantes, para intentar promover nuevas miradas que apunten a la restitución de los derechos de la infancia en su totalidad, complejidad e integridad. Cómo pensar a aquellos/as niños/as que no son libidinizados desde un comienzo, aquellos niños/as abandonados/as e, incluso, rechazados de múltiples casas de abrigo u hogares adoptivos que reiteran el desprecio y el abandono. Asimismo, cómo pensar al “yo ideal” de aquellos niños/as sobre los cuáles no hay quien proyecte en ellos el narcisismo primario perdido.

El desafío de pensar al psicólogo como un actor implicado en las políticas sociales, trabajando en el marco de procesos de exclusión social y en perspectivas de Derechos Humanos en el campo de las infancias, implica deconstruir su representación. Los malestares que enfrentan en la cotidianeidad sus infancias en situaciones de vulnerabilidad social, no se pueden alojar solo en un dispositivo clínico, analítico e individual. De este modo, hay padecimientos en la niñez que escapan al imaginario instituido del psicólogo/a, ya que éste trabaja en el consultorio de manera individual y con un marco teórico psicoanalítico, luego de esperar la demanda de la instancia parental, que arriba con su niño/a de la mano a la consulta. Es decir, un psicólogo para “un niño/a del living”, cuyo padecer es concebido como un síntoma.

En cambio, las situaciones de vulnerabilidad social de las infancias -debilitadas por concepciones deficitarias, resignadas y desesperanzadas- enfrentan al psicólogo con teorías insuficientes y reduccionistas, que reproducen aquellas desigualdades y fortalecen el modelo de inversión de la infancia (Bustelo, 2007).

Eduardo Bustelo (2007) entiende que hay infancias que merecen la inversión en educación, pues sus potencialidades condensan las esperanzas de la sociedad. Mientras que otras infancias demandan la inversión en seguridad, ya que sus conflictos son un peligro del que la sociedad debe protegerse. En este sentido -y en el nivel del campo teórico de la Psicología- pareciera que hay una infancia que queda invisibilizada de-

trás de aquel niño/a que se estructura como visible en las teorías. Hay una infancia en la que no parece invertirse la producción teórica y tal vez en esta cuestión se traduce la desesperanza sobre aquellos niños/as en los que “no queda nada por hacer” (ni por pensar), más que aquella derivación a circuitos judiciales y criminalizantes. Bajo esta resignación ante dichas infancias, se esconde la falta de responsabilidad de los adultos y el papel fundamental del Estado.

En este marco, repensando la noción de niñez que se manifiesta en las teorías de la Psicología y promoviendo nuevos pensables, se propone dar lugar a la construcción del rol del psicólogo trabajando en la comunidad, dentro de un equipo técnico y en medio de intercambios interdisciplinarios e intersectoriales. Un psicólogo/a que no puede quedarse a esperar la demanda sentado en su consultorio, sino que debe salir a la calle al encuentro con aquellos malestares que, por naturalizados y por formar parte del paisaje urbano, tal vez no llamen y no griten. Aquellos malestares ante los cuales el psicólogo debe dirigirse con herramientas conceptuales que permitan el trabajo interdisciplinar, herramientas conceptuales que se sepan insuficientes en sí mismas pero fundamentales para enriquecerse con otros saberes y promover intervenciones atendiendo a los múltiples atravesamientos de las infancias.

Por eso, en este breve planteo, nos centramos en la problematización de los discursos teóricos que condicionan las intervenciones. El desafío de este psicólogo es trabajar con niños/as que, más allá del reposicionamiento subjetivo que necesiten, tienen las necesidades básicas insatisfechas (salud, educación, alimentación) y/o falta de vínculos estables. A este psicólogo, como actor político y promotor de la infancia como sujeto de derechos, dichos problemas también le competen, pero no a él solo. Por esta razón, es que no le resulta suficiente un trabajo unidisciplinar, sino que debe asumir la grieta en aquella teoría que pretende bastarse a sí misma, para sumergirse, con otros, en la multiplicidad y complejidad de las infancias. De este modo, se podrían generar nuevas condiciones de posibilidad que habiliten a nuevos procesos de subjetivación, que contribuyan a la efectivización de los Derechos Humanos.

### 3. Conclusiones

Para finalizar, se sostiene que la elucidación de aquellas significaciones que atraviesan los discursos, las prácticas e intervenciones en la Psicología permitirá construir nuevos sentidos, ya que determinadas cristalizaciones no aseguran el camino hacia la restitución de los derechos de los/as niños/as. Asimismo, esta apertura de la infancia permite abordarla desde su complejidad, dando cuenta de la multiplicidad de entrecruzamientos que atraviesan a cada caso singular.

De este modo, visibilizar nuevos pensables acerca de la infancia, genera la demanda de que se deconstruya la representación del psicólogo, ya que se requiere la construcción de nuevos dispositivos de intervención, que exceden al rol del psicólogo clínico en el dispositivo analítico, individual y unidisciplinar. La representación del rol del psicólogo experimentaría una apertura, inscribiéndose en una práctica marcada y atravesada por la intersectorialidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad.

### Referencias bibliográficas

- Bustelo, E. (2007). *El Recreo de la Infancia. Argumento para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Donzelot, J. (1990). *La Policía de las Familias*. España: Pre-Textos.
- Fernandez, A. M. (1993). *La Mujer de la Ilusión*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2014). *La invención de la niña*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- Pérez, E. A. (2009). "Infancia/s y Adolescencia/s - del pasado al futuro por un sendero sinuoso". En *Oportunidades - caminos hacia la protección integral de los Derechos del Niño*. Bahía Blanca: Libros en Colectivo y Universidad Nacional del Sur.
- Volnovich, J. (1999). *Los Cómplices del Silencio*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Leyes, decretos, fallos y resoluciones
- Ley de Patronato Estatal de Menores de 1919 (Ley Agote).

## **Acerca de las autoras**

**Florencia Gastaminza** es estudiante avanzada de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) desde el 2017 y miembro del proyecto de investigación “APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS SOCIALES VIOLENTAS: SUS USOS Y SENTIDOS EN BARRIOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL” (Facultad de Psicología, UNLP), además de ser alumna adscripta en la cátedra de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología (UNLP).

**Manuela Kreis** es estudiante avanzada de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) desde el 2017, integrante del proyecto “EJERCICIO DE DERECHOS Y PRODUCCIONES DE SUBJETIVIDAD. UN ESTUDIO EN REDES INTERSECTORIALES EN INSTITUCIONES” y alumna adscripta en la cátedra de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología (UNLP).



## **DEL MURMULLO A LA PALABRA: INTERROGANTES EN TORNO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS**

*From the murmur to the word: questions surrounding the implementation of Supervised Professional Practices*

Roxana Elizabeth Gaudio  
[roxanagaudio@hotmail.com](mailto:roxanagaudio@hotmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El presente trabajo es la resultante del recorrido inicial realizado con los alumnos que cursaron el Sexto Año de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en el marco del ciclo lectivo 2016. Para ello, se trabajó en el ámbito áulico correspondiente al espacio de preparación y supervisión de las Prácticas Profesionales Supervisadas, a partir de los interrogantes esbozados desde la singularidad que supone la formación universitaria en el campo de la Psicología Clínica de Niños y Adolescentes y las particularidades que imprimen las Prácticas Profesionales Supervisadas en el campo de las instituciones públicas hoy.

Esta propuesta surge frente a la incipiente “resistencia” que involucra el encuentro con otro, con el sufrimiento, con las instituciones, con los profesionales, con los recursos, con la falta de recursos, con lo histórico-social y la singularidad que, articuladamente, muestran que no se ajustan pasivamente a un modelo conceptual o que un modelo conceptual no puede abarcarlos en su totalidad. Allí se ubica la “resisten-

cia" como repetición y sostenimiento de lo conocido en oposición a lo novedoso.

El "capital teórico" con el que cuentan los alumnos, intermitentemente se emplaza como obstáculo, como conocimiento estanco, en lugar de situarse como potencialidad, como condición de posibilidad; frente al encuentro de un nuevo objeto de investigación marcado en su especificidad por los tiempos de constitución de la *psique*, por el lugar que ocupan los otros significativos, complejizando así el campo de intervención clínica. Frente a ello: cómo transmitir la teoría, aquello que es del orden de la experiencia, la especificidad de la clínica con niños y adolescentes, de modo tal que posibilite escuchar a otro en la diferencia, sin que sea capturado y obturado en su palabra por un modelo conceptual.

**Palabras clave:** Prácticas Profesionales Supervisadas, teorización flotante, dogmatismo, clínica

### **Abstract**

The present work is the result of the initial course done with the students who attended the Sixth Year of the Degree in Psychology, from the Faculty of Psychology, National University of La Plata, in the framework of the 2016 Lecture Cycle. To this end, we have worked at the classes corresponding to the Area of Preparation and Supervision of Supervised Professional Practices, considering the questions outlined from the singularity of the University Formation in the field of Clinical Psychology of Children and Adolescents and the particularities that the Supervised Professional Practices print in the field of Public Institutions nowadays.

This proposal arises in front of the incipient "resistance" that involves the encounter with another, with the suffering, with the institutions, with the professionals, with the resources, with the lack of resources, with the historical - social and the singularity which, articulately, show that they do not passively conform to a conceptual model or that a conceptual model can't not fully cover them. That is where the "resistance" as a repetition and sustenance of the known in opposition to the new is located

The "theoretical capital" that the students have, intermittently is placed as an obstacle, as watertight knowledge, instead of situating itself as potentiality, as a condition of possibility; in front of the encounter

of a new object of investigation marked in its specificity by the times of constitution of the psyche, by the place that occupy the significant others, complicating, in this way, the field of clinical intervention. Faced to this: how to transmit the theory, how to transmit what is related to the experience, how to transmit the specificity of the clinic with children and adolescents, so as to make it possible to listen to another in his difference, without capturing it or sealing it in a conceptual model.

**Keywords:** Supervised professional practices, floating theory, dogmatism, clinic

## 1. Palabras Preliminares

La asignatura “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes” se encuentra ubicada en el área Psicológica y en el sub área Aplicada, correspondiente al sexto año del Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En ella convergen la serie de conocimientos sedimentados a partir de la trayectoria delineada, por medio del sistema de correlatividad vigente. De este modo, el sistema configura el recorrido que devendrá, para el alumno, en el fundamento de los conocimientos adquiridos, en el encuentro con las diversas propuestas teóricas recibidas.

Los saberes sobre los que se ha trabajado durante el desarrollo de la carrera posibilitarán, entonces, desde los modelos conceptuales profundizados en las materias correlativas, la constitución del punto de partida sobre el cual, en articulación a la elaboración de una serie de interrogantes, se edificarán las coordenadas nucleares que configuran la especificidad de la Clínica con Niños y Adolescentes.

Ahora bien, una de las coordenadas centrales que atraviesa y resignifica la organización de la materia permitiendo inferir, tanto los obstáculos como las potencialidades con las que se topa el alumnado junto con el equipo docente, se despliega en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) que los alumnos realizan al interior de la cátedra.

Las experiencias teórico-clínicas que se constituyen en el ámbito clínico-institucional (e interdisciplinario) en el que se desarrollan las PPS, desde el encuentro con la singularidad del psiquismo infantil en constitución y con sus otros significativos, convocan a interrogar un discurso, un modelo conceptual sostenido en la atemporalidad y el a-historicismo.

En este sentido, las PPS propician la articulación y la delimitación de la singularidad que supone la Educación Pública hoy, la Salud Pública hoy. En función de ello, permiten situar el lugar de relevancia que asume lo histórico-social. Allí, las posibilidades de analizar, la idea de devenir en articulación a la propuesta que realiza Silvia Bleichmar (2014) en torno a las coordenadas que hacen a la constitución psíquica y a la producción de subjetividad, se emplazan como ordenadoras.

## **2. La reglamentación marco**

En función de lo establecido en el artículo 5 del Reglamento de Enseñanza y Promoción vigente, las Prácticas Profesionales Supervisadas presentan el carácter de obligatorias para todos aquellos alumnos que se encuentran cursando la asignatura “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, de la Facultad de Psicología (UNLP).

De este modo, en el Capítulo I, art. 5, se establece a las PPS como uno de los tres elementos fundamentales que organizan la carrera de Licenciatura en Psicología.

En este sentido, se plantea que las Prácticas Profesionales Supervisadas obligatorias para el alumnado en su conjunto, suponen prácticas a desarrollarse en diversos ámbitos de aplicación, en las que se articulará “el mundo académico” con “el mundo del trabajo”; de tal manera que se enlacen los conocimientos teórico-prácticos que dan cuenta de un “saber hacer” con las “Reglas de Funcionamiento Profesional”. Saber hacer que será problematizado en función del posicionamiento asumido en el campo de la clínica; en cuanto a la relación concebida entre teoría y práctica y en función de la ética que supone la intervención en los tiempos de constitución de la *psique*.

## **3. Sobre los interrogantes de la experiencia**

El presente trabajo es la resultante del recorrido inicial realizado con los alumnos que cursaron el sexto año de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (UNLP), en el marco del ciclo lectivo 2016. Ello, en el ámbito áulico correspondiente al espacio de preparación y supervisión de las PPS y de los interrogantes esbozados a partir de la singularidad que supone la formación universitaria en el campo de la Psicología

Clínica de Niños y Adolescentes, desde las particularidades que imprimen las prácticas en el campo de las instituciones públicas actuales.

Surge frente a la incipiente “resistencia” que involucra el encuentro con otro, con el sufrimiento, con las instituciones, con los profesionales, con los recursos (y su falta), con lo histórico-social y la singularidad; que articuladamente muestran que no se ajustan pasivamente a un modelo conceptual o que un modelo conceptual no puede abarcarlos en su totalidad. Allí se ubica la “resistencia”, como repetición y sostenimiento de lo conocido en oposición a lo novedoso.

Como se ha enunciado, las PPS suponen reconsiderar los aspectos sobre los que se ha trabajado a lo largo de la carrera, así como los ejes centrales que hacen a la especificidad de la asignatura, a fin de construir puntos de acuerdo que funcionen como brújula del espacio teórico-clínico, permitiendo articular lo homogéneo con lo heterogéneo, las semejanzas con el campo de las diferencias; de modo tal que posibiliten continuar avanzando en las temáticas a abordar a lo largo de la cursada. En razón de ello, se plantea un trabajo de reflexión conjunta entre docentes y alumnos que propicie la elaboración de puntos de “articulación”, en tanto la idea no sea concebida como equivalente a “encastre”, sino como noción que contemple, que delimite y que interroge las semejanzas y las diferencias; que contenga en su interior puntos de encuentro y de distancia entre los que se puedan construir puentes a partir de las diversas líneas de pensamiento, de experiencias y de trayectorias en juego.

Por ende, es fundamental la construcción de puntos de encuentro, de semejanza; pero a partir del sostenimiento y fortalecimiento de las diferencias, en la medida que devienen en una oportunidad, ya que son las que enriquecerán el diálogo, así como preservarán un espacio de autonomía y de creación para cada uno de los miembros de la comunidad educativa y profesional.

Este escrito, da cuenta de “la apuesta” de trabajo realizada con los alumnos durante el ciclo lectivo 2016, así como de la elaboración de interrogantes conducentes a un proceso de evaluación y de revisión permanente de la tarea docente universitaria hoy. El espacio de reflexión propuesto, en función de cómo fue pensado, se propició, se volvió bisagra al dar lugar a retomar nuevamente aquellas coordenadas que se instauran como punto

de partida con relación a la especificidad de nuestro objeto de estudio, de nuestro objeto de intervención, de nuestro campo de intervención: la clínica. Punto de partida, en la medida que se delimitan como premisas ordenadoras, que es reinterrogado y desde el cual se continúa avanzando. Entonces, espacio de reflexión conjunta oficiando de bisagra, en tanto contempla los fundamentos conceptuales, pero también la posibilidad de cuestionarlos en función de otorgar un lugar a las marcas que imprime el campo de la singularidad, propia de nuestro campo de intervención.

De esta manera, se plantea la articulación de las semejanzas y las diferencias, puesta en marcha de un trabajo de problematización en torno a los saberes disciplinares, conducente a la constitución de un posicionamiento que contempla el compromiso frente a la actualidad del sufrimiento subjetivo, a la particularidad del sufrimiento en la actualidad. Posicionamiento sostenido en una línea filiatoria teórico-clínica, al tiempo que es sostenido en el investimento de un espacio de autonomía que dé lugar a la creación, como opuesta a la repetición y la estereotipia que supone el ajuste a lo ya enunciado por un modelo conceptual.

El encuentro clínico se emplaza allí. Las experiencias que realizan los alumnos, junto al equipo docente y de profesionales de las instituciones receptoras, en el marco de las PPS, desde la concepción propuesta, se ubica allí.

En este sentido, este trabajo -que es la resultante de los interrogantes y la producción generada en el encuentro con los alumnos- se sostiene en la propuesta, no en términos académicos pero sí precisos, de "barajar y dar de nuevo". Y esta posibilidad se presenta a partir y como consecuencia de la lectura realizada a lo largo de los diferentes encuentros desarrollados durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2016, que han tenido la presencia parcial pero recurrente de un "murmullo resistencial", instalado episódicamente en el espacio de preparación y supervisión de las Prácticas Profesionales Supervisadas; en el momento en que algunos de los profesionales que realizan la tarea de "articuladores institucionales" dieron cuenta de la especificidad de su experiencia clínico-institucional; en el ámbito en donde los alumnos realizan las prácticas. Murmullo del que se infiere el aferramiento a los conocimientos previos que han marcado predominantemente el recorrido realizado por los alumnos hasta ese momento.

El “capital teórico” con el que cuentan, intermitentemente se emplaza como obstáculo, como conocimiento estanco, en lugar de situarse como potencialidad, como condición de posibilidad; frente al encuentro de un nuevo objeto de investigación marcado en su especificidad por los tiempos de constitución de la *psique*, por el lugar que ocupan los otros significativos, complejizando así el campo de intervención clínica. Por lo tanto, las PPS interrogan a todos los agentes partícipes en una multiplicidad de direcciones.

Esta situación entonces, surcada por la presencia de un “murmulo resistencial teórico”, condujo a repensar una serie de aspectos en la medida que los desdibuja. Por un lado, llevó a pensar y a resituar el sostenimiento y la necesidad de un compromiso conjunto con la actividad, que se funda tanto en el trabajo y en el compromiso de los docentes de la cátedra como de los distintos profesionales de las diversas instituciones que se acercan a la facultad y que, a su vez, recibirán a los alumnos durante el desarrollo de las prácticas con el objetivo de construir una red interinstitucional que promueva el fortalecimiento del recorrido que en su formación están realizando, a partir del valioso aporte que supone la construcción narrativa de las singulares experiencias clínico-institucionales que los profesionales aportan; con los avances, con los obstáculos, con los modelos conceptuales, con las preguntas, con los entrelazamientos discursivos, con los otros profesionales intervinientes, con los juguetes, con la falta de paredes, con las dificultades en la simbolización que marcan la predominancia en el sufrimiento subjetivo hoy, en función de un contexto sociohistórico particular.

Por otro lado -y fundamentalmente- subrayo los interrogantes respecto de cómo transmitir la teoría, aquello que es del orden de la experiencia, los ejes ordenadores que hacen a la especificidad de la clínica con niños y adolescentes, sea en el marco institucional o comunitario, de modo tal que posibilite el encuentro con el sufrimiento de otro en los tiempos de constitución de la *psique*, que permita escuchar a otro en la diferencia, en la singularidad, sin que sea capturado y obturado en su palabra por un modelo conceptual. Se trate, este otro, de aquel que nos presenta su sufrimiento o de aquel colega que sustenta su práctica en un modelo conceptual diferente al propio.

En este sentido, es fundamental sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje en articulación a un permanente proceso de evaluación y revisión acorde al espacio-tiempo singular que da cuenta de cada promoción, de cada encuentro y, por qué no, de cada desencuentro a partir del cual, en la situación álica planteada, resulta valioso “barajar y dar de vuelta”, no en términos de “borrón y cuenta nueva”, sino de cuestionar, de problematizar, de articular, de diferenciar, de significar y de resignificar lo transcurrido hasta el momento. Es decir, la posibilidad de delimitar, de indagar y de nominar el “murmullo teórico” en el marco de un proceso de permanente evaluación, es condición necesaria, a fin de generar un movimiento en la actividad de pensamiento, de dar cuenta de un posicionamiento teórico-clínico que funcione como anclaje, al tiempo que contenga en su interior la posibilidad de interrogación, de duda, de creación. En oposición, no genera elaboración de interrogantes, no se sostiene en la duda ni en la creación, sino que es complejamente presa de la repetición.

En este punto, es relevante retomar lo señalado por Piera Aulagnier en *El aprendiz de historiador y el maestro brujo* ([1986] 1992). Allí expresa:

Convencida estoy de la importancia de las lecciones que la clínica nos dicta, muchas veces en forma de fracaso, así como de la necesidad de mantenernos receptivos a lo que otros descubren y ofrecen a nuestro pensamiento [...] de ahí la exigencia de estudiar solícitamente la obra de los demás a fin de protegernos en parte de un interés selectivo que pudiera amputar el capital teórico de que dispusiéramos, y en esta misma medida menoscabar la pertinencia de nuestro itinerario clínico ([1986] 1992: 13).

Y continúa diciendo la autora: “el deseo de alcanzar certidumbres trabaja en todo ‘pensante’, y puede llevar al sujeto a ese asesinato de su pensamiento perpetrado por su alienación a un dogma inmutable e intocable” (Aulagnier, [1986] 1992: 14).

#### **4. Sobre el encuentro clínico**

La teoría no es la clínica. La clínica, el encuentro clínico no es reductible a la propuesta conceptual. La clínica, la intervención clínica en términos de intervenciones subjetivantes, se ve mutilada si no se contempla



en su devenir la complejidad que la constituye, en pos del sostenimiento del carácter totalizante y certero, de un modelo conceptual.

Desde el inicio de la cursada se trabajó, en este sentido como Maud Mannoni se expresa en su texto *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis* (1976). Allí alerta en torno a la posibilidad de asumir una posición que suponga encarnar un lugar de saber que implica no necesitar escuchar al paciente, que desaparece tras una clasificación nosográfica. Sostener el saber sin contemplar en su interior un espacio de interrogación, dice la autora, no deja lugar para que surja una verdad. Así, se está a salvo de lo inesperado. El analista entonces, acorazado por el saber, no podrá atender a lo que la teoría no dice. Ejercicio de violencia secundaria en el marco de la clínica, donde se pasa de un potencial espacio de encuentro a un "soliloquio" que anula todo "diálogo", incluso, con el propio modelo conceptual (propio en tanto apropiación vía trabajo de metabolización que supone la diferencia en su interior), ya que el analista acorazado en el saber deviene en simple repitente de un ajeno modelo teórico.

Estas coordenadas son centrales a la hora de pensar el espacio de la clínica en el particular tiempo de la formación universitaria y en este espacio-tiempo se insertan las PPS actuales. Prácticas que se emplazan en la lógica que supone la Ley de Salud Mental (Ley 26657), toda vez que convoca a los establecimientos universitarios a formar futuros profesionales, como plantea Alberto Muñoz en el Prólogo del libro *Interdisciplina y Salud Mental* (en Roo & Chacón, 2016), comprometidos con las demandas de la comunidad, dando lugar en la delimitación del sufrimiento subjetivo a las "dimensiones sociales implicadas". En la base de ello se encuentra el desplazamiento de la lógica manicomial, que Erving Goffman define como en *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* ([1970] 2004), por la tendencia absorbente, totalizante, que se concretiza asumiendo forma material en las puertas cerradas, en los obstáculos encontrados en la libre circulación, en los altos muros. Lógica manicomial que responde a un saber sacralizado que, sostenido en el silencio, genera procesos de desubjetivación.

La superación de la lógica manicomial tiene por objeto dar voz a quien no la tiene. En este sentido plantean Mario Colucci y Pierángelo Di Vittorio (2006) respecto del pensamiento de Franco Basaglia: son los propios internos quienes saben y, aclara que el objetivo es dejar de sostener

un supuesto discurso científico, a fin de investir y así dar lugar al saber del paciente psiquiátrico, del paciente institucionalizado. En consecuencia, el “murmullo teórico” no permite escuchar y dar lugar al despliegue de la palabra.

Se trata, entonces, de dar lugar a la palabra y, consecuentemente como condición, a la escucha. El punto de partida de las PPS no es coagular la singularidad en un “supuesto saber hacer”, sino el encuentro con los obstáculos que nos marcan que las teorías y el campo de las intervenciones se sostienen en una lógica del no-todo. El saber no se caracteriza por la completud, no nos posicionamos allí ya que aparece el “murmullo” y, por ende, dejamos de escuchar. El “murmullo teórico” no es la teorización flotante.

La teorización flotante se opone al dogmatismo e involucra la articulación de lo conocido con lo imprevisto, introduciendo consecuentemente el lugar del saber y la posición ante éste. El saber conserva en su interior el entrelazamiento de dos niveles de posibles, aquel referido al cuerpo de hipótesis que da cuenta de los universales de la teoría respecto del funcionamiento psíquico y aquel referido al campo de la singularidad, en transferencia, en función del encuentro con el psiquismo en su particularidad. El saber, como opuesto a un posicionamiento determinado por la certeza, por el dogmatismo, redefine la articulación de los niveles de posibles dados por lo universal y lo singular y, por ende, determina el entrecruzamiento establecido entre la teoría y la práctica. En consecuencia, el analista y su función serán definidos desde la particular modalidad de relación que se establezca con el saber, en la medida en que éste se configure como aquella actividad particular del pensamiento; “teorización flotante” (que conserva los posibles del funcionamiento psíquico) que en el encuentro con otro permitirá transformar una hipótesis teórica en una coordenada singular de la historia de ese sujeto; que sólo puede ser sostenida en el encuentro con un campo de creación de pensamientos, con un lugar para el placer en su construcción, que aloje al trabajo clínico y de investigación en un espacio de flexibilidad y de transformación, diferencial de un discurso marcado por la repetición y la estereotipia.

En consecuencia. Subrayo: transformar una hipótesis teórica, de valor universal, en una coordenada singular de la historia del sujeto, que permanecerá en estado de interrogación hasta tanto el otro de su respuesta.

Lucio de 3 años y medio concurre a la consulta acompañado por su madre adolescente y su abuela materna, luego de ser derivado a tratamiento psicoterapéutico por su maestra en el transcurso de su primera semana en el nivel inicial de escolaridad, ya que anticipaba que, si no se intervenía con urgencia, en su vida adulta podría devenir “en un asesino serial”. Su padre, también adolescente, no asiste a la primera entrevista por encontrarse realizando actividades laborales.

Los encuentros iniciales con el niño se caracterizan por la ausencia de palabras y por la presencia de recurrentes sonidos no asimilables para la lógica del conjunto. No responde bajo ninguna modalidad a la palabra o gestualidad de otro. No sostiene la mirada. Deambula permanentemente arrojando objetos una y otra vez de idéntico modo. En dicho movimiento, no hay lugar para la planificación. No logra anticipar o regular posibles situaciones de riesgo. No responde frente aquello que sería del orden del dolor corporal. Se presenta despojado de aquellas incipientes vestiduras que dan cuenta de la interiorización de la legalidad que sostiene el grupo social de pertenencia. En el transcurrir de las sesiones, surge y se recorta una palabra: “mirá”. Palabra que, desde los inicios y pese al paso del tiempo, será una acompañante permanente en nuestros encuentros. En los inicios, entonces, la mirada.

Contando Lucio con 8 años y hallándose en el segundo grado correspondiente a la Educación General Básica (EGB), concurre a la institución a la que asiste a fin de mantener una reunión con el Equipo Orientador del establecimiento. Durante el tiempo de espera que transcurre -dado que los profesionales se encontraban abocados a otra tarea- la acompañante terapéutica del niño me invita a “verlo” tomar la merienda junto a sus compañeros. Accedo.

En el marco de dicha escena, Lucio me mira permanentemente. Allí, sosteniendo su mirada, manteniéndose sentado y merendando, comienza a deslizar su pierna lenta pero decididamente, hasta que con su pequeño pie empieza a propinarle puntapiés a uno de sus compañeros. En ese momento, mi mirada se torna interrogativa; en ese instante, sosteniendo su mirada, su pierna inicia la retirada.

Los posteriores efectos de apaciguamiento, reordenamiento del malestar, de regulación del campo pulsional, así como de sostenimiento del

invertimiento del aprendizaje, señalaron una inscripción diferencial en la *psique*. A la sesión que sigue a nuestro encuentro escolar Lucio me dice:

*¿Viste que me porté mal en la escuela? le pegué a Francisco*

Respondo afirmativamente a su comentario y expresa:

Ahora me porto bien. ¡Vos tenés que mirar! ¿Jugamos con las cartas?

Donald Winnicott en *Un caso de psiquiatría infantil que ilustra la reacción tardía ante la pérdida*, emplazado en la trama constituida a partir del Juego del Garabato, plantea respecto de Patrick en la primera entrevista: "Yo no sabía a la sazón que aquí había ya una indicación sobre la principal necesidad terapéutica" (1991: 79). El sostenimiento de un posicionamiento marcado por la teorización flotante que, como se desarrollara anteriormente, articula lo conocido del modelo conceptual con aquello que es del orden de lo inesperado -que implica la posibilidad de delimitar, en términos de Sandor Ferenczi las "excursiones por lo incierto" en el espacio clínico- propicia reconocer el estatuto que asume la palabra del otro, de aquel que padece, ya que de allí se infiere, como expresa Winnicott, la principal necesidad terapéutica, el trazo singular que en el "encuentro" marca la conducción de la cura. En este caso, la marca de la mirada, que recorta, que lo recorta.

## 5. Sobre el lazo con la teoría

Dice Norma Manavella en su texto *De niños y no tan niños*(2013):

Con respecto a la formación, hay una pregunta que siempre insiste, retomémosla ¿la teoría en la práctica analítica posibilita o hace obstáculo?- Considero se trataría de un saber hacer allí: pero lo pienso en un fort - da con la teoría. Un ir y venir para encontrarse con la falta. Poder "olvidar" la teoría cuando estamos con el paciente, como lo sitúa Freud en los escritos técnicos, para en un segundo tiempo, leer los efectos de lo que allí se produjo. Teoría y práctica clínica, en banda de Moebius. Teoría que no haga obstáculo en su solvencia sino que propicie en sus fisuras. Interrogándola haciendo lazo con otros, a través de la pregunta.

Evoco a Freud en "Un trastorno de la Memoria en la Acrópolis" Carta a Roman Rolland. Ir más allá del padre, luego de haberse servido de él. Más allá de la teoría luego de haberse servido de ella. Volver a interro-

garla, ubicar su falta en tanto propicia teoría. La clínica en tanto descompleta el saber absoluto de la teoría, propicia la invención, pero creo que de esa invención hay que intentar dar cuenta, crear teoría.

Teoría no sin clínica. Clínica no sin teoría. Personalmente, me causa entusiasmo la no coincidencia teoría - clínica. Los pacientes se resisten a la teoría, decíamos como chiste en el hospital. Ello construye un desafío (2013: 124).

Desafío imposible de sostener si quedamos capturados por el "murmullo teórico". En el desafío se sostiene el aprendizaje, en la diferencia se sostiene el aprendizaje. Los pacientes "no son prolijos", no se ajustan a la letra del texto, no son la repetición inagotable de un historial clínico freudiano en beneficio de ellos y nuestro. En este sentido, Winnicott, entre Anna Freud y Melanie Klein, se ubica en un espacio no dogmático, sostenido en la impronta pediátrica que influyó en su forma de concebir el psicoanálisis, ya que como pediatra accedía de modo diferente al niño y a su familia. Desde tal posicionamiento antidogmático, plantea la articulación dada entre la teoría y la clínica, manifestando que la teoría se encuentra siempre en el trasfondo y que le posibilita evaluar aquello por él realizado en el espacio clínico y que en el artículo *El juego del garabato* expresa:

Para describir el juego ha sido menester dar un ejemplo, lo cual implicó la descripción de un caso. Pero no hay dos casos iguales, y por ende un solo ejemplo puede resultar engañoso. Se invita al investigador a que estudie este caso junto con los otros publicados (1991: 43).

Entonces, uno de los interrogantes recurrentes es ¿cómo transmitir en el marco universitario la singularidad de la clínica, atravesada por los posibles y los límites de las instituciones, si el saber se presenta como certero, garantizado e inmutable? ¿cómo rasgar la "fortaleza" que supone el "murmullo teórico", de modo tal que se propicie en el encuentro con el otro generar un espacio de creación?

La teoría no está definitivamente escrita. La escritura de la teoría no es indeleble. Se recrea y modifica en cada encuentro. En el encuentro con un otro, cada vez, volvemos a conceptualizar las nociones. Volvemos a escribir la teoría de modo que contenga en su interior la huella de la singularidad. Allí hay desafío, allí nos decapturamos del "murmullo

teórico". En vinculación a ello, expresa Donald Winnicott (1991) que cada vez que surge un teórico, un investigador que logra desprenderse de lo ya pensado en el campo disciplinar, que introduce algo del orden de la creación de la originalidad, "surge un ismo" (lacanismo, kleinismo) que se transforma en un obstáculo a la autonomía.

## **6. A fin de no concluir: no hay verdad definitiva**

Como se ha planteado inicialmente, las Prácticas Profesionales Supervisadas problematizan a todos los actores que intervienen en ellas, en una multiplicidad de direcciones. Por ende, el presente escrito es una de las consecuencias y parte de la producción generada a partir del encuentro con los alumnos en relación al saber, a los interrogantes, a los avances, a los obstáculos y del permanente proceso de evaluación en el que se desarrolla la propia tarea docente.

Desde allí, entonces, uno de los puntos centrales a problematizar es ¿cómo dar cuenta en el ámbito universitario de la singularidad de la clínica? ¿cómo transmitir los posibles y los límites de las instituciones? ¿cómo otorgar un lugar a la palabra del otro, si el saber se presenta como cierto, sacralizado y por ende inmutable? ¿cómo horadar entonces la "fortaleza" que subyace al "murmullo teórico"?

Continúa diciendo Norma Manavella en su texto:

Salgo a acompañar a un paciente hasta la sala de espera, para despedirlo y hacer pasar a la siguiente. Es Fátima, una jovencita de 16 años, será nuestro primer encuentro. La escena me sorprende: una joven de pie, ondula cabello y cuerpo frente a su padre, sentado, arrinconado, incómodo como retrocediendo. La actitud corporal, el movimiento, lo ondulante, envolvente, avasallante, me asombran. Me angustio. Nos presentamos y la invito a pasar. Cuando voy con ella hacia el consultorio recuerdo palabras de su madre en una entrevista previa a este encuentro: "Usted no se imagina cómo Fátima miraba a los hombres a los 4 años" (2013: 81).

Acentúo, "me angustio". Allí hay transmisión. Hay ejercicio de una práctica que da cuenta de su escucha y de la serie de interrogantes que comienzan a constituir una trama y orientarán el campo de las intervenciones.

Aulagnier nos dice: “el caso clínico expone al analista (a su teoría y su práctica) más que el texto teórico conceptual” y agregará: “los conceptos de teoría, de fábula, de mito, de ilusión, de verdad se vuelven equivalentes tratándose del análisis o de cualquier otra disciplina, no hay verdad definitiva” (1982: 14).

La transmisión de una experiencia no se reduce a la transmisión de un saber, no se corresponde a la transmisión de un “saber hacer”, no se calcula ya que el encuentro no se calcula, se inviste, es del orden de lo parcial, es un destello. En la transmisión hay renuncia a la completud, por eso, el “murmulo teórico” no posibilita escuchar ese fragmento que nos habla de la construcción de un espacio privado, del orden de lo íntimo, a partir del investimento en el encuentro; aun cuando se carece de paredes como nos relataba en el espacio de preparación y supervisión de las PPS, la jefa del Servicio de Psicología de un Hospital General de Agudos de la provincia de Buenos Aires.

El “murmulo teórico” construye una práctica bajo el modelo de la “intervención quirúrgica”; aislado, cerrado y aséptico. La teorización flozante que contempla en su definición la diferencia -en tanto espera la respuesta del otro en función de sus coordenadas históricas- se asemeja a una “práctica artesanal” o, en tal caso, a un “quirófano de campaña”.

## Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. ([1986] 1992). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Colucci, M. y Di Vittorio, P. (2006). *Franco Basaglia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Goffman, E. ([1970] 2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Manavella, N. (2013). *De niños y no tan niños. Trazos de la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Mannoni, M. (1976). *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis*. México: Siglo Veintiuno.

Roo, E. y Chacón, C. (2016). *Interdisciplina y salud mental*. Buenos Aires: Universidad del Aconcagua.

Winnicott, D. (1991). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

Leyes, decretos y resoluciones

Ley 26657 (Ley de Salud Mental)

### **Acerca de la autora**

**Roxana Elizabeth Gaudio** es licenciada y profesora en Psicología, especialista en Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es profesora titular ordinaria de la cátedra "Psicología Clínica de Niños y Adolescentes" (Facultad de Psicología, UNLP), investigadora categorizada y responsable de la cátedra "Psicología Clínica de Niños y Adolescentes" en el Proyecto de Extensión "CONSULTORIOS DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA DE NIÑOS/AS, ADOLESCENTES Y ADULTOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA EN LOS CENTROS COMUNITARIOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA EN EL GRAN LA PLATA". Además, fue residente y jefa de residentes en el Hospital Interzonal General de Agudos "Evita" de Lanús y ex becaria post residencia en el Hospital Especializado "Esteves" de Temperley.



# LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA COMO PROBLEMA EN LA PSICOLOGÍA ARGENTINA. AVANCES DE INVESTIGACIÓN

*Violence in the family as a problem in argentine psychology. Research progress*

Mariela González Oddera  
[goddera@psico.unlp.edu.ar](mailto:goddera@psico.unlp.edu.ar)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

## Resumen

En el presente trabajo se comunican los avances de una investigación que tiene por meta analizar el surgimiento de la violencia en la familia como problema en la psicología argentina. La investigación ha seguido un diseño descriptivo, basado en procedimientos de análisis de documentos y fuentes orales, articulado a procedimientos interpretativos para la construcción de categorías. En función de los lineamientos teórico-metodológicos de la historia crítica, la selección de fuentes ha mantenido un criterio amplio a los fines de reconstruir los contextos singulares de producción de las diversas tematizaciones.

Se comunican los resultados preliminares: el primer hallazgo remite a la multiplicidad de significaciones sobre la violencia en los trabajos sobre el tema, por lo que se propone diferenciar aquellas obras que abordan el tópico de la violencia *en sentido amplio* y aquellos que abordan el tema *en sentido estricto*. El segundo hallazgo considera que, dentro de este último grupo, predomina la recepción de modelos teóricos y categorías norteamericanos sobre las temáticas del *maltrato infantil* y la *mujer maltratada*. Estos modelos fueron leídos desde la convergencia de marcos

referenciales del campo psi, que incluyeron elementos diferenciales en sendas temáticas.

**Palabras clave:** historia de la Psicología, mujeres maltratadas, abuso infantil, diseño descriptivo

### **Abstract**

In this paper we report the advances of a research that aims to analyze the emergence of violence in the family as a problem in Argentine psychology. The research has followed a descriptive design, based on procedures of analysis of documents and oral sources, articulated to interpretative procedures for building categories. According to the theoretical-methodological guidelines of the critical history, the selection of sources has followed a broad criterion in order to reconstruct the singular contexts of production of different thematizations.

The results are communicated in two main topics: in first place, we point the multiplicity of meanings about violence in the works that are analyzed. It is proposed to differentiate those works that address the topic of violence in a broad sense and those that address the issue of violence in the strict sense. In second place, within the latter group, there is a predominance of reception of theoretical models and North American categories on the issues of child abuse and battered women. These models were read from the convergence of referential frames of the psi field, which included differential elements in both subject areas.

**Keywords:** History of Psychology; battered women; child abuse; descriptive design

## **1. Introducción**

En el presente trabajo -inscripto en líneas de indagación más amplias<sup>1</sup>- se comunican los avances de una investigación que tiene por meta analizar el surgimiento de la violencia en la familia como proble-

---

1 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". Becaria: Dra. Mariela González Oddera. Directora: Dra. Ana María Talak. Período: 2016-2017. Proyecto de Investigación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores "PSICOLOGÍA Y ORDEN SOCIAL: DESARROLLOS ACADÉMICOS Y USOS SOCIALES DE LA PSICOLOGÍA EN LA ARGENTINA (1890-1955)" (11/S032). Directora: Dra. Ana María Talak. Acreditada por la UNLP para el período: 2013- 2016.

ma en la psicología argentina. En particular, el interés está puesto en identificar los marcos referenciales, los abordajes metodológicos y las categorías centrales que han caracterizado las primeras tematizaciones; profundizar en las modalidades de intervención inscriptas en los marcos referenciales identificados; analizar los procesos de recepción de autores y teorizaciones de los países centrales, así como la posibilidad de construcción de conceptualizaciones locales; profundizar en la impronta de valores epistémicos y no epistémicos presentes en la tematización de la violencia en la familia, tanto en los modelos teóricos como en las modalidades de intervención y, finalmente, dar cuenta de la trama social, cultural e institucional presente en el desarrollo del tema.

## **2. Los estudios sobre violencia en la familia**

Diversos autores (Gelles & Straus, 1979; Schumm y otros, 1982; Walker, 1977) señalan que la configuración de la violencia en la familia como objeto de indagación en el campo de las ciencias humanas se produjo en los países centrales en la década del '70. Este proceso, se ha enlazado a dos antecedentes: por un lado, a la problematización de comportamientos hasta el momento legitimados, como el castigo físico a los niños y el castigo en la pareja. Por otro, a la declinación de ciertas significaciones sociales en relación a la familia: su representación como no violenta (Gelles & Straus, 1979), así como la idea -vigente desde el siglo XIX- de la familia como espacio exclusivo de amor y protección (Shorter, 1977). En este sentido, se ha postulado que la tematización de la violencia familiar implicó la producción de dos tipos de objetos: un objeto gnoseológico y uno ideológico (Giberti, 2005). Con esta diferenciación, se hace alusión a que la posibilidad de instalar el tópico dentro del campo académico fue de la mano de una transformación en el sentido y estatuto de la institución familiar, permeable ahora a la reflexión y el cuestionamiento (González Oddera, 2015).

Interesa remarcar que sendos procesos no se configuran necesariamente de modo monolítico, superpuesto ni simultáneo. Desde abordajes historiográficos se ha señalado que los malos tratos en la familia han sido objeto de problematización y de sanción por parte de diversas instancias -entre ellas la instancia judicial-, desde períodos previos (Pleck, 1989). En nuestro país, se ha documentado ampliamente cómo los malos

tratos en la familia han seguido tal derrotero desde el siglo XVIII (Cicerchia, 1994; Moreno, 2002; Ghirardi, 2008). Si tenemos en cuenta los primeros desarrollos de la psicología argentina, las situaciones de violencia en la pareja y la familia han sido enunciadas e incluso problematizadas tempranamente en el siglo XX (González Oddera, 2017a). Sin embargo, ello no ha dado lugar al surgimiento autónomo del tema en el ámbito académico. Es decir, la existencia de una incipiente problematización de modalidades de vinculación al interior de la familia no fue correlativa al surgimiento de un objeto específico a nivel disciplinar. Por lo tanto, la presente investigación se ha centrado en analizar la configuración de la tematización de la violencia familiar como *problema* en la Psicología local, lo que implica considerar su delimitación como un “objeto psicológico” (Talak, 2003).

### **3. La violencia en la familia como objeto psicológico. Una propuesta de indagación**

La definición de objeto psicológico recupera la tesis sobre la historicidad de los objetos científicos (Daston en Talak, 2003), que sostiene la dependencia de la producción de los objetos de conocimiento con marcos referenciales situados en entramados sociohistóricos y disciplinas particulares. A su vez, una característica singular de los objetos psicológicos radica en la peculiar relación con su referente ontológico: los seres humanos utilizan estos mismos objetos para pensarse a sí mismos, transformándose en el proceso. Desde esta concepción, es de particular importancia analizar la configuración sociohistórica y disciplinar, a partir de la que se ha tematizado la violencia familiar y los efectos de sentido, las categorías que ha aportado para la reflexión de los seres humanos sobre su realidad.

Esta meta resulta relevante desde abordajes histórico-críticos que sostienen la potencia del análisis de la historicidad de las categorías que utiliza la Psicología, en orden de “buscar la configuración radical de los temas, las preguntas, e incluso los individuos, por circunstancias históricas particulares” (González Oddera, 2014: 22). De esta forma, puede cuestionarse la tesis de una realidad humana fija e inmutable que el discurso científico iría cercando progresivamente. Por el contrario, se sostiene que las categorías con las que este discurso organiza la realidad,

por un lado, están en estrecha vinculación con las representaciones sociales circulantes y, por otro, con un contexto discursivo temático. A su vez, teniendo en cuenta las formulaciones que entienden a la Psicología fundamentalmente como una tecnología (Rose, 1996), resulta significativo dar cuenta de las modalidades de la intervención subsidiarias de las categorías y conceptualizaciones desarrolladas.

Finalmente, incluimos en la propuesta la indagación de la presencia de valores epistémicos y no epistémicos en los procesos de producción de conocimiento académico (Talak, 2014). Entendemos que las valoraciones presentes en el contexto sociohistórico son recogidas por los propios desarrollos disciplinares al volverse parte de las producciones y usos de la Psicología. Esto resulta particularmente interesante en los estudios sobre violencia por dos razones. En primer lugar, porque ha sido señalado que el concepto de violencia es un "concepto moral", particularmente sensible a los cambios de época en la valoración de los comportamientos que pueden considerarse legítimos e ilegítimos (Garver, 1972). En segundo lugar, porque la tematización de la violencia en la familia ha incluido entre sus modelos de abordaje más importantes al feminismo que, en su reflexión epistemológica, se ha caracterizado por resaltar la dimensión valorativa en la construcción de conocimiento (Walker & Thompson, 1984).

