

ISSN 2683-7366

EDICIÓN ESPECIAL



Temas en Psicología

VOLUMEN 5

EDICIÓN ESPECIAL | **DOSSIER DIGITAL**
Jornadas de Investigación

Facultad de
Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ÍNDICE

PRÓLOGO	6
LA DELIMITACIÓN DE PROBLEMAS DE INDAGACIÓN EN HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA: LOS DESARROLLOS DE VÍCTOR MERCANTE <i>María Cecilia Aguinaga</i>	7
LIBERTAD Y TOXICOMANÍA. ACERCA DE LA DESVINCULACIÓN DEL OTRO <i>Mariana Álvarez y Antonela Garbet</i>	16
JUVENTUDES, SUBJETIVACIÓN Y CONSUMO DE SUSTANCIAS <i>Pablo Barrenengoa</i>	21
ADOLESCENTES EN TRANSGRESIÓN A LA LEY Y VÍNCULOS FILIALES <i>Ailén Bascopé y Eileén Lihue Hernández Pedraza</i>	28
CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL JUEGO DE LOS NIÑOS VARONES EN LA OBRA DE RODOLFO SENET: RECAPITULACIÓN, UTILIDAD Y EDUCACIÓN <i>Sebastián Matías Benítez</i>	36
ANÁLISIS DE LOS PRIMEROS PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA UNLP (1961-1966) <i>Ana Briolotti</i>	44
TRADICIÓN Y RAZA EN JOSÉ INGENIEROS. INTERESES INTELECTUALES Y VALORES NO EPISTÉMICOS EN LA PSICOLOGÍA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX <i>Facundo Caamaño</i>	50
ENCUENTRO E IDENTIDAD. ADULTOS MAYORES EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS <i>Marina Canal</i>	56
EL CASO FREUDIANO DE LA “DAMA DEL MANTEL” ALGUNOS LAZOS ENTRE NEUROSIS OBSESIVA, HISTERIA Y FEMINEIDAD <i>Nora Carbone, Julia Adriani, Candela Díaz Medina, Lucía Couchet, Mariana Gorosito, Gastón Piazze, Fanny Vilches y Ayelén Yanover</i>	62
CLÍNICA DIFERENCIAL DE UN “PENSAR DE MÁS” ¿NEUROSIS OBSESIVA O PSICOSIS ORDINARIA? <i>Nora Carbone, Gastón Piazze, Selva Hurtado Atienza, Julieta Renard, Milagros Capponi, Mariana Bolaños, Brenda Ruscitti y Emilia Paladino</i>	68

TOXICOMANÍA, PSICOANÁLISIS Y LA LEY 26657 ¿QUÉ HACER ALLÍ COMO ANALISTA? <i>Claudia Cartier y Michel Ostrowiecki</i>	75
CONFIGURACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL DESDE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA HASTA LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL (1954-2010) <i>Nicolás Campodónico</i>	79
ALGUNAS APROXIMACIONES AL FENÓMENO DE LA DISTORSIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN LA ANOREXIA-BULIMIA <i>Cecilia De Cristófolo y Fernanda Semeniuk</i>	85
CONSTRUCCIÓN DE UNA HERRAMIENTA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS <i>Julio del Cueto, Cristian Parellada, Luis Ángel Roldán, Natalia Frers, Belén Conte, Fernando Machado y Julieta Malagrina</i>	91
TRASMISIÓN DE MATERNIDAD Y SEXO EN EL PROGRAMA DE HIGIENE MENTAL DE 1966 DE LA UNLP <i>Ana Digiano</i>	100
APRENDIZAJE EXPANSIVO A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA EN TERRITORIO Y SU ELABORACIÓN REFLEXIVA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS <i>Cristina Erausquin</i>	107
INSTRUMENTOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA EXPERIENCIA EXTENSIONISTA <i>Cristina Erausquin, Soledad Arpone, Francisco Baldini, Gerónimo Di Nella Y Eugenia Alonso</i>	115
DEBATES EN TORNO A LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA EN LA UNLP <i>María Laura Fernández</i>	123
LOS OSCUROS AÑOS SETENTA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP <i>María Laura Fernández</i>	130
ESCENARIOS ACTUALES, RESONANCIAS, SUBJETIVIDADES Y SALUD. HACIA UN ANÁLISIS DE LAS IMPLICANCIAS IDEOLÓGICAS <i>Carina del Carmen Ferrer, María Soledad Abdala Grillo, Jorgelina Farré, Rosa Estrella Suarez, Ximena Soledad Jaureguiberry</i>	138
ANÍBAL DUARTE EN LA PRIMERA RECEPCIÓN DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA) <i>Alina Luciana Luna Fischer</i>	145

PSICOLOGÍA Y ALFABETIZACIÓN EN EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN (1916- 1930) <i>Natalia Frers</i>	153
UN ESTUDIO LONGITUDINAL-MICROANALÍTICO DEL DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO INFANTIL A PARTIR DE TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LAS ARTES TEMPORALES <i>Santiago García Cernaz</i>	160
EL ORIGEN DEL NILO DE LA NEUROPATOLOGÍA Y ¿DE LA PROBLEMÁTICA DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL? <i>Camila Garritano</i>	168
UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA UNLP. EL LUGAR HISTÓRICO DEL PSICOANÁLISIS HACIA 1960 <i>Franco Garritano</i>	176
EL ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN: BARRER DICOTOMÍAS PARA PENSAR SUS APORTES <i>Florencia Aldana Gastaminza</i>	185
INTERVENCIONES COMUNITARIAS: TERRITORIO, IDENTIDAD Y FRAGMENTACIÓN SOCIAL <i>Florencia Aldana Gastaminza y Félix Heredia</i>	191
ALGUNAS CONSIDERACIONES METAPSICOLÓGICAS DE JEAN LAPLANCHE SOBRE EL YO: ENTRE LA ENAJENACIÓN Y LA CAPACIDAD DE METABOLIZACIÓN <i>Lucía Girón</i>	198
EL PSICOANÁLISIS Y SU TRANSMISIÓN <i>Amparo Gómez</i>	208
LA CLÍNICA EN LO SOCIAL <i>Pablo Alejandro González</i>	214
ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS DE GRADO DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL <i>María Rosario Izurieta</i>	221
TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN SALUD MENTAL: CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS TERAPÉUTICOS EN EL MARCO DE LA LEY 26657. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y PRIMEROS DESARROLLOS <i>Mercedes Kopelovich</i>	229

USOS Y PARADOJAS DE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES "INSERCIÓN" Y "DESINSERCIÓN" EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE TOXICOMANÍAS <i>Celeste Labaronnie y Ana López</i>	237
EL PASAJE DE LA PSICOFÍSICA A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: LOS PRIMEROS TRABAJOS DE CARLOS JESINGHAUS EN LA ARGENTINA <i>Aimé Lescano</i>	242
¿ESTAMOS A LA ALTURA DE LA ÉPOCA? <i>Nancy Lopes</i>	250
ADICCIÓN Y TOXICOMANÍA ¿UNA CUESTIÓN DE TÉRMINOS? <i>Stella López</i>	255
APORTE DE UNA MIRADA PSICOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA. PRELUDIOS DE LA SUBJETIVIDAD Y LA VOZ DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LAS PRÁCTICAS PSICOLÓGICAS ARGENTINAS (1900- 1930) <i>Julieta Karen Malagrina</i>	261
CLÍNICA DE LAS ADICCIONES: SU INSERCIÓN EN EL DISCURSO ANALÍTICO <i>María Victoria Martin, Florencia Matheos y Valentina Reitovich</i>	270
PRECISIONES CONCEPTUALES ACERCA DEL TRABAJO PSÍQUICO DE SIMBOLIZACIÓN. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO (PARTE I) <i>Andrea Mirc, Roxana Gaudio, Ana Bernardi, Ramona Vera, Ángela Ceretta, Analía Emmerich, Mario Martínez, Antonela Bortolazzo, Silvia Russo, Andrea Giacomini, Mónica Oliver, Laura Balle, Julieta Di Rocco, Julieta Finocchiaro y Gonzalo Pedretti</i>	275
PRECISIONES CONCEPTUALES ACERCA DEL TRABAJO PSÍQUICO DE SIMBOLIZACIÓN. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO (PARTE II) <i>Andrea Mirc, Roxana Gaudio, María Florencia Almagro, Roxana Frison, Gastón Fazi, Maite Lardizábal, Mariana Moser, María Laura Caporale, Rocío Arauco Morullo, Carolina Mangioni, Camila Marlia, Josefina Riva y Juliana Ott</i>	284
FRAGMENTO CLÍNICO DE LOCURA OBSESIVA EN LA INTERSECCIÓN DE LA PSIQUIATRÍA Y EL PSICOANÁLISIS <i>María Luján Moreno, Nicolás Guerrero, Guadalupe Oliveira, Camila Ruocco, Camila Gutiérrez, Magalí Guala y Manuela Versacci</i>	294
IMPLICANCIAS DEL VIH EN LA SUBJETIVIDAD Y EL LAZO SOCIAL <i>Clarisa Moya</i>	301
LAS INFANCIAS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PROCESOS DE INVESTIGACIÓN PRESENTES EN LA REGIÓN A PARTIR DE LA SANCIÓN DE LA CONVENCION INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO <i>Claudia Susana Orleans</i>	308

APORTES PARA UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL Y FEMINISTA EN DOCENCIA SABERES CURIOSOS Y PRÁCTICAS EMERGENTES. DIÁLOGO E INTERSABERES <i>Gimena Palermo y Lucía Irupé Méndez</i>	317
LAS INVESTIGACIONES PSICOEDUCATIVAS SOBRE ESTUDIOS DE CASO/S. RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE ASPECTOS. ÉTICO-PROCEDIMENTALES <i>Lucía Belén Pérez, María José Sánchez Vazquez y Sonia Lilian Borzi</i>	324
NUEVOS PARADIGMAS EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA COMO UNA EXPERIENCIA CORPORIZADA <i>Federico Pietro Courries</i>	331
SOCIEDAD DE CONSUMO, INSERCIÓN Y DESINSERCIÓN <i>Ana Laura Piovano</i>	343
USOS DEL CUERPO EN EL AUTISMO: DONNA WILLIAMS <i>Martín Sosa y María Cristina Piro</i>	350
LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA DESDE LAS CONTROVERSIAS TEÓRICO-POLÍTICAS. APORTES DEL CONCEPTO DE INJUSTICIA EPISTÉMICA <i>Ana María Talak</i>	358
JUAN CARLOS PIZARRO EN LA REVISTA DE PSICOLOGÍA. APORTES PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PRIMEROS PSICÓLOGOS PLATENSES <i>Nancy Edith Vadura</i>	366
LA PROBLEMÁTICA DE LA IDEOLOGÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL EN TANTO DISCIPLINA Y PROFESIÓN. MODOS DE OPERAR LA IDEOLOGÍA CUANDO EL PSICÓLOGO/A (SOCIAL) REALIZA SU PRÁCTICA <i>Martín Zolkower, Ana Paula Lencina, Ezequiel Rueda, Alexis Pablo Gonik</i>	374

PRÓLOGO

Nos encontramos con un nuevo número dossier de la Revista Temas en Psicología, en esta oportunidad para presentar las producciones realizadas en el marco de las **VI Jornadas de Investigación** y el **V Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas** de nuestra Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El número materializa el encuentro y el debate producto de la Jornada realizada en noviembre del 2018, para la profundización y actualización de saberes y prácticas, en las diferentes líneas que se desarrollan en nuestras unidades de investigación. Investigaciones en Psicoanálisis y Psicopatología, Psicología Comunitaria y Políticas Públicas, Historia de la Psicología y Evaluación Psicológica y Educativa.

Este evento fue la antesala preparatoria para el VII Congreso Internacional de Investigación en Psicología, y contuvo como ejes transversales la visibilización del trabajo de las mujeres en la ciencia, en la sostenida apuesta de conjugar los saberes disciplinares y las prácticas profesionales en la reflexión y producción colectiva de conocimiento científico.

Los trabajos presentados dan cuenta del intercambio y la producción de conocimiento entre profesores, docentes, graduados y estudiantes que desarrollan sus tareas en equipos de investigación de la Facultad de Psicología, como así también para tesistas de grado y posgrado, en una labor comprometida con la construcción de saberes locales y situados, que constituyan aportes a nuestra sociedad en compromiso con la comunidad.

LA DELIMITACIÓN DE PROBLEMAS DE INDAGACIÓN EN HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA: LOS DESARROLLOS DE VÍCTOR MERCANTE

María Cecilia Aguinaga

Resumen

En este trabajo se presenta una serie de indagaciones realizadas en el marco de una línea de investigación cuyo objeto son las relaciones entre psicología y educación a principios del siglo XX en Argentina. El objetivo es mostrar algunos problemas que pueden circunscribirse en este campo heterogéneo y que se constituyen en aspectos a elucidar desde una perspectiva histórico-crítica. Se toman en consideración aquí los aportes de Víctor Mercante, referente de los primeros desarrollos de la psicopedagogía local. Se han establecido tres núcleos de problemas: en primer lugar, las categorías psicológicas utilizadas por Mercante que despliegan su propuesta pedagógica; en segundo lugar, las características que adquirió su inserción institucional, esto es, su desempeño en la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata; y en tercer lugar, los canales de divulgación de su obra.

En cuanto al primer núcleo de problemas, se presenta aquí el análisis realizado de la categoría de aptitud, concepto central para el autor en la medida que se relaciona íntimamente con los objetivos, las posibilidades y los límites de la intervención educativa.

En cuanto a la inserción institucional, se muestra cómo la particular organización de la UNLP y, por lo tanto, de la Sección Pedagógica, impregnó el modo de trabajo y las propuestas para la formación docente llevados adelante por Mercante entre 1906 y 1914 y cómo le dio la posibilidad de materializar su interés de formar un grupo de docentes e investigadores que siguiera su línea de trabajo.

Finalmente, el análisis de una serie de cartas dirigidas a Mercante por referentes del ámbito científico internacional en respuesta al envío de una de sus obras más significativas, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (1919), deja ver, por un lado, el interés de Mercante por la difusión de su obra por fuera de las fronteras de Argentina y, por otro, cómo esta empresa de divulgación se inscribió en el marco de un proceso de circulación de saberes que precisó de ciertas condiciones de posibilidad para su despliegue.

Palabras clave: Mercante, categorías, institucionalización, difusión

Presentación: la delimitación de problemas

En este trabajo se presenta una serie de indagaciones realizadas en el marco de una línea de investigación más amplia, encaminada a analizar las relaciones entre la psicología y el orden social, desde la perspectiva de la historia crítica (1), una perspectiva de análisis que enfatiza la relación entre la psicología, el orden social y la cultura poniendo de relieve la historicidad de las categorías psicológicas y la presencia de valores no epistémicos en las producciones e intervenciones disciplinares.

En este marco se han indagado las relaciones entre psicología y educación a principios del siglo XX en Argentina. El objetivo aquí es mostrar algunos problemas que pueden circunscribirse en este campo complejo y heterogéneo. Una primera delimitación consiste en identificar como foco de interés los aportes de Víctor Mercante (1870-1934), quien constituye una figura insoslayable a la hora de considerar las características que adquirió la articulación entre psicología y educación en nuestro país en la época mencionada.

A lo largo de la indagación realizada se han establecido tres núcleos de problemas, el primero de los cuales se circunscribe a las categorías psicológicas que forman parte de la propuesta pedagógica del autor y que se relacionan íntimamente con los objetivos, las posibilidades y los límites de la intervención educativa. Un segundo núcleo remite a la inserción institucional del autor, es decir, toma como tema de interés las características que adquirió su desempeño en la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata como director de la misma, como docente y como investigador. Finalmente, un tercer núcleo tiene que ver con los canales de divulgación de su obra. Para esto se han analizado una serie de cartas dirigidas a Mercante por referentes del ámbito científico internacional en respuesta al envío de material bibliográfico.

Las categorías psicológicas: naturalidad versus historicidad

El marco de análisis de las categorías psicológicas lo constituyen los debates acerca de la naturalidad o la historicidad de las categorías psicológicas (Danziger, 1999-2010; Talak, 2004). La idea de las categorías psicológicas como categorías históricas supone la problematización de su eventual referencia a entidades dadas objetivamente en la realidad e incorpora al análisis las variables de contexto que dan cuenta de su delimitación y de su uso. Desde esta óptica se analizaron una serie de conceptos. Aquí se presenta la indagación del concepto de aptitud (2).

La aptitud es una categoría central para Mercante en la medida que, desde su óptica, la educación es definida como el cultivo y desarrollo de las aptitudes. Una de las primeras cuestiones relevantes es que, si bien son múltiples las alusiones al concepto en la mayoría de los textos publicados por el autor, en ninguno de ellos surge una definición clara de la

noción. Por otro lado, Mercante hace referencia a la existencia de diversos tipos de aptitudes. Esto podría dar cuenta de que dentro de su marco teórico existiría un criterio de clasificación que discriminaría unas de otras y, por lo tanto, las especificaría. No obstante, este criterio tampoco aparece explicitado e incluso no siempre hace mención a las mismas clases de aptitudes. Esta diversificación de los tipos de aptitudes (3) da la impresión de un marco conceptual poco preciso, no solo en lo que hace a la lógica de la clasificación utilizada, sino al concepto mismo de aptitud, en la medida en que pareciera que no habría aspecto mental que no pudiera incluirse dentro de esta noción.

Otra característica del concepto es su connotación naturalista propia del paradigma de la época (Talak, 2014; Vezzetti, 1996): en la mayoría de los artículos Mercante hace referencia a la neurofisiología como base de los procesos involucrados en la presencia y desarrollo de la aptitud. Esta concepción lleva al establecimiento de correlatos entre aspectos físicos y aptitudinales en hombres, por un lado, y mujeres por el otro, y también a la cuestión de la influencia de la raza (4).

Finalmente, la aptitud pareciera tener una doble naturaleza: congénita pero a la vez educable. El problema aquí consistía en determinar qué papel cumpliría la acción del medio sobre las características innatas. Y es respecto de esta cuestión que esta doble naturaleza de la aptitud cooperaba en su imprecisión, en la medida en que no se explicitaban los alcances y los límites de la intervención educativa sobre las aptitudes del alumno.

La caracterización que surge de este análisis del concepto de aptitud plantea el interrogante acerca de la coherencia epistemológica de la conceptualización de Mercante alrededor de la noción analizada. Y esto se relaciona íntimamente con la apuesta de Mercante de fundar sus teorizaciones en los resultados positivos de la indagación empírica. No obstante, la conceptualización de la aptitud dista de constituir el corolario de una práctica científica que sea objetiva e imparcial. Por el contrario el análisis realizado deja ver la influencia de una serie de representaciones no explicitadas que operan condicionando el recorte y la interpretación de los datos obtenidos.

Nos remitimos entonces al contexto de producción de la obra del autor. A fines del siglo XIX y principios del XX se asiste en nuestro país al despliegue de un proyecto modernizador que se caracteriza por una fe inquebrantable en la asociación estricta entre ciencia y progreso. La implementación de políticas públicas en el ámbito de la educación debe entenderse en el marco de un proyecto político en el que la intervención educativa permitiría desarrollar aquellos aspectos del ser humano que coadyuvaran al progreso. Aquí resulta de interés el concepto de clases relevantes (Danziger, 1999/2010) que permite pensar las categorías psicológicas en términos del rol que cumplen respecto de los intereses y las posibilidades de acción de una comunidad científica y que llevan a hacer y enfatizar ciertas distinciones y a ignorar otras. La aptitud se configura como clase relevante en un contexto en el que la

administración de la subjetividad (Rose, 1990) se vuelve uno de los puntos de anclaje del éxito del proyecto modernizador. En este marco, todo aspecto que se considere relevante para lograr el anhelado progreso se constituye en un aspecto a educar y, posiblemente, de ahí derive su imprecisión.

Las conclusiones vertidas por Mercante respecto de las diferencias aptitudinales entre los sexos también pueden interpretarse si se tienen en cuenta las representaciones epocales relativas a la mujer, desvalorizada respecto del hombre (Barrancos, 2010), al igual que lo atinente a las diferencias aptitudinales entre las razas, donde puede verse el peso de la teoría evolucionista en el medio intelectual argentino de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX.

La institucionalización de la psicología: Mercante en la Sección Pedagógica

El segundo núcleo de problemas se vincula con la institucionalización de la disciplina, proceso que se da en el ámbito local desde fines del siglo XIX. La institucionalización de las disciplinas se caracteriza por una serie de instancias, entre ellas, la producción de libros de texto, la enseñanza de la disciplina como un tema mayor, la publicación de revistas especializadas, el financiamiento y la organización de la investigación y la constitución de sociedades científicas (Talak, 2010). Atender a este aspecto permite dar cuenta de cómo las instituciones en las que las disciplinas producen sus saberes y desarrollan sus prácticas les imprimen sus propias lógicas. Mercante resulta una figura insoslayable también en este sentido, en la medida en que fue protagonista de una de las primeras instituciones del ámbito de la psicología en Argentina.

La UNLP fue fundada en 1905 a partir de un proyecto promovido por Joaquín V. González que preveía una articulación entre la formación, la investigación y la extensión, por un lado y que, por otro, ponía en primer plano la formación de docentes como mediadores de la producción y la transmisión del conocimiento (Buchbinder, 2005). Este interés se materializó en 1906 con la creación de la *Sección Pedagógica*, anexa a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. La Sección, dirigida por Mercante, se dio como objetivo principal la formación de profesores de enseñanza secundaria y universitaria.

El análisis de la inserción institucional de Mercante permitió poner de relieve su intención de formar un grupo de discípulos que promoviera la consolidación de una psicopedagogía fiel a su línea de pensamiento y dejó ver cómo esta apuesta se ensambló con las características de la Sección, que contemplaba la participación de los estudiantes en actividades de investigación y extensión. En cuanto a las primeras, la enseñanza impartida en la Sección se caracterizó por su impronta científica, ya que todas las materias se dictaban con el auxilio de laboratorios así como también de la observación en los colegios

dependientes de la Universidad. En cuanto a las segundas, se concretaba la participación de alumnos en instancias destinadas a la difusión de los saberes así generados, en charlas y conferencias públicas.

Se ha podido mostrar, entonces, cómo las coordenadas del contexto institucional inmediato en el que se inscribió la labor de Mercante configuraron un escenario en el que le fue posible hallar las condiciones de posibilidad para canalizar su interés en formar un grupo de docentes e investigadores que siguiera su línea de trabajo.

Mercante y la difusión de su obra

Por último, el análisis de una serie de cartas que forman parte del Fondo Víctor Mercante – que se encuentra en la Biblioteca “Prof. Guillermo Obiols” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP – ha permitido poner de relieve un tercer núcleo de problemas: la circulación de los desarrollos científicos y la relevancia de la comunicación en la construcción del conocimiento científico. La correspondencia recopilada ha sido considerada como un medio para mostrar un recurso utilizado por Mercante con el fin de proyectar su obra en un plano internacional: el envío de libros de texto a referentes significativos del ámbito científico, los cuales responden a este envío por medio del intercambio epistolar.

Las cartas analizadas tienen como remitentes a Enrico Morselli (por el envío de *Psicología de la aptitud matemática en el niño*, en 1905, y por *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, en 1919), José Dolores Moscote, Luciene Lévy-Bruhl, Charles Spearman, Rufino Blanco y Sánchez y Arturo Montori (por el envío de *La crisis de la pubertad*, en 1918) y, por último, Paul Godin (por el envío de esta misma producción en 1919).

De un primer análisis, que ha hecho hincapié en los destinatarios de las cartas, se concluye que quienes fueron elegidos por Mercante para el envío de material bibliográfico son referentes de sus respectivos campos disciplinares y ámbitos geográficos de producción. En primer lugar, la mayor parte de ellos eran docentes universitarios o en instituciones de formación docente y/o desempeñaban cargos en la gestión de instituciones educativas. También mancomuna a la mayoría de ellos la labor desempeñada en el ámbito editorial.

Se podría plantear que estas características convertían a los autores de las cartas en potenciales agentes multiplicadores, que, a través del lugar estratégico que ocupaban por su labor en el ámbito académico y editorial, podían difundir y, en el mismo movimiento, legitimar los desarrollos de Mercante.

Un análisis más pormenorizado de estas cartas ha permitido reconstruir las instancias previas del intercambio epistolar y sus derivas posteriores y pone en evidencia cómo la circulación de saberes propia del campo científico no consiste meramente en un libre fluir

de las ideas: supone procesos de encuentro, poder y negociación que se producen en la interacción transcultural (Raj, 2013).

Solo a título de ejemplo, en relación al contacto establecido con Lévy-Bruhl, resulta evidente que, para Mercante, la *Revue Philosophique*, dirigida por el filósofo francés, podía constituirse en un canal de inclusión privilegiado en los debates del campo científico de la época. Aquí puede verse esta ascendencia tan significativa que han tenido la ciencia y la cultura francesas en el desarrollo de la psicología argentina (Dagfal, 2009) Ahora bien, aunque la carta podría constituir meramente una respuesta protocolar de Lévy-Bruhl y, por lo tanto, hablar de un interés unilateral por parte de Mercante, también puede subrayarse, si se considera el texto de la carta del autor francés (5), que el pedagogo argentino officiaría como de una especie de embajador de las producciones francesas. En el mismo movimiento de búsqueda de difusión de su obra, por la impronta del marco teórico de su trabajo, Mercante contribuiría a un proceso de divulgación que resulta también relevante para la ciencia francesa. Se podría pensar que es esta retroalimentación la que aporta las condiciones de posibilidad para la publicación de la reseña que se hará en la revista en cuestión el año posterior al intercambio epistolar.

Conclusiones

La línea de indagación que se ha seguido en relación a los conceptos que estructuran el marco teórico de la psicopedagogía propuesta por Mercante, respecto de su desempeño en el ámbito institucional y de la difusión de su trabajo, intenta dar cuenta de la historicidad de las prácticas y de las producciones que tienen lugar en nuestro campo disciplinar. En este trabajo se ha buscado mostrar cómo el conocimiento psicológico no se produce en un vacío, sino en una trama de sentido situada históricamente que le aporta condiciones de posibilidad y que delimita problemas, interlocutores y prácticas privilegiadas.

Notas

- 1- Proyecto "Psicología y orden social: controversias teórico-políticas en las intervenciones de la psicología en la Argentina (1900-1990)" (S050), dirigido por la Dra. Ana María Talak y acreditado por SeCyT.
- 2- Otros conceptos analizados han sido el de inteligencia y el de interés. Ver Aguinaga (2014, 2015)
- 3- Observativas, generalizadoras, razonativas, imaginativas, expresivas, objetivadoras o de visualización interna, mnésicas, estéticas, matemáticas, histórico-geográficas, comprensivas y asimiladoras por la observación, la experimentación y la explicación, ortográficas, caligráficas y pictóricas, etc.
- 4- La mujer es caracterizada como eminentemente perceptiva y se considera que "el exceso de perceptividad empobrece las aptitudes elaborativas" (Mercante, 1908: 381). En cuanto a la vinculación entre aptitud y raza, Mercante formula afirmaciones como la siguiente: "La inteligencia de un negro no es igual a la del blanco...desde el negro al blanco caben, tocante a disposición, tipos muy diferentes" (1906:184)
- 5- "Estamos muy agradecidos en Francia de la generosa colaboración que usted brinda a la difusión de ideas que sostenemos y me complace, por mi parte, contribuir en todo lo que me sea posible, a la cercanía intelectual que existe, y que debe fortalecerse cada vez más, entre Argentina y Francia" (L. Lévy-Bruhl a Mercante, 20 de noviembre de 1918, la traducción es nuestra).

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, M.C. (2015). "La inteligencia y las aptitudes en la psicopedagogía de Víctor Mercante". En *Actas del XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, pp. 28-34. Disponible en <<https://historiapsi.weebly.com/historial-actas.html>>
- Aguinaga, M.C. (2014). "Los conceptos de Edouard Claparède en los desarrollos de Víctor Mercante". En *Actas del XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, pp. 1-12. Disponible en <goo.gl/CEwdt1>
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, P. (2005). "Capítulo 4. La construcción de una institución moderna: el caso de la Universidad de La Plata". En *Historia de las Universidades Argentinas*, pp.81-91. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires: la invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Danziger, K. (1999-2010). "Clases naturales, clases humanas e historicidad" (traducción de María Cecilia Aguinaga, 2010). Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. Disponible en: www.psicologia.historiapsi.com [Fuente: Danziger, K. (1999). "Natural Kinds, Human Kinds, and Historicity. En: W. Maiers, B. Bayer, B. Duarte Esgalhadó, R. Jorna & E. Schraube (eds.) *Challenges to theoretical psychology*, pp. 78-83. Ontario: Captus Press Inc.]
- Lévy-Bruhl, L. (1918, noviembre, 20). [Carta a Víctor Mercante]. Fondo Víctor Mercante. Biblioteca "Prof. Guillermo Obiols". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Mercante, V. (1908). "La mujer moderna". En *Archivos de pedagogía y ciencias afines IV* (12), pp. 374-385.
- Mercante, V. (1906). "Colegios nacionales. Preparación de los alumnos". *Archivos de pedagogía y ciencias afines I* (2), pp. 171-186.
- Raj, K. (2013). "Beyond postcolonialism ... and Postpositivism: Circulation and the Global History of Science". En *Isis*, 104 (2), pp. 337-347.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Talak, A.M. (2014). "El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920)". En L. N. García, F. A. Macchioli & A. M. Talak, *Psicología, niño y familia en la*

Argentina, 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares, pp. 30-67. Buenos Aires: Biblos.

Talak, A.M. (2010). "Psicología, sociedad y Nación. Proyectos y usos de la primera psicología en la Argentina". Conferencia llevada a cabo en el panel: *Nación Psi: psicología, cultura y sociedad en Colombia*. Universidad de Colombia. Bogotá.

Talak, A.M. (2004). "La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología". En *Anuario de Investigaciones, XI*, pp. 505-514.

Vezzetti, H. (1996). "Los estudios históricos de la psicología en la Argentina". En *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2 (1/2)*, pp. 79-93.

LIBERTAD Y TOXICOMANÍA ACERCA DE LA DESVINCULACIÓN DEL OTRO

Mariana Álvarez y Antonela Garbet

Resumen

En esta oportunidad abordaremos el concepto de toxicomanía ligado a la noción de libertad. La misma ha sido entendida, tomando como referencia el psicoanálisis de orientación lacaniana, en íntima relación con la noción de locura. Nuestro planteo abre dos líneas de trabajo: por un lado la toxicomanía y, por otro, la libertad

La toxicomanía se define como un síntoma de época, por ello partiremos de un recorrido sobre el concepto de síntoma, tomando como eje la definición que Jacques-Alain Miller (1998) NO ESTÁ CITADO EN LAS REFERENCIAS hace del mismo en términos de aparato para ubicar “en un lugar al objeto A”.

Definimos el objeto A mediante las operaciones de alienación y separación en lo que respecta a la constitución subjetiva. La extracción del mismo del campo del sujeto o su rechazo permiten distinguir posiciones subjetivas. Jacques Lacan (1946) plantea en su texto Breve discurso a los psiquiatras: “los hombres libres, los verdaderos, son precisamente los locos” (Lacan, 1946:17) y ubica cómo la posesión del objeto A, y su consecuente desvinculación del Otro, conlleva la libertad del hombre.

Si afirmamos que la toxicomanía es un síntoma de la época que implica un modo de encontrar un goce sin pasar por el Otro, ¿es posible afirmar que la toxicomanía es una modalidad de libertad? A fin de esbozar una respuesta posible, retomaremos el planteo de Lacan sobre dicho síntoma, en tanto ruptura de la relación entre el cuerpo y el goce fálico.

Palabras clave: clínica de las adicciones, libertad, locura, síntoma.

En el presente trabajo nos proponemos pensar el concepto de toxicomanía ligado a la noción de libertad, tal como Lacan la concibe en relación a la locura; para arribar a ello haremos un breve recorrido con respecto a los efectos de la época en la construcción de síntomas.

Siguiendo a Miller (2007) en su texto *El síntoma charlatán*, la toxicomanía puede ser definida como un síntoma de época. A cada época responde una presentación sintomática particular.

Con Sigmund Freud se interpretan los síntomas. Tomando como referencia más inmediata en su obra el síntoma histérico, caracterizado por su inervación somática, lo admirable con la histeria es que, al interpretar su síntoma, este desaparece. Más allá de ella, Freud percibe otra clase de síntoma ligado más a la repetición compulsiva que caracteriza a la presentación obsesiva.

Desde una lectura lacaniana, la histeria invita a poner el síntoma en el registro de lo simbólico, en tanto mensaje a ser descifrado; por el contrario, la neurosis obsesiva invita a leer el síntoma en el registro de lo real, en la medida que vuelve siempre al mismo lugar y se torna resistente a ser modificado mediante el reconocimiento de su sentido.

Esta vertiente real del síntoma, en la medida que resiste al decir, es la que predomina en nuestra época. Siguiendo los desarrollos de Fabián Naparstek (2008), se trata de la toxicidad del síntoma, es decir que es su cara de goce, pulsional, la que predomina en esta época. Su tesis es que los llamados "síntomas de época" (ataques de pánico, depresiones, adicciones) presentan las características de los "síntomas actuales", descritos por Freud: falta de mecanismo psíquico, falta de sentido.

Podríamos decir que, en el tiempo actual, el avance del mercado conlleva un modo de goce que no pasa por el Otro, resaltando así su dimensión autística. Frente a la inexistencia del Otro, tal como Miller (2007) caracteriza a nuestra época, hay un modo único y globalizado de gozar: el consumo, lo que denominó como "toxicomanía generalizada"; frente a la caída del amo no se soportan las diferencias, de manera que quien no puede gozar como el mercado manda se deprime. Así, la toxicomanía aparece como la respuesta sintomática frente al modo de goce que la cultura propone.

Dichas modalidades sintomáticas pueden plantearse como un aparato para ubicar "en un lugar al objeto A". El objeto A es la dimensión real que Lacan recorta en su Seminario X como efecto de la introducción de lo simbólico; paradójicamente, dicho objeto es producido por lo simbólico pero no apresado en su totalidad por él.

La constitución del sujeto a partir de las operaciones de alienación y separación tiene como correlato la extracción del objeto; este se constituye como un puro vacío, cuyo borde simbólico permite la circulación de la pulsión enlazando el sujeto al Otro. Es decir, el sujeto se produce en el encuentro con el Otro, alienándose a los significantes que le vienen del

Otro y consintiendo la esclavitud que propone esta operación, perdiendo así su dimensión de ser viviente. El paso lógico que le sucede a la alienación es la separación, la falta localizada en el intervalo de la cadena significante permite liberarse de la esclavitud anteriormente explicitada e iniciar su búsqueda deseante. La alienación permite el nacimiento del Otro simbólico, la separación habilita el nacimiento del Otro deseante; la libertad adquirida solo es posible bajo la condición de la esclavitud previa, libertad con respecto al deseo, siempre anudada al Otro.

La locura, un modo posible de libertad

En lo que respecta al fenómeno de la locura, Lacan (1946) sostiene que no es separable del problema de la significación, es decir, es un asunto de lenguaje.

En su texto *Acercas de la causalidad psíquica*, Lacan, dedicándose al estudio de las significaciones de la locura, la enlaza con el concepto de libertad. Cabe aclarar que en este escrito intenta ubicar una causalidad psíquica de la psicosis a fin de distinguirla de la causación neurológica, propia de su época.

El mencionado autor define a la locura como un punto de detención del ser a una identificación ideal sin pasaje por el Otro. Se trata de la ausencia de la mediación de lo simbólico del ideal del yo, dejando al sujeto en la captura, en la infatuación imaginaria del yo ideal. El yo ideal es la primera matriz simbólica en la que el yo se precipita en una forma primordial, en tanto que el ideal del yo surge a partir de la intervención del Otro simbólico, garante de la cultura.

La locura da cuenta, entonces, de la identificación al ideal sin el Otro, sin las ataduras a este Otro, pero paradójicamente capturado al ideal, que es un elemento del objeto A. En este punto Lacan sitúa el engaño, ya que no se trata de la libertad, sino de la esclavitud; el sujeto se cree ser, entero, sin división, se da consistencia por la vía del ser.

Podríamos pensar entonces que el loco se caracteriza por una posición de rechazo del significante, un modo de no querer saber nada de la falta, a la que obtura por medio de la identificación. Esto llevaría a plantear la causalidad psíquica de la locura como determinada por "una insondable decisión del ser", "no se vuelve loco el que quiere", afirma Lacan (1946:15).

¿Qué relación podemos establecer entre la libertad, tal como ha sido planteada hasta ahora, y la toxicomanía?

Siguiendo la tesis de Lacan, la toxicomanía es entendida como una ruptura entre el goce fálico y el cuerpo; es decir que es un modo de encontrar un goce sin pasar por el Otro. La

práctica toxicómana implica la forclusión de la castración, que no necesariamente queda unida a la forclusión del nombre del padre (mecanismo que determina la causa estructural de la psicosis). La droga entra en el circuito de repetición como cualquier objeto de la pulsión; sin embargo, se encuentra ligada a la inmediatez, a una repetición que no introduce ficciones ni fantasías. Es decir que el sujeto toxicómano se sitúa frente a la encrucijada sexual, no con una ficción, sino con un goce que está en ruptura con toda ficción; el partenaire no es el Otro sino el goce Uno.

En esta línea Eric Laurent (1988) sitúa a la toxicomanía “como el surgimiento en nuestro mundo de un goce uno, no sexual. El goce sexual no es uno, está profundamente fracturado, no es aprehensible más que por la fragmentación del cuerpo”. El toxicómano sostiene una práctica que implica un modo de goce que no encuentra satisfacción en el campo del Otro, sino que se reduce al encuentro con el objeto; así el sujeto no necesita del otro puesto que su partenaire es el objeto droga.

Tal como lo plantean Miller y Eric Laurent en *El Otro que no existe* y sus comités de ética (2010). La intoxicación, en todas sus formas, es una respuesta no sintomática que intenta anular la división, la marca de una posición subjetiva caracterizada por un no querer saber nada del inconsciente. Se trata en estos estados de una elección entre la afanisis y el significante. El sujeto opta por la primera.

Así, desamarrado del Otro conoce la libertad, no elige ni la bolsa ni la vida, porque piensa que ser libre es eludir la alienación del Otro pero, como dice Lacan, solo juega el juego del títere. En el afán de obtener la libertad, el sujeto en la práctica toxicómana queda desaparecido, pues no se trata de la libertad obtenida a partir de la esclavitud que suponen las operaciones de alienación y separación del Otro, sino de una pseudolibertad, aquella que empuja al sujeto a creer que es posible la inmediatez del goce.

El toxicómano es un representante de los modos de goce que la modernidad impone; por ello, sin saberlo, se convierte en su prototipo, en un títere, una figura dependiente de aquel Otro-mercado que mueve los hilos que lo agitan a su capricho.

Según lo planteado hasta el momento, podemos situar como hipótesis de este trabajo que la toxicomanía, en tanto rechazo del Otro, implica una modalidad de libertad.

Para finalizar nos preguntamos, entonces, cómo enlazar el sujeto - toxicómano- al Otro. El psicoanálisis de orientación lacaniana nos brinda una brújula: el amor de transferencia-en tanto marco- permite creer en el sujeto a fin de sintomatizar su práctica. Creer en el síntoma implica acentuar su vertiente ligada al saber, apostando a este saber como lugar de un lazo posible. Siguiendo a Naparstek (2008) podemos orientarnos por el valor de uso del síntoma, en tanto es un modo de arreglárselas con el objeto, es decir con el goce. El psicoanálisis apuesta no a la renuncia al goce, sino a encontrarle una forma más vivible para cada quien.

Referencias bibliográficas

- Lacan, J. (1967, noviembre, 10). "Breve discurso a los Psiquiatras" [conferencia brindada en el Cercle Psychiatrique H. Ey, Sainte Anne].
- Lacan, J. (2006). *Seminario X- La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2007). *Seminario XI - Los cuatro Conceptos Fundamentales*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, E. (1988). *Tres observaciones sobre la Toxicomanía*. Recuperado de <https://wapol.org/es/las_escuelas/TemplatImpresion.asp?intPublicacion=4&intEdicion=1&intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=168&intIdiomaArticulo=1>
- Miller, J.A. (2007). *El síntoma charlatán*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.A. (2013). "La tentación del psicoanalista". En *El lugar y el lazo*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.A. & Laurent, E. (2010). "La secta y la globalización". En *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, P. (2011). *Las locuras según Lacan: consecuencias clínicas, éticas y psicopatológicas*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Naparstek, F. y colaboradores (2008). *Introducción a la clínica con toxicomanías y alcoholismo*. Buenos Aires: Grama.

JUVENTUDES, SUBJETIVACIÓN Y CONSUMO DE SUSTANCIAS

Pablo Barrenengoa

Resumen

Aquello que hoy conocemos como “juventud” dista de ser una noción natural o autoexplicativa. Advertir la dimensión social, histórica, cultural, situada y relacional de emergencia de las juventudes implica pensar, entonces, en términos de su producción (Vommaro, 2014). Ignacio Lewkowicz (2003) señala que, sin embargo, una generación tampoco puede comprenderse solo a partir de la coexistencia en un tiempo histórico común, sino que para constituirse subjetivamente como tal debe poner en juego criterios de identificación común entre sujetos que comparten un problema. Allí, la consideración de las rupturas y continuidades resulta clave. El vínculo generacional aparece y se constituye como efecto de un proceso de subjetivación, ligado con una vivencia común en torno a una experiencia de ruptura, a partir de la cual se crean mecanismos de identificación y reconocimiento en tanto parte constitutiva de un nosotros (Lewkowicz, 2003).

Si los procesos de subjetivación conllevan desplazamientos, movimientos y operaciones nómades (Deleuze, 1995) a partir de las cuales se deviene sujeto, nos preguntamos aquí sobre el rol que el consumo de sustancias ocupa en esas dinámicas de modelización subjetiva. Algunas modalidades de subjetivación que accionan abusos y excesos de diverso orden (crueldades, violencias, consumos de sustancias, etc.) han sido comprendidas como modos “desbordes de lo pulsional salido de cauce”. El rasgo característico de estas modalidades de padecimiento actual está constituido por la extranjería de la experiencia de sí, que en los casos de urgencia de satisfacción implica el arrasamiento de cualquier pregunta sobre el deseo y expectativa futura. Se trata de una temporalidad vertiginosa, en la que se clausura la posibilidad de instalar las demoras que cualquier campo de experiencias necesita. La dificultad de configurar el campo de experiencias obstaculiza o impide la posibilidad de componer el propio mundo, andar por la vida sin brújula (Fernández, 2004). El consumo de sustancias psicoactivas, en casos de abuso y dependencia, aporta una arquitectura protésica para desatender las señales del campo emocional y da lugar a una “emocionalidad producida” (Míguez, 2008) en la que el uso “remedial” se constituye como alternativa para el arreglo cosmético del estado de ánimo, la percepción o el comportamiento. En este sentido, pensar el modo en que las juventudes actuales van configurando sus territorios implica reflexionar sobre algunos procesos de subjetivación

juvenil que se desarrollan en los usos rituales y problemáticos de drogas, en los diferentes escenarios vitales que transitan.

Palabras clave: juventud, subjetivación, consumo de sustancias, generación.

La juventud como “invento”

Aquello que hoy conocemos como “juventud” dista de ser una noción natural o autoexplicativa. Como grupo generacional con características distintivas respecto a la niñez o a la adultez, es una noción moderna, urbana y capitalista. La idea de juventud ha aparecido junto a la concepción de un pasaje necesario y turbulento, pasaje de un estadio de dependencia y fragilidad a uno de autonomía y madurez biológica, social, cultural y económica. Ahora bien, si asumimos que la consideración de la juventud como sujeto o actor social es un producto del capitalismo y la modernidad, podemos decir que los jóvenes (en tanto término que definiría un momento o etapa de la vida) existen hace siglos con diversas resignificaciones, pero que la juventud (en tanto expresión de esos jóvenes como grupo social con características más o menos singulares) es algo más contemporáneo, propio de los siglos XIX y XX (Vommaro, 2015: 12). Advertir la dimensión social, histórica, cultural, situada y relacional de emergencia de las juventudes implica pensar, entonces, en términos de su producción (Vommaro, 2014).

En la actualidad, debemos decir, además, que las juventudes se caracterizan por sus diversidades en tanto marca epocal o generacional y están atravesadas por desigualdades que enmarcan sus prácticas. Por lo tanto, la perspectiva generacional sobre las juventudes no puede soslayar el modo en que estas se producen, en virtud de atravesamientos y clivajes múltiples: económicos, culturales, étnicos, de género, entre otros.

Numerosos trabajos que se han aproximado a los fenómenos que atraviesan las juventudes coinciden en señalar el complejo entrecruzamiento discursivo en el que han sido concebidas, conceptualizadas e intervenidas (Chaves, 2005; Reguillo, 2010). Según Mariana Chaves (2005), la mayor parte de los discursos y representaciones sociales sobre la juventud se hallan signados por la negación y la negatividad. Las juventudes aparecen tensionadas a partir de una dualidad: por un lado, se les reconoce su legítima existencia a partir de cambios sociohistóricos relativamente delimitables, pero, por otro lado, aparece cierta anulación de la juventud, en la medida en que se la presenta en términos deficitarios y fragmentarios desde una pluralidad de discursos legales, biológicos, psicológicos, psicopatológicos, sociológicos y culturales. Entonces, por un lado encontramos al joven definido desde una ausencia (de razón, de madurez, de capacidad, de productividad, de interés, de experiencia, etc.). Por el otro, el joven es aquel que atesora los símbolos de la omnipotencia, completitud, potencia y belleza.

¿Qué es lo que constituye a una generación como juvenil? ¿Qué es lo que la asemeja y qué es lo que la diferencia de sus predecesoras/sucesoras? ¿Qué factores novedosos pautan y modalizan las relaciones intergeneracionales? ¿Cuál es la especificidad de lo juvenil en el marco de un proceso de juvenilización de la vida cotidiana en diversos estratos?

Como señala Pablo Vommaro (2015), la generación no puede ser considerada como una mera cohorte, puesto que la sola contemporaneidad cronológica no es suficiente para definirla. Lewkowicz (2003) señala que, sin embargo, una generación tampoco puede comprenderse solo a partir de la coexistencia en un tiempo histórico común, sino que para constituirse subjetivamente como tal, debe poner en juego criterios de identificación común entre sujetos que comparten un problema. Allí, la consideración de las rupturas y continuidades resulta clave. El vínculo generacional aparece y se constituye como efecto de un proceso de subjetivación, ligado con una vivencia común en torno a una experiencia de ruptura, a partir de la cual se crean mecanismos de identificación y reconocimiento en tanto parte constitutiva de un nosotros (Lewkowicz, 2003). Desde una mirada centrada en la historia de la subjetividad, señala:

[...] en la fluidez todo acontece por primera vez. [...] Si algo ya pasó dos veces entonces ésta es la primera vez que eso pasa por tercera vez: en tanto que tercera, es la primera vez que pasa. Siempre hay una experiencia inaugural. En este sentido, una segunda generación que se piensa a sí misma como segunda es muy difícil que se constituya como generación. Si se piensa a sí misma como segunda es porque carga con el esquema de la sucesión y el parricidio, que es la doctrina de la generación anterior: la generación anterior dice que hay que romper con la generación anterior y que eso se hace mediante el parricidio. Es cierto que prescribe un modo de romper, pero no deja de ser una prescripción de la generación anterior. [...] Uno puede constituirse apropiándose de lo heredado. Sólo apropiándose de lo heredado uno puede constituirse. Ahora, ¿basta con sólo apropiarse de lo heredado para constituirse? (Lewkowicz, 2003:4)

Por lo tanto, una generación no es aquello ligado directamente a la edad de los individuos, sino algo que se configura cuando se tienen problemas en común que se expresan en una experiencia alteradora, y, en ese sentido, las generaciones se caracterizan, también, por sus movimientos de ruptura. Una generación, entonces, no puede ser el mero despliegue de un saber contenido en una generación previa, en la medida en que las condiciones de subjetivación contemporánea producen subjetividades cualitativamente distintas para ser habitadas. En tal sentido, una generación se constituye como tal cuando se conforman constelaciones de sentidos y sensibilidades novedosas, no reductibles a la transmisión de saberes y experiencias previas.

Las “juventudes grises”

Émile Durkheim (1987) ha señalado en el campo de la teoría social que las altas tasas de “desviación” que pueden darse en un momento en una sociedad son el resultado de lo que llamó “anomia”, entendida esta como la falta de normas. En períodos de grandes cambios sociales, las viejas reglas pierden su condición y las brújulas que orientaban el devenir pierden su referencialidad. Esto instala condiciones de existencia en las que encontrar un camino se torna, por lo menos, imprevisible. Los sujetos quedan compelidos a actuar por sí mismos, sin respetar normas o libretos de actuación preconcebidos, que resultan fallidos o impotentes en la diagramación de un porvenir. En este terreno, Ana María Fernández (2013), en su reciente libro *Jóvenes de vidas grises*, proporciona un importante aporte en el campo de los problemas de la subjetividad y la juventud. A partir de hallazgos en el campo clínico sobre jóvenes de diversos sectores sociales, señala la frecuencia con la que se comienzan a presentar modalidades de subjetivación que ha denominado, por un lado, “en plusconformidad” y, por el otro, modalidades existenciales que evidencian “desbordes de lo pulsional salido de cauce”. En estas últimas, se trata de modos de subjetivación en los que se accionan abusos y excesos de diverso orden (violencias, crueldades, trastornos alimentarios, adicciones, etc.). El rasgo característico de estas modalidades de padecimiento actual está constituido por la extranjería de la experiencia de sí, que en los casos de urgencia de satisfacción implica el arrasamiento de cualquier pregunta sobre el deseo y expectativa futura. Se trata de una temporalidad vertiginosa, en la que se clausura la posibilidad de instalar las demoras que cualquier campo de experiencias necesita. Según esta misma autora, la dificultad de configurar el campo de experiencias obstaculiza o imposibilita la posibilidad de com-poner el propio mundo, andar por la vida sin brújula (Fernández, 2004). Se trata de modalidades de subjetivación en las que:

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

Según esta línea de pensamiento, se ha señalado que en una buena parte de estas modalidades subjetivas, compatibles con cuadros graves de consumo de sustancias, la experiencia de la temporalidad queda gravemente afectada. Esto implica que la articulación entre experiencias que significan el pasado y proyecciones a futuro, de construcción de un porvenir, que permite establecer un anclaje en la configuración de un presente, se haya alterada: se consume en la inmediatez. La autora nos hace ponderar en la experiencia de sí la fuerza que despliega posibilidades de com-poner el mundo, puesto que de otra manera, aduce, se andaría por la vida sin brújula. Campo experiencial, que opera cuando se logran

distinciones entre las prácticas y las acciones propias y las de los otros a través de la invención de las propias experiencias, atravesadas por la inquietud de innovar, apostar a poner lo ilusional en acción y atreverse a desafiar el vivir con lo dado.

Se trata de modos existenciales que combinan hilos de urgencia de satisfacción con regulación biopolítica hasta en los detalles más ínfimos pero que, a su vez, clausuran la experiencia de sí, base de la subjetivación. En esta misma perspectiva, Giorgio Agamben (2011) ha examinado los fenómenos de urgencia de satisfacción en relación a la lógica del *zapping* o de la telefonía portable, fenómenos que nos remiten también a todo dispositivo que ofrezca respuestas inmediatas a las urgencias de satisfacción. Este autor reconoce las alteraciones de este modo existencial como procesos de desubjetivación (Agamben, 2011: 262). En este campo de problemas, la interrogación sobre el modo en que se manifiestan y la lógica que subyace a los consumos problemáticos se torna central. Esta alteración de las temporalidades subjetivas representa un modo de comprender los consumos problemáticos que invita a poner la mirada en su carácter vertiginoso, simultáneo, instantáneo y fugaz. La alteración compulsiva y deliberada de mecanismos cognitivos y emotivos a través del uso de sustancias -en algunos casos para exaltarlos, en otros para cambiarlos y en otros para sustituir una situación que resulta insostenible- constituye una situación en la que se anula el despliegue de recursos subjetivos en el atravesamiento y composición de las experiencias. El consumo de sustancias psicoactivas aporta una arquitectura protésica para desatender las señales del campo emocional y da lugar a una "emocionalidad producida" (Míguez, 2008) en la que el uso "remedial" se constituye como alternativa para el arreglo cosmético del estado de ánimo, la percepción o el comportamiento. Se trata de un modo -tóxico - de barrer con la emocionalidad espontánea que devendría en experiencia de sí. Míguez ha llamado a este mecanismo "subjetividad-para-el-consumo", refiriéndose a un modo de "neutralizar temporalmente la tensión personal producida por los miedos actuales a la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección, haciendo que la búsqueda de la felicidad se reorienta hacia la búsqueda de una alegría descontextualizada y hacia el logro de la emoción primaria fugaz, elusiva y fácilmente alcanzable" (Míguez, 2010: 13).

Juventudes, destituciones y consumo de sustancias

Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2007) han situado fenómenos como las violencias escolares en el contexto de la declinación de las instituciones familiares y educativas. La pérdida de eficacia simbólica de sus discursos en la subjetivación de los jóvenes ha propiciado la construcción de espacios de sociabilidad y construcción identitaria basados en relaciones horizontales, entre pares. Mientras tanto, se mantiene una conflictiva relación entre estas instituciones estalladas y el modo en que los jóvenes se relacionan con ellas, en

la medida en que las valoraciones tradicionales parecen asintóticas en relación a sus aspiraciones y anhelos.

Desde una mirada familiarista de los problemas del consumo, muchas veces se ha insistido en concepciones moralizantes y culpógenas, que toman a las familias de los jóvenes como objetos, y sobre las cuales se han labrado categorías tales como “familias disfuncionales”, “familias no continentales” “relaciones estragantes”. La pregunta respecto a qué habrán hecho los padres es, tal vez por inercia teórica, una de las más insistentes. Pero, sin deslindar este factor como una variable válida de análisis, se torna necesario advertir que justamente se trata de un período en que los jóvenes barajan y dan de nuevo. Todos los vínculos que los jóvenes formaron hasta entonces se reordenan y transforman. Este hecho, de por sí, ya pone en jaque y en conflicto la organización familiar. Las familias no son de una vez y para siempre, sino que también se van transformando, metamorfoseando, sobreviviendo. De allí la necesidad de comprender que los consumos juveniles no pueden comprenderse desde la lógica de los culpables o inocentes, sujetos buenos o malos. Por ello, los consumos problemáticos son fenómenos complejos, porque también incluyen determinadas subculturas, búsquedas singulares donde el riesgo es un aspecto casi ineludible de las experiencias juveniles, pues se trata en muchas de ellas de accionar sin garantías precisas. En un período en el que la experimentación, exploración, apertura y búsqueda pueden ser señaladas como características amplias en un territorio subjetivo e identitario a configurar, la adopción de riesgos es tanto un derecho como un posible problema. Además, la alta disponibilidad de múltiples sustancias y la tolerancia social sobre las mismas invisibiliza la frontera entre los usos recreativos o rituales y aquellos en los que los tóxicos obturan la capacidad de imaginar y desarrollar proyectos de vida integrales.

Las interpretaciones tradicionales han intentado reducir estas prácticas como si se tratara de jóvenes que solo sobreviven a un mundo hedonista, nómada y cambiante según las tribus a las que adhieran y sus prácticas correlativas. Aun así, algunas preguntas en torno a los emergentes de la cultura juvenil continúan presentes en diversos ámbitos de la vida social, cultural y educativa. ¿Qué es lo que los jóvenes rechazan del mundo escolar y familiar? ¿Se trata de un rechazo absoluto o relativo? ¿Qué valoraciones y relaciones es posible establecer entre el mundo adulto y los jóvenes? ¿Cuáles son los puntos de ruptura entre las dos esferas en un mundo donde también lo juvenil es tenido como modelo?

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). "¿Qué es un dispositivo?". En *Sociológica* 26 (73), pp. 249-264.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Chaves, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En *Última década* 23, pp. 9-32.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre Textos.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social* (Vol. 39). Ediciones Akal.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2007). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A.M. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A.M. (2004). "Jóvenes: la brújula rota" [entrevista realizada por F. Abad en diario *El Tribuno*, sección "Nexo"]. Salta.
- Fernández, A.M. & López, M. (2005). "Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad". En *Nómadas (Col)* 23, pp. 132-139.
- Lewkowicz, I. (2003). "Generaciones y constitución política" [publicación electrónica citada en <www.estudiolwz.com.ar>]
- Míguez, H. (2010). "Sobre la subjetividad para el consumo de sustancias psicoactivas". En *Revista de Salud Pública* 14 (2), pp. 6-14.
- Miguez, H. (2008). *Estilos de vida y emocionalidad producida*. AASM.
- Reguillo, R. (2010). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Vommaro, P. (2014). "La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común". En *Nueva Sociedad* 251, pp. 55-69.

ADOLESCENTES EN TRANSGRESIÓN A LA LEY Y VÍNCULOS FILIALES

Ailén Bascopé y Eileén Lihue Hernández Pedraza

Resumen

Es de nuestro interés presentar la siguiente propuesta de proyecto de investigación denominada “Adolescentes en transgresión a la ley y vínculos filiales”, la cual surge como iniciativa de la asignatura Seminario de Psicología Experimental de la Facultad de Psicología, UNLP. La misma ha sido expuesta en el Sexto Congreso Internacional de Investigación, del año 2017, como parte de la experiencia en creación y construcción de un diseño de investigación científica.

Este proyecto se inscribe en un contexto de una posible reforma del régimen penal juvenil por parte del Estado argentino, reforma que implica una visión de la infancia como objeto de control. En contraposición a la respuesta estatal frente a esta problemática, pensamos a los adolescentes como sujetos de derecho y singulares, a los que mediante las técnicas de exploración elegidas podremos brindarles voz a través de su relato y a cuyas palabras podremos otorgar valor. En esto reside la fortaleza del presente trabajo, que tiene como fin último pensar prácticas innovadoras, intervenciones profesionales ligadas a los derechos de los niños y jóvenes, y al armado de diseños de políticas preventivas.

Finalizamos esta redacción con el propósito de que este proyecto permanezca en nuestra casa de estudios y sirva como inspiración para seguir trabajando sobre esta área en vacancia a nivel nacional y fomentando, a partir de este abordaje amplio del tema, nuevas líneas investigativas.

Palabras clave: adolescentes, constitución subjetiva, vínculos filiales, transgresión a la ley.

Introducción

Elegimos como área temática “Grupos de pertenencia, adolescencia y producción social de subjetividad” y en este escenario enmarcamos nuestro problema de estudio – profundizar sobre la importancia de los vínculos filiatorios, como raíz de constitución subjetiva, en adolescentes que han transgredido la ley y que se hallan en el contexto de centros de contención de menores en la ciudad de La Plata.

La intención oficial del ministro de Justicia de la Nación es avanzar en un proyecto que busca reformar el régimen penal juvenil, impulsando un cambio que pretende bajar la edad de imputabilidad de 16 a 14 años.

Frente al escenario en que un adolescente comete un delito se han generado variadas reacciones en el imaginario social y, debido a la especial gravedad que ha llegado a tener el fenómeno de la infracción juvenil en la sociedad actual, este equipo de investigadores ha considerado de vital importancia indagar sobre el papel y la función de la familia. Ampliando los estudios que se han realizado en la última década, al analizar la complejidad del adolescente a través de la red de vínculos parentales y de los efectos de esta relación en su modo de ser, en consonancia con el dispositivo penal semicerrado –perspectiva que no ha sido estudiada en Argentina –, nuestra investigación implicará comprender la realidad definida a través de las interpretaciones de dichos menores, generando así un relevamiento social que aporte a la discusión.

Dado que el vínculo familiar es un pilar fundamental para la constitución de la subjetividad del adolescente y entendiendo a este último como un individuo que está en el proceso de realizar un trabajo psíquico en el contexto de un dispositivo de semiencierro, tomaremos las lecturas desde el psicoanálisis (véase, por ejemplo, Berenstein, 2007) para hablar de vínculo filial, el cual será una construcción básica para la constitución de la subjetividad. La práctica vincular que produce subjetividad hace al sujeto específico, singular e irrepetible. Dicho esto, se entenderá a la familia como una estructura estructurante, lo que significa una configuración vincular productora de subjetividad, un entramado de vínculos que propicia un modo de organización de elementos dando lugar a la transformación de los mismos, es decir, la apropiación/elaboración de enunciados de los conjuntos, por parte del adolescente, que lo ubican como otro eslabón de la cadena generacional y como otro del conjunto al que pertenece. Nos centraremos en las dos funciones principales de la familia: la función amparadora primaria y la función simbólica de corte y diferenciación. En este sentido, abordaremos el tema a partir un diseño narrativo de las historias de vida que nos permitirán profundizar sobre su sistema de valores, representaciones, creencias y expectativas. Utilizaremos las técnicas de entrevistas semidirigidas para entender qué pasó con esos vínculos antes, durante y después de los dispositivos de semiencierro y, por otra parte, la observación participante de la constelación familiar de cada adolescente particular.

Marco conceptual

A partir del problema propuesto comenzamos a preguntarnos: ¿cómo pensamos a la familia? En respuesta, siguiendo a Isidoro Berenstein (2007) cuando hablamos de familia nos referimos a un conjunto de sujetos, todos diferentes entre sí en la semejanza que marca el pertenecer a un parentesco. Cabe aclarar que, con familia nos referimos a una institución presente en todas las sociedades pero bajo formas diferentes, por tanto la pensamos como una estructura abierta, compleja, heterogénea y en permanente cambio en sí misma y con el afuera, lo que da lugar a diferentes tipos de familia. Asimismo, es este conjunto de sujetos que se sienten afectivamente relacionados quienes comportan efectos en los procesos de subjetivación. Desde las instancias parentales, esta estructura tiene a su cargo dos funciones fundamentales. Por un lado, la función amparadora primaria: conjuntos de cuidados brindados al *infans*, en los que se ofrece amparo y sostén biológico y psíquico que provee quien o quienes ocupen ese lugar. En cuanto al sostén psíquico, supone que para sobrevivir y constituirse como sujeto todo ser en crecimiento necesita no solo alimento, sino alguien que lo catectice, libidinice, desee que ese niño viva y que le signifique en un comienzo cada una de sus experiencias sensoriales y vitales, con los objetos de su entorno y con los otros. Por otro lado, la función simbólica de corte y diferenciación: ordenadora de los vínculos intersubjetivos, ejercida desde las instancias parentales, en tantos representantes para el hijo del acceso a lo simbólico, al lenguaje y al discurso del conjunto de esa cultura y esa sociedad determinadas. El corte y el proceso de diferenciación que el hijo pueda ir realizando entre él y sus padres le permitirán paulatinamente asumirse como otro con deseos propios, más allá de los enunciados identificatorios parentales (Delucca & Petriz, 2003). Esto implica un largo recorrido por distintos vínculos y la apropiación/elaboración de enunciados de los conjuntos que lo ubican como otro eslabón de la cadena generacional y como otro del conjunto al que pertenece. Ambas funciones se transmiten desde el comienzo de la vida del hijo, en absoluta articulación una con la otra.

Desde el punto de vista del adolescente nos basaremos en la autora Piera Aulagnier (1997) para nombrar dos procesos psíquicos que entran en juego en esta relación familia-adolescente. En un principio, el “proceso de identificación”, que inicia con el reconocimiento del otro separado de sí, que permite al yo su autorrepresentación como el polo estable de las relaciones de investidura, que compondrán sucesivamente su espacio, su capital y su mundo relacional. Entrada la adolescencia evolucionara en “proyecto identificatorio”, que propiciará respuestas coherentes a los cuestionamientos de “¿quién soy?” o “¿qué deseo?”, permitiendo así un acceso a la temporalidad y a una historización de lo experimentado. Finalmente, nos interrogamos acerca de qué relación encontramos entre las variables familia-adolescente. En efecto, consideramos que entre el individuo y la sociedad hay una relación de interdependencia y ampliamos esta concepción al conjunto de relaciones sociales en las que está inmerso el adolescente. En este escenario el representante es el

vínculo, definido este último como la relación de un sujeto con otro considerado como tal, que requiere de una relación de presencia. Ese otro ofrece a cada sujeto del vínculo un aspecto semejante –asimilable por identificación –, un aspecto diferente –reconocible y aceptable desde una asunción de la alteridad –, y un sector ajeno –todo aquello del otro que los sujetos no logran inscribir en una representación –. La imposición de la presencia real del otro en el vínculo implicará una exigencia de trabajo psíquico para cada sujeto, a los efectos de hacerle un lugar a y tolerar ese sector incompatible de toda relación intersubjetiva (Abelleira y Delucca, 2004). En particular nos centraremos en el vínculo filiatorio, cuyo comienzo marca el vínculo asimétrico debido a la necesaria dependencia con las instancias parentales, al estar transitando los inicios del proceso de constitución subjetiva; luego supondrá para el adolescente haber podido recibir algo, aceptarlo y realizar un trabajo elaborativo con lo recibido, la propia síntesis o la propia creación. Cabe aclarar que, para nuestra investigación, caracterizamos al adolescente como sujeto activo que se encuentra en el pasaje a ser hombre, constituyéndose en sus potencialidades, en un proceso de resignificación de sus cambios que se juega en las dimensiones de lo que permanece y lo que cambia. Asimismo concordamos con Eduardo Bustelo (2007) en cuanto a que en el campo de la infancia existe una clasificación institucional de los sujetos, en tanto los menores se definen en oposición a los niños, caracterizados por la carencia de familia, hogar, recursos, o por su desamparo moral y su condición de pupilo protegido por el Estado, donde el mundo a explorar es el instituto, un ámbito homogéneo, caracterizado por relaciones establecidas en el plano legal, que controla sus acciones, y donde la falta de espacio privado genera la ausencia de una vida compartida con otros en la continuidad familiar. El menor es, por definición social, un ser desvinculado de sus lazos familiares primarios.

Problema de investigación

A partir de lo desarrollado delimitamos como problema profundizar sobre la importancia de los vínculos filiatorios como raíz de la constitución subjetiva de los adolescentes que han transgredido la ley y que se hallan en un contexto de centros de contención de menores en la ciudad de La Plata, Argentina.

Interrogantes

1. ¿Puede la historia de los vínculos familiares de los jóvenes de entre 14 y 18 años indicarnos los efectos psicológicos producidos?
2. ¿Cómo piensa el adolescente sus vínculos primarios en relación con su vida dentro del dispositivo penal de restricción de libertad?