Veamos a continuación los aspectos metodológicos que orientan la indagación y, luego, los resultados preliminares a los que hemos arribado.

#### **4. Sobre el diseño metodológico**

El diseño de la investigación que se ha implementado es de corte descriptivo mediante el análisis de documentos (Montero & León, 2001) y fuentes orales, articulado a procedimientos interpretativos para la construcción de categorías como estrategia de análisis (Abela, 2001). Esta estrategia se ha definido como un conjunto de procedimientos sistemáticos y objetivos que habilitan el análisis y la interpretación, tanto de los sentidos manifiestos como de los sentidos latentes expresados en un texto. Dicho análisis produce "un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada" (Navarro & Díaz, 1995: 181) y permite realizar inferencias contextualizadas sobre aspectos y fenómenos de la vida social (Abela, 2001).

Del enfoque de la historia crítica (Danziger, 1996a, 1996b, 1999) se ha privilegiado la consideración de la historicidad de los objetos de estudio (Smith, 2007) y su producción situada en un contexto sociohistórico en íntima articulación con la comunidad científica (Vezzetti, 2007; Talak, 2003). De un enfoque de corte epistemológico, se ha incluido la dimensión valorativa en la producción de conocimiento. Como plantea Ana María Talak:

Se trata entonces de indagar las relaciones entre la producción y los usos de conocimiento en psicología en diversos campos profesionales, entre saberes y prácticas psicológicas y el orden social, no desde la perspectiva de una historia externa o de una historia social de los conocimientos, sino desde la problemática de los valores propios del orden social que forman parte de diferentes maneras, de la producción y usos de los saberes psicológicos (s/a: 4).

En función de estos lineamientos, la selección de fuentes ha seguido un criterio abarcativo a los fines de reconstruir los contextos singulares de producción de las diversas tematizaciones. Al respecto, se han recabado hasta el momento: libros editados sobre violencia familiar y/o maltrato hacia la mujer y hacia los niños; libros que incluyen dentro de sus desarrollos la temática de la violencia en la pareja y en el vínculo parento-filial; presentaciones a congresos de Psicología (con especial referencia a aquellos sobre abordajes familiares); revistas especializadas y/o que incluyen desarrollos atinentes a abordajes familiares; presentaciones de los autores identificados como relevantes en revistas de difusión, entre otras.

En función de una meta exploratoria, tomamos como criterio de inclusión en nuestro *corpus* de análisis que las producciones incluyan explícitamente la díada violencia-familia. Es decir, que articulen la noción de violencia en el contexto de los vínculos familiares (ya sea de pareja, parentales o fraternos, entre otros posibles), más allá de las categorías que utilicen.

El período delimitado abarca la década del '80 y los primeros años de los '90. Si bien el grueso de las producciones se nuclea posteriormente a la recuperación democrática, preferimos un criterio amplio de inclusión para recabar la mayor cantidad de presentaciones posibles del tema indagado.

Hasta el momento se ha realizado, tanto un relevamiento de fuentes escritas como de fuentes orales, conformando un extenso *corpus* de

análisis. *A posteriori*, se han aplicado procedimientos de análisis de contenido a dichas fuentes, destacando la realización de mapas de autores con la inclusión de su inscripción institucional, sus fuentes, los años de publicación, la ubicación de categorías utilizadas, las formas de explicación y las propuestas de intervención.

Luego de estas tareas, se está llevando adelante una categorización de segundo orden, con el objetivo de establecer categorías analíticas ordenadoras.

## 5. Resultados y discusión

A partir del análisis del material delimitado, organizamos sintéticamente los resultados en dos grandes tópicos:

a) En primer lugar, del análisis de las producciones locales se destaca el uso de múltiples y divergentes definiciones de violencia. Esto es: no existe una definición unificada del concepto violencia y, por lo tanto, tampoco existe una referencialidad única del término. Este es un fenómeno recurrente en los estudios sobre violencia y ha ameritado diferentes interpretaciones (González Oddera, 2016). Proponemos entender esta heterogeneidad como producto de la operatoria de diversos marcos referenciales, en los que se inscriben categorías y modos de intervención.

Para ilustrar este punto, tomemos dos abordajes del tópico de la *violencia en la pareja* en nuestro país, hacia fines de la década del '80. Por un lado, el tema fue trabajado desde un campo emergente: los Estudios de la mujer (González Oddera, 2017b). Área heterogénea, heredera del movimiento feminista de la segunda ola, con una implantación inicial por fuera del ámbito académico en el contexto sociopolítico de la última Dictadura Militar (Belucchi, 2015). En su articulación con el campo *psi*, se abordaron los pilares -sostenidos por el sentido común y, a su vez, por el saber disciplinar- de la supuesta naturaleza femenina: la maternidad, la domesticidad y la sexualidad en clave pasiva (Coria en Burin, 1987).

En este contexto conceptual, surgió una tematización peculiar sobre la violencia dirigida contra la mujer: las *violencias invisibles*. Violencias de corte simbólico, que operan por la instalación y la coagulación de sentidos propuestos como únicos y deseables. Esta peculiar semantización de la violencia en la vida conyugal, produjo una ampliación de la referencialidad del fenómeno, que pasó a recubrir toda una serie de situacio-

nes muy disímiles a las del ataque físico directo, incluyendo los pactos y acuerdos tradicionales entre los miembros de la pareja. Así, planteaban Eva Giberti y Ana María Fernández en la Introducción del libro *La mujer y la violencia invisible*:

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: 16-17).

Los dispositivos de intervención inscriptos en esta línea fueron los grupos de reflexión (Coria, 1987) en los que participaron fundamentalmente mujeres de clase media. Estos grupos estuvieron centrados en la elucidación crítica sobre la condición femenina, en torno a diferentes tópicos: la mujer y el dinero, el divorcio y las mujeres solas, la mujer y el poder, el rol de mujer trabajadora y madre, la mujer y sus hijas adolescentes y la mujer en la edad media de la vida, entre otros (Meler, 2016; Coria, 1987). Estos grupos tenían como meta central avanzar en el proceso de concientización de las mujeres en su pertenencia al género femenino. Esta concientización, permitiría desenmascarar cómo, tal pertenencia, marca una ubicación (des)jerarquizada en el campo social y tiene sus efectos en todos los aspectos de la vida cotidiana de las mujeres, incluida las relaciones familiares. Así, se pretendió problematizar los aspectos habituales y aparentemente naturales de la experiencia femenina como modo de subvertir las ideologías dominantes en las que se basaría la discriminación hacia la mujer (Coria, 1987).

Por otro lado, para la misma época, se fue consolidando la recepción del modelo de la psicóloga y feminista norteamericana Lenor Walker centrado en la teorización e intervención sobre la problemática de la mujer maltratada (Vila, 1987; Ferreira, 1989, 1992). Aquí, la definición de violencia incluyó como eje central -aunque no exclusivo- el ataque físico directo. Las producciones locales que recibieron este modelo se



centraron en el abordaje de la violencia en la relación de pareja, ejercida desde el varón hacia la mujer. Si bien se incluyó dentro del modelo explicativo consideraciones acerca de los mecanismos psíquicos y vinculares en juego, el aspecto principal de la explicación fue la dimensión social que promueve la violencia contra las mujeres, dando cuenta de un fuerte interés por la despatologización de la situación de violencia familiar.

Vinculado a este modelo teórico, surgieron los primeros dispositivos de asistencia para la mujer golpeada, dependientes de la Escuela de Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (Vila, 1987). Este servicio -que incluyó el abordaje interdisciplinario con la participación de abogados y de trabajadores sociales- tuvo por objetivo principal el sostén y el acompañamiento de las mujeres para lograr el abandono de la relación conyugal y el cese de la situación de violencia. El dispositivo implementado fue el grupo de ayuda mutua, coordinado desde una perspectiva feminista y con un objetivo central de reforzamiento de la autoestima de las participantes y la recuperación de la seguridad psicológica. Los grupos tenían un carácter homogéneo (estaban integrados por mujeres que pasaban por situaciones de maltrato conyugal) y la coordinación técnica debía aportar contención y orientación, tanto para la reorganización de la autoestima como para el desarrollo de la autonomía. En este caso, también se volvía imprescindible la desnaturalización de la posición de opresión y sometimiento, típicamente femeninas. En el caso de las mujeres golpeadas, tal posición marcada por la organización social estaría "potenciada" (Dohmen, 1994).

Queda planteado entonces que, bajo la aparente homogeneidad que podría suponerse en el abordaje del tópico de la violencia contra la mujer en la relación de pareja, es posible diferenciar múltiples sentidos y contextos referenciales. Esta diferenciación es relevante, dado que existe un amplio consenso en establecer la centralidad del movimiento y del pensamiento feminista en la consolidación de los estudios sobre violencia familiar, tanto en los países centrales (Dutton & Nicholls, 2005; Johnson, 2011; Straus & Gelles, 1986; Straus y otros, 2009; Walker, 2012; entre otros) como en América Latina (Barrancos, 2014; Castro & Riquer, 2003; Sagot, 2008).

Habida cuenta de la heterogeneidad en los procesos de recepción e implantación de este marco referencial en el contexto local (Bonder,

1984) podemos plantear que, si bien es cierto que el pensamiento feminista ha tenido un papel central en la tematización de la mujer maltratada, no todos los estudios inscriptos en una genealogía feminista incluyeron este punto dentro de su agenda.

A su vez, tal heterogeneidad -que no es exclusiva del contexto local- amerita algún tipo de ordenamiento. Preliminarmente, hemos propuesto diferenciar dos tipos de definiciones y abordajes del tópico de la violencia: *en sentido amplio* (que incluye fundamentalmente una referencia a aquellas de corte simbólico, así como a operatorias presentes en la denominada constitución de la subjetividad) y *en sentido estricto* (alusiones al maltrato infantil y la mujer golpeada, bajo sus diversas nominaciones).

b) Si tenemos en cuenta las producciones sobre violencia *en sentido estricto*, en la implantación del tema en nuestro país tuvo especial relevancia la recepción de los modelos teóricos norteamericanos. Estos modelos fueron leídos desde la convergencia de marcos referenciales del campo *psí*, que incluyeron elementos diferenciales en el caso del maltrato infantil y hacia la mujer.

En la tematización del maltrato infantil, se destaca en la producción local la referencia a los trabajos de Henry Kempe y su equipo de colaboradores que, a partir de 1962, tematizan el Síndrome del niño apaleado. Recordemos que este autor -desde el campo de la pediatría y la traumatología pediátrica- incluye en esta figura una serie de lesiones prototípicas que presentan los niños sometidos a maltrato (en Gelles, 1976), formalizando el ingreso del tema en la agenda médica.

Julieta Grinberg (2015) ha propuesto que la tematización del maltrato infantil se produjo en nuestro país en el cruce entre la pediatría, la psicología y el psicoanálisis. A ello, podemos agregar que la grilla de lectura psicoanalítica facilitó una matriz de recepción de corte clínico, individualista y psicopatologizado.

La violencia hacia los hijos se interpretó desde la Teoría del Narcisismo, como una falla en la investidura del hijo que no advendría al lugar de "su majestad el bebé". Las *familias maltratadoras* se convirtieron en el foco de la intervención (Romano, 1984, 1987; Becher de Goldberg, 1987). La tesis sobre la transmisión intergeneracional de la violencia permitió pensar que la situación actual de maltrato se derivaría de fallas en la transmisión de una experiencia de cuidado. Así, se planteó que:

[...] los padres, con una ayuda precoz, pueden no sólo ser llevados a admitir que un niño no es una propiedad feudal sino, a mayor alcance, poder desandar las identificaciones ligadas a las propias figuras parentales sometedoras que los han mutilado -a lo largo del tiempo- en su capacidad de ser buenos padres (Romano, 1984: 201).

En este sentido, la violencia implicaría un no poder ocupar el lugar de padres, al quedar prendados a la propia situación de desvalimiento infantil: "nuestras metas terapéuticas son de objetivo limitado: modificar el modelo de interrelación padres-hijos y romper el círculo vicioso que hace que esta interrelación pase sucesivamente de generación en generación" (Becher de Goldberg, 1987: 188).

De este modo, desde la retórica psicoanalítica se ha pensado al maltrato como producto de una falla en el derrotero natural de la parentalidad, que tendería al cuidado y protección de los hijos. Se desliza, así, una homologación entre parentalidad y cuidado, que ha sido reiteradamente cuestionada desde aproximaciones de corte sociológico al tema de la violencia en la familia (Gelles & Straus, 1979). La idea de que los padres tienden naturalmente a cuidar a sus hijos y no ejercer violencia contra ellos ha sido puesta en cuestión, dada la "normalidad" (tanto en términos estadísticos como en relación con la legitimidad de la que aún gozan) de las conductas de maltrato hacia los hijos.

En el caso de la tematización de la mujer maltratada, también se destaca la recepción de modelos norteamericanos. En particular, se trata de la recepción y difusión de la obra de Lenor Walker (1979). Su tesis sobre el *Síndrome de la mujer maltratada*, que incluye como mecanismo psíquico la impotencia aprendida y como modalidad relacional el ciclo de la violencia, han sido refrendadas por diversos autores locales (Vila, 1987; Ferreira, 1989, Dohmen, 1994; Corsi, 1994).

Recordemos que Walker, quien inscribió sus estudios en el "movimiento de mujeres" en 1977, procuró dar cuenta de la racionalidad de la violencia, es decir, cómo sigue un patrón determinado, tiene una direccionalidad definida y un mecanismo identificable. Esto es: la violencia en la pareja no es expresión de un impulso desregulado ni de un trastorno psicopatológico, sino que tiene una direccionalidad definida (varón-mujer) y un valor instrumental (obtener el control sobre la mujer). Inscripta en la tradición de la psicología norteamericana de corte cognitivo comportamental, la

autora sostuvo que la problemática de la mujer maltratada se fundamenta en el aprendizaje y reproducción de pautas de comportamiento que se repiten por resultar efectivas. Son estas pautas -provistas por el medio social- las que explican tanto el hecho de que la mujer acepte una dosis de violencia en la relación como que la pareja la ejerza.

Las producciones locales también pusieron el énfasis en la necesidad de análisis y problematización de la persistencia de un imaginario social que legitima las situaciones de maltrato y culpabiliza a las víctimas por su situación (Ferreira, 1989; Dohmen, 1994). Fueron críticas a las producciones teóricas, en particular las provenientes del psicoanálisis ortodoxo, las cuales analizaron las situaciones de violencia como expresión de un funcionamiento arcaico y propusieron una orientación terapéutica basada en una "teoría individualista para la cual todas las dificultades y conflictos son intrapsíquicos y no tienen en cuenta los contextos histórico, social, cultural, político, jurídico, institucional, familiar, etc., que influyen en la vida y personalidad de un ser humano" (Ferreira, 1992: 355).

En efecto, en producciones psicoanalíticas sobre abordajes familiares<sup>2</sup>, la díada violencia-pareja fue trabajada a partir de una grilla de lectura que puso el acento en los componentes intrapsíquicos e intersubjetivos para el surgimiento de la violencia. Vale decir: la violencia fue conceptualizada como una forma de intercambio posible en la pareja, que respondía a modelo arcaico de funcionamiento mental y/o a un modelo primario de funcionamiento vincular. Se aplicó entonces el esquema conceptual freudiano (masoquismo y sadismo; compulsión a la repetición; lo siniestro; reedición del desamparo originario, narcisismo y edipo, etc.), para explicar la consolidación en la pareja de situaciones de violencia:

[...] a través de los relatos de los pacientes pareja hemos observado actitudes que provocan dolor y sufrimiento en el otro y que, a pesar de ello, del clima de violencia y de las permanentes recriminaciones que

---

2 En esta ocasión, nos centramos en las presentaciones al *I Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja*. Este evento tuvo lugar en mayo de 1987 en el Centro Cultural San Martín (CABA). Fue convocado por cuatro instituciones de filiación psicoanalítica: la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG), la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados; la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) y la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA). El presidente de la Comisión organizadora fue Isidoro Berenstein (perteneciente a la AAPPG y reconocido terapeuta vincular).

esta situación acarrea, las parejas siguen unidas” (Véspoli & de Feinstein, 1987: 881).

En suma: durante la década del '80, el Psicoanálisis -al menos en las líneas que hemos recabado hasta el momento- no abordó el tópico de la mujer maltratada, sino que tematizó el maltrato como una de las experiencias posibles en el vínculo de pareja. Asimismo, no incluyó como un componente explicativo relevante las dimensiones culturales o sociohistóricas para la producción de violencia en un vínculo.

Podemos interpretar esta ausencia en dos líneas. Por un lado, se ha planteado que existen diversas presentaciones de la violencia en la pareja. Michael Johnson (2011), por ejemplo, discrimina el terrorismo íntimo (*intimate terrorism*) de la violencia situacional de pareja (*situational couple violence*). Esta diferenciación permite pensar que no todas las situaciones de violencia conyugal responden al patrón descrito para el caso de la mujer maltratada (aproximado al del terrorismo íntimo, según el autor). Así, los psicoanalistas -por razones que habría que profundizar- podrían haber centrado su reflexión en otro tipo de modalidad que esta última.

Una segunda línea interpretativa consiste en pensar que la ausencia de la categoría mujer maltratada se enlazaría al predominio de una matriz interpretativa individualista y psicopatologizada, que excluye la dimensión sociohistórica como componente explicativo. Dado que los marcos referenciales de los que se desprende dicha categoría incorporaron como elemento causal central la dimensión social del problema, es plausible sostener que un psicoanálisis que ha priorizado en su reflexión el mundo “intrapésico” de los sujetos, no ha considerado incluirla en su agenda.

## 6. Conclusiones

Hemos señalado sucintamente la diversidad contenida bajo el rótulo genérico de los estudios sobre violencia en la familia. Los hallazgos alcanzados hasta el momento permiten lanzar nuevas preguntas que orientarán próximas etapas de la investigación: ¿cómo coexistieron los diversos marcos referenciales en la producción del tema? ¿Qué estatuto tuvo el problema de la violencia familiar en la Psicología argentina, con una fuerte pregnancia del pensamiento psicoanalítico? ¿Por qué razones

el Psicoanálisis formó parte del acervo explicativo del maltrato infantil y no así de la temática de la mujer maltratada? ¿En qué trama cultural se ha insertado esta tematización?

Remarcamos que la historización de la configuración de la violencia familiar como problema en nuestro país, constituye un área de la historia de la Psicología aún no explorada y cobra especial relevancia al tratarse de una problemática vigente. Basados en los aportes de la historia crítica, consideramos que el conocimiento del pasado debe aportar a un ejercicio de desnaturalización y reflexión imprescindibles para construir una perspectiva desde donde analizar críticamente el presente.

## Referencias bibliográficas

- Abela, J. A. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Andalucía: Fundación Centro de Estudios Andaluces [en línea] Recuperado de <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>
- Barrancos, D. (2014). "Los caminos del feminismo en Argentina". En *Voces en el Fénix Magnolias de acero*, 32, pp. 1-8.
- Becher de Goldberg, D. (1987). "Problemas clínicos en el tratamiento de una familia maltratadora". En *Actas I Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja*, Vol. 1. Buenos Aires: Suyfer SRL.
- Belucchi, M. (2015). "Académicas y algo más". En *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". En *Desarrollo y sociedad*, 13, pp. 27-38.
- Burin, M. (1987). *Estudios sobre la 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". En *Cad. Saúde Pública*, 19 (1), pp. 135-146.
- Cicerchia, R. (1994). "Familia: la historia de una idea. Los desórdenes domésticos de la plebe urbana porteña. Buenos Aires, 1776-1850". En C. Wainerman (comp), *Vivir en familia*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Corsi, J. (comp) (1994). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria de un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.

- Danziger, K. (1996a). *Tres desafíos para la historia de la psicología*. (Trad. Alejandro Dagfal). Cátedra Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología (UBA) [en línea] Recuperado de <[www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com)>
- \_\_\_\_\_ (1996b). *Hacia un marco conceptual para una historia crítica de la psicología*. (Trad. Laura María Fernández). Cátedra Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología (UBA). [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/jVQ2xb>>
- \_\_\_\_\_ (1999). "Natural kinds, human kinds, and historicity". En W. Maiers y otros (Eds.). *Challenges to theoretical psychology*. Toronto: Captus Press.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Nombrar la mente* (Trad. María Cecilia Aguinaga) [Manuscrito inédito] Cátedra Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología (UNLP).
- Dohmen, M. (1994). "Abordaje interdisciplinario del síndrome de la mujer maltratada. Proceso secuencial". En Corsi, J. (comp.). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Dutton, D.G. y Nicholls, T. L. (2005). "The gender paradigm in domestic violence research and theory: Part 1. The conflict of theory and data". En *Aggression and Violent Behavior*, 10, pp. 680-714.
- Ferreira, G. (1989). *La Mujer maltratada. Un estudio sobre las mujeres víctimas de la violencia doméstica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- \_\_\_\_\_ (1992) *Hombres violentos, mujeres maltratadas. Aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Garver, N. (1972). "What violence is.". En: Rachels, F. y Tillman, F. (eds). *Philosophical Issues*. Nueva York: Harper and Row.
- Gelles, R.J. y Straus, M.A. (1979). Violence in the american family. *Journal of Social Issues*, 35 (2), pp.15-39.
- Ghirardi, M. (2008). "Familia y maltrato doméstico. Audiencia episcopal de Córdoba, Argentina. 1700-1850". En *História Unisinos*, 12 (1), pp. 17-33.
- Giberti, E. y Fernández, A.M. (comps.) (1989). *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Giberti, E. (2005). *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires: Noveduc.
- González Oddera, M. (2014). "Clase I". En Psicología I [en línea] Recuperado de <<http://psicologia.historiapsi.com/wp-content/uploads/2012/06/GONZALEZ-ODDERA.-CLASE-TEORICA-N1-U1.1.pdf>>

- \_\_\_\_\_ (2015). Análisis de la configuración de los estudios sobre violencia en la familia. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 61(4), 321-329.
- \_\_\_\_\_ (2016). "Aportes para pensar la violencia en la familia: luces y sombras del discurso feminista". En *Quaderns de Psicologia*, 18 (3), pp. 27-42.
- \_\_\_\_\_ (2017a). "Entre la psicopatología y la corrección: figuras de la violencia en la familia, en la primera Psicología argentina. La versión de la criminología positivista (1902-1913)". En Talak, A.M. (Ed.). *Psicología y orden social en la Argentina (1900-1955)*. Buenos Aires: Biblos [En evaluación]
- \_\_\_\_\_ (2017b). "Teorizaciones sobre la violencia en la pareja desde la psicología argentina. El caso de los estudios de la mujer". En *Memorias de las V Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. IV Encuentro de Becarios de Investigación*. [En prensa]
- Grinberg, J. (2015). "Entre la pediatría, el psicoanálisis y el derecho: apuntes sobre la recepción, reelaboración y difusión del 'maltrato infantil' en Argentina". En *Revista de Estudios Sociales*, 53, pp. 77-89 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/nf2MSc>>
- Johnson, M. P. (2011). "Gender and types of intimate partner violence: A response to an anti-feminist literature review". En *Aggression and Violent Behavior*, 16, pp. 289-296.
- Meler, I. (octubre, 2016). Entrevista realizada por Mariela González Oddera. Ciudad de Buenos Aires.
- Montero, I. y León, O. (2001). "Usos y costumbres metodológicos en la psicología española: un análisis a través de la vida de Psychothema (1990-1999)". En *Psychothema*, 13 (4), pp. 671-677.
- Moreno, J.L. (2002). "Conflicto y violencia familiar en el Río de la Plata 1770-1810". En *Revista de Historia social y de las mentalidades*, 6, pp. 13-38.
- Navarro, P. y Díaz Martínez, C. (1995). "Análisis de contenido". En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Pleck, E. (1989). "Criminal Approaches to Family Violence, 1640-1980". En *Crime and Justice*, 11, pp. 19-57.
- Romano, E. (1984). "La violencia en el medio familiar. Su prevención en instituciones de Suecia y EEUU". En *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, VII (1), pp.179-208.



- \_\_\_\_\_ (1987). "Violencia familiar: contribuciones para una tipología de base analítica". *Actas I Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja*, Vol. 1. Buenos Aires: Suyfer SRL.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.
- Sagot, M. (2008). "Estrategias para enfrentar la violencia contra las mujeres: reflexiones feministas desde América Latina". En *Athenea Digital*, 14, pp. 215-228.
- Schumm, W.; Martin, M.; Bollman, S. y Jurich, A. (1982). "Classifying family violence. Whither the wozzle?". En *Journal of family issues*, 3, pp. 319-340.
- Shorter, E. (1977). *El nacimiento de la familia moderna*. Buenos Aires: Crea SA.
- Smith, R. (2007). "Why history matters?". En *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (1), pp.125-146.
- Straus, M.A. y Gelles, R.J. (1986). "Societal change and change un family violence from 1975 to 1985 as revealed by two national Surveys". *Journal of Marriage and the Family*, 48, pp. 465-479.
- Straus, M.A.; Gelles, R.J. y Steinmetiz, S.K. (2009). *Behind close doors: violence in the american family*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Talak, A.M. (2003). "La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología". En *Anuario de Investigaciones*, XI, pp. 505-514.
- \_\_\_\_\_ (2014). "Los valores en las explicaciones en Psicología". En Talak, A.M. (comp.). *Las explicaciones en Psicología*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- \_\_\_\_\_ (s/f). *Psicología y orden social: desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina (1890-1955)* [ Proyecto de investigación] SeCYT: Mimeo.
- Véspoli, M. y de Feinstein, L.B. (1987). « Aspectos sadomasoquistas en el vínculo de pareja". En *Actas I Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja*, Vol. 3. Buenos Aires: Suyfer SRL.
- Vezzetti, H. (2007). "Historias de la Psicología: problemas, funciones y objetivos". En *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (1), pp. 147-166.
- Vila, M.C. (1987) *Violencia familiar: mujer golpeada*. Córdoba: Lerner.
- Walker, A.J. y Thompson, L. (1984). "Feminism and family studies". En *Journal of Family Issues*, 5 (4), pp. 545-570.

Walker, L. (1977). "Who are battered women?". En *Frontiers: a Journal of Women Studies*, 2 (1), pp. 52-57.

\_\_\_\_\_ (1979). *The battered women*. Nueva York: Harper Row Publishers.

\_\_\_\_\_ (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

## Acerca de la autora

**Mariela González Oddera** es licenciada y profesora en Psicología egresada en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, es especialista en abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario (Universidad Nacional de Lanús) y Doctora en Psicología (UNLP) con la tesis *Violencia en la familia. Conceptualizaciones, significaciones y modos de presentación*. Por otra parte, es docente investigadora de la Facultad de Psicología (UNLP), becaria de Investigación, Nivel Postgraduado (SeCyT-UNLP) y ha participado en diferentes proyectos de extensión universitaria y de investigación, acreditados por la UNLP. Su área de trabajo intelectual se centra en el análisis de la violencia en la familia, tanto desde una perspectiva clínica como historiográfica. Ha publicado artículos en revistas especializadas, de alcance nacional e internacional.

## **DISCURSOS ACERCA DE LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES EN INTERVENCIONES SOCIO-COMUNITARIAS**

*Discourses about violence against women in socio-community interventions*

Carolina Lamarque Angelillo, Jazmín Antista y Micaela Zegarra Borlando  
micalazb@hotmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El propósito del presente trabajo es indagar acerca de los mitos que se despliegan en los discursos de niños y jóvenes con los que se justifican las prácticas violentas. En función de dicho objetivo se analizan las producciones desarrolladas en un taller de cine destinado a niños y jóvenes del barrio "El Futuro", conformado en su mayoría por hijos de inmigrantes de Bolivia y Perú. Entre las producciones de este taller se encuentra un videoclip en el que se expresa una visión elaborada conjuntamente por los participantes acerca de la violencia hacia la mujer. El análisis de esos discursos permitió identificar algunos mitos justificativos de la violencia contra la mujer, los que cumplen, en el sistema patriarcal, la función de constituir subjetividades de género específicas, que reproducen un sistema de opresión/sumisión. Estos mitos, entonces, ponen en evidencia que la experiencia personal encarna y representa la dimensión subjetiva de factores, políticos, culturales y económicos.

**Palabras claves:** violencia contra la mujer, mitos, discursos, prácticas violentas

## **Abstract**

The purpose of this work is to investigate the myths present in the discourses of children and young people, who make excuse of violent practices. Based on this objective, we analyze the productions developed in a film workshop for children and young people -immigrants from Bolivia and Peru- in the neighborhood called "El Futuro". Among the productions of this workshop there is a video clip that expresses a global vision about violence against women by its participants. The analysis of these discourses allowed us to identify some justificatory myths of violence against women, which fulfill, in the patriarchal system, the function of constituting specific gender subjectivities, which reproduce a system of oppression/submission. These myths show that personal experience involves and represents the subjective dimension of political, cultural and economic factors.

**Keywords:** violence against women, myths, discourses, violence practices

*Lo personal es político  
(Scott, 2004)*

## **Breve presentación**

El presente trabajo debe su contenido a los Proyectos de Investigación Acción "APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS SOCIALES VIOLENTAS: SUS USOS Y SENTIDOS EN EL BARRIO "EL FUTURO" y "SALUD MENTAL Y LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS" (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata), este último llevado a cabo en el marco del convenio de colaboración recíproca entre la Universidad Nacional de La Plata, a través de la Facultad de Psicología, con la Asociación Civil "En la Esquina", cuyo ámbito de injerencia e intervención abarca la ciudad de La Plata y Gran la Plata. Dichos proyectos tienen un carácter interdisciplinario y una metodología de investigación-acción participativa con anclaje territorial. Están orientados 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.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de las producciones desarrolladas durante el 2016 -y con una frecuencia semanal- en un taller de cine destinado a niños y jóvenes del barrio "El Futuro", conformado en su mayoría por hijos<sup>1</sup> de inmigrantes de Bolivia y Perú. Dicho taller, estuvo coordinado por integrantes del proyecto de investigación-acción y profesores de la escuela de cine del barrio, perteneciente a la Asociación civil "En la Esquina". El registro de campo realizado durante los encuentros sirvió de insumo para la realización de un video clip en el que se expresó una visión conjunta respecto al tema de la violencia contra la mujer. De estos registros de campo se extraen las citas y comentarios que se analizan en el presente trabajo, con el propósito de indagar los posibles mitos que se despliegan en los discursos, justificantes de las prácticas violentas, de niños y jóvenes.

### **Sexualidad, Género y Patriarcado**

Estos conceptos básicos permiten analizar los discursos presentes en los jóvenes del barrio. Al respecto, los desarrollos teóricos de Michel Foucault sobre la sexualidad (1976) entendida como un producto de discursos y prácticas históricos sociales, posibilitan ubicar la violencia en un momento histórico determinado. El argumento básico de Foucault es que la idea de "sexo" no existe con anterioridad a su determinación dentro de un discurso en el cual sus constelaciones de significados se especifican, y que por lo tanto los cuerpos no tienen "sexo" por fuera de los discursos en los cuales se les designa como sexuados (Moore en Castellanos, 2006).

En términos similares, Judith Butler defiende la idea de que el género, en tanto producción cultural, está en la base de la construcción de lo que entendemos por sexualidad, al mismo tiempo que condiciona la forma en que los seres humanos viven su propio cuerpo y establecen relaciones, tanto físicas como emocionales, con los otros.

En efecto, las diversas formas en que los seres humanos se comportan, sienten, viven y piensan, no son un resultado directo e inmediato de una "naturaleza humana" fija, universal e invariable. Por el contrario, di-

---

1 Este trabajo adhiere a la escritura académica con perspectiva de género. Cuando no sea posible usar un nombre genérico, se utilizará el género masculino para facilitar la lectura y comprensión del texto.

versos factores tales como la raza, la religión y la clase social, entre otros, constituyen un entramado que, desde muy temprano, participa activamente en la caracterización de lo que en cada momento y sociedad específica se designa como varón o mujer.

Una formación histórica de regulación social del género es el patriarcado. Éste contempla una estructura simbólica e ideológica que sostiene un orden social, económico, cultural y político determinado, soportado por el conjunto de instituciones presentes en la sociedad (Facio & Fries, 1999). Se trata de una forma jerárquica de establecer las relaciones entre el varón y la mujer y el lugar e importancia que cada uno ocupa en la sociedad. En la lógica del patriarcado, el varón está por sobre la mujer, generando una relación de poder caracterizada por los polos opresión-sumisión. Esto es, el varón oprime y esa opresión es posible sólo a condición de una sumisión asumida por las mujeres. Para algunos autores esta posición de la mujer es considerada como una "anuencia y complicidad" que sostiene y reproduce dicho orden social. Sin embargo, no se trata de culpabilizar a quienes son las víctimas de ese sistema de opresión:

Se trata, más bien, de comprender que debemos dejar de interpretar la subordinación en términos de culpa, a fin de aprender a reconocer la culpa como uno de los mecanismos de dominación. Se trata de trascender las viejas explicaciones en términos moralistas para acceder a una concepción de las relaciones de poder que nos acerque a sus mecanismos ocultos, escondidos, muchas veces, en los resortes más íntimos de los saberes y los discursos cotidianos (Castellanos, 2006: 7).

El contexto sociohistórico actual, en el que se enmarca el material que se analiza en el presente trabajo, no puede pensarse sin referirse a la estructura patriarcal que construye la subjetividad actual, enraizada en tiempos remotos. Como se verá en el siguiente apartado, al analizar los discursos sobre la violencia enunciados por los niños y jóvenes del barrio "El futuro", se los interpreta, no como discursos aislados que evidencian la "culpa" de quienes lo sostienen, sino como emergentes del contexto social e histórico que los originan y significan.

## Mitos y significaciones sociales

Uno de los autores que nos sirve para analizar las significaciones sociales que circulan y reflejan esta estructura patriarcal es Cornelius Castoriadis (1995) quien, con los conceptos de imaginario social y significaciones imaginarias sociales, reflexiona acerca de las creaciones de un momento histórico-social dado.

Las significaciones imaginarias sociales son significaciones creadas por un colectivo impersonal y anónimo; instituyen modos de sentir, de pensar y de hacer de una sociedad. En este trabajo, nos interesan particularmente las significaciones imaginarias sociales que se despliegan alrededor del concepto de género, más particularmente, sobre la violencia contra la mujer, entendiendo al género como:

[...] el sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que les dan contenido específico a las concepciones que usamos (y que influyen decisivamente sobre nuestra conducta) en relación con el cuerpo sexuado, con la sexualidad y con las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en una época y contexto determinado (Castellanos, 2006:8)

Los sujetos sociales en los últimos tiempos han configurado una forma de pensar la violencia contra la mujer, reproduciendo ciertos sentidos que expresan los mitos acerca del fenómeno. Tal como nos enseña Castoriadis (1993), el mito es el modo con el que la sociedad caracteriza por medio de significaciones, el mundo y su propia vida, dotándolos de sentido; son cristalizaciones de ciertas significaciones imaginarias sociales de las que nos servimos para explicar y/o comprender ciertos fenómenos.

Ahora bien, en la discusión y puesta en común de las lecturas y creencias de los participantes acerca del tema focalizado, podemos entrever ciertos argumentos que podrían dar como resultado una mitificación y estereotipo del varón violento, pudiendo caer así en cierta justificación o -si se quiere- des-responsabilización respecto de sus prácticas: "los mitos sobre los maltratadores ponen el acento en factores personales de ese hombre (concreto) que le habrían llevado hasta la violencia y que, de un modo más o menos explícito, lo exoneran de culpa" (Bosch & Ferrer, 2012: 548).

"No te equivoques, no es justificación, estamos mirando desde los ojos de los hombres", es una de las frases que los destinatarios del taller

proponen para la canción. Si bien parte de la necesidad del grupo de pensar el lugar del varón que ejerce violencia podría expresar también una vuelta sobre su mirada, su punto de vista, hegemonía que desde un comienzo se intenta interpelar. Esta vuelta a poner el foco sobre el varón, la intención de que “aparezca la voz del hombre golpeador” (Registro de campo, 9 de agosto 2016) se relaciona con la construcción de modelos identificatorios ofertados en cuanto a qué es ser un varón, cómo debe ser y cuáles son los códigos transmitidos inter-generacionalmente para sostener los modos violentos de vincularse: “Papá me enseñó que los hombres siempre mandan, que los hombres no lloran. Enfriamiento de mi alma” (Fragmento de la canción “Ni uno más”)<sup>2</sup>.

En el marco de la problematización de cómo un varón deviene violento, encontramos un viraje en la discusión acerca de las violencias hacia las mujeres, que busca correr el foco de análisis del padecimiento de la mujer y la construcción del género “femenino” en el sistema patriarcal, hacia la elaboración de cómo *se deviene* varón y en especial, en el barrio “El futuro”; cuáles son las vicisitudes que atraviesa en su historia de vida, en sus dimensiones singulares, familiares, políticas, sociales y culturales. Esto aparece como una complejización necesaria, entendiendo el atravesamiento múltiple que tiene el patriarcado en el tejido social. En este marco, se permite pensar al “macho” violento como efecto de una cristalización de prácticas, de discursos y de afectos.

En los talleres surge del grupo la propuesta que pone en discusión el binario víctima-victimario, para echar luz sobre la red de relaciones que constituyen a un varón violento y la dimensión histórico-vivencial que lo atraviesa. Así, comienza a dar un viraje el mensaje que propone no pensar las situaciones de violencia como una problemática singular y aislada causada sólo por escenarios familiares conflictivos, sino como una red de relaciones en la estructura social a la cual se debe enfrentar también de manera colectiva: “Hay muchas maneras de nacer y crecer, pero juntos decidiremos quienes queremos ser, expresa la canción del videoclip.

A partir del análisis de los mitos sobre la violencia de género que reelaboran Esperanza Bosch y Victoria Ferrer (2012), se seguirán desplegando aquellos que refieren a la conducta de los varones violentos en las producciones emergidas del taller de cine.

---

<sup>2</sup> Videoclip [en línea] Recuperado de < <https://www.youtube.com/watch?v=gEp6uZi77Io>>



A) El varón es violento con su pareja porque sufrió maltrato por parte de sus padres en la infancia.

Este mito se ve derribado por el hecho de que no todos los varones que se han criado en un ambiente de violencia familiar luego la reproducen, no alcanzando así la fuerza explicativa que el mito aparenta tener. Silvia Bleichmar (1987), explica que entre el psiquismo infantil en constitución y el psiquismo de quienes ejercen la función parental hay un proceso de *metábola*, esto es, los elementos que ingresan en el psiquismo no lo hacen de manera lineal sino que son sometidos a una transformación. Los adultos, a partir de sus cuidados, revisten al psiquismo infantil de las significaciones presentes en esa sociedad. Así, el varón violento es un sujeto activo que, como tal, es responsable de sus actos. Dicho mito aparece reflejado en la canción realizada para el videoclip creado en el taller de cine, en donde los jóvenes reflexionando sobre las prácticas violentas hacia la mujer entendían que su origen tendría que ver con una crianza atravesada por el maltrato. Podemos observar la circulación de estas reflexiones en una de las frases de la canción en donde los jóvenes cantan: “[...] De chico vi a mi padre golpear a mi madre y no imagine que esto tanto me afectaría de grande”.

La alusión al pasado para pensar las prácticas violentas actuales en los asistentes al taller resultó frecuente, es decir, repetidamente reflexionaban sobre las prácticas violentas del presente, recurriendo al pasado violento para poder pensarlas. Con relación a esto, se visibiliza en la letra de la canción el lugar de padecimiento subjetivo del varón violento con frases como “son cosas de la vida ayer la mala influencia nos provocó esta herida producto de la violencia”, que abre paso a la dimensión de dolor y sufrimiento padecido por el varón violento y forma su figura como otra víctima de la violencia machista.

Sin embargo, esta lectura no buscaría ser un atenuante para pensar la responsabilidad del varón en el ejercicio de la violencia, pero sí un modo de complejizar la lectura de este tipo de situaciones como un fenómeno social irreductible al caso por caso. En dicha lógica, los participantes del taller manifiestan en su letra “odio, rencor, quizás fui maltratado. Sé que no es excusa por no haberme controlado”, esclareciendo tanto el lugar del maltrato hacia el varón como su responsabilidad en la perpetuación de lógicas violentas.

Asimismo, estuvo presente el apelar a estereotipos escénicos para poder pensar sobre las violencias, con gran dificultad para metaforizar dichas prácticas sin recurrir a experiencias personales o modelos impuestos socialmente. Por ejemplo, en el taller brindado para la creación de la fotografía del video, las imágenes que aparecían tenían que ver con niños sufriendo por el maltrato parental o mujeres siendo golpeadas por varones delante de sus hijos.

#### B) Los varones son violentos porque son celosos

Teniendo en cuenta el análisis realizado por Marie France Hirigoyen (2006) podemos pensar los celos, no como la causa, sino como una forma más de expresión de la violencia, debido a que éstos expresan el ejercicio de poder que el varón manifiesta sobre el cuerpo y la autonomía de la mujer, mecanismo con el cual puede causar la desobjetivación y aislamiento.

Los participantes del taller piensan identidades construidas e interrogan la figura del varón como fuerte, protector, frío. Además, se cuestionan cómo debe ser frente a una mujer, apareciendo críticamente la idea de que ésta debe ser cuidada, ser protegida, que nació para ser amada. La autora Ana María Fernández (1993) conceptualiza acerca de la subjetivación de la mujer en las sociedades patriarcales; es mediante los mitos como el del amor romántico, la pasividad erótica y el que hace equivaler 'mujer a madre', que se le instituye un lugar social a la mujer, relegado al espacio privado, sentimentalizado, en oposición a la función pública y racional que se le adjudica al varón. Esto se visualiza en los dichos de mujeres del barrio las cuales, tras ser entrevistadas por los talleristas, han relatado que no fueron a la marcha de Ni UNA MENOS "porque tiene muchos hijos" o "porque estaba trabajando", incluso, aparece un caso en que una mujer desconoce el movimiento y sostiene que es "porque estaba todo el día encerrada con sus hijos" (Registro de campo del 7 de junio 2016).

Estos mitos son producto de fuerzas históricas y políticas, por lo tanto, varían en cada época para ser funcionales a cada momento histórico. Así, los mitos que definen las producciones responden a una cultura determinada, pero también al sistema capitalista actual que regula las relaciones familiares. Operan por deslizamiento de sentidos, desiguallando la diferencia entre varones y mujeres, estando estas últimas siempre en menos. Estas discusiones van acompañadas de las representaciones recabadas en las entrevistas realizadas a vecinos del barrio, algunas de

las cuales sostienen que “la mujer debe andar más recatada, el cuerpo de las mujeres es deseado por el hombre y ella lo sabe, por eso no debe mostrarlo” (mujer entrevistada, citada en el registro de campo del 7 de junio 2016) o un vecino quien asevera que “se maltrata a las mujeres por celos” (Registro de campo 7 de junio de 2016).

Si bien toda esta serie de estereotipos en torno a lo masculino son puestos en cuestión por los participantes del taller, circulan como el modo normalizado de cómo ser varón y sostienen las relaciones de violencia y dominación como un efecto de la socialización en nuestra sociedad, apareciendo en la letra de la canción la idea de cuidado y posesión del varón sobre la mujer: “Yo que había prometido cuidarte para siempre ahora mi vida está en castigo por el miedo de perderte” o con énfasis en el estribillo “¿Sabes cómo debes tratar a una mujer? Si me prometiste cuidar, ¿por qué lo haces?”, resaltando así la necesidad de protección de la mujer y el lugar del varón como garante de dicho cuidado.

### **Comentarios finales**

Se rescata el trabajo de problematización llevado a cabo durante los talleres, en conjunto con las intervenciones que, desde una perspectiva interdisciplinaria, el equipo pudo desarrollar, haciendo posible que los participantes pudieran visibilizar las violencias que sufren y ejercen y sus lógicas de práctica, es decir, la desnaturalización de discursos que justifican y habilitan prácticas violentas contra la mujer.

En efecto, a partir del análisis de los discursos producidos en el marco de los talleres, se identificaron algunos mitos justificativos de la violencia contra la mujer, como ser: el mito de la mujer-madre, de la pasividad erótica, de los celos como origen de la violencia y, principalmente, el de la justificación de la violencia masculina a partir de los maltratos que sufriría el varón violento en su niñez. Todos ellos son interpretados a partir del marco que brinda una sociedad patriarcal, que condiciona y/o determina los imaginarios de los participantes del taller. Es posible pensar que estos mitos cumplen una función específica dentro del sistema patriarcal: la constitución de las subjetividades de género, tanto del varón como de la mujer, que mantienen un sistema de opresión/sumisión. En este sentido, estos mitos no solamente expresan el sistema patriarcal, sino que también le otorgan coherencia, lo refuerzan y lo reproducen.

El espacio que propició el taller permitió reflexionar y poner en evidencia cómo la experiencia personal de los participantes encarna y representa la dimensión subjetiva de factores, políticos culturales y económicos.

## Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. (1987). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. (2012). "Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI". En *Psicothema*, Vol. 24 (2) [en línea] Recuperado de <<http://www.psicothema.es/pdf/4052.pdf>>
- Castellanos, G. (2006). *Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna*, Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. Universidad del Valle.
- Castoriadis, C. (1993). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Tomo II. Buenos Aires: Tusquet.
- Facio, A. y Fries, L. (1999) (Eds.). *Género y derecho*. La Morada, Santiago de Chile: Lom.
- Fernández, A. M. (1993). "Cap. 7: Madres en más, mujeres en menos: los mitos sociales de la maternidad" y "Cap. 10: La mujer de la ilusión" en *La Mujer de la Ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Hirigoyen, M. (2006). *Mujeres maltratadas: Los mecanismos de la violencia en la pareja*. España: Paidós Ibérica.