3. ¿Qué sucedió con esa red de vínculos primarios de protección que tenía ese joven en el momento en que transgredió la ley?
4. ¿Siguen estando esos lazos, vínculos filiales, durante el periodo de semiprivación de la libertad? Si estos lazos no se encuentran, ¿podrían darnos un indicio de su importancia?
5. ¿Podría la fortaleza en los vínculos filiales prevenir la transgresión a la ley?

Hipótesis emergente

Durante el desarrollo y el devenir del trabajo hemos desarrollado una hipótesis que, si bien está sujeta a modificaciones en el proceso de la investigación, apuntará a que los vínculos filiatorios tienen incidencia en la producción de subjetividad de los adolescentes, en especial en las características que asuma esta relación, y se verán reflejados en la transgresión de la ley.

Objetivo general

Describir la importancia de los vínculos filiatorios como productores de subjetividad del adolescente, junto con la transgresión a la ley, dentro del contexto de centros de contención de menores en la ciudad de La Plata.

Objetivos específicos

- Enunciar el impacto en el adolescente de los vínculos filiales dentro del contexto de centros de contención de menores en la ciudad La Plata.
- Describir el tipo de falta producida en los vínculos filiales de los adolescentes en el contexto de centros de recepción de menores en la ciudad de La Plata.
- Reconstruir la constelación familiar de distintos adolescentes de los centros de recepción de menores en La Plata.

Diseño de investigación

Teniendo en cuenta que se trata de un estudio descriptivo, tenemos el propósito de comprender la importancia de la relación entre dos variables: la primera serán los vínculos filiatorios en su dimensión biológica y la segunda, en concordancia con la anterior, será la variable "adolescentes en transgresión de delitos". Decidimos que el tipo de enfoque a utilizar será de corte cualitativo, la obtención de datos no será cuantificable, sino que los mismos formarán parte de nuestra construcción teórica. Consideramos que este diseño es

flexible y abierto, y con esto queremos decir que la organización del estudio y variables a emerger se irán ajustando, modificando de acuerdo al desarrollo del presente. Implementaremos un diseño narrativo a partir del cual podremos analizar e interpretar el fenómeno bajo estudio, los vínculos en el proceso autobiográfico de la historia de vida de estos adolescentes y donde involucrará componentes como “pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones narradas por los propios participantes” (Dorati & Gomez 2017: 5). En referencia al modo de abordaje, para la recolección de datos se empleará como lo menciona José Manuel Villarreal (2017) una combinación de metodología intramétodos cualitativa; utilizaremos, la observación directa dentro del ámbito familiar como ambiente facilitador en análisis a la realidad subjetiva de cada familia, y al menos 7 entrevistas semidirigidas a los adolescentes, con una duración de, al menos, media hora cada una, donde se comenzará con temas generalizadores para luego ir especificando en base a las respuestas de los participantes. En este sentido, al estar trabajando con sujetos de esta edad, el tiempo y la concentración serán decisivos. Finalmente, los tipos de datos a obtener de estas técnicas serán, en términos de Hernández Sampieri (2010:13) “profundos y enriquecedores, *soft*”.

Dado el tipo de entidad, los conceptos metodológicos serán:

- UA: Nuestro universo de estudio serán vínculos filiatorios en relación con la transgresión de la ley cometida por adolescentes entre 14 y 18 años que se encuentran en el contexto de instituciones de régimen semicerrado de la ciudad de La Plata.
- UO: Familias que contengan integrantes adolescentes en contexto de institución semicerrada y adolescentes insertos en el mismo dispositivo penal juvenil.
- Conductas relacionales - Relato

Muestra

La población está compuesta por todos los adolescentes insertos en algún dispositivo penal juvenil con régimen semicerrado de la ciudad de La Plata en el año 2017, que tienen edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

La muestra será no probabilística (no aleatoria), de tipo intencional o de juicio, ya que la selección se basará en elementos que consideramos, a nuestro entendimiento, relevantes para la investigación. Debido a esto, abordaremos a los adolescentes en la edad comprendida entre 14 y 18 años que se encuentren en un dispositivo penal juvenil de régimen semicerrado y a sus familias –padres biológicos–. En este sentido nos guiamos por la premisa de que la información la posee el sujeto investigado, por lo cual los individuos objeto de investigación serán invitados a participar. Siendo un estudio cualitativo, priorizamos la profundidad por sobre la extensión, por lo que trabajaremos con pocas

unidades de observación. De esta manera, nuestro interés son los vínculos filiatorios reconstruidos por los adolescentes que están institucionalizados, abordando así los procesos psicosociales en su complejidad. En consecuencia, la muestra no tenderá a ser representativa del conjunto total de la población, porque nuestro estudio será una descripción de los aspectos generales que no pretende representar a la población total del dispositivo penal juvenil y tampoco formular leyes universales. Además, consideramos que hay sesgos tan fuertes, como las limitaciones del tiempo y transcripción de entrevistas en nuestro caso, que no nos permitirían tampoco garantizar que la muestra fuera representativa de la población total.

Referencias bibliográficas

- Abelleira, H. & Delucca, N. (2004). Acerca de la familia. En *Clínica Forense en familia. Historización de una práctica*. Buenos Aires: Lugar.
- Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer. Curso sobre vincularidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustelo, E.S. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Delucca, N. & Petriz, G. (2003). "La transmisión transgeneracional en la familia: su valor y función en la construcción de la subjetividad". En G. Petriz (Comp.) *Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica*. La Plata: Edulp.
- Dorati, J. y Gomez, M.F. (2017). "Diseños de investigación en ciencias sociales y humanas" [Ficha de cátedra de la asignatura: Seminario de Psicología Experimental]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). "Cap. 1: Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias". En *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Villarreal, J.M. (2017). *Las técnicas de recolección de datos en investigaciones en psicología*. [Ficha de cátedra. Asignatura: Seminario de Psicología Experimental]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL JUEGO DE LOS NIÑOS VARONES EN LA OBRA DE RODOLFO SENET: RECAPITULACIÓN, UTILIDAD Y EDUCACIÓN

Sebastián Matías Benítez

Resumen

En el presente trabajo se discutirán los modelos teóricos que sustentaron la conceptualización del juego en los niños varones en la obra de Rodolfo Senet. Desde las tesis utilitaristas de Spencer, criticadas por el autor, hasta los postulados basados en la teoría de la recapitulación, se presentarán los modos en que se pensaba el juego como una actividad espontánea de los niños y su especificidad en el caso de los varones. En particular, se trabajará sobre los lazos entre la producción de conocimiento en psicología, las controversias teórico-prácticas respecto de la noción de juego y su relación con el sostenimiento de determinado orden social.

Palabras clave: historia de la psicología, juego, Senet, masculinidades.

La producción de conocimiento en psicología sobre el niño en las primeras décadas del siglo XX tuvo en especial consideración el papel desempeñado por los elementos constitucionales del infante, su herencia y el rol del medio ambiente como facilitador u obstaculizador de su desarrollo vital (Talak, 2014). A partir de este modelo, la psicología de la época proveyó un modelo teórico para las prácticas educativas y se ocupó tanto del ámbito de lo privado como de lo público. En este sentido, las prácticas de crianza en el hogar y las estrategias educativas en la escuela seguían los criterios de diferenciación entre los sexos, tomando como modelo las actividades y roles ocupados por los padres y madres en el seno del hogar. A partir de tales modelos, los varones ocuparon un lugar destacado como aquellos que podían sostener el impulso transformador de la sociedad. Si las niñas ocupaban un rol más reproductivo del orden social, los niños varones introducían la novedad a partir de su acción en el medio. Sin embargo, la lectura naturalista y evolucionista de la psicología, propia de los primeros años del siglo XX, implicó cierta heterogeneidad que se puede analizar en las conceptualizaciones que se tenía de la actividad espontánea del infante: el juego. Las teorías sobre el juego en los varones implicaron modelos recapitulacionistas sobre el atavismo de las civilizaciones humanas presentes en la ontogénesis infantil, que, sin embargo, estaban sujetos a la intervención ambiental a partir de la educación (Senet, 1908a, 1908b, 1911a, 1911b).

Naturaleza del juego

Durante los primeros años del siglo XX, la psicología tematizó la cuestión del juego infantil para poder dar cuenta de estrategias educativas específicas que se enlazaran con las características propias del desarrollo de los niños. Pensado como su actividad natural, el juego establece lazos muy profundos con sus funciones psicológicas, en especial con su capacidad de creación y con su desarrollo de la imaginación. Esta capacidad, que implicaría la posibilidad de acciones novedosas, también estaba basada en la capacidad del niño de imitar a los adultos, capacidad que, a medida que avanza en edad, tiene un fuerte desarrollo creativo y se va despegando del modelo a imitar (Calcagno, 1910; Hartmann, 1902).

La teorización sobre las actividades lúdicas no dejó de lado el rol que ocupaban los objetos de los que se servían los niños para llevar a cabo esta actividad: los juguetes. Siguiendo las perspectivas que plantean que hasta la edad escolar no pueden encontrarse grandes diferencias entre el juego de los varones y el de las niñas, aparece la muñeca como un objeto privilegiado de juego en tanto permite la satisfacción de los instintos (Senet, 1911b). Sin embargo, los niños varones incorporan otros objetos más ligados a la utilización del espacio público que a las actividades hogareñas, tal como es el caso de la utilización de animales de juguete o, incluso, la utilización simbólica de objetos como medios de locomoción, por ejemplo, como caballos. Así, los niños de hasta 12 años tendrán una gran actividad a partir del uso de elementos de construcción, objetos seriados, juguetes de madera más

específicos, etc. (Romero, 1910). Teniendo en cuenta la capacidad imitadora que el niño tiene, y siguiendo la línea spenceriana respecto de la conceptualización del juego, puede apreciarse una gran fidelidad de las escenas lúdicas a acciones de la vida cotidiana (Calcagno, 1910). Ahora bien, esta puesta en juego de los elementos reproductivos del niño sigue una organización basada en los roles familiares que tanto las madres como los padres ocupan en la estructura del hogar. Así, "imitan los varones de preferencias las ocupaciones de los hombres: oficios, caza, soldado, etc., y las mujeres de la madre: ocupaciones domésticas, cocina, el cuidado de los hijos (muñecas), etc." (Hartmann, 1902: 428). De este modo, podemos vislumbrar el modo en que se ponen en juego las prácticas de crianza siguiendo un modelo que privilegia las diferencias entre los sexos. A partir de las correspondencias entre varones y niñas y la actividad de padres y madres, respectivamente puede notarse el impacto de las prácticas de crianza generizadas y cómo se expresan en la actividad espontánea en los niños y niñas.

En un interjuego entre los modelos de conducta social, presentes en la organización familiar –ambiente– y los instintos heredados del niño, se sostiene el carácter explicativo de las diferencias sexuales en el juego. Sin embargo, el peso de la heredabilidad es considerado primordial, ya que el papel que tiene en los juegos de imitación es el fundamento para entender las elecciones de los varones y de las niñas respecto de los juegos específicos a imitar (Senet, 1911b). Asimismo, desde una perspectiva netamente spenceriana, los juegos de los niños varones debían replicar, en alguna medida, aquellos trabajos que eran esperables para su clase social y educación, y así constituir hombres de bien en el plano físico, moral e intelectual. Siguiendo los criterios anteriormente mencionados, había que aprovechar al máximo el sustrato que proveía la naturaleza de los niños, tanto en la educación del niño-alumno normal como en el caso de aquellos que veían su educación restringida por componentes orgánicos.

Juego y utilidad. Críticas al modelo de Spencer y modelos recapitulacionistas

Según las lecturas que se hacían del modelo spenceriano sobre el juego (Cassinelli, 1916; Mercante, [1918] 2014; "Revista de revistas", 1923; Senet, 1911b), este era una respuesta espontánea que permitía tramitar la energía excesiva que el niño traía constitutivamente y era esperable que realizara esta descarga a partir del movimiento físico. Si bien no era la única forma de pensar el juego, para gran parte de los autores mencionados, las tesis de Spencer tenían un gran valor ya que permitían entender las características de esta actividad natural, ligadas a la lucha por la supervivencia, como algo útil para la lucha por la vida. Senet (1911b) retoma y discute esas ideas habida cuenta de que, según sus precisiones, esa explicación resultaba insuficiente para dar cuenta del rol que tenía esta actividad en el

desarrollo, y, en todo caso, este exceso energético se canalizaba a través de solo un tipo de juegos: el ejercicio. En este punto, el autor reconoce que la disposición instintiva del juego sí puede ser encauzada a través de la educación (tanto física, como moral e intelectual) y destaca el efecto que tiene en la salud y vigorosidad del niño, así como su asociación al placer corporal, aunque esta teorización no sea suficiente para dar cuenta del origen del juego infantil. Así, el rol de los maestros era central puesto que eran quienes debían reencauzar esa energía a partir de la educación. Nuevamente, su rol como expertos permitía mediar entre la constitución infantil, las prácticas de crianza que los padres llevaban a cabo y las teorías psicológicas que les servían de fundamento.

Junto con estas ideas, Senet también da cuenta de las especificidades del juego de ejercicio en el niño varón. En los varones la necesidad de ejercicio muscular se manifiesta con especial vehemencia, a diferencia de lo que sucede en las niñas, en las que esta exteriorización está mucho más atemperada. Las razones de esta diferencia se encuentran tanto en la constitución psíquica, determinada por causas naturales, como en los señalamientos paternos, que permitían a los varones un mayor desarrollo de la musculatura. Sin embargo, Senet plantea que, tanto a nivel psíquico como físico y moral, no hay grandes diferencias entre varones y mujeres, por lo menos hasta los cinco años.

Del mismo modo, el autor critica la idea de Spencer del juego como la imitación de la actividad seria y útil. En ese sentido, se expone en la descripción de los juegos infantiles y va demostrando cómo gran parte de la actividad infantil es inconducente en relación con la utilidad de sus acciones para la vida adulta. Si el niño se centraba en sus sentidos, más que en la esfera intelectual o afectiva, de imitar algún tipo de actividad de los mayores, la vía utilitaria no sería la propicia. En ese mismo sentido, Senet destaca que gran parte de los juegos no tienen ningún fin que pueda alinearse con la actividad del adulto; no podrían entrar en ese registro las formas crueles de jugar, ni aquellas que pueden explicarse a través de la recapitulación de etapas más primitivas del hombre actual.

A partir de las ideas de Ernst Haeckel sobre la recapitulación de las etapas de la filogenia y la historia de las civilizaciones en la ontogénesis del niño, también se plantea la importancia que tiene esta ley del desarrollo en las actividades lúdicas. De este modo, los primeros juegos infantiles serían propios de las actividades más antiguas de la humanidad como especie, incluso entendiendo que la tendencia al juego en los recién nacidos es casi nula. Senet plantea, entonces, que a medida que el niño va creciendo, la tendencia al juego se va diluyendo en función del desarrollo de las actividades mentales y de su alejamiento de etapas atávicas: "En los salvajes adultos, la tendencia al juego es mucho mayor que en los adultos civilizados y en éstos, en los hombres superiores, es nula ó casi nula" (1911b: 380).

Incluso, el juego sensoriomotor o de ejercicio que está presente al principio de la vida del bebé puede explicarse a partir de la necesidad de ejercicio muscular presente en las

primeras civilizaciones, y no en la necesidad de una actividad útil que se articule con la vida adulta. Ya en la infancia propiamente dicha, los juegos de pelota, de tiro, así como la utilización de distintos tipos de armas y la organización en batallones tenían su fundamento en la recapitulación de momentos de la civilización humana anteriores a la actualidad, teniendo en cuenta que allí “resurgen los sentimientos atávicos de orgullo y vanidad, la euforia excesiva, el alto concepto de la personalidad del vencedor” (SENET, 1911b: 383). Junto con la base recapitulacionista, se tenía que tener en cuenta que estos juegos tenían que ser fomentados en el hogar y en la escuela, ya que desarrollaban las funciones musculares, tan importantes para el desarrollo físico, psíquico y moral. Del mismo modo debían entenderse las “travesuras infantiles” que se enlazaban al atavismo infantil. Si bien ambos sexos desarrollaban la capacidad de imitación, y podían llevar a cabo este tipo de juegos, aquellos ligados a la recapitulación estaban presentes solamente en los niños varones. Así, el atavismo presente en el juego sería exclusivo de los varones, en tanto las niñas se encontrarían inhibidas de reproducir tales etapas, producto tanto de su constitución orgánica como de las indicaciones propias de la crianza.

En esta misma línea, queda claro que el fundamento recapitulacionista en el juego de los varones provee una posibilidad que para las niñas no está: la capacidad de exceder a través de estos límites pautados por la historia evolutiva y crear nuevos estados del desarrollo psíquico y social. Del mismo modo, los juegos vinculados con la curiosidad y la invención están mucho más desarrollados en los varones que en las niñas, en vista de que las actividades propias de cada sexo se van acentuando a medida que avanza la infancia. El deseo de conocimiento, así como el instinto expansivo-agresivo presente en el niño varón, le permite desarrollar la capacidad de reflexión respecto de las propias fuerzas y de su responsabilidad personal (Romero, 1910). En ese sentido, las diferencias sexuales en el juego, si bien tienen un carácter mixto –constitutivo y ligado a la crianza – sostienen los roles reproductivos de las mujeres y las expectativas innovadoras de los varones.

Si bien la mayoría de los juegos estaban ligados al predominio del placer y la afectividad positiva, podían encontrarse otros que se vinculaban con una afectividad negativa y con la posibilidad de dominio de los objetos y su potencial destrucción. A partir del paralelismo entre el periodo belicoso en el niño varón y las civilizaciones antiguas, las características expansivas del juego estarían determinadas por la etapa de nuestra civilización que implicó las conquistas de grandes territorios, y lo mismo puede decirse del uso de la fuerza física (Senet, 1908b). Tal como se ha planteado anteriormente, la aparición de los instintos de dominio y destrucción al servicio del juego forman una parte importante de la constitución subjetiva del niño varón, en tanto permite desarrollar la seguridad sobre sí mismo, el valor, el carácter y la capacidad de planificación, teniendo como objetivo último la constitución de su hombría. Así, el niño varón va transformándose en un ser más peleador, va desarrollando su actividad de modo más belicoso y a partir de la pubertad cambia nuevamente para tomar

características más megalómanas, en tanto tiende a una mayor independencia, se convierte psíquicamente en un hombre (Senet, 1908b).

Ahora bien, el desarrollo de tales características tenía que estar acompañado del elemento racional, ya que de otro modo se estaría en presencia de una asimilación del niño con las criaturas salvajes. Es en este punto en donde la recapitulación marca también el destino de la actividad infantil: desde el desarrollo del juego físico, ligado al ejercicio sensoriomotriz, hasta el desarrollo de la razón, pasando por un periodo de expansión física y agresión exteriorizada. Tal como lo plantea el mismo Senet, el periodo belicoso es la antesala a la mente racional que, en su carácter secuencial y repetitivo, permite el desarrollo de nuestras sociedades a lo largo del tiempo, que cada vez irán acotando esta etapa a medida que avance el impulso civilizatorio. En ese sentido, “los niños, como los pueblos salvajes, manifiestan respeto más profundo, la más viva admiración, por el valiente, por el fuerte, por el diestro en el manejo de los puños” (Senet, 1908b: 392). Enmarcadas en este periodo del juego en el niño varón y producto del factor atávico presente en esta etapa, pueden explicarse ciertas características del juego, en tanto la afectividad negativa es predominante en las burlas dirigidas a otros niños y las riñas en las que suelen concluir estos juegos (Senet, 1911b).

A partir de esta hipótesis explicativa, basada en la ley biogenética fundamental, la razón de ser del juego del niño como la imitación de la vida útil y seria del adulto carece de sentido, estableciéndose una crítica clara a la teoría spenceriana del juego que también permite revisar las estrategias educativas ante el juego en la escuela y su relación con el ámbito laboral en la vida adulta. Sin embargo, la perspectiva evolucionista se sostenía con ciertos matices, ya no necesariamente ligada a las actividades adultas en el juego del niño, sino en cierta forma de pensar el juego como una preparación para las funciones viriles. Tomando en consideración que, en la infancia, el desarrollo es un proceso continuo que implica la falta de herramientas para llevar a cabo la lucha por la existencia, el juego aparecía como una respuesta al estado embrionario de los instintos. En ese sentido, el niño, a través del juego, se preparaba para ser un “hombre” y se preparaba para las actividades adultas en una posición activa, desarrollando características como “la iniciativa, la paciencia, la tenacidad, el valor, la inventiva, la reflexión, las facultades de inhibición y otras cualidades útiles” (“Revista de revistas”, 1923: 71), aunque eso no implicaba que el contenido de los juegos guardara un paralelismo con las ocupaciones que más tarde les serían requeridas en la vida adulta.

En función de un proyecto político y social que permitiese cierta homogeneización social en vistas del progreso de la nación, la educación de los niños varones estaba ligada al desarrollo físico y al incremento de la fuerza y diferenciación sensoriomotriz. De este modo, podía pensarse una educación que estuviese ligada al mundo adulto del trabajo. El impacto de este tipo de educación era también extensible a la creación de valores como el honor, la solidaridad y el instinto de superación personal. Si el juego tenía carácter espontáneo, era la

actividad que le permitía al niño desarrollar su independencia, su carácter, sus valores, su voluntad, así como la dimensión racional del juicio y su moral; las prácticas educativas tenían que tener en cuenta esta función de la actividad lúdica, desarrollada a partir de las teorías psicológicas sobre el desarrollo del niño.

Consideraciones finales

A partir del análisis de las ideas de Senet respecto del juego en los niños varones, puede notarse como el impulso transformador propio del género masculino se veía atravesado por modelos recapitulacionistas específicos que, más allá de su carácter repetitivo, daban lugar a una idea de progreso que servía a los fines de la construcción de la nacionalidad argentina. El desarrollo del juego, entonces, permitía también la creación y sostenimiento de valores tales como el honor, la solidaridad, y el instinto de superación personal. Los modelos explicativos basados en la repetición de los estadios atávicos de la civilización en el juego de los niños varones y la importancia de poder encauzar ese atavismo se vincularon fuertemente a los debates sobre los proyectos de futuro para el país. En ese sentido, el trabajo manual para el que debían estar preparados los niños implicaba también un modo de pensar al niño varón que entendiera que la imitación de los modelos viriles era fundamental en tanto el uso de la fuerza preparaba un tipo específico de hombre trabajador. Por otra parte, la educación de los varones también tenía que tener en cuenta la dimensión racional, en tanto los hombres que se estaban educando eran potenciales dirigentes de la Argentina. Así, era importante establecer los parámetros para poder educar a esos niños y que, en su crecimiento como hombres argentinos, pudiesen servir a cierto orden social específico, en vista de que la imitación y la imaginación creadora del niño eran los fundamentos psicológicos de las transformaciones sociales, conclusión a la que se llegó a partir del estudio minucioso del juego infantil. Incorporando esta dimensión se establece una serie entre juego-educación-trabajo-nación que le da al juego un cariz utilitarista a partir de los fundamentos científicos de la psicología en función de un proyecto de ordenamiento social.

Referencias bibliográficas

- Calcagno, A. (1910). "La imaginación creadora en el niño". En *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, 7 (20), pp. 272-285.
- Cassinelli, L. (1916). "Los juegos" [conferencia dada al personal docente de la Escuela para Niños Débiles del Parque Lezama por el doctor Luis R. Cassinelli, médico inspector]. En *El monitor de la educación común*, 34 (518), pp. 130-136.
- Hartmann, F. (1902). "El juego espontáneo y su desarrollo en los niños". En *El monitor de la educación común*, 22 (348), pp. 425-429.
- Mercante, V. ([1918] 2014). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Gonnet, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria.
- "Revista de revistas" (1923). En *El monitor de la educación común*, 41 (604), pp. 63-76.
- Romero, R. (1910). "Los juegos". En *El monitor de la educación común*, 29 (452), pp. 238-243.
- Senet, R. (1911a). *Elementos de psicología Infantil*. Buenos Aires: Cabaut.
- Senet, R. (1911b). "Los juegos infantiles". *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, 8 (24), pp. 375-403.
- Senet, R. (1908a). "Concepto evolutivo de la psicología". *El monitor de la educación común*, 28 (430), pp. 405-420.
- Senet, R. (1908b). "El niño de esta época". *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, 4 (12), 386-399.
- Talak, A.M. (2014). "El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920)". En L.N. García, F.A. Macchioli & A.M. Talak, *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares*, pp. 45-96. Buenos Aires: Biblos.

ANÁLISIS DE LOS PRIMEROS PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA UNLP (1961-1966)

Ana Briolotti

Resumen

El presente trabajo se propone realizar un primer acercamiento al análisis de los programas de la asignatura Psicología Social en los primeros tramos de la carrera, más específicamente entre 1961 y 1966 (1). Se describen los lineamientos generales de la materia (estructura, contenidos, bibliografía) y, a fin de ponderar la especificidad del enfoque propuesto, se realiza una comparación con los primeros cursos de Psicología Social dictados por Enrique Butelman (1917-1990) en la Universidad de Buenos Aires.

En el período mencionado la materia estuvo a cargo de Eduardo Colombo (1929-2018), psiquiatra que realizaba su formación en psicoanálisis y trabajaba en el Servicio de Psiquiatría del Hospital Rawson desde una perspectiva psicosocial y grupalista basada en las enseñanzas de Enrique Pichon-Rivière. Su paso por la Universidad se interrumpió en 1966 cuando, luego del golpe de Estado encabezado por Juan Carlos Onganía, decidió abandonar definitivamente la docencia en dicho ámbito para radicarse finalmente en Francia.

Un primer análisis de los programas de Psicología Social y su comparación con aquellos correspondientes a la UBA, permite concluir que, si bien el programa propuesto por Colombo incluye contenidos que pueden hallarse en otros programas de Psicología Social, refleja su formación como psiquiatra y psicoanalista interesado por integrar el psicoanálisis a la teoría social. Así, se observa un marcado énfasis en el cuestionamiento a la dicotomía sujeto-sociedad y en la crítica a la teoría del instinto. Asimismo, aborda temas y problemas vinculados con el orden social y la convivencia en sociedad y plantea el concepto de salud mental desde una perspectiva psicosocial que sitúa el problema de la enfermedad mental a nivel de la personalidad pero también del grupo y de la sociedad. En cuanto a la bibliografía, se observa un claro predominio de autores del campo del psicoanálisis, la psicología social y la antropología norteamericanas, sin dejar de lado producciones locales entre las que se incluyen textos de Gino Germani y Pichon-Rivière.

Palabras clave: historia, Psicología Social, formación, Universidad.

Introducción

Este trabajo se propone realizar un primer acercamiento al análisis de los programas de la asignatura Psicología Social (1), contemplando sus desarrollos a nivel local en los primeros tramos de la carrera, más específicamente entre 1961 y 1966. Se describen los lineamientos generales de la materia (estructura, contenidos, bibliografía) y, a fin de ponderar la especificidad del enfoque propuesto, se realiza una comparación con los primeros cursos de Psicología Social dictados por Enrique Butelman y por Héctor Rodríguez Tomé en la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

La metodología empleada es de tipo cualitativa, basada en una perspectiva de análisis sociobibliométrica. Se realiza así un estudio detallado de los programas de la asignatura y de otros documentos, tales como legajos docentes, resoluciones, etcétera. Este enfoque se combina a su vez con los aportes de la historia crítica de la psicología, que permite profundizar en el análisis de la disciplina (en este caso, su desarrollo en el ámbito académico) desde una mirada que contemple las variables extradisciplinares (sociales, políticas, culturales, entre otras) (Danziger, 1984; Klappenbach, 2014).

La asignatura Psicología Social en la UNLP

Durante el período aquí trabajado la asignatura estuvo a cargo de Eduardo Raúl Colombo (1929-2018), un joven psiquiatra egresado de la UBA en 1956. En aquellos años realizaba su formación en psicoanálisis y trabajaba en el Servicio de Psiquiatría del Hospital Rawson. Dirigido por Guillermo Vidal, dicho servicio se caracterizaba por trabajar desde una perspectiva psicosocial y grupalista aplicada al abordaje y la investigación en ámbitos tales como pareja, familia, fábricas y otras instituciones (Etchegoyen, 2001). La cercanía de Colombo con las enseñanzas de Enrique Pichon-Rivière era clara: tal como se consigna en su *curriculum vitae*, entre 1958 y 1961 formó parte de un grupo operativo coordinado por Pichon-Rivière y fue miembro del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES), en el cual se desarrollaron diversas experiencias grupales entre las que puede contarse la célebre "Experiencia Rosario" en 1958. Esta cercanía con las técnicas grupales se plasmó no solo en el ámbito clínico: a comienzos de la década de 1960 Colombo coordinó una experiencia de grupo operativo horizontal en una fábrica (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1960).

Colombo ingresó a la UNLP en mayo de 1961 como profesor titular contratado en reemplazo de la profesora Martha Bechis (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1960) y a partir de una invitación que le habría hecho Edgardo Rolla, otro docente de la casa y discípulo de Pichon-Rivière (Dagfal, 2009). Desde 1962 hasta 1966 su designación como profesor titular Interino fue renovada anualmente. Sin embargo, en mayo de 1965 elevó su

renuncia a raíz de una sanción que le fue aplicada y que consideró improcedente y arbitraria (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1960) (2). Su alejamiento definitivo de la Universidad se dio en 1966 cuando, luego del golpe de Estado encabezado por el general Juan Carlos Onganía, decidió abandonar definitivamente sus tareas docentes como ayudante en la cátedra de Introducción a la Psicología Social de la UBA (Albertani & Miranda, 2011). En este punto es preciso señalar que hubo un factor político de cierto peso en la biografía intelectual y el recorrido profesional de Colombo. Desde su adolescencia sostuvo un compromiso activo con el anarquismo a través de su militancia en la Federación Obrera Regional Argentina (FORA) y como director del periódico anarquista *La Protesta*. Este fue uno de los motivos principales por los cuales su estabilidad laboral tanto en la Facultad como en el Hospital se vio amenazada, a tal punto que en 1970 decidió emigrar con su familia a Francia. Luego de instalarse en París comenzó a trabajar como psicoanalista y se incorporó al *Quatrième Groupe* (Cuarto Grupo). A través de Piera Aulagnier, mantuvo asimismo un diálogo constante con Cornelius Castoriadis.

Ahora bien, volviendo a su paso por la UNLP, veamos qué elementos del programa de Psicología Social propuesto por Colombo pueden señalarse. En primer lugar, cabe destacar que a lo largo de los años en que Colombo estuvo al frente de la cátedra es posible identificar dos estructuras programáticas: la primera –hasta 1964– está conformada por de 13 a 14 bolillas a lo largo de las cuales se realiza un recorrido desde las generalidades teóricas, metodológicas y epistemológicas de la disciplina hasta las particularidades del estudio de temas, problemas y ámbitos específicos tales como el rumor, la propaganda, la enfermedad mental o la delincuencia juvenil (Colombo, 1961, 1962). La segunda estructura programática –desde 1964– consiste en 10 bolillas que, a diferencia del programa anterior, no abordan las cuestiones teórico-metodológicas y están mayormente centradas en el prejuicio y su relación con la motivación, la percepción, el conflicto intergrupal, entre otros (Colombo, 1964, 1965). Cabe destacar además que, durante la cursada, los alumnos realizaban distintas experiencias sobre tópicos como el rumor y elaboraban encuestas como parte de un plan de investigación de campo a realizarse en la ciudad de La Plata (Colombo, 1962; Delucca, 2018).

En segundo lugar, cabe preguntarse cuáles son los rasgos distintivos de los programas de la UNLP que pueden identificarse a partir de una comparación con los programas de Psicología Social correspondientes a los primeros tramos de la carrera de Psicología en la UBA (Butelman, 1959, 1962; Rodríguez Tomé, 1963), espacio en el que Colombo también desempeñó tareas docentes, aunque no como profesor titular. Así, un análisis comparado entre los programas de Colombo y los programas de Butelman y Rodríguez Tomé permite concluir que, si bien ambos incluyen contenidos que históricamente integraron programas de Psicología Social en distintas universidades y que continúan formando parte del llamado “paradigma dominante de la psicología social” (Cruz & Javela, 2004), el programa del

psiquiatra refleja su formación y su inquietud por integrar el psicoanálisis a la teoría social (Albertani & Miranda, 2011). Así, los diversos programas propuestos por Colombo muestran un marcado énfasis en el cuestionamiento de la dicotomía sujeto-sociedad y en la crítica a la teoría del instinto. Asimismo, y a diferencia de otras propuestas, Colombo desarrolla una serie de temas y problemas vinculados con el orden social y la convivencia en sociedad (individuación y alienación, anomia y marginalidad, propaganda política, entre otros). A su vez, el programa plantea la cuestión de la salud mental desde una perspectiva psicosocial “pichoniana”, que sitúa el problema de la enfermedad mental a nivel de la personalidad, pero también del grupo y de la sociedad.

Por último, en lo que respecta a la bibliografía, se observa un claro predominio de autores anglosajones del campo del psicoanálisis –mayoritariamente aquellos autores representativos de la vertiente culturalista–, de la psicología social y de la antropología. Se destacan así las obras de George Mead, Gordon Allport, Theodore Newcomb, Erich Fromm, Ralph Linton, Erik Erikson, entre otros. A su vez, es de destacar que, si bien es claro el predominio de obras extranjeras, la propuesta de Colombo no deja de lado producciones locales entre las que se incluyen textos de Gino Germani y de Enrique Pichon-Rivière.