## Acerca de las autoras

**Carolina Lamarque Angelillo** es licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Participa en los proyectos de investigación-acción "APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS SOCIALES VIOLENTAS: SUS USOS Y SENTIDOS EN BARRIOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL" y "SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS (2016-2017)". Previamente, participó del Proyecto "VIOLENCIA EN PAREJAS DEL MISMO SEXO. INTERSECCIONES ENTRE PSICOANÁLISIS Y TEORÍAS DE GÉNERO (2013-2015)". En la actualidad, se desempeña como adscripta graduada en la cátedra de Psicología II y, antes, lo había hecho en la cátedra de Corrientes Actuales en Psicología (2014). Es coautora de un artículo publicado en la re-

vista *Perspectivas en Psicología* (2016) y de una comunicación publicada en las *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación y X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (2014). Ha participado como coautora/expositora y asistente en varios eventos científicos.

**Jazmín Antista** es licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Participa en los proyectos de investigación-acción "APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS SOCIALES VIOLENTAS: SUS USOS Y SENTIDOS EN BARRIOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL" y "SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS (2015-2017)". Previamente, fue integrante del proyecto de extensión "CONVIVENCIAS SIN VIOLENCIAS. PROMOCIÓN DE DERECHOS Y BUENOS TRATOS RESPETANDO LA DIVERSIDAD" (2015). Ha realizado una pasantía en el equipo psicológico del Juzgado de Familia N° 5 de La Plata especializado en violencia familiar y trabajó como capacitadora en salud integral en el Programa "Ellas Hacen" del Ministerio de Desarrollo Social. En la actualidad, se desempeña como adscripta graduada en la cátedra de Psicología Forense. Además, ha participado como coautora/expositora y asistente en varios eventos científicos.

**Micaela Zegarra Borlando** es licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y miembro participante del proyecto de investigación-acción "APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS SOCIALES VIOLENTAS: SUS USOS Y SENTIDOS EN BARRIOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL" y "SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS (2015-2017)". Es adscripta alumna de la cátedra Psicología Institucional (2016-2017)". También es coautora del artículo "Ni una menos: la marcha que conmovió a un país, una significación que busca romper un orden" publicado en el *Libro de cátedra de Psicología Institucional* (2017). Ha participado como coautora/expositora, organizadora y/o asistente en varios eventos científicos y es integrante de la Mesa de Género de la Facultad de Psicología (UNLP). Actualmente, se desempeña como operadora de la Línea 144 de violencia contra las mujeres, dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires.



## **ADMINISTRACIÓN DEL BAIRES A ALUMNOS DEL NORTE DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN**

*Administration of BAIRES to students from the north of the province of Neuquén*

Norma Maglio y Ayelén Vieyra  
[normamaglio@hotmail.com](mailto:normamaglio@hotmail.com)

Universidad Nacional de La Plata | Universidad Nacional del Comahue

### **Resumen**

En esta oportunidad se expone parte de la investigación realizada por la Lic. Ayelén Vieyra en su Trabajo Integrador Final (TIF) de la carrera de Especialización en Evaluación y Diagnóstico Psicológico de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), dirigido por la Dra. Norma Maglio.

Para su estudio se incluyeron treinta alumnos (dieciocho mujeres y doce varones), con edades entre dieciséis años y entre dieciséis años y once meses, de clase social media/baja, que asistían a instituciones públicas del Norte de la provincia de Neuquén (Argentina). Se excluyeron sujetos con trastornos emocionales y/o específicos del lenguaje, a partir de la información aportada por los docentes a cargo de los cursos y de la lectura de los legajos de desempeño académico de los estudiantes.

A ellos se le administró en forma grupal el test BAIRES-A de Nuria Cortada de Cohan (1998) para aportar información respecto de la aptitud y la comprensión verbal en un contexto no estudiado ni abordado en las muestras de referencia, a saber: región norte de Neuquén. Se intenta realizar un aporte para enriquecer las investigaciones respecto del valor del lenguaje

**Palabras clave:** aptitud verbal, estudiantes neuquinos, test, comprensión verbal

### **Abstract**

In this case we expose part of the investigation made by the Lic. Ayelén Vieyra in her Integrator End Work of the Specialization in Evaluation and Diagnostic Psychological of the Faculty of Psychology of the University National of La Plata, directed by Dra. Norma Maglio.

This study included 30 students (18 girls and 12 boys), with ages between 16 years 0 months and 16 years 11 months, of medium-low class, who went to public institutions of the North of the Province of Neuquén. Subjects with emotional and / or specific language disorders were excluded, based on the information provided by the teachers in charge of the courses and the reading of the student's academic performance files.

They were administered, in group way, the BAIRE-A test by Nuria Cortada de Cohan (1998) to provide information regarding verbal aptitude and comprehension in a context not studied in the reference samples, namely: northern region of Neuquén.

We try to make a contribution to enrich the investigations regarding the value of the language.

**Keywords:** verbal aptitude, students from Neuquén, test, verbal comprehension

### **Introducción**

Habida cuenta de la importancia del lenguaje en general y del vocabulario en particular en la vida diaria e interacción de las personas, se propuso evaluarlo en un ambiente desfavorecido, que es donde la licenciada Ayelén Vieyra trabaja: escuelas secundarias públicas del norte de la provincia de Neuquén.

Nuria Cortada de Kohan (1998) señala la importancia del vocabulario para la inteligencia en general y profundiza la idea de que la aptitud verbal es un factor que puede modelar y predeterminar el pensamiento. Plantea que no sólo es el componente básico para las habilidades de la lectura y la escritura, sino que es un requisito esencial para muchas formas de emprendimiento intelectual, a partir del cual podrá lograrse un



buen rendimiento en todo tipo de conocimientos. Asimismo, enfatiza la importancia del vocabulario en el desarrollo de la inteligencia general, considerando que es un medio para expresar el pensamiento y un factor que puede modelarlo y predeterminarlo.

Ello llevó a que, en 2004, junto con sus colaboradores, construyesen el Test de Aptitud Verbal Buenos Aires (BAIREs), para ser administrado a adolescentes y adultos de habla castellana, integrando los constructos de la Psicología Cognitiva con la Teoría de respuesta al Ítem (TRI) o también llamada Teoría del rasgo latente. Dicha teoría, es un modelo probabilístico que permite una medición en los *test* más confiable y estricta, dado que permite conocer la información proporcionada por cada ítem y así crear *test* individualizados donde se considera el ítem como unidad básica. Estos modelos, son funciones matemáticas que relacionan las probabilidades de una respuesta particular a un ítem con la aptitud general del sujeto.

En el país se han llevado adelante investigaciones en las que incorporan la administración del BAIREs. Así, por ejemplo, Laura Zanin, Carina Ledesma y María Fernanda Galarsi (2009) estudiaron la correlación existente entre la Aptitud Verbal (AV) evaluada con el test BAIREs-A, Fluidez Verbal Semántica (FVS) y Fluidez Verbal Fonológica (FVF), con el desempeño académico en una asignatura universitaria (Biología Humana). Telma Piacente, Alfredo Fericola y Vanesa Piatti (2010), por su parte, informaron resultados preliminares sobre la evaluación del caudal léxico de alumnos universitarios de Psicología.

En el caso del trabajo final de la especialidad realizado entre 2015 y 2016, estuvo orientado a indagar la posible correlación existente entre la capacidad intelectual (CI total), el Índice de Comprensión Verbal (CV) de la Escala de inteligencia para niños de Wechsler IV (WISC IV) y las aptitudes verbales del BAIREs. Como se dijo anteriormente, en este caso sólo se consideraron los resultados correspondientes a la última prueba citada.

Para ello, se incluyeron participantes de ambos sexos, de 16 años y 16 años y 11 meses, escolarizados en instituciones públicas ubicadas en el norte de la provincia de Neuquén (Argentina), los cuales se prestaron voluntariamente a la realización de esta investigación, previa explicación de cuáles eran los requerimientos para su participación (tiempo, tareas a realizar), garantizándoles el anonimato de los resultados.

Para la selección de los participantes se utilizó la información aportada por los docentes a cargo de los cursos en las instituciones educativas, para excluir a los alumnos repetidores o que tuvieran problemas de aprendizaje severos, trastornos emocionales y/o del lenguaje, que pudieran alterar los resultados finales. Asimismo, se utilizó la información aportada por los legajos de desempeño académico de los alumnos.

El número total de participantes quedó conformado de la siguiente manera:

- 15 alumnos (diez mujeres y cinco varones) que asisten a 3° y 4° año del nivel medio de escolarización, del Centro Provincial de Enseñanza Media N° 80, en adelante Escuela 1, con orientación en Bachiller en Medios de Comunicación de la localidad de Chos Malal (Neuquén).
- 15 alumnos (ocho mujeres y siete varones) que asisten a 3° y 4° año del nivel medio de escolarización del Centro Provincial de Enseñanza Media N° 4 (en adelante Escuela 2), con orientación en Bachiller con orientación Docente.

A todos ellos se les administró el Test de Aptitud Verbal Buenos Aires, en su forma abreviada (BAIRES-A). Se eligió la versión reducida ya que recoge los mejores elementos seleccionados de acuerdo con los criterios de la teoría de respuesta al ítem y porque lleva menos tiempo en la administración (aproximadamente ocho minutos). Ofrece puntuaciones Centiles "C" y puntuaciones Totales "P" (Media= 50, DT=10) de muestras argentinas.

Cabe aclarar que es una prueba destinada a estimar la aptitud verbal de sujetos de 16 a 25 años, de ambos sexos, con educación formal hasta al menos tercer año de escuelas secundarias argentinas y españolas (universitarios y adultos).

Incluye dos tipos de tareas clásicas en la evaluación de la comprensión verbal: encontrar el sinónimo de una palabra entre varias alternativas posibles y encontrar la definición que se ajusta a un término, entre cuatro alternativas.

Ofrece una puntuación para cada una de estas tareas y una puntuación total y su aplicación puede ser individual o colectiva. La prueba completa suele requerir unos veinticinco o treinta minutos. El BAIRES fue administrado de manera colectiva, en su versión abreviada, en mérito a la simplificación de los tiempos de afectación de los estudiantes voluntarios, teniendo especialmente en cuenta que Cortada de Kohan (2004)

específica que, para la evaluación global de la Aptitud Verbal, se puede utilizar tanto la forma completa como la abreviada, ambas poseen niveles suficientes de fiabilidad.

Para el análisis de los resultados se elaboró una base de datos utilizando el programa Microsoft Excel. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desvío estándar) e inferenciales ( $r$  de Pearson, que de manera simplificada se puede definir como un índice que puede utilizarse para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas). Se recuerda que el valor del índice de correlación varía en el intervalo  $[-1,1]$ .

El nivel social se determinó por: 1) el tipo de trabajo de los padres (trabajo estable como empleados, comerciantes, docentes, desocupados, etc.) y 2) el poder adquisitivo (existencia en el hogar de elementos tales como autos, computadoras, celulares, televisores, recurrencia de salidas de la localidad recreativas, vacaciones, etc.).

El nivel educativo del hogar se valoró como “bajo” si el nivel educativo de los referentes familiares era igual o menor a nivel secundario incompleto, “medio” si poseían secundario completo y “alto” si era igual o superior a nivel educativo terciario/universitario completo.

En primer lugar, se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión de los resultados totales y parciales obtenidos en el BAIREs-A, teniendo en cuenta las puntuaciones directas obtenidas según la procedencia del establecimiento educativo, como así también los valores y dispersión totales en la muestra realizada para el TIF, en adelante Muestra Neuquén (Tabla 1).

Institución	Sinónimos	Definiciones	Totales
	Media y DS	Media y DS	Media y DS
Escuela 1	8 (2,87)	9,6 (2,79)	17,6 (5,43)
Escuela 2	7,33 (2,74)	8,13 (3,29)	15,46 (5,81)
Total	7,66 (2,78)	8,86 (3,09)	16,53 (5,63)

Tabla 1. Puntuaciones promedio y desviación estándar en el Test BAIREs-A según institución educativa y totales.

Si bien aparecen en la muestra de la población de Neuquén puntuaciones promedio menores, las diferencias no alcanzan significación estadística. En ambos casos (institución educativa/ totales) se observa una dispersión semejante.

Al comparar estos datos con las estadísticas descriptivas de la muestra argentina BAIRE-A realizada sobre 298 sujetos, no se observan diferencias significativas (Tabla 2).

Institución	Sinónimos Media y DS	Definiciones Media y DS	Totales Media y DS
Estudiantes de Neuquén	7,66 (2,78)	8,86 (3,09)	16,53 (5,63)
Muestra de Tipificación	8,85 (3,22)	11,26 (3,18)	20,1 (5,84)

Tabla 2. Puntuaciones promedio y desviación estándar en el Test BAIRE de los estudiantes de Neuquén y de la muestra de tipificación.

Por otro lado, se destaca que, tanto en la muestra de tipificación como en los resultados obtenidos en este trabajo, se presenta la misma tendencia: mayor facilidad para encontrar *definiciones*, respecto de *sinónimos*. Iguales resultados han sido hallados en estudios realizados con población de niveles educativos superiores.

Respecto de las correlaciones internas en BAIRE-A, para la muestra total y los subgrupos considerados, también se encontraron valores positivos de considerables a altos, tanto respecto de cada *sub-test* del ICV con el puntaje total, como entre dos *sub-test* entre sí (Tabla 3).

Sub test/ Pje. Total	Total	3er. Año	4° Año	Escuela 1	Escuela 2
Sinónimos / BAIRES-A	0,95	0,93	0,95	0,96	0,96
Definiciones / BAIRES-A	0,93	0,87	0,92	0,95	0,91
Sinónimos / Definiciones	0,89	0,65	0,78	0,83	0,78

Tabla 3. Correlaciones internas en BAIRES-A, para la muestra total y los subgrupos considerados

Si ello se compara con los estudios existentes sobre la estructura factorial en BAIRES, (correlación cercana a 0,75 entre la puntuación de sinónimos y definiciones) y los resultados obtenidos en el presente TIF (correlación de 0,89 entre la puntuación de sinónimos y definiciones) muestran igual tendencia positiva considerable de correlación interna, lo que señala la presencia de un factor general de Aptitud Verbal común a ambas tareas.

También se realizó un análisis comparativo entre el rendimiento de la Aptitud Verbal de los alumnos y el máximo nivel educativo alcanzado por los padres. A continuación, se presentan datos sobre el número de alumnos que alcanzan distintos niveles de Aptitud Verbal según los niveles educativos de los padres (Ver Tabla 4).

Aptitud Verbal de los alumnos	Nivel educativo alcanzado por los padres		
	Primario Completo	Secundario completo	Terc/univers. Completo
Muy bajo	2 alumnos	1 alumno	
Bajo	3 alumnos	3 alumnos	
Medio/bajo	2 alumnos	3 alumnos	
Medio	3 alumnos	6 alumnos	4 alumnos
Medio/alto		1 alumno	1 alumno
Alto		1 alumno	

Tabla 4. Frecuencia de alumno según nivel educacional de los padres

Para un análisis pormenorizado respecto de los niveles alcanzados, se agruparon las categorías en tres, a saber: aquellas que se hallan por debajo de la media (descripción cualitativa muy bajo, bajo, medio/bajo), las que obtuvieron puntuación media y las localizadas por encima de la media (medio/alto, alto). Sobre la base de esa agrupación, puede observarse en la siguiente tabla las relaciones entre el rendimiento en Aptitud Verbal y el nivel educativo alcanzado por al menos uno de los padres o sustitutos (Tabla 5).

Aptitud Verbal de los alumnos	Padres o sustitutos		
	Primario completo	Secundario completo	Terciario/ Universitario
Muy bajo, bajo, medio/bajo (N= 14, 46,6%)	50%	50%	0%
Medio (N= 13; 43,3%)	46,6%	43,3%	10%
Medio/alto (N= 3; 10%)	23%	46,1%	30,7%

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje del desempeño en Aptitud Verbal de los alumnos según nivel educacional de los padres o sustitutos.

En síntesis, puede apreciarse en la tabla anterior que los alumnos cuyos padres o sustitutos han alcanzado niveles de instrucción mayores, muestran mejores rendimientos en Aptitud Verbal, e inversamente, aquellos alumnos con padres o sustitutos con niveles de instrucción más bajos muestran rendimientos menores en Aptitud Verbal.

Los datos en su conjunto permiten observar las particularidades propias de la población estudiada. Comparándolos con los obtenidos en la muestra de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, amplía la información pertinente sobre la técnica BAIREs.

## Referencias bibliográficas

Cortada de Kohan, N. (1998). "La teoría de la respuesta al ítem y su aplicación al Test Verbal Buenos Aires". En *Interdisciplinaria*, 15 (1-2), pp. 101-129.

\_\_\_\_\_ (2004). *BAIREs. Test de Aptitud Verbal Buenos Aires*. Madrid: TEA Ediciones.

- Piacente, T.; Fernicola, A. y Piatti V. (2010). "Nivel de Vocabulario en Alumnos Universitarios de Psicología, Análisis preliminar". Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología (UBA) [en línea] Recuperado de <<http://www.academica.org/000-031/468>>
- Vieyra, A. (2016). *Aptitud Verbal y el Índice de Comprensión Verbal en estudiantes de nivel medio de escolaridad en la Provincia de Neuquén*. [Tesis de Especialidad aún no publicada] La Plata: Facultad de Psicología (UNLP).
- Zanin, L. A.; Ledezma, C. y Galarsi, M. F. (2009). "Correlaciones entre desempeño académico, aptitud verbal y fluidez verbal en estudiantes universitarios". Trabajo presentado en el *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología (UBA). Recuperado de <<http://www.academica.org/000-020/425>>

## Acerca de las autoras

**Norma Maglio** es psicóloga y especialista en Psicología Educacional, con orientación en Procesos de Aprendizaje del Lenguaje Escrito y sus Trastornos y doctora en Psicología, en la orientación clínica. Además, es directora del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), titular de la cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I, adjunta a cargo de Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II de la Facultad de Psicología (UNLP) y profesora del Seminario de Posgrado Actualización en Técnicas Psicométricas I de la carrera de Especialidad en Evaluación y Diagnóstico Psicológico de la Facultad de Psicología (UNLP).

**Ayelén Vieyra** es licenciada y profesora en Psicología, especialista en Evaluación y Diagnóstico Psicológico y diplomada Superior en Currículum y Prácticas Educativas. Además, es profesora interina de la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado de Educación Física del Instituto de Formación Docente N°2 de Neuquén, como así también perito de oficio de la V Circunscripción Judicial (Neuquén).





# **SUBJETIVIDAD Y LENGUAJE EN NIÑOS PEQUEÑOS. RELEVANCIA DEL INSTRUMENTO MACARTHUR- BATES EN LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS**

*Subjectivity and language in young children. Relevance of the Mac Arthur-Bates instrument in the evaluation of the development of communicative skills*

Silvina Rosana Martínez y Gisella Elena Triaca  
[psicsilvinamartinez@yahoo.com.ar](mailto:psicsilvinamartinez@yahoo.com.ar)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

## **Resumen**

En el presente trabajo nos centraremos en el área del lenguaje, tanto en sus aspectos comprensivos y expresivos como en su importancia en la estructuración subjetiva del infante. Posteriormente, se hará referencia a los Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas Mac Arthur-Bates (2003) y al trabajo de adaptación al castellano de esta región que se realiza actualmente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en un proyecto de investigación. En los tiempos de crianza del niño, el lenguaje y la subjetividad se implican mutuamente, allí se verán reflejados los vínculos, las interacciones sociales y los atravesamientos culturales, siendo el lenguaje un área de significativa trascendencia. El trabajo en primera infancia es fundamental, ya que constituye un tiempo privilegiado para efectuar intervenciones tempranas y oportunas tendientes a evitar y/o prevenir futuras patologías.

**Palabras clave:** infancia; lenguaje; subjetividad; exploración

## **Abstract**

In the present work we will focus on the area of language, both in its comprehensive and expressive aspects and the importance of the same in the subjective structuring of the infant. Later, reference will be made to the Mac Arthur- Bates Communicative Skills Development Inventories (2003) and the work of adaptation to Spanish of this region that is currently carried out in the Faculty of Psychology of the UNLP in a research project. In times of child rearing, language and subjectivity are mutually involved, there will be reflected human bonds, social interactions and cultural crossings, language being an area of significant transcendence. Early childhood work is essential because it is a privileged time for early and timely interventions to avoid and / or prevent future pathologies.

**Keywords:** childhood; language; subjectivity; exploration

## **1. Introducción**

Cuando un niño nace adviene a un universo simbólico y, durante los tiempos de crianza, se le van transmitiendo palabras que portan todo un entramado familiar, social y cultural, lo cual marca un pasaje de cuerpo biológico a sujeto social. Es así como los niños y la infancia no son sólo un hecho natural, sino también una construcción social en la que cada sociedad, a partir de sus propios valores y conocimientos, determina la duración del tiempo de la niñez. José Calarco (2006) marca la distinción entre niño e infancia: "el niño es el producto o el efecto de un proceso de subjetivación (tiempo de niñez) en el cual interviene una representación social a la cual denominamos infancia" (2006: 2). En ese sentido, la niñez se refiere a la etapa de la vida en la que se transita la experiencia de ser niño, mientras que la infancia implica el conjunto de representaciones, de ideas y de conceptos sobre lo que es ser niño en una determinada época.

Una de las problemáticas que resulta preocupante para los profesionales que asisten a la primera infancia -pediatras, docentes, psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, etc.- se presenta en las dificultades en la comunicación y en el lenguaje. En el mundo posmoderno, donde la comunicación se manifiesta de maneras muy peculiares, atravesada -y por qué no avasallada- por la tecnología, ante el encuentro con la infancia y principalmente en niñas/os pequeñas/os, deja también su sello

distintivo, dando cuenta en las diferentes generaciones de las subjetividades epocales.

En el presente trabajo nos centraremos en el área del lenguaje, tanto en sus aspectos comprensivos y expresivos y la importancia del mismo en la estructuración subjetiva del infante.

Posteriormente se hará referencia a los Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas Mac Arthur-Bates (2003) y el trabajo de adaptación al castellano rioplatense que se realiza actualmente en la cátedra "Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en su proyecto de investigación con el Inventario II.

## 2. Nuevas infancias

Dijo Agustín Ginesta: "debe evitarse en cuanto se pueda la variación de nodrizas porque es sabido que la diversidad de leches daña casi siempre a los infantes y particularmente en su primera edad" (1797: 13). La presente cita que da inicio a este apartado hace referencia a antiguas costumbres y pautas de crianza que nos conducen a reflexionar acerca de la infancia y su devenir histórico-social. Las prácticas de crianza y socialización y sus justificaciones racionales son de gran interés al momento de situar en una perspectiva histórica el desarrollo infantil, como por ejemplo las costumbres en torno al parto, a los primeros cuidados que se daban al recién nacido, la manera de vestirlo, de alimentarlo, de limpiarlo; cómo se le iniciaba en los primeros pasos y cómo transcurría su socialización temprana. Tal como plantea Antonio Aguado Díaz (1995), cada sociedad tiene en cada momento histórico determinadas necesidades y valores sociales en función de los cuales se establece lo que es adecuado socialmente y lo que resulta inadecuado.

Por lo tanto, el interrogante acerca de qué es ser un niño depende de lo que cada sociedad entienda en cuanto tal y las representaciones sociales se van transformando con el paso del tiempo. En función de esto, se hará una breve reseña histórica del concepto de niño e infancia. Un autor que ha investigado esta temática es Philippe Ariès en su obra *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1987). Allí postula la ausencia de un sentimiento especial de infancia en la Edad Media. La infancia era un pasaje sin importancia, no existían mayores diferencias entre el

mundo de los niños y el de los adultos y, una vez alcanzada por el niño cierta movilidad y habilidad, era incorporado al mundo del trabajo y de las diversiones de los adultos. El niño era la forma inmadura de un adulto y lo único que lo diferenciaba de éste era que su fuerza era inferior y no lograba hacer cosas que podían estar al alcance de los adultos. La inexistencia de las escuelas dejaba en claro que no se concebía un tiempo necesario para la formación y educación. El niño aprendía en la medida que convivía con los adultos, no se los diferenciaba con la ropa, con el trato ni con una educación especial. En aquel entonces no existían cuidados especiales para ellos.

A partir de la Edad Moderna -siglo XVII- comienza un período de cambio con relación a la representación social del niño y la infancia. Esta etapa se caracteriza por la primacía del conocimiento científico, la consolidación de los estados europeos, el desarrollo de políticas sociales, el crecimiento del capitalismo y el desarrollo industrial. En este contexto, se produce un cambio fundamental en la mirada sobre los niños y comienza a afianzarse un especial sentimiento de infancia. El niño moderno es visto como un ser inocente, frágil e indefenso que debe recibir atención, cuidado y protección. Con el surgimiento de la educación y la creación de escuelas se instaura un nuevo tiempo para los niños, que se caracteriza por ser lineal, evolutivo y predecible a la vez que genera la idea del niño como el futuro de la humanidad. Este sentimiento especial sobre la infancia será perdurable hasta el siglo XX.

El siglo XX, caracterizado como el “siglo del niño” produjo un importantísimo desarrollo teórico sobre la niñez que ejerció gran impacto en las pautas de cuidado y crianza. Desde diferentes campos disciplinares tales como la medicina, la psicología, el psicoanálisis y la pedagogía, comienzan a realizarse gran cantidad de estudios e investigaciones que ubican al niño en el centro de la escena, dando relevancia a su ser y características con la Declaración Universal de los Derechos del Niño y del Adolescente ya entrando en la segunda mitad del siglo, que mucho después fueron incorporados a nuestra Constitución Nacional y posteriormente plasmado en nuestras leyes (Aries 1987; DeMause, 1994; Delval, 1996; Calarco 2006).

A principios del siglo XX, en todo este contexto, la evaluación del desarrollo psicológico infantil comenzó a cobrar importancia a partir de los

trabajos de Alfred Binet y Arnold Gesell (1945). Este último autor realizó estudios sobre el curso normal del desarrollo de la conducta del infante y del niño en edad preescolar. En 1919 comenzaron sus trabajos experimentales en los que utilizó muestras de 50 niños agrupados por niveles de edad para observar el desarrollo en sus diferentes dimensiones, a los cuales denomina campos de conducta: motor, verbal, comportamiento de adaptación y reacciones personales y sociales. Como metodología de observación, se destaca el diseño del gabinete con la cámara que llevará su nombre (Cámara Gesell), para hacer observaciones sin la presencia del examinador en el mismo ambiente que el niño examinado. Durante más de treinta años fue perfeccionando su escala a la luz de los estudios sobre el desarrollo del niño hasta su presentación final en 1941, en su libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Métodos clínicos y aplicaciones prácticas*. En 1945, la editorial Paidós traduce y publica esta obra en nuestro país.

El interés en el desarrollo durante la primera infancia, la expansión del método de los tests y la repercusión de la obra de Gesell impulsaron a otros numerosos autores a diseñar instrumentos de este tipo, entre los que se destacan *El desarrollo psicológico de la primera infancia* ([1951] 1980) de Odette Brunet e Irène Lezine y la *Escala Bayley del desarrollo infantil* (1969). En Argentina, en los '70, la psicóloga María Cristina Alonso ha diseñado un instrumento para la evaluación del desarrollo del niño de 0 a 6 años, sobre la base de las escalas de Brunet y Lezine. Las autoras francesas destacan la importancia de los primeros años de vida como configuradores de las grandes tendencias de la personalidad (Brunet & Lezine, 1980) y la necesidad de contar con escalas para la evaluación del desarrollo en la primera infancia. En este sentido, Inés Osatinsky y Regina Abete señalan que las "escalas de observación de lactantes nacieron con el fin de presenciar y seguir 'in situ' el desarrollo del niño" (Osatinsky & Abete, 2000: 193), además de conceptualizar al desarrollo como evolución, cambio, a partir de conductas que podrían denominarse básicas o de piso.

La escala de Alonso está destinada a niños de 1 hasta 36 meses. Las pruebas incluidas corresponden a distintas dimensiones del desarrollo: motricidad gruesa y fina, coordinaciones adaptativas, lenguaje y aspectos socioafectivos, instrumento que fue implementado para el trabajo

de primera infancia de lactantes y niños pequeños institucionalizados, sin cuidados parentales.

El desarrollo psicológico puede ser definido como un proceso de cambio que acompaña a todo el ciclo vital y comprende las transformaciones que comienzan a estructurarse desde el nacimiento. Los cambios que se producen han permitido identificar diferentes períodos evolutivos que van desde la temprana infancia hasta la senescencia (Triaca, 2005).

Consideramos a los instrumentos psicológicos como herramientas relevantes en el quehacer profesional, que no da lugar a un “encapsulamiento y /o etiquetamiento” del sujeto, sino al acceso de información específica de un individuo, desde donde el psicólogo podrá partir su- mando otras posibilidades del ejercicio profesional, en pos de trabajar por el bienestar de la salud mental de quien acude o es derivado por otros profesionales.

### **3. Importancia del lenguaje en la estructuración subjetiva del niño**

En el infante -del latín *infans*, infantil: el que no habla, aquel que no tiene palabra-, las palabras se ofrecen desde el entorno familiar, más específicamente desde aquellos otros significativos, siendo este proceso fundamental para su humanización. El lenguaje se conforma así, como constitutivo y constituyente para la subjetividad naciente.

El encuentro con el Otro deberá proveer cuidados, sostenimientos, caricias, palabras, sonidos que le permitan ir introduciéndose en el mundo simbólico del cual forma parte. Desde los primeros días de vida (a través del llanto, los gritos, los gorjeos, etc.), los adultos significativos irán dando sentido a estas producciones, desde la singularidad en juego, como significaciones nacentes en ese encuentro que humaniza y da cimientos a la subjetividad de ese bebé en particular. Posteriormente, serán sonidos del habla hasta llegar a las primeras palabras. Las vocalizaciones en estos intercambios tempranos irán dando sentido a la comunicación mediante la entonación, adjudicándole manifestaciones de agrado y desagrado, estados de ánimo y emociones que darán sentido al mensaje, significación, intencionalidad comunicativa.

Desde las funciones parentales es esperable la adjudicación de intencionalidad comunicativa al lactante desde su más temprana edad otorgándole un lugar activo, consciente y voluntario en la producción de lo que

llamaran un lenguaje hacia ellos, siendo que desde el punto de vista del bebé nada de esto puede generarse por sí solo. Esta adjudicación comunicativa abre un camino para la construcción de un mundo simbólico a desarrollarse y apropiarse por el niño, tarea vasta y compleja que requiere de otro humano para concretarse (Massara & Martínez, 2014: 265).

Resulta valioso destacar el papel que desempeñan las canciones de cuna en estos primeros momentos de vínculo adulto-niño en la constitución de la subjetividad y el lenguaje. Las canciones de cuna se transmiten oralmente de generación en generación, arrullan al niño ayudándole a conciliar el sueño. La combinación de la voz, la melodía, el arrullo y el balanceo ofrecen una especial contención al niño, el contacto piel a piel afianza el vínculo con aquel otro significativo operando como estímulo en la comunicación incipiente. Pedro Cerrillo (2005) establece una interesante diferencia entre las canciones de cuna para los recién nacidos y para los niños que ya han comenzado a hablar y a desplazarse: con las primeras, se entretiene al niño con la melodía dándosele importancia al ritmo físico del balanceo; mientras que las segundas destacan la letra de la canción, el contenido, ya que el niño conoce más cantidad de palabras y logra comprender el sentido de la canción.

Giorgio Agamben en su libro *Infancia e Historia*, refiere al valor del lenguaje y su interrelación con la infancia, “la subjetividad, [...] no es más que la emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje” (2001: 61-62), expresando “Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia” (2001: 66).

En los tiempos de crianza del *infans*, lenguaje y subjetividad tendrán un recorrido conjunto, implicados, donde se verán reflejados los vínculos, las interacciones sociales, los atravesamientos culturales, etc., de ahí la importancia de poder reconocer tan privilegiada interrelación para poder realizar diagnósticos diferenciales entre dificultades específicas del lenguaje de dificultades en la constitución subjetiva.

En estos tiempos posmodernos, las demandas a profesionales por cuestiones de desarrollo en niños pequeños han aumentado notoriamente. Por un lado, la visibilización de la significativa importancia de los primeros años de vida, que aparecen en revistas, en libros, en artículos y en investigaciones que se abocan a dar difusión de las características

de los niños pequeños, sus vínculos, su desarrollo, su vulnerabilidad y los potenciales riesgos. Y por otro, la situación de los adultos hoy, sus diversas formas de expresión mediante la tecnología, las incertidumbres, la ausencia o la escasez de proyectos, las crisis personales, hacen que los vulnerables no sean solamente los niños pequeños sino también los adultos se ven jaqueados y desvalidos en su subjetividad.

Las modalidades comunicativas actuales, promueven un encuentro muy particular con otro u otros de des-encuentro en la interacción humana, delimitado por lo tecnológico, lo virtual, y la consiguiente particular ausencia/presencia del “encuentro”, que se efectiviza en un tiempo a des-tiempo. La crianza y los vínculos tempranos niño/familia, no escapan a estos “circuitos” de comunicación, donde la palabra queda difusa o ausente, o se toma de los léxicos televisivos internacionales; la mirada se comparte con la pantalla de un televisor o una PC, y los tiempos de juego también se virtualizan o se mecanizan. Si el lenguaje es lo que nos diferencia de otros seres vivos y da lugar al espacio para la humanización, la necesidad de acompañar los pulsos del tiempo sin abdicar a la matriz con cimientos humanizantes, es parte de la relevancia en una capacitación promotora de una salud integral (Massara & Martínez, 2010: 188).

#### **4. Inventarios de Desarrollo de Habilidades Comunicativas MacArthur-Bates**

Las escalas de desarrollo mencionadas anteriormente evalúan las grandes áreas o dimensiones del desarrollo psicológico pero la escasa cantidad de ítems en relación al lenguaje no permiten una evaluación más exhaustiva y específica de dicha área. Dada esta particularidad, resulta valioso para estos fines los Inventarios del Desarrollo Habilidades Comunicativas MacArthur-Bates (2003) ya que son instrumentos que permiten obtener de una manera sistemática información de los padres sobre el lenguaje de sus hijos. Su utilidad reside en la facilidad de su aplicación, en la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos sobre el desarrollo lingüístico de los niños pequeños, que posibilita la detección y el pronóstico de posibles demoras en el lenguaje. Desde el comienzo de la década del '90, el informe de padres y/o cuidadores que se encuentren muy familiarizados con el niño, se ha utilizado ampliamente como método para la medición del desarrollo del lenguaje en la práctica clí-



nica y la investigación, a la vez que proporcionan el conocimiento que ellos tienen sobre la evolución del lenguaje de sus niños pequeños y se los considera de gran utilidad en la detección y el pronóstico de aquellos con demoras en el lenguaje y son de fácil administración e interpretación. Los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates son adaptaciones al español de las versiones en inglés (Fenson y otros, 2003) y en italiano (Caselli & Casadio 1995), ambos basados en el Inventario de Lenguaje Temprano. Las adaptaciones al español utilizan los datos normativos recolectados en México durante nueve años. La cátedra de "Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se encuentra trabajando en un proyecto de investigación denominado "ADAPTACIÓN DE LOS INVENTARIOS MACARTHUR-BATES DEL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS AL ESPAÑOL REGIONAL" con la finalidad de adecuar el instrumento en la población local (Maglio & Luque, 2016).

El objetivo de estos inventarios es arrojar información confiable respecto al curso del desarrollo lingüístico, comenzando por los primeros indicios de comprensión del niño, pasando por sus primeras señales gestuales no verbales y la expansión del vocabulario inicial hasta los comienzos de la gramática. En cuanto a la estructura, se incluyen dos formas independientes diseñadas para distintos rangos de edad:

- *Inventario I* elaborado para niños de 8 a 18 meses (el inventario en español extiende por dos meses el límite superior de edad de Palabras y Gestos del instrumento original que es hasta los 16 meses). Se compone de dos partes.

Parte I: Primeras palabras (con 3 subdivisiones breves)

Sección A. Comprensión temprana

Sección B. Comprensión de las primeras frases

Sección C. Maneras de hablar

Sección D. Vocabulario (siendo uno de los ítems importantes donde los padres indican cuáles son las palabras que su hijo **comprende** y cuáles las que **comprende y dice**).

Parte II: Gestos y Acciones

Esta sección sirve de complemento a los reactivos lingüísticos siendo de gran utilidad para la evaluación de habilidades comunicativas y sim-

bólicas en infantes con poco lenguaje expresivo y en niños que están mostrando señales de demora o deterioro.

Compuesto por **64 gestos** divididos en 5 categorías.

Sección A. Primeros gestos

Sección B. Juegos con adultos y rutinas

Sección C. Acciones con objetos

Sección D. Jugar a ser adulto.

Sección E. Imitación de otros tipos de actividades de adultos

-*Inventario II* elaborado para niños de 16 a 30 meses. Esta sección evalúa diversos aspectos de la adquisición de vocabulario y su gramática, con una lista de Vocabulario que se limita a la producción del lenguaje, pidiendo a los padres que sólo indiquen las palabras que su hijo **dice**. Tiene un mayor número de palabras que el Inventario I debido a los incrementos esperados en vocabulario que se relacionan con la edad. La lista de vocabulario está dividida en **23 categorías semánticas**:

- 11 contienen sólo sustantivos: Animales, Vehículos, Alimentos y bebidas, Ropa, Partes del cuerpo, Juguetes, Utensilios de la casa, Muebles y cuartos, Objetos fuera de la casa, Lugares fuera de la casa y Personas.
- Las categorías adicionales incluyen Sonidos de cosas y animales, Rutina diaria, Reglas sociales y juegos, Acciones y procesos (verbos), Estados, Cualidades y atributos, Tiempo, Pronombres y modificadores, y Preguntas.
- Se incluyó una sección de Conectivos ya que algunos niños entre los 16 y 30 meses de edad utilizan expresiones de varias palabras que incluyen estos elementos.
- Se debe tomar nota de las Preposiciones y Artículos.
- Durante el período comprendido entre los 16 a 30 meses de edad, el uso del lenguaje también se caracteriza por las primeras combinaciones de palabras, surgimientos de la sintaxis y un uso cada vez más complejo de formas morfológicas.

El Inventario II se dedica a la evaluación de varios aspectos de morfología y sintaxis de la adquisición del lenguaje.

Sección A. Formas de verbos. También se les pregunta a los padres si sus hijos han comenzado a producir combinaciones de palabras.

Sección B. Ejemplos, se pide a los padres que den ejemplos de las “mejores” emisiones tempranas de sus hijos.

Sección C. Complejidad de frases.

Las amplias posibilidades de conocer, de explorar y de abordar los momentos de la construcción del lenguaje en niños pequeños, permiten aproximarnos a cómo el niño usa y comprende el lenguaje. Esta es un área muy significativa para el despliegue de las habilidades comunicacionales, sociales, cognitivas y emocionales que le serán de absoluta utilidad para el devenir como sujeto de una sociedad.

## 5. Conclusiones

La existencia de interacciones diferenciales niño/familia, niño/cuidador, niño/docente, niño/institución influyen significativamente en el desarrollo psicológico infantil. Lo epocal hace su presencia en las subjetividades, el desarrollo de los niños pequeños se ve impactado, siendo el lenguaje un área de significativa trascendencia, por lo cual una mirada específica e integradora a las interacciones existentes nos aporta información relevante al momento de trabajar con primera infancia y niños pequeños. Es fundamental señalar que, cuando el desarrollo se ve afectado por factores que lo alteran (carencias afectivas, ambientales, nutricias, maltrato, etc.), se generan condiciones de riesgo que se transforman en áreas de vulnerabilidad, que -de no mediar una intervención apropiada y oportuna- tiene como consecuencia la alteración de la calidad de vida de la persona, tanto en la actualidad como en el futuro.

En situaciones de vulnerabilidad (por lo sociocultural, económico, psicológico, etc.), el acompañamiento y la orientación profesional de manera oportuna, ante la crianza y el desarrollo de los niños pequeños, habilita a un devenir integral saludable, promoviéndose el abordaje de cada caso en equipo de trabajo interdisciplinario.

A modo de conclusión, se señala que el trabajo en primera infancia es fundamental, puesto que se trata de un psiquismo en vías de constitución, siendo un tiempo privilegiado para efectuar intervenciones tempranas y oportunas tendientes a evitar y/o prevenir futuras patologías. Considerar la importancia de la evaluación del lenguaje, el reconocimiento y la valoración de sus diferentes aspectos expresivos y compren-

sivos dentro de un proceso de adquisición y evolución, permite que se puedan realizar intervenciones tempranas, con el niño, con la familia y/o cuidadores, tendientes a estimular y promover en la etapa de primera infancia, los cimientos de la comunicación, el lenguaje y por consiguiente de la subjetividad.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agüado Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre.
- Alonso, M. C. (2000). *Desarrollo Psicológico en la Primera Infancia*. La Plata: de la Campana.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Brunet, O. y Lezine, I. (1980). *El desarrollo Psicológico de la primera infancia. Manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid: Pablo del Río.
- Calarco, J (2006). *La representación social de la infancia y el niño como construcción*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Caselli, M.C. y Casadio, P. (1995). *Il primo vocabolario del bambino. Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi due anni di vita*. Milán: Franco Angeli.
- Cerrillo, P. (2005). *La voz de la memoria. Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DeMause, L. (1994). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.
- Fenson, L.; Jackson-Maldonado, D.; Thal, D.; 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.
- Gesell, A. y Amatruda, C. (1945). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Métodos clínicos y aplicaciones prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ginesta, A. (1797). *El Conservador de los Niños*. Madrid: Imprenta Real.

- Maglio, N. y Luque, A. (2016). "Adaptación de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates-CDI al español regional (La Plata y Gran La Plata)". En *Temas en Psicología*, Vol. 2, s/p.
- Massara, N. y Martínez, S. (2010). "Trastornos de la comunicación en niños pequeños". En *Actas del II Congreso Internacional, IV Congreso Latinoamericano V Congreso Nacional de Salud Mental y Sordera "Intersubjetividad y Vínculos"*. Buenos Aires: UBA.
- \_\_\_\_\_ (2014). "La palabra y la voz conformando un sujeto: experiencia a partir del P.E.S.C.C.A.". En *Actas del XV Congreso Argentino de Psicología*, pp. 264-266, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Federación de Psicólogos de la República Argentina.
- Osatinsky, I. y Abete, R. (2000). "Avances de la observación clínica en la primera infancia". En *Salud y Disfunción Vincular en la Primera Infancia*. Universidad Nacional de Tucumán: Magna Publicaciones.
- Triaca, G. (2005). *Trabajo de investigación: Desarrollo psicológico en niños de 2-5 años en poblaciones carenciadas. Los efectos de la institucionalización*. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación Comisión Nacional de Programas de Investigación Sanitaria-CONAPRIS [en línea] Recuperado de <[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17305/Documento\\_completo\\_\\_\\_.pdf](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17305/Documento_completo___.pdf)>

## Acerca de las autoras

**Silvina Rosana Martínez** es profesora y licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), docente e investigadora de la Facultad de Psicología (UNLP) y docente *ad honorem* para la cátedra de Pediatría B de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Además, es jefa de la Sala de Psicología del Hospital Sbarra, dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y asesora en temas de primera infancia para el nivel inicial/maternal y vicepresidente de la Asociación Civil ESCUCHANDONOS.

**Gisella Elena Triaca** es profesora y licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y terapeuta infantil. Además, es docente e investigadora de la Facultad de Psicología (UNLP), docente en profesorado en educación primaria del Instituto de Formación Docente y Técnica N° 9, de la carrera de Enfermería Universitaria (Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP) y orientadora escolar en el jardín de infantes del Colegio Lincoln (La Plata, Buenos Aires).



# LA SUBLIMACIÓN Y EL JUGAR. ACERCAMIENTO TEÓRICO A LOS PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

*Sublimation and playing. Theoretical approach to symbolization processes  
in children and adolescents*

Andrea Elizabeth Mirc y Roxana Elizabeth Gaudio  
[amirc.unlp@gmail.com](mailto:amirc.unlp@gmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

## Resumen

Cada marco teórico da cuenta, en su recorte, de una dimensión posible respecto del funcionamiento del aparato psíquico, delineando desde los fundamentos teórico-clínicos sus alcances y sus límites. Desde allí, establecer el estatuto de la sublimación y el jugar en su relación con los procesos de simbolización en niños y adolescentes supone sostener una cierta concepción en torno al funcionamiento de la psique, respecto de la legalidad que la rige y de sus posibilidades de producción, que el mismo juego en su despliegue posibilita develar.

Abordar una indagación sobre la sublimación, el jugar y los procesos de simbolización supone considerar los modos defensivos en la infancia y los modos de organización del psiquismo vinculados a la apropiación, el dominio y la elaboración de un campo social que involucra el deseo de nuevos conocimientos y la salida a la lógica compartida.

Las modalidades lúdicas, propias de cada época, dadas en el marco de una determinada cultura, se presentan como una de las vías posibles que vehiculizan y transmiten modos de inscripción de las coordenadas tempo-espaciales.

En esa línea, el jugar como zona de descanso de las exigencias psíquicas, extrañado de la realidad espacio-temporal pero a condición de su instalación, se puede convertir en un acto de simbolización si en ese hacer mismo se produce una transformación en los procesos defensivos primarios de inmediatez y descarga pulsional.

**Palabras clave:** jugar; simbolización; sublimación; constitución psíquica

### ***Abstract***

Each theoretical framework accounts for a possible dimension to the functioning of the psychic apparatus, delineating its scope and limits from its theoretical - clinical foundations. From there, to establish the status of sublimation and to play in its relation with the processes of symbolization in children and adolescents supposes to maintain a certain conception about the functioning of the psyche, with regard to the legality that governs it and its possibilities of production that the same game in its deployment allows to unveil.