Conclusiones

A lo largo de este sucinto recorrido realizamos un primer acercamiento al análisis de los programas de Psicología Social en la carrera de Psicología de la UNLP. Hemos podido, por un lado, dar cuenta de algunos de los aspectos biográficos y formativos de quien fuera uno de los primeros profesores titulares de la asignatura. Hemos visto que su formación en psicoanálisis y en psiquiatría social “pichoniana” moldeó buena parte de los contenidos dictados durante su paso por la UNLP. En cuanto a los tópicos desarrollados, si bien es posible advertir cambios en la estructura del programa, la preocupación por abordar diversos temas y problemas relativos al proceso de individuación y su relación con la cultura y a la vida en las sociedades “modernas” constituye un hilo conductor a lo largo de las diferentes propuestas.

Para concluir, cabe destacar que la propuesta de Colombo permitió a los primeros alumnos de la carrera tomar contacto con la matriz de pensamiento psicosocial de raigambre pichoniana. En esta dirección, sería interesante contar con futuros aportes que indaguen en qué medida las ideas y la obra de Pichon-Rivière permanecieron en los programas de Psicología Social durante las décadas siguientes.

Notas

1- Este análisis tiene lugar en el marco del proyecto de investigación "Historias de la carrera de Psicología en la UNLP (1958-2006)"

2- No ha podido hallarse en el legajo de Colombo ninguna información sobre la sanción que le fuera aplicada.

Referencias bibliográficas

Bibliografía de consulta

Albertani, C. & Miranda, R. (2011). "Psique y revolución. La trayectoria de Eduardo Colombo, anarquista, psicoanalista y médico". Recuperado el 6 de septiembre de 2018 de <https://www.academia.edu/31994055/Psique_y_revolución._La_trayectoria_de_Eduardo_Colombo_anarquista_psicoanalista_y_médico>

Cruz, J.E. & Javela, L.G. (2004). "Una aproximación al paradigma dominante de la psicología social en una muestra de los manuales publicados desde el año 2000". En *Acta colombiana de psicología*, 12, pp. 39-58.

Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.

Danziger, K. (1984). "Towards a conceptual framework for a critical history of psychology". En *Revista de Historia de la Psicología*, 5 (1/2), pp. 99-107.

Delucca, N. (2018, noviembre, 23). Entrevista

Etchegoyen, H. (2001). "Estado actual de la psicoterapia en la Argentina (1962)". *Vertex*. En *Revista Argentina de Psiquiatría*, XII (45), pp. 226-237.

Klappenbach, H. (2014). "Acerca de la metodología de investigación en la historia de la psicología". En *Psyche (Santiago)*, 23 (1), pp. 1-12.

Programas de asignaturas y documentación de facultades

Butelman, E. (1962). "Programa de Introducción a la Psicología Social". Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Butelman, E. (1959). "Programa de Psicología Social". Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Colombo, E. (1965). "Programa de Psicología Social". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Colombo, E. (1964). "Programa de Psicología Social". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Colombo, E. (1962). "Programa de Psicología Social". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Colombo, E. (1961). "Programa de Psicología Social". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (1960). Legajo Prof. Eduardo Colombo. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Rodríguez Tomé, H. (1963). "Programa de Introducción a la Psicología Social". Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

TRADICIÓN Y RAZA EN JOSÉ INGENIEROS. INTERESES INTELECTUALES Y VALORES NO EPISTÉMICOS EN LA PSICOLOGÍA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Facundo Caamaño

Resumen

Numerosos trabajos han evaluado la concepción de las razas en el pensamiento psicosocial de José Ingenieros, trabajando la temática desde distintas ópticas: desde los conceptos de positivismo y otredad (Díaz, 2008); vinculando los conceptos de raza, nacionalidad y ciudadanía (Schiffino, 2013); o bien en las líneas que retoma el presente trabajo, abordando la cuestión de la raza en el contexto más general de la situación histórico-política de la nación (Terán, 2010 Walsh, 2010; Talak, 2010). Asimismo se tendrán en cuenta otros escritos que retoman la inmigración masiva en la mirada de Ingenieros (Ricardo Vicente, 2010; Chami, 2010).

En el marco de una historia crítica de la psicología que recoge los aportes de los enfoques genealógicos sobre las relaciones entre conocimiento y poder, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el pensamiento psicosocial de Ingenieros en torno a las razas, indagando los valores presentes en la elaboración del tema. En coincidencia con los estudios que señalan el racismo como factor constitutivo de legitimidad (Ansaldi & Funes, 1994) aclaramos que el concepto de raza era tomado como categoría científica pero participaba a la vez de las ideas políticas de la época.

La propuesta, enmarcada dentro del campo de los estudios históricos de la psicología en la Argentina, intenta abordar el problema realizando una exploración historiográfica con el fin de elucidar los valores –epistémicos y no epistémicos (Anderson, 2004)– e intereses intelectuales que determinan la producción teórica de una psicología biológica y una sociología argentina. En esta aproximación, la metodología es de carácter interpretativo cualitativo; se analizan los textos publicados de Ingenieros sobre el tema, principalmente la *Sociología argentina* (1908) y “Las razas inferiores” (1905) y se explora su relación con el desarrollo de la psicología como disciplina académica a comienzos del siglo XX, las relaciones entre psicología y otras disciplinas –sociología, biología, medicina– y las relaciones con aspectos del orden social y político vigente.

Palabras clave: raza, Ingenieros, Argentina, historia

Introducción

El objetivo del trabajo es analizar los principales textos de José Ingenieros sobre el tema de las razas, específicamente la *Sociología Argentina* y "Las razas inferiores"; a modo de estado del arte, se retomarán los estudios ya realizados sobre los textos para explorar su relación con el desarrollo de la psicología como disciplina académica a principios del siglo XX. Numerosos trabajos han evaluado la concepción de las razas en el pensamiento psicosocial de José Ingenieros. Por ejemplo, Martín Díaz (2008), desde la óptica del concepto de la otredad, señala que en los discursos de los intelectuales positivistas de la época se puede rastrear la legitimación de un orden social que negaba a un "otro", indeseable o peligroso, que era el negro, el indio, el mestizo o el mulato, quienes desde la ciencia eran considerados inferiores al europeo. Díaz retoma la *Sociología argentina* y la define como un intento de fundamentación sociobiológica de la formación de una "raza argentina". Beatriz Schiffino (2013), desde otra mirada, señala que es en la *Sociología argentina* donde Ingenieros recapitula sus ideas más significativas sobre la cuestión racial en nuestro país y donde conceptualiza la "raza argentina". Al respecto, es relevante la referencia a la obra de Domingo Faustino Sarmiento *Conflicto y armonías de las razas en América* (1883), que instaaura la clave "racialista" en los análisis de la realidad política latinoamericana que la sucedieron.

El concepto de raza para Ingenieros

Con el término de "raza" Ingenieros edifica una disciplina social-biológica; las razas existen en función del medio y aquellas mejor adaptadas –mejor dispuestas para la adaptación–, las que mejor se desenvuelven, son las que terminan por imponerse. Dice Ingenieros:

Pueden ocurrir dos cosas: si las razas luchan por la vida sin mezclarse, sobrevive la más adaptable al medio y se extinguen las otras; si se mezclan, suelen prevalecer en la promiscuación de los caracteres de la mejor adaptada al doble ambiente físico-social ([1908]1957: 47).

En esta clave, Ingenieros llega a desestimar el potencial futuro de las naciones donde haya condiciones climatológicas desfavorables, como Brasil, siendo el clima un elemento que condicionaría la supremacía de tal o cual raza. Así, la raza blanca sería más proclive a desarrollarse en climas como el que hay en la Argentina, que ofrecería un futuro más prometedor en términos de esta supuesta clave de superioridad con respecto a los países vecinos.

Ingenieros sostiene que la raza propiamente argentina es la raza blanca que llegó a América luego del proceso de la conquista, reforzada por la inmigración posterior, desestimando por otro lado los demás componentes étnicos del interior del país como parte de esta nueva categoría creada por él de "raza argentina". Schiffino hace la diferencia entre el "crisol de

razas”, expresión que había formulado Ricardo Rojas, y el destino blanco y europeo que conceptualiza en la *Sociología argentina* José Ingenieros. En este punto, diferenciándose de Carlos Octavio Bunge, Ingenieros plantea que:

La europeización no es, en nuestro concepto, un deseo como para Bunge, es un hecho inevitable en las zonas templadas...los agregados sociales más evolucionados se sobreponen a los menos evolucionados, toda vez que consiguen adaptarse al ambiente en que se plantea la lucha entre ambos (Ingenieros, [1908] 1957: 62).

En esta clave evolucionista de lucha por la adaptación, piensa a la nacionalidad como esa raza por venir, que ubica en el futuro y que será inevitablemente blanca y de cuño europeo, y, en línea con Sarmiento y Juan Bautista Alberdi, opina que las masas indígenas y mestizas serán amenazas contra la libertad y la democracia.

Fernando Degiovanni (2007) señala que, si bien Ingenieros diferenciaba a los inmigrantes que podrían formar parte de la nueva nacionalidad de los que no (alienados, anarquistas, agitadores), su enfoque, como hijo de familia italiana, permitía reivindicar para la cultura nacional el componente europeo hasta entonces resistido por las viejas elites criollas. Ingenieros repone el rol civilizatorio del inmigrante como trabajador y como sujeto político, posible agente futuro de una renovación en la política del país.

La cuestión de las razas que Ingenieros plantea en la *Sociología argentina* no puede ser tenida en cuenta sin contemplar que esta obra se inscribe en el marco de las políticas reformistas encaradas por el Estado argentino a partir de la emergencia de la denominada “cuestión social”.

En su trabajo sobre raza, mestizaje y poder, Catherine Walsh (2010) sigue a Aníbal Quijano cuando dice que “la idea de ‘raza’ nace con América y con la distinción entre los europeos como superiores y los originarios, de aquí en adelante referidos como indios –término impuesto, negativo y homogeneizador– como naturalmente inferiores”. Esta naturalización de la inferioridad del componente indoafroamericano se justifica desde la ciencia de la época; por ejemplo, en la siguiente frase, donde Ingenieros dice que “cuanto se haga en pro de las razas inferiores es anticientífico”; o también “Los hombres de raza de color no deberán ser política y jurídicamente nuestros iguales; son ineptos para el ejercicio de la capacidad civil y no deberían considerarse personas en el concepto jurídico” (1908)

En armonía con la matriz evolucionista que traspalaba las ideas de Charles Darwin al campo de lo social, Ingenieros sostiene conceptos como “lucha por la existencia”, “triunfo del más apto”, para explicar la historia natural del desarrollo y evolución de las sociedades. La supremacía de una raza sobre otra era un hecho inevitable, consecuencia de las aptitudes naturales definidas de cada raza. En su trabajo sobre la psicología social en la explicación de la evolución histórica de la sociedad argentina Ana María Talak dice

Estos términos formaban parte de una visión "naturalizada" de la historia, explicada con motivos psicosociales. Los criterios de lo que constituye una adaptación exitosa en los grupos humanos, regidos por la normativa legal y moral que las sociedades occidentales establecen, recibieron una explicación "naturalista", que subsumía las ciencias sociales dentro de las ciencias naturales (2010: 2),

conceptualizando así "una historia pretendidamente científica y positiva, en la que el historiador debía actuar como un naturalista al observar la metamorfosis de un insecto." (Talak, 2010). Esta raza argentina, para Ingenieros, no aludía a caracteres físicos o antropomórficos, sino antes a la homogeneidad cultural que logran los grupos. En este sentido, el trabajo señala la complementariedad de la psicología social y la sociología para la concepción de Ingenieros, disciplinas a las cuales queda sometida la historia como una ciencia estrictamente determinista y natural.

Este enfoque naturalista y biologicista, sin embargo, introduce la posibilidad de pensar la novedad dentro de la historia: ahí donde era posible que se produjeran cambios en las condiciones ambientales, permitiendo así fundar intervenciones en las costumbres sociales desde prácticas políticas, educativas e higienistas que, junto a ideas neolamarckianas que contemplaban la herencia de lo adquirido, permitían una visión optimista en el obrar y en la intervención sobre la sociedad. Hugo Vezzetti (2004) ha señalado en este punto que la persistencia hasta la década de 1940 de las tesis neolamarckianas sobre la herencia de rasgos adquiridos podría ser interpretada como una consecuencia de esa sociologización del discurso biológico.

La desdichada crónica "Las razas inferiores", que Ingenieros escribe en 1905 en su primer viaje a Europa y que se incluye en las *Crónicas de viaje* –en un estilo literario que podríamos llamar "esteticista" –, es un texto previo a la *Sociología argentina*. Entre otros trabajos, Martín Díaz retoma el texto para intentar explicar la dirección en que se da la recepción de las teorías europeas acerca de la superioridad de unas razas sobre otras, en el marco del intento de definir el ser nacional. Más interesante es lo que dice al respecto David Viñas (2010), quien piensa estas crónicas de viaje, también tituladas *Al margen de la ciencia*, escritas a la moda de los *croniqueurs* y publicadas en el diario *La Nación*, como correspondientes a un segundo momento de la biografía de Ingenieros, a una etapa de distanciamiento de *La Montaña* y de acercamiento a la modernización del segundo gobierno de Roca. En este contexto, las crónicas del viaje a Europa son significativas y no deben ser desestimadas, no tanto por su concepción científica, sino más bien para comprender el giro que Ingenieros daría más adelante, luego de la Primera Guerra Mundial y su conflicto con el presidente Roque Sáenz Peña.

A modo de conclusión, se intenta pensar en esta breve aproximación de qué forma, en el corpus seleccionado, los valores no epistémicos –con respecto a las razas– y los intereses intelectuales –sobre todo en la *Sociología argentina*– condicionan la producción científica de Ingenieros, en tanto su concepto de una nueva “raza argentina” está determinado por el momento histórico-político en el cual escribe, momento signado por la búsqueda de la consolidación de una identidad nacional.

Referencias bibliográficas

- Chami, P. (2010). "La cuestión de la inmigración en las representaciones de la modernidad: 1880-1910". Recuperado de <http://www.pachami.com/Ensayos/Inmigraciony%20Modernidad.htm>
- Degiovanni, F. (2007). *Los textos de la patria: nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*, Rosario: Beatriz Viterbo.
- Díaz, M. (2008). "Racismo y otredad en el positivismo argentino. Algunas notas sobre Carlos Bunge y José Ingenieros". *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 3, pp. 54-70.
- Ingenieros, J. (2010). *Antología* (selección, notas y prólogo de David Viñas). Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Ingenieros, J. ([1908] 1962). *Crónicas de Viaje*. En *Obras Completas* (vol. 8). Buenos Aires: Ediciones Mar Océano.
- Ingenieros, J. ([1908] 1957), *Sociología Argentina*. En *Obras Completas* (vol. 6). Buenos Aires: Elmer
- Schiffino, M.B. (2013). "José Ingenieros: raza, nacionalidad y ciudadanía en la Argentina del Centenario". *Cuadernos del Ciesal*, 10(12), pp. 34-49. Recuperado de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/wp-content/uploads/03-Schiffino.pdf>
- Talak, A. M. (2010). "La psicología social del positivismo. La articulación de discursos psicológicos y discursos ético-políticos en el pensamiento positivista sobre lo social".
- Talak, A. M. (2004). "Raza y nación en la psicología argentina". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación* (tomo III, pp. 191-192), Facultad de Psicología, UBA.
- Vezzetti, H. (2004). Reunión de Ateneo del Programa de Estudios Históricos de la Psicología en la Argentina, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, octubre de 2004.
- Walsh, C. (2010). "'Raza', mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. Crítica y emancipación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, II(3), pp. 95-124.

ENCUENTRO E IDENTIDAD. ADULTOS MAYORES EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

Marina Canal

Resumen

Centradas en distintos aspectos del sujeto, las teorías psicológicas dan cuenta del envejecimiento como momento de complejización psíquica (Hornstein, 1994), a partir del reconocimiento de cambios y transformaciones. El sujeto envejecente atraviesa un conflicto identificatorio (Aulagnier, 1991) por efecto del reconocimiento de pérdidas, que deviene en una vivencia de desamparo. En este momento singular, la identidad es una categoría que permite analizar la continuidad histórica. Entre las teorías que ponen el eje en el sí mismo, sus cambios y continuidades, sus procesos y elaboraciones, se destaca la identidad narrativa (Mc Adams, 1985; Ricoeur, 1981). Permite explicar los modos en que un sujeto evalúa los cambios que producen discrepancias en la identidad, y por el otro, las formas de elaboración narrativa, que otorgan un sentido de coherencia y continuidad (Iacub, 2011).

Planteamiento del problema

Los mayores que participan en grupos, tienen interés en mantener su autonomía física y psíquica y buscan ser actores de sus propios proyectos de vida. Los interrogantes que surgen para la investigación son:

¿Cuál es el momento particular en el que un adulto significa el encuentro con otro como posibilitador de un cambio que marca un antes y un después en su vida? ¿Ese encuentro es significado por el sujeto envejecente como operador de una apertura que refigura una nueva identidad? ¿Qué particularidades del encuentro hace posible que se produzcan efectos en la identidad?

Los objetivos de la presente investigación, buscan conocer los cambios en la identidad de los adultos mayores en momentos significativos de su vida, indagar las particularidades de su identidad, investigar los efectos del encuentro con otros en los adultos mayores que concurren a programas universitarios, identificar los posibles cambios en su identidad a partir de la indagación realizada.

Parte de la hipótesis de que el encuentro tiene efectos en la construcción y /o transformación de la identidad envejecente.

Palabras clave: envejecimiento, proceso identificatorio, identidad, programas universitarios.

Marco teórico y antecedentes

Desde la psicología, los aportes teóricos son múltiples a la hora de definir el envejecimiento y la vejez. Centradas en distintos aspectos del sujeto, las teorías dan cuenta del envejecimiento como momento de complejización psíquica haciendo una contribución a las prácticas actuales. Considerando el envejecimiento como la trama compleja en la que el adulto se encuentra, con situaciones de cambios que lo conducen a experimentar un sentimiento de crisis por efecto del reconocimiento de pérdidas de las referencias identificatorias y de la vivencia de novedades a inscribir, la identidad es una categoría que permite pensar y analizar la continuidad histórica. Entre las teorías que ponen el eje en el *sí mismo*, sus cambios y continuidades, sus procesos y elaboraciones, se destaca la identidad narrativa (Mc Adams, 1985; Ricoeur, 1981). Esta se basa en un conjunto de teorías, provenientes de la filosofía, los estudios literarios y lingüísticos y la psicología, que se apoyan en el paradigma narrativo. Esta teoría tiene dos ejes centrales: por un lado permite comprender y explicar los modos en que un sujeto evalúa los cambios que producen discrepancias en la identidad, y por el otro, las formas de elaboración narrativa que otorgan un sentido de coherencia y continuidad. Ese movimiento psíquico permite reconocer la discordancia o refiguración, al tiempo que promueve la concordancia o configuración (Iacub, 2011).

Mc Adams (1985) sostiene que la función es organizar y dar mayor coherencia al conjunto de la vida, que de otro modo se presentaría fragmentada y difusa. A su vez Ricoeur (1981) aborda la cohesión de la vida como un momento dentro de una dinámica de permanente mutabilidad. Siguiendo con sus desarrollos, vincula la identidad narrativa con la construcción del relato. El sujeto alcanza, según el autor, la identidad a partir del relato, mediante símbolos, lenguajes y relatos constituidos por el tiempo, no en sentido cronológico y lineal sino el tiempo de la memoria activa productora de sentido. Así, el relato es un espacio simbólico intersubjetivo en el cual el sujeto constituye su identidad. De este modo, el sujeto que se "idea" como personaje, se narra como un otro. La identidad responde: a ¿qué soy? como mismidad y a ¿quién soy?, en tanto ipseidad, la pregunta por el *sí mismo* se conforma como siendo otro. La propuesta de Ricoeur para pensar al personaje, o en este caso al sujeto envejeciente, es pensar la continuidad del sujeto en el tiempo a partir de la ipseidad, la cual es considerada como la unidad del sujeto a través de las diferencias, de las discordancias y de las transformaciones de las múltiples esferas. Es decir, donde lo mismo se confronta

como lo distinto y es allí donde lo “ipse” aparece como una reflexividad que da un sentido de continuidad, aun cuando se mantenga siempre inacabado.

Desde otro esquema teórico, Piera Aulagnier define el funcionamiento identificatorio bajo la lógica de dos principios: el principio de permanencia y el principio de cambio. Así el proceso de identificación engloba el conjunto de actos psíquicos, permitiendo que el yo se autorrepresente como polo estable de las relaciones de investidura. De este modo el yo es el redactor de un “compromiso identificatorio”, el cual limita que el contenido de una de las partes de sus cláusulas cambie, mientras que el contenido de otra parte de ellas tendrá que ser siempre modificable, para garantizar el advenimiento y existencia del yo (Aulagnier, 1994)

Partiendo de considerar el efecto traumático de la vejez, es importante señalar que la narración es una herramienta para abordar la cuestión del envejecimiento y la temporalidad. No obstante, cuando en la adolescencia se forja un primer sentido de identidad personal, vale la pena decir, que las historias vitales, en tanto construcción de un tiempo de vida, son un fenómeno especialmente importante en el envejecimiento.

El proceso de envejecimiento coloca a los mayores situados temporalmente en el final de su trayectoria evolutiva, otorgando un peso decisivo al pasado en su autodefinición, y el futuro se coloca como un tiempo próximo, cercano a elaborar en el plano de los posibles proyectos a concretar. En cierto sentido, se vivencia como un período en el que no se desean grandes cambios o aspiraciones, radicalmente diferentes a los que ya se tienen (Dittman-Kohli, 2005).

En suma, además de obtener historias vitales en su forma prácticamente definitiva, los relatos de los mayores, como huellas de la experiencia vivida, son una fuente fundamental de significado para ellos, a la vez que forman parte de su legado para futuras generaciones.

Identidad y psicoanálisis

Desde el psicoanálisis se puede abordar la identidad a partir de dos conceptos fundamentales en la teoría: por un lado el de identificación y por el otro lado, el de narcisismo. El concepto de identificación, desde Freud pasando por diferentes autores *post* freudianos incluido Lacan, ha sido objeto de diferentes redefiniciones, que lo han dotado de un carácter de fundamental en la constitución de la estructura psíquica y de la psicopatología.

Freud (1921/1991), en el texto *Psicología de las masas y análisis del yo* hace referencia al concepto como “la manifestación más temprana de un enlace afectivo a otra persona” (Freud, 1921: 99). En sus textos, complejiza el concepto otorgándole nuevos sentidos y adoptando diferentes definiciones a lo largo de su obra. La identificación es un proceso de

cambio que ocurre en el aparato psíquico; es considerada como un proceso del dominio del inconsciente, no es una simple imitación sino una apropiación.

Lacan (1935-6/2005), funda la teoría del estadio del espejo para explicar la constitución del yo como primera identificación con el otro. En esa primera imagen reflejada, el cuerpo del *infans* experimentado como fragmentado, desconcertado, dislocado, desamparado, encuentra en el lenguaje y en la mirada del otro el reconocimiento de unión que constituye la primera imagen corporal. La mirada del otro como auxilio externo, es el soporte semejante que devuelve unidad. De este modo, en palabras de Lacan, el niño puede construir una primera identidad con la que velar la angustia inicial de fragmentación corporal. El otro es la condición de la constitución de nuestra realidad subjetiva mediante las identificaciones. Yo es otro, es desde la mirada del otro que certifica que la imagen reflejada le corresponde al yo. Es la mirada del adulto que sostiene al niño ante el espejo la que certifica que esa imagen es él, y de este modo le otorga un lugar en el mundo. El otro simbólico actúa como mediador en la relación entre el yo y su semejante.

Así, el yo adviene por efecto del encuentro con otros significativos quienes encarnan funciones ordenadoras de sentido. A través de un proceso de representación de enunciados identificatorios, que desde el origen fundan la matriz identificatoria relacional. El espacio al que el yo adviene, es un espacio precatetizado por el conjunto de los otros representantes del orden simbólico al que pertenecen. Así "yo" inviste lo que del otro le impone como palabra, lenguaje y como amor, desde una violencia necesaria por su estado de desamparo. Es tarea del yo dar continuidad y sentido a su trayectoria identificatoria en los distintos momentos del devenir, especialmente en aquellos momentos en donde el conflicto se patentiza. De este modo, la vejez es un momento de crisis y conflicto identificatorio que exige al psiquismo un sentimiento de estabilidad emocional.

Rozitchner (2012) aborda directamente la problemática de la vejez desde una perspectiva psicoanalítica desde la teoría como desde la clínica. Considera la vejez, desde la complejidad de la crisis vital, como movilización afectiva e intelectual a través de múltiples imágenes que deben ser elaboradas en un proceso psíquico. Múltiples factores internos y externos (situaciones familiares, enfermedades, situaciones sociales, muerte, sueños de angustia), intervienen como factores desencadenantes de la crisis vital que da lugar a una apertura de una brecha en el yo. A partir de este quiebre, comienza un proceso de recordar, construir relatos y narraciones que componen una salida a *posteriori* del proceso elaborativo. De este modo, una nueva subjetividad devendrá a efectos de una reformulación identificatoria. El autor, posiciona la crisis vital como la posibilidad de atravesar fantasmas primarios, de recuperar para el yo aspectos vitales. La idea central es que el adulto mayor, en un nuevo acto psíquico, adquiere una complejización de la conciencia, un levantamiento de la represión y una renovación de sus relaciones objetales para evitar cristalizarse en una integridad yoica, a toda costa idéntica a sí misma.

Iacub, en su libro *Identidad y Envejecimiento* (2011), centra la perspectiva psicoanalítica para comprender el envejecimiento, y retoma el concepto de narcisismo y sus vicisitudes como el modo en que el psicoanálisis indagó la identidad. Kohut, (1982), plantea la transformación del narcisismo en la vejez como la capacidad del yo de ir más allá y transformar sus actos narcisistas en un acto creativo por parte del yo. La propuesta teórica es promover un narcisismo transformado, en el que la libido circule sin producir malestar y pueda hallar una expansión del sí mismo. Sus conceptualizaciones son un aporte a la comprensión de la vejez, puntualmente en relación a reconocer la finitud y su aceptación como un logro del yo que se realiza a través de la transformación del narcisismo que denomina "cósmico". Cuando se alcanza la certeza de la muerte, el desplazamiento de las cargas narcisistas va desde el *sí mismo* hasta una existencia supra individual e intemporal (Kohut citado por Iacub, 2011).

Erikson (citado por Iacub, 2011) por su parte, describió una secuencia de fases, que en su origen coinciden con las fases psicoanalíticas propuestas por Freud. Fija cada fase en función de la "crisis" y la expansión del yo en su resolución. Asimismo, caracteriza a la vejez en la dicotomía "integración versus desesperanza". Su idea central es la vejez como una etapa en la que el sujeto se enfrenta a la tarea de reflexionar sobre su vida e integra su experiencia en un todo con sentido. Manifiesta un sentimiento de aceptación y aprobación. Las personas que lo logran, aceptan su trayectoria vital tal como ha sido, sienten que su vida ha merecido la pena y son capaces de dejar un legado en forma de experiencia para las nuevas generaciones. El logro de esta integración vital lleva consigo la consecución de la sabiduría. De acuerdo con Erikson, las personas que no consiguen aceptar e integrar su pasado en una historia con sentido, experimentan sentimientos de amargura y depresión, remordimientos por errores cometidos para los que ya no hay marcha atrás posible. De esta manera, la integridad conseguida a partir de la reflexión sobre lo vivido y su concreción en una historia vital significativa, sería la tarea de la vejez en el logro de su identidad.

En conclusión, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos desarrollados, el planteo propuesto para esta investigación pretende focalizar los aspectos psicológicos, poniendo énfasis en la transformación y construcción de la identidad de los sujetos envejecentes a partir del encuentro con otros, en ámbitos de aprendizajes compartidos en programas universitarios.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1991). "Los dos principios del funcionamiento identificatorio: permanencia y cambio". En *Cuerpo, historia e interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. ([1921] 1991). "Psicología de las masas y análisis del yo". En *Obras completas*. T. XVIII, pp. 99-104. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hornstein, L. (1994). "Determinismo, temporalidad y devenir". En *Temporalidad, determinación, Azar. Lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires: Paidós.
- Iacub, R. (2011). *Identidad y Envejecimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2005). "El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Petriz, G. (2007). "El envejecente en el mundo actual; nuevos interrogantes, viejos problemas. Una mirada desde la psicología". En *Ver y Vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. Buenos Aires: Navarro Viola.
- Rozitchner, E. (2012). *La vejez no pensada. Clínica y teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Psicolibros.

EL CASO FREUDIANO DE LA “DAMA DEL MANTEL” ALGUNOS LAZOS ENTRE NEUROSIS OBSESIVA, HISTERIA Y FEMINEIDAD

Nora Carbone, Julia Adriani, Candela Díaz Medina, Lucía Couchet, Mariana Gorosito, Gastón Piazzese, Fanny Vilches y Ayelén Yanover

Resumen

El presente trabajo se inscribe en un proyecto promocional de investigación y desarrollo (1) cuyo objetivo es cernir la especificidad de la neurosis obsesiva en la mujer desde una perspectiva psicopatológica de orientación psicoanalítica que apunta al diagnóstico diferencial. Con tal fin, se aborda el caso freudiano de la “dama del mantel”, en comparación con la “bella carnicera” y con el caso del “impotente” y su mujer, al que hace referencia Jacques Lacan en su escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder”. El eje que vertebra dicho ejercicio de cotejo es el uso distintivo de las identificaciones y del significante fálico en la relación del sujeto con el deseo del Otro.

Palabras clave: neurosis obsesiva, histeria, femineidad, diagnóstico diferencial.

Introducción

En su texto *Inhibición, síntoma y angustia* Sigmund Freud afirma con certeza "que la histeria tiene mayor afinidad con la feminidad, así como la neurosis obsesiva con la masculinidad" (Freud, 1925: 135). No obstante, la clínica freudiana no carece de ejemplos de síntomas "obsesivos" en mujeres, cuyo estatuto merece ser revisado. Tal es el caso de la conocida "dama del mantel", que el autor desarrolla en la *Conferencia 17*. Como se recordará, esta se encuadra en un conjunto de exposiciones que Freud brindó durante los años 1916 y 1917 en la Universidad de Viena, ante un público mixto de legos y médicos. Particularmente, se inscribe en la serie correspondiente a la doctrina de las neurosis, en las que el padre del psicoanálisis aspiraba a introducir a su auditorio en la comprensión de los síntomas neuróticos. Con el objetivo de demostrar que estos eran ricos en sentido y se entramaban con el vivenciar del enfermo, echó mano del relato de un ceremonial obsesivo en una mujer, relato que repasaremos aquí brevemente.

La mancha vs. el salmón

Se trata de una dama de unos 30 años, que padecía una curiosa manifestación obsesiva, ejecutada varias veces al día de manera incansable: corría de una habitación a la habitación contigua, se paraba ahí en determinado lugar frente a la mesa, tiraba del llamador para que acudiese su mucama, le daba algún encargo trivial o la despachaba sin dárselo y de nuevo corría a la habitación primera. Cada vez que Freud le preguntaba a la enferma por qué hacía eso, ella respondía: "No lo sé". Aquí, la interpretación del síntoma fue hallada de golpe por el sujeto, sin guía ni intromisión del analista, y la obtuvo al referirse a una vivencia que había sucedido durante su vida madura y había permanecido incólume en su recuerdo. Como el "hombre de las ratas", ella tenía "noticias" de las causas ocasionales de su síntoma y, a la vez, no las tenía. Después de vencer "un grueso reparo de principio", de pronto devino "sabedora", y contó lo que importaba para la acción obsesiva. Hacía más de diez años se había casado con un hombre mucho mayor que ella, que en la noche de bodas resultó impotente. Esa noche, él corrió incontables veces desde su habitación a la de ella para repetir el intento, siempre sin éxito. A la mañana dijo, fastidiado: "Es como para que uno tenga que avergonzarse frente a la mucama, cuando haga la cama". Cogió entonces un frasco de tinta roja, que por casualidad se encontraba en la habitación, y volcó su contenido sobre la sábana, pero no justamente en el sitio que habría tenido derecho a exhibir una mancha así. Al principio Freud no advirtió la relación que este recuerdo podía tener con la acción obsesiva en juego, pues solo hallaba una concordancia con el repetido correr-de-una-habitación-a-la-otra, y tal vez con la entrada de la empleada. Fue la paciente misma quien, demostrando que "sabía", lo llevó frente a la mesa de la segunda habitación y le hizo ver una gran mancha que había sobre el mantel. Y agregó además otro dato importante, elidido en

su primer relato, que volvía indudable el nexo entre el ceremonial y aquella escena que siguió a la noche de bodas: ella se ubicaba frente a la mesa de modo tal que a la muchacha no pudiera pasarle inadvertida la mancha (Freud, [1916, 1917] 1984).

Hasta aquí el relato de los hechos y la conexión simbólica que permite captar cómo el síntoma, en su aparente sinsentido, reenvía a otro escenario.

Veamos ahora la interpretación freudiana, en la que se recortan dos elementos que nos permitirán balizar la posición de esta mujer en la estructura. En primer lugar, la *identificación* con el *marido*, cuyo papel representaba al correr de una habitación a la otra, en un juego de sustituciones significantes que se completa con la permutación de la cama y la sábana por la mesa y el mantel.

Ahora bien, lejos de contentarse con la prueba que así obtenía del sentido subyacente a la acción obsesiva, Freud fue más allá y se interrogó sobre su propósito. Y es en ese punto donde aparece el segundo aspecto que nos interesa destacar, al que el autor dio el estatuto de "núcleo" del síntoma en cuestión: el *llamado a la mucama*, a quien la enferma ponía la mancha ante los ojos, corrigiendo la escena original de modo de salvaguardar al marido de la vergüenza. El ritual obsesivo decía entonces: "No, eso no es cierto, él no tuvo de qué avergonzarse frente a la mucama, no era impotente"; como lo haría un sueño, figuraba este deseo como cumplido dentro de una acción presente.

Tenemos así una escena protagonizada por tres personajes: una dama neurótica, su marido –con quien se identifica– y otra mujer. El trío evoca rápidamente otro célebre caso freudiano, el de la "bella carnicera", y nos habilita por ello a la comparación en pos de establecer los rasgos estructurales que fundan el diagnóstico diferencial entre histeria y neurosis obsesiva. En ambos casos, la formación del inconsciente –el ceremonial para una, el sueño para la otra– constituye una respuesta al malentendido entre los sexos, es decir que habla sobre la posición sexuada de quien la porta. También en ambos casos, lo que está en juego es el deseo –el propio y el del Otro–, que pone en el centro de la cuestión la problemática relación del sujeto con el significante fálico y su revés, la castración, en la dialéctica del *ser* y el *tener*.

Recordemos que en un sueño que hablaba de sus dificultades para dar una cena (solo tenía "un poco de salmón ahumado"), la "bella carnicera" articulaba un deseo, centrado en un rasgo que se convertiría en el paradigma histérico (Freud [1916, 1917] 1984). En efecto, su sueño es el epítome de la insatisfacción del deseo: del suyo –porque no podía dar su cena–, del de la amiga –a quien le denegaba el placer de ser invitada a comer–, del de su marido –que elogiaba demasiado a esa amiga flaca, cuando en realidad gustaba de las rellenas–, y también del de Freud, a quien quería demostrar el fracaso de su teoría de los sueños. Para que todas esas valencias del deseo insatisfecho pudieran expresarse, apelaba a la identificación, doblemente sostenida en la figura del hombre y en la de la otra mujer, ambos habitados por una falta que ella se había encargado de localizar astutamente. Pero también,

y en última instancia, se identificaba simbólicamente al objeto de deseo del varón, *ser el falo* (aunque un poco flaco, dice Lacan ([1958] 1987) y, gracias a ello, podía hacerse soporte de la relación con su *partenaire* masculino.

¿Qué sucede en cambio con nuestra "dama del mantel"? Como lo señala la psicoanalista Esthela Solano Suárez en su texto "Névrose obsessionnelle et féminité",

Hemos llegado con Freud al punto en el que la dama, ubicándose en el lugar del marido, hace Uno con él y, a partir de esta solidaridad fálica, llama a la mucama. ¿A qué lugar es convocada? Esta mujer obsesiva recurre a Otra mujer, no para interrogar en ella el misterio de la femineidad, según la estrategia de la histérica, sino para tomarla como testigo en el lugar del Otro, ante el cual la mancha puede ser considerada como un semblante que hace valer su poder de evocación del falo (Solano Suárez, 1993: 18).

No debe soslayarse el peso que adquiere la mancha como el significante que, a través del síntoma, tapona la falta del marido y la de la mujer, restituyendo imaginaria, metonímicamente, la relación sexual que no se ha producido. En un mismo movimiento la dama le restablece la potencia a su marido, es decir el tener el falo, y se devuelve a sí misma el serlo, ubicándose, según la fantasía corregida, en el sitio en el que una mujer sostiene el deseo de un hombre.

Así como la función del sueño de la "bella carnicera" está coordinada con la rebanada de salmón, la del ceremonial de la "dama del mantel" lo está con la mancha. En los dos casos, está en juego el significante fálico y su correlato con la castración. Pero allí donde en el primero ese significante se mantiene en lo simbólico vehiculizando el deseo y preservando su dimensión intersubjetiva, en el segundo se ve degradado a su estatuto imaginario y cortocircuita la relación efectiva con el Otro sexo. No olvidemos que Freud hizo particular hincapié en el beneficio secundario que la señora extraía de su infortunio marital: vivía desde hace años separada de su marido y se debatía indecisa sobre la idea de obtener un divorcio por vía judicial. Se verifica aquí lo ya indicado en el historial del "hombre de las ratas" como "la tendencia de toda perturbación obsesiva", a saber, que la producción de la incertidumbre es uno de los métodos que emplea la neurosis para sacar al enfermo de la realidad y aislarlo del mundo. La paciente, irresuelta en cuanto a su decisión, se veía obligada a guardar fidelidad a su esposo y escapaba de todo contacto social para no caer en la tentación. Asimismo, por medio de su fantasía, eximía de culpas y magnificaba la figura de su marido, lo preservaba de las habladurías y justificaba que vivieran en lugares separados, para procurarse, "de esa manera, una cómoda vida solitaria" (Freud, 1917: 240). En su artículo "Acciones obsesivas y prácticas religiosas", de 1907, Freud ya había hecho una referencia al caso que iba en una línea similar. Esta misma paciente podía sentarse en un único sillón, y solo dificultosamente levantarse de él. Según Freud, el sillón simbolizaba para ella al marido

a quien permanecía fiel. No en vano, para explicar su compulsión, el sujeto en análisis halló la siguiente frase: "Es tan difícil separarse de algo (marido, sillón) sobre lo cual uno se ha sentado (1907). Como bien lo muestra Esthela Solano Suárez, a la pregunta "¿qué es un marido para una mujer?", ella nos responde: "un sillón difícil de abandonar" (Solano Suárez, 1993: 19). Podemos imaginarnos, en cambio, cuál sería la respuesta de la "bella carnicera". Quizá "un apetito a no saciar del todo", formulación que destacaría el carácter vivazmente escurridizo del deseo que ella cultivaba en la relación con el Otro. Pero volviendo a nuestra obsesiva, la inmovilidad que trasunta toda la descripción testimonia lo particular de su estrategia, que convierte el deseo en imposible. Da cuenta de ello otro fragmento del caso, en donde la paciente renunciaba a sostener el cortejo de un pretendiente, primero a través de sus continuas dudas acerca de las intenciones del candidato, luego sustituyendo por desplazamiento la relación amorosa por un nuevo ceremonial, esta vez con el dinero.

Una lección sobre qué hacer con el falo

Para concluir, una breve mención a otro caso que inevitablemente resuena en nuestra memoria y que invitamos a que conozcan de su fuente. Es el reseñado por Lacan en el escrito "La dirección de la cura y los principios de su poder" ([1958] 1987), en donde también son protagonistas un hombre impotente y una mujer. Allí, los protagonistas son el paciente, un "alcaído" obsesivo, y su sabia *partenaire*, quien, a diferencia de la enferma freudiana, se muestra hábil para restituirle a su compañero la potencia perdida tras el desmantelamiento de su hazaña como efecto del análisis. En resumen, el sujeto es impotente con su amante, y "habiéndosele ocurrido utilizar sus hallazgos sobre la función de un tercero vigoroso en la pareja, le propone que se acueste con otro hombre, para ver" (Lacan, [1958] 1987: 611). La querida no acepta el convite y, ni lerda ni perezosa, esa misma noche produce –y luego se lo cuenta a su amante – el siguiente sueño: "ella tiene un falo, siente su forma bajo su ropa, lo cual no le impide tener también una vagina, ni mucho menos desear que ese falo se meta allí" (Lacan, [1958] 1987: 611). Nuestro paciente, al oír el relato recupera inmediatamente sus capacidades amatorias y lo demuestra brillantemente a la soñante. Si, como lo afirma Lacan ([1958] 1987), el relato del sueño tiene efecto de interpretación sobre el sujeto y le devuelve la virilidad perdida, es porque le ha hecho captar, desenmascarándola, la función que tenía el falo en su estrategia frente al deseo. Como todo obsesivo, él quiere *ser* el falo – pues le angustia *tenerlo* –, y esa degradación imaginaria –que incluye en el horizonte a un semejante supuestamente más viril – no puede más que aplastar la dimensión deseante. Con su sueño, la amante le indica que *tenerlo* no impide desearlo, y pone así al significativo fálico en su justo lugar: el de ser un signo que simboliza el deseo del Otro. Cabe suponer que si la "dama del mantel" hubiera sabido lo que la amante soñadora sabía, posiblemente no hubiera necesitado de la mancha.

Notas

- 1- PPID: "Variantes fenoménico-estructurales de la neurosis obsesiva: clínica diferencial de la forma enloquecida, infantil y femenina", acreditado por la UNLP.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. ([1916-1917] 1984). "Conferencia 17: El sentido de los síntomas". *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*. En *Obras completas* (tomo XVI) pp. 235-249. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1907]1984). "Acciones obsesivas y prácticas religiosas". En *Obras completas* (tomo IX) pp. 101-109. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1900] 1984). "La interpretación de los sueños". En *Obras completas* (tomo IV) pp. 164-168. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. ([1958] 1987). "La dirección de la cura y los principios de su poder". En *Escritos 2*, pp. 565-626. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Solano Suárez, E. (1993). "Névrose obsessionnelle et féminité". En *Revue de la cause freudienne*, 24, pp. 16-20.

CLÍNICA DIFERENCIAL DE UN “PENSAR DE MÁS” ¿NEUROSIS OBSESIVA O PSICOSIS ORDINARIA?

*Nora Carbone, Gastón Piazze, Selva Hurtado Atienza, Julieta Renard,
Milagros Capponi, Mariana Bolaños, Brenda Ruscitti y Emilia Paladino*

Resumen

En el marco de un proyecto de investigación¹ nos propusimos organizar una casuística de presentaciones clínicas neuróticas y pseudo-neuróticas, con miras a un estudio de diagnóstico diferencial que tenga consecuencias para la dirección de la cura. Con tal objetivo, el presente trabajo aborda el caso de una mujer cuyo cuadro fenoménico inicial suscitaba dudas diagnósticas. El dilema planteado por dos presunciones excluyentes -psicosis ordinaria *versus* neurosis obsesiva- sólo pudo ser despejado a partir del despliegue del malestar bajo transferencia. Para ello, se tuvo en cuenta la envoltura formal del síntoma, su estructura y función, la modalidad de la relación con el Otro y la posición del sujeto frente al deseo y al goce.

Palabras clave: diagnóstico diferencial, neurosis obsesiva, psicosis ordinaria.

Introducción

Este trabajo formaliza el derrotero transferencial de una paciente que presenta un cortejo de manifestaciones ansioso-fóbicas ligadas a un “pensar de más” de tipo compulsivo, con una significativa interferencia en su vida amorosa y académica. Su singular modo de relacionarse con el Otro, entre la colgadura y el cortocircuito, plantea la duda diagnóstica entre una estrategia neurótica frente al deseo y un discreto “desenchufe” psicótico. Asimismo, su peculiar estilo discursivo, verborrágico y fragmentario, suscita el interrogante sobre su estatuto de “telegrama mal telegrafiado” correlativo a la represión, o de un fuera-de-sentido solidario del agujero forclusivo. Se trata, en suma, de poner en tensión la categoría clínica de neurosis obsesiva con la variante “ordinaria” de la psicosis, referencias estructurales particulares que sólo adquieren su peso específico cuando son puestas en función de la singularidad de la posición de un sujeto.

La consulta: ¿Inhibición, síntoma y angustia?

Patricia, una mujer de 35 años, estudiante crónica de la carrera de Medicina, solicita asistencia por una “timidez” inveterada, significativa que nombra su obstáculo para relacionarse con el Otro. Señala que esta dificultad motivó varias consultas psicológicas desde el final de su adolescencia y que, incluso, la llevó a abandonar a su anterior terapeuta de modo abrupto: “la quería mucho, era muy importante para mí, pero un día me dijo que me recueste en el diván, *me vi ahí* y me sentí incómoda, sentí que me asfixiaba, no me gustó y dejé de ir. Me costó porque me hacía bien hasta ese momento, pero ahí no sé qué me pasó”.

Aquella incomodidad para ocupar un nuevo espacio se ve inesperadamente redoblada el primer día de tratamiento con J., una nueva profesional, con la emergencia de un temor de cariz opuesto. Tras llegar a este primer encuentro cinco minutos tarde, comienza a golpear ansiosa y enojada todas las puertas de los consultorios reclamando por la psicóloga. Cuando ésta aparece y la interroga por semejante urgencia desesperada, la paciente, ya al borde de las lágrimas, expresa que, como había llegado tarde, pensó que ya no tenía lugar, y pide perdón por el exabrupto.

Esta presentación inicial, signada por el llanto y el malhumor, se ordena en torno a una preocupación permanente, causa principal de su agobio. Tanto en el espacio académico como en sus vínculos sentimentales y laborales se muestra nerviosa, con temor a que le pase algo, siempre “alerta de que no la tomen por boluda”, dado que frecuentemente siente que la “boludean”. La demora de una amiga con quien debe encontrarse, la ausencia de respuesta a un mensaje de texto que aparece como leído, el silencio de un profesor durante una práctica o de un jefe del trabajo, son todas ocasiones en las que la inunda una angustia

correlativa a la irrupción de un “pensar de más” en las “infinitas cosas que pueden estar diciendo o pensando” acerca de ella. Para todas estas encrucijadas encuentra casi siempre la misma solución: salirse de la escena. Irse de la parada del colectivo, abandonar un grupo de *whatsapp*, dejar una materia o renunciar a un trabajo, son las variantes de su respuesta subjetiva para resolver lo insostenible que le supone entrar en contacto con los signos del deseo del Otro.

Al respecto, señala: “se me viene la idea de que la gente me mira, porque hago todo mal o estoy medio chapita... ¿estoy re loca, no?”. Este distanciamiento de las situaciones en las que se ponen en juego sus vínculos con los semejantes se acompaña de otro aislamiento: el que al hablar precipitado procura respecto de su propio decir, sometido a una especie de “telescopaje”: Patricia habla con verbosidad, por momentos interrumpe sus frases diciendo “es una boludez lo que iba a decir”, para superponer a continuación el inicio de otra idea que tampoco completa. Se anticipa de mal modo a las preguntas del interlocutor y luego se enoja por quedar atrapada en un discurso cada vez más oscuro y digresivo, al punto de llegar a disculparse porque no se entiende nada y le está haciendo perder el tiempo a la terapeuta. Ésta le señala que está allí para escucharla, que tiene tiempo, pero no puede saber lo que tiene para decir si no lo pone en palabras. Con cierto esfuerzo empieza a no interrumpirse tanto, y el enojo disminuye.

En síntesis, tenemos, en primer lugar, una experiencia de angustia intolerable correlacionada con una ideación compulsiva de tinte paranoide que por momentos parece avasallar al sujeto y lo conduce a “desenchufarse” del Otro de manera abrupta. En segundo lugar, un discurso incoherente, que vuelve ininteligibles los dichos de la paciente y que, por eso mismo, también atenta contra el vínculo con la alteridad. ¿Qué valor dar a esta llamativa presentación fenoménica? Para su terapeuta, el aparente punto de certeza del “me boludean”, sumado al discurso fuera de sentido y al “cortocircuito” con el lazo social, permiten pensar en la hipótesis de una psicosis ordinaria. Recordemos que esta es una expresión, surgida de un programa de trabajo de la orientación lacaniana de fines de los años 90, que surge para dar cuenta de ciertas formas “atípicas” de la psicosis, es decir, que no encuadran en el modelo “extraordinario” de Schreber, tanto en lo que atañe a las coyunturas del desencadenamiento como a la envoltura de los síntomas y su evolución. Se trata de presentaciones con manifestaciones psicóticas discretas, sensibles a los cambios del Otro, caracterizadas fundamentalmente por lo que dan en llamar “desenganches”, que no se despliegan de modo lineal e irreversible, sino que pueden alternar con “enganches”. Esta perspectiva, eminentemente pragmática, apunta a recortar las condiciones que precipitan dicho desencadenamiento del Otro, para esclarecer, de manera retrospectiva, el elemento que servía de enganche para un sujeto y así dirigir la cura en el sentido de un eventual re-enganche. En cuanto a nosotros, ¿qué partido tomar respecto del diagnóstico de esta mujer? Tal como veremos, la exploración de su pasado bajo transferencia permitirá

localizar los significantes que organizan su deseo y su goce y jalonan su posición en la estructura.

Las particularidades de la composición del síntoma. Sus relaciones con el “vivenciar” del sujeto

Patricia relata que la “enloquece” -al punto de tener miedo de padecer un trastorno psiquiátrico- la enfermedad de su madre, a quien se le diagnosticó una locura maníaco-depresiva. Según sus dichos, esta mujer ha pasado por períodos muy prolongados de una profunda depresión. “Años tirada en la cama sin saber qué hacer con ella” refiere la paciente, con un giro ambiguo respecto de quién es el sujeto de esa inhibición crónica. Por otro lado, su hermano mayor -también diagnosticado con una enfermedad psiquiátrica- acecha como un hombre temible por su agresividad. Su hermana -casada y con dos hijos-, a quien se le atribuyen “trastornos de personalidad”, depende económicamente del padre, al igual que Patricia. “En mi familia todos están enfermos, yo tengo miedo de estar enferma también”. Este temor se plasma en un silogismo: “si todos están mal yo también debo estar mal”. Semejante aprensión hace que en ocasiones se resista a tomar medicación de cualquier índole. ¿No estamos acaso frente a la omnipotencia de los pensamientos de la que hablaba Freud en relación con la neurosis obsesiva? De modo cuasi-supersticioso, si se aviene a tomar un remedio, se le cumple la falsa premisa de estar enferma.

La paciente aporta recuerdos de su infancia que llevan las marcas significantes de un Edipo peculiar en el que su madre parece ocupar el lugar central: evoca que ésta se cuidaba mucho con las cremas, “yo rescato eso, y que le gustaba mucho el tarot y el *rock and roll*”. Los días que su padre viajaba por su trabajo “eran una buena época”, dice, ya que su mamá bailaba con la música fuerte y se reía mucho. “Me da bronca que no pueda hacer una vida normal, cuando tenía recaídas se tendía en la cama y no nos atendía, eso sí era feo”, relata angustiada.

A continuación, las asociaciones desplegadas a partir de los recuerdos sobre su madre permiten atisbar el lugar incipiente que ocupa la analista en la transferencia. Una amiga le pregunta “¿por qué seguís llorando por tu mamá?” Y ella, muy enojada, se interroga en sesión: “¿por quién quiere que llore?, ¿por un hombre hay que llorar?” Inmediatamente se enoja con lo que se le ocurrió y agrega: “todos me rechazan, y... si me rechazó mi mamá qué van a hacer los demás”. Agrega: “a veces me voy enojada con vos, pero me da vergüenza y después se me pasa. Vos debes pensar que estoy loca (sonríe), los profes deben pensar eso”. Si la madre que la rechaza es la matriz de sus vínculos con el Otro sexo y es también el objeto al que se enlaza tormentosamente en la transferencia, el consentimiento del analista a alojar su demanda angustiada, conduce a la proliferación de llamadas telefónicas urgentes que

desembocan en el adelanto de la sesión y en un volver a verse para “pensar juntas” soluciones prácticas a sus problemas.

En razón de lo apremiante de la angustia -no ajena seguramente a la contratransferencia- la terapeuta realiza una interconsulta con un psiquiatra, a los efectos de sopesar la pertinencia de una intervención farmacológica. Se decide instituir un ansiolítico, indicación que al principio la paciente rechaza. Finalmente acepta el ensayo medicamentoso, que mitiga en parte la angustia y contribuye a que no abandone precipitadamente los espacios laborales y las actividades académicas.

Al ser interrogada sobre su evolución en la entrevista de seguimiento psiquiátrico, Patricia refiere: “estoy tratando de ser feliz yo misma, con las pequeñas cosas...yo siempre la paso mal cuando estoy con alguien. Estoy tratando de no pensar ¿Por qué no puedo estar bien sola?” “J. me dijo que uno no está obligado a estar en pareja...por ahí no tendría que estar en pareja, el paso mal, igual que en la práctica de las materias...ser cirujana, para qué serlo si no voy a ser buena...o no lo sé; lo mismo con ser madre, para qué voy a pensar en ser madre si yo no sé si voy a ser buena madre”. Justifica sus dudas con sus antecedentes familiares: “mi mamá por su enfermedad, y mi hermana que tampoco es buena madre...yo lo que quiero es destacarme en algo (...) En realidad lo de ser madre quizás *no es para mí*. Además mi mamá me dijo -porque mi mamá es tarotista- ‘vos no vas a tener hijos’. Y por pensar cómo fueron madres mi mamá y mi hermana por ahí me va peor a mí y soy peor que ellas”.

Se advierte el modo como Patricia subjetiva la intervención de la analista en torno a su vida sentimental (“uno no está obligado a estar en pareja”) en términos de un mandato, al igual que hizo con los dichos de la “tarotista”, agenciándose así dos deseos prohibidos: el de tener un hijo y el de tener una profesión. Por el contrario, su aspiración confesa de destacarse en algo, rápidamente muestra su envés inquietante de agresividad especular en la ocurrencia de que, “por pensar mal”, podría ser castigada siendo la peor madre de la familia.

De esta manera, el esfuerzo de la paciente por hacer pasar sus pensamientos compulsivos por los desfiladeros de la palabra, nos permite confirmar el carácter elíptico que la represión imprimió tanto a sus temores de ser una enferma mental como a las preocupaciones hipocondríacas que la asaltan cuando intenta llevar sus fantasías de deseo al plano del acto. En efecto, la inminencia de alguna “práctica” desencadena la aparición de miedos diversos: a asfixiarse cuando come, a lastimarse cuando da una inyección, a contagiarse alguna enfermedad cuando tiene relaciones sexuales. Recelos en los que se infiere el goce sádico del superyó y que dan lugar a distintas medidas precautorias (examen detenido del tamaño de los bocados, uso de doble guante durante las prácticas quirúrgicas, control repetido del estado del profiláctico durante el acto sexual).

Para concluir

Lo hasta aquí desarrollado permite fundamentar por qué, para nosotros, este caso obedece a las coordenadas fenoménico-estructurales de una neurosis obsesiva y no a las de una psicosis ordinaria.

El despliegue del malestar de Patricia bajo transferencia revela, por una parte, que su discurso, aparentemente sin sentido, no depende de la metonimización infinita de la ausencia de punto de capitonado, sino de las técnicas auxiliares de la represión a las que el sujeto obsesivo apela para desentenderse de las mociones inconciliables. Su tijeateado “pensar de más”, no es entonces un retorno en lo real determinado por la forclusión; en otras palabras, no vuelve *in altero*, cambiando de registro, sino *in loco*, en lo simbólico mismo.

Por otra parte, las relaciones de esta mujer con la elección de su carrera, con los hombres y con la maternidad ponen de relieve una posición respecto de su identidad social diferente a la que es propia de las psicosis ordinarias. En estas últimas, es característica la “externalidad social” (Miller, 2010: 17), en tanto se advierte en ellas, ora un desamparo misterioso, una incapacidad para asumir una función, ora una adherencia adialéctica en cuanto a los roles o posiciones que ocupa el sujeto. Por el contrario, “el desorden más íntimo en la juntura de la vida” (Lacan, 1958: 540) social de Patricia gira en torno a identificaciones organizadas por un Ideal al que ella, lejos de plegarse miméticamente, ofrece una lucha sin fin. Sus dificultades en los lazos se articulan más con la estrategia obsesiva del “ni-ni”, que la resguarda de enfrentarse a su deseo, que con el “desenganche” de una precaria conexión con la alteridad, distintiva de la psicosis ordinaria.

Tampoco la dimensión del cuerpo se ajusta a la “externalidad corporal” (Miller, 2015) propia de tal psicosis. No hay aquí experiencia alguna de un desajuste del cuerpo. Aquí, en cambio, el cuerpo está amenazado por un pensamiento indómito que resguarda al sujeto de poner en juego su goce y su deseo con el objeto.

Por último, no se halla la “externalidad subjetiva” (Miller, 2015), esa experiencia fija del vacío, de la vacuidad, de lo vago, tan comunes en el psicótico ordinario. Muy por el contrario, Patricia es el ejemplo vivo de una “cizalla (que) llega al alma” (Lacan, 1973: 538); en definitiva, el significante ha recortado para ella un pensamiento que, a la vez que la colma, la obstaculiza.

Notas

- 1- Proyecto Promocional de Investigación (PPID) “Variantes fenoménico-estructurales de la neurosis obsesiva”

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1911). “Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber)”. En *Obras Completas*, Tomo XII, pp.1-76. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1958). “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis”. En *Escritos II*, pp. 513-564. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Lacan, J. (1973). “Televisión”. En *Otros Escritos*, pp. 535-572. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.A. (1999). *La psicosis ordinaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Miller, J.A. (2015). “Efecto retorno sobre la psicosis ordinaria”. En *Consecuencias, Revista digital de psicoanálisis, arte y pensamiento*, 15. Recuperado de < www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/015>

TOXICOMANÍA, PSICOANÁLISIS Y LA LEY 26657 ¿QUÉ HACER ALLÍ COMO ANALISTA?

Claudia Cartier y Michel Ostrowiecki

Resumen

En el presente trabajo abordaremos una de las presentaciones actuales en las que aparece el síntoma en la clínica: la adicción a las drogas. A partir de viñetas clínicas analizaremos el concepto propio de síntoma y su goce, la presentificación de este último como goce autoerótico que entra en cortocircuito con el goce fálico. Para ello nos valdremos de cuatro viñetas clínicas sobre el modo de presentación de estos sujetos que acuden al Hospital Nacional en Red (ex Cenareso). A partir de allí, pensaremos el lugar del lazo social para indagar sobre la función del analista y las intervenciones posibles en este tipo de presentaciones de la época actual, en el marco de la ley 26657. Uno de los nombres que recibe este tipo de presentación clínica es “consumo problemático de sustancias”; la pregunta que nos surge es: problemático, ¿para quién?

Palabras clave: consumo, goce, lazo social, función del analista.

A manifiesta querer internarse. Relata antecedentes de consumo problemático de cocaína. Puntualiza que hace dos semanas su consumo se intensificó. Lo habían echado del trabajo y había abandonado los estudios, ubicando como causa el aumento del consumo.

B presenta un historial amplio de internaciones por consumo problemático de sustancias. En la actualidad consume diariamente paco y desde hace unos días se encuentra en situación de calle tras haberse peleado con su familia por conflictivas vinculadas al consumo. Llega con la demanda de internación, con el fin de encontrar un lugar donde dormir, sin ubicar nada en relación con la causa de su consumo o con su padecer.

C se encuentra en situación de calle. Relata un historial de consumo desde sus 14 años que se volvió problemático en los últimos meses cuando empezó a consumir pasta base diariamente. Su discurso versa exclusivamente sobre el consumo, sus ganas de dejar de deambular por la calle y de consumir compulsivamente. Localiza ciertos puntos de quiebre que habrían hecho que su consumo se vuelva compulsivo, a saber, la separación de su novia con quien tiene un hijo, y la expulsión de la casa por parte de la madre.

D consume cocaína y paco desde los 18 años. Es traído por su madre. Ubica haberse quedado detenido en la adolescencia, a diferencia de sus amigos, quienes terminaron su carrera y están trabajando. Sitúa a la droga como la causa de no poder tener pareja ni trabajo.

En estos pacientes que demandan tratamiento podemos observar un viraje en la modalidad del uso de la droga que pasa de proporcionar cierta satisfacción y facilitar el encuentro con otros a convertirse en el objeto que los conduce al aislamiento y al sufrimiento. Siguiendo a Carmen Conca (2009), para ellos el objeto droga ha sido lo que los ha conducido a la desinserción que sufren, ya que el motivo de la demanda de tratamiento se produce tras una ruptura con sus vínculos familiares, sociales y laborales, o cuando en lugar de satisfacción lo que se encuentra es un imperativo de goce sin freno. Su consumo, desde el punto de vista social, se vuelve problemático para estos sujetos en dichos momentos. Por lo tanto, podemos pensar que la droga como objeto no es la causa de la desinserción sino que esta tiene su origen en algunas modalidades de uso de las sustancias y así diferenciar lo que puede pensarse como síntoma social del síntoma subjetivo desde el punto de vista psicoanalítico. En esta dirección, Jacques-Alain Miller nos enseña que es preciso creer en él –tanto en el sujeto como en su síntoma- para que haya síntoma subjetivo.

Tomando a Miller (2008) estamos en la época en la que el Otro ya no existe y en su lugar está el objeto a. Por consiguiente, la inserción se hace menos por identificación que por consumo. El imperativo a gozar, sin límites, es propio del discurso de la época, en el cual, siguiendo a Massimo Recalcati (2004) el discurso capitalista y el discurso de la ciencia operan una expulsión-cancelación del sujeto del inconsciente. Así, la clínica de los síntomas

contemporáneos se manifiesta como una clínica más allá de la represión, una clínica del pasaje al acto más que del retorno de lo reprimido.

Según Mauricio Tarrab (2005), la toxicomanía está cerca de lo que Jacques Lacan llamaba la "operación salvaje del síntoma", que va a contramano de la vertiente simbólica del síntoma como mensaje. Es el síntoma que no pide nada, que es fijación de goce, goce autista por fuera del Otro. Y esto se traduce en la demanda. Podemos observar en los pacientes presentados cómo su demanda no es la de la pregunta dirigida a un Otro sino que, como define Miller, es una demanda convulsiva (2005), que no se mantiene en relación al deseo como "resto". Se muestra más bien magnetizada por el objeto de goce y su marca. En su discurso se refieren al consumo, hablan sobre el mismo, pueden relatar toda su experiencia toxicómana, pero no se preguntan por una posible causa. Lo que los trae a la consulta son las consecuencias del consumo, al comienzo sin esbozos de historización. Como dice Tarrab: "La operación toxicómana se sitúa frente a la encrucijada sexual, no con una ficción, sino con un goce-intoxicación que está en ruptura con toda ficción" (2012: s/p.)

Frente a estas presentaciones, ¿qué hacer como analista? En principio, para poder mover algo de esa fijación hay que reconstruir al Otro, apostando a que emerja el efecto sujeto como respuesta de lo real. Esto implica preparar las condiciones que hacen eficaz una interpretación. Es necesario operar preliminarmente una rectificación del Otro antes que la del sujeto. Esto significa encarnar como analistas un Otro diferente de aquello real que el sujeto ha encontrado en su historia, incapaz de operar con su propia privación, permitiendo así una nueva implicación del sujeto en un lazo posible con el Otro.

Luego es sumamente importante poder valorar, caso por caso, qué función tiene el consumo para ese sujeto determinado. Con ciertos sujetos se podrá operar una desidentificación del "soy toxicómano" teniendo en cuenta la presencia de posibles identificaciones que lo sustituyan y de las cuales se pueda sostener. Pero a veces, la desidentificación no es posible para todos, e incluso en ocasiones es mejor no provocarla.

Así, Ley de Salud Mental constituye una herramienta para intervenir desde el psicoanálisis, ya que, de alguna manera, abre un escenario para poder intervenir en el caso a caso permitiendo que las internaciones compulsivas por "cantidad y frecuencia de consumo" no tengan lugar, dado que las relega a último recurso y le confiere el poder de decisión al equipo interdisciplinario. En las viñetas trabajadas se decidió solo una internación, para el resto se aplicaron tratamientos ambulatorios (luego de varias entrevistas para que cada sujeto asumiera la responsabilidad de asistir, consumiese o no). En la misma línea, trabajar desde la reducción de riesgos y daños nos habilita también a pensar en cada sujeto, en queda relación con el objeto tóxico, y no en suprimir esta relación, necesariamente, bajo el paradigma del "para todos", que se encuentra en las antípodas del qué-hacer del analista.

Referencias bibliográficas

- Conca, C. (2009). "El objeto-droga: ¿objeto de desinserción?". *Pharmakon*, 11.
- Laurent, É (1994). "Tres observaciones sobre la toxicomanía". En *Sujeto, goce y Modernidad* (libro II, pp. 15-21). Buenos Aires: Atuel.
- Miller, J-A. (2008). "Hacia Pipol 4 - Contextos y apuestas del encuentro- Textos fundamentales". *Freudiana*, 52, pp. 7-15.
- Miller, J-A. (2005). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Naparstek, F (2005). *Introducción a la clínica con toxicomanías y alcoholismo*. Buenos Aires: Ediciones Grama.
- Recalcati, M. "La cuestión preliminar en la época del Otro que no existe". *Virtualia*, 10, s/p.
- Tarrab, M (2012). "El goce toxicómano: una experiencia vacía". *E-Mariposa*, 4.
- Tarrab, M. (2005). "Producir nuevos síntomas". En *Las huellas del síntoma*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Configuración de las políticas públicas en el campo de la salud mental desde la profesionalización de la psicología hasta la Ley Nacional de Salud Mental (1954-2010)¹

Nicolás Campodónico

Resumen

Partimos de reconocer que los problemas que atraviesan el campo de la salud mental en Argentina provienen de sus orígenes. Es así que en el contexto de los cambios actuales, las políticas sociales, y entre ellas las de salud en particular, se ven severamente transformadas en la redefinición de las funciones del Estado. Las prácticas en salud mental son, obviamente, atravesadas por estas políticas que generan preocupaciones y ocupaciones, análisis y reflexiones e implican movimientos y transformaciones constantes en dicho campo. Por este motivo, nos proponemos en el actual proyecto analizar los avatares y contextos sociales, políticos, culturales, económicos por los que han atravesado en la historia de nuestro país las formulaciones y aplicaciones de políticas públicas en salud mental, tomando como período de referencia desde la profesionalización de la psicología, a partir de 1954, hasta la formulación de la Ley Nacional de Salud Mental en 2010, para de esta forma historizar los avatares e implicancias que se suscitaron en este período. Este análisis apuntará a contribuir al examen de los dilemas y los desafíos de las prácticas de la psicología, frente a las políticas y discursos hegemónicos en determinados momentos.