Approaching an inquiry about sublimation, play and processes of symbolization involves considering the defensive modes in childhood and the modes of organization of the psyche linked to the appropriation, domination and elaboration of a social field that involves the desire for new knowledge and the Output to shared logic.

The ludic modalities, typical of each historic moment, given in the context of a particular culture, are presented as one of the possible ways that transmit modes of registration of v time-space coordinates.

In that line, playing as a resting place of the psychic demands, missed of the reality temporal space but in the condition of its installation, can become an act of symbolization if in that same doing there is a transformation in the primary defensive processes of Immediacy and impulse discharge.

**Keywords:** to play; symbolization; sublimation; psychic constitution

## **1. Introducción**

Los temas abordados en este trabajo, forman parte de las indagaciones teóricas y elaboraciones conceptuales realizadas en el marco del Proyecto de Investigación "EL JUGAR COMO ACTIVIDAD SUBLIMATORIA. PROCESOS DE



SIMBOLIZACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE LA PLATA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO” perteneciente a las cátedras Psicología Evolutiva I y Psicología Clínica de Niños y Adolescentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Plata (UNLP).

En particular, este trabajo expone los desarrollos conceptuales iniciales para analizar la noción de sublimación, los procesos de simbolización y el jugar como trabajo de instauración de la lógica tempo-espacial, desde una perspectiva psicoanalítica.

Asumiendo que la actividad sublimatoria es una de las vías de simbolización individual -y que ella se cruza, necesariamente, con la simbolización general- la sublimación permitiría sortear el conflicto al que están destinadas las mociones pulsionales libidinosas frente a las representaciones culturales y éticas del individuo, usando la energía sexual en representaciones culturales “socialmente valoradas”. Así, la sublimación es un proceso que atañe a la libido de objeto y consiste en que la pulsión se lanza a otra meta, distante de la satisfacción sexual, desviándola. Asimismo, las modalidades lúdicas propias de cada época, dadas en el marco de una determinada cultura, se presentan como una de las vías posibles que vehiculizan y transmiten modos de inscripción de las coordenadas tempo-espaciales.

Cada marco teórico da cuenta, en su recorte, de una dimensión posible respecto del funcionamiento del aparato psíquico delineando, desde sus fundamentos teórico-clínicos, sus alcances y límites. Desde allí, establecer el estatuto de la sublimación y el jugar en su relación con los procesos de simbolización en niños y adolescentes, supone sostener una cierta concepción en torno al funcionamiento de la *psique*, respecto de la legalidad que la rige y de sus posibilidades de producción, que el mismo juego en su despliegue posibilita develar.

Tal como conceptualiza Silvia Bleichmar ([1986] 1993), tiempo y espacio dan cuenta de la instalación de la tópica, dado que se encuentran en vinculación a la organización de la conciencia y el yo; siendo el inconciente, en su funcionamiento, extraño a dicha lógica. La no instalación de las coordenadas temporales y espaciales supone fallas en la organización de la *psique* ya que, para que el yo contenga la diferenciación entre las categorías de ayer-hoy-mañana, arriba-abajo, tiene que situarse como una “estructura en permanencia” y además “historizable”. Por lo tanto,

si la temporalidad no se encuentra constituida y consecuentemente si la espacialidad no se halla constituida, el yo no se ha emplazado en la tópica psíquica.

En tal sentido, se situará el lugar ocupado por el juego entre otros ejes, en tanto articulador posible entre las coordenadas tiempo-espacio y el predominio de formas ligadas/desligadas de presentación del sufrimiento que se despliegan y predominan en la actualidad.

Desde una perspectiva psicoanalítica, el jugar encierra en sí mismo procesos de simbolización de la *psique* y, por ende, modos defensivos en la infancia ligados al cumplimiento de deseo y rectificación de la insatisfactoria realidad (Freud, [1908] 1988).

Abordar una indagación sobre la sublimación, el juego y los procesos de simbolización supone considerar los modos defensivos en la infancia y los modos de organización del psiquismo vinculados a la apropiación, el dominio y la elaboración de un campo social que involucra el deseo de nuevos conocimientos y la salida a la lógica compartida.

Considerado el juego como constitutivo de la *psique*, su aparición y sus modalidades propician el predominio de particulares modos de organización del sufrimiento, que en la actualidad se presenta bajo la forma de lo desligado.

En ese sentido, tiempo y espacio no dan cuenta simplemente de un campo de magnitudes. En la medida que el tiempo se constituye a partir de la presencia-ausencia del otro, así como el espacio se estructura en función de la distancia y la separación que se establece respecto del otro materno, el eje del tiempo y del espacio no se reducen a la posibilidad de cuantificación, sino que son coordenadas que en tanto involucran en su constitución el encuentro con otro que se halla inserto en una determinada cultura, son del orden de lo libidinal.

## **2. Procesos de simbolización, juego, sublimación. El aporte teórico del psicoanálisis**

Entendemos que existe una relación entre el jugar, los procesos de simbolización y la actividad psíquica de la sublimación, asumiendo que lo sublimatorio hace referencia al mecanismo que permite el desarrollo de un tejido simbólico en términos de potencialidad representacional y nuevos modos de circulación pulsional, favoreciendo la complejización

de formas de producir conocimientos y novedades en lazo con los modos sociales culturales. Desde esta perspectiva, entendemos por procesos de simbolización a la actividad psíquica de representación, a partir de la cual se inscribe el mundo y mediante el cual se lo interpreta de acuerdo a los sentidos construidos.

En términos freudianos, considerar el proceso de sublimación como una de las vías privilegiadas de simbolización -en tanto mecanismo psíquico que produce actividades valoradas socialmente- es volver a situar esta noción como necesaria para la interpretación de la experiencia subjetiva en el trabajo de representación simbólica del aparato psíquico. En la última década, el interés de esta noción en nuestro campo disciplinar se ha extendido a la idea que sostiene Claude Lorin (2004) que la sublimación se propone pasar el portal del aspecto puramente individual. No solamente refiere a la génesis del estado psíquico sino que adopta lo cultural incluyendo su origen mismo.

La sublimación se dirige a un objeto que tiene "valor social": el "objeto" de la sublimación es contingente y toma su valor según el patrimonio de ideales y de creaciones artísticas impuestas y/u ofrecidas por la cultura. El patrimonio cultural ha nacido y la cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones, gracias a que cada individuo cede fragmentos de sus poderes de las inclinaciones agresivas y vindicativas de su personalidad.

Como modo defensivo se ubica la sublimación en relación con la instancia yoica y la idealización del objeto. La sublimación permitiría sortear el conflicto al que están destinadas las mociones pulsionales libidinosas frente a las representaciones culturales y éticas del individuo, usando la energía sexual en representaciones culturales "socialmente valoradas". La obra freudiana constituye el aporte esencial para pensar los procesos de simbolización en la infancia ligados a la pulsión de saber y sus destinos defensivos posibles.

El aparato toma el material de representación de las pulsiones que la originan, actividad escópica (pulsión de ver) y del dominio del apoderamiento. Proveen elementos para poner en marcha la investigación, de allí la idea de Sigmund Freud de que las teorías sexuales infantiles son el reflejo de la propia constitución sexual del niño. Es bajo el estímulo de sentimientos, de preocupaciones que el niño comienza a reflexionar sobre el origen, de allí que todo investigar surge por apremio de la vida, de una

vivencia, como si el pensamiento tuviese planteada la labor de prevenir la repetición de un suceso penoso. De ese modo, el niño agudiza su capacidad de pensar. Más adelante, ese pensar se emancipa y prosigue como pulsión autónoma de investigar, es decir, el pensamiento se hace autónomo. En términos defensivos, la libido escapa al destino de la represión, sublimándose, desde el comienzo mismo en un apetito de saber y sumándose como refuerzo a la vigorosa pulsión de investigar. Sublimación en lugar de irrupción desde el inconsciente, donde la pulsión puede desplegar libremente su quehacer al servicio del interés intelectual. Represión de lo sexual que baña la investigación sexual infantil por su relación con el complejo de Edipo y derivación de esta meta sexual que toma un objeto que no es sexual (objetos valorados socialmente). La consideración freudiana al valor social del objeto como condición de la sublimación, muestra la necesidad de relación entre *psique* y campo social, contribuyendo así a la comprensión de la producción de la cultura, teniendo en cuenta el trabajo del aparato psíquico del niño.

Freud señala en varios textos de su obra y desde su formulación inicial que, mediante el proceso de sublimación, se adquieren poderosos componentes para todos los logros culturales. Se dirige a un objeto que tiene "valor social": el "objeto" de la sublimación es contingente y toma su valor según el patrimonio de ideales y de creaciones artísticas impuestas y/u ofrecidas por la cultura.

Los destinos pulsionales están ligados, entonces, a los modos en que se modelan las relaciones culturales como formas de establecer pautas históricamente determinadas. La sublimación parece ser, entonces, no sólo una exigencia de la organización psíquica como destino pulsional sino también de la cultura, como condición de existencia y sostenimiento.

Entre 1927 y 1939 (a partir de su exilio y el avance del nazismo) se produce en Freud un giro en la consideración de las nociones de cultura y sublimación, lo que puede leerse en *El porvenir de una ilusión* ([1927] 1988), *El malestar en la cultura* ([1930] 1988) y *Moisés y La religión monoteísta* ([1939] 1988). La cultura ahora está siempre en riesgo por las tendencias agresivas de los hombres, impone sacrificios (a la sexualidad y a los impulsos agresivos) y los hombres no se encuentran dichos dentro de ella. Los rasgos de la cultura se hacen presentes, no sólo en el gobierno de la naturaleza, sino también en la estima y el cuidado dispensados a

las actividades psíquicas superiores (las tareas intelectuales, científicas y artísticas) y en el modo en que reglan los vínculos recíprocos entre los seres humanos.

La aparición de la pulsión de muerte da cuenta del interés por pensar una sexualidad no ligada y demoníaca, frente a un Eros representante de los aspectos de la sexualidad destinados a conservar el objeto y al yo como objeto primario (Laplanche, [1986] 2008).

La obra de Donald Winnicott ([1971] 1982) es otro de los aportes teóricos sustanciales que habilita pensar las condiciones psíquicas de la producción de simbolizaciones como trabajo psíquico, incluyendo la noción de objeto, la creatividad y el espacio potencial de experiencia. La constitución de la zona intermedia de experiencia, permite una trama subjetiva poniendo a disposición del sujeto recursos simbólicos complejos.

La psicopatología muestra que el yo organiza defensas contra el desmoronamiento de su propia organización. Su tesis consiste en que dicho desmoronamiento -temido porque amenaza tener lugar en el futuro- ya ha tenido lugar en el pasado pero, de ahí la paradoja, sin haber encontrado su lugar psíquico: no ha quedado registrado en ningún lado (Winnicott, [1971] 1982). Refiere entonces a la existencia de una tercera área que asegure una transición y una transicionalidad para pensar el movimiento entre el yo y el no yo, la pérdida y la presencia.

Winnicott hace un aporte al conceptualizar el carácter de transicional para las experiencias que se originan en un espacio tercero, libre de conflictos, introduciendo la idea ya no de destino pulsional para las experiencias culturales, sino ubicándolas en un lugar psíquico potencial y creador ([1971] 1982).

En *El creador literario y el fantaseo* (1907), Sigmund Freud plantea que el juego se emplaza como la actividad privilegiada del niño. Dicha ocupación, particularmente investida, apuntala sus "objetos y situaciones imaginados" en entidades "palpables y visibles", siendo los juguetes el soporte material sobre el que se "encarna su mundo interno". El jugar es concebido como un cumplimiento escenificado de deseo, en analogía con los sueños.

En sus escritos, Winnicott ([1971] 1982) presenta al juego como una posesión de importante valor para el niño, que se sitúa en el campo de la ilusión y que da cuenta de su capacidad creadora, en la medida que pro-

picia el trabajo representacional, es decir, la complejización del aparato. El autor sostiene que el juego encuentra su lugar en la constitución de una versión unificada del cuerpo, de sus bordes, en la diferenciación establecida entre ficción y realidad, entre principio de placer y principio de realidad. Asimismo, sitúa cómo se introduce un recorrido y un tiempo de espera, a partir de los circuitos que el juego involucra en su devenir. Subraya el marco que otorga al juego, definiendo entonces que lo universal es el juego y corresponde al campo de la salud, ubicando la relevancia y el estatuto diferencial que adquiere en la situación analítica, al sostener que la psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego, la del paciente y la del terapeuta.

Desde este posicionamiento teórico epistémico, la convocatoria a jugar instaurada en la situación analítica se emplaza como una invitación que posibilita el entramado de una escena, en cuyo interior se presentan el principio de placer y el más allá del principio de placer.

El juego de trabajo -en su carácter de producción simbólica- realizado por el psiquismo infantil, requiere de la delimitación y articulación de dos ejes: el del placer, al que remite "lo lúdico" y el de la realidad. En el acto de jugar algo se inscribe. El juego se presenta, entonces, como vía de acceso a la simbolización, a la complejización del aparato psíquico a partir de la constitución de una trama ligadora. En el recorrido que supone la escena de juego, pulsión de vida y de muerte encuentran su asiento.

Ahora bien, la actividad lúdica no es ajena a las modificaciones socio-históricas, mostrando en su devenir las particularidades que la psique presenta en su organización. En la actualidad, a partir del primado de la lógica que sustenta el mundo globalizado, se sostiene una propuesta de juego atravesada por la no espacialidad, así como por el tiempo de lo inmediato, de lo fugaz.

Los nuevos modos de presentación que asumen el tiempo y el espacio, propician nuevas modalidades de funcionamiento psíquico y modos singulares predominantes que se presentan en la cualidad de la simbolización en los niños y adolescentes de hoy. La actividad de simbolización a partir del jugar, como modo de producción simbólica relacionada al mundo social extra familiar, permite explorar las modalidades características de la organización psíquica y del sufrimiento subjetivo en la infancia y en la adolescencia. Desde allí, se dirige al análisis de la moda-

lidad de articulación que se produce entre los enunciados ofrecidos por la cultura, que dan cuenta del tiempo y del espacio y las actuales formas predominantes de organización del sufrimiento.

Estos supuestos teóricos se fundamentan en las nociones conceptuales que delimitan la especificidad de los tiempos de constitución de la *psique* y de sus posibilidades de producción, articulado con el encuentro dado con el campo de la clínica, desde un abordaje teórico-clínico que tiene en cuenta el trabajo psíquico de representación y las formas que toman los destinos pulsionales ligados a los modos en que se modelan las relaciones culturales, como formas de establecer pautas históricamente determinadas.

### **3. La interpelación de la clínica**

Considerando la propuesta de Bleichmar, no hay subjetividad que no se inscriba en el marco de lo social, vale decir, de las relaciones con el otro-humano. La producción de subjetividad incluye las variables sociales, se sostiene en un tiempo y en un espacio singular.

Desde allí entonces, cabe preguntarse: ¿qué consecuencias se introducen en la constitución de la subjetividad, ante la nueva presentación del tiempo y del espacio? ¿qué lugar se concede a la creación? ¿al campo representacional? ¿al crecimiento psíquico? ¿qué articulación posible se constituye entre pulsión de vida y pulsión de muerte? Y, por ende, ¿qué particulares vestiduras asumirá la organización del sufrimiento? De esta manera, ¿qué cuerpo allí se constituye? ¿Qué dificultades en la simbolización se introducen en el escenario de lo corporal, en el sostenimiento de sus límites? Consecuentemente, se presenta el primado del cuerpo, de lo inmediato, la dificultad en el sostenimiento e interiorización de un marco legal que mediatice el encuentro con otro, así como la pérdida de la diferenciación temporal y de las dimensiones espaciales que se ven empobrecidas, reducidas en su presentación.

De tal modo, los atravesamientos sociohistóricos en el dispositivo analítico se introducen convergiendo en el espacio lúdico. Complejo escenario de la superposición de dos zonas de juego que evidencia (en su distancia) las particularidades de la clínica en el marco de la cultura globalizada, atravesada por la lógica de lo virtual, que favorece el predominio de ciertas

modalidades de presentación del sufrimiento psíquico, en donde lo desligado, lo mortífero, aparece sin los velos que le provee Eros.

Este atravesamiento cultural, las coordenadas sociohistóricas, favorecen singulares formas de presentación de las problemáticas actuales, que devienen en modos de propiciar una unidad, ante el primado del "desinvertimiento", ante el recorrido que lleva la marca de lo desligado.

La constitución subjetiva se encuentra atravesada por el marco identificador singular propuesto por la trama sociohistórica propia de cada época; en articulación a ello, se delimita la particularidad de las problemáticas actuales. Así, se presentan predominantemente dificultades de acceso a la legalidad, episodios de violencia, de adicciones, de exposición a conductas auto-agresivas, dificultades en la realización del trabajo de duelo ante las pérdidas, así como en la posibilidad de introducir un tiempo de espera, trastornos del sueño y de la alimentación, desinvertimiento e inhibición ante el aprendizaje escolar. Desde la clínica entonces -y en función de la peculiaridad que asume el campo de lo lúdico hoy- se acercan las problemáticas que parecen primar tanto en niños como adolescentes.

Esta marca social de lo desligado, remite a lo que David Le Breton (1995) teoriza sobre el dolor que, lejos de ser destructivo, asegura una función de salvaguarda del individuo. Aquello que llama estilos paradójicos de luchar contra el sufrimiento como modo, a la vez, construye sentidos.

En esa línea, nos interesa poner a trabajar la noción de lo infigurable, lo que debe volverse figurable y figurado por el trabajo creador e indeterminable de la imaginación, es decir, la instauración de la simbolización. Cornelius Castoriadis y Eugéne Enríquez (1991) sostienen que la imaginación es la facultad de poner un objeto, de presentarlo para el sujeto, es la capacidad de poner una imagen a partir de nada, reuniendo elementos determinados, presentables, que se encuentran siempre incluidos en cierta organización.

En este marco trabaja la sublimación en relación con la socialización de la *psique*. En un juego dialéctico, plantea la sublimación como aspecto psicogenético o ideo-genético de la socialización, a la vez que piensa la socialización de la *psique* como proceso psíquico. Propone pensar la sublimación como mecanismo de la *psique*, que recupera las formas socialmente instituidas y sus significaciones, es decir, la apropiación de lo



social por parte por medio de la constitución de una “superficie de contacto” entre el mundo privado y el mundo público.

El conjunto del proceso de socialización tiene por condición la capacidad de sublimación de la *psique* y es en ese sentido que analiza las actividades sublimatorias como la encrucijada, el entrecruzamiento, la conjunción de las significaciones imaginarias sociales, el sentido, con la imaginación radical. Es la carga de representaciones o estados de representación, cuyo referente no es más un objeto privado sino social, en tanto permite reemplazarlos, intersección *psique* cultura, vertiente intrapsíquica del proceso de socialización. En su lectura se abre un interrogante que está en el seno mismo de la noción de sublimación, en tanto ella articula lo psíquico con lo social: la idea de que esta noción se asocia con la autonomía como proyecto del sujeto; el reconocimiento del otro y la subjetividad reflexiva y deliberante dentro de una lógica conjuntista-identitaria.

La actividad psíquica supone el investimento de objetos sociales que posibiliten un posicionamiento subjetivo crítico y reflexivo y el ejercicio del pensamiento autónomo. El psicoanálisis como modelo conceptual aporta las referencias teóricas del despertar de la capacidad de pensar como fuente de saber.

En esa línea, el jugar como zona de descanso de las exigencias psíquicas, extrañado de la realidad espacio-temporal pero a condición de su instalación, se puede convertir en un acto de simbolización, si en ese hacer mismo se produce transformación en los procesos defensivos primarios de inmediatez y descarga pulsional.

#### **4. A modo de cierre: interrogantes**

¿Cómo contribuye la sublimación al trabajo psíquico de producción simbólica en la niñez? ¿Qué procesos de simbolización están en juego en las llamadas actividades sublimatorias? ¿Cómo interviene el jugar en la transformación de procesos defensivos en la niñez? ¿qué vínculo se establece entre el juego y las coordenadas tempo-espaciales propias de cada época? ¿Qué articulación se produce entre la particularidad del juego hoy y los modos predominantes de presentación del sufrimiento en la actualidad? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad en términos metapsicológicos para el investimento de objetos sociales que posibili-

ten un posicionamiento subjetivo crítico y reflexivo y el ejercicio del pensamiento autónomo?

La lectura teórica-clínica nos permite formular claves de lectura para estos interrogantes, cada una de las cuales deben ser puestas a trabajar:

- La aparición de actividades sublimatorias -y dentro de ellas el juego- da cuenta del modo de organización psíquica pulsional y de la capacidad de simbolización.

- Las actividades sublimatorias están en relación con los procesos de investimiento de objetos sociales, de procesos de circulación del deseo y del pensamiento autónomo y marca formas de relación del sujeto con el mundo.

- Los procesos de simbolización pueden evaluarse mediante los distintos modos de expresión de la actividad representativa del niño. El jugar es actividad creadora y posibilitadora de modos defensivos elaborados.

- Las condiciones para el investimiento de objetos sociales posibilita un posicionamiento subjetivo crítico y reflexivo y el pensamiento autónomo.

- Las formas de actividad representativa y los procesos de simbolización complejos, ligados a la actividad sublimatoria, son condición de posibilidad para el reemplazo de modos defensivos primarios de resolución psíquica.

- La delimitación de las coordenadas temporales y espaciales como dimensiones posibles para el análisis de la configuración de la particularidad de la escena de juego en la actualidad.

- El juego como articulador posible entre las coordenadas tempo-espaciales en la actualidad y el predominio de formas desligadas de presentación del sufrimiento.

Se trata entonces de construir una relación entre los procesos de simbolización, el jugar y la actividad psíquica de la sublimación, entendiendo que lo sublimatorio hace referencia al mecanismo que permite el desarrollo de un tejido simbólico en términos de potencialidad representacional y nuevos modos de circulación pulsional. Dicha potencialidad, complejizaría las formas de producir conocimientos y novedades en lazo con los modos sociales culturales, tal como Donald Winnicott pensó la experiencia cultural.

## Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. (1993 [1986]). *En los orígenes del sujeto psíquico-Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. ([1999] 2001) *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. y Enríquez, E. (1991). "El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo". En *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1988 [1907]). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (2008 [1986]). "La pulsión de muerte en la teoría de la pulsión sexual". En Green, A y Widlöcher, D. (ed.). *La pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Le Breton, D. (1999 [1995]). *Antropología del Dolor*. Barcelona: Seix Barrial.
- Lorin, Claude (2004). "Pour une théorie de la sublimation". En Bernfeld, (Ed.) Traducción Norma Najt.
- Winnicott, D ([1971]1982) *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Paidós.

## Acerca de las autoras

**Andrea Elizabeth Mirc** es licenciada en Psicología, profesora adjunta ordinaria de la cátedra Psicología Evolutiva I de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e investigadora categorizada. Su desarrollo profesional se basó en el área de la Psicología del niño, en los campos de la clínica, de la docencia y de la investigación. Es directora del proyecto de investigación "EL JUGAR COMO ACTIVIDAD SUBLIMATORIA. PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE LA PLATA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO" (Facultad de Psicología, UNLP) y del proyecto de extensión "JUGANDO - NOS EN LA DIVERSIDAD. DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN UNA REALIDAD EN TRANSFORMACIÓN" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Centros Comunitarios de Extensión Universitaria de la UNLP en el Gran La Plata.



## **AVANCES Y CONTEXTOS DE LA REPARACIÓN DE LEGAJOS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA VÍCTIMAS DEL TERRORISMO DE ESTADO**

*Advances and contexts of the reparation files of Psychology students victims of the state terrorism*

Claudia Orleans, Micaela Zegarra Borlando y Juan Ignacio Juárez Veleczuk  
[orleansclau@hotmail.com](mailto:orleansclau@hotmail.com)

Área de Derechos Humanos | Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El presente trabajo gira en torno a los avances obtenidos en el Proyecto Especial "REPARACIÓN, DIGITALIZACIÓN Y PRESERVACIÓN DE LEGAJOS DE ESTUDIANTES VÍCTIMAS DEL TERRORISMO DE ESTADO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA". Esta labor es producto de lo establecido en las Res. 259/15 y 260/15 de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), las cuales instan a dejar constancia en los legajos de los reales motivos que determinaron la interrupción del desempeño académico y disponer la inscripción de la condición de detenido-desaparecido o asesinado. Para tal fin, la Facultad de Psicología (UNLP) conformó una unidad de trabajo en el Área de Derechos Humanos, contando con la coordinación de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP. A la fecha, se ha trabajado sobre la documentación e historias de vida de veintiséis estudiantes que se encontraban realizando la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) en el período de la Dictadura cívico-militar.

Este escrito tiene por objetivo expresar el entramado conceptual y metodológico que permitió la búsqueda, la reconstrucción y el análisis

de los datos. Lo hemos organizado en tres dimensiones: 1) el contexto histórico, social, político y cultural en el que se produjo la Dictadura y sus consecuencias sobre las carreras de Psicología y el colectivo, en un sentido amplio (académico, gremial, profesional); 2) los efectos subjetivos de la dictadura cívico militar y las consecuencias que adquiere la política reparatoria; 3) dar a conocer los resultados de la reconstrucción de datos y búsqueda de información, producto de la triangulación de bases de datos y archivos históricos, testimonios en los Juicios de Verdad y de Lesa Humanidad y de la lectura sobre los legajos microfilmados.

**Palabras claves:** Psicología; Derechos Humanos; terrorismo de Estado; política reparatoria

### **Abstract**

The present job deals with the advances obtained in the Special Project called "Reparation, digitalization and preservation of the victims of State Terrorism from the University of La Plata (UNLP) student's files" This work is product of the established Resolutions of Presidency 259/15 and 260/15, wich urge to put record in the files of the real motives that determined in the interruption of the academic performance, and to arrange the inscription of the condition of arrested-disappeared or killed.

To this end, the Faculty of Psychology defined a work's unit in the Human Rights area, counting with the coordination of the UNLP's Human Rights pro-secretary. To date, we worked on the documentation and life stories of twenty-six students who were pursuing the career of Psychology on the Faculty of Humanities and Education Sciences (UNLP), in the period of the last civic-military dictatorship.

This writing aims to express the interweaving conceptual and methodological which allowed the search, reconstruction and analysis of the data; we have organized it in three dimensions: 1) the historical, social, political and cultural context in the place of the civic-military dictatorship and its consequences on the careers of psychology and collective psychology, in a broad sense (academic, labor-union, professional); 2) the subjective effects of the civic-military dictatorship, and the consequences that acquires the policy in reparation; 3) to publicize the results of the reconstruction of data and information search, product of the trian-

gulation of data bases and historical archives, testimonies in the Trials of Truth and of humanity, and reading of the microfilmed files.

**Keywords:** Psychology; Human Rights; State terrorism; reparation policy

## 1. Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo realizar un análisis situado, reflexivo y sociohistórico en la labor de reconstrucción y reparación de legajos de estudiantes víctimas del terrorismo de Estado durante la Dictadura Cívico-Militar instaurada en la Argentina durante el período 1976-1983. Persigue también expresar los avances, obstáculos y metodología de trabajo, dado que, tal como señala Hugo Vezzetti:

En los estudios acerca de la historia reciente, en Argentina, la memoria no es un registro espontáneo del pasado sino que requiere de un marco de recuperación y de sentido en el presente y un horizonte de expectativa hacia el futuro (2007:3).

Es por ello, que también en estas líneas ponemos de manifiesto la intención de sumar un aporte y enriquecer perspectivas en la reconstrucción de la memoria colectiva, con el “compromiso de reconstruir la trama histórica destruida durante la dictadura militar y posteriormente con las leyes de Obediencia debida y Punto Final” (Coronato & Lucchini, 2008: 24).

Esta publicación surge y encuentra fundamentos en el Proyecto Especial “REPARACIÓN, DIGITALIZACIÓN Y PRESERVACIÓN DE LEGAJOS DE ESTUDIANTES VÍCTIMAS DEL TERRORISMO DE ESTADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA”, el cual es coordinado por la Prosecretaría de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y se lleva a cabo por distintas unidades académicas, entre las que se encuentra la Facultad de Psicología, de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Trabajo Social, de Arquitectura y Urbanismo, de Ingeniería y la de Periodismo y Comunicación Social, como primera etapa. Esta labor que se realizará estimativamente sobre 700 legajos de estudiantes detenidos-desaparecidos o asesinados que pertenecieron a las facultades y/o colegios pre universitarios, se sostiene en lo establecido por las Res. 259/15 y 260/15 de la presidencia de la UNLP de dejar constancia en los legajos los reales motivos que determinaron la interrupción de su desempeño laboral o

estudiantil y *disponer la inscripción de la condición de detenido-desaparecido o asesinado*.

El presente artículo se organiza en tres apartados que darán cuenta, en primer lugar, del contexto histórico, social y político en el que se instaura el proceso dictatorial en la Argentina y durante el cual se produjo la desaparición y asesinato de aproximadamente 51 personas en la carrera de Psicología de La Plata. En segundo lugar, abordaremos las consecuencias subjetivas y el impacto que tuvo la Dictadura sobre el colectivo social para, desde allí, trabajar la dimensión que adquiere la reparación en términos de política de Estado. En tercer lugar, se publicarán los avances y lecturas iniciales de la población en estudio, donde se tiene en cuenta variables de edad, año de detención, de género y condición de detenido-desaparecido o asesinado. Estos datos se reconstruyeron a partir de una metodología exploratoria sobre fuentes documentales, como la nómina del Archivo de la Universidad junto a otras fuentes documentales, tales como, los Juicios por la Verdad y Juicios de Lesa Humanidad, entre otros y que nos llevará a organizar y sustentar las resoluciones administrativas correspondientes.

Es importante señalar que el Proyecto Especial no constituye en sí mismo un proyecto de investigación en ciencia y técnica, si bien asume herramientas propias de la ciencia. Es necesario puntualizar que el trabajo que realizamos lo inscribimos en una política reparatoria, en tanto constituye una acción institucional que busca la reconstrucción de nuestro entramado histórico y, a su vez, ponerlo en palabra e inscribir en nuestro devenir institucional para que no se vuelva a repetir.

## **2. La carrera de Psicología en tiempos de terrorismo de Estado**

La tarea que hemos emprendido de reparación de legajos de estudiantes de la carrera de Psicología víctimas del accionar del gobierno de facto hace necesario establecer una lectura y abordaje de la historia reciente y el contexto en el que se producen estos hechos. Todo ello, con el fin de aportar a la comprensión, sumar a la trama argumental y poder analizar las mecánicas de represión presentes en lo que constituyó la militarización de la universidad. La desaparición forzada de personas, asesinato, exilio, cesantías y cierre de carreras, fueron las expresiones y la



forma en que la dictadura se instaló en cada institución y, en particular, en el ámbito universitario.

Es ampliamente estudiado y demostrado que la crisis económica, las crecientes problemáticas sociales y el contexto latinoamericano de gobiernos militares, también orquestado por el denominado Plan Cóndor, fueron algunas de las condiciones de posibilidad para que el 24 de marzo de 1976 se produjera el derrocamiento de María Estela Martínez de Perón y tomarán el poder los militares de la Junta, presidida por Jorge Rafael Videla e instaurar así, el gobierno antidemocrático denominado "Proceso de reorganización nacional", alegando al quiebre incipiente del país y el restablecimiento del orden (Romero,1997).

Previo a ese acontecimiento, ya la Universidad de La Plata -al igual que otras instituciones de la sociedad- comenzaban a sentir los efectos de la violencia estatal. Tal hecho lo demuestra el asesinato de los fundadores de la Federación Universitaria para la Revolución Nacional. El 8 de octubre de 1974, Carlos Miguel, dirigente del gremio de trabajadores no docentes (ATULP) y Rodolfo Achem, docente de la Facultad de Ciencias Veterinarias, fueron secuestrados por la Triple A; horas después sus cuerpos fueron encontrados en un descampado de Sarandí (Buenos Aires). Este episodio se trae a consideración, dado que el proyecto de reparación de legajos lo consigna como un hito a partir del cual se inicia el accionar violento en la universidad. El trabajo de Silvia Coronato e Hilda Luchini (2008) aborda, a partir de la lectura documental de resoluciones de la Universidad y testimonios, cómo se instaló, desde 1974, un proceso de limitación sistemática de la autonomía universitaria por medio de la violencia institucional. Las autoras señalan que "la Universidad fue clausurada y bajo la intervención del Dr. Pedro Arrighi, se comenzó a cesantear a trabajadores no docentes y docentes" (2008: 24).

La suspensión del orden constitucional incorpora la figura de interventores o normalizadores en la conducción de las instituciones del Estado. En la UNLP toma el cargo de Rector Interventor Guillermo Gallo, ejercicio que inicia en 1976 y finaliza en 1983. En el Juicio "Circuito Camps", el testimonio de Pablo Díaz<sup>1</sup>, demuestra los mecanismos del accionar

---

1 Desde la cúpula de la Policía bonaerense, es decir Ramón Camps y Miguel Etchecolatz, proponían el secuestro sistemático, ya que entendían a estos jóvenes como de "peligro extremo, por su potencialidad subversivo", según una nota que llegó a sus manos años después. La cuestión, contó el sobreviviente de la Noche de los Lápices, es que a pedido de los genocidas, los colegios uni-

represivo sobre la población universitaria y la complicidad de quienes dirigían colegios y facultades, en señalar y entregar listas de estudiantes a las autoridades militares.

Vemos así como el rector Gallo contribuyó al accionar represivo contra la Universidad Nacional de La Plata, a consecuencia del cual más de 700 personas desaparecidas y/o asesinadas entre 1976 y 1983 fueron estudiantes, docentes, graduados o no docentes de las distintas unidades académicas, cuya nómina se encuentra en permanente revisión.

Durante este período, la carrera de Psicología fue dirigida por los interventores Konrado Hoerman, Carlos Langoni y Celia Paladino. En esta etapa, conocida bajo el eufemismo “cupo cero”, Psicología fue de las cuatro carreras que se mantuvo sin ingreso de nuevos estudiantes en el período 1976 - 1984 (Informe de autoevaluación, Facultad de Psicología, 2014). En ese contexto histórico de asedio, militarización y persecución, el colectivo de docentes, de estudiantes y de no docentes fue gravemente afectado. Esto lo demuestra, no solo la nómina de 51 personas desaparecidas o asesinadas de la carrera, sino también el exilio que atravesó fuertemente a los psicólogos y psicólogas. Cabe señalar que el exilio fue la respuesta posible frente al horror y la conservación de la vida, sus efectos en la trama social y en la producción de subjetividad merece ser estudiado y, al mismo tiempo, tenido en cuenta en el trabajo que llevamos a cabo desde el proyecto de reparación de legajos.

Con el objeto de profundizar la contextualización de los hechos, podemos mencionar que los resultados de este período, también puede leerse en las ramificaciones que tuvo, tanto en la producción del conocimiento, como en los espacios gremiales profesionales. Así, la profundización de determinadas líneas de investigación y la devaluación de otras, pone en evidencia que cierto saber acerca de lo común incomodaba. Los años '70, construyeron un período de una importante lucha gremial en la cual se buscaba legitimar el ejercicio profesional y también fue un período de importancia en las experiencias comunitarias. Los trabajadores de la Salud Mental, tal como se llegó a identificar a ese movimiento, fue desarticulado

---

versitarios confeccionaban listas de estudiantes activistas, y luego las elevaban hacia el Ministerio de Educación y de ahí al Batallón 601. Pablo Díaz fue estudiante de Bellas Artes, detenido durante la denominada “Noche de los Lápices”. Esta información fue extraída del informe realizado por la Comisión de cobertura del Juicio “Circuito Camps”, integrado por estudiantes y militantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (ver <<https://goo.gl/3i7koq>>).

y perseguido. Tal como enuncia Alejandro Vainer (2005), los otros desaparecidos fueron sus teorías y prácticas. La desarticulación de las experiencias comunitarias, barriales, grupales y de experiencias distintas en las instituciones de encierro en salud mental, dejó sus efectos en la formación profesional, al dirigir hacia una impronta biológica y a-histórica.

La prohibición y desarticulación de la actividad gremial, en cualquier sector de la sociedad, provocó lo propio sobre las instituciones del colectivo profesional de la psicología. Por ello, hemos entendido necesario, como final de este apartado, hacer mención al secuestro y posterior desaparición de Beatriz Leonor Perosio, presidente de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) el 8 de agosto de 1978. En homenaje a su persona y su destacada labor en la institución que presidía, desde el 2009 se conmemora, en esa fecha, el Día del Psicólogo Víctima del Terrorismo de Estado. La institucionalización de este día resulta imprescindible para visibilizar la persecución que tuvo nuestro colectivo profesional y académico y señalar, al mismo tiempo, tal como trabajaremos, el aporte que nuestra disciplina ha hecho y realiza, en el abordaje con familiares víctimas del terrorismo de Estado, entre otras problemáticas producidas por la violación a los Derechos Humanos.

En síntesis, el Estado ocupado por la Junta Militar desplegó un ejercicio del poder que impactó fuertemente sobre el colectivo universitario a quien consideró un enemigo político que debía exterminar. Las consecuencias evidentes sobre el colectivo profesional y académico de la psicología, la numerosidad de sus afectados, el impacto y cierre de las carreras de Psicología en casi todo el país, nos pone frente al desafío de continuar la indagación y reconstrucción de nuestra historia, como herramienta de reparación frente a la violación de los Derechos Humanos perpetrados sobre este colectivo social.

### **3. Inscribir, reparar y no repetir**

Los estudios en Psicoanálisis y Psicología acerca de la violencia de Estado, el traumatismo social, los efectos psicológicos de la represión política, entre otros conceptos, surgen dentro de la comunidad profesional argentina a partir de la necesidad de construir herramientas conceptuales que pudieran acompañar y asistir aquello que emergía en la intervención con familiares víctimas del terrorismo de Estado, sobrevivientes y niños

restituidos en su identidad. Las conceptualizaciones que acompañan este apartado sintetizan algunos de esos aportes, los cuales, en su gran mayoría, permitieron pensar los efectos del horror y los modos de subjetividad.

Estos aspectos, transversalizan el análisis y enriquecen la perspectiva en la tarea de reparación de los legajos, en la medida que nos permiten esbozar los efectos que adquiere para el colectivo social aquello que se conoce como política reparatoria. Debemos señalar que la tarea de reparación requiere del análisis de una multiplicidad de dimensiones, como así también comprender la complejidad de un período de la historia contemporánea, que deja huellas aún en el presente. Es por ello que la recuperación de los hechos nos permitirá inscribir los reales motivos por los cuales todas estas personas interrumpieron sus estudios en la Universidad. Es decir, una mirada más amplia que nos permita leer la historia atravesada por la producción de sentidos, las creencias sociales, las inscripciones simbólicas. Y, en tal sentido, revisar también las culturas institucionales, las creencias e ideales que han sostenido la formación académica y que, al mismo tiempo, posibilita reconstruir la trama histórica, a partir de inscribir y poner palabra a lo que se pretendió silenciar.

En primer lugar, podemos señalar que, durante los años de Dictadura Militar, la población vivió un estado de excepción. En términos de Giorgio Agamben (2005) un paradigma que produce una relación de ocultamiento entre la ley y su ausencia, a consecuencia de lo cual "la violencia quedó implementada en la sociedad como modo de vida, en donde el terror y la parálisis desarmaron el lazo social. El trauma vivido en tanto genocidio, afecta a toda la sociedad convirtiéndose en trauma histórico" (Lo Giudice, 2008: 26).

Tal como lo hemos señalado en el apartado anterior, la historia reciente en la Argentina estuvo signada por mecanismos del horror mediante la suspensión de garantías constitucionales que provocaron efectos jurídicos, políticos, culturales y sociales que buscaron moldear una subjetividad colectiva que legitimara su accionar. Demostración de ello es la desaparición forzada de personas, secuestro, asesinatos y apropiación de niños. Estos mecanismos represivos se reforzaron con campañas en los medios de comunicación, que instalaban enunciados que robustecían la idea de sospecha sobre el otro, la persecución y la culpabilización,

buscando así organizar e instituir un relato de época. Estos mecanismos de la violencia, reales y simbólicos fueron configurando nuevos modos de subjetivación (L'Hoste, 2008).

Los distintos estudios acerca de las violencias ejercidas desde el Estado y los efectos del horror demuestran las marcas y estragos que producen en la vida cotidiana de las familias y la reconfiguración forzada de relaciones sociales, las cuales expresan aislamiento, silenciamiento, pérdida de pertenencia y referencia a las instituciones (Kordon & Edelman, 1986).

Las estrategias de disciplinamiento de la población, cuya expresión máxima es la figura del desaparecido, provocan afectaciones colectivas de impotencia, vivencias de amenaza permanente y desprotección, que repliegan a la sociedad a estados de quebrantamiento y refuerza la protección singular por sobre la colectiva. Así, el aislamiento y el refugio sobre el entorno inmediato se produce porque el otro es vivido como una amenaza. Jóvenes, trabajadores y estudiantes, adquirieron el significado de peligrosos, de comunistas, de subversivos y, así, la acción colectiva se transformó en un lugar amenazante que podía llevar a la muerte. Hemos señalado en el apartado anterior, la desarticulación de la intervención colectiva, en particular en nuestra disciplina.

La instalación de dispositivos propios para sostener el horror y el Estado dictatorial contuvo elementos discursivos y no discursivos. Los primeros, se sostuvieron a partir de los enunciados que se instalaron en la sociedad amplificado por propagandas en los medios, siendo reproducidos por el colectivo anónimo. Estos referían al lugar que se esperaba que asumiera la sociedad: "no te metas", la culpabilización del desaparecido, el "algo habrán hecho", la inseguridad y la inminencia del peligro: "el enemigo está en todas partes". En tanto, los elementos no discursivos se materializaron en centros clandestinos de detención, desaparición forzada, apropiación de niños. Acciones y discursos que afectaron profundamente la acción colectiva, en la medida que se incidió en la política, es decir, en la "forma de interacción entre las personas para dirimir cuestiones del poder" (Fernández, 2008: 11). Michel Foucault (1978) señala que, donde hay ejercicio del poder hay resistencia, pero siempre pensado en términos de un juego de relaciones desiguales pero posibles, produciéndose. Los regímenes totalitarios

y dictatoriales no dejan margen para ese “juego”, dado que arrasa la subjetividad en la medida que afecta precisamente la capacidad de respuesta colectiva de una población. Así se ha identificado que estos modos de subjetivación y el padecimiento al cual estos modos someten cristalizan relaciones desiguales de poder, siempre asimétricas y en tanto tal, desmantela y aniquila la capacidad instituyente y productiva, propia de toda relación social.

Ahora bien, la recuperación de un Estado democrático inauguró una vía de posibilidad para que las instituciones de la sociedad en su conjunto pudieran, a partir de prácticas concretas, motorizar políticas reparatorias.

Sin ninguna duda, el Juicio a las Juntas inauguró ese capítulo que fue expresión de la lucha de los organismos de Derechos Humanos por sostener la memoria, la verdad y la justicia. Las instituciones de la sociedad, en particular la Universidad, entre otras acciones, recogen ese legado en el actual proyecto de reparación de legajos. Es por ello que frente al horror ocasionado por el accionar represivo del Estado, la reparación encuentra fundamentos en la medida en que es la acción que encuentra la misma sociedad y el Estado como responsable de su propia historia, para subsanar la violación a los Derechos Humanos.

#### **4. Metodología. Recolección y triangulación de datos**

El proyecto de reparación de legajos, estima que la población destinataria es de aproximadamente 500 estudiantes, según los datos que obran en el Archivo Histórico de la Universidad Nacional de La Plata. Cabe mencionar que se trabaja también con los estudiantes de los colegios preuniversitarios Liceo “Víctor Mercante”, Colegio Nacional “Rafael Hernández” y Bachillerato de Bellas Artes “Profesor Francisco A. de Santo”. En particular, la carrera de Psicología presenta un registro de 51 personas detenidas desaparecidas o asesinadas durante el período ya señalado.

El proyecto, puesto aquí en análisis, cuenta con tres antecedentes institucionales:

1. La reparación, la digitalización y la preservación de ocho legajos de estudiantes secundarios con militancia política en los colegios preuniversitarios, que fueron secuestrados en el episodio conocido como “La noche de los lápices” en septiembre de 1976 (Res. 1048/15).

2.La reparación, la digitalización y la preservación del legajo de la profesora del Bachillerato de Bellas, Irma Zucchi, quien fuera secuestrada el 17 de noviembre de 1976 y aún hoy se encuentra desaparecida (Res.1261/15).

3.La reparación, la digitalización y la preservación de 35 legajos de trabajadores docentes y no docentes de esta universidad que fueron detenidos-desaparecidos o asesinados por la implementación del terrorismo de Estado (Res. 207/16).

Tal como hemos señalado en la introducción, el trabajo desarrollado no constituye un proyecto de investigación, sino que lo entendemos como una política reparatoria, pero esa decisión no nos exime de los aspectos éticos, políticos, metodológicos y epistemológicos que conforman un proceso de investigación. El camino que tomamos para la exploración es de carácter documental y se complementa con la lectura y el análisis acerca de la historia de la disciplina y las ramificaciones que tuvo el accionar represivo sobre nuestras prácticas profesionales. A consecuencia de ello, también buscamos visibilizar los efectos de las violencias y la violación a los Derechos Humanos, por parte de los aparatos estatales, en la subjetividad.

Es este entramado el que sostiene la tarea y cuya etapa inicial ponemos en discusión.

#### A. Los archivos microfilmados

Debemos señalar que el trabajo de reparación de legajos, en el caso particular de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se realiza sobre legajos microfilmados; este archivo se encuentra unificado, dado que la población en estudio durante ese período integraba la misma unidad académica. Este obstáculo tecnológico complejiza la tarea puesto que la búsqueda de los legajos de los estudiantes, con el objetivo de constatar efectivamente su pertenencia a la matrícula estudiantil, se encuentra en un rollo película que dificulta su individualización. Es por este motivo que en esta etapa se ha podido constatar a veintiséis estudiantes en su condición de alumnos de la carrera de Psicología, sobre los 51 declarados en el Archivo Histórico de la UNLP.

## B. La base de datos

Nos hemos puesto como tarea inicial no dejar de lado ninguna nómina que nos posibilitara identificar la condición de estudiante o graduado de la carrera. En tal sentido, hemos emprendido un proceso de triangulación de fuentes, el cual posibilita la recolección de distintos tipos de información que, a la vez, nos permite recomponer todas las otras dimensiones de la trama histórica en la que los hechos se desarrollaron.

Esta triangulación se realiza con el Archivo Histórico de la UNLP y el listado de víctimas del accionar represivo ilegal del Estado Argentino de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. También se confrontan datos con los archivos de la Comisión Provincial por la Memoria y datos públicos de organismos de Derechos Humanos, por ejemplo, la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo.

La organización de una base de datos, en permanente construcción, nos permitió identificar situaciones nuevas, en la medida que los datos que arrojan los testimonios de los juicios también son un insumo para el trabajo de restitución de la historia reciente. Usamos como base de información, al mismo tiempo, hechos periodísticos y/o sociales que permiten completar información sobre la historia de vida de las personas. Asimismo, trabajamos sobre los datos que surgen en la identificación de cuerpos que realiza el Equipo Argentino de Antropología Forense. Esta base, nos permite establecer la condición en la que se encuentra al momento del presente estudio: detenido-desaparecido o asesinados, es decir, si sus restos fueron identificados.

Todas estas referencias van a formar parte de los argumentos que determinan la posibilidad de reparación del legajo con la respectiva resolución de presidencia.

## C. Descripción de los datos

En base a las fuentes documentales de las que nos hemos valido, en esta primera etapa de trabajo, hemos sistematizado un conjunto de variables que nos permite hacer una lectura descriptiva. Indudablemente, de este nivel de trabajo surgirán otros interrogantes.

Al momento del presente escrito hemos podido saber que:

-Los estudiantes de Psicología víctimas del terrorismo de Estado bajo las modalidades de desaparición-asesinato o desaparición y posterior



asesinato, fueron 51. La descripción por género permite decir que veinticuatro estudiantes eran varones y veintisiete eran mujeres, de las cuales tres se encontraban embarazadas al momento del secuestro. Por distintas fuentes, sobre todo testimonios de sobrevivientes que se encuentran en los juicios, se sabe que llegaron a término y se presume que las identidades de estos niños fueron apropiadas, por lo cual están siendo buscados por la asociación de Abuelas de Plaza de Mayo.

-Con relación a la edad, encontramos que un 68 por ciento de los estudiantes tenían entre 18 y 25 años al momento del secuestro. La mayoría de ellos permanecen en la condición detenidos-desaparecidos, dado que por el momento sólo se encontraron los restos del 12 por ciento.

-En cuanto al año de detención, podemos afirmar que el 80 por ciento de la población estudiada fue detenida entre 1976 y 1977. En base a los diferentes datos aportados por testimonios en los juicios, el 51 por ciento de la población estuvo privada ilegítimamente de su libertad, sometida a diferentes tipos de tortura y luego asesinadas, los cuales permanecieron en los siguientes centros clandestinos de detención: Pozo de Arana, Pozo de Quilmes, La Cacha, Club el atlético, El banco, Comisaria 5ª La Plata, Pozo de Banfield, ESMA, Brigada de investigaciones La Plata (Robos y hurtos), Comisaria 8ª La Plata, Destacamento de Arana, y la Base naval de Mar del Plata.

Si bien aún queda mucho por investigar, entendemos que estos datos preliminares aportan a nuestra identidad como institución y nos permite acercarnos a una realidad dolorosa pero necesaria y conocer un poco más de ese plan sistemático con el que opero el terrorismo de Estado en los estudiantes de las carreras de Psicología y el profesorado en la UNLP, buscando no sólo desaparecer a personas físicas, sino también a sus ideas políticas y científicas.

## **5. Reflexiones finales**

Hemos elegido en este apartado final reparar sobre nuestras implicaciones. Por ello, en primer lugar, reflexionamos sobre el transmitir la historia, dado que contamos la historia del horror y va en ella nuestras afectaciones personales. Cuando nos propusimos empezar a escribir, debatimos mucho sobre qué queríamos transmitir y tomamos la decisión de este transitar, que seguramente coloca al lector frente a un material

aún preliminar, algo inconexo y disperso. Les queremos decir que así es nuestro andar por esta historia, poblada de silencios, fragmentos, saber esquivo, doloroso. Buceamos muchas veces a ciegas, con cosas dichas a medias. No es sencillo mirar nuestra propia historia institucional, pero, aun así, cuando fuimos convocados para este trabajo por la Prosecretaría de Derechos Humanos, sabíamos de nuestras implicaciones y compromiso institucional y del aval político institucional de las autoridades de nuestra casa de estudios.

En segundo lugar, expresar que por esos laberintos de la historia, nuestra facultad está emplazada en lo que fuera un centro clandestino de detención, el ex Batallón de Infantería de Marina (ex BIM III) y actualmente un sitio de memoria.

En tercer lugar, contar que a partir del trabajo que realizamos sobre las historias de vida, los testimonios y los familiares que comienzan a preguntarnos y nosotros a ellos, se ha abierto un camino de exploración que aún nos cuesta dimensionar, pero que sin ninguna duda será un aporte a nuestra identidad y a nuestra memoria.

Y por último, hemos reparado y reflexionado sobre lo mucho por hacer y tenemos la convicción como equipo de trabajo que, cuando termine la tarea, no seremos los mismos.

## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2014). *Informe de Autoevaluación de la Carrera de Lic. en Psicología*. UNLP. s/d.
- Agambem, G. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Coronato, E. y Luchini, H. (2008). "La Plata y La Dictadura". En: *Silencios Ruidosos*, s/a, pp. 24-30.
- Foucault, M. (1978). *Historia de la Sexualidad*. Mexico: Siglo XXI.
- Kordon, D. y Edelman, L. (1986). *Los efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- L'Hoste, M. (2008). "Subjetividad del Terror: un desafío para los psicoanalistas". En: AA.VV., *El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en instituciones y grupos*. Buenos Aires: Biblos.

Lo Giudice, A. (2008). "Derechos a la identidad: Restitución, apropiación, filiación. Desplazando los límites del discurso". En: AAVV, *Psicoanálisis: Identidad y Transmisión*. Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.

Romero, J. L. (1997). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vainer, A. (2005) *Los desaparecidos de la salud mental*. Texto basado en una conferencia realizada en Entre Ríos [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/E3opeB>>

Vezzetti, H. (1 de 3 de 2007). *Conflictos de la Memoria en Argentina* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/DmqqsC>>

Leyes, decretos y resoluciones

Universidad Nacional de La Plata (presidencia)

Res. 1048 /15; 1261/15; 207/15; 259/15 y 260/15.

## Acerca de los autores

**Claudia Orleans** es licenciada en Psicología, doctoranda de la carrera de doctorado en Psicología (UNLP), docente en la cátedra Psicología Institucional y coordinadora del área de Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, es integrante del proyecto especial de reparación, de digitalización y de preservación de legajos de estudiantes víctimas del terrorismo de Estado (UNLP) y del equipo del proyecto de investigación "EJERCICIO DE DERECHOS PRODUCCIONES DE SUBJETIVIDAD. UN ESTUDIO EN REDES INTERSECTORIALES EN INSTITUCIONES DE LA PLATA Y GRAN LA PLATA (2016-2018)" de la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNLP) como así también coordinadora del proyecto de voluntariado universitario "LA VOZ DE LOS CHICOS", de la Secretaría de Políticas Universitarias.

**Micaela Zegarra Borlando** es licenciada en Psicología, docente en la cátedra Psicología Institucional e integrante del área de Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A su vez, se desempeña como integrante del proyecto especial de reparación, de digitalización y de preservación de legajos de estudiantes víctimas del terrorismo de Estado (UNLP) e integrante de los proyectos de investigación-acción "APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS SOCIALES VIOLENTAS: SUS USOS Y SENTIDOS EN BARRIOS

DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL" y "SALUD MENTAL Y PROMOCIÓN DE LAZOS SOCIALES NO VIOLENTOS" (2015-2017). Anteriormente, fue adscripta alumna de la cátedra Psicología Institucional (2016-2017).

**Juan Ignacio Juárez Veleczuk** es estudiante del profesorado y de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, es becario del Proyecto especial de reparación, de digitalización y de preservación de legajos de estudiantes víctimas del terrorismo de Estado (UNLP).

## **PLAN DE MEJORAS “INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD”: UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA EN LA INFANCIA**

*Improvement Plan “Childhood and Mental Health: access to health”: a  
teaching, research and strategic intervention device in childhood*

María Cristina Piro, Julia Martin y Martín Sosa  
[maquipiro@gmail.com](mailto:maquipiro@gmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El presente artículo presenta una experiencia de trabajo en el marco del Plan de Mejoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominado “INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD”, bajo la dirección de la Profesora María Cristina Piro. Este plan, ha tenido como destinatarios directos a los actores de los diferentes Centros Comunitarios de Extensión Universitaria de la UNLP.

En dicha experiencia, han participado voluntariamente alumnos avanzados, graduados y profesores de las carreras de Psicología (UNLP). Las cátedras participantes están vinculadas, de distintos modos, a la infancia y a la adolescencia: Psicología Evolutiva I, Psicopatología II y Psicología Clínica de Niños y Adolescentes. Han participado, además, docentes invitados con el fin de capacitar en áreas específicas como intervenciones socio comunitarias y Derechos Humanos, entre otras.

Introduciremos esta experiencia de trabajo como un dispositivo de formación e investigación para detectar, relevar e intervenir sobre instancias de padecimiento subjetivo y problemáticas psicopatológicas es-

pecíficas de la primera infancia y la adolescencia en contextos sociales, enfatizando el diseño y ejecución de intervenciones estratégicas.

Atentos a describir la variedad de investigación denominada investigación-acción, se desarrollarán las principales características de los dispositivos implementados, contruidos a partir del relevamiento de las urgencias en los territorios. De este modo, verificaremos que la metodología propuesta ha resultado pertinente para tratar el campo de las problemáticas subjetivas en la infancia y pubertad.

Como resultados parciales, hemos constatado la reiteración en los territorios de urgencias subjetivas infanto-juveniles que se vinculan a variedades de la violencia y hemos contribuido en la invención de dispositivos que se ofrecen como lugares de configuración de alternativas frente a tales problemas.

**Palabras clave:** Plan de Mejoras; Infancia; Salud Mental; Dispositivos.

### ***Abstract***

This article presents an experience of work within the Improvement Plan of the Faculty of Psychology of the National University of La Plata, called "Childhood and Mental Health: access to health", under the direction of Professor María Cristina Piro .

The Plan for Improvement "Children and mental health: access to health" has been addressed directly to the actors of the different Community Centers of University Extension of the National University of La Plata.

In this experience, advanced students of the Psychology careers, graduates of the Faculty of Psychology UNLP and professors of different chairs of our house of studies have voluntarily participated. The participating chairs are linked in different ways to childhood and adolescence: Evolution Psychology I, Psychopathology II, and Clinical Psychology of Children and Adolescents. In addition, invited teachers have participated in order to train in specific areas such as socio-community interventions and human rights, among others.

We will introduce this work experience as a training and research device to detect, relieve and intervene on instances of subjective illness and specific psychopathological problems of early childhood and adolescen-

ce in social contexts, emphasizing the design and execution of strategic interventions on childhood and adolescence.

In order to describe the variety of research called "action research", the main features of the implemented devices will be developed, based on the emergencies surveyed in the territories. In this way we verify the proposed methodology has been relevant to address the field of subjective problems in childhood and puberty.

As partial results, we have confirmed the reiteration of subjective emergencies of children and youth that are linked to varieties of violence, and we have contributed in the invention of devices that are offered as places of configuration of alternatives facing such problems in childhood and puberty.

**Keywords:** Improvement Plan; Childhood; Mental health; Devices

## **1. Introducción. Una propuesta de investigación acción para la infancia**

El Plan de Mejoras "INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD" forma parte de la investigación en áreas prioritarias establecidas en el proceso de acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En el área "Infancia" se ha programado un proyecto que se enmarca en lo que se denomina Investigación-Acción, lo cual hace que presente características distintivas respecto de los proyectos de investigación que pueden denominarse "puros". En cuanto a su objeto de estudio, se trata no sólo de comprender una situación problemática, sino de implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación. Respecto a su intencionalidad, apunta a mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza. En cuanto a los procedimientos, se trata de diversas técnicas de recolección de información: pueden utilizarse los registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, pruebas documentales, etc.

En el caso de este proyecto, el objetivo general es detectar, relevar e intervenir estratégicamente sobre problemáticas de padecimiento

subjetivo en la infancia y la adolescencia en contextos sociales. Dichas problemáticas requieren en este grupo etario del abordaje no sólo del sujeto que padece, sino de la familia y la articulación con las escuelas y la comunidad, ya que se entiende que responden a procesos sociales de alcance general. Asimismo, la promulgación, en los últimos años, de una nueva Ley Nacional y Provincial de Infancia, en el marco de la Convención Internacional de Derechos del Niño, ha contribuido a la visibilización de situaciones que impactan en forma nociva en la subjetividad de niños y niñas. Hablamos del abuso sexual infantil, la explotación sexual infantil, el maltrato psicológico y físico, por citar algunos de los sucesos de vulneración de derechos, con el correspondiente correlato subjetivo, que afectan a la infancia. Estas conflictivas, que evidencian la precariedad de los lazos sociales afectados por los procesos de mundialización, atraviesan distintos sectores del cuerpo social, adquiriendo mayor notoriedad en los sectores más vulnerables y que tienen obstáculos para el acceso a la salud.

La propuesta se funda en:

- El entendimiento de que los psicólogos poseen un compromiso deontológico y profesional para con la demanda de atención del padecimiento subjetivo.

- La creciente tasa de solicitud de asistencia psicológica que no logra ser canalizada por medio de otros dispositivos de atención.

- La necesidad de analizar las limitaciones y las fortalezas de las estrategias que hacen efectivo el vínculo entre el Estado, las instituciones y las comunidades, a fin de conocer y optimizar la gestión y el uso de los recursos, apoyos y soportes que son imprescindibles para garantizar derechos a todos los niños y adolescentes.

- La progresiva adecuación de la formación del psicólogo a los lineamientos de la Ley 26657 (Ley Nacional de Salud Mental).

Luego de la sistematización de datos de la etapa de detección y de relevamiento, el proyecto propone diseñar un dispositivo de localización e intervención adecuado en función de las demandas emergentes en el territorio.

Por lo tanto, en el nivel operativo, este proyecto propone dos tipos de emprendimientos, a saber: el relevamiento y evaluación de la demanda de abordaje de padecimientos subjetivos en infancia y adolescencia en



instituciones educativas y, según ello, el diseño de dispositivos de atención de la demanda en la región, así como dispositivos de asesoramiento técnico que tiendan a empoderar a los actores sociales de herramientas para abordar estas problemáticas.

## **2. El territorio**

Parte de las actividades que se han realizado, tuvo como destinatarios directos a los actores de los diferentes Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (en adelante CCEU) de la UNLP. Cabe destacar que son espacios de construcción colectiva, cuyo objetivo es fortalecer las instancias de acuerdos sobre las acciones de la Universidad en el territorio, implementando gradualmente centros comunitarios con programas planificados entre diversos actores. En ellos, coexisten diversos proyectos de extensión de diferentes unidades académicas, instituciones barriales y actores de la comunidad en general.

Los CCEU tienen localización geográfica en La Plata y Gran La Plata y, en este proyecto en particular, se intervino en tres de ellos:

- 1) Centro Comunitario de Extensión Universitaria N° 4 (Villa Castells).
- 2) Centro Comunitario de Extensión Universitaria N° 5 "Arroz con Leche" (Abasto)
- 3) Centro Comunitario de Extensión Universitaria N° 8 "El Molino" (Punta Lara, Ensenada).

No obstante estas localizaciones, el intercambio ha involucrado a una gran variedad de actores que interactúan en zonas no necesariamente cercanas a los CCEU, por lo cual se ha ampliado nuestra intervención en barrios de Melchor Romero y Gonnet. Las urgencias subjetivas infanto-juveniles en estos territorios reiteraron las temáticas de violencia intrafamiliar y los problemas de límites en los niños y adolescentes.

## **3. La metodología de trabajo**

Como mencionamos en un trabajo anterior (Piro y otros 2016), el eje principal de la metodología de trabajo es la lectura de la demanda que se dirige al equipo desde la perspectiva del psicoanálisis aplicado y el conse-

cuenta diseño de acciones a partir de establecer el sujeto de la intervención, es decir, sobre quién se interviene. En consecuencia, no siempre la propuesta se dirige a la población que se supone “en urgencia” sino que, muchas veces, se orienta a los responsables institucionales, lo cual produce un efecto multiplicador. Por otro lado, el equipo ha privilegiado la ejecución de aquellas estrategias que suponen replicabilidad y, por ende, el empoderamiento de los actores institucionales en el abordaje de problemáticas que, en tanto formas que toma el malestar estructural en la actualidad, no se resuelven de una vez y para siempre (Piro y otros, 2016).

Para diseñar la intervención en territorio, se pautaron reuniones quincenales con el equipo. En las reuniones, además de discusión bibliográfica, se convocó a docentes especialistas en áreas específicas como “Salud Mental”, “Intervenciones socio comunitarias”, “Vulneración de derechos en la infancia” e “Indicadores de abuso sexual infantil”; entre otras.

Los encuentros quincenales tuvieron como objetivo reunir al equipo y discutir sobre la planificación, la intervención y la supervisión del trabajo en territorio, a la vez de conceptualizar las problemáticas específicas en infancia y adolescencia. De los encuentros, han participado alumnos avanzados de la carrera inscriptos al proyecto, docentes participantes e invitados. Además de anticipar y supervisar la intervención de los distintos grupos en los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, se trabajó sobre la discusión de bibliografía actualizada.

Se programó y ejecutó un ciclo de talleres a cargo de diferentes docentes:

- “Ley Nacional de Salud Mental y marco normativo actual vinculado con los derechos del niño”. Tuvo como objetivo general aportar conocimientos específicos sobre los procesos de adecuación de las normativas en el campo de la salud mental e infancia, en las políticas sociales actuales, al tiempo de advertir sobre las producciones de sentidos que configuran el campo de los Derechos Humanos en Salud Mental e Infancia.

- “Territorialidad: prácticas integrales en abordajes comunitarios”. Se trató de varios encuentros en donde las docentes a cargo se propusieron acercar a los estudiantes al encuadre institucional de las políticas universitarias en materia de investigación, de extensión y de enseñanza y al dispositivo integral de los CCEU. Asimismo, se ha trabajado sobre nociones y herramientas propias de los abordajes territoriales, comunitarios y en redes intersectoriales.

- Taller de "Metodologías de intervención en territorio".
- Taller sobre "Diseño de dispositivos en Salud Pública".
- Análisis de crónicas realizadas por alumnos en las intervenciones de campo. Se propusieron consignas específicas sobre el material escrito relevado por los mismos alumnos, con el fin de trabajar y de analizar los posibles obstáculos, como los emergentes propios de las entrevistas.
  - Análisis de entrevistas a padres y a niños. Tuvieron como fin repensar las entrevistas en contextos institucionales y clínicos, situando, además, la demanda y co-pensando con alumnos las posibles modalidades de intervención.
  - "Los tiempos en la constitución psíquica. Patologías de la infancia y la pubertad". Aquí se formalizaron los modelos conceptuales que dan cuenta del funcionamiento de la *psique* en los tiempos de su constitución y de las organizaciones psicopatológicas. Se han analizado y problematizado los discursos y las prácticas de psicopatologización en la infancia y delimitado líneas posibles de intervención con niños y adolescentes en función de los tiempos de constitución del aparato psíquico.
  - "Vulneración de derechos en la infancia". Tuvo como objetivo general proporcionar herramientas teórico-técnicas a profesionales y estudiantes para la visibilización de la vulneración de derechos en la infancia. Dicha capacitación, consideró la detección, la recepción de la demanda, la denuncia y las estrategias de abordaje en un campo muy vasto de la vulneración de derechos como es la violencia, el maltrato y el abuso sexual infantil.

Las intervenciones en territorio se han planificado en subgrupos, entre profesores, graduados y alumnos avanzados, divididos cada uno de ellos en cada CCEU. A continuación, presentaremos aquellas intervenciones que consideramos estratégicas para la investigación-acción, en atención a lo registrado como demandas por parte del equipo de trabajo.

#### **4. Las intervenciones y sus destinos**

Territorio Melchor Romero (La Plata)

En el marco de la asignatura "Comunicación" -y en función de entrevistas con los actores institucionales- se llevaron a cabo una serie de talleres de reflexión en una Asociación de Cartoneros de Melchor Romero donde los alumnos asisten al Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FINES). Llegamos a dicha institución por intermedio de profe-

sionales pertenecientes a un Centro de Atención Primaria-Salud (CAPS) de la Municipalidad de La Plata vinculado al CCEU de Villa Castells.

Se trataba de población adolescente y adulta, que concurría en el turno noche para completar sus estudios secundarios. Participaron los coordinadores territoriales del Plan de Mejoras "INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD" y alumnos avanzados de la carrera.

La actividad surgió a partir de demandas específicas de los docentes y responsables del Plan FINES. Consistía en reflexionar acerca de las modalidades actuales de la violencia, en sus múltiples expresiones. Se contó con una gran participación en cada uno de los encuentros y se utilizaron como recursos láminas con imágenes extraídas de Internet que hacían alusión, de algún modo, a la violencia, tizas y pizarrón.

En los encuentros estuvo presente la docente de la asignatura, quien articulaba con los contenidos curriculares que los alumnos venían trabajando en el año. Como resultados favorables, se ha registrado una gran predisposición de los actores, una participación activa de los alumnos y una demanda de replicación del taller con temáticas afines.

Otras actividades realizadas en dicho Centro Comunitario de Extensión Universitaria, fueron:

- Participación en mesas barriales, a las que asistieron graduados y alumnos avanzados
- Entrevistas en territorio con actores institucionales (Centro de Salud, Comedor, Escuela).

#### Barrio "El Molino" (Punta Lara, Ensenada)

El sub- equipo participante de este Centro Comunitario de Extensión Universitaria ha participado en varias actividades:

#### -Intervención en Taller de Tejido

A partir de una demanda específica registrada en la mesa barrial, alumnos avanzados y graduados de la carrera formaron parte de un taller de tejido, con el fin de relevar y realizar un diagnóstico situacional respecto a algunas manifestaciones de violencia que las asistentes evidenciaban mientras realizaban el taller, a la vez de ofrecer un espacio de circulación de la palabra que, indirectamente, tocara dicha temática, en tanto se hallaba que las mujeres víctimas de violencia familiar no se avenían a hacer una consulta por los dispositivos tradicionales.

#### -Talleres en escuela secundaria

Junto con los actores institucionales y la docente a cargo de la asignatura "Ciudadanía", se planteó como problemática a tocar el tema de los límites y la autoridad en la adolescencia. En función de eso, se intervino en una serie de clases de la asignatura, utilizando estratégicamente como contenidos:

Qué es ser adolescente en la actualidad.

- La creencia del adolescente respecto de tener derecho a algo y encontrarse con la negativa del adulto.

- Modificaciones del Código Civil con respecto a la adolescencia. Rebeldía en relación con la responsabilidad, las elecciones y sus consecuencias.

El taller se llevó a cabo con la presencia de alumnos avanzados y un graduado a cargo.

Contó con gran participación de los alumnos y se solicitó una réplica del taller en otra oportunidad.

- Participación en mesas barriales y entrevistas a actores institucionales

Tuvieron lugar en el mismo de CCEU, donde funciona además el comedor y asisten alumnos del Plan FINES y se realizan los primeros viernes de cada mes.

En distintas oportunidades han participado graduados y alumnos avanzados, registrando de manera escrita lo que los distintos actores institucionales expresaban en el debate.

Se ha trabajado en conjunto con proyectos en curso de otras unidades académicas (por ejemplo, con alumnos y graduados de Educación Física y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP).

Lo registrado en las crónicas se formalizó en un insumo que, posteriormente, se analizó en los encuentros quincenales con el equipo. La actividad estuvo a cargo de docentes de las cátedras participantes del proyecto.

#### Barrio "Abasto" (La Plata)

El Centro Comunitario de Extensión Universitaria se desarrolla en la "Casa del Niño". Allí funciona, además, el "Consultorio de atención psico-

lógica de niños y adolescentes”, a partir de la demanda de la comunidad de Abasto, donde solicitaban espacios de derivación frente a las dificultades encontradas en los centros de atención que no logran absorber las demandas. Recibieron niños y adolescentes, desde los 4 hasta los 16 años. Asimismo, se encuentra un “Equipo orientado a la atención de jóvenes y adultos”, desde los 16 años en adelante, el Centro de Prevención de las Adicciones (CPA) y un comedor.

En base a entrevistas con actores institucionales y representantes de la comunidad, se detectaron como problemáticas: violencia escolar y familiar, problemas de conducta, trastornos de aprendizaje, abuso sexual, revinculación familiar, adicciones, trabajo de duelo y trastornos psicossomáticos, entre otros.

Se realizó una primera evaluación diagnóstica en la que se evidenciaba un gran estado de vulnerabilidad psicosocial en el marco de un trabajo precario, familias ensambladas, migración, escasos recursos económicos, dificultades de acceso a la educación, déficit habitacional y problemas de salud integral, motivo por el cual se debían planificar estratégicamente las intervenciones por parte del equipo.

Así, se han realizado las siguientes actividades:

- Entrevistas con representantes del Centro de Salud, para relevar las principales demandas y realizar un diagnóstico situacional.

- Dispositivo de atención psicológica a niños, adolescentes y sus padres, las cuales fueron supervisadas por la profesora a cargo. Se diseñó un dispositivo de atención psicológica abierto a la comunidad, focalizando en la atención clínica a niños, adolescentes y a sus familias. El material relevado por los graduados fue analizado posteriormente en los talleres quincenales con el equipo.

- Observaciones participantes y entrevistas a representantes de la escuela secundaria

Luego de haber realizado observaciones en la institución, graduados y alumnos participaron de entrevistas con las autoridades de la escuela, con el fin de relevar las principales demandas de la población adolescente. Señalaron, entre otras, violencia de diversos tipos: *bullying*, homofobia, xenofobia, violencia intrafamiliar, entre los novios en la escuela, entre los de Abasto y los de otras zonas aledañas. Además, se detectaron embarazos adolescentes (12-13 años), enfermedades de transmisión se-

xual, orientación profesional/vocacional (alumnos que lograron egresar tiene ciertos destinos posibles: trabajar en el matadero, en la fábrica de dulce de leche, en las quintas como trabajo golondrina, entrar en la policía, o en el ejército). En este punto, la responsable de la escuela señala que el problema es "económico".

Por todo ello se pensó, junto con los actores institucionales, los modos de resolución de los conflictos y el tratamiento que se le ha dado a estas problemáticas, para pensar intervenciones estratégicas.

- Entrevistas a responsables del comedor. Se recortó como problemática la violencia, en todas sus expresiones. Por otro lado, se evidenció como dificultad que no haya espacios específicos para la población adolescente. Muchas veces, las actividades en clubes e instituciones tienen como límite de edad los 12 años, quedando muchos de ellos excluidos de algunas de las actividades propuestas. Otra representante de esta institución coincide en destacar a la violencia como principal problemática. Focaliza en la violencia en las familias y entre pares.

## 5. Conclusiones

Hemos constatado la reiteración en los territorios diagnosticados de demandas de intervención relativas a urgencias subjetivas infanto-juveniles que se vinculan a variedades de la violencia.

Observamos cómo, tanto el personal de Salud como el Educativo, se ven excedidos en abordar tales temáticas desde los dispositivos clásicos individuales, resultando vulnerado el acceso a la salud.

Utilizando como herramientas metodológicas lo que la *investigación-acción* proporciona, hemos diseñado diversos dispositivos que tendieron a promover la visibilización de los obstáculos en su abordaje, por parte de los actores involucrados, profesionales y usuarios y el consecuente empoderamiento para la invención de nuevos dispositivos de tratamiento como para afrontar tales situaciones.

Consideramos que, en lo atinente a la infancia, es conveniente trabajar no sólo con los niños sino con sus interlocutores privilegiados, incluyendo aquí a la escuela, con el fin de poder incidir en aquello que podemos denominar como condiciones del Otro.

Por lo tanto, como resultado parcial de nuestro proyecto, hemos contribuido en la invención de dispositivos que se ofrecen como lugares de

configuración de alternativas frente a los problemas de violencia en la infancia y pubertad. De este modo, concluimos en que la metodología de la investigación-acción resulta apropiada en lo atinente a temáticas vinculadas con el acceso a la Salud en la Infancia.

### **Bibliografía consultada**

Piro, M. C., Martin, J., Kopelovich, M., Sosa, M.; Bracco, A.; Guardarucci, M.; Maugeri, N.; Zapata, M. L y Monzón, L. (2016). "La Extensión Universitaria frente a síntomas actuales en la infancia y la pubertad: una propuesta de metodología de intervención". En *Temas en Psicología* (1), pp. 91- 103.

### **Acerca de los autores**

**María Cristina Piro** es secretaria de Extensión Universitaria, directora del Laboratorio de Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología (LIPPSI) y profesora adjunta ordinaria a cargo de la asignatura Psicopatología II, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Asimismo, es directora del proyecto "LAS VARIEDADES DEL AUTISMO: SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA DEMANDA ASISTENCIAL. SEGUNDA ETAPA" y de diferentes proyectos de extensión universitaria. Participa como docente responsable del proyecto de investigación-acción "INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD" en el marco del Plan de Mejoramiento de la Carrera de Psicología (P.M.P.) y es coordinadora de los libros *Estructura y función del síntoma fóbico en la infancia: Lectura y análisis de presentaciones clínicas de autores clásicos* (EDULP, 2015) y *El autismo: perspectivas teórico-clínicas y desafíos contemporáneos* (EDULP, en prensa).

**Julia Martin** es licenciada y profesora en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Psicología Clínica y maestranda en Psicoanálisis (Universidad de Buenos Aires). Además, es jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Psicopatología I y ayudante diplomada de Psicopatología II de la Facultad de Psicología (UNLP), coordinadora de la Red Salud Mental CAPSA de la Secretaría de Salud Pública e Higiene del municipio de Berazategui, investigadora categorizada, directora y codirectora de proyectos de Extensión desde el 2011 sobre problemáticas del lazo parento-filial (UNLP) y coordinadora territorial en el marco del Plan de Mejoramiento para Psicología (PMP) INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD. Fue residente, jefe de residentes y psicóloga de planta permanente del Hospital Interzonal General de Agudos "Gral. San Martín" de La Plata y ex ro-



tante del Centre Hospitalier Saint-Anne de París, Clinique Laborde, Maison Verte y Hospital infanto-juvenil de Angers en Francia.

**Martín Sosa** es licenciado y profesor en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), becario doctoral Tipo A- UNLP: "Problemas clínico-epistémicos en la Psicopatología Infantil del Autismo: hacia una elucidación de los criterios diagnóstico- diferenciales en las demandas asistenciales" y doctorando en Psicología. Además, se desempeña como docente investigador (categoría V) y de la cátedra Psicopatología II y del curso introductorio a las carreras de Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Es integrante de equipo en el proyecto de investigación "LAS VARIETADES DEL AUTISMO: SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA DEMANDA ASISTENCIAL. SEGUNDA ETAPA" y coordinador territorial en el marco del Plan de Mejoramiento para Psicología (PMP) "INFANCIA Y SALUD MENTAL: ACCESO A LA SALUD" y del proyecto de extensión "INTERVENCIONES ESTRATÉGICAS DEL LAZO PARENTO-FILIAL. DETECCIÓN DE PROBLEMÁTICAS INTERSUBJETIVAS TEMPRANAS".



## EL LUGAR DE LA SOCIEDAD EN EL PSICOANÁLISIS. DEL PSICOANÁLISIS EN LO SOCIAL

*The place of the society in Psychoanalysis. Psychoanalysis on social matters*

María Cecilia Ruscitti  
[Lic.ceciliaruscitti@gmail.com](mailto:Lic.ceciliaruscitti@gmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

El lugar del psicoanálisis en la sociedad ha sido cuestionado, atacado y criticado a lo largo de su existencia. En la actualidad, el auge de las terapias breves y los tratamientos regidos por la modificación conductual vuelven a poner sobre la mesa antiguos debates. La sociedad demanda urgencia, total inserción que arrastra al vacío. Los psicoanalistas debemos obrar con esas demandas sin responderlas, pero alojándolas, desarmando el sufrimiento que “encajar” conlleva para algunos sujetos, buscando incansablemente respuestas que abran a nuevas preguntas sobre aquello de lo que somos parte.

Intentaré a lo largo de este artículo delimitar el concepto de “lo social” en psicoanálisis, haciendo un breve recorrido por sus usos y desusos, para dedicarme luego a la puesta en práctica, el quehacer del psicoanalista y los avatares de su práctica en y con la comunidad. Las viñetas clínicas permitirán ejemplificar todo aquello que muchas veces no puede decirse con palabras, porque es práctica, es ética y es también política, no sin un claro deseo del analista.

**Palabras clave:** social; sociedad; instituciones; práctica

## **Abstract**

The place of psychoanalysis in society has been questioned, attacked and criticized throughout its existence. At present, the rise of short therapies and treatments governed by behavioral modification backs to the table old debates. The society claims urgency, total insertion that drags to the void. Psychoanalysts must act with these demands, without answering them but lodging them, disarming the suffering that "fit" entails for some subjects, tirelessly seeking answers that open up new questions about what we are part of.

I will try throughout this article to delimit the concept of "social" in psychoanalysis, making a brief tour through its uses and misuses, in order to get to the practice itself, the task of the psychoanalyst and the vicissitudes of his practice in and with the community. Clinical vignettes will allow us to exemplify everything that can't often be said in words, because it is practical, it is ethical and it is also political, not without a clear desire of the analyst.

**Keywords:** social; society; institutions; practice

*Un analista no puede funcionar  
más que si está en contacto directo con lo social,  
aunque en su consultorio pueda desconocerlo  
y alimentar las dulces ensoñaciones -Schwarmerei-  
de su extraterritorialidad.  
Jacques Alain Miller, 2008*

¿De qué hablamos cuando hablamos de "lo social" en psicoanálisis? El sujeto psicoanalítico se constituye como tal con otros. No hay sujeto sin lenguaje, sin mirada, sin voz. Necesariamente, debe haber otro ahí para que el "cachorro humano" se instituya como sujeto (Parlêtre), de allí en más, ya no será sólo, sino siempre con Otro y otros. Es así como, desde el inicio, el sujeto es social, atravesado por el lenguaje, hablado por el Otro. "La realidad psíquica es la realidad social" (2008: s/p) parafraseaba Miller en su discurso de cierre del Encuentro Pipol 3 en París (Francia).

Desde Sigmund Freud en su *Psicología de las masas y análisis del yo* ([1921] 1955) o *Malestar en la cultura* ([1930] 2017) por nombrar algunas

obras, hasta Jacques Lacan (1980) incitando a sus alumnos a “hacer comunidad y juntarse”, encontramos un sinnúmero de referencias analíticas que remiten a lo social. No se trata de un lugar de caridad, de asistencia o de instrucción de masas, sino más bien de un espacio de construcción de unos con otros. El psicoanalista (y no el psicoanálisis) en lo social no es un sujeto que observa, teoriza y opina desde una ilusoria extraterritorialidad, sino uno que, siendo parte del terreno, interviene sosteniendo la demanda e intentando abrir una brecha de lenguaje en los otros habitantes de ese espacio. Marcus André Vieira, citado por Miquel Bassols en uno de los encuentros preparatorios del 10º *Congreso de la AMP*, haciendo referencia al efecto de la palabra y la voz en los cuerpos plantea la introducción de un elemento nuevo en la lógica de la urgencia: la “resonancia asemántica” de la voz en el cuerpo hablante, instancia de *la lengua* fuera del sentido, una parte no significativa de la voz, cruce entre el significante y el goce, [...] que introduce el tiempo de la contingencia” (Bassols, 2014: s/p). Por ende, el escenario propicio para practicar el psicoanálisis es, ni más ni menos, que el sujeto y su cuerpo hablado y hablante, permeable a la intervención, aún en el sinsentido. Sólo dos hacen falta para que la resonancia se instale.

No es actual el lugar social del psicoanálisis, no sólo por su necesidad de intervención en las nuevas presentaciones sintomáticas, sino también por el lugar ocupado en la sociedad. Dicho lugar ha ido mutando, siendo durante mucho tiempo un espacio “fuera” (observador de la realidad), para ser luego un espacio “dentro excluido”, objetado y perseguido políticamente y, finalmente, en la actualidad ocupar un lugar no ya de elite ni tampoco demonizado, sino más bien un lugar de “intercambio participante” resaltando la función y la intervención más que la teoría estanca. El lugar del analista, su política y su ética, lo sitúan necesariamente fuera del consultorio, muchas veces inmerso en una realidad social e institucional que, al estilo de una banda de Moebius, no es fuera ni dentro, sino “entre” y en constante movimiento: “los efectos psicoanalíticos no dependen del encuadre sino del discurso, es decir, de la instalación de coordenadas simbólicas por parte de alguien que es analista” (Miller en Molleda Fernández, 2012: 3).

Emiliano Galende (2007), al describir “la situación social del psicoanálisis”, determina cuatro síntomas fundamentales: el primero de ellos referido a los cambios sufridos en la teoría, no ya desde adentro de ella, sino

desde afuera impuestos por la economía, la política y el mercado, haciendo expresa referencia a la inclusión de la terapia analítica en la cartilla de obras sociales y prepagas, situación que se refleja en una directa modificación de tiempos, de costos y de lugares de atención. De ello se deriva un segundo síntoma que el autor denomina “inversión de los fundamentos” donde plantea que ya no se rigen los tiempos por la ley del inconciente, sino que el inconciente debe funcionar según los tiempos del mercado.

El tercero es la “transferencia de poder” que el analista efectúa sobre estas empresas de salud, a las cuales se les traslada el reclamo por las condiciones de los tratamientos, descorporizando el acto analítico y eludiendo el deseo (del analista).

Y por último un cuarto síntoma, el divorcio entre la teoría y la clínica, donde no se hace lo que se dice ni viceversa, empujados nuevamente por esta lógica de mercado.

A pesar de este futuro negro augurado por el autor, se entrevé el psicoanálisis como método y lugar desde donde se interviene, el cual puede y debe ser llevado a cabo éticamente en cualquier institución que el analista habite. Y se continúa demostrando a lo largo del tiempo que el encierro del que se le acusa a los analistas no es más que mítico, no es una institución sino un hacer en ellas.

Desprendiéndome brevemente de la delimitación del concepto de “lo social en psicoanálisis”, me abocaré por un momento al ejercicio profesional y ético del analista en instituciones. La gran mayoría se desarrolla en y/o con sujetos destinatarios de aquella figura “social” antes mencionada y cuestionada. Instituciones asistenciales, dispositivos no convencionales, etc. que plantean, para algunos, un interrogante sobre la posibilidad de ejercicio analítico allí, para otros un desafío de instalarlo y, para muchos, un quehacer con un sujeto más allá del escenario. Para los que desarrollamos parte de nuestra tarea profesional en dichos espacios, maniobrar con la demanda institucional, diversa generalmente de la demanda del paciente, es un acto cotidiano. Como bien explica Irene Greiser en su libro *Psicoanálisis sin diván* (2012), la cuestión no es pararse en la vereda opuesta a la demanda, sino más bien poder situar el reverso de la misma y hacer más allá de ella: “debemos tener en cuenta que no siempre lo que resulta beneficioso para la institución lo es para el sujeto que requiere la con-

sulta" (2012: 15). Psicoanálisis no es psicoterapia, no intentamos poner en vereda al sujeto ni adecuarlo a lo que la sociedad espera de él. Eso sería un obrar pedagógico y de allí nos distanciamos enfáticamente. Si fuese necesario elegir entre sujeto y sociedad, el psicoanálisis siempre va a estar del lado del sujeto, en términos de Miller.

Como mencionaba anteriormente, el acto analítico es un acto ético y el analista es tal en la medida de su función, poniendo allí su cuerpo y su deseo, para articular ambas demandas sin perder de vista la teoría que enmarca la tarea, pero tampoco descuidando las variables contextuales en juego, la realidad que lo rodea y, sobre todo, el sujeto en cuestión. No se trata de curar, de resolver, de solucionar o de adaptar. Se trata de escuchar. Y para eso no son necesarios un consultorio ni un diván sino, lisa y llanamente, un analista. La eficacia y efectividad de aquella escucha, sólo la sabremos a posteriori, no por el cumplimiento de la demanda, sea de donde sea que esta haya provenido, sino por el efecto subjetivo, sintomático, y por qué no social del sujeto allí alojado. Y cuando digo alojado, es para destacar una vez más que también se puede trabajar analíticamente donde la demanda no proviene inicialmente del sujeto. Así como en el comercio la oferta crea la demanda, podríamos decir aquí que la escucha genera la demanda y también a la inversa, es decir, la demanda de escucha y escuchar muy atentamente qué y quién demanda. Esa debería ser, ni más ni menos, que nuestra brújula.

Al momento de pensar en la demanda analítica y la de análisis -que considero no son la misma cosa- se abren dos caminos posibles. Por un lado, lo que se le demanda al analista desde la institución, la justicia o la ley en sí misma y por otro, lo que el sujeto presenta como su demanda, a veces, construida tiempo después de establecido el vínculo con el analista. En cuanto a la primera, así como podemos establecer una legibilidad del síntoma -que no es sin "ley"-, podemos también establecer una legibilidad de la ley en sí misma. Es fundamental conocerla, para poder abordarla, atender sin obedecer.

Nos encontramos transitando una época en la cual la sociedad demanda más leyes, más instrucciones, más voces, más Otros. Cosas que, al mismo tiempo, parecieran escasear si tomamos como parámetro el aumento de consultas en tiempos de crisis. Otros desfallecidos

y leyes “para todos y todas” no están ajenos al quehacer psicoanalítico cotidiano. Con el imperioso afán de “incluir” se termina muchas veces excluyendo...

La salud mental es una consigna política, y el asistencialismo apoyado en ella cree que sabe qué es lo mejor para un sujeto. [...] Por el contrario para el psicoanálisis el sujeto nunca es una víctima, sino que está planteado como respuesta de aquello que le viene del Otro; pero el solo hecho de plantearse como una respuesta invalida su condición como víctima (Gresier, 2012: 34).

Es notorio y hasta a veces casi inmediato, el efecto que la palabra y la escucha aportan a estas posiciones subjetivas. La pasividad de la víctima deja de ser tal cuando puede mediar discurso, pasando por la figura del analista y su escucha, comprometiéndose con ese sufrimiento que lo aqueja y hace-de-él para eliminar la contingencia y hacer-con-él. Lo ocurrido, por trágico, inevitable o evitable, será parte de la realidad; qué haga de y con eso, será parte de su subjetividad.

Era la época en la que la inserción social se hacía primordialmente por identificación simbólica. Un psicoanálisis podía entonces preconizar la liberación del deseo, la salud por la pulsión. Ahora estamos en la época en la que el Otro ya no existe. En el “cenit social” está el objeto *a*, que lo ha reemplazado. La inserción se hace menos por identificación que por consumición. El sueño ya no es la liberación sino la satisfacción. Y la realidad social se revela dominada por la falta-en-el-gozar. De donde la moda de las adicciones, que no es simplemente una moda de las prácticas: todo deviene adicción en el comportamiento social, todo adquiere un estilo adictivo (Miller, 2008: s/p).

El sujeto víctima ha excedido por mucho la posición histérica y se ha constituido como un rasgo identitario de muchos. Ex-gordo, ex-adicto, ex-bulímica, ¿ex-víctima? Así pareciera atestiguarlo la clínica, sobre todo en el marco institucional/asistencial. La sociedad en la que vivimos y en particular la del país que habitamos, nos demanda cada vez con más ímpetu un compromiso social extremo: denunciá, informá, sincerate, reciclá, ahorrá, divertite, sé feliz. Se pretende ordenar, aleccionar los modos de goce, dejando por completo a un lado el cada uno distinto a los demás que, si bien es singular dentro de un universal, es también particular y úni-



co. Y ni siquiera hablo del “caso por caso”, toda vez que allí estaríamos en un terreno técnico o profesional, sino del cada uno, del goce de cada uno, del disfrute de cada uno, de la situación social de cada uno. Esta exigencia permanente que nos plantea la sociedad de sumarnos a colectivos de control social y vida saludable pone en vereda a todos aquellos sujetos que, por cualquiera que sea su circunstancia, no cuadran. Son los excluidos de la inclusión. Los crucificados por “no meterse”.

Bien dice Bassols: “Los estados de urgencia toman en cada caso modos singulares de respuesta que escapan a toda explicación sociológica” (2014: s/p). En esta línea, encontramos el texto del psicoanalista español José Ramón Ubieto, en el que se plantea con muchísima claridad esta problemática de inserción-desinserción y sus vericuetos clínicos. La desinserción puede variar en cuanto a su causa, toda vez que encontramos sujetos “desinsertados” de la sociedad como modo de rechazo al Otro, en ocasiones, con manifestaciones de odio; pasajes al acto, impulsiones y violencia social son algunos ejemplos. En otros casos, lo que se observa es una desinserción como respuesta a una urgencia subjetiva y también en ocasiones una precariedad elegida, como condición del sujeto: “a veces esa desconexión toma la forma de un rechazo al saber, sobre todo en los jóvenes, una fuerte inhibición que los deja al margen del sistema educativo” (Ubieto, 2008: 2) o bien toma un carácter adictivo que los empuja sin pausa al objeto tóxico.