Palabras clave: salud mental, práctica profesional, psicoterapia, política pública.

En la actualidad nuevas condiciones históricas hacen de la salud mental, y de lo que este campo implica, un tópico de creciente preocupación, tanto a nivel de la política pública como de las diferentes orientaciones teóricas en el campo de la salud mental.

El problema en que esta investigación se inscribe resulta del tema más general de las respuestas a través de las políticas públicas en el campo de la salud mental a las diferentes cuestiones clínicas y sociales que se presentan en este ámbito. Las consultas en el marco de la salud pública constituyen una problemática de interés dentro de las diferentes orientaciones teórico-clínicas, así como una preocupación marcada en el abordaje por parte del Estado de la salud pública. De esta forma, en el contexto de los cambios actuales, las políticas sociales, y entre ellas las de salud en particular, se ven severamente transformadas en la redefinición de las funciones del Estado. Por este motivo, nos proponemos en el actual proyecto analizar los avatares y contextos sociales, políticos, culturales, económicos, por los que han atravesado en la historia de nuestro país las formulaciones y aplicaciones de políticas públicas en salud mental, tomando como período de referencia desde la profesionalización de la psicología, a partir de 1954, hasta la formulación de la Ley Nacional de Salud Mental en 2010, para, de esta forma, historizar los avatares e implicancias que se suscitaron en este período.

Esto resulta importante porque la historia nos ayuda a tener una perspectiva genealógica de los actuales problemas, en otras palabras, nos ayuda a entender el presente, no solamente lo que se nos aparece como conflictivo dentro de nuestro campo, sino también aquello que se presenta como incuestionable. Cada ciencia y cada profesión tiene un relato de su desarrollo y un mito de sus orígenes, y resulta interesante cómo, desde una mirada crítica, se puede analizar la "historia oficial" y empezar a reconstruir otras historias, para repensar nuestro presente y proyectar el futuro (Ostrovsky, 2010)

En este sentido, como pudimos concluir en nuestra investigación doctoral en la Universidad Nacional de La Plata, podríamos denotar la existencia de un importante incremento de la demanda de atención psicoterapéutica en el ámbito público, tanto a nivel de los centros de salud municipales como en los servicios de Psicopatología y Salud Mental de las instituciones hospitalarias (Campodónico, 2015) Esto coincide con la ya conocida extensión de la oferta psicoterapéutica a nivel social, extensión que condiciona a su vez la apertura de un conjunto de demandas de asistencia desconocidas en tiempos pretéritos, tal como lo señala desde el campo de la sociología, Alain Ehrenberg (2010). Se plantea como área de vacancia una historización que pueda dar cuenta del surgimiento y configuración de las políticas públicas en salud mental. Por lo tanto, apuntando a retomar las actividades y resultados del trabajo realizado en la tesis doctoral *Presentación y formalización del síntoma: psicoanálisis aplicado en los Centros de Salud de La Plata* (Campodónico, 2017), volvemos sobre la categoría de análisis construida para trabajar el origen de la demanda y la posibilidad de intervención tanto en la tesis del doctorado como en las becas de investigación tipo A y B otorgadas por

la UNLP, para dar cuenta en este momento de la manera en que, desde la profesionalización de la psicología, las políticas públicas en el campo de la salud mental han sido contextualizadas en su formulación y aplicación en nuestro país, para justamente abordar las problemáticas presentes en este campo.

Partimos de trabajos que han indagado períodos anteriores al propuesto para este proyecto, en los que se ha investigado acerca de la higiene mental en la Argentina (Talak, 2005), para así situarnos a partir de la profesión de la psicología y la inserción en el campo de la salud mental como actores activos en el proceso, vinculándonos progresivamente con la formulación de políticas públicas (Courel & Talak, 2001). De esta forma, reconocemos que desde la profesionalización de la psicología en Argentina (1954) hasta la sanción de la Ley de Salud Mental (2010) se han suscitado importantes cambios en las esferas de nuestra sociedad que se vinculan directamente con las políticas públicas propuestas en el área de salud mental para abordar diferentes problemáticas. Los procesos sociohistóricos, las condiciones políticas y económicas, entre otras cuestiones como las relaciones de género o el consumo problemático de sustancias, se vinculan, a nivel singular y colectivo, con los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado. En el campo de la salud mental, las tensiones entre las lógicas manicomiales, judicializantes y la lógica de derechos emergen en las prácticas y políticas públicas, como así también en la producción de conocimiento. Desde una perspectiva ética que interpele la complejidad de las necesidades y demandas, desigualdades e inequidades en la accesibilidad en el campo de las políticas públicas, proponemos relevar diferentes perspectivas que nos permitan develar nudos y rutas críticas, así como también brechas en el acceso al derecho a la salud mental. Para las políticas de salud mental permanecen objetivos y formulaciones fundacionales, enriquecidas con los avances en las experiencias de sus realizaciones y del afinamiento conceptual y doctrinario en las varias disciplinas y perspectivas que se integran en el campo de la salud mental. Entre ellas, las que han tenido un significativo desarrollo en estas décadas son las que vienen impulsadas por la jurisprudencia y las políticas que tienen que ver con los derechos humanos y sociales. Si bien desde los principios de salud mental se denunciaba y luchaba contra la segregación y la violencia ejercida sobre los “locos” y sus familias, o sobre las personas alcohólicas o con problemas de drogas, es en forma simultánea con el incremento mundial y nacional de las luchas por esos derechos que se comenzaron a visibilizar las problemáticas del sufrimiento mental y sus maneras culturales de trato inhumano como un problema que necesariamente debe ser visibilizado como violación de derechos fundamentales. Con esto se fueron produciendo marcos legales en consonancia con numerosos principios, acuerdos, declaraciones internacionales y recomendaciones de organismos internacionales a los que nuestro país adhirió y que en algunos casos colaboró en redactar, comprometiéndose a utilizarlos como orientadores para la planificación de políticas públicas (Galende, 1992).

Para poder vislumbrar la actual preocupación por la salud mental, tomamos como referencia trabajos anteriores (Klappenbach, 1989; Talak, 2005) donde resulta importante subrayar el recorrido desde el paradigma tutelar al paradigma de los derechos humanos. Para ello es necesario plantear la configuración del campo de la salud mental en primer lugar desde el abordaje de la locura por el discurso jurídico bajo el paradigma de la peligrosidad, previo a la revolución francesa. Más tarde tiene lugar el modelo asilar-manicomial y la medicalización de la locura y, posteriormente, el planteo higienista de principios del siglo XX (que consiste en un movimiento que tiene como objetivo prevenir los diversos problemas sanitarios en el conjunto social). Llegamos así a una etapa que se inicia en la década del 50, con las importantes políticas públicas en salud mental y en la que se ubica la sanción en 2010 de la Ley Nacional de Salud Mental -que pone el acento en la interdisciplinariedad e intersectorialidad y donde se reconoce, en el artículo 3, 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-. Reflexionamos de esta manera sobre las situaciones y dilemas en las prácticas y los desafíos frente a las significaciones y representaciones sociales y los discursos hegemónicos.

Consideramos importante entonces analizar lo que ha sucedido en la historia de políticas públicas en salud mental porque, aun cuando existe un extendido consenso en la comunidad científica respecto de la necesidad de dar a tales problemáticas una respuesta integral, compleja y centrada en la dimensión histórico-social, la orientación hegemónica en la formación de los recursos humanos y la práctica de los servicios sanitarios continúa siendo individualista, fragmentada, reduccionista y apartada de lo social. Como consecuencia de la primacía de este enfoque, a menudo los programas asistenciales se organizan según una lógica sectorial en la que prima la focalización de los destinatarios y la fragmentación de las acciones, lo cual se expresa directamente en la dificultad de coordinar objetivos, recursos y acciones entre áreas técnicas que responden a distintas dependencias del propio aparato del Estado. Esta fragmentación reproduce una lógica segmentada que dificulta la articulación de las prácticas que los profesionales desempeñan en cada una de las instituciones comprendidas en dichos programas y refuerza algunas limitaciones propias de las políticas públicas, entre las cuales cabe señalar la concepción acerca de los usuarios como receptores pasivos de la asistencia dispensada (De Lellis, 2010).

Cabe señalar que el enfoque de la psicología, nuestra profesión, disciplina tradicionalmente excluida del conjunto de los saberes que han operado en el campo de la atención de la enfermedad, presenta indudables potencialidades para sumar su aporte desde una perspectiva que destaque el potencial salutogénico de los individuos y comunidades y que no sugiera meramente acciones de asistencia o reparación de la enfermedad. Podemos situar este aporte en el marco de lo que actualmente se denomina como política pública

saludable. De esta forma, el objetivo central se constituye en analizar e historizar los obstáculos materiales y simbólicos y los diferentes espacios de participación que limitaron, posibilitaron y/o garantizaron el derecho a una atención integral del cuidado de la salud mental.

Notas

- 1- Investigación enmarcada en la beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Directora de beca: dra. Ana María Talak.

Referencias bibliográficas

- Campodónico, N. (2017). *Presentación y formalización del síntoma: psicoanálisis aplicado en Centros de Salud de La Plata* [tesis doctoral defendida y aprobada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata en marzo de 2017]. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59532>
- Campodónico, N. (2015). "El abordaje psicoanalítico en los Centros de Salud: un nuevo desafío". *Revista de Psicología. Segunda Época*, 15, pp. 55-69. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP>. ISSN 0556-6274
- Courel, R. & Talak, A. (2001). "La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina". En J. P. Toro y J. F. Villegas, *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (vol.1. pp.21-83). Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Danziger, K. (1984). "Towards a conceptual framework for a critical history of psychology". *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), pp. 99-107.
- De Lellis, M. (2010). "Psicología y políticas públicas saludables". *Psiencia. Revista Latinoamericana de ciencia psicológica*, 11(2).
- Galende, E. (1992). *Perspectivas en Salud Mental en Argentina para la próxima década. Seminario FLACSO-OPS*. Buenos Aires: Publicaciones de Flacso.
- Klappenbach, H. (1989). "Higiene mental en las primeras décadas del siglo. Principales lineamientos y fundamentos ideológicos". *Primer anuario de Investigaciones* (pp. 189-195). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Ostrovsky, A. (2010). "Carlos Octavio Bunge y el feminismo". En *Memorias de II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- Talak, A. (2005). "Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940". En M. Miranda y G. Vallejo (comps.) *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp. 563-599). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vezzetti, H. (2007). "Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos". *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), pp. 147-166.

Marco normativo

Ley Nacional Argentina de salud mental N° 26657 (2010).

ALGUNAS APROXIMACIONES AL FENÓMENO DE LA DISTORSIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN LA ANOREXIA-BULIMIA

Cecilia De Cristófolo y Fernanda Semeniuk

Resumen

El fenómeno clínico de la distorsión de la imagen corporal es una constante de la anorexia-bulimia señalado y estudiado por aquellos autores que se dedicaron al abordaje de estas presentaciones. En la clasificación de los manuales diagnósticos clásicos, la alteración de la percepción del peso o la silueta corporal, es todavía hoy uno de los criterios necesarios para arribar al diagnóstico del cuadro. Hilde Bruch fue quien en 1965 le dio un lugar central al considerar que el trastorno fundamental de la Anorexia Nerviosa es un trastorno de la imagen del cuerpo. Para esta autora, el trastorno de la percepción y la cognición de los estímulos corporales, es secundario a un déficit yoico que toma la forma de una renegación del propio cuerpo. Partiremos de algunas polémicas actuales en torno al concepto para finalmente analizar el fenómeno de la distorsión de la imagen corporal a la luz de la teoría psicoanalítica de orientación lacaniana. ¿Qué implica desde esta lectura hablar de distorsión de la imagen corporal, si la imagen del cuerpo es lo que viene a reparar la discordancia real, otorgando unificación y dominio imaginario a ese cuerpo todavía fragmentado? ¿Qué características específicas tendría, si es que las hay, la constitución del yo en el Espejo de estas pacientes que dedicarán su vida a hacer de la imagen de su cuerpo una imagen constituida por la voluntad?¹.

Palabras clave: cuerpo, imagen, anorexia, distorsión.

Introducción

Durante las últimas décadas el concepto de “cuerpo” ha cobrado una importancia nunca antes vista al interior del discurso científico y filosófico. Reaparece éste como objeto privilegiado de investigación y al mismo tiempo deviene como herramienta conceptual que permite explicar una variada serie de fenómenos, coincidiendo en este punto las más disímiles disciplinas.

Ahora bien, el significante “cuerpo” entraña múltiples significaciones, y en combinación con otros conceptos asociados tales como experiencia, vivencia, imagen, percepción, entre otros, da lugar a la emergencia de posiciones epistemológicas disímiles. Arraigado en estas discusiones teóricas es que surge el Proyecto de Investigación (1) del cual este trabajo forma parte. Recortando el caso de los denominados Trastornos de la Conducta Alimentaria, exploraremos en esta ocasión el concepto de “distorsión de la imagen corporal” intentando dar cuenta de los matices que lo componen a partir de diferentes posturas teóricas que lo plantean.

Polémicas en torno al concepto

Coexisten numerosos debates acerca de su importancia, la nomenclatura que se debe utilizar, si es útil investigar en ella, si ha de ser relevante como elemento diagnóstico, taxonómico, terapéutico o pronóstico. En estas situaciones, como en casi todas las polémicas, existen y han existido posturas extremas. Partiendo de la clásica aportación de Bruch (1962), mantenida luego por los organismos oficiales (APA y OMS en sus respectivos sistemas clasificatorios: DSM IV y CIE 10), que consideraba que la distorsión en la imagen corporal era el síntoma *princeps* de la anorexia nerviosa, que explicaba el cuadro clínico y, además era exclusivo de la misma; hasta posturas opuestas que abogan por su poca utilidad diagnóstica y pronóstica, y, por tanto, por su retirada de los criterios diagnósticos internacionales (Cuquerella Benavent, 2001).

Cuquerella Benavent señala lo absurdo de seguir considerando que la distorsión de la imagen corporal es básicamente perceptiva y/o privativa de los trastornos alimentarios. Afirma esta cuestión basándose en un hecho que denomina la disconformidad normativa, ese malestar generalizado con el cuerpo que observamos a diario en la época que vivimos. Se refiere a que, básicamente las mujeres, pero cada vez más los hombres, se encuentran a disgusto con su figura. Las mujeres quieren adelgazar y los hombres quieren conseguir una mayor corpulencia. En los últimos años, se ha detectado una cada vez mayor difusión del fenómeno alcanzando a culturas más alejadas de la nuestra, probablemente mediado por la influencia de los medios de comunicación y la globalización.

Entre las polémicas que se desatan en relación a la alteración de la imagen corporal en los trastornos de la alimentación, hay autores que la comparan con el fenómeno que sucede en la dismorfofobia, y afirman que el problema no consiste en el ajuste de la percepción, que es en muchos casos superior a la de la población general, sino en la vivencia que se tiene de esa percepción (Cuquerella Benavent, 2001).

Por su parte los autores provenientes del campo del Psicoanálisis, bajo la orientación lacaniana, desatan la polémica desde un ángulo diferente. Partiendo de considerar la anorexia-bulimia, no como un trastorno, sino como una posición subjetiva (Recalcatti, 1994) el problema de la distorsión de la imagen corporal será leído en relación al goce de la imagen y desde las coordenadas que ofrece Lacan acerca de la constitución del yo en el Estadio del Espejo. ¿Qué implica desde esta lectura hablar de distorsión de la imagen corporal si la imagen del cuerpo es lo que viene a reparar la discordancia real otorgando unificación y dominio imaginario a ese cuerpo todavía fragmentado? ¿Qué características específicas tendría, si es que las hay, la constitución del yo en el Espejo de estas pacientes que dedicarán su vida a hacer de la imagen de su cuerpo una imagen constituida por la voluntad? (Recalcatti, 1994).

Tras esta sucinta introducción de los debates en torno al concepto de distorsión de la imagen corporal, profundicemos algunas líneas teóricas de estas discusiones con el fin de poder arribar a algunas primeras aproximaciones respecto de este fenómeno.

La distorsión de la imagen corporal, como criterio diagnóstico de la anorexia nerviosa

En la clasificación de los manuales diagnósticos clásicos, la distorsión de la imagen corporal es todavía hoy uno de los criterios necesarios para arribar al diagnóstico del cuadro denominado Anorexia Nerviosa. Junto a la restricción de la ingesta alimentaria y el intenso miedo a subir de peso, la alteración en la forma en que uno mismo percibe su propio peso o constitución se ubica entre los criterios centrales que se mantienen vigentes, dejando recientemente de lado la presencia de amenorrea (DSM V, 2013).

Hilde Bruch fue quien en 1961 le dio un lugar central al considerar que el trastorno fundamental de la Anorexia Nerviosa es un trastorno de la imagen del cuerpo. Para esta autora, el trastorno de la percepción y la cognición de los estímulos corporales, es secundario a un déficit yoico, que toma la forma de una renegación del propio cuerpo. La precisa descripción del cuadro que lleva a cabo la autora, ubica la pérdida de peso como síntoma sobresaliente, y descartando la presencia de posibles causas orgánicas, subrayará de entrada el carácter psicogenético del cuadro, contra cualquier reduccionismo neuroendócrino. En un esfuerzo por reconocer los factores psicológicos patognomónicos, examina los principales síntomas clínicos y los múltiples datos psicodinámicos como

manifestaciones de la perturbación en la percepción y el campo conceptual. Según afirma esta autora, tres áreas de funcionamiento de la experiencia psicológica distorsionada son reconocidas en estos pacientes: la perturbación de la imagen y del concepto del propio cuerpo, la perturbación en la precisión de la percepción o el reconocimiento de los estímulos corporales y el sentido paralizante de ineficacia e impotencia que subyace al negativismo indiscriminado de la conducta anoréxica instaurada (Bruch, 1962). En un profundo análisis comparativo que establece entre el cuadro de la Anorexia Nerviosa y otras presentaciones clínicas donde la restricción alimentaria pueda estar presente, como ser en la Histeria o incluso la Esquizofrenia, la autora afirma que lo patognomónico de la anorexia nerviosa no es la severidad de la desnutrición per se sino más bien la distorsión de la imagen corporal asociada con eso, es decir:

(...) la ausencia de preocupación sobre la emaciación, incluso cuando está avanzada, y el vigor y la terquedad con la que a menudo ese aspecto horrible se defiende como normal y correcto, no demasiado delgado, y como la única y posible seguridad contra el temido destino de engordar (Brunch, 1962).

Esta posición ubica ya de entrada la dramática negación de la enfermedad que, al decir de Bruch, "expresa una perturbación delirante en el concepto de sí mismo y de la imagen corporal".

La lectura que Bruch lleva a cabo enfatiza los déficits de desarrollo de la personalidad que se producen en el marco de las interacciones primarias del sujeto por una insuficiencia intrínseca al proceso de aprendizaje y de transmisión. Afirma:

De la reconstrucción particularizada de la historia de su desarrollo se ha visto que tienen en común ciertas experiencias erróneas, es decir, la ausencia o escasez de respuestas apropiadas y de confirmación de las señales con las que indicaban sus exigencias y otras formas de expresión de su Yo (Bruch, 1962).

La dificultad para la discriminación de los estímulos y de las sensaciones en el plano cognitivo y perceptivo radicaría entonces para la autora en esa fragilidad deficitaria del Yo de la cual la anorexia misma intenta ser una solución, es decir, el negativismo de la conducta anoréxica es una respuesta defensiva que esconde un Yo frágil.

A propósito de este punto, Doménico Cosenza, psicoanalista italiano que se ha dedicado al estudio y al trabajo clínico con pacientes anoréxicas y bulímicas, señala que Jacques Lacan invierte con su lectura sobre la anorexia la óptica de la psiquiatra estadounidense (Cosenza, 2013). Desde la perspectiva lacaniana la denominada fragilidad del Yo de la anoréxica es en realidad la resultante secundaria constituida por una precariedad de la acción simbólica del Otro. Entonces, si la anoréxica tiene una percepción alterada del propio cuerpo es porque algo no ha funcionado en el proceso de incorporación significativa, siendo el significativo lo que afecta al organismo, lo que impacta sobre él, permitiendo de ese modo que el goce que

invade el cuerpo se regule. La hipótesis ejemplar que propone Recalcatti al respecto es “la amplificación del valor libidinal de la imagen del cuerpo y del efecto de dominio que su constitución provoca en el sujeto” (Recalcatti, 1994). La constitución de la imagen narcisística del cuerpo ha encontrado un escollo: la mirada del Otro que debe poder acompañar el reconocimiento por parte del niño de la propia imagen especular fue una mirada crítica, superyoica, y en vez de permitir el reconocimiento simbólico de la imagen especular como propia, el Otro ha introducido una rotura de la imagen. Entonces algo de la imagen del cuerpo no logra especularizarse. Para reparar este daño es que la anoréxica elige amplificar el valor narcisístico de la imagen del cuerpo.

Para entender esta tesis debemos partir de considerar la formulación lacaniana del estadio del espejo. El cuerpo del niño, que es un cuerpo despedazado, fragmentado, roto, disgregado, discordante, desprovisto de coordinación motriz y del poder de la palabra, a merced total del Otro, encuentra, gracias al aporte de la imagen especular, su unidad, su *Gestalt* ideal completa. Esto quiere decir que la imagen, al especularizarse, repara la discordancia real con una unificación y un dominio imaginario. Ahora bien, lo que ocurre en la anorexia, según algunos autores (Recalcatti, 1994; Soria, 2016), es que esta encrucijada se torna radical y asume un valor absoluto. El doble especular deviene para la anoréxica, una prótesis imaginaria que trata de saldar una unidad del sujeto destruida por un defecto especular originario.

Si retomamos las conceptualizaciones freudianas respecto de la introducción del narcisismo y la construcción del yo, recordaremos que para el Padre del Psicoanálisis el yo se constituye como el primer objeto libidinal, es un reservorio de libido dirá. Esto significa que existe un goce que atañe a la imagen y que está afuera de lo simbólico. Para los autores lacanianos será este goce de la imagen, el fundamento del fenómeno típico de la anorexia. Se trata para la anoréxica de la búsqueda de coincidencia imaginaria con el yo ideal. Lo que causa tal fijación a la imagen es el hecho de que la imagen está embebida de goce.

Conclusiones

Tras haber llevado a cabo un sucinto recorrido por la noción de la distorsión de la imagen corporal, en relación a lo que autores de distintas corrientes teóricas afirman respecto de dicho concepto, pasamos desde considerar tal fenómeno como algo patognomónico y específico de la Anorexia Nerviosa a una concepción que lo ubica como inherente a la relación de un sujeto con su imagen. Pese a que siempre habrá allí algo distorsionado, logramos ubicar lo específico de dicha no correspondencia con la imagen en aquellos sujetos que, por un defecto originario, o más bien un escollo en esa constitución, eligen no comer nada y tornan su cuerpo cadavérico en un objeto de goce específico.

Notas

- 1- El presente trabajo se inscribe en un proyecto de investigación denominado "Cuerpo, época y presentaciones sintomáticas actuales: interrogantes y desafíos en psicopatología infanto-juvenil".

Referencias bibliográficas

- Bruch, H. (1962). "Distorsión Perceptual y Conceptual en la Anorexia Nerviosa". En *Medicina Psicosomática*, 24 (2).
- Cosenza, D. (2013). *El muro de la anorexia*. Madrid: Gredos.
- Cuquerella Benavent, M.A. (2001). "La percepción de la imagen corporal en la anorexia mental". De la tesis doctoral del autor: *Estudio Caso-Control, con aplicación de un nuevo método de siluetas, para medición de la distorsión de la imagen corporal, en pacientes ingresadas afectadas de Trastornos Alimentarios*.
- Recalcatti, M. (1994). *La última cena: anorexia y bulimia*. Buenos Aires: Ediciones del Cifrado.
- Soria, N. (2016). *Psicoanálisis de la Anorexia y la Bulimia*. Buenos Aires: Serie del Bucle.

CONSTRUCCIÓN DE UNA HERRAMIENTA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Julio del Cueto, Cristian Parellada, Luis Ángel Roldán, Natalia Frers,
Belén Conte, Fernando Machado y Julieta Malagrina.*

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar el proceso de elaboración de un instrumento destinado a la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

El aprendizaje de los modos de lectura y escritura propios de una comunidad disciplinar implica una habilidad fundamental para el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Por ello, las dificultades que presentan los alumnos para realizar una lectura comprensiva de los textos académicos pueden ser pensadas como uno de los primeros obstáculos que encuentran al acceder y transitar por la vida universitaria. En este sentido, constituye un desafío actual para la investigación en psicología la necesidad de elaborar un instrumento que permita detectar adecuadamente y en forma temprana los inconvenientes en la comprensión de los textos propios de la educación superior. Específicamente, este trabajo presenta el proceso de construcción de un *screening* específico del género académico de nivel universitario, con base en el test *Leer para Comprender II* y el modelo multicomponencial de lectura, que constituye su fundamento teórico. La prueba diseñada consta de un texto académico y de un cuestionario con preguntas de opciones múltiples. Las preguntas buscan indagar las áreas del modelo multicomponencial juzgadas como más relevantes para la comprensión del género académico: semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales y flexibilidad. El *screening* inicial, compuesto por 20 preguntas, fue administrado en una primera prueba piloto a estudiantes de primer y segundo año de la Facultad de Psicología de la UNLP. Luego del análisis de los datos obtenidos, se conservaron las 15 preguntas con mejores índices de dificultad y de discriminación entre buenos y malos comprendedores. En un segundo estudio, se administró el instrumento y el *TLCI*, a una muestra de estudiantes de primer y segundo año de la misma institución. A partir de los datos obtenidos se analizó la presencia de correlaciones entre el total del puntaje del *screening* y el rendimiento en cada una de las áreas del *TLCII* y la presencia de asociación entre el rendimiento de los sujetos por área y la respuesta brindada a cada una de las preguntas del *screening*. Como producto

de este último análisis se eliminaron del instrumento aquellas preguntas en las que no se halló asociación y se formularon nuevos ítems. En la actualidad, estos están siendo refinados, con vistas a una nueva administración del *screening*.

Palabras clave: comprensión de textos, *screening*, género académico, modelo multicomponencial

Introducción

En los últimos años se ha incrementado la preocupación por evaluar y conceptualizar la comprensión lectora y la importancia que esta tiene para el éxito académico, debido a la estrecha relación existente entre la lectura y el acceso al conocimiento (Alfaro Urrutia & Santibáñez Riquelme, 2015). Con la expresión “comprensión lectora” nos referimos al proceso mediante el cual el lector construye significados a partir de la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos que posee. En otras palabras, la comprensión de un texto es el resultado de un proceso de aprendizaje al mismo tiempo que implica un conjunto de procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje de los conocimientos escolares o académicos.

Asimismo, los estudios sobre la lectura y la escritura en la educación superior son objeto de un creciente interés que se manifiesta en el gran desarrollo y visibilidad que cobró dicho espacio disciplinar (Navarro *et al.*, 2016). En las últimas décadas, se produjo en Latinoamérica una gran expansión del acceso a la educación superior, lo que enfrentó a las instituciones universitarias a nuevos desafíos relacionados con la inclusión de los estudiantes que llegan a ellas con bajos niveles en comprensión de textos (Ezcurra, 2011). Para Vega López *et al.* (2013) uno de los principales problemas que afrontan los estudiantes universitarios está vinculado al hecho de que los textos que deben leer fueron elaborados para un público formado en la disciplina, por lo cual dan por sentado el conocimiento de las polémicas del campo disciplinar, así como de las corrientes teóricas implicadas.

También es preciso reconocer las diferencias existentes entre tipos textuales expositivos, narrativos y descriptivos. Cada uno de ellos demanda el empleo de diferentes estrategias de lectura y modalidades de enseñanza, lo que vuelve necesario identificar las dificultades de comprensión que genera cada tipo textual específico. Así, por ejemplo, los textos expositivos ponen en juego conceptos abstractos y relaciones lógicas con el objetivo de explicar, informar y/o persuadir. Interesa en particular este tipo textual, ya que la mayor parte de los textos académicos utilizados en la educación superior pertenecen a esta clase (Canet Juric, Andrés, Introzzi & Richard's, 2007).

Pese al reconocimiento de la importancia de la comprensión de textos para el desarrollo académico y a las dificultades señaladas, el número de pruebas que evalúan comprensión lectora en estudiantes universitarios es aún escaso (Guerra García & Guevara Benítez, 2013). Por mencionar algunos, es posible contar con el Instrumento para Medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), que evalúa cinco niveles de comprensión lectora (Guevara Benítez *et al.*, 2014); la prueba de estrategias de comprensión lectora de la editorial Curriculum (Errazuriz Cruz & Fuentes Monsalves, 2012) o el instrumento de administración rápida para evaluar la comprensión lectora elaborado por Jorge Guerra García y Yolanda Guevara Benítez (2013). Específicamente en el contexto argentino existe un conjunto de herramientas de evaluación de la comprensión de textos, tales como el test *LEE* o el test *Leer para Comprender I y II*. Sin embargo, están destinadas a estudiantes de los niveles primario y secundario.

En las investigaciones reseñadas, las herramientas utilizadas recurren a distintos formatos para evaluar la comprensión de textos. La variabilidad se aprecia en cuestiones tales como el género textual evaluado, la edad de los sujetos a los que va dirigido, los formatos de respuesta con que se recogen los datos y la modalidad de administración de la prueba, entre otras. Cada uno de estos instrumentos cuenta con fortalezas y debilidades que es necesario conocer y estimar al momento de realizar la selección de aquel que más se adecue a los objetivos de la evaluación.

Kate Cain y Jane Oakhill (2006) realizaron una comparación de cinco enfoques utilizados para medir la comprensión de textos. Entre ellos, uno de los formatos más populares es el de opciones múltiples, ya que, por ser un tipo de evaluación de administración eficiente y flexible, es utilizada en muchas pruebas estandarizadas. En este tipo de tareas las opciones de respuesta deben ser elegidas con mucho cuidado, así como la calidad de los distractores, ya que pueden inducir a error o guiar al participante a la respuesta correcta. Un problema de este tipo de evaluación es que el procesamiento inferencial puede verse comprometido porque una opción de respuesta proporciona la información que, en una situación de lectura, el lector debería inferir. No obstante, cuenta con la ventaja de ser un tipo de tarea cuya resolución involucra una alta demanda de procesamiento, ya que los estudiantes deben considerar y comparar las diferentes opciones de respuesta. Además, suele ser un instrumento adecuado para la administración grupal.

Diversos autores estiman que el formato de respuesta es una de las fuentes de varianza más prominentes en los resultados de las pruebas de comprensión de lectura (Francis *et al.*, 2005; Keenan, 2013). En otras palabras, la variación en los resultados de las pruebas podría relacionarse con el grado de demanda cognitiva que exige del lector cada formato particular de respuesta. En este sentido, las pruebas con preguntas de elección múltiple parecen requerir la construcción de un modelo de representación mental, demandando, por lo tanto, la coordinación de recursos cognitivos de más alto nivel (Carlisle & Rice, 2004).

Por otra parte, Valeria Abusamra, Aldo Ferreres, Alejandro Raiter, Rossana De Beni y Cesare Cornoldi (2010) consideran que, en una prueba de comprensión lectora, es importante no incluir tareas que impliquen la producción discursiva, para evitar que el sujeto evaluado deba recurrir a sus capacidades de redacción. Proponen valerse de preguntas de opciones múltiples porque permiten evaluar la capacidad del sujeto para extraer las ideas principales del texto y reducir al mínimo la participación de aquellas capacidades. Evaluar un proceso complejo como la comprensión de textos recurriendo a otro proceso complejo como la producción escrita puede llevar a errores en la evaluación, dado que no es posible asegurar que la dificultad del sujeto sea de comprensión y no de producción o de ambas.

Por su parte, Lawrence Lewandowski, Whitney Wood y Tonya Lambert (2015) analizaron la relación entre los modos de administración de las pruebas -individual o grupal- y los resultados en las de comprensión lectora. Estos resultados mostraron un efecto principal significativo de acuerdo con la modalidad bajo la que se realizó la prueba, con un mejor rendimiento en la administración grupal de la misma.

Debido a la importancia que ha cobrado la comprensión lectora en los últimos años, los resultados preocupantes acerca del desempeño lector de los estudiantes universitarios reportados tanto a nivel local como regional y la escasez de instrumentos para evaluar de forma rápida y eficiente la comprensión de textos académicos, el objetivo de este trabajo es presentar el proceso de elaboración de un instrumento destinado a la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. El análisis de las debilidades y fortalezas de los distintos tipos de formatos de respuesta utilizados en la evaluación de la comprensión lectora llevó a optar por la construcción de un instrumento de evaluación de administración grupal y que recoge las respuestas en un formato de opciones múltiples.

El instrumento diseñado consta de un texto de género académico, de complejidad y características similares a la bibliografía de las asignaturas de primer año de la Facultad de Psicología (UNLP), es de aplicación sencilla y mide diversos componentes que intervienen en la comprensión lectora. La posibilidad de consulta del texto durante la administración de la herramienta permite no contaminar la evaluación de la comprensión del texto con las habilidades de memoria del estudiante. Asimismo, contar con un *screening* de rápida aplicación posibilita evaluar colectivamente la comprensión de textos en estudiantes universitarios en un tiempo reducido.

Un modelo teórico para evaluar la comprensión de textos

El instrumento fue construido tomando como base el test *Leer para Comprender (TLCII)* y el modelo de multicomponencial de la comprensión de textos como fundamento teórico (Abusamra, *et al.*, 2010, 2014). Según dicha perspectiva, la comprensión es un complejo proceso lingüístico y cognitivo en el que intervienen once áreas o componentes. Para la

presente investigación se seleccionaron aquellas áreas juzgadas como más relevantes para la comprensión del género académico, de acuerdo con las exigencias propias del desenvolvimiento de los estudiantes en la universidad, las cuales se desarrollan a continuación.

La *semántica léxica* se refiere a la habilidad para reconocer y comprender el significado individual de las palabras. La capacidad de conocer la *estructura sintáctica* de las oraciones es otra de las habilidades que juega un rol fundamental en la comprensión de textos. La *cohesión* es una característica distintiva del nivel textual que permite que los elementos del texto se integren en una red y le confieran unidad semántica. El lector debe también reponer información que no está presente en el texto para comprenderlo, dicho proceso se conoce como *capacidad inferencial*. La *intuición del texto* remite a la habilidad de evaluar la complejidad de lo que se lee, de distinguir géneros literarios y de realizar hipótesis a partir de los datos disponibles. La *jerarquía del texto* se relaciona con la capacidad de distinguir la información importante de la que no lo es. El *modelo mental* es la representación última que el lector debe construir a partir de la información proporcionada por la red textual. Finalmente, la *flexibilidad* es una habilidad metacognitiva necesaria para la lectura de todo texto y tiene que ver con la capacidad de regular las estrategias de lectura en función del objetivo que tengamos con un texto determinado.

Pasos en la construcción del instrumento

La primera versión del *screening* consistió en una adaptación de la traducción de un fragmento del libro *Governing the soul* de Nikolas Rose (1990) y un cuestionario de 20 preguntas de opciones múltiples, con una respuesta correcta y tres distractores. En una primera etapa, se administró una prueba piloto a una muestra de 24 alumnos pertenecientes al primer año de la Facultad de Psicología de la UNLP, de los cuales seis cursaban sus estudios en la sede que la Facultad posee en la ciudad de Chivilcoy, provincia de Buenos Aires (Del Cueto *et al.* 2015). La modalidad de la administración fue grupal y presencial. Los estudiantes no tuvieron límite de tiempo para responder la consigna y pudieron consultar el material en todo momento.

Luego de identificar los ítems que mejor discriminaban entre buenos y malos comprendedores, a partir del cálculo de los índices de discriminación y facilidad (Abusamra, *et al.*, 2010, 2014) se redujo el *screening* a 15 preguntas y se reconfiguró su organización.

En un segundo momento, se administró el *TLCII* y el *screening* a 174 estudiantes de primer y segundo año de la misma Facultad de Psicología. La decisión de administrar el *TLCII* conjuntamente con el instrumento diseñado obedece a tres razones: 1) el test se fundamenta teóricamente en el modelo multicomponencial de la lectura y ya ha sido utilizado como instrumento de validación de otros *screenings* en investigaciones previas

(Ferrerres *et al.*, 2009); 2) el TLCII es una prueba para ser aplicada en el nivel educativo de la escuela media, por lo que resulta un instrumento apropiado para un estudio sobre comprensión lectora que interroga la compleja y particular transición y adaptación de los alumnos a las exigencias del nivel educativo universitario; y 3) las pruebas de *screening*, a diferencia de las propuestas por el *TLCII*, demandan mucho menos tiempo de administración, lo que las convierte en un instrumento valioso para obtener datos sobre el desempeño de los estudiantes en las distintas áreas del modelo. En este sentido, es necesario contar con indicadores acerca de la correspondencia entre las preguntas del *screening* y los aspectos evaluados por el *TLCII*.

Al analizar los datos se buscó determinar, en primer lugar, la existencia de correlaciones entre el total del puntaje obtenido en el *screening* y en cada una de las áreas del *TLCII*. En segundo lugar, se realizó un análisis de *prueba t* con el fin de determinar si existen diferencias significativas en el rendimiento en cada una de las áreas entre aquellos sujetos que respondieron correctamente cada una de las preguntas del *screening* y los que lo hicieron incorrectamente. Como resultado de este análisis, se detectó en 8 preguntas la ausencia de asociación entre el tipo de respuesta brindada por los sujetos y el rendimiento obtenido en las áreas correspondientes. A partir de este dato se resolvió eliminar dichos ítems del instrumento y se formularon 16 nuevas preguntas.

Próximos pasos del proyecto

En función de los resultados mencionados anteriormente, la versión actual del instrumento cuenta con 23 ítems, de los cuales 7 se corresponden con la primera versión. Cada una de las nuevas preguntas se diseñó para evaluar solo las áreas del modelo multicomponencial consideradas como relevantes para la comprensión de textos académicos. Para tales fines, se procuró que cada área fuera evaluada con, al menos, dos preguntas del *screening*, que están siendo reformuladas con vistas a una nueva administración del instrumento.

Para la tercera etapa se proyectaron dos nuevas administraciones con sus respectivos análisis. En la primera de ellas, cuya fase de administración ya se encuentra finalizada, se llevó a cabo un nuevo estudio piloto con el objetivo de evaluar las modificaciones introducidas en la prueba. Para esta etapa, junto con el instrumento se administraron dos *screenings* ya validados y basados en el mismo modelo teórico: uno correspondiente a un texto narrativo y otro a uno expositivo. Como en los anteriores estudios realizados, la muestra estuvo compuesta por estudiantes de primer y segundo año de la Facultad de Psicología. Actualmente, estos datos se encuentran en proceso de análisis. En segundo lugar, se realizará el estudio de validación definitivo del instrumento. Para ello, se prevé abordar una muestra de 400 estudiantes de Psicología de primer y segundo año, que será evaluada en dos momentos, al comienzo y al final del ciclo lectivo. Específicamente, a principios de

año se administrará el *screening* elaborado juntamente con las pruebas que componen las distintas áreas del *TLCII*, mientras que a fin de año se administrará únicamente el *screening*. Luego, los datos serán analizados con los procedimientos estadísticos adecuados, con el fin de realizar las pruebas de correlación pertinentes entre el *screening* y las diferentes áreas indagadas por el *TLCII* y entre la primera y la segunda administración del *screening* (test-retest).

Por último, es necesario destacar que al finalizar estos dos estudios previstos el instrumento habrá pasado por distintos momentos de elaboración y evaluación. En cada uno de ellos se aplicará un conjunto de pruebas estadísticas de validez y confiabilidad, no solamente con el fin de asegurar que el instrumento mida las habilidades de comprensión lectora de textos académicos de los estudiantes y permita discriminar entre buenos y malos comprendedores, sino también con el propósito de establecer su consistencia interna y homogeneidad en función del modelo teórico que lo sustenta.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender: Evaluación de la comprensión de textos para 1er, 2° y 3er curso de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender: Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Alfaro Urrutia, J. & Santibáñez Riquelme, J. (2015). "Diseño y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercer año básico". *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), pp. 9-23.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). "Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension". *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 697-708.
- Canet Juric, L., Andrés, M., Introzzi, I. & Richards, M. (2007). "Asociaciones entre rendimiento en comprensión de textos y estrategias pedagógicas utilizadas por docentes". *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), pp. 211-221.
- Carlisle, J. F. & Rice, M. S. (2004). "Assessment of reading comprehension". En C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (comps.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 521-555). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Del Cueto, J., Parellada, C., Colanzi, I., Briolotti, A., Gallardo Oyarzo, J., Veneziano, M. & Frers, N. (2015). "Participación en redes sociales y comprensión de textos académicos: un estudio piloto". En V. A. Martínez Nuñez, et al. (eds.), *Avances y desafíos para la psicología* (pp. 235- 246). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Errazuriz Cruz, M. & Fuentes Monsalves, L. (2012). "Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarica de la UC". *Onomazeín*, 25(1), pp. 287-313.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M. & Sampedro, B. (2009). "Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos". *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 1(1), pp. 41-56.
- Francis, D., Fletcher, J., Catts, H. & Tomblin, J. (2005). "Dimensions affecting the assessment of reading comprehension". En S. G. Paris & S. A. Stahl (comps.), *Children's reading*

comprehension and assessment (pp. 369-394). Mahwah, Nueva Jersey, Estados Unidos: Erlbaum.

Guerra García, J. & Guevara Benítez, Y. (2013). "Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos". *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), pp. 277-291.

Guevara Benítez, Y., Guerra García, J., Delgado Sánchez, U. & Flores Rubí, C. (2014). "Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de Psicología". *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), pp. 113-121.

Keenan, J. M. (2016 [2013]). "Assessment of reading comprehension". En C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & G. P. Wallach (comps.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (2ª ed., pp. 469-484). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Guildford Press.

Lewandowski, L., Wood, W. & Lambert, T. (2015). "Private room as a test accommodation". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), pp. 279-285. Lions, S. & Peña, M. (2016). "Reading Comprehension in Latin America: Difficulties and Possible Interventions". *New directions for child and adolescent development*, 152, pp. 71-84.

Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez Cardona, E. & Bazerman, C. (2016). "Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina". *Revista Signos*, 49, pp. 78-99.

Rose, N. ([1989]1990). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self* (2ª ed.). Londres: Free Associations Books.

Vega López, N., Bañales Faz, G. & Reyna Valladares, A. (2013). "La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 461-481.

TRASMISIÓN DE *MATERNIDAD Y SEXO* EN EL PROGRAMA DE HIGIENE MENTAL DE 1966 DE LA UNLP

Ana Digiano

Resumen

En este trabajo, se indaga la transmisión que Mauricio Knobel hizo de la obra de Marie Langer: *Maternidad y sexo. Estudio psicoanalítico y psicossomático* (1951, reedición 1964), en la cátedra de Higiene Mental a su cargo, materia de quinto año de la Licenciatura en Psicología del Plan de Estudios del año 1958. La obra apareció como fuente bibliográfica, por primera vez en 1964, conservándose igual hasta el programa de 1966. La incorporación de este texto fue parte de un movimiento de inclusión de clásicos argentinos e internacionales. En el presente trabajo se analiza el programa de 1966 ya que incluye la incorporación de *Maternidad y sexo* así como modificaciones en los trabajos prácticos. Sostenemos que Mauricio Knobel retoma los postulados de Marie Langer en *Maternidad y sexo* con el posible fin de definir un contexto acerca de la *mujer moderna* y la *maternidad moderna*, para poder conceptualizar e intervenir en relación a los conflictos posibles relacionados a la maternidad y la feminidad. Se concluye que la articulación entre mujer moderna y maternidad delimitó un campo amplio de acción para definir lo normal y lo patológico en el desarrollo femenino. Esta articulación suponemos que fue tomada por la asignatura Higiene Mental para brindar herramientas para pensar a la mujer moderna.

Palabras clave: enseñanza de la psicología, Marie Langer, Mauricio Knobel, mujer.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una investigación que tematiza las concepciones acerca de la mujer en la carrera de Psicología de la UNLP en el período de 1958 y 1970, en el marco de un proyecto más amplio (1).

Las concepciones que se realizan acerca de algún tópico en particular en los contextos académicos no son ingenuas si no que responden a intereses, valores epistémicos y no epistémicos (Talak, 2014) que determinan una cierta relación con el orden social vigente y con las delimitaciones de lo que es normal y patológico. El análisis de las concepciones acerca de la mujer que circulaban en la carrera de la Licenciatura en Psicología resulta clave para identificar lugares, funciones, tópicos comunes, que se trabajaban en relación a la mujer, y su vinculación con intereses políticos y sociales, que suelen ser naturalizados en las investigaciones psicológicas

El presente trabajo analiza el programa de “Higiene Mental” de 1966 de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. (UNLP) en relación con la obra de Marie Langer *Maternidad y Sexo. Estudio psicoanalítico y psicosomático*. El programa es el mismo de 1964 con algunas modificaciones en los trabajos prácticos. Esta obra ingresó en el programa de la materia en 1964 en el marco de un movimiento de incorporación de autores clásicos nacionales e internacionales (Fernández, 2016). El programa de 1966 es elegido para el presente trabajo, en la medida que incorpora *Maternidad y sexo* y contiene las últimas modificaciones en los trabajos prácticos. Estos materiales se analizan cualitativamente para reconstruir el clima de época académica y de circulación de saberes acerca de la mujer en la carrera de la Licenciatura en Psicología.

Este análisis cualitativo de las fuentes nos permitirá dilucidar cómo se conceptualizaba el lugar de la mujer y, qué lugares y funciones se trabajaban como tópicos centrales en el programa de “Higiene Mental”. Consideramos que la vertiente institucional que se materializa en los programas es una forma de acceder a la construcción de identidades profesionales y categorías conceptuales que se utilizaban en la época para conceptualizar e intervenir sobre la realidad de ese momento.

Maternidad y Sexo, un libro para pensar la realidad de la mujer moderna

Maternidad y Sexo. Estudio psicoanalítico y psicosomático es un libro que fue publicado en 1951 en donde la autora recopiló y reformuló artículos que había producido en el seno de la APA (Asociación Psicoanalítica Argentina) (Ostrovsky, 2015). En 1964 el libro fue reeditado y Marie Langer rescató que luego de trece años, si bien lo desarrollado continuaba vigente, encontró evidencia clínica que avalaba lo postulado teóricamente, y propuso una ampliación de los

tópicos relación madre-hijo y parto sin dolor. Señaló también que se trataba de una edición más impersonal y descriptiva ya que, en palabras de la autora, “ya no tengo que convencer a nadie” (Langer, 1972: 10). Es relevante en la medida que evidencia otra arista de la producción científica, las mujeres dentro del contexto de producción de la ciencia y la constante situación de legitimación de su trabajo por su condición de mujer. Más aún en el caso de las mujeres que eran madres y se veían obligadas a elegir entre la vida laboral y familiar (Ostrovsky, 2015).

Langer aclaraba que era un libro que podía ser complejo para el lector común, pero que para el estudiante de psicología, de psiquiatría y de medicina, sería un insumo valioso. Esos interlocutores a los que ella lo dirigía, respondían a la disputa por el perfil profesional y la puja entre las diversas disciplinas en el contexto de la carrera de los años sesenta. Los estudiantes, en este contexto, eran un polo activo en la elección de teorías, corrientes y vertientes profesionales que consideraban más pertinentes, como por ejemplo el psicoanálisis. Por otro lado, la Ley Carrillo de 1954, que reglamentó el ejercicio de la Psicoterapia y el Psicoanálisis, dejaba al psicólogo bajo la autoridad del médico, lo que implicaba que el rol profesional aún estaba por definirse en sus incumbencias (Dagfal, 1994).

En 1951 Marie Langer no era la referente teórica revolucionaria en la que se convertiría posteriormente. Si bien participó en la fundación de la APA (Asociación Psicoanalítica Argentina) y era la única mujer dentro del grupo, se tornará más conocida posteriormente por su ruptura con la Asociación por cuestiones teóricas y por la búsqueda de nuevas teorías para pensar la realidad a partir de 1960 (Vezzetti, 1994).

El libro de Langer se compone de 12 capítulos, un apéndice de 1969 y tres prefacios correspondiente a las tres ediciones (1951, 1964, 1976). Los temas que aborda son: Lactancia, parto, climaterio, anticonceptivos, cinco casos clínicos, trastornos de la fecundación, frigidez, temor a la desfloración, menarquía, menstruación, “madre-mala” en referencia a la relación madre-hija, desarrollo psicoanalítico sobre la femineidad, mujer y conflicto actual.

En el primer capítulo, para poder entender la vida de las mujeres de su época, examinó etapas anteriores, por ejemplo describió la situación de las mujeres en occidente en el período de la Primera Guerra Mundial en donde los hombres se encontraban en la guerra y ellas tenían que salir al campo laboral. Sin embargo, luego de la guerra, las mujeres continuaron trabajando y ocupándose de las tareas tradicionalmente femeninas como el cuidado del hogar, la maternidad y el cuidado de los hijos. Sostenía que las condiciones actuales de la *vida moderna* eran las causas de los trastornos psicosomáticos en los cuerpos de las mujeres, en los cuales podían no manifestarse dificultades o trastornos similares a la neurosis en su vida cotidiana, pero que se encontraban en conflicto con su femineidad (Langer, 1976).

Las posibilidades de las mujeres de competir en la vida laboral de los hombres y con la comprobación de que su supuesta inferioridad era solo un mito, contribuyó a la constitución de un contexto de incertidumbre en el que hombres y mujeres mostraban signos de inseguridad, dudando de sus derechos y deberes en el *status* de una sociedad en constante cambio. Un interrogante que se abría acerca de la mujer moderna era “(...) ¿la mujer que trabaja sin necesidad económica estricta lo hace por rivalidad con el hombre, por envidia del pene o por una auténtica vocación y sublimación de sus instintos maternales?” (Langer, 1976: 17). Ella puntualizó que la anticoncepción y el ingreso de la mujer al campo laboral generaron en la vida de las mujeres una separación revolucionaria entre la procreación y el acto sexual. Así, la explicación de los conflictos de la mujer moderna se iban orientando hacia las explicaciones sociológicas y psicosomáticas aportando complejidad y separándose de concepciones de tinte biologicistas.

La maternidad se planteaba en conflicto, si bien existían mujeres con la posibilidad de llevar una vida estrictamente “femenina” (ligadas a las actividades de ama de casa) ya no era una tarea sencilla, ya que la vida de la mujer moderna había instaurado cambios en las actividades, ritmos y expectativas que comenzaron a dificultar la realización de ciertas actividades exteriorizándose en conflictos (Langer, 1976). La maternidad aunque quedaba separada de la sexualidad femenina (entendida sexualidad en el sentido freudiano), se seguía considerando una parte “trascendental del ser” (Langer, 1976: 31) a tal punto que las mujeres podían ser madres sin “realizarse” por una variedad de conflictos vinculares y psicosomáticas, o no ser madres y no “realizarse” en lo absoluto.

Se trató de un libro que expresó una conceptualización sobre la vida de la mujer moderna dentro de un proceso de modernización cultural, cómo la puntualización de la anticoncepción y el ingreso de la mujer al campo laboral generaron en la vida de las mujeres una separación revolucionaria entre la procreación y el acto sexual. Su inclusión en el programa de “Higiene Mental” brindaba un contexto actualizado y en primera persona sobre *la vida moderna y la mujer moderna*.

Programa de Higiene Mental de 1966

“Higiene Mental” era una materia anual ubicada en el quinto año de la Licenciatura en Psicología correspondiente al plan de estudios de 1958 ubicada dentro de la rama clínica (Fernández, 2016). Entre 1962 y 1968 Mauricio Knobel fue designado Profesor Adjunto a cargo. Éste ingresó a la carrera bajo el pedido de Fernanda Monasterio con la indicación explícita de: *no dictar psicoanálisis en las materias a su cargo* (Vadura, 2016: 40).

El objetivo de la cátedra tenía un carácter fuertemente preventivo. Presentaba una relación entre la sociedad y los períodos evolutivos por los que pasaría el desarrollo del sujeto en los posibles escenarios sociales en los que este se encontraría inmerso. Se pretendía brindar

herramientas que permitieran entender la complejidad de la sociedad y sus diversos determinantes, considerando que el psiquigienista, sin llegar a los análisis de un sociólogo, tenía que contar con herramientas para comprender la realidad social. Con estas herramientas podría dirigir su acción terapéutica para solucionar y/o prevenir la enfermedad (entendida como una desadaptación a las normas establecidas) considerando que el psiquigienista debía utilizar sus conocimientos sin la influencia de sesgos religiosos o políticos (Knobel & Scánzinga, 1966).

El programa se modificó en 1964 con la incorporación de autores clásicos nacionales e internacionales como Gregorio Bermann, Eva Giberti, Erich Fromm, Wilfred Bion, Erick Erickson, Michel Foucault, Melanie Klein, Kurt Lewin, Margaret Mead, Marie Langer, etc. Constaba de ochenta y tres textos de los cuales veinte de ellos estaban en inglés. Incluía publicaciones periódicas, entre ellas: actas, boletines y revistas. Estaba compuesto por 14 bolillas. En 1966 se modificaron los trabajos prácticos a través de la incorporación de actividades como: "1) Discusiones de seminario sobre temas de divulgación de la Higiene Mental. 2) Técnicas de conducción de grupos de padres, de consejos premaritales, de grupos de estudiantes y grupos de obreros, 3) Organización de Grupos Operativos, 4) Elaboración de un tema monográfico sobre alguno de los puntos presentados en el programa teórico". (Knobel, 1966: 4)

Los temas variados abordados en las bolillas, se pueden organizar en las siguientes temáticas. Por un lado tópicos psico-evolutivos (abordaban las distintas etapas y las características fundamentales por las que pasa el sujeto a lo largo de su vida). Tópicos de inserción profesional (y aquellos ámbitos en donde el psiquigienista podía ejercer su práctica: educacional, laboral, sanidad pública). Y tópicos de salud (las concepciones de salud-enfermedad, salud mental, sanidad pública y salud mental).

En el presente trabajo nos focalizamos en las bolillas 4 y 5. La bolilla 4 consistía en la psiquigiene evolutiva: "El período prenatal y el psiquismo fetal. La relación madre-hijo durante el embarazo. Preparación psicoprofiláctica del parto. La higiene prenatal. El nacimiento, el trauma de nacimiento. La infancia, psiquigiene infanto-juvenil. La educación, la disciplina, el aprendizaje, la convivencia del niño y el adolescente. Las clínicas de orientación infantil" (Knobel, 1966: 1).

La bolilla 5 se componía de: "La vida sexual. Nociones de la anatomofisiología del sexo. El orgasmo. La vida sexual de la mujer. La vida sexual del hombre. Métodos anticonceptivos. La educación sexual. El problema de las enfermedades venéreas" (Knobel, 1966: 1).

Suponemos una relación entre el programa y la obra de Marie Langer porque estas bolillas muestran el desacople entre maternidad y sexualidad en la misma separación de las temáticas, por un lado, la bolilla 4 más referida a "la relación madre-hijo" y en la bolilla 5 referida a "la vida sexual de la mujer" y "métodos anticonceptivos". Nos parece significativo

ya que es enunciada una vida sexual propia de la mujer, así como métodos anticonceptivos como modo de separar la sexualidad de la reproducción.

Llamamos la atención sobre la filiación a la APA de los dos personajes en cuestión de este artículo. Si bien Fernanda Monasterio indicó que no dictara psicoanálisis en las materias a su cargo, Knobel por su filiación a la APA fue uno, si bien no el único, de los introductores de la corriente en la carrera, este aspecto fue uno de los más destacados por los estudiantes de la época (Vadura, 2016). Suponemos que Marie Langer no fue una autora elegida ingenuamente por Knobel. Para la época era una de las autoras que encajaba a la perfección en un programa en donde si bien estaba prohibido el psicoanálisis compartían los fundamentos de formación psicoanalíticos.

Conclusiones

Mauricio Knobel retoma a Marie Langer en *Maternidad y Sexo* con el posible fin de brindar una actualización teórica del contexto de la mujer moderna y la maternidad moderna; para ofrecer una formación que pueda contar con herramientas de índole social y psicoanalíticas. La articulación entre mujer moderna y maternidad delimitaba un campo amplio de acción para definir lo normal de lo patológico en el desarrollo femenino en relación al objetivo de la cátedra de "Higiene Mental". Otro de los posibles objetivos de incluir este libro en el programa es el de introducir material ligado al psicoanálisis. Si bien Knobel tenía la indicación de no dictarlo, por su filiación a la APA, y también la de Marie Langer, es probable que haya sumado a la visión de los estudiantes de introductor del Psicoanálisis en la carrera de Psicología.

Notas

- 1- Proyecto SECYT UNLP "Psicología y orden social: controversias teórico-políticas en las intervenciones de la psicología en Argentina (1900-1990)"

Referencias bibliográficas

Bibliografía de consulta

- Dagfal, A. (1994). "Los planes de estudio en el marco de la historia de la carrera". En Revista La Horda. Órgano de la comisión de estudiantes de Psicología UNLP, s/p.
- Fernández, M.L. (2016). "La asignatura 'Higiene Mental' en el primer plan de estudios de Psicología de la UNLP". En VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, pp. 21-23. Facultad de Psicología- UBA, Buenos Aires.
- Knobel, M. & Scánzinga, B. (1966). "El psicólogo como higienista mental". En Revista de Psicología, 3, pp. 69-75.
- Langer, M. (1976). Maternidad y sexo. Estudio psicoanalítico y psicosomático. Buenos Aires: Paidós.
- Ostrovsky, A. (2015). "Maternidad y sexo (1951). Una propuesta de análisis para la psicología de la mujer moderna". En Actas del XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis 16.
- Talak, A.M. (2014). "Los valores en las explicaciones en psicología". En A.M. Talak (Coord.) Las explicaciones en psicología, pp. 147-165. Buenos Aires: Prometeo.
- Vadura, N. (2016). "Mauricio Knobel en la Revista de Psicología: El rol del Psicólogo en debate". En Actas del XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis 17.
- Vezzetti, H. (1994/1995). "Marie Langer: Psicoanálisis de la maternidad". En Anuario de investigaciones, 4. Buenos Aires: Facultad de Psicología, U.B.A. s/p.

Programas de asignaturas

- Knobel, M. (1966). "Programa de Higiene Mental". FAHCE, UNLP.

APRENDIZAJE EXPANSIVO A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA EN TERRITORIO Y SU ELABORACIÓN REFLEXIVA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS

Cristina Erausquin

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación sobre la construcción del conocimiento profesional psicosocioeducativo de actores y agencias de diferentes disciplinas, generando competencia colectiva y “giro relacional en experticia”. Se elaboran análisis de *con-vivencias* y tramas de perspectivas, experiencias y saberes diferentes, a través de la práctica en territorio y la reflexión de los actores sociales y agentes profesionales. La investigación pretende contribuir a desarrollar estrategias que reconceptualicen la práctica, y construyan nuevos significados de problemas e intervenciones en sistemas sociales y societales de actividad, mediante el trabajo conjunto entre psicólogos y otros agentes educativos. Desarrolla *conocimiento situado*, enmarcado en enfoques socio-histórico-culturales, a través de prácticas y experiencias convocadas por necesidades de cambios, desde la implicación dialógica y crítica que emerge en sujetos colectivos, al afrontar desafíos de inclusión y calidad como vectores inseparables de la intervención.

Palabras clave: aprendizaje expansivo, práctica en territorio, experiencia interagencial, tramas.

Marco teórico

Práctica en territorio

Se retoma de enfoques de la Psicología Comunitaria, lo que se entiende por “práctica en territorio”, para analizar si el trabajo interagencial entre universidad y escuelas, involucrado en PPS (Prácticas Preprofesionales Supervisadas) y Proyectos de Extensión en Educación, se co-configura como tal.

Dicen Gustavo Montañez Gómez y Ovidio Delgado Mahecha:

(...) espacio, territorio y región, y los procesos derivados de sus dinámicas, constituyen la corporalidad de la vida social. No son vacíos, ni conceptos abstractos y neutros, participan en los sistemas de interacción. En general, tienden a ser ignorados, o bien considerados receptáculos, contenedores o escenarios inmóviles y permanentes, por lo tanto, sin significación sociopolítica. Pero son el producto de la espacialización de la instrumentalidad espacio-saber-poder, que provee bases para espacializar y temporalizar el funcionamiento del poder (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998).

Los autores enuncian los siguientes principios respecto del territorio:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es escenario de relaciones sociales y no solamente marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
2. El territorio es un espacio de poder, de dominio y de gestión.
3. El territorio es una construcción social.
4. La actividad espacial de los actores y su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.
5. En el espacio concurren y se superponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses, percepciones, valoraciones y actitudes diferentes, generando relaciones de complementación, cooperación y conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
7. El sentido de pertenencia e identidad, de conciencia regional, como el ejercicio de ciudadanía, sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorial. (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998).

Territorialidad se asocia con apropiación y ésta con identidad y afectividad espacial; se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente. El enfoque de la “territorialidad” de las prácticas resulta compatible con el de la cognición situada y con las unidades de análisis de los enfoques socio-histórico-culturales inspirados

en Lev Vygotsky. Posibilitan deconstruir el “mito del individuo” (Benasayag, 2013) creado por la modernidad, que concibe al ser humano como un átomo aislado, encapsulado y pasible de estar “fuera del mundo” para observarlo y observarse, dominarlo y dominarse, desde lo universalizable, desencarnado y vuelto sustancia pensante y racional. Para aprender a vivirnos como personas en situación, siendo multiplicidad de relaciones, pliegues de una pluralidad de acciones, percepciones y efectos, que nos afectan y con los cuales afectamos al mundo que se encarna en nosotros, en nuestra corporalidad, que es territorio también. Personas atravesadas por pasiones, potencias, con permanente demanda de ser, que expande nuestra potencia de obrar.

Aprendizaje expansivo

Se define “aprendizaje expansivo”, en la *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad* (Engestrom, 2001: 133-156), como “aprender lo que aun no está y de lo que nos apropiamos mientras lo ponemos a prueba a través de la acción que realizamos”. La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad es base del análisis del *aprendizaje expansivo* innovador porque:

- a) Es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, artefactos mediadores y organización social; b) está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana; c) es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos (Daniels, 2015: 133).

Para Engeström (2001), un “ciclo expansivo” de aprendizaje es una relación cíclica entre la *interiorización* y la *exteriorización* en un sistema de actividad en constante cambio. En esta *teoría cultural de la mente*, la cognición se distribuye entre: formas de actividad conjuntas, próximas y a distancia, y el pensamiento se da tanto entre individuos como en ellos. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos, de la práctica consagrada/instituida, que se expande hasta formar un movimiento colectivo o nuevo sistema. El trabajo supone *investigación* vinculada a *intervención*. Para Engeström, las intervenciones permiten co-construir nuevas “instrumentalidades”, así como producir - mediante *exteriorización*- nuevas formas de actividad. Un sistema de actividad es, por definición, *multi-vocal*. El ciclo expansivo de aprendizaje es una re-orquestación de dichas voces y puntos de vista de diferentes participantes, cuando son vistas sobre el fondo de sus antecedentes históricos. *El aprendizaje por expansión*, como proceso gradual para ascender desde lo abstracto a lo concreto, a través de acciones específicas, es el más importante mecanismo de desarrollo.

Engeström denuncia la escasez de programas de investigación que integren aspectos psicológicos, institucionales y sociales del desarrollo, no sólo de modo observacional y

retrospectivo, sino también proactivamente, a través de *intervenciones*. Actualiza las características del “aprendizaje expansivo”, desde el horizonte contemporáneo de la *co-configuración en el trabajo*:

- Es un *aprendizaje transformador*, amplía los objetos compartidos del sistema del trabajo por medio de herramientas, modelos y conceptos nuevos, explícitamente objetivados y articulados, que tienden a formar instrumentalidades o constelaciones integradas;
- Es *aprendizaje por la experiencia*, pone a los participantes en situaciones imaginadas y reales, que requieren compromiso personal en acciones con objetos materiales y artefactos – incluyendo a otros seres humanos –, siguiendo la lógica de un anticipado futuro modelo de la actividad;
- Es aprendizaje *horizontal y dialógico* que crea conocimiento y transforma la actividad, cruzando fronteras y atando nudos entre diferentes sistemas;
- Es aprendizaje *subterráneo* que desarrolla nuevos métodos cognitivos, encarnados y vivientes, sin ser notados, con anclas en lo instituido, que como red estabilizante asegura viabilidad y sustentabilidad a nuevos conceptos, modelos y herramientas, tornándolos así cognoscibles y vitales.

J. Wertsch fue uno de los primeros en introducir los conceptos de Mikhail Bakhtin sobre dialogicidad para expandir el marco conceptual de Vygotsky (Erausquin, 2014). “Cruzar fronteras” (*boundary-crossing*), como herramienta del desarrollo de escenarios de trabajo (Engeström, 2001), resultó fértil para la comprensión y co-construcción de relaciones intergeneracionales entre universidad y escuelas, en el marco de la Extensión Crítica y Dialógica.

Estado del arte

Se recontextualizan indagaciones realizadas en Finlandia, por Yrjo Engeström (2008) sobre la experiencia de trabajo en una organización, ante el malestar de agentes y usuarios, con una estrategia de investigación-intervención, el Laboratorio de Cambio, e “instrumentalidades” sustentadas en la categoría de “doble estimulación”, creada por Vygotsky. Se retoman operaciones destacadas en una indagación sistemática en Inglaterra y Japón dirigida por Harry Daniels (2015) y Katsuhiko Yamazumi (2007) de trabajo *interagencial* entre Desarrollo, Salud y Educación, para gestionar un efectivo abordaje inclusivo de infancias socio económicamente vulnerabilizadas de comunidades migrantes, mediante bucles en espiral de realimentación investigación-intervención. Existen fuertes articulaciones conceptuales-metodológicas con lo planteado, en el contexto local, en hallazgos de investigación en escenarios formativos, de las que somos parte, sobre la co-construcción de experiencias-y-saberes, a través del análisis de “giros” cognitivos, e identitarios en “psicólogos y otros agentes en formación en educación” y su apropiación participativa de *Instrumentos de Reflexión*, para recrear significaciones y hallar nuevos

sentidos para la actividad, entre el inicio y el cierre de la “práctica en territorio” (Erausquin & Bur, 2017).