Similar es el planteo de Vicente Palomera quien, también en el marco de las preparatorias del encuentro PIPOL IV, plantea:

(...) el síntoma que se dirige al psicoanálisis siempre suelen implicar alguna forma de desinserción social, una desconexión del sujeto respecto de los demás, desconexión que puede ir desde el leve sentimiento de no ser comprendido hasta la misión salvadora delirante que desconecta al sujeto del otro; desde una desconexión vivida como algo irreversible, hasta el aislamiento del creador frustrado; desde la llamada “fobia social” hasta la asocialidad del neurótico que no logra que su síntoma llegue a los agentes sociales supuestamente concernidos. Puede abarcar desde los refinamientos de la seducción histérica hasta los laberintos que aíslan al obsesivo en su fortaleza narcisista [...] en la literatura analítica, sin duda, el “hombre de los lobos” merecería ocupar un sitio privilegiado en nuestra investigación sobre la clínica de la desinserción (2009: s/p).

A continuación, quisiera compartir con ustedes una serie de viñetas clínicas<sup>1</sup>, mediante las cuales podré ejemplificar estos avatares del lugar del analista en lo social que, anteriormente, describía.

Ofrecer supuestas soluciones manipulando las variables de la realidad, sólo taponaría la emergencia subjetiva y su implicación en el tratamiento. Por ello, es de importancia subrayar que “entrevistas preliminares” hace a la técnica del análisis solamente el segundo vocablo, es decir, “los preliminares”, para resaltar así ese tiempo previo a la demanda, a la urgencia, tiempo en el cual se tejerá la red que permita, un tiempo lógico después, arribar al sujeto, a su implicación en su sufrimiento y a la posible elaboración significativa: “[...] este tipo de maniobras, [...] surgirán del saber hacer extraído de ellos (y de la experiencia del propio análisis) y de la contingencia del encuentro entre el caso y el profesional en cuestión” (Molleda Fernandez, 2012: 7).

- Viñeta 1: Empezar de Cero

Mujer de 44 años, la enfermera del centro de salud le sugiere “conversar” con la psicóloga luego de tomar conocimiento del asesinato de su sobrino.

Mabel se acerca al consultorio angustiada. Su sobrino falleció hace algunas semanas. El hijo de Mabel, de 21 años, lo encontró muerto en su auto, asesinado. La policía acusa extraoficialmente a la familia de estar encubriendo el crimen.

En medio del relato “criminal/policial” en el que Mabel está inmersa, intento recortar algo subjetivo. Ya no soporta la mirada incriminatoria de su propia familia (hermanos y sobrinos). La mirada de sus otros cercanos se ha vuelto particularmente persecutoria, llevándola a un estado de angustia que hace peligrar la integridad de su psiquis.

Luego de algunas entrevistas, comenta que con su esposo e hijo han tomado la decisión de mudarse de barrio. Relata la decisión con dramatismo, pero dejando entrever una sonrisa. Intervengo allí, marcando el gesto. “Otra vez empezar de cero, no tengo nada mío” se lamenta, pero ¿sonríe?

---

1 Las siguientes viñetas han sido extraídas de mi experiencia clínica en el centro de salud donde desarrollé mi tarea durante el período 2013-2016 y han sido recortadas y adaptadas para esta publicación. Los datos biográficos de los pacientes son ficcionales, evitando toda referencia real.

Marcar ese gesto, seccionarlo entre tanto 'dato técnico policiaco' permitió incluir en cortas entrevistas la subjetividad de Mabel, estableciendo un efecto-palabra sobre su cuerpo y porque no su proyecto de vida.

-Lo tuyo son tus decisiones. Y esa es una muy buena decisión.

Al poco tiempo, Mabel ha logrado mudarse con su familia. Las miradas ya no la perturban, ha podido anudar los hilos de su subjetividad nuevamente. Su situación habitacional y económica es límite, pero "están tratando de salir adelante, ahora puede estar tranquila de estar ahí porque así lo quiso".

Parece difícil intervenir cuando la realidad castiga en todas sus versiones. Pero sostener ahí un sujeto, reivindicarlo, hacerle lugar, es lo fundamental que un analista puede aportar. Aún en un contexto desfavorable, sin recursos económicos ni sociales con los cuales trabajar, es posible construir un espacio analítico, de circulación de la palabra, donde anudar y seguir tejiendo.

- Viñeta 2

Rosa tiene 42 años, solicita la admisión en psicología manifestando no poder lidiar con la homosexualidad de uno de sus hijos: "no lo acepto, siento bronca, decepción, angustia...". Tras sus preguntas sobre si se puede o no "cambiar" la sexualidad de una persona, llegamos al tema de su pareja, padre de su hijo y su propia historia familiar.

Intentando separarse hace ya mucho tiempo, si bien ya no conviven, Rosa continúa vinculada con él. Su (ex) pareja la sometió sexualmente siempre que ha querido: "Soy una hipócrita, no lo puedo dejar. La otra psicóloga me decía que él me iba a llevar a tomar pastillas (...) No tengo deseos de vivir". Intentando sin prisa desarmar esos discursos, logra esclarecer que gran parte del rechazo que hoy sentía por la sexualidad de su hijo adolescente, provenía de fuertes discursos maternos que, quizás, también habían interferido cruelmente en su elección masculina y su dificultad para separarse a pesar de los maltratos: "Pedro es un mal necesario".

Luego de algunos meses, Rosa logra conseguir un empleo, algo que permitirá no sólo su independencia económica de este hombre, sino también conocer otras realidades que abran puerta al deseo, no ya de "no vivir más" sino de progresar y rearmarse, "...es gente que habla bien".

Poner palabras a su malestar le permite discernir su bien o mal estar según esté o no con su pareja, acercándola lentamente a “perder el miedo”. Intervenciones que apuntan directamente a su deseo, permiten echar luz sobre aquellos mandatos maternos que, desde niña, la tildaban de “puta” por hablar “demasiado” con hombres, en una familia que, dicho por su madre, estaba “llena de *gays* y de putas”.

Decirlo, nombrarlo otro y con otro, permitió desarmar el espejo. No sos eso: “Pedro es igual a mi mamá. Me trata como a una puta”, frase arrojada en muchísima angustia, que la sorprende y destraba.

Luego de ello, hablar con su hijo sobre su vida y proyectos ya no la tortura. Ha enfrentado a su ex, negándose a seguir ocupándose de los quehaceres de su casa (ya no compartida): “Le perdí el miedo. Salí con amigas y ¡me reí!”. Poder establecer algunas bases en su vida cotidiana que le permitan alejarse de aquellos maltratos, ha permitido construir un espacio de escucha, ya sin riesgo de ser-hablado.

- Viñeta 3: Un Chico Normal<sup>2</sup>

“¡Cuando sea grande, quiero ser un chico normal!” exclama Javier al hablar de su futuro. Adolescente, de familia numerosa, con papá ausente y la muerte a la vuelta de la esquina.

Cuando lo conocí tenía 12 años y concurría a la sala hacía no menos de cuatro, en busca de las “chicas de salud mental” (psicóloga y trabajadora social). Con ellas se suponía que llevaba adelante un tratamiento luego de un episodio psicótico ocurrido en aquel entonces. Desarmado aquel equipo por avatares institucionales, me veo inmersa en la dinámica de atención a este joven/niño/adolescente que concurría, al menos, dos veces por semana a reclamar atención *psí*.

No habiendo presencia de intervención psicológica propiamente dicha desde hacía algunos meses -y existiendo una fuerte transferencia de Javier hacia la institución de salud- el niño concurría a la sala a tomar el desayuno en el consultorio, mientras dibujaba y divagaba inventando historias... por ningún oído atento escuchadas.

Sin desmerecer la social atención hasta allí brindada al niño, me propongo retomar esa demanda y convertir ese espacio en un espacio analítico. Javier habla cada vez de gran sufrimiento y merece ser escuchado.

---

2 Fragmento clínico “Cuando sea grande quiero ser... un chico normal” de mi autoría, presentado en el Congreso de la Facultad de Psicología en 2013.

Reclamos de las autoridades de la institución no tardaron en llegar cuando propuse pasar de ser “quien le haga el desayuno a escondidas a ese niño con hambre” a ser “quien lo remita oficialmente a otros miembros de la sala para que lo ayuden con el desayuno, mientras en el consultorio hacemos otras cosas”. Es así como comencé por separar ambos espacios: asistiendo su desayuno, si bien no era posible que sea fuera del consultorio, era sin mí. Luego, en mi presencia, las propuestas incluían hacer y pensar.

“No sé cómo hacer, no tengo historia. ¿Siempre hay que hacerlo con la mente? ¿No lo puedo escribir? ¿No me mires! ¿No me quiero acostumbrar!”, expresaba Javier en una misma frase enloquecida, cuando propuse escribir un relato sobre la producción gráfica realizada. Si nos detenemos ahí, son frases que impactan. Nos enfrentan a una realidad cotidiana y temible. ¿Cómo construir un sujeto ahí, en un niño no-mirado? La apelación a lo concreto, el rechazo al otro y al Otro que mira, que sanciona. ¿Qué castiga? El miedo a la crudeza de imaginar lo inaccesible, de acostumbrarse a una realidad hasta hoy considerada no-posible.

“Te digo la verdad, me estoy relajando un poquito”, comenta Javier luego de una charla en la cual decía sentirse enojado, frustrado y triste mientras recorría inquieto el consultorio, tras haber presenciado un violento episodio en su casa. Conversamos largo rato sobre su vida, sus cualidades y sus recursos frente a esa situación; sobre sus amigos, la escuela y su trabajo. “¿Sabes qué? Ya me siento satisfecho. ¡Hay un millón de cosas que hago bien!”, decía al despedirnos.

El psicoanálisis es una herramienta, una técnica y uno modo de intervenir. Es por esto por lo que no hay un psicoanálisis social, interno o externo. Lo que hay son psicoanalistas. Y de su ética y política dependerá su vínculo y su intervención en las instituciones que habitan.

## Referencias bibliográficas

Bassols, M. (2014). “El cuerpo hablante y sus estados de urgencia” [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/SMGf1M>>

Freud, S. ([1921] 1955). “Psicología de masas y análisis del yo”. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_([1930] 2017). *El malestar en la cultura*. España: Akal.

- Galende, E. (2007). "La situación social del psicoanálisis" [en línea] Recuperado de <<http://intercanvis.es/pdf/05/05-07.pdf>>
- Greiser, I. (2012). *Psicoanálisis sin diván; los fundamentos de la práctica analítica en los dispositivos jurídicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1980). "El Señor A" [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/gsgMKs>>
- Miller, J. A. (2008). *Hacia Pipol IV* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/Zc-QngS>>
- Molleda Fernández, E. (2012). *Dirigir un centro de servicios sociales: un uso posible del psicoanálisis* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/BmD-Wvu>>
- Palomera, V. (2008). *Un nuevo modo de pensar la desinserción* [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/2P8qRM>>
- Ubieto, J. (2008). "La (des)inserción en psicoanálisis: clínica y pragmática" [en línea] Recuperado de <[http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/fo-lios/33765\\_2015916.pdf](http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/fo-lios/33765_2015916.pdf)>

## Acerca de la autora

**María Cecilia Ruscitti** es licenciada en Psicología egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), realiza atención en consultorio privado y es psicóloga de sala en el marco del Programa Médicos Comunitarios (Presidente Perón, Buenos Aires). Ha publicado artículos en diversos libros, tales como "Tramitaciones Post Traumáticas: ¿Cómo llenar ese 'hueco'? El trauma en la muerte de un hijo" (2015); "Cuando sea grande quiero ser un chico normal" (2013); "Victimología y derechos. Normativas legales de un quehacer con el sujeto" (2011), entre otros. Además, es colaboradora en Investigación, Clínica de Adultos y ayudante en Investigación Psicopatología I (Facultad de Psicología, UNLP) y extensionista en consultorios de abordaje interdisciplinario, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) y en la Facultad de Psicología (UNLP).

## **LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EL USO DE CASOS. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ÉTICOS**

*Research in Psychology and the use of cases. Methodological and ethical aspects*

María José Sánchez Vázquez, Maximiliano Azcona, Sonia Borzi, Paula Cardós y Carolina Morales  
[mjsvazquez@psico.unlp.edu.ar](mailto:mjsvazquez@psico.unlp.edu.ar)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

Este trabajo expone los avances y conclusiones obtenidas en el marco del Proyecto de Investigación “DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PSICOLOGÍA (PARTE I): CARACTERIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO DE CASO/S” (2015-2016) y su profundización a partir del Proyecto “DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA (PARTE II): ANÁLISIS EXPLORATORIO-DESCRIPTIVO SOBRE ESTUDIOS DE CASO/S” (2017-2018), ambos pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Asimismo, incluye los resultados alcanzados en la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (Consejo Interuniversitario Nacional-Universidad Nacional de La Plata), con aplicaciones específicas a las investigaciones en Psicoanálisis.

Teniendo en cuenta que el estudio de caso/s es utilizado con frecuencia en las ciencias sociales y humanas -dentro de las cuales se incluye la Psicología- y observando que no es habitual la explicitación de los aspectos metodológicos y éticos necesarios para un adecuado análisis de su función en el proceso de una indagación científica, es nuestro propósito presentar y problematizar sus bondades y sus dificultades para una mejor caracterización metodológica y ética. Se retoman algunas controversias metodológi-

cas del estudio de caso/s en ciencias sociales y se focaliza en su utilización en diferentes áreas relacionadas con la Psicología: el Psicoanálisis, la Psicología evolutiva y del desarrollo, la Neuropsicología y las investigaciones psicoeducativas. Respecto de las consideraciones ético-procedimentales, es relevante establecer que las investigaciones con humanos implican situaciones específicas donde no debería tratarse el fenómeno indagado como un mero instrumento de interés para la ciencia. Se ejemplifica a partir de la utilización de los estudios de caso/s en Psicoanálisis, concluyendo que resulta fundamental garantizar el respeto por los derechos de los sujetos, teniendo en cuenta los códigos internacionales, pero también favoreciendo una práctica reflexiva y cuidadosa, en atención a la faz vulnerable de los participantes investigados.

**Palabras clave:** diseños de estudio de casos; metodología; ética científica; investigación psicológica

### **Abstract**

This work exposes some advances and conclusions obtained in the project of research "DESIGNS OF QUALITATIVE RESEARCH IN PSYCHOLOGY (PART I): CHARACTERIZATION AND INTEGRATION OF METHODOLOGICAL AND ETHICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CASE/S" (2015-2016) and its future deepening in the project "DESIGNS OF RESEARCH IN PSYCHOLOGY (PART II): ANALYSIS EXPLORATORY-DESCRIPTIVE ON STUDIES OF CASE/S" (2017-2018), at the Universidad Nacional de La Plata. It also includes the results that have been achieved in the Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (Consejo Interuniversitario Nacional-Universidad Nacional de La Plata), with specific applications to research in psychoanalysis.

The study of case/s is frequently used in the social sciences and humanities -within which Psychology is included- but the exposition of the methodological and ethical aspects necessary for a suitable analysis of its function in the process of an inquiry scientific is not usual. Our purpose is to present and to problematize their benefits and difficulties for a better methodological and ethical characterization. It retakes some methodological controversies of the case/s study in social science and it focuses in its uses in different areas related to the psychology: Psychoanalysis, Evolutionary and Developmental Psychology, Neuropsychology, and Psycho-educational researches. Regarding ethical considerations, it is important to establish that research with humans involves specific si-



tuations where not should be dealt with the investigated phenomenon as a mere instrument of interest to science. It is exemplified by using case studies in psychoanalysis, concluding that it is essential to guarantee the respect for the subjects rights, taking into account international codes; but, also, supporting a thoughtful practice and careful attention to the vulnerable side/face of the investigated participants.

**Keywords:** cases study designs; methodology; scientific ethics; psychological research

## 1. Introducción

Las investigaciones basadas en estudios de casos/s corresponden a diseños muy utilizados en ciencias sociales y humanas, dentro cuales se incluye la Psicología. Sin embargo, no siempre son explicitados los diferentes aspectos metodológicos y éticos necesarios para un adecuado análisis de su función en el proceso de una indagación científica. En esta oportunidad, vamos a presentar los avances y los resultados realizados sobre la temática en el marco del proyecto de investigación radicado en la Facultad de Psicología (Programa de Incentivos a los Docentes de la Universidad Nacional de La Plata), titulado "Diseños de Investigación Cualitativa en Psicología (Parte I): caracterización e integración de aspectos ético-metodológicos del Estudio de Caso/s"; así como la continuación de sus indagaciones en el proyecto "Diseños de Investigación en Psicología (Parte II): análisis exploratorio-descriptivo sobre Estudios de Caso/s". Incluiremos, por otra parte, los resultados correspondientes al plan de trabajo desarrollado durante la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (Consejo Interuniversitario Nacional-Universidad Nacional de La Plata) con aplicaciones específicas a las investigaciones en psicoanálisis.

En la actualidad, consideramos que existen dos problemáticas particularmente relevantes para la elección de este tipo de diseños. En primer lugar, una modelización apropiada para el estudio de casos seleccionado, lo cual incluye la justificación de la propuesta, la pertinencia en el planteamiento del problema, la clara enunciación de los objetivos, los criterios de inclusión/exclusión seguidos para la selección de los casos utilizados, la adecuación de los procedimientos técnicos aplicados y, finalmente, el alcance o resultado explicativo o ejemplificador de la investigación basada en el Diseño de Estudios de Caso/s (DEC). Al respecto,

suele observarse que los investigadores que basan sus indagaciones en casos no siempre tienen en claro estos componentes metodológicos, por lo que tampoco atienden la importancia del momento evaluativo de sus propuestas por parte de instancias institucionales tales como comisiones de pares, expertos de referencia u otras autoridades pertinentes, se trate de un proyecto de investigación, de un trabajo de posgrado (tesis doctoral o similar) o de la presentación a la comunidad disciplinaria en diferentes eventos científicos con la intención de exponer avances teórico-aplicados. En segundo lugar, la necesidad de incorporar a las investigaciones con DEC los parámetros normativos actuales de la ética científica y de los Derechos Humanos. Efectivamente, la planificación y la puesta en marcha de una investigación que incluya humanos trae consideraciones ético-procedimentales que hoy no pueden soslayarse, donde las personas que hacen ciencia deberían, en toda ocasión, preguntarse por las adecuaciones pertinentes en acuerdo con una práctica científica del cuidado por el otro y la responsabilidad consecuente.

En lo que sigue, abordaremos estos dos aspectos -el metodológico y el ético- tomando en cuenta su tratamiento actual y los aportes realizados por nuestro equipo en el marco de los proyectos mencionados.

## **2. El uso de estudios de caso/s en investigaciones y sus controversias**

Según Guillermo Neiman y Germán Quaranta (2006) existe una diversidad histórica en el uso de los estudios de caso en ciencias sociales y humanas. Esta disparidad expresa, por una parte, la pluralidad legítima de enfoques y propósitos existentes en ellas; pero, por otro lado, contribuye a la confusión metodológica que en general aparece sobre las investigaciones basadas en los estudios de caso/s. Tal como sostienen Juan Piovani, Eugenia Rausky y Javier Santos (2010), estas confusiones suelen referirse a tres aspectos:

- a. Respecto del alcance de su denominación: lo que llamamos “estudio de caso/s” ¿es una estrategia metodológica para llegar a la comprensión de un problema o corresponde a la elección de un objeto de estudio particular? Desde nuestra perspectiva, sostenemos que no puede ser reducido sólo a una técnica investigativa, sino que su propósito está relacionado con el tipo de conocimiento que quiere obtenerse a partir de determinado fenómeno inda-

gado. Este conocimiento estará guiado por un interés nomotético (búsqueda de características generales en el fenómeno que puedan ser regulares para casos similares) o ideográfico (centrado en la especificidad, en rasgos únicos y exclusivos de lo estudiado, sin intención de generalizar). Es prioritario explicitar el objetivo cognoscitivo perseguido en el proceso investigativo, puesto que éste define las estrategias metodológicas a seguir, tales como la selección de la muestra y de las técnicas aplicadas a los casos. Tal como indica Robert Stake, es interesante destacar que el DEC no corresponde a una investigación de muestras y que no siempre el o los ejemplares tomados son representativos de otros, sino que respecto de su objetivo cognoscitivo- “la primera obligación es comprender *este caso*” (1999: 17 [énfasis agregado en cursiva]).

- b. El segundo relaciona el uso de los estudios de caso/s con los tipos metodológicos determinados por los enfoques: ¿se los utiliza en las metodologías cualitativas, en las cuantitativas o en ambas? ¿puede haber o no combinaciones de enfoques cuando se investiga a partir de este tipo de estudios? Estos aspectos tienen relación directa con la consideración del tipo de diseño que los involucra, los pasos metodológicos seguidos y con la posibilidad o no de llevar a cabo una triangulación metodológica. Es en este sentido que planteamos la necesidad de explicitar los componentes del diseño en todos sus pasos, desde el inicio hasta la comunicación de los resultados obtenidos, justificando en él, el lugar que la triangulación ocupa y los beneficios epistémicos que aporta.
- c. La tercera cuestión tiene que ver con la base teórica que los enmarca: ¿el DEC debe incluirse en un marco teórico preliminar o es el mismo proceso de investigación con estudio de casos/s el que va llevando a la formulación de una teoría? Este último punto trae a cuenta, por ejemplo, las funciones que el uso de este tipo de investigaciones podrían tener respecto de los modelos teóricos disciplinares seguidos. Estas funciones suelen ser: didáctica (el caso es tomado como un ejemplar ilustrativo que esclarece), metafórica (el caso es visto como condensador de conceptos claves en un marco teórico determinado) o heurística, cuando el caso lleva a generar nuevas teorías (Nasio, 2001).

En la actualidad y teniendo en cuenta estas distinciones, los metodólogos sociales -en especial de campos disciplinares tales como la Sociología, la Antropología, la Medicina, la Educación, la Política e incluso la Economía- han indagado sus orígenes, los desarrollos y han sistematizado diferentes tipologías, las que pueden cruzarse según los presupuestos epistemológicos y metodológicos sustentados por los investigadores. Las clasificaciones existentes suelen utilizar dos criterios básicos: el número de casos seleccionados (caso único o casos) y los objetivos cognoscitivos perseguidos de acuerdo al diseño: exploratorios, descriptivos o explicativos; intrínseco, instrumental o colectivo; ateuórico, interpretativo, generador de hipótesis, confirmador de teoría, discutidor de teoría o desviado; extremo, crítico o paradigmático (Stake, 1999; Yin, 2003; Flyvbjerg, 2004; Archenti, 2007).

En atención a estas controversias, vamos a compendiar cinco malentendidos que Bent Flyvbjerg (2004) analiza, resumiendo así sus problemáticas epistemológicas, las cuales corresponden a afirmaciones refutables que giran en torno al problema de la teoría, la fiabilidad y la validez.

El primero refiere a que el conocimiento general es más valioso que el conocimiento práctico, en consecuencia, un estudio de casos realizado en una investigación sería menos valioso por tener en su base un conocimiento experiencial. El autor propone que un modo de llegar a la experticia del conocimiento es mediante el aprendizaje en contexto, es decir, mediante la experiencia. Para el caso de los fenómenos humanos, la proximidad que mantienen los estudios de caso con la vida cotidiana permite comprender que la conducta humana no se explica sólo por medio de reglas generales, generando y manteniendo el conocimiento dentro del contexto, esencial para el campo de investigación en lo social y humano.

El segundo postula que no es posible la generalización a partir de un estudio de casos. En atención a este supuesto equívoco -dice el autor- hay que tener en cuenta que hombres de ciencias de la talla de Galileo Galilei, Isaac Newton, Albert Einstein y Charles Darwin han utilizado casos para formular sus teorías. Dentro de las ciencias sociales y humanas, merecen mencionarse a Sigmund Freud y a Karl Marx, cuyos trabajos principales fueron centrados en casos típicos. Hoy en día, se sostiene que la generalización formal en ciencias no es el único método fiable

para la investigación ya que, como decíamos, el conocimiento práctico del investigador tiene un lugar importante. Incluso, desde el método hipotético deductivo la misma falsación popperiana se basa en el estudio de caso puesto que, si una de las observaciones sobre un ejemplar no se ajusta al resto, entonces la proposición científica debe ser rechazada o revisada para todos.

El tercer malentendido deriva de los dos primeros ya que sostiene que el estudio de casos es útil básicamente para generar hipótesis en los primeros pasos de una investigación. Con relación a esto, se puede decir que este tipo de estudio es valioso, tanto para la generación como la comprobación de hipótesis. Así, su poder de generalización puede aumentar a partir de la selección adecuada del o de los casos. Más allá de la selección de los casos típicos (paradigmáticos), el estudio de un caso extremo, por ejemplo, puede ser utilizado para captar aquello que se quiera investigar de modo radical. Por otro lado, un caso crítico -es decir, el de aparición menos probable- tiene gran importancia estratégica para el problema en general, dando fuerza y validez a alguna hipótesis o permitiendo postular, por el contrario, que si algo no es válido para ese caso tampoco lo es para ningún otro.

El cuarto malentendido refiere al sesgo que tiene el estudio de casos hacia la verificación de aquellas nociones preconcebidas por el investigador. Se cree que el estudio de caso tiende a confirmar los presupuestos del científico. A diferencia, Flyvbjerg destaca la ventaja que poseen al posibilitar acercarse a situaciones de la vida cotidiana y comprobar o refutar ideas presupuestas. Por otra parte, el sesgo subjetivo del investigador no sólo está presente en este tipo de estudios, sino que es un patrón epistémico del aprendizaje humano y, por tanto, existe en todo proceso investigativo. Al respecto, vamos a agregar que, en cualquier proceso investigativo, las expectativas que mantiene un investigador sobre los resultados de su estudio pueden incidir negativamente. Cuando interactúa con participantes, tales efectos llegan, incluso, a ser determinantes, alterando la realidad de los sujetos bajo indagación (que pueden tender, por ejemplo, a efectivizar la expectativa); este fenómeno es conocido como efecto de las expectativas del experimentador (Rosenthal, 2000). En este sentido, tal como sugiere este cuarto malentendido, no es inherente a los estudios de caso/s, por lo que cualquier objeción a su

presunta presencia en tales diseños debería ser igualmente asumida -y respondida- por el resto de los diseños de investigación.

Por último, el quinto malentendido, señala las dificultades que existen en sistematizar y resumir un estudio de caso para la generación de teorías generales, ya que su proceso se basa en las narrativas de los actores sociales y su complejidad. Esto suele verse como una desventaja y se desestima, entonces, su uso metodológico en pos de la formulación de reglas y teorías sintéticas. Sin embargo, el autor afirma que, en vez de constituir un problema, la existencia de una narrativa densa suele ser el indicio de que el estudio ha descubierto una problemática particularmente rica.

Finalmente, y respecto de las problemáticas planteadas al inicio de nuestro trabajo, recordamos que es fundamental tener presente el objetivo cognoscitivo que quiere perseguirse a partir de la implementación de un DEC, explicitando si nos mueve un interés nomotético o ideográfico. De este modo, de nada sirve hablar de falta de validez estadística, de su utilidad para generar hipótesis, pero no para testarlas o de su imposibilidad de representatividad del fenómeno impidiendo la generalización, si todo ello no constituye una de las prioridades epistémicas del proceso investigativo puesto en marcha. En línea con estas observaciones, se considera que la elección del DEC es acertada cuando se persigue la transferibilidad del conocimiento por medio de la ilustración o expansión de un marco teórico -generalización analítica- y no se busca la enumeración de frecuencias presentes en un grupo de sujetos o muestra -generalización estadística- (Maxwell, 1998; Yin, 2003; Mendizábal, 2007).

Definimos estas investigaciones, en acuerdo con Nélide Archenti (2007), como diseños que permiten estudiar una red de relaciones entre muchas propiedades y los vínculos de las variables existentes, a partir de un caso o de pocos. Desde este punto de vista, corresponde a un abordaje multimétodo de un fenómeno complejo, donde predominan los procedimientos de índole cualitativa, pero sin excluir el uso de métodos estándar o cuantitativos de medición (triangulación).

### **3. La presencia de los DEC en Psicología**

En nuestra disciplina, particularmente en ámbitos locales, no existe una sistematización de este tipo de estudios investigativos, aunque su

uso suele ser muy frecuente. Los DEC han estado presentes incluso en los orígenes de la Psicología como ciencia, manteniéndose en la actualidad su interés respecto de los diferentes propósitos cognoscitivos ligados a las variadas áreas de aplicación. A continuación, tomamos cuatro líneas de investigación psicológica para ejemplificar el estatuto disímil que han tenido y tienen los DEC en su tratamiento: el psicoanálisis freudiano, la psicología evolutiva y del desarrollo, la neuropsicología y la investigación psicoeducativa. En cada ámbito, la incorporación de estudios de caso/s comporta problemáticas específicas muy conectadas con los supuestos epistemológico-teóricos sostenidos y con los procedimientos metodológicos desarrollados.

En lo que respecta al Psicoanálisis, coexisten variadas orientaciones, sin que haya consensos generales sobre los métodos que conviene implementar para continuar desarrollando este corpus teórico y aplicado. Desde mediados del siglo XX, podemos distinguir dos tipos de acciones referidas a la investigación en psicoanálisis: “aquellas donde prevalece una actitud clínica, y aquellas que hacen uso de procedimientos formales sistematizados” (Perron, 1999: 3). Para Rubén Zukerfeld (2009) se trata de una dicotomía entre la “investigación psicoanalítica” y la “investigación en psicoanálisis”, es decir, entre la utilización del método freudiano exclusivamente en la situación analítica y el tratamiento de los problemas metodológicos que nacen con la puesta en marcha de la práctica analítica, por ejemplo, la forma de validar el conocimiento generado. Para los psicoanalistas que defienden la preeminencia de la investigación clínica, el procedimiento basado en estudios de caso/s es el único método apropiado para investigar y desarrollar el psicoanálisis (Green, 1996; Perron, 1999; Nasio, 2001). Desde tal punto de vista, se afirma que este es el camino que siguió Freud para realizar sus descubrimientos y para ir modificando sus teorizaciones, por lo que no sería necesario buscar otros procedimientos complementarios. Los historiales freudianos más conocidos suelen funcionar como ejemplos típicos de la fecundidad del DEC: el “caso Dora” (Freud, [1905] 2002), el “caso Juanito” (Freud, ([1909] 2002a), el “caso Hombre de las Ratas” (Freud, [1909] 2002b) y el “caso Schreber” (Freud, [1911] 2002c). De este modo, se sostiene que, en sus orígenes, el psicoanálisis ha realizado un estudio detallado y profundo de algunos pocos sujetos para generar “un bagaje de información ilustrativa de una

arquitectura teórica sumamente compleja y abarcativa, que trasciende los casos ejemplificadores” (Roussos, 2007: 262-263).

En la actualidad, aparecen diversas posturas. A modo de ejemplo, las perspectivas hermenéuticas y narrativas intentan justificar lo innecesario de la búsqueda de leyes causales para explicar nomológicamente los fenómenos clínicos estudiados, asumiendo que el psicoanálisis sólo aspira a la construcción y reconfiguración de los significados personales de la historia de cada paciente. Así, la investigación psicoanalítica es posible a condición de centrarse en las experiencias clínicas mediante el estudio de casos, con enfoque cualitativo (Schafer, 1976; Spence, 1982). Por otro lado, desde perspectivas naturalistas se considera que hay dificultades serias para poner a prueba los propios modelos teóricos a partir de un DEC y que, por lo tanto, es necesario utilizar al interior del psicoanálisis otros métodos de investigación. Se han implementado investigaciones estadísticas sobre su éxito terapéutico o se ha buscado la combinación tecnológica actual de distintos métodos para evaluar los resultados terapéuticos y los factores intervinientes en el proceso (Wallerstein, 2006). Existe, pues, un intento de sistematizar subtipos de investigación extra clínica que utilizan DEC: las empíricas, las experimentales y las interdisciplinarias. Según Peter Fonagy, la consideración y desarrollo de estos dos últimos subtipos de investigaciones permitiría salir al psicoanálisis del “espléndido aislamiento” (2003: 218) que mantiene respecto de los tratamientos científicos de nuestra época.

Para el ámbito de la psicología evolutiva y del desarrollo, Claudio Urbano y José Yuni (2005) sostienen que los primeros aportes teóricos se basaron en DEC de corte clínico, con el objetivo de describir las etapas que caracterizan el cambio evolutivo desde el niño al adulto mayor. Estos primeros trabajos utilizaron la comparación de casos en diferentes cortes etarios -DEC del tipo colectivo, según la clasificación de Stake (2013)- a partir de los cuales se establecían convergencias y divergencias que explicaban el cambio evolutivo, permitiendo delimitar patrones estadísticos de normalidad y detectar trastornos del desarrollo. Hoy en día, se observa que el DEC en esta área se suele utilizar para realizar una ejemplificación heurística de la explicación teórica de un tema en un área de estudio especializada (de tipo instrumental). Asimismo, cuando



se presentan estudios empíricos, suele incluirse a los estudios de casos en investigaciones longitudinales (Borzi y otros, 2015).

En la neuropsicología, es de destacarse la línea investigativa basada en el llamado Diseño de Estudio de Caso Único (DECU), de enfoque predominantemente cuantitativo e instrumental. Tales investigaciones han permitido arribar a descubrimientos y a explicaciones en el campo cognitivo de gran relevancia para las disciplinas involucradas. Tenemos los estudios ya clásicos, tales como el "Caso H.M." (Ferrerres, 2005) o el "Caso Phineas Gage" (Carson, 1996). El primero, un paciente epiléptico con amnesia anterógrada postquirúrgica, el cual condujo a los psicólogos a pensar las áreas afectadas (lóbulos temporales medios) como el sitio del cerebro donde los nuevos aprendizajes se consolidan a largo plazo. El segundo, un paciente con daño cerebral severo e inusual, el cual permitió entender las bases neuronales de la emoción, identificando la corteza órbita-frontal como el lugar donde los juicios cognitivos sobre el ambiente se traducen a respuestas emocionales. En otra línea, se ubican las investigaciones referidas, por ejemplo, al "Caso Einstein" y la búsqueda de correlaciones entre la estructura de su cerebro y la genialidad (Diamond y otros, 1985; Witelson y otros, 1999; Falk y otros, 2013). Estos estudios han querido determinar una anatomía cerebral diferencial que permitiera vislumbrar una marcada inteligencia, intentando demostrar que las características de genialidad dependen de la neuroanatomía cerebral. Más allá de las conclusiones arribadas sobre el caso, los estudios hallados han permitido analizar sus componentes y/o errores metodológicos en virtud de sus conclusiones contradictorias y de las exigencias de validez interna y fiabilidad que en general se pide a los estudios de enfoque cuantitativo (Manzini & Milillo, 2015). Esta última cuestión trae a cuenta un punto de discusión vigente sobre los DECU en torno a la posibilidad o no de usar modelos universales creados a partir de su aplicación y de importancia relevante para el campo de la Psicología (Roussos, 2007).

Por último, el uso del DEC en la investigación psicoeducativa se vincula a diversas tradiciones que ven en la observación en terreno y en la profundización de situaciones particulares la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas, a partir de la relación generada con los participantes (Martínez Bonafé, 1988). En este campo, es utilizado para evaluar e investigar innovacio-

nes curriculares gracias a modelos metodológicos de carácter cualitativo y etnográfico. Según Orfelio León e Ignacio Montero (2003) y Helen Simons (2011), la observación, la entrevista y el análisis documental son los principales métodos utilizados en los DEC en este ámbito, señalando su potencial para el desarrollo y la evaluación institucional, incluyendo las perspectivas de los participantes y sus propios contextos sociopolíticos. Asimismo, y en el marco de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los sujetos que enseñan, se hallan aquellos centrados en el conocimiento práctico del profesor. El pensamiento docente, al no ser directamente accesible, requiere de procesos de distanciamiento, de objetivación y de reflexión sobre la práctica. En este sentido, es importante señalar que la intencionalidad de la investigación basada en el DEC está vinculada a la comprensión del significado de una experiencia (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012). En síntesis, la producción de conocimiento sobre educación supone una mezcla de conocimiento teórico y acción práctica, obtenido a partir de métodos que se adecúan a su naturaleza dinámica y con la participación de aquellos actores involucrados en su transformación. Por lo tanto, el uso de DEC en el ámbito mencionado presenta beneficios y potencialidades entre los que pueden mencionarse el diseño de estrategias de intervención-acción ajustadas a un diagnóstico lo más realista posible sobre un contexto específico, teniendo en cuenta los roles y las funciones de los diferentes actores involucrados (Borzi y otros, 2016).

En atención a estos tratamientos, la clarificación metodológica en las diferentes áreas relacionadas con nuestra disciplina se presenta de modo disímil. La sistematización metodológica de un DEC en Psicología está -como el resto de las investigaciones- sujeta a variaciones de acuerdo al enfoque y diseño de base seguido. Lo que denominamos DEC no corresponde a un modelo único, sino que este se vuelve altamente dependiente de las opciones onto-epistemológicas, metodológicas y éticas que se sustenten (Martínez Miguelez, 2006; Simons, 2011; Sánchez Vázquez, 2013). No existe, por lo tanto, un patrón exclusivo de cómo se investiga utilizando casos. En este sentido, desde enfoques más estandarizados, los psicólogos Montero y León (2002) proponen la investigación con estudios de casos estructurada en cinco momentos, de acuerdo a los ítems tradicionales de un proceso de indagación científica:

1. La selección y definición del caso, en la identificación de los ámbitos relevantes para el estudio, los sujetos que serán fuente de información, el problema y los objetivos de investigación.
2. La elaboración de una lista de preguntas, en correspondencia con el problema identificado, las que guíen al investigador desde lo más general hacia la particularidad.
3. La localización de las fuentes de datos, a partir de la selección de estrategias (entrevistas, el estudio de documentos personales y/o la observación, por ejemplo).
4. El análisis e interpretación de los resultados, estableciendo correlaciones entre los contenidos y los personajes, tareas, situaciones, posibilitando la generalización o su exportación a otros casos similares.
5. La elaboración del informe final, documento que incluya la secuencia cronológica, descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes, con la intención de trasladar al lector a la situación investigada y su consecuente reflexión.

Robert Yin (2003), por su parte, ha propuesto “el protocolo de estudio de caso” -lineamientos de procedimientos que deben realizarse durante la fase de obtención de la evidencia- resultando, según el autor, un instrumento metodológico en pos de la objetividad del proceso (fiabilidad y validez). El protocolo incluye: la semblanza, preguntas, procedimientos a ser realizados y reporte del estudio de casos. Sin duda, la estandarización de este informe ayuda a dar claridad a la secuencia investigativa, sin olvidar que los malentendidos metodológicos que hemos mencionado en el apartado anterior para este tipo de estudios se mantienen si no son explicitados los objetivos cognoscitivos que pretenden alcanzarse. Es de acuerdo a la finalidad epistémica buscada, que se tendrá o no interés en cumplir con los cánones de la tan mentada objetividad científica, puesto que -desde miradas cualitativas- otros serán los criterios de evaluación de los resultados obtenidos y no necesariamente la fiabilidad y la validez normativa.

Desde perspectivas más flexibles, Stake (2013), entre otros, ha señalado la importancia de este tipo de estudios en las investigaciones de corte cualitativo. Sostiene cinco requerimientos básicos para llevar adelante un DEC, los que tienen que ver no tanto con estandarizar estas investigaciones sino con entender cuál es su finalidad cognoscitiva, o sea,

el interés intrínseco por la situación o fenómeno indagado. Estos requerimientos pueden resumirse en:

1. Elección de la cuestión centrada en lo particular o elementos diferenciales.
2. Triangulación en la obtención de datos, para lograr una mejor saturación que permita una descripción detallada y comprensión profunda.
3. Conocimiento experiencial del investigador, a partir del contacto con actores del caso, sus vivencias y sus relaciones.
4. Inserción y estudio del caso en su respectivo contexto (histórico, cultural, social, económico, político, ético, estético y físico).
5. Atención a las actividades propias del caso indagado que ayuden al investigador a realizar una reflexión cruzada a partir de los significados que atribuyen los actores y su propio punto de vista.

En Psicología, las ya mencionadas investigaciones psicoeducativas son un buen ejemplo en la explicitación de estas exigencias metodológicas en la utilización de los DEC. Jaume Martínez Bonafé (1988) subraya la necesidad metodológica de organizar la investigación de casos en tres fases: la fase proactiva, donde se analizan los fundamentos epistemológicos que enmarcan y definen el problema y los criterios que permiten seleccionar un caso. A partir de allí, se plantean los objetivos, la información disponible, las características del contexto donde se desarrollará el estudio y los recursos disponibles para hacerlo, las técnicas adecuadas, los tiempos necesarios y los modos de seguimiento general de la investigación; la fase interactiva, constituida fundamentalmente por el trabajo de campo a partir de las técnicas seleccionadas y la triangulación que permita contrastar la información obtenida desde diversas fuentes y la fase postactiva, donde se lleva a cabo la elaboración del informe final, de carácter etnográfico, detallando los resultados, las reflexiones críticas y las conclusiones sobre el caso estudiado.

Por último, las precisiones metodológicas mencionadas para el uso de los DEC tendrán que estar directamente relacionadas con las razones por las que se los utiliza. La elección de un caso o varios responderá a diversas razones que el investigador psicólogo tiene que poder explicitar, entre ellas: su carácter crítico, dado que posibilita confirmar, ampliar y/o modificar el conocimiento sobre el objeto de estudio; su carácter extre-

mo y único, en tanto el interés es en el objeto en sí mismo y su carácter revelador, permitiendo originar aportes de relevancia sobre un fenómeno peculiar y relativamente desconocido.

#### **4. Adecuaciones ético-metodológicas en los DEC**

Lo ético es parte del proceso de indagación científica, en especial si se involucra a humanos. Los científicos, cuando trabajan, asumen distintos posicionamientos y acciones, producto de un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo respecto de lo estudiado. Afirmamos que el *ethos* del científico no comporta un epifenómeno de la escena investigativa y mucho menos puede limitarse a la mera aceptación heterónoma de un conjunto de principios, normas y valores consensuados por las comunidades científico-profesionales de pertenencia. En este sentido, la responsabilidad del científico debe entenderse como la preocupación por sostener ciertos principios de valoración general, pero respetando el pluralismo axiológico existente -las formas particulares de la dignidad- y estimando cada situación científico-profesional en su peculiaridad (Sánchez Vázquez, 2011; 2013).

El interés en favor de una práctica responsable ha favorecido la creación y presencia de equipos de trabajo preocupados en las cuestiones ético-jurídicas que generan las situaciones dilemáticas y posturas divergentes cuando se investiga con humanos. Un antecedente importante ha sido la creación de la *National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Sciences*, en Estados Unidos en 1977. A cargo de esta comisión, más abocada a los estudios experimentales, estuvo la elaboración de los principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación, documento principal conocido como el *Informe Belmont* (Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, 1979). El citado informe surge por la preocupación de la comunidad de médicos americana frente al desmedido desarrollo de la investigación biomédica y de tres investigaciones que claramente atentaron contra los Derechos Humanos: el *Caso Tuskegee* (1932-1972) donde 399 personas de raza negra y con sífilis, de modo intencional, no recibieron tratamiento adecuado; el *Caso Jewish Chronic Disease Hospital* (1974-1978) en el cual 19 personas ancianas fueron inyectadas con células cancerígenas) y el

*Caso Willowbrook Hepatitis* (1963-1966) donde varios niños con retardo mental fueron infectados con el virus de la hepatitis). La Comisión identifica principios éticos básicos y pautas a seguir para la utilización de sujetos humanos en investigación: Estos son: respeto por la autonomía de las personas (cuya regla principal derivada es el consentimiento informado); beneficencia (maximizando beneficios para el proyecto de investigación, pero minimizando riesgos para los sujetos participantes) y justicia (en el uso de procedimientos razonables, asegurando la administración correcta de los mismos en términos de costo-beneficio). Sin dudas, este trabajo ha sido este trabajo de suma importancia para toda el área aplicada de la bioética; tal es el caso de las adecuaciones clínicas de los principios realizadas por Tom Beauchamp y James Childress (1999), de uso muy frecuente en ciencias de la salud y afines.

En ámbitos de la investigación biomédica, el mencionado *Informe Belmont* fue completado y actualizado por las *Pautas Éticas Internacionales para Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos* (2002) del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas-Organización Mundial de la Salud. Según estas *Pautas Éticas* la investigación con seres humanos “no debe violar ningún estándar ético universalmente aplicable”, a su vez reconocer que “en aspectos no sustantivos, la aplicación de los principios éticos -v.gr. en relación con la autonomía individual y el consentimiento informado- debe tomar en cuenta los valores culturales” (2002: 8).

Nuestro interés actual basado en el DEC para la investigación con humanos ha llevado a preguntarnos sobre la aplicación posible y situada de estos principios generales en el tipo de estudios que nos convoca. Entendemos que el encuadre establecido en las investigaciones con DEC queda subsumido bajo los documentos deontológicos generales y disciplinares existentes. Sin desestimar la importancia de este tipo de reglamentaciones, es necesario interrogarse sobre la necesidad de una normativa y reflexión específica para esta modalidad de indagación. Desde la perspectiva de un *ethos* científico responsable esto implica el cuidado especial en la aplicación de fórmulas prescriptas de modo general a los casos estudiados (por ejemplo, el acuerdo de confidencialidad y consentimiento informado), evitando así que estas reglas no se conviertan en instrumentos de control y coerción (Cheek, 2013).

Los DEC son planificados para indagar aspectos muy personales en los sujetos participantes a partir de técnicas de recolección de datos acordes, tales como narrativas de historias de vida, entrevistas en profundidad, observaciones *in situ*, filmaciones de espacios cotidianos y privados, lectura de documentos y cartas propias, entre otras. Aquí, los sujetos indagados pueden quedar más expuestos en su intimidad -y por tanto más vulnerables- si comparamos con otros tipos de procedimientos metodológicos utilizados en diferentes diseños (toma de encuestas, observaciones grupales, por ejemplo). Al respecto, Stake señala que se espera que siempre sea “poco probable que el valor de la mejor investigación pese más que el daño infligido a una persona expuesta” (2013: 186).

En el marco de las discusiones actuales sobre la aplicación de principios y reglas éticas en investigación en el marco de las ciencias sociales y humanas, Nancy King, Gail Henderson y Jane Stein (en Tuhiwai Smith, 2011) hablan de la presencia de dos paradigmas éticos puestos en juego: el paradigma principalista, dominante y el paradigma relacional, este último de incipiente desarrollo. El primero de ellos, guiado por una lógica ético-procesual basada en el equilibrio entre los principios del respeto por la autonomía, la beneficencia y la justicia, en un universalismo ético e interesado más en “la verdad” que en los relatos particulares; alejando de este modo sus reflexiones sobre la posibilidad de un relativismo moral razonado en determinados encuadres. Norman Denzin e Ivonna Lincoln (2011) señalan la simplificación en exceso y la deshumanización del participante al que este modelo de abordaje ético puede llevar, en la consideración primordial de un sujeto anónimo y abstracto. A diferencia, el nuevo paradigma -el relacional- es pensado para las situaciones investigativas cuya relevancia está puesta precisamente en las características particularísimas de los sujetos que participan y explicita su intención en crear un marco ético-normativo basado en derechos humanos, pero con revisión de los principios y reglas éticas consecuentes. En esta perspectiva paradigmática, por ejemplo, cobra relevancia la interrogación sobre qué entendemos por el concepto de “respeto”: lo que parece ser, a primera vista, una cuestión universal comporta, en realidad, un complejo entramado de comportamientos, de lenguajes, de rituales y de códigos culturales e institucionales de interacción social; con lo cual el investigador no puede presuponer su sentido unívoco frente al o los

individuo/s que investiga; más bien, dependerá de la co-definición relacional generada en el contexto investigativo. Otra situación ejemplar, sugerida por Stake (2013), donde pueden visibilizarse prácticas del cuidado del otro en perspectiva relacional -sin desatender la autonomía del participante- es el hecho de que la/s persona/s que han participado del DEC reciban una copia de los informes (escritos preliminares), donde se expone cómo se los presenta, cómo se los cita y cómo se los interpreta. Este procedimiento, bastante usual, por otra parte para las investigaciones cualitativas que priorizan el sentido que otorgan los individuos a sus experiencias y relatos- no puede agotarse en la mera comunicación: el investigador tendrá que prestar especial atención a las respuestas que dan los participantes al observar estos escritos, detectando “signos de preocupación” (Stake, 2013: 187), es decir, objeciones respecto a situaciones donde pueden quedar muy expuestos o de modo innecesario sus componentes íntimos y personalísimos.

## **5. Los DEC en Psicología y sus problemáticas éticas. El caso del psicoanálisis**

Para el caso de la psicología, el *Código de Ética de la Asociación de Psicólogos Americanos* (APA, 2002; 2010), así como de su *Manual de Publicaciones* (APA, 2010) establecen los estándares éticos y normas a seguir basadas en los principios generales de Derechos Humanos e internacionalmente reconocidos para las ciencias. Un tema de importancia en este ámbito refiere a la protección de la confidencialidad durante el proceso y en el momento de la publicación de investigaciones que incluyan estudios de caso/s. Al respecto, se sostiene:

Estándares de certificación. Los estándares 8.01-8.09 del Código de Ética de la APA especifican los principios que los psicólogos deben seguir al conducir una investigación con humanos y animales [...] Protección de la confidencialidad. Cuando los investigadores emplean *estudios de caso* para describir su investigación, *tienen prohibido revelar ‘información confidencial identificable* concerniente a sus pacientes, individuos u organizaciones, estudiantes, participantes en la investigación u otros destinatarios de sus servicios’ (Estándar 4.07 del Código de Ética de la APA). La confidencialidad de los estudios de caso generalmente se maneja a través de una o dos formas. Una opción es *preparar el material del caso descripto, presentar-*



*lo al sujeto del informe del caso y pedirle su consentimiento por escrito para la publicación. Sin embargo, al hacerlo, debemos tener cuidado de no explotar a personas sobre las cuales uno tiene autoridad de supervisión, evaluación o de otra naturaleza, como clientes, pacientes, supervisados, empleados o clientes institucionales.* La otra opción es disfrazar ciertos aspectos del material del caso de modo que ni el sujeto ni terceras personas (como familiares o empleadores) sean identificables. Existen cuatro estrategias principales para llevar esto a cabo: (a) alterar características específicas, (b) limitar la descripción de características específicas, (c) confundir detalles del caso añadiendo material ajeno, y (d) emplear combinaciones (APA, 2010: punto 1.11 [énfasis agregado en cursiva]).

Estas indicaciones normativas demuestran el espíritu de las Normas APA en concordancia con los lineamientos generales de la ética científica y el cuidado del otro participante a cargo.

Un caso peculiar refiere a las investigaciones con humanos en el psicoanálisis. Desde el punto de vista científico, el psicoanálisis ha contribuido mucho al conocimiento de los fenómenos humanos, aunque sus productos teóricos suelen ser objeto de variadas críticas epistemológicas derivadas, en parte, de las ciencias experimentales de finales del siglo XIX y principios de siglo XX y portadoras de presupuestos ontológicos, metodológicos y axiológicos muy alejados a los fundamentos freudianos.

Las investigaciones psicoanalíticas, cuando utilizan estudios de casos, suelen organizar su base empírica sobre las producciones inconscientes de los individuos indagados. Desde el punto de vista ético, se destaca la novedosa forma freudiana de abordar al sujeto, llegando a trastocar incluso nociones tales como la de autonomía y responsabilidad. Según Maximiliano Azcona:

Tanto el enfoque bioético tradicional como el discurso del derecho parecieran compartir suposiciones ético-antropológicas que se retrotraen a una concepción liberal individualista de la autonomía, propia de la modernidad. Así se supone, entre otras cosas, que el sujeto es aislable del entorno y esencialmente racional (2016: 74).

Esto mismo -nos dice el autor- es lo que el psicoanálisis de Freud viene a subvertir. La materia prima básica de las investigaciones freudianas, los fenómenos designados como formaciones del inconsciente (operaciones fallidas, chistes, sueños, síntomas), pueden explicarse a par-

tir del interjuego conflictivo entre las representaciones, establecidas a expensas de la voluntad y la conciencia del agente. El llamado “sujeto del inconsciente” es así una relativización o negación de atributos que suelen caracterizar la noción ética estándar del sujeto: como un agente autónomo con dominio consciente de su voluntad e intención. En esta línea, la noción psicoanalítica de responsabilidad no aparece supeditada a la voluntad consciente, “la posición del sujeto es indisociable de su responsabilidad o, lo que es otra forma de decirlo, el sujeto es responsable por antonomasia” (Azcona, 2016: 74). Muy alejado de ser un moralista -según la afirmación de Paul Ricoeur (1996)- Freud no exime al sujeto de su responsabilidad. A diferencia, le imputa responsabilidad por aquello que desconoce de sí, aunque no en términos jurídicos, pero sí éticos: lo llama a responder sobre lo que le pertenece, es decir, responsable por lo que cae a su cuenta respecto de su realidad psíquica.

La forma particular de entender el mundo humano y sus acciones amerita una reflexión sobre las adecuaciones ético-procedimentales necesarias para estas investigaciones. Estas giran en torno al cumplimiento o no de reglas establecidas por la comunidad *psi* en relación al manejo de los individuos participantes, tales como el consentimiento informado o el secreto profesional.

Stephen Levine y Susan Stagno (2001), Andrés Roussos, Malena Braun y Julieta Olivera (2010), Adela Leivobich de Duarte (2006) y Nahir Bonifacino (2013), entre otros, plantean las problemáticas éticas que surgen cuando el interés del psicoanalista es también el de transmitir sus aportes a partir de las investigaciones sobre los estudios de casos realizados, interés, por cierto, originado en el mismo psicoanalista y no en el paciente. Ya Freud -a propósito de la presentación de su *Caso Dora*- alertaba sobre esta dificultad, sosteniendo que muchos “querrán leer un caso clínico de esta índole como una novela con clave destinada a su diversión y no como una contribución a la psicopatología de las neurosis” ([1905]2002: 8). De este modo, otorga especial atención al cuidado sobre la exposición pública de la intimidad de un paciente. En las discusiones actuales sobre el alcance de la regla de confidencialidad o mantenimiento de la intimidad, las posturas oscilan entre la confidencialidad absoluta o la relativa. La supervisión de material clínico aparece, por ejemplo, como una excepción permitida a esta regla, dado el interés relevante

en la transmisión de conocimientos y logros relativos al material clínico en psicoanálisis. Suele plantearse que esta excepción debe mantener la condición de enmascarar la identidad del paciente. Christopher Bollas (en Bonifacino, 2013) dirá que la supervisión podría llegar a ser contraria al tradicional respeto psicoanalítico por la regla en cuestión, a la vez que introduce la presencia de un tercero en el par analítico con intención de obtener un beneficio para el paciente. Esta última aclaración trae a cuenta lo que en ética aplicada suele conocerse como un dilema ético, visibilizado aquí en la tarea científica: el analista que investiga y quiere publicar un caso se enfrenta a la controversia de tener que elegir entre el principio del respeto por la autonomía y el principio de beneficencia, decidiendo respetar uno de los dos y desestimar el otro. Más allá de las discusiones presentes, posturas más relativistas sostienen la idea de no asumir la regla sobre el secreto profesional como un mandato automático, con valor absoluto, sabiendo que es precisamente el psicoanálisis el que promulga que toda situación es pasible de indagación e interpretación en su unicidad (Goldberg en Bonifacino, 2013).

El tema del respeto por la confidencialidad del paciente indagado con fines investigativos es relacionado también con otra regla presente en los encuadres científicos: el Consentimiento Informado (CI). En términos generales, solicitar al sujeto un CI para la utilización de materiales clínicos en la investigación debiera ser un procedimiento que el psicoanalista tenga más presente en el encuadre, apelando así a la libre determinación de los pacientes y optando por el principio del respeto de la autonomía. 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 que el mismo psicoanálisis posee como herramienta metodológica para sus fines terapéuticos. Surge como posibilidad el ir repactando el CI según avance la relación en el encuadre, dando la oportunidad al participante de revocar o reafirmar su decisión. Asimismo, se promulga que el paciente-participante pueda tener acceso al material, a "su caso", una vez que este haya sido elaborado para los fines investigativos. De este modo, el psicoanalista asumirá el llamado "principio de protección de la persona" como valor principal, plenamente vigente para la investigación y expresado en todos los códigos de ética profesionales. El reconocimiento constante de este principio

debería, pues, poder guiar una postura criteriosa para la aplicación de las reglas éticas en investigación psicoanalítica y su transmisión, extremando los cuidados necesarios y evitando una posible manipulación de los sujetos a cargo.

## **6. A modo de conclusión**

Hemos expuesto algunas problemáticas indagadas por nuestro equipo sobre los aspectos metodológicos y éticos de las investigaciones con estudios de casos en ciencias sociales y humanas y en especial en Psicología.

Según Stake:

La investigación de estudios de casos no es nueva ni esencialmente cualitativa. El estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección de qué ha de estudiarse. Si la investigación de los estudios de casos es más humana, o, en cierta forma, trascendente, se debe a que los investigadores también lo son, y no se debe a los métodos (2013: 154).

En efecto, por una parte, la implementación de un DEC comporta mucho más que la mera aplicación de técnicas no es sólo “una elección metodológica”. Conforman investigaciones complejas que –de acuerdo a los objetivos cognoscitivos de quienes investigan- estudian un fenómeno o situación en su especificidad, el “qué ha de estudiarse”. Los metodólogos de las ciencias sociales y humanas, en cada ámbito disciplinar, analizan sus bondades y dificultades metodológicas, así como los supuestos epistemológicos que los guían. Hemos expuesto las controversias y malentendidos que este tipo de investigaciones suele acarrear. Las discusiones giran en torno al estatuto metodológico y epistémico de las investigaciones (si son un diseño en sí mismo, qué objetivos cognoscitivos persiguen, cuál es la función que cumplen) y sus resultados (cuán fiables y válidos son, qué tipo de conocimiento pueden arrojar). La Psicología tradicionalmente investiga a partir de casos para ejemplificar o para desarrollar y consolidar teoría; pero no suele realizar una reflexión sistematizada sobre las posturas epistemológicas y los componentes metodológicos utilizados en sus DEC. Es importante la explicitación de estos aspectos si se tiene en cuenta que la comunicación clara y auditabilidad interna/externa del proceso investigativo son criterios relevantes para estimar la pertinencia de los estudios científicos (Mendizábal, 2007).

Por otra parte, las investigaciones con casos implican siempre prácticas responsables de los científicos. Desde la mirada ética, la premisa básica para este tipo de estudios puede resumirse en la fórmula de Stake: es más humana. El ejercicio de la prudencia convierte la escena investigativa en un encuadre que no esté marcado sólo por una actitud heterónoma en referencia a la norma, sino por un *ethos* científico-profesional que exige elevar el nivel de excelencia del rol desempeñado. Para Paul Ricoeur, una actitud de responsabilidad prudencial significa, en primer lugar, situarse en la vía del reconocimiento recíproco donde el *alter ego* es “promovido al rango de objeto de inquietud” (2003: 68), otro yo a cargo nuestro que, como yo, es también un yo. Así, la acción responsable no implica sólo la prevención, la precaución de posibles daños o efectos no queridos, sino el ejercicio de una virtud de tipo aristotélica atenta al principio de imparcialidad de la acción, reemplazando el interés individualista de “lo que es bueno para mí” por “lo que es bueno para todos” (Guariglia, 1996; Lledó, 2006). Las investigaciones con humanos, los DEC entre ellas, conllevan situaciones específicas donde es relevante no tratar el fenómeno indagado como un mero instrumento de interés para la ciencia. En esta línea se entiende la afirmación de Agustín Estévez Montalván: “el predominio de lo legal y lo científico puede limitar el orden de la creatividad, pero no obtura el lugar esencial de la deliberación y la prudencia” (2004: 10). Es esperable poder incorporar una “cultura ética de la investigación”, según la expresión de James Lavery (2001), desde hábitos que permitan sensibilizarse sobre el respeto de los derechos de los sujetos, siendo receptivos al espíritu de los códigos internacionales; pero, también, que ayuden a una práctica reflexiva y cuidadosa, en atención a la faz vulnerable del participante en situación investigativa.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). “La elección del estudio de caso en investigación educativa”. En *Gazeta de Antropología*, 28 (1), pp. 1-12.
- American Psychological Association (2002). *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. *American Psychologist*, 57 (12), 1060-1073 [en línea] Recuperado de <<http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>>.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la APA*. México: Moderno.

- Archenti, N. (2007). "Estudio de casos/s". En A. Marradi.; N. Archenti y J.I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Azcona, M. (2016). "El caso de la teoría psicoanalítica freudiana: la responsabilidad subjetiva, los orígenes de la moral y su abordaje por la técnica analítica". En Sánchez Vázquez, M.J. (coord.). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la psicología*. La Plata: Edulp.
- Beauchamp, T.L. y Childress, J.F. (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson.
- Bonifacino, N. (2013). Dilemas éticos en psicoanálisis. En *Revista uruguaya de psicoanálisis* [en línea] Recuperado de <<http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201311611.pdf>>.
- Borzi, S.; Gomez, M. F. y Cardós, P. (2015). "La implementación del Estudio de Caso/s en Psicología del Desarrollo: primer relevamiento bibliográfico". En *Libro del IV ° Congreso Internacional de Psicología del Tucumán*. Tucumán: Facultad de Psicología, UNT.
- Cheek, J. (2013). "La práctica y la política de la investigación cualitativa financiada". En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Estrategias de investigación cualitativa*, Vol. III. Barcelona: Gedisa.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (1979). *Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación*. Washington DC, USA. [en línea] Recuperado de <<http://www.pcb.ub.edu/bioeticaidret/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>>.
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas y Organización Mundial de la Salud (2002). *Pautas Éticas Internacionales para Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos*. Ginebra, Suiza [en línea] Recuperado de <[www.cioms.ch/.../pautas\\_eticas\\_internacionales.htm](http://www.cioms.ch/.../pautas_eticas_internacionales.htm)>.
- Denzin, N. y Lincoln, S. (2011). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Diamond, M.C.; Scheibel, A.B; Greer, M.M. y Harvey, T. (1985). "On the brain of a scientist: Albert Einstein". En *ExpNeurology*, 88, pp. 198-204 [en línea] Recuperado de <<http://lunaproductions.com/wp-content/uploads/2014/05/On-the-Brain-of-Einstein.pdf>>.

- Estévez Montalbán, A. (2004). "Los comités de evaluación ética y científica de la investigación en seres humanos en los países latinoamericanos y el Caribe". En Bota i Arqué, A. y otros. *Documento del Programa Internacional de Ética de la Investigación Biomédica y Psicosocial (2003-2004)* [en línea] Recuperado de <[http://www.unal.edu.co/bioetica/documentos/cd\\_ei\\_sh\\_c1\\_ce\\_latino-america.pdf](http://www.unal.edu.co/bioetica/documentos/cd_ei_sh_c1_ce_latino-america.pdf)>.
- Falk, D.; Lepore, F.E. y Noe, A. (2013). "The cerebral cortex of Albert Einstein: a description and preliminary analysis of unpublished photographs". En *Brain*. 136, pp. 1304-1327. [en línea] Recuperado de <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3613708/>>.
- Ferreres, A. (2005). *Cerebro y Memoria. El caso HM y el enfoque neurocognitivo de la memoria*. Buenos Aires: Tekné.
- Flyvbjerg, B. (2004). "Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso". En *Revista Española de Investigación Sociológica*, 106, pp. 33-62 [en línea] Recuperado de <[http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_106\\_041167998142322.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf)>.
- Fonagy, P. (2003). "Genética, psicopatología evolutiva y teoría psicoanalítica: el argumento para terminar con nuestro (no tan) espléndido aislamiento". En *Aperturas psicoanalíticas*, 15, s/p. Recuperado de <<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=262&a=>>.
- Freud, S. ([1905] 2002). "Fragmento de análisis de un caso de histeria". En *Obras Completas*, tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1909] 2002a). "Análisis de la fobia de un niño de cinco años". En *Obras Completas*, tomo X. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1909] 2002b). "A propósito de un caso de neurosis obsesiva". En *Obras Completas*, tomo X. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1911] 2002c). "Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia Paranoides) descrito autobiográficamente". En *Obras Completas*, tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1996). "What kind of research for psychoanalysis?" En *International Psychoanalysis: Newsletter of the International Psychoanalytical Association* 5, pp. 10-14.
- Guariglia, O. (1996). *Moralidad. Ética universalista y sujeto moral*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Lavery, J.V. (2001). "A culture of Ethical Conduct in Research". En *CHH Working Paper*, Num. Wg.2, p. 5.
- Leivovich de Duarte, A. (2006). "La ética en la práctica clínica. Consideraciones éticas en la investigación psicoanalítica". En *Revista uruguaya de psicoanálisis* [en línea] Recuperado de [http://www.apuruguay.org/revista\\_pdf/rup102/rup102-leivovich.pdf](http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup102/rup102-leivovich.pdf).
- Lledó, E. (2006). "Aristóteles y la ética de la 'polis'". En V. Camps (ed) *Historia de la ética. Vol. II*. Barcelona: Crítica.
- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levine, S.B. y Stagno, S.J. (2001). "Informed consent for case reports: the ethical dilemma of right to privacy versus pedagogical freedom". En *The Journal of psychotherapy practice and research*, 10 (3), pp. 193-201 [en línea] Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3330645/>.
- Manzini, F. y Milillo, Y. (2015). "El cerebro post-mortem de Albert Einstein: posibles correlaciones entre estructura cerebral y genialidad humana. Un estudio de caso bibliográfico". En *Actas del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Universidad de Buenos Aires* [en línea] Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-015/537.pdf>.
- Martínez Bonafé J. (1988). "El estudio de casos en la investigación educativa". En *Revista Investigación en la Escuela*, 6, pp. 41-50 [en línea] Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf).
- Martínez Miguelez, M. (2006). "La investigación cualitativa (síntesis conceptual)". En *Revista de Investigación en Psicología (UNMSM)*, 9 (1), pp. 123-146 [en línea] Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213>.
- Maxwell, J. (1998). *Qualitative Reasearch Design. Aninteractive approach*. London: T. Oaks Sage.
- Mendizábal, N. (2007). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Montero, I. y León, O. (2002). "Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología". En *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), pp. 503-508 [en línea] Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/337/33720308.pdf>.



- Nasio, J. D. (2001). "¿Qué es un caso? En Nasio, J. (ed.). *Los más famosos casos de psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). "Los estudios de caso en la investigación sociológica". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Perron, R. (1999). "Reflections on psychoanalytic research problems". En *An open door review of outcome studies in psychoanalysis*. Londres: IPA Report.
- Piovani, J., Rausky, E. y Santos, J. (2010). "Los estudios de caso en las ciencias sociales: sobre sus orígenes, desarrollo histórico y sistematización metodológica". En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata [en línea] Recuperado de <http://www.academica.org/000-027/98>.
- Ricoeur, P. (1996). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Lo justo*. Madrid: Caparrós.
- Rosenthal, R. (2000). "Expectancy effects". En Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopedia of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Roussos, A. (2007). "El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica". En *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVI (3), pp. 261-270 [en línea] Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2819/281921790006.pdf>.
- Roussos, A.J.; Braun, M. y Olivera, J. (2010). "Problemáticas éticas actuales en la investigación en psicoterapia". En *Revista argentina de clínica psicológica*, Vol. XIX, pp. 23-40 [en línea] Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2819/281921797003.pdf>.
- Sánchez Vázquez, M.J. (2011). "*Ethos científico e investigación en Psicología*". En *Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, Tomo 2, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata [en línea] Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1459/ev.1459.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1459/ev.1459.pdf).
- \_\_\_\_\_ (Coord.) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. La Plata: Edulp [en línea] Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/27889>.
- Schafer, R. (1976). *A New Language for Psychoanalysis*. New Haven: YUP.

- Spence, D.P. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: WW Norton & Company.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de casos*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (2013). "Estudios de casos cualitativos". En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Estrategias de investigación cualitativa*, Vol. III. Barcelona: Gedisa.
- Tuhiwai Smith, L. (2011). "Caminando sobre terreno resbaladizo". En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Estrategias de investigación cualitativa*, Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005). *Psicología del Desarrollo: Enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Brujas.
- Wallerstein, R. (2006). "Psychoanalytic therapy research: Its history, its present status, and its projected future". En *Psychodynamic diagnostic manual*. Silver Spring, MD: APO.
- Witelson, S.; Kigar, D. y Harvey, T. (1999). "The exceptional brain of Albert Einstein". *The Lancet*, Vol 353, pp. 2149-2153 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/AJq2ov>>.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Sage.
- Zukerfeld, R. (2009). "La noción de muestra en investigación en psicoanálisis". En *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13 (2), pp. 247-262 [en línea] Recuperado de <<http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v13n2/v13n2a08.pdf>>.

## Acerca de los autores

**María José Sánchez Vázquez** es doctora en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), magister en Ética Aplicada (UBA) y especialista en Docencia Universitaria (UNLP), además de ser licenciada y profesora en Psicología (UNLP). Es profesora adjunta ordinaria a cargo en asignaturas del área de la metodología de la investigación psicológica y de la ética aplicada a la Psicología en grado y posgrado (Facultad de Psicología, UNLP), como así también directora de proyectos de investigación y de extensión de la UNLP.

**Maximiliano Azcona** es magister en Epistemología e Historia de la Ciencia egresado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y licenciado y profesor en Psicología (UNLP) y, actualmente, se encuentra realizando el doctorado de Psicología (UNLP). Asimismo, es becario de investigación

(UNLP-Secyt, Becas Tipo A y B), ayudante diplomado ordinario en las materias “Epistemología y Metodología de la Investigación Psicológica” y en el “Seminario de Psicología Experimental” e integrante de proyectos de investigación en la UNLP.

**Sonia L. Borzi** es licenciada y profesora en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es profesora titular ordinaria de la asignatura “Psicología Genética” (Facultad de Psicología, UNLP) y directora e integrante de proyectos de investigación y de extensión en la UNLP.

**Paula Cardós** es especialista en Docencia Universitaria (UNLP), licenciada y profesora en Psicología (UNLP) y se encuentra cursando la Maestría en Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Paralelamente, es profesora adjunta ordinaria a cargo de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” (Facultad de Psicología, UNLP), directora del Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia de la Facultad (Facultad de Psicología, UNLP) y directora e integrante de proyectos de investigación y de extensión en la UNLP.

**Carolina Morales** es licenciada en Psicología egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), becaria del Programa “Estímulo a las Vocaciones Científicas” (CIN-UNLP) y, desde el 2015 a la actualidad, como alumna de la carrera. Además, es participante en calidad de becaria en proyectos de investigación de la UNLP.



# LA IDENTIFICACIÓN TRANSGÉNERO COMO UN DECIR/ HACER Y EL CARÁCTER PERFORMATIVO DE LOS DISCURSOS MEDIÁTICOS

*Transgender identification as a saying/doing/being and the performative character of mass media discourses*

Susana Inés Souilla  
[susanasouilla@yahoo.com.ar](mailto:susanasouilla@yahoo.com.ar)

Facultad de Psicología | Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Universidad Nacional de La Plata

## Resumen

El propósito de las siguientes líneas es encontrar zonas de articulación del concepto de performatividad en tres instancias: en el discurso (los discursos particulares y, en un sentido más amplio, la discursividad social), la identificación de género como fenómeno performativo y la performatividad del discurso de la información en el caso específico de la tematización de la identificación transgénero. De esta manera, la exposición está organizada en cuatro partes: la primera, consiste en un recorrido por los desarrollos teóricos de autores que, desde la filosofía y los estudios del discurso, han reflexionado sobre el lenguaje como un hacer; la segunda presenta algunos aspectos fundamentales de la teoría *queer* de Judith Butler sobre la performatividad en la identificación de género; la tercera y la cuarta se centran en el discurso periodístico y retoman algunos conceptos expuestos en las partes anteriores en el análisis enunciativo del tratamiento que un caso de identificación transgénero -el caso Luana- ha tenido en tres medios nacionales argentinos: *La Nación*, *Clarín* y *Página/12*.

**Palabras clave:** performatividad, identificación transgénero, discursos, mediáticos

## **Abstract**

The purpose of the following lines is to find some areas of articulation of the concept of performativity in three instances: performativity in discourse (particular discourses and, in a broader sense, social discursiveness), the identification of gender as a performative phenomenon and performative nature of the information discourse in the specific case of the treatment of transgender identification. In this way, the presentation of the text is organized in four parts: the first consists of a review of some theoretical developments of authors who, from philosophy and discourse studies, have reflected on language as a doing; the second presents some fundamental aspects of Judith Butler's queer theory of performativity in gender identification; the third and fourth focus on the journalistic discourse and retake some concepts exposed in the previous parts in the enunciative analysis of the treatment that a case of transgender identification - the Luana case - has had in three Argentine newspapers: *La Nación*, *Clarín* and *Página/12*.

**Keywords:** Performativity; transgender identification; discourses; media.

## **1. Algunas aproximaciones teóricas en torno al lenguaje/discurso como un hacer**

La idea de que el lenguaje es en sí mismo acción ha sido ampliamente desarrollada especialmente por la filosofía y los estudios del discurso. Ese carácter performativo fue motivo de un minucioso análisis por parte de John Austin quien, en 1955, dio una serie de conferencias en Harvard que fueron publicadas en español con el título *Cómo hacer cosas con palabras* ([1971] 1982). A partir de la idea de que es posible identificar expresiones constatativas (que pueden ser consideradas verdaderas o falsas en virtud de su correspondencia con algo que sería externo al lenguaje) y expresiones realizativas (que consisten en un hacer, es decir, en la modificación de una situación), llega a la conclusión de que toda expresión del lenguaje tiene una fuerza ilocucionaria que puede ser reconocida como aquello que se hace al decir (por ejemplo, prometer, interrogar, jurar) y una fuerza perlocucionaria que consiste en los efectos o consecuencias que la emisión de una expresión produce.

A partir de estos conceptos, las emisiones realizativas se destacan por el peso que tiene en ellas la fuerza ilocucionaria. La fecundidad de esta teoría se pone en evidencia cada vez que se hace referencia a la relación entre el uso del lenguaje y lo que podríamos llamar realidad extra verbal. John Searle continuó en la línea de Austin, centrándose en lo que llamó "acto ilocucionario", al que define como "la unidad mínima de la comunicación lingüística" ([1965] 1991: 432), para cuya realización deben darse determinadas condiciones o reglas. Searle distingue en las emisiones del lenguaje, además de un contenido proposicional, una función reconocible por dispositivos que permiten determinar cómo debe ser tomada la proposición. Es interesante destacar que este autor sostiene que, en la configuración del significado de una emisión lingüística, la convención tiene tanto o más peso que la intención del hablante.

Uno de los lectores y críticos más agudos de la teoría de Austin ha sido Jacques Derrida (1968) quien, a partir de la aceptación del carácter performativo del lenguaje, cuestiona ciertos aspectos de la teoría de los actos de habla. No nos detendremos aquí en la compleja exégesis de los postulados de Austin que realiza Derrida. Sólo mencionaremos estos aspectos: el cuestionamiento de la idea de contexto como entidad determinable y saturada y la refutación de la intencionalidad deliberada de un ser individual que habla como condición de éxito de las expresiones performativas, lo cual daría lugar a una concepción transparente del lenguaje. Derrida incorpora los conceptos de citacionalidad e iterabilidad: el carácter performativo de las expresiones del lenguaje no está dado por la intencionalidad de un sujeto de voluntad, sino por su carácter repetido y reconocido como convención social, atributo que ejerce una suerte de autorización. No habría entonces una realidad asequible por fuera del lenguaje sino más lenguaje. Cada acto es una cita o más precisamente una recitación de lo que ya ha sido hablado y normatizado a través de la repetición. Lo que es considerado natural o incluso esencial es producto de un proceso de naturalización, efectuado a partir de los actos repetidos y que gozan de una autoridad.

También Dominique Maingueneau parte del concepto fundamental del lenguaje como acción desarrollada por Austin y Searle y lo extiende al plano del discurso: "En un nivel superior, estos actos elementales se integran ellos mismos en un discurso de un género determinado (un

folleto, una consulta médica, un telediario, etc.) que apuntan a producir una modificación en los destinatarios” (2009: 45).

Por su parte, los autores que se inscriben en la corriente del análisis crítico del discurso (ACD) enfatizan el poder de los discursos como productores de lo social que, o bien refuerzan el *statu quo*, por medio de la reproducción de los esquemas dominantes, o contribuyen a su transformación (Fairclough & Wodak, 2000; Van Dijk, 2003). De acuerdo con Pedro Santander, a partir del giro discursivo, “el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social” (2011: 209).

La tendencia a oponer, por un lado, la idea de lenguaje como representación (que pone el acento en la relación lenguaje-pensamiento) y, por otro, la idea de lenguaje como acción (que prioriza la relación entre lenguaje y eso otro que llamamos realidad) o como comunicación (que enfoca la cuestión de la alteridad o de la intersubjetividad), podríamos decir que es superada en modelos explicativos más complejos -y también diversos- por autores como Patrick Charaudeau (2003; 2005) y Marc Angenot (2010).

Charaudeau, luego de un recorrido por las teorías del campo de la filosofía del lenguaje (Austin y Searle) y de la antropología (Goffman y Garfinkel), enfoca la relación entre lenguaje y acción a partir del principio de influencia: en todo uso del lenguaje -y sobre todo en el discurso político y en el de los medios- el sujeto locutor busca producir efectos y afectos en el interlocutor, “todo acto de lenguaje tiene una doble dimensión, de transformación del mundo y de interacción, uno a través del otro” (2005: 4). El autor distingue los efectos propuestos de los aquellos que efectivamente se producen -si se producen- en los destinatarios, lo que podríamos considerar como una trasposición, desde una mirada discursiva, de las dimensiones ilocucionaria y perlocucionaria del acto de habla descripto por Austin.

Frente a los enfoques que plantean el lenguaje como mera representación transparente de hechos que estarían fuera de él, Charaudeau defiende la idea de que el uso del lenguaje es constructor de la realidad social significativa y, frente a las posturas que consideran los usos lingüísticos como procesos de comunicación en pos de la intercomprensión, la eficacia comunicativa y la búsqueda de una verdad consenso, el autor sostiene que, en gran medida, los discursos juegan más con la verosimilitud que



con la construcción de una verdad. Es así como, especialmente en el caso del discurso político, enumera una serie de estrategias discursivas (de imprecisión, de promesa, de decisión, de justificación o de disimulación).

En el caso del discurso de la información, explica que el proceso de transacción domina el proceso de transformación por medio del lenguaje de lo que sería el "hecho bruto" y también enumera una serie de estrategias discursivas que buscarían producir un efecto de verdad, ya que no sólo se trata de dar a conocer sino de hacer creer. Para este autor, los medios de comunicación "no transmiten lo que ocurre en la realidad social, sino que imponen lo que construyen del espacio público" (2003: 15). Es decir que, si bien Charaudeau hace referencia a un proceso de transformación de un determinado suceso (que consiste en convertir algo que no ha sido significado en algo con significado), está regido por el proceso de transacción, en otras palabras, por la consideración de un otro a quien va destinado el discurso, sobre quien se realizan hipótesis y en quien se busca influir.

Estas perspectivas hacen referencia a expresiones lingüísticas concretas (Austin, Searle) o a géneros específicos (el discurso político o el discurso de la información en el caso de Charaudeau), es decir, a situaciones de comunicación o géneros discursivos determinados.

Otros desarrollos teóricos plantean un modo más amplio de abordar la discursividad. Angenot (2010), por ejemplo, define el discurso social no sólo como hecho social e histórico sino como un entramado sistémico de reglas de producción y de interpretación, vigente en un específico estado de lo social que dota los discursos contingentes de aceptabilidad, de eficacia y de encanto. Ese orden sistémico, que es propio de un lugar y de una época, funciona con independencia de cualquier uso individual. El autor logra trascender el dilema de la representación como opuesta a la acción al plantear que el discurso, al representar la realidad, contribuye a hacerla, ya que "la unidad relativa de la visión del mundo que se desprende del discurso social resulta de esta cooperación fatal en el ordenamiento de imágenes y datos" (2010: 64). Pero este representar la realidad implica también ocultar, dejar aspectos fuera del lenguaje y, por lo tanto, construir la trama de lo que ha de ser recordado (y de alguna manera *recortado* del olvido), "bloquear lo indecible"<sup>1</sup>. Otras funciones

1 En relación con esto, Marc Angenot (2010) distingue los "tabúes universales" que son los que quedan en la sombra, indecibles, de los "tabúes oficiales" que, si bien no son mentados, son reconocidos y son objeto de intentos de subversión en la sociedad.

del discurso social que Angenot enumera y explica son legitimar y controlar, sugerir y hacer hacer, producir la sociedad y sus identidades, construir inteligibilidades y producir la doxa:

Los discursos sociales, más allá de la multiplicidad de sus funciones, construyen el mundo social, lo objetivan y, al permitir comunicar esas representaciones, determinan esa buena convivencia lingüística que es el factor esencial de la cohesión social. Al hacer esto, rutinizan y naturalizan los procesos sociales (2010: 67).

De esta manera, hablar de discurso social es hablar de hegemonía discursiva: todo aquello que es decible pero también lo no decible en un estado particular de lo social. La lengua considerada legítima, la imposición de fetiches y tabúes, ciertas tópicos y temáticas así como también los modos de conocer y las formas de decir, el egocentrismo y el etnocentrismo son componentes de la hegemonía entendida como algo que, si bien atraviesa todos los sectores sociales, es más favorable a determinados interlocutores. Un rasgo interesante de la hegemonía, según Angenot, es que incluye los discursos identificados como dominantes, pero también las maneras de intentar subvertirlos.

Vemos entonces cómo, más allá de ciertos matices diferentes que están relacionados con el ángulo desde el cual miran los fenómenos de significación, los distintos autores a los que hemos hecho referencia piensan el uso del lenguaje, los discursos -considerados como hechos particulares o en su entramado genérico- y la discursividad social como procesos de significación que a partir de la (re)iteración, la (re)citación de formas que pueden ser (re)conocidas, (re)producen lo social y, al mismo tiempo, en ciertas circunstancias, constituyen la condición de posibilidad de la transformación de un orden social dado.

## **2. Identificación de género y performatividad**

La dimensión discursiva -y performativa- de la vida social ha sido también objeto de reflexión de Judith Butler, a partir del estudio de la problemática de la identificación de género. En *Cuerpos que importan*(2002), la autora considera la corporalidad no como algo natural sino construido históricamente: sexo y género son performativos porque se realizan a partir del comportamiento y del discurso. El género, e incluso el sexo,

constituyen actos performativos que son posibles a partir de los rasgos del discurso hegemónico heteronormativo. El género es una categoría configurada culturalmente y, por lo tanto, no es algo natural ni inamovible, sino dinámico. En la línea de Derrida, la autora afirma que:

a) lo corporal es el efecto performativo de una repetición de actos significantes que producen una ilusión: la de que la matriz heterosexual es algo natural o incluso esencial; b) la acción repetitiva del sujeto no es voluntaria o deliberada porque él mismo es producido por las normas vigentes anteriores a él;

c) si bien los discursos sociales con sus normas reguladoras hegemónicas constituyen al sujeto, no lo determinan: la agencia del sujeto puede, en ciertas condiciones, quebrar esa lógica de la mera repetición desestabilizando la polarización masculino/femenino a partir de la incorporación de la ambigüedad y la proliferación de posiciones<sup>2</sup>.

Justamente, esta propuesta apunta a una deconstrucción antiesencialista cuyo horizonte de expectativa no es ni la mera tolerancia ni la aceptación aquiescente de la diferencia del otro/de la otra, sino la configuración de un orden sociosexual diferente, capaz de incluir plenamente lo diverso y plural. Detrás del paradigma de la tolerancia, se esconde la aceptación condescendiente de quien no revisa sus propios parámetros por considerarlos el incuestionable lugar de la verdad. En este sentido, una política progresista de ampliación de derechos no sería más que una extensión o reiteración ligeramente reformada -quizás bien pensante- del orden hegemónico. Butler (2002) propone, en cambio, desmontar el paradigma binario de la sexualidad y el género que postula como naturales las categorías puras de hombre/mujer, a partir de las cuales el discurso hegemónico establece que los cuerpos que son reconocidos de acuerdo con la norma vigente son los "cuerpos que importan", en tanto que los que no se acoplan a ella son los "cuerpos abyectos" porque quedan excluidos de la consideración de lo humano. Romper con la

---

<sup>2</sup> Es notable la semejanza -más allá de las procedencias disciplinares diferentes- entre los planteos de Butler y de Angenot. Ambos autores sostienen que todo aquello que consideramos natural es producto de la repetición o la rutinización de prácticas significantes que constituyen el discurso hegemónico y que los actos transformadores sólo pueden realizarse a partir de las regulaciones planteadas desde ese marco hegemónico. Es necesario aclarar que, dentro de lo que Angenot -cuyos desarrollos teóricos son posteriores a los de Butler- denomina discurso social, distingue "dos grandes modos de significancia": "la histéresis" (comportamientos de los cuerpos sociales) y "la semiosis de los textos y de los simulacros objetivados".

norma binaria y reconocer la complejidad del género posibilitaría, en el pensamiento de Butler, la liberación de esos cuerpos de su condición de abyección y un empoderamiento para que esas vidas valgan la pena de ser vividas<sup>3</sup>.

En la teoría *queer* de Judith Butler, la identificación de género -y en particular la identidad de género cruzada que consiste en la identificación con el género normatizado para el sexo considerado opuesto- es algo íntimamente vinculado al lenguaje y forma parte de la discursividad social. En el artículo "El transgénero y el espíritu de la revuelta" la autora parte de la idea de que plantear una política de la identidad de género supone la reivindicación de una interlocución: la relación "yo me dirijo a ti", que es diferente de considerar simplemente un reconocimiento de lo que el otro es:

Estos actos de habla son modos de dirigirse a alguien que instauran un 'yo' y buscan dirigirse a un "tú", y esta escena de la interlocución puede ser tan importante, si no más importante, que la categoría por la cual me dirijo a ti (2009: 47).

Si bien, como ya se ha dicho, las identificaciones ocurren en relación con las normas, al mismo tiempo las normas operan mediante "la regulación o la infiltración de las prácticas identificatorias" (2009: 48). De este modo, Butler propone una superación de los patrones binarios al decir que las regulaciones no son simplemente exteriores, así como los psiquismos no son simplemente interiores o libres respecto de lo cultural.

Esta relación que la autora establece entre la identificación de género y la escena de la interlocución permite encontrar algunos rasgos en común con la Teoría de la enunciación de Émile Benveniste (2007). En efecto, así como este autor afirma que la subjetividad emerge en el ser humano como una propiedad del lenguaje, Butler sostiene que la afirmación de la identidad se produce en el lenguaje y, en particular, en el modo de dirigirse a otro, en una relación de carácter confrontativo. En esta línea, la

---

3 Desde luego que este objetivo de deconstrucción antiesencialista no es posible desde una democracia liberal. Es necesario deconstruir también el concepto hegemónico de democracia -dentro del cual el progresismo estaría incluido- en pos de la construcción de una democracia radical antiesencialista, que implica la oposición a toda clase de universalismo excluyente, junto con la reivindicación de la política como conflicto y no como consenso, propuesta por Chantal Mouffe (Sabsay, 2011).

autora plantea la necesidad de afirmación pública de la identificación de género cruzada que busca romper con una norma patologizante.

Estos últimos rasgos de la identificación de género pueden vincularse con el modo en cómo Benveniste concibe la relación del “yo” y el otro en el lenguaje, como una realidad dialéctica que abarca los dos términos y los define por relación mutua, interdependiente y donde se descubre el fundamento lingüístico de la subjetividad:

Así se desploman las viejas antinomias del “yo” y del “otro”, del individuo y la sociedad. Dualidad que es ilegítimo y erróneo reducir a un término original, sea este el ‘yo’, que debiera estar instalado en su propia conciencia para abrirse entonces a la del ‘prójimo’, o bien sea, por el contrario la sociedad, que preexistiría como totalidad al individuo y de donde este apenas se desgajaría conforme adquiere conciencia de sí. Es en una realidad dialéctica que engloba los dos términos y los define por relación mutua, donde se descubre el fundamento lingüístico de la subjetividad (Benveniste, 2007: 181).

Así como este autor explica que el locutor se apropia del aparato formal de la enunciación, se postula como sujeto de ella y, al hacerlo, opera una transformación en la lengua, Butler sostiene que el “yo”, en su proceso de identificación, se apropia de los significantes de género que están regulados normativamente en la sociedad, pero operando en ellos una transformación en función de necesidades internas de identificación.

En el caso del transgénero, Butler explica que cuando alguien se identifica de manera cruzada se producen dos actos: el primero, es el de autonomización y, el segundo, consiste en un dirigirse a un “tú” que se concreta en dos demandas: una de ellas reclama la remodelación de la realidad social tendiente a la modificación de términos de reconocimiento; la otra es una demanda dirigida al prójimo: ser considerado/a, nombrado/a, tratado/a según el modo en que la persona se identifica. Esta identificación de género no se puede vivir en forma plena sin si no se produce la interlocución y sin la asunción/apropiación de significantes que permitan ser reconocido/a por el otro y aparecer atractivo/a ante y para el otro. No se trata solamente de adoptar mecánicamente significantes ya dados, sino de introducir una crisis en esas categorías que hace que las construcciones sociales no sean realidades definitivamente fijadas. De acuerdo con esto, las leyes que amplían derechos constituyen un avance indiscutible para la calidad de vida de las

personas transexuales y transgénero, pero no son suficientes si en la vida cotidiana la actitud social es de mera tolerancia. Butler plantea la necesidad de una apertura en los modos de vincularse cotidianamente con el otro/la otra por medio de la configuración de una realidad social que se libere del esquema binario e incluya todas las diferencias.

### **3. El discurso de la información como discurso performativo: modos de tematización de la identidad de género en los medios periodísticos**

Entre las cuestiones que plantea el escenario contemporáneo en relación con las identidades y la inestabilidad de las identificaciones, Leticia Sabsay (2011) hace referencia al tratamiento discursivo de los medios de comunicación, en tanto son tecnologías reguladoras que articulan el imaginario social. En los modos de tematización que el discurso de la información realiza de las luchas de personas y colectivos por ser incluidos/as en su diferencia, se ponen en juego aspectos normativos del orden hegemónico, pero también -incluso sin mediar intenciones deliberadas- contribuyen a instalar o promover debates.

El discurso periodístico es performativo puesto que, desde la legitimidad de la que goza, contribuye a la visibilización de hechos, temas y actores sociales dejando en la sombra otros, produce efectos de verdad mediante distintas estrategias discursivas, narra las luchas sociales de determinado modo, da voz en distinta medida a los participantes de los hechos, expresa posicionamientos, intentando de manera más directa o velada influir en los destinatarios (Charaudeau: 2003). Todo esto hace que el discurso de la información, como parte del discurso social, tenga un papel fundamental en la configuración de la doxa como aquello "que se cae de maduro" (Angenot, 2010: 40). El análisis discursivo del tratamiento que los medios realizan de casos ligados a la identificación transgénero puede ayudarnos a identificar algunos aspectos relativos a las tensiones que atraviesan el discurso social en relación con las demandas de las personas *trans* de habitar los espacios públicos con pleno derecho.

Para aproximarnos a una comprensión del carácter performativo del discurso mediático, ejemplificaremos algunos rasgos discursivos de notas publicadas en *La Nación*, *Clarín* y *Página/12* sobre el caso Luana, una niña *trans* que, desde muy temprana edad, manifestó autopercepción como una nena y cuya madre, luego de una intensa lucha, logró, en 2013,

que le permitieran rectificar la partida de nacimiento y el documento de identidad (con el nombre Luana). Por razones de espacio, haremos hincapié en las notas centradas en la solicitud y el logro de Gabriela Mansilla de un nuevo documento de identidad para su hija.

El objetivo del análisis que presento en este trabajo es ejemplificar algunos rasgos que ponen de manifiesto cómo se evidencian en los medios periodísticos las tensiones presentes en la discursividad social en relación con las identificaciones *trans*. Siguiendo el concepto de performatividad de Derrida -al que he hecho referencia en la primera parte de este trabajo- podríamos decir que, en líneas generales, las noticias y crónicas periodísticas, lejos de representar la realidad como una suerte de espejo o constatación, constituyen, en virtud de la iterabilidad, una citación, es decir, una repetición autorizada de lo que se dice y, en tal sentido, contribuyen performativamente a la conformación de esa discursividad de la que forman parte.

La Ley de Identidad de Género (Ley 26743), sancionada el 9 de mayo de 2012, ha significado un avance muy importante como respaldo para las personas *trans*. Podríamos decir que dicha Ley, como parte del discurso social, contribuye a la satisfacción de la primera de las demandas que menciona Butler: la de la remodelación de los términos en que los miembros de una sociedad se reconocen. Es a partir de su vigencia que las personas que se identifican de manera cruzada tienen derecho a vivir de acuerdo con el género autopercebido y no necesariamente de acuerdo con lo que está normatizado para sus genitales: pueden obtener su documento con un nombre apropiado a la identidad autopercebida, usar los significantes de género que deseen para aparecer ante los otros (vestimenta, por ejemplo) y gozar de la atención sanitaria y de los tratamientos médicos o psicológicos que requieran por su condición de personas *trans*. La norma, en su artículo 5º, prevé el derecho de las personas menores de 18 años a vivir de acuerdo con el género autopercebido y a realizar los cambios registrales pertinentes por la vía de sus representantes legales y contando con un abogado del niño o la niña. Pero, como bien apunta Eva Giberti, la Ley no significa el cierre triunfal de un reclamo sino una herramienta para defender los derechos conquistados y seguir luchando:

Sin embargo, persiste la burocracia de los discriminadores, por eso hay que nombrarlos: la etimología de discriminar se encuentra en cernir

como dialéctica del separar; cernir y aislar a esos “raros”, agrupándolos como aquellos que no pasan el cedazo donde los discriminadores organizan el bien y el mal, lo normal y lo no normal, el cielo y el infierno (*Página/12*, 8 de mayo de 2012: s/p).

El tratamiento discursivo de los medios con relación al derecho a vivir de acuerdo con el género autopercibido no se ha mantenido siempre constante. Esto es muy notorio, sobre todo en el diario *La Nación* que, cuando la ley tenía sólo media sanción, publicó una nota editorial en la cual manifestó abiertamente su posición contraria a su sanción, a partir de un fuerte cuestionamiento del concepto de identidad autopercibida (15 de noviembre de 2011). Sin embargo, dos casos de demanda de reconocimiento de la propia identificación de género (el caso Melisa en 2012 y el caso Luana en 2013), ocurridos con posterioridad a la sanción de la ley, recibieron de *La Nación* un tratamiento discursivo dentro de los marcos de la aceptación tolerante.

En cuanto a *Clarín* y *Página/12*, en las notas de opinión se observa cierta proximidad argumentativa con respecto a la ley, ya que ambos medios han publicado notas firmadas en apoyo a la nueva norma<sup>4</sup>. De todas maneras, es posible encontrar matices diferentes: en tanto que los autores convocados por *Clarín* para redactar estas columnas se manifestaron a favor de la nueva normativa como garantía de derecho y como avance de la democracia (Gil Domínguez, 6 de diciembre de 2011) o como apoyo a la hibridez frente al discurso hegemónico binario (Sztajnszrajber, 12 de mayo de 2012), *Página/12* ha convocado a una especialista que suele escribir columnas en este medio, Eva Giberti (8 de mayo de 2012), quien desde su compromiso académico y político destaca la Ley, no como un derecho conquistado de la democracia, sino como un punto de partida, consciente de que los conflictos de reconocimiento del otro siempre tendrán lugar y sólo son reformulados a partir de un cambio de legislación. Sin embargo, más allá de las manifestaciones explícitas de adhesión o rechazo, ciertos rasgos de la hegemonía discursiva -en este caso su trasfondo heteronormativo, las conceptualizaciones binarias, el presupuesto de que las personas de corta edad no pueden

---

4 El tratamiento discursivo del caso Melisa en *La Nación*, *Clarín* y *Página/12*, ha sido analizado en la ponencia “El tratamiento discursivo de la identidad de género distinto del sexo de nacimiento”, publicada en el *Libro de Actas del VIII Coloquio ALEDar*, San Luis, noviembre de 2016.



decidir- se ponen de manifiesto especialmente en *Clarín* y *La Nación*. El diario *Página/12*, en cambio, busca correr estos límites, en un sostenido compromiso con la diversidad, aunque debe hacerlo dentro de ciertas reglas que son las del discurso mediático: las voces de Luana y Gabriela sólo tendrán credibilidad a partir del sostén de otras voces con prestigio social que abonarán su legitimidad.

Como categorías de observación de estrategias discursivas que pueden brindar una aproximación a cómo los medios trataron estos casos, he seleccionado, las siguientes: los modos de titular, las maneras de nombrar los/las participantes de los hechos y de darles la voz junto con los modos de hacer referencia a los significantes de género. Intentaré, además, realizar una articulación entre la observación de los rasgos discursivos por medio de estas categorías que provienen de la teoría de la enunciación, con los conceptos presentados en la primera parte de este trabajo: performatividad, discurso social y hegemonía discursiva.

#### **4. Algunas notas de análisis del tratamiento mediático del caso Luana**

Las maneras como tres medios gráficos argentinos de gran circulación han tratado la solicitud de un nuevo documento para su hija *trans* que realizó Gabriela Mansilla, presentan interesantes elementos que ponen de manifiesto cómo la problemática de género cruzada es una cuestión conflictiva en la sociedad, más allá de la vigencia de la Ley 26743 como garantía de derechos.

Clarín publicó dos notas cuyos títulos y bajadas son muy semejantes:

Piden que le cambien el sexo en el DNI a un nene de 6 años  
Nació varón, pero según su madre se siente nena desde los dos años. El Registro de las Personas de la Provincia ya rechazó tres veces el reclamo. Ahora un organismo nacional dice que debe ser revisado (25 de septiembre de 2013).

Un caso polémico en el mundo

Le dieron el DNI con sexo de mujer a un nene de 6 años  
La Provincia le entregó ayer un nuevo documento a Luana, que nació varón pero según su madre siempre se sintió mujer (10 de octubre de 2013).

Si bien a lo largo de las dos notas la niña es nombrada como “la pequeña Luana”, “una menor de edad”; “Luana,” “Lulú”, “una nena de seis años”, la forma de nombrarla en los dos titulares (“un nene de 6 años”), junto con algunas aclaraciones que acompañan al nombre en el primer párrafo de la primera nota (“que nació varón”; “[...] según cuenta la mamá, siempre se sintió y actuó como si fuera una nena.”), dan cuenta de una ambigüedad que pone de manifiesto la resistencia del medio a aceptar la validez del género autopercebido de la niña (en la primera nota) y del carácter vinculante del documento de identidad otorgado de acuerdo con lo que establece la Ley (en la segunda nota).

Observamos también que los titulares son semejantes en el tratamiento discursivo que se les da a los distintos participantes: se utilizan formas impersonales de los verbos que borran el agente (“Piden” y “Le dieron”) para hacer referencia a quienes apoyaron el reclamo o se hace una vaga alusión a “un organismo nacional”; en tanto que la acción de rechazo del pedido es presentada con su agente bien especificado: “El Registro de las Personas de la Provincia”. Por otra parte, si tenemos en cuenta que la niña *trans* ha luchado desde que pudo hablar para hacer valer su género autopercebido, la importancia de esta voz queda reducida, en la expresión de la nota, a la mera opinión de la madre. Esto se refuerza en la articulación entre los párrafos cuatro (que contiene la declaración de la madre) y cinco de la nota del 25 de septiembre, en que el pedido de rectificación del documento por parte de Gabriela Mansilla -quien recurrió a especialistas de la Comunidad Homosexual Argentina (CHA) que hicieron un largo seguimiento del caso de la niña- es connotado como consecuencia directa de haber visto un documental de National Geographics, lo que puede observarse en el empleo del modalizador “fue entonces que” con que se inicia el párrafo:

[...] “Me pedía mis polleras, mi ropa y se las quería poner. Pensé que era un juego. Hasta que vi un documental de National Geographics de una nena transgénero de Estados Unidos. Era la historia de mi hijo. Ahí entendí que era una nena trans, que su identidad era la de una nena”, contó.  
Fue entonces que la mamá pidió el cambio de DNI (Diario *Clarín*, 25 de septiembre de 2013).

Pero el elemento más llamativo es el tratamiento discursivo del final de la nota. El último párrafo, donde aparece la voz de Claudia Corrado,

directora del Registro de las Personas, culmina con una evaluación del caso en tiempo presente que podría ser adjudicada a Corrado o a *Clarín*:

Según Corrado, el Registro otorgó el cambio de identidad de género a chicos de entre 16 y 17 años, en el marco de los 900 cambios de identidad de género que hasta hoy hizo la provincia. El problema, esta vez, es que se trata de una nena de 6 años (Diario *Clarín*, 25 de septiembre de 2013).

En este remate del artículo observamos la posición que toma el medio respecto del caso. La ambigüedad para determinar a quién efectivamente hay que adjudicar lo dicho en la última oración presenta, de acuerdo con Maingueneau (1989), una forma próxima al discurso indirecto libre como un recurso de apropiación de voz. Si decidimos adjudicar la voz a *Clarín*, es evidente que se trata de un rasgo opinativo en una noticia: la actitud de comentario -reconocible por el uso del verbo en tiempo presente- que es más propia de las notas de opinión, junto con la carga evaluativa de "problema", es claro indicio de la posición del medio: la voz de los niños/las niñas no tienen suficiente fuerza para hacer valer el género autopercibido.

Otro aspecto de las notas de este diario es sugerir la politización del caso, al decir que la Secretaría de Niñez y Adolescencia Federal (Senaf) intervino después de la carta que Gabriela Masilla escribió a la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner (nota del 25 de septiembre de 2013) y que "el caso se resolvió sin intervención de la justicia" (10 de octubre de 2013).

El mismo día de la publicación de la primera nota (25 de septiembre), *Clarín* publicó dos pequeños artículos que abordan en forma somera la cuestión de la transexualidad: "Lo psíquico subvierte lo psicológico" de Harry Campos Cervera, médico psiquiatra y "El género, una categoría social", de Ricardo Rubinstein, psicoanalista. El primero hace hincapié en los aspectos biológicos -hormonales- y en la posibilidad de que la identificación *trans* en la infancia sea efecto de expectativas de los padres. En el segundo, reconoce la distinción sexo/género como categorías biológica y cultural respectivamente, pero al final plantea la posibilidad de "discordancia entre ambos", sugiriendo así que hay un orden de lo normal y otro que se presenta como desvío.

A diferencia de *Clarín*, las dos notas de *La Nación* (25 y 26 de septiembre de 2013) se caracterizan por el cuidado en la manera de nombrar a Luana y su condición de niña *trans*: “la primera nena *trans*”, “ella”, “Luana (conocida como Lulú en los medios)”. En el título de la nota del 26 de septiembre aparece con un *ethos* activo: “Luana, la primera nena *trans* que logró la rectificación del nombre en su DNI con su nombre femenino”. Además, la voz de Luana aparece en la bajada de cada una de las notas:

Nació con genitales masculinos pero desde poco más del año pidió que la llamaran como una nena; hoy tiene seis años y su mamá pide la rectificación de la partida de nacimiento (25 de septiembre de 2013).

Hoy se inició el trámite de cambio de nombre; podrá tener su nuevo DNI; la pequeña tiene seis años y desde que empezó a hablar se define como una nena (26 de septiembre de 2013).

Otra característica discursiva que podría ser considerada como un indicio de que el medio decide no confrontar con la posición de Luana y su madre es la presencia de voces de personas e instituciones que la apoyaron y acompañaron: el coordinador del grupo de Atención a Personas Transexuales del Hospital Durand, Adrián Helien, el dictamen de la Senaf que rebatió el rechazo del Registro de las Personas y el titular de la CHA, César Cigliutti. Sin embargo, la observación de otros rasgos sugiere cierta objeción que desliza *La Nación*. En efecto, en la nota del 26 de septiembre, el medio incorpora de manera hipotética una voz que representaría el sentido común -o “la *doxa*”, en términos de Angenot- para plantear la duda sobre la edad: “Para quienes se preguntan si es muy pronto para que una nena de seis años defina su identidad en sus documentos, Helien responde: ‘Lo más importante es escuchar a la niña que nos va a guiar [...]’”. Además, del mismo modo que *Clarín*, sugiere que la decisión de las autoridades provinciales de satisfacer el pedido de la madre estuvo más ligada a circunstancias políticas que a la intención de hacer efectivo un derecho previsto por ley: “La decisión se tomó luego de que el caso fuera público después de que la madre enviara a la presidenta Cristina Fernández de Kirchner al gobernador Daniel Scioli una carta pidiendo el cambio de identidad” (26 de septiembre de 2013).

El diario que más notas publicó sobre la situación de Luana fue *Página/12*. La autora de la mayoría de ellas es Mariana Carbajal, periodista

que se especializa en problemáticas de género. Uno de los rasgos más notables de estos artículos, además de su extensión, es la presencia preponderante de la voz de Gabriela Mansilla, que aparece como portavoz de su hija, no solamente en las crónicas en las que su discurso ocupa un espacio predominante sino en la entrevista “La vi sufrir como no quiero volver a verla” (9 de octubre de 2013), en la que tiene la oportunidad de narrar extensamente la experiencia con su hija y responder de manera argumentativa a los distintos rechazos que tuvo que enfrentar.

De este modo, la nota adquiere un fuerte carácter dialógico que, desde el punto de vista de la madre (que en los otros medios aparece como una opinión más, en cambio aquí como una voz central que da visibilidad a la posición de Luana y a su demanda activa), pone en escena y discute los rasgos de la *doxa* social en relación con la autopercepción del género: la infancia como etapa de la vida en que una persona no puede dar cuenta de su género autopercebido (“Si le preguntás a cualquier transexual, todo se resume y se vuelve a su primera infancia. Todos recuerdan lo que sentían cuando iban al jardín de infantes. Pero recibieron represión, castigo”), la patologización de la identificación *trans* por medio de la atribución a error de los padres (“Me dolió mucho escuchar ciertos comentarios en la televisión. Llegaron a decir que yo inducía a mi hija a ser nena.”), la concepción de ciertos significantes de género (la vestimenta o el documento de identidad) como anecdóticos, irrelevantes o simplemente materiales (“Llevás la nena con el mentón abierto para coserla, con un broncoespasmo, con 39 grados de fiebre, con varicela y te dicen ‘Acá dice que hay un nene’”), entre otros.

Las otras notas periodísticas de *Página/12* que no presentan forma de entrevista, incorporan la voz de Gabriela Mansilla a partir de distintas estrategias que connotan adhesión a su posición y buscan reforzar su legitimidad. Enumeramos algunas:

-Combinación de discurso directo, indirecto y narración en que la voz de la madre parece mezclarse con la voz del locutor principal:

Lulú nació con genitales masculinos como su hermano mellizo y los padres le pusieron Manuel. Ahora, la madre cuenta qué pasó después. Desde que pudo hablar, al año y medio de vida, dice que empezó a repetir: “Yo, nena”, “yo, princesa”, y a ponerse ropa de ella y pedir muñecas para jugar. “A los cuatro años eligió un nombre femenino y pidió que la llamáramos

así -relata-. Nos dijo que si no le decíamos así no nos iba a contestar." Hoy Lulú tiene seis años y es una nena trans: vive con su mamá y su hermano en el conurbano bonaerense -el papá los abandonó- y cursa preescolar en un jardín de infantes que respeta su identidad" (28 de julio de 2013: s/p).

- Presencia de las voces de especialistas referentes que acompañan la posición de Luana y que son nombrados con los cargos que desempeñan y sus competencias profesionales: la coordinadora del Área de Salud de la CHA, psicóloga Valeria Paván, el psiquiatra y psicoanalista Alfredo Grande, el director clínico de la Cooperativa de Trabajo en Salud Mental, Marcelo Suntheim y César Cigliutti, de la CHA.

-Construcción polifónica de los títulos a partir de los dichos de Gabriela o de los especialistas que la acompañaron: "Lo que devuelve el espejo" y "Se trata de comprender" (28 de julio de 2013), que retoman consideraciones que hace Alfredo Grande sobre la importancia del DNI y la crítica a la patologización de la identificación trans; "Respaldo para una nena trans" (2 de agosto de 2013) que, por medio de una expresión evaluativa, resume el apoyo que recibió Luana del interventor del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), Pedro Mouratian, "La vi sufrir como no quiero volver a verla" (9 de octubre de 2013), frase que forma parte del relato de Gabriela y que de alguna manera representa el reclamo de Luana; "Hay dos heroínas" (9 de octubre de 2013), que cita una expresión utilizada por César Cigliutti, de la CHA, para destacar la actitud deliberada de Luana en la defensa de su identificación.

La experiencia de Luana y su madre, junto con los terapeutas es insistentemente connotada como lucha en las notas de *Página/12*, especialmente en frases como "Lo que devuelve el espejo": "desafío" "desafío enorme", "viene dando distintas batallas"; "las batallas que dio", "otra batalla que tuvo que dar". Todas estas batallas son discursivas: solicitudes que fueron rechazadas, el intento de entender a la nena, los comentarios de las madres y la falta de comprensión en el jardín de infantes privado, la resistencia del padre a aceptar la identificación de género de su hija, los comentarios de quienes interpretaban la situación como derivada de un desorden psicológico de Gabriela. Esta larga crónica, construida especialmente a partir del testimonio de Gabriela Mansilla, da cuenta del carácter discursivo de toda lucha por la inclusión.

## 5. A modo de conclusión

El lenguaje habla de las cosas, pero no sin transformarlas a partir de la interacción con el destinatario. De un modo similar a lo planteado por Derrida, Charaudeau se refiere a la normatización y a la ritualización como integrantes de un proceso que construye la significación social:

Así se construyen “imaginarios sociales”, en espacios de intercambios cuyas fronteras son lugares de exclusión/inclusión a raíz de una relación dialéctica entre prácticas y representaciones. Desde esta perspectiva, puede explicarse el papel de los medios al mismo tiempo como “presencia ubicuitaria” que tiende a confundir los espacios, y como factor de multiplicación de los lugares más específicos de la “autopercepción social” (2003:21).

La identificación de rasgos discursivos con que los tres medios han abordado el caso Luana nos aproxima a comprender la tensión hegemonía/transformación en el discurso social. Si bien, por su tratamiento discursivo, medios como *Clarín* y *La Nación* pueden ser considerados reproductores del orden hegemónico, no dejan de contribuir a los procesos de transformación ya que, a pesar de sus posicionamientos, dan visibilidad -aunque más no sea desde la actitud de la tolerancia o de cierta aceptación resignada- a un caso que, por sus características, no formaba parte de lo decible en la mayoría de los medios de comunicación antes de la sanción de la Ley de Identidad de Género. En ambos medios, la vigencia de esta norma, desde 2012, ha jugado un papel interdiscursivo fundamental.

El diario *Clarín* ha manifestado apoyar la Ley 26743 por medio de la publicación de breves columnas de opinión, redactadas por autores que no necesariamente responden al perfil ideológico del medio, en las que la ley es evaluada como un avance progresista (Andrés Gil Domínguez y Darío Sztajnszrajber). Sin embargo, paralelamente al caso Luana, ha publicado dos notas redactadas por especialistas de la salud mental que sostienen una postura de corte biologicista y binario o sugieren que la identificación *trans* de los niños o niñas puede ser el efecto de algún desorden familiar, ambiental (Campos Cervera) o de la expectativa equivocada de los padres (Rubinstein). Esta falta de posicionamiento clara en relación con la identificación de género se inclina hacia el rechazo en las noticias no firmadas sobre el pedido y el logro

del documento de identidad de Luana. En efecto, los rasgos discursivos señalados hacen énfasis en la corta edad de Luana que es nombrada como un "nene" en los títulos, o como alguien que nació varón pero que se siente mujer según la opinión de su madre. Esa corta edad es, además, evaluada como problema, de manera que el foco es puesto en la consideración de la infancia como una etapa en la que no se puede asumir la propia identidad. La insistencia con que es destacada -y apropiada por *Clarín*- la voz de la directora del Registro de las Personas que rechazó el pedido de rectificación de DNI a causa de la corta edad de la niña es uno de los procedimientos que desestiman el poder de su voz.

Por otra parte, en el caso de *Página/12*, que tiene una explícita posición de apoyo a las personas y colectivos que buscan dejar de ser, en términos de Butler, "cuerpos abyectos" para ser "cuerpos que importan", manifiesta rasgos que, dentro de las restricciones genéricas del discurso periodístico, contribuyen a la deconstrucción del orden simbólico dominante. Estos rasgos son indicio del compromiso de *Página/12* con los procesos de democratización plena que requieren no sólo la sanción de leyes sino una transformación del discurso hegemónico de la vida cotidiana. En ese marco, adquieren importancia discursiva la historia de vida de Gabriela y su hija, la descripción de detalles de lo cotidiano que dan la posibilidad de ver bajo otra luz los significantes de género (la ropa, el modo de peinarse, la decoración de la habitación, los juguetes), la reproducción de diálogos entre la madre y la hija que, lejos de tener valor anecdótico, ponen en evidencia cómo la vida de las personas está atravesada por la genericidad (Butler, 2002). Pero el medio sólo puede hacerlo a partir de ciertas restricciones del género periodístico y que lo autorizan como tal: la voz de los niños/las niñas aparece en el marco de la voz de una persona adulta (su madre) y la voz de la madre sólo logra su legitimidad como discurso social con el refuerzo de las voces de profesionales acreditados que pertenecen a distintas instituciones (de gobierno y no gubernamentales). El tratamiento discursivo de *Página/12*, con el trabajo periodístico de Mariana Carbajal, da la posibilidad de comprender cómo el derecho a vivir de acuerdo con el género autopercebido se juega en el discurso de un yo que, sólo es tal, en la medida en que llega a un tú/vos y ese discurso comprende tanto las emisiones verbales como los significantes de género. Pero llegar a un tú/vos -condición fundamental para



que se complete la escena de la interpelación de que habla Butler- es una lucha, más intensa todavía si la persona *trans* que busca hacerse oír para defender su derecho es un niño o una niña. La Ley 26743 da la posibilidad de que estas luchas se puedan dar, pero no transforma por sí sola el discurso social. En este sentido, la performatividad del discurso de Luana y el de su madre encuentran una forma de multiplicarse y dinamizarse en el discurso periodístico de un medio, aún dentro de ciertas restricciones hegemónicas y también a partir de ellas<sup>5</sup>.

## Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible* (trad. Hilda García). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Austin, J. ([1971]1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, É. (2007). *Problemas de Lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (trad. Alcira Bixio). Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2009) "El transgénero y el espíritu de la revuelta". En *Minerva. Revista del Círculo de Bellas Artes*, 13, pp. 47-51. [en línea] Recuperado de <[http://www.circulobellasartes.com/fich\\_minerva\\_articulos/El\\_\\_transgenero\\_y\\_el\\_espiritu\\_de\\_la\\_revuelta\\_\(7428\).pdf](http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/El__transgenero_y_el_espiritu_de_la_revuelta_(7428).pdf)>
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social* (trad. Margarita Mizraji). Buenos Aires: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2005), "Lenguaje, acción, poder. De la identidad social a la identidad discursiva del sujeto". En *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publication*. [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/Ym1zni>>
- Derrida, J. (1968). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). "Análisis del discurso". En Van Dijk, T. (comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

---

<sup>5</sup> Gabriela Mansilla ha escrito el libro *Yo nena, yo princesa. La niña que eligió su propio nombre* (2014) de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Luana ha relatado su experiencia en una entrevista que le hizo Mariana Carbajal en la Televisión Pública y en la presentación de su libro en el centro Cultural Islas Malvinas de La Plata. Consciente del poder del discurso en la transformación del orden social, desarrolla actividades en las que la palabra está en juego: difusión en las redes sociales, participación en marchas y el proyecto de escribir un segundo libro.

- Maingueneau, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectiva*. Buenos Aires: Hachette.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Análisis de textos de comunicación* (trad. Víctor Goldstein). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mansilla, G. (2014). *Yo nena, yo princesa. La niña que eligió su propio nombre*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sabsay, L. (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía* (trad.: Ana Ojeda). Buenos Aires: Paidós.
- Souilla, S. (2016). "El tratamiento discursivo de la identidad de género distinto del sexo de nacimiento". Ponencia presentada en el *VIII Coloquio ALEDar*. [en línea] Recuperado de <<http://www.comunidadeledar.org/wp-content/uploads/2017/03/Actas-VIII-ALEDar-San-Luis.pdf>>
- Santander, P. (2011). "Por qué y cómo hacer análisis del discurso". En *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 41, pp. 207-224 [en línea] Recuperado de <<http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html>>
- Searle, J. ([1965]1991). "Qué es un acto de habla". En: Valdez Villanueva, L. (ed.) *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos.
- Van Dijk, T. (2003). "El giro discursivo". En Iñiguez Rueda, I. (ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.

## Referencias periodísticas

- Campos Cervera, Harry (2013, 25 de septiembre). "Lo psíquico subvierte lo biológico". En *Clarín* [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/jg8gUJ>>
- Carbajal, Mariana (2013, 28 de julio). "Lo que devuelve el espejo". En *Página/12*. [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/8bCYsB>>
- \_\_\_\_\_ (2013, 2 de agosto). "Respaldo para una nena trans". En *Página/12*. [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/6yyrz5>>
- \_\_\_\_\_ (2013, 9 de octubre). "La vi sufrir como no quiero volver a verla". En *Página/12*. [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/LcRsPt>>
- Diario *Clarín* (2013, 10 de octubre) "Le dieron el DNI con sexo de mujer a un nene de 6 años" [en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/cVjiZ1>
- \_\_\_\_\_ (2013, 25 de septiembre). "Piden que le cambien el sexo en el DNI a un nene de 6 años". [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/iztYrL>>

Diario *La Nación* (2011, 15 de noviembre). "Ley de identidad de género. Editorial I" [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/jJDa2B>>

\_\_\_\_\_ (2013, 25 de septiembre). "Luana, la primera nena trans que podría tener nuevo DNI con su nombre femenino". [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/rAAeEb>>

\_\_\_\_\_ (2013, 26 de septiembre). "Luana, la primera nena trans que logró la rectificación del nombre en su DNI". [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/L89bbE>>

Diario *Página/12* (2013, 9 de octubre). "Hay dos heroínas" [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/2L4ud3>>

Giberti, Eva (2012, 8 de mayo). "Identidad de género". En *Página/12*[en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/q1M1SZ>>

Gil Domínguez, Andrés (2011, 6 de diciembre). "Con derecho a la identidad de género". En Diario *Clarín*. [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/RvadBo>>

Rubinstein, Ricardo (2013, 25 de septiembre). "El género, una categoría social". En Diario *Clarín*. [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/Xm7gcF>>

Sztajnszrajber, Darío (2012, 12 de mayo). "Bienvenida la ley de identidad de género". En Diario *Clarín*. [en línea]. Recuperado de <<https://goo.gl/1SHNxM>>

## Leyes, fallos y decretos

Ley 2643 (Ley Nacional de Identidad de género)

## Acerca de la autora

**Susana Inés Souilla** es profesora en Letras, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es jefa de trabajos prácticos de Lingüística y Métodos de Análisis Lingüísticos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) y ayudante diplomada de Lingüística General de la Facultad de Psicología (UNLP). Además, es investigadora del Laboratorio de Investigación en Comunicación, Medios, Educación y Discurso (COMEDI) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) e integrante del proyecto de investigación "EL DISCURSO DE LA INFORMACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO ¿CÓMO, POR QUÉ Y PARA QUÉ ANALIZAR EL DISCURSO DE LA INFORMACIÓN?" dirigido por la profesora Alejandra Valentino (2014/2017).



## DESTINOS PULSIONALES, SIMBOLIZACIÓN Y SUBLIMACIÓN

*Pulsional destinies, symbolization and sublimation*

Ramona Vera y Angela Ceretta

[ramonavera@gmail.com](mailto:ramonavera@gmail.com)

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de las inscripciones, el movimiento y el desplazamiento de las pulsiones parciales y sus recursos defensivos, en momentos previos a la constitución de la represión secundaria con el sepultamiento del complejo de Edipo, a partir del cual los destinos pulsionales podrán orientarse como destinos del sujeto.

Nuestra hipótesis es que existe un tiempo anterior a la actividad sublimatoria en el que se establece la potencialidad sublimatoria. Siendo la simbolización un prerrequisito para estas actividades, se hace necesario situar el logro de esta capacidad de simbolización en el devenir psíquico.

Los temas abordados en este trabajo constituyen aportes en la elaboración del marco teórico del Proyecto de Investigación "EL JUGAR COMO ACTIVIDAD SUBLIMATORIA. PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE LA PLATA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO" perteneciente a las cátedras Psicología Evolutiva I y Psicología Clínica de Niños y Adolescentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Plata (UNLP).

**Palabras clave:** Pulsión; simbolización; potencialidad sublimatoria; sublimación

## **Abstract**

The goal of this work is to account of the inscriptions, the movement and the displacement of the partial impulses and their defensive resources, at a time prior to the constitution of the secondary repression with the dissolution of the Oedipus complex, from which the pulsional destinies may be oriented as destinations of the subject.

Our hypothesis is there is a time prior to the sublimatory activity in which sublimatory potentiality is established.

Since symbolization is a pre-requisite for sublimatory activities, it is necessary to situate the attainment of this capacity of symbolization in the psychic happening (*Geschehen*).

The topics covered in the present work contribute to the development of the theoretical framework of the Research Project "PLAYING AS A SUBLIMATORY ACTIVITY. PROCESSES OF SYMBOLIZATION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS OF THE CITY OF LA PLATA: AN EXPLORATORY STUDY" belonging to the chairs Evolutionary Psychology I and Clinical Psychology of Children and Adolescents of the Faculty of Psychology of the University of La Plata (UNLP).

**Keywords:** Drive; symbolization; sublimation potentiality; sublimation

## **1. Introducción**

Para abordar los conceptos básicos de pulsión, de destinos pulsionales, de simbolización y de sublimación, que son fundamentales en la organización y estructuración del psiquismo en estos primeros tiempos, tiempos presubjetivos<sup>1</sup>, hemos seleccionado la línea de pensamiento psicoanalítico.

Partiendo de los enunciados freudianos, tomamos el aporte de autores posfreudianos que nos aproximan a esquemas teóricos en referencia a las primeras inscripciones psíquicas de datos de la realidad. Estos autores formularon hipótesis teóricas que solamente podrán ser validadas posteriormente por sus efectos.

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de las inscripciones, el movimiento y el desplazamiento de las pulsiones parciales y sus recursos defensivos, en momentos previos a la constitución de la represión se-

---

1 Nota aclaratoria: noción "tiempos presubjetivos" que puede ser mantenida conceptualmente a condición de ser trabajada en análisis posteriores.

cundaria con el sepultamiento del complejo de Edipo, a partir del cual los destinos pulsionales podrán orientarse como destinos del sujeto.

En *Pulsiones y destinos de pulsión* ([1915]1989), Sigmund Freud propone la sublimación como un destino pulsional. Nuestra hipótesis es que, para que el sujeto logre la actividad sublimatoria, tiene que establecerse previamente una potencialidad sublimatoria. Una de las cuestiones a delimitar es entonces cómo se establece esta potencialidad.

Siendo la simbolización un prerrequisito para las actividades sublimatorias, se hace necesario situar el logro de esta capacidad de simbolización en el devenir psíquico. Partimos entonces de los primeros tiempos de vida psíquica. La *psique* del *infans* realiza un trabajo constante de transcripción y retranscripción de las experiencias para entramarlas en una red simbólica (Bleichmar, 2008). La experiencia de satisfacción produce una inscripción (deja una huella) que marca el origen de la representación (Freud, [1895] 1994).

Las inscripciones tempranas, producto de las primeras vivencias del *infans* constituyen el soporte o marco sobre el que se va a ir estructurando el psiquismo (Marcelli, 1992). Que la cría humana devenga en sujeto es un proceso que se inicia en el momento en que el ser biológico es significado por el otro humano. Éste permite -con su intervención- la preservación de la vida y, a la vez, la inscripción de representantes de la pulsión sexual que van armando la trama psíquica. Esta trama es el capital representacional con el que cuenta el *infans* (Aulagnier, 1977).

## 2. Primeros tiempos psíquicos

Tomamos como punto de partida los primeros tiempos de inscripción de la pulsión para poder dar cuenta de las nuevas formas que adquieren las derivaciones pulsionales en el proceso de estructuración del psiquismo.

Situamos nuestro pensamiento en los orígenes de la pulsión como energía libidinal que produce excitación que el psiquismo tiene necesidad de drenar o descargar. Dado que el cachorro humano deviene ser psíquico a través de la intervención del otro, es necesario incluir a la madre en nuestro análisis<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Consideramos madre como concepto. Sigmund Freud remite a la noción de auxilio ajeno (Freud, [1895] 1994).

Analizaremos, en primer término, al *infans* y su actividad. Luego, se considerará a la madre y sus intervenciones estructurantes.

El soporte y punto de partida de las inscripciones pulsionales es el cuerpo, su sensorialidad, sus funciones y sus zonas erógenas (erogeneidad del cuerpo y sus funciones mediante la experiencia de placer).

Las investiduras que se producen en este primer tiempo dejan huellas que, al quedar asociadas a la experiencia de satisfacción, van formando un entramado representacional. Esta trama psíquica se va complejizando progresivamente y, la motricidad como función investida, permite mediante la actividad de apoderamiento asirse del objeto de la satisfacción.

Las vías de contacto y derivación de la energía pulsional se van constituyendo en el interjuego entre las siguientes causas:

1. La necesidad de descarga por excitación del aparato
2. La necesidad de dominio del objeto (pulsión de dominio)
3. El placer de las zonas erógenas
4. La imagen del objeto que permite la satisfacción. La imagen puede ser la apariencia o cualquier otro rasgo del objeto proporcionado por la sensorialidad (por ejemplo, un olor).

Denis Paúl (2005) formula que la corriente de dominio está presente en la constitución de toda pulsión. Este autor plantea que la pulsión se constituye en un movimiento que reúne y combina dos corrientes de investidura que son complementarias: la investidura libidinal de las zonas erógenas y la de la motricidad y la sensorialidad por medio de las cuales la libido se liga a un objeto del mundo externo.

La pulsión de dominio está asociada a la motricidad y a la voluntad (al deseo) de apoderarse del objeto que permite la satisfacción. El psiquismo busca y encuentra el objeto y lo pone en contacto con la zona erógena, dándose, así, la experiencia de satisfacción. Según Denis, esta experiencia tiene poder fundante de la pulsión.

Las intensidades cualitativas y cuantitativas de las experiencias sensoriales, primordiales de encuentros repetitivos boca-pecho, generan inscripciones que son los primeros registros. Mentalización que permite asociar los estímulos con las acciones y, gradualmente, construir un sentido cuya lógica relacional, en el mejor de los escenarios, deberá ser armónica, coherente y estable en torno al placer-displacer, satisfacción-frustración.



Se construye así la memoria corporal que deviene en estabilidad emocional e integración progresiva de los acontecimientos significados. En el acontecer de la vida, nuevos canales funcionan como cauce; vías de inscripción y retranscripción en el sistema psíquico. Al ser evocada, la memoria conjuga pasado, presente y futuro. Tres temporalidades que permiten al yo historizar, dando sentido a la atemporalidad del inconsciente.

Las representaciones que se constituyen forman un entramado, red simbólica con la que cuenta el psiquismo. De este modo, la pulsión va encontrando y constituyendo nuevas vías de derivación, más alejadas de la descarga pulsional directa.

Los nuevos estímulos actualizan sucesos del pasado. En el *infans* crean la conducta de llamada, que permite predecir lo que vendrá (por ejemplo, cuando llora de determinada manera y aparece la madre brindando atención y cuidados).

El trabajo de inclusión de las experiencias en una red simbólica transforma la estructura y genera nuevas potencialidades.

### **3. El trabajo de simbolización**

Sobre el marco constituido en estos primeros tiempos se va construyendo la posibilidad de simbolización y de sublimación. El juego del niño y la capacidad de simbolizar por medio del juego es una de las formas de derivación pulsional que permite obtener placer sublimado. La imitación lúdica permite el juego representacional que se amplía y da condición de creatividad al trabajo identificatorio del niño.

El juego es un espacio necesario para mover la fijeza de ciertas imágenes producidas en tiempos de las imitaciones precoces y de las identificaciones primarias. Este trabajo lleva implícitos derivados pulsionales que van a permitir diferentes modos de simbolización y la actividad de sublimación.

Melanie Klein ([1930]1988) plantea la simbolización como forma temprana que tiene el niño de producir desplazamientos de la pulsión agresiva, desde el objeto primario de la relación de objeto hacia otros vínculos próximos mediante la actividad de apoderamiento y del juego.

Si bien no tomamos el concepto de simbolización tal como lo plantea Klein, creemos que en el trabajo de simbolización hay un apoderamien-

to del objeto por medio de la actividad y un trabajo del psiquismo para crear nuevos objetos que sustituyen los objetos primarios. Estamos en desacuerdo con la autora en la forma en que se origina el símbolo, en tanto no da intervención al otro. Sin embargo, coincidimos en su postura acerca del trabajo del niño en su búsqueda y el encuentro de nuevas formas de resolver la tensión psíquica, como así también nuevas actividades para lograrlo.

Tomando ahora los efectos que produce la intervención de la madre en el psiquismo del hijo, ya desde antes de nacer, se pueden inferir pautaciones simbolizantes en ese espacio en el que el yo advendrá, enunciados identificantes pronunciados por la madre. Sombra hablada referida a un hijo que aún no está (Aulagnier, 1977).

La capacidad de la madre de funcionar como barrera anti estímulo, capacidad de *reverie* (Bion, [1962] 2013) o *holding* (Winnicott, [1971] 1982), posibilita la formación de una trama, opera como marco que asegura la implantación de representaciones que permanecen; permanencia representacional necesaria para asegurar la estabilidad de las identificaciones primarias.

En la interacción con el otro -y mediante su intervención- se generan nuevos derivados pulsionales. Por su acción se van generando inhibiciones de la pulsión, se produce la detención de la descarga y un estado de atención del *infans* al mensaje del otro y hay una conducta de imitación temprana por parte del niño. En un primer momento, la imitación es sobre el gesto y está implicada toda la sensorialidad. Un ejemplo claro es cuando el infante toca el enchufe: la madre primero pone el cuerpo enmarcando la inhibición con gestos y tono de voz firme y cálida, dando tiempo a que el niño resuelva o bien le ofrece salidas. Luego, en otro momento, el bebé hace el gesto de tocar el enchufe a cierta distancia. Mirando a la madre dirige el dedito, sonríe, hace murmullos. Se origina así un juego interactivo entre la madre y el bebé que incorporó el No (Spitz, [1965] 1992). A partir de la preservación de la vida y del objeto de amor, ambos responden con alegría a esa consolidación de la confianza intra e inter-subjetiva que van construyendo. Se da un proceso de aceptación del límite, inhibición de la descarga pulsional y renuncia, enmarcado en un espacio-tiempo.

Por pautación materna, en ese vínculo dual, el *infans* encuentra nuevas formas de resolución de la tensión deseante. Con su intervención, la madre introduce frustración en el autoerotismo del *infans* e inhibición de

las descargas pulsionales. Le impone al psiquismo temprano descubrir, crear nuevas vías de resolución. De esta manera, se van constituyendo los diques anímicos, inscribiéndose el pudor, la vergüenza como mecanismos preedípicos. Posteriormente, surge el sentimiento de culpa como mecanismo posedípico.

En la inhibición hay frustración; en la búsqueda de salida pulsional hay creatividad en la medida en que es el propio psiquismo el que crea las vías para la resolución de la tensión.

También el reconocimiento de la alteridad comienza a inscribirse tempranamente. Es la madre quien primero reconoce al hijo como otro, codificando sus necesidades, reconociendo las obligaciones que tiene para con él y explorando lo que quiere o necesita. Inicios de un proceso de subjetivación que el niño deberá tomar por su cuenta cuando adquiera la capacidad de simbolizar y de situar como “yo” por medio del lenguaje.

En el marco de la relación con el otro humano y mediante estas intervenciones maternas también se va constituyendo el sujeto ético (Bleichmar, 2011).

El concepto de reparación de Klein como forma de registro del otro humano que debe ser cuidado y preservado por el amor que se tiene hacia él, nos remite al origen del sujeto ético. El niño renuncia a representaciones deseantes por amor al otro. Dice Silvia Bleichmar:

La primer sonrisa, la de reconocimiento, es una sonrisa que ya manifiesta la base de los sentimientos morales. La posibilidad de postergar la perentoriedad del deseo para establecer un *rapport* con el otro constituye la base de toda relación amorosa y por supuesto el reconocimiento (2011:24).

#### **4. Simbolización, potencialidad sublimatoria y sublimación**

Retomamos el propósito de fundamentar un tiempo anterior a la aparición de la actividad sublimatoria. Es necesario que se generen determinadas condiciones en la estructuración psíquica para que esta potencialidad sublimatoria se presente. Planteamos la hipótesis que será condición para acceder a la sublimación:

- El reconocimiento de la alteridad, que comienza a inscribirse en los primeros encuentros, cuando la madre codifica las necesidades del *infans*.

- La transcripción y retranscripción de las inscripciones (huellas) en el psiquismo para que puedan ser simbolizadas.
- El establecimiento de la represión primaria (represión de los modos autoeróticos de satisfacción) y de la represión secundaria (salida del complejo de Edipo).

Hay un carácter de sublimación o de actividad sublimada cuando lo pulsional, lo erótico, se relaciona con lo amoroso y genera la necesidad de buscar nuevas vías de descarga más allá del autoerotismo. Búsqueda de otros objetos para satisfacer el deseo.

La sublimación se constituye en el movimiento deseante marcado por la capacidad simbolizante y el encuentro con un medio ambiente psíquico “adecuado” (Grassi & Córdoba, 2010).

La potencialidad sublimatoria alude a la capacidad para investir intereses alejados de la satisfacción directa de las pulsiones parciales. Implica también un gran montante de narcisización para el niño sostenida por los ideales de las figuras significativas. Estos ideales, en correspondencia con la cultura de la época, se van transmitiendo intergeneracionalmente.

La creatividad en el niño es el acontecimiento caracterizado por la libertad que proporciona desafíos y aventuras de apropiación con valor social y narcisísticamente pleno. El niño en el juego crea y se crea.

## Referencias Bibliográficas

- Aulagnier, p. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bion, W.R. ([1962] 2013). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- \_\_\_\_\_ (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. ([1895] 1994). “Proyecto de psicología”. En: *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ([1915] 1989). “Pulsiones y destinos de pulsión”. En: *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grassi, A. y Córdoba, N. (2010). “Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo (?) de objeto, su registro ordinario”. En: *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*. Buenos Aires: Entreideas.

Klein, M. (1988 [1930]). "Amor, Culpa y Reparación". En: *Obras Completas*. Buenos Aires: Paidós.

Marcelli, D. (1992). *Revista de Psicoanálisis con niños y Adolescentes*, vol. 2, s/p.

Paúl, D. (2005). "La cuestión del dominio en psicoanálisis". En *Actual. Psicológica*, 2, s/p.

Spitz, R. ([1965] 1992). *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Winnicott, D. ([1971] 1982). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Paidós.

## De las autoras

**Ramona Vera** es psicóloga y jefa de trabajos prácticos de la cátedra Psicología Evolutiva I de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e investigadora categorizada. Su desarrollo profesional se llevó adelante en torno a la Psicología del Niño, en los campos de la clínica, de la docencia y de la investigación. Además, es participante de proyecto de investigación "EL JUGAR COMO ACTIVIDAD SUBLIMATORIA. PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE LA PLATA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO" (Facultad de Psicología, UNLP) y ex participante del equipo interdisciplinario de asistencia en estimulación temprana del Centro de Estimulación Temprana CLIVEN.

**Angela Ceretta** es psicóloga e investigadora categorizada. Fue ayudante diplomada de la cátedra Psicología Evolutiva I de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante el período 1993-2016. Se desarrolló profesionalmente en el área de la Psicología del niño, en los campos de la clínica, de la docencia y de la investigación. Es participante del proyecto de investigación "EL JUGAR COMO ACTIVIDAD SUBLIMATORIA. PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE LA PLATA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO" (Facultad de Psicología, UNLP) y fue coordinadora y supervisora del Servicio de Psicología del Hospital Municipal "Francisco Caram" de Brandsen (Buenos Aires).

Se terminó de imprimir en  
Diciembre de 2017 en  
Talleres Gráficos Servicop  
Calle 50 N°742 – La Plata – Argentina  
[www.imprentaservicop.com.ar](http://www.imprentaservicop.com.ar)