Engeström y el Laboratorio de Cambio (2008). Doble estimulación

La tradición occidental en investigación educativa desarrolló un corpus metodológico de *intervención para transformar la educación*. Pero fue sobre la base de asumir que los investigadores saben lo que quieren implementar y cómo quieren cambiar la práctica educativa. En ese modelo, la intervención y sus resultados deseados están definidos de antemano y la investigación debe chequear si los resultados se alcanzan o no. En la perspectiva crítica contemporánea, la intervención es:

(...) un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su propia organización interna; por la dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o crea, incluyendo respuestas y estrategias de grupos locales que pueden luchar para definir y defender sus propios espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder (Engeström, 2009, en Erausquin, 2014:173-197).

La *resistencia* y la *subversión* no son perturbaciones que deben ser eliminadas, sino ingredientes centrales. El principio metodológico de “doble estimulación” de Vygotsky, es re-creado por Engeström para distinguir las intervenciones como “experimento controlable y predecible” de la tradición moderna de las *intervenciones formativas* que necesita el mundo educativo – y social– contemporáneo:

a) En la intervención como “experimento”, contenidos y metas son conocidos de antemano por investigadores, mientras en *intervenciones formativas* sujetos niños o adultos construyen una solución nueva o un nuevo concepto no conocido de antemano; b) en el “experimento”, se espera que sujetos reciban la intervención sin discusión y las dificultades de recepción son interpretadas como debilidades del diseño, mientras en *intervenciones formativas* contenidos, forma y curso de la intervención están sujetos a negociación con los sujetos participantes; c) en la intervención como “experimento”, el objetivo es controlar variables y obtener intervención estandarizada, que generará iguales resultados confiables cuando sea implementada en nuevos contextos; mientras en *intervenciones formativas*, el objeto es generar conceptos y soluciones intermedias, que puedan ser usados en otros contextos como herramientas para diseñar nuevas soluciones (Engeström, 2009, en Erausquin, 2014: 173-197).

Daniels: el rol de la inter-agencia en la inclusión social.

Operaciones clave

- *Saber-cómo-saber quién (puede ayudar)*. Los practicantes identificaron la importancia de conocer a las personas y los recursos distribuidos en sus redes locales. Las redes establecidas no eran suficientes para trabajar en los nuevos objetos de actividad que demandaba el trabajo coconfigurado multiagencial.
- *Flexibilizar las normas y asumir riesgos*. Los profesionales describieron asumir riesgos al flexibilizar las reglas, como respuestas a contradicciones entre prácticas emergentes y sistemas de reglas, protocolos y líneas de responsabilidad. Cuestionaron la legitimidad de las normas existentes en relación con sus acciones profesionales sobre objetos de actividad cada vez más complejos, haciendo visibles las formas en las que trabajaban alrededor de las barreras para la acción.
- *Crear y desarrollar mejores herramientas (materiales y discursivas)*. Los profesionales identificaron limitaciones en herramientas tales como protocolos de evaluación. Respondieron a las contradicciones entre las herramientas disponibles y los nuevos objetos de actividad multiagencial emergentes, a partir del desarrollo y perfeccionamiento de nuevas herramientas conceptuales y materiales.
- *Desarrollar procesos para el intercambio de conocimientos y senderos de práctica*. Los profesionales demostraron una postura orientada hacia el exterior y una conciencia de lo que implica estar "al corriente" del complejo panorama de cambios del trabajo multiagencial. Las sesiones de Investigación del Desarrollo en el Trabajo (DWR- *Developmental Work Research*) proporcionaron un foro para este tipo de actividad.
- *La comprensión de uno mismo y los propios valores profesionales*. Los participantes reconocieron que la articulación de sus propios valores y experiencias para negociar prácticas con otros profesionales, fue base para ponerlos en cuestión. Surgieron formas mejoradas de la práctica profesional, a partir de cuestionar: cómo prácticas orientadas por valores se podrían reconfigurar en conjunto con otros profesionales (Daniels, 2015).

Yamazumi y la "escuela después de la escuela" en Osaka, Japón

A través de un sistema de aprendizaje *después-de-la escuela*, en New School, Osaka, Japón (Yamazumi, 2009), se construyó un programa de *investigación-intervención* como un *híbrido* entre diversas organizaciones culturales para la innovación escolar. Retoma conceptos de Engeström sobre formaciones de tipo "*mycorrhizae*", de actividades organizativas hacia "objetos huidizos, fuera de un único control" (*runaway objects*), como los que orientan las relaciones no sólo en sino fundamentalmente entre sistemas de actividad. Una formación "*mycorrhizae*", es una asociación simbiótica entre un hongo y las raíces de una planta: "simultáneamente un proceso viviente y en expansión, subterráneo, de muy extendidas

interconexiones en el espacio y en el tiempo, asociado con una estructura social de actividad relativamente durable, estabilizada y bien delimitada" (Engeström, en Erausquin, 2014: 173-197).

Engeström planteó, ya en 1991, que el *aprendizaje expansivo en educación* puede construir un nuevo *objeto expandido* al conectar diferentes *contextos de aprendizaje*: el *contexto de crítica* al dispositivo y experiencia pedagógica (con poder de resistir, cuestionar, contradecir y debatir); el *contexto de descubrimiento* (con poder de experimentar, modelar, simbolizar y generalizar); y el *contexto de aplicación a la práctica* (con relevancia social, involucración del conocimiento, implicación con la comunidad y práctica guiada). Esa expansión rompe "el *encapsulamiento* del aprendizaje escolar" dentro de los confines de textos escolares e implica transformación cualitativa del sistema de actividad. Se trata de un proceso largo, distribuido, que no aparece de una vez y para siempre dictaminado desde arriba, sino mediante auto-organización colectiva "desde abajo", convirtiendo a la escuela en "instrumento colectivo". En la creación del *sistema de actividad híbrido después-de-la-escuela* colaboraron: una universidad, escuelas primarias, familias, expertos, y organizaciones comunitarias, subsidiadas por el *Centro de Teoría de la Actividad Humana* de la Universidad de Kansai, Osaka, Japón (Yamazumi, 2009). Las actividades de la vida real son puestas en red sinérgicamente mediante la colaboración entre múltiples partes, para atravesar la distancia entre escuela primaria y prácticas productivas de la vida cotidiana. Los actores dan pasos fuera de sus acostumbrados dominios de autoridad y experticia, encontrando nuevas soluciones junto con otros; desafían zonas de vulnerabilidad y exposición para crear lenguaje compartido entre diferentes voces (Yamazumi, 2009).

Notas

- 1- Proyecto (I+D) 2018-2019, Facultad de Psicología UNLP, que ha sustentado una línea de indagación en red, entre tres universidades públicas del país – UBA, UNLu y UNLP.

Referencias bibliográficas

- Benasayag, M. (2013) El mito del individuo. Fichas para el siglo XXI. Buenos Aires: Topía.
- Daniels, H. (2015). "Professional Learning in Interagency Workplaces". En B. Selau, & R. Fonseca de Castro, (Comps) Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos, pp. 231-266. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization". En *Journal of Education and Work* 14 (1), pp. 133-156.
- Engeström, Y. (2008). "Putting Vygotsky to Word: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation". En H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch (edit.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press,
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos". En *Revista de Psicología Segunda Época* (13), pp. 173-197. La Plata: EDULP.
- Erausquin, C. & Bur, R. (comps. y edit.) (2017a). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7. Disponible en <<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>>
- Montañez Gómez, G. & Delgado Mahecha, O. (1998). "Espacio, territorio y nación. Conceptos básicos para un proyecto nacional". En *Revista Departamento de Geografía II* (1). ISBN 121-215X. Universidad Nacional de Colombia.
- Yamazumi, K. (2007). *Human Agency and Educational Research: a new problem in Activity Theory*. Center of Human Activity Theory, Kansai University. Japón. Traducción: Erausquin, C. (2012). Cátedra de Psicología Educacional Facultad de Psicología, UBA.

INSTRUMENTOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA EXPERIENCIA EXTENSIONISTA

*Cristina Erausquin, Soledad Arpone, Francisco Baldini,
Gerónimo Di Nella y Eugenia Alonso*

Resumen

El trabajo presenta una breve historia de transferencias y apropiaciones de un cuestionario, creado para indagar cambios e intercambios de psicólogos en formación, en zonas de construcción de conocimiento, competencia e identidad profesionales. Se articula la investigación científica en un "cruce de fronteras" entre disciplinas (Psicología y Educación), agencias (PPS, Extensión e Investigación), y unidades académicas de Psicología (red entre UBA, UNLu y UNLP). Elaborando fortalezas, desafíos y nudos críticos, personales y colectivos. El cuestionario "artefacto-herramienta" (Wertsch, 1999), devino en un instrumento de reflexión, a través de la apropiación participativa y la construcción de sentidos (Smolka, 2010) de participantes en experiencias de extensión universitaria, en la Facultad de Psicología (UNLP). El objetivo es poner en escena los instrumentos de reflexión que produjeron una estudiante y un graduado, antes y después de su experiencia extensionista en el proyecto de investigación 2017: "Convivencia, lazo social y legalidades en escuelas secundarias", y su resignificación analítica, como parte del entrenamiento de investigadores noveles en el proyecto de investigación 2018-2019: "Aprendizaje expansivo y construcción de sentidos de con-vivencia en entramados de Extensión Universitaria en escuelas". Se utilizan dos matrices de análisis, una producida en UBA (Erausquin y otros, 2006), para enfocar cambio cognitivo y actitudinal en la "resolución de problemas de intervención" y otra producida en UNLP (Marder y otros, 2016), para focalizar "aprendizaje expansivo, construcción de sentidos y cambios en intervenciones".

Palabras clave: apropiación, mediación, experiencia, entramados.

Cruce de fronteras, inter-disciplina, inter-agencia

¿Por qué cruce de fronteras entre diferentes actores sociales y sistemas sociales de actividad? Para visibilizar lo invisibilizado, que no se percibe habitualmente, por el olvido de la historia y por el guión prescripto para el rol que cada uno ocupa, que no posibilita visibilizar el conjunto, ni el objeto-motivo de la actividad del sistema en su complejidad, en su vitalidad, dinámica y situacional. Para abordar problemas complejos con herramientas, competencias y saberes de cada uno de los sistemas, pero en interacción, entrelazando experiencias, potencias, pasiones. Es el *giro relacional* en la concepción de la *experticia* (Edwards, 2010), y la inter-sectorialidad que requiere la inclusión social, cuando se trata de defender derechos de todos a tener, y tomar su parte, en la herencia cultural y material de la sociedad. Convoca a la participación, no como víctimas sino como co-constructores de caminos y fuerzas, a las poblaciones “vulnerabilizadas” (Terigi, 2014: 217-234) y a la vez, habilita tramas de acciones y sentidos entre agentes de salud, educación, desarrollo social y justicia.

Cuestionario de Situación Problema devenido Instrumento de Reflexión

El *objetivo estratégico* de la red de agencias investigativas involucradas es identificar fortalezas, desafíos y nudos críticos –personales y colectivos, comunitarios e institucionales - en la *profesionalización psico-socio-educativa*, desde el inicio de la *práctica en territorio*. El cuestionario de situación-problema de intervención de un agente educativo fue un “artefacto/herramienta” (Wertsch, 1999) de mediación explícita e implícita, devenido en instrumento de reflexión, mediante la apropiación participativa y la elaboración de nuevos sentidos -más allá de su pertinencia o impertinencia para el investigador científico-, que caracteriza a la apropiación genuina (Smolka, 2010) por un destinatario/usuario/participante en la construcción de conciencia colectiva. Experiencias formativas de posgrado, como cursos sobre violencias en escuelas en el Colegio de Psicólogos Distrito XI (2009-2011), o en Maestría en Psicología Educacional (UBA), posibilitaron la apropiación recíproca de perspectivas de “reflexión desde, en y sobre la acción” (Schön, 1998). Hoy se despliegan nuevos “pensares dialógicos de implicación”, con participantes en experiencias de extensión universitaria, en la Facultad de Psicología (UNLP). Son procesos de de-construcción, re-construcción y co-configuración (Engeström, 2001) para tornar al conocimiento científico, capaz de brindar herramientas de análisis para los problemas de la vida de la gente, con la gente y en situación.

Análisis cualitativo: “giros” pretest/ postest en estudiante extensionista

Enfocamos cambios a partir del análisis y comparación de dos instrumentos de reflexión administrados a una estudiante extensionista (EE) en el marco del proyecto de investigación mencionado. Se han aplicado: uno anterior a la práctica en territorio -institución escuela-, y otro luego de atravesada la experiencia. Las prácticas extensionistas se sitúan en una escuela pública secundaria, enmarcadas en el proyecto de extensión universitaria. Al cabo de la aplicación exhaustiva de la matriz de análisis de la profesionalización (Erausquin, 2006), emergen indicadores de movimientos de progreso, en todas las dimensiones que componen la matriz, hacia el “giro contextualista y relacional” (Erausquin, 2017) en el aprendizaje profesional. Se alcanzaron puntajes significativamente superiores en el postest que en el pretest. Hubo cambios en la conceptualización de la situación-problema, desarrollo del análisis micro social (contextualizando interacciones de factores, actores, fuerzas en la institución), pero a su vez re-contextualizándolo en lo macro-social, articulando diversas tensiones de la situación en relación al contexto que rodea a la institución –y la habita-. También se observan indicadores de progreso en la especificidad de la psicología y su sentido dentro del ámbito educativo, lo que en el pretest aparecía de forma vaga e inespecífica.

La EE plantea la importancia del Equipo de Orientación Escolar y su función, justificándolo con material teórico que sustenta las prácticas del psicólogo en el ámbito. Hubo un cambio en su forma de concebir la práctica en relación a la situación, hay un pensar en el campo, con metodologías y herramientas técnicas y conceptuales para llevar a cabo la intervención. Ha atravesado una experiencia pensándose como psicóloga en el ámbito educativo. La totalidad del análisis descubre en la participante un cambio en la manera de reflexionar y pensar la situación. Superando una mirada encapsulada en la institución o en los estudiantes, o en ambos, hacia un análisis supraindividual e integral para incluir a la población circundante. No reduce el problema o la situación conflictiva a los estudiantes, sino que reflexiona en la manera que todo el entramado de actores y factores genera conflictos, contradicciones, resistencias. La destinataria de la intervención es la institución total y su relación con la comunidad. Realiza una historización clave, dando importancia a la dimensión socio-histórico-política en el ámbito educativo y destaca situaciones de vulnerabilidad social que afectan lo escolar y los procesos de simbolización. Importantes objetivos plantea, en el postest, en relación a metabolizar la violencia escolar. La elaboración de la historización es estratégica, al remarcar la importancia de la continuidad de las intervenciones en la institución, para propiciar cambios profundos y duraderos, en el postest, lo que no aparecía mencionado en el pretest. Hay expansión de la cognición situacional.

Para continuar con los giros entre pretest y postest, relevados con la matriz de análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo (Marder & Erausquin, 2016), las funciones en el área psicoeducativa son elaboradas de diferente manera en el postest que en pretest, estableciendo la importancia del equipo extensionista y su rol. Puede pensarse la EE, en el postest, como actor social, no sólo en el ámbito educativo, sino como intermediaria entre dos sistemas de actividad, la facultad y la escuela, articulando interacciones. No sólo elabora su historia personal y trayecto formativo; se proyecta a pensar articuladamente con otros y a partir de los otros, para una mejor calidad de situaciones comunitarias. Puede, a diferencia del primer momento, identificar múltiples voces existentes en la escuela, con el análisis de las diferentes perspectivas, tomando obstáculos o contradicciones, no como algo negativo sino como potenciador del cambio, mientras las contradicciones en el pretest eran invisibles o eran un obstáculo. Puede pensarse en la intervención paso a paso, en conjunto con el otro, analizando lo que surge de la experiencia, modificando formas de actuar en su proyección de lo que puede cambiarse en la intervención. Pensar con el otro, lazo social profundo, según conceptos y autores que retoma (confianza, legalidad, semejante, metabolización).

Con la experiencia y con los otros, se genera conocimiento, y no tanto con los modelos preformados que se aplican de manera homogénea a cualquiera. El análisis resalta la importancia de habitar también el afuera de las instituciones tradicionales formativas (universidad), para que se ponga en juego la creatividad en el contacto con el otro. La síntesis del material muestra la relevancia que cobra, en nuestra formación, el contacto con la comunidad, por ejemplo, en los proyectos de extensión. La posibilidad de indagar, reflexionar lo social, en beneficio de un enriquecimiento mutuo (de nosotros y del otro) en la co-participación, puede establecer movimientos instituyentes en la sociedad, para que sea más equitativa e igualitaria. Con el aprendizaje profesional de la EE, también nosotros aprendemos: es una experiencia de desarrollo de potencias en unos y otros.

Análisis cualitativo de “giros” pretest/postest en extensionista graduado

Se evidencian cambios en la delimitación del problema. En el postest el problema se complejiza, se identifica un antecedente, le da un enfoque específico en vinculación al rol extensionista, y avanza un poco más allá del sentido común, en lo que sigue siendo una única perspectiva en el enfoque del problema. Las relaciones causa-efecto continúan siendo unidireccionales. En relación a la intervención profesional, formar parte de un equipo implica tomar decisiones construidas en conjunto con otros agentes, aparece una temporalidad de desarrollo y un intento de seguir manteniendo el hilo sin frustrarse, que no se encontraba en el pretest. Lugar del equipo como sostén en el tiempo y en el trabajo sobre sí mismo y el vínculo con los demás. De todas maneras, se le dificultó más que en el pretest la delimitación

de objetivos y de destinatarios de las acciones. Se mantiene, casi sin modificaciones, lo relativo a las herramientas y resultados de la intervención. En el trabajo con la matriz de análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo, lo significativo es que el GE pasa de referir la necesidad de un cambio: “brindar alternativas en las intervenciones”, en el pretest a “reducir las expectativas en la receptividad de los alumnos”, en el postest, como estrategia para tolerar la frustración. Pero no aparece la posibilidad, en lo inmediato, de pensar modificaciones de diseño, objetivos o temporalidad en la intervención.

Volviendo a lo metodológico o la “cocina” de una investigación

Cuestiones que aparecen: hay modificaciones en las respuestas al instrumento, a partir de formar parte de un equipo de investigación. El análisis del postest, con las dos matrices, requirió un trabajo interactivo de comunicación e intercambio entre dos investigadores, por lo menos, y comprometió al equipo en su totalidad, en cuanto a lo que se pone en juego en cada respuesta, incluyendo la revisión de perspectivas posibles del graduado extensionista y la estudiante extensionista, como también fallas, debilidades o posibles mejoramientos futuros del *instrumento de indagación*. Lo que en una primera lectura tenía características similares, en un análisis más detallado y profundo -de apropiación recíproca entre investigadores de sus diversas perspectivas- encuentra, “a través de ese pensar en conversación”, que se desarrollaron algunos giros significativos en el graduado extensionista.

Haciendo memoria, construyendo futuro, nuevos interrogantes

Teniendo en cuenta que la comparación es metodológicamente inviable, ya que se trata de dos únicos casos, la EE y el GE, lo relevado provocó en el equipo una pregunta, que insistirá, en torno a la expectativa de resultados más expandidos de diferentes EEs y GEs a analizar: ¿Por qué la estudiante extensionista EE desarrolla cambios más impactantes entre el pretest y postest que el graduado extensionista, GE? Por ahora, la pregunta, es seguida de más preguntas: ¿Será el impacto de la primera experiencia de la práctica en territorio, que genera esa expansión que aparece en la EE? ¿Será la exigencia en el GE, en quien la “carrera” tiene más peso, con la responsabilidad que involucra demostrar el saber que se tiene en su utilidad, y mostrar/se que se sabe algo que sirve? El GE evidencia más despliegue en el pretest y la EE mucho más en el postest. ¿Es la cuestión generacional? ¿El sentirse más cerca o más lejos del estudiante de secundaria de hoy? ¿Es cuestión de autoridad? ¿Es el sentido del futuro que hubo que tener para hacer una carrera académica, frente al sin-sentido aparente de los “que se nos resisten” y no quieren aprender “nada”? ¿Es la confianza en lo que se despliega hacia adelante, en la EE? ¿Es que el graduado GE nos representa, a los de más recorrido, cuando se nos acaba la tolerancia? Pero lo que comparten los postests de

ambos, en relación a sus pretests, es que el equipo extensionista sostiene: a) porque permite apreciar perspectivas de otros, contradicciones y conflictos, visibles o invisibles, como perturbación o motor de cambio y b) porque aloja en el trabajo de tolerar la frustración y reducir la exigencia que, en un profesional "habilitado para el ejercicio" emerge, ante tan precarios destellos de logros empoderantes de la propia acción, en la escasa aceptación y reconocimiento de los jóvenes.

Trayecto entre estudiantes extensionistas y colaboradores en investigación

Dos Voces. En primer lugar, sobre los *instrumentos de reflexión*. En nuestra experiencia encontramos más dificultades en la realización del pretest, o por no comprender el sentido o por retomar experiencias en las cuales no tuvimos participación activa o protagónica, a diferencia del postest, en el que tomamos una situación-problema recortada por nosotros, extensionistas del Proyecto, para narrar nuestra experiencia. Las intervenciones, objetivos y herramientas utilizadas fueron pensadas por nosotros, planificadas de manera estratégica, y eso permitió darle un uso más profundo y complejo al instrumento, logrando así una reflexión real sobre lo acontecido. Dar sentido a dicho *instrumento de reflexión* fue posible a partir de la experiencia de intercambio y reflexión, tanto de perspectivas como de saberes, entre docentes, estudiantes y graduados, en el proyecto de extensión. En segundo lugar, en lo que respecta al análisis *cualitativo y cuantitativo* de los instrumentos de reflexión, ya como colaboradores estudiantes, utilizando las dos matrices de análisis, cuando comenzamos a participar en un proyecto de investigación sobre la Extensión Universitaria y otras Prácticas, resultó difícil, porque requiere tiempo y concentración, y es novedoso. Fue importante la ayuda y supervisión de la directora, que posibilitó ir encontrándole la lógica. Es esencial *aprender haciendo*, una actividad tanto personal como compartida con otro, con quien interactuamos y enriquecemos. Eso posibilitó "apropiarnos" de un modo más "apropiado" de los instrumentos, en este proyecto de *extensión-investigación*.

Construir aprendizaje expansivo en ciclos de interiorización- exteriorización

La novedad surge en un proceso formativo de trasmisión, pero también de ruptura y cambio, implica *interiorización* para conformar y transformar la subjetividad, y *exteriorización* para transformar el mundo que la rodea y habita. Como afirma Engeström (2001), los ciclos de *interiorización-exteriorización* del "aprendizaje expansivo", -aprender entre todos y cruzando fronteras, lo que aun no está y aprendemos mientras lo construimos-, posibilitan renovar la energía del mundo para su supervivencia creativa y conformar nuevas subjetividades. El estudio y desarrollo de estos ciclos de expansión es "asignatura pendiente" de la psicología

contemporánea, habida cuenta de una psicología moderna, de cuño cartesiano, que concentró su estudio en la *interiorización* como proceso de creación de *individualidad* (Engeström, 2001). En el *aprendizaje profesional*, los *entramados* (Cazden, 2010) de actores, espacios, tiempos, propician “aprendizaje *inter-agencial* e *inter-sectorial*”, competencia colectiva y experticia relacional, con la reorquestación de voces y la negociación de posicionamientos (Edwards, 2010). Es la teoría de “tres cuartos” (Chaiklin, 2010), el experto sólo puede serlo si tiene conciencia de su incompletud – cuarto faltante -, busca a quien tiene la llave del saber que a él le falta, y trabaja con él para abrir descubrimiento, práctica y crítica.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Chaiklin, S. & Hedegaard, M. (2010). "Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research". En H. Daniels, M. Hedegaard & Contributors (eds.).
- Edwards, A. (2010). "Being an Expert Professional Practitioner". *The relational turn in expertise III*. London: Springer.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". En *Journal of Education and Work*, 14 (1).
- Erausquin, C. & Basualdo, M.E. ([2006] 2017). "El giro contextualista". En C. Erausquin y R. Bur *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial. Segunda edición: PsiDispa.
- Erausquin C., Iglesias I. & Szychowski, A. (2017). "¿Ética de implicación y/o Ética dialógica?". En *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología*. Facultad de
- Marder, S. & Erausquin, C. (2016). "El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo". En *5as Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, UNLP. ISBN 978-950-34-1498-9. Psicología, UBA. ISSN: 1667-6750
- Smolka, A.B. (2010). "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales". En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, pp.41-60. Buenos Aires: Manantial.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2014). "La inclusión como problema de las políticas educativas". En M. Feijoo & Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*, pp. 217-234. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Wertsch, J. (1999). "Propiedades de la acción mediada". En *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

DEBATES EN TORNO A LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA EN LA UNLP

María Laura Fernández

Resumen

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Historias de las carreras de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata (1958-2006)”, (en adelante UNLP), dentro del cual se desarrollan diversas vías de trabajo, entre ellas un conjunto de indagaciones que buscan analizar continuidades y rupturas en los lineamientos teóricos de las carreras de Psicología de la UNLP a lo largo de su historia, desde el análisis de distintos documentos históricos a través del estudio descriptivo de tipo *ex-post facto* (Klappenbach, 2014 y Montero & León, 2007).

Ambas carreras han atravesado cuatro Planes de Estudios correspondientes a los años: 1958, 1969, 1970 y 1984. A su vez sufrieron modificaciones parciales en los años 1960 y 2012, un análisis de cada uno de ellos ya se ha publicado en un trabajo anterior (Fernández, 2014). Aquí profundizaremos en el segundo y tercer plan, especialmente en relación a los debates generados en torno a ellos, desde unos años antes de su efectiva modificación. En otro escrito anterior (Vadura & Fernández, 2017) hemos analizado un anteproyecto de cambio de plan presentado por un referente de las carreras en los ´60 y ´70: Mauricio Knobel. Aquí nos centraremos en las posturas tomadas por diversos actores y particularmente en otro referente que por esos años (1966 a 1973) llegará a ser Jefe de Departamento de Psicología, el Dr. Juan Carlos Pizarro.

El objeto del presente artículo consiste en situar, por medio de documentos de la época, cómo se establecen los acuerdos institucionales acerca de la modificación del original Plan de Estudios de la carrera fundada en 1958.

Palabras clave: UNLP, planes de estudios, Juan Carlos Pizarro, carrera de Psicología.

El anteproyecto de Mauricio Knobel en 1966

Tal como hemos desarrollado en un trabajo anterior, el Dr. Mauricio Knobel, por entonces docente de algunas asignaturas dentro las carreras de psicología, director del Instituto de Psicología dedicado a la investigación, dependiente del Departamento de Psicología que dirigía Luis María Ravagnan, en diciembre de 1966 presenta ante las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, un proyecto de modificación del Plan de Estudios vigente desde 1958 (Vadura & Fernández, 2017).

Ya en ese momento, Knobel sugiere la conformación de una comisión para modificar las carreras, puesto que consideraba, en primer lugar, que la división en ramas (laboral, educacional y clínica) carecía de eficiencia y de actualidad, y que constituía un modo de organización que no existía en otras carreras de Psicología en el mundo e impedía a los psicólogos validar sus títulos en otros países. En segundo lugar, proponía dar un lugar mucho más relevante a la investigación, tanto dentro de las actividades de las cátedras como dentro de los contenidos de grado. Su propuesta consistía en una carrera de cinco años de duración, en donde los últimos dos incluyeran integralmente contenidos de las tres antiguas ramas (especialmente de la rama clínica), junto con una serie de seis seminarios optativos que permitieran a los alumnos especializarse hacia el final de su formación en diversas áreas de interés. Él mismo proponía dos seminarios dedicados a Metodología de la investigación, otro sobre Psicología de la personalidad, dos de Psicopatología especial y uno sobre Psicoterapia (Vadura & Fernández, 2017).

Las inquietudes presentadas por Mauricio Knobel respecto de los problemas que presentaba la formación de grados de los psicólogos, a saber, la falta de formación en investigación como un área de inserción profesional, la falta de una formación integral acorde a los estándares internacionales, el problema legal aún no resuelto sobre el ejercicio de la psicoterapia, una formación hasta el momento eminentemente teórica, fueron tomando forma a lo largo de los años siguientes para verse plasmadas en un nuevo Plan de Estudios.

Plan de Estudios de 1969

El primero de abril de 1969 se aprobó el segundo Plan de Estudios en el cual se eliminaba la formación parcializada en ramas con sus dos problemas fundamentales: una formación parcializada y la obligación de decidir por una rama especializada en un momento muy temprano de la carrera. Además,

El número crecido de psicólogos que han cursado dos, y hasta tres ramas, indica de por sí la insatisfacción con la formación y por el otro lado se ha alargado

innecesariamente el tiempo de estudios sin acrecentar la profundidad en las disciplinas (A.A.V.V., 1969: 1).

A cambio proponía una formación básica general, dividida en un Ciclo Común para las dos carreras de tres años, con quince materias y dos idiomas. Además de un curso preparatorio previo con examen de ingreso. Luego dos años más de formación superior en una combinatoria de asignaturas de las diferentes ramas y campos de aplicación de la Psicología, con once materias, de las cuales seis eran obligatorias y el resto optativas. Es decir que, alrededor del último año de la carrera los alumnos podían realizar una elección de orientación a fin de profundizar en un determinado campo psicológico. Las orientaciones posibles eran cuatro: clínica, laboral, educacional o filosófica. Permitía una continuación de los estudios en el nivel de Postgrado que requería, un año práctico de residencia de carácter optativo. Trabajo de campo de cuatro horas diarias durante ocho meses, supervisado por las cátedras de la orientación elegida. Asistencia a Seminarios o trabajos de investigación y una disertación final (Fernández, 2014).

El Profesorado en Psicología requería haber accedido primero a la Licenciatura y luego dos semestres más de materias pedagógicas a definir.

Este plan implicaba un cambio profundo en la organización y estructura de las cátedras de las carreras, como solución al problema de una enseñanza eminentemente teórica y de una dicotomía conceptual que se generaba entre práctica y teórica: “las clases esencialmente informativas, siendo la parte práctica insuficiente en extensión y profundidad [...] con muy reducida concurrencia a las clases de los profesores a cargo de las materias” (A.A.V.V. 1969: 2). Así se proponía la agrupación de asignaturas que resultarían afines entre sí, las cuales conformarían una sola cátedra, que además funcionarían como centros docentes y de investigación. Al mismo tiempo proponía transferir las cátedras de contenidos “no psicológicos” a sus ámbitos específicos, propiciando además la conexión con otras instituciones especializadas (A.A.V.V., 1969).

Esta nueva organización pretendía evitar lagunas, improvisaciones y duplicaciones en la formación “que insumen recursos sin beneficiar a los que estudian ni a la institución que integra” (A.A.V.V., 1969: 2).

El Departamento de Psicología coordinaría nueve cátedras: *Psicología General* (que incluía las asignaturas Psicología General I y II e Historia y Sistemas de Psicología), *Psicología Evolutiva y de la Personalidad* (Evolutiva I y II y Psicología de la Personalidad), *Metodología* (Metodología de Investigación Psicológica y Psicología Experimental), *Psicometría y Psicodiagnóstico* (Psicometría, Psicodiagnóstico y Práctica de Evaluación Psicológica), *Psicología Profunda*, *Psicología Social*, *Psicología Educacional*, *Psicología Laboral* y *Psicología clínica*. Las tres últimas cátedras tendrían además a su cargo el dictado de cursos complementarios. (A.A.V.V., 1969: 6). El resto de las materias serían dictadas en otros Departamentos de la Facultad (Sociología,

materias filosóficas y pedagógicas) o en otras Facultades (Biología Humana, Fundamentos de matemática, Antropología Cultural, Psicoestadística, Psicobiología, Neuroanatomía, Psicopatología y los cursos complementarios que se determinen) (A.A.V.V., 1969).

Resulta llamativa esta organización, que no llegará a implementarse finalmente, tanto como las múltiples referencias en el documento a optimizar o no malgastar (como hasta el momento) los limitados recursos de la Universidad. La transferencia de asignaturas a otras áreas y la agrupación en tan sólo nueve cátedras, podría explicarse como un intento de reducción presupuestaria.

De esta manera estas nueve cátedras, deberían contener a los equipos docentes de 16 asignaturas que ya se encontraban en funcionamiento. Para ello se sugería una organización interna rotativa:

Cada cátedra será presidida por un profesor titular quien será secundado por profesores asociados y/o adjuntos y asistidos por auxiliares docentes [...] Las cátedras que no tengan titular serán presididas por el profesor asociado o adjunto a cargo de las asignaturas que la componen, por orden de antigüedad en forma rotativa anual. (A.A.V.V., 1969: 6).

Por otro lado, las materias suprimidas en este nuevo Plan podrían integrarse como cursos complementarios optativos. Este plan también regulaba un sistema de enseñanza y promoción en el cual se eliminaba la posibilidad de rendir libre una asignatura y donde las clases dictadas por los profesores titulares o adjuntos tenían carácter obligatorio.

Estudiantes de la rama clínica

En septiembre de 1969, ante un inminente nuevo cambio del Plan de Estudios recientemente aprobado, un grupo de alumnos que cursaban cuarto y quinto año de la rama clínica de la carrera presentaba ante la Comisión, ya por ese entonces en funcionamiento, un proyecto elaborado por fuera del presentado por el Centro de Estudiantes de Humanidades, por quienes no se sentían representados.

En este documento manifestaban “indispensable [mantener] la vigencia de las ramas, basándonos en que el Psicólogo debe ser un trabajador de campo, y considerando que la existencia de las ramas delimita áreas específicas de trabajo, con problemas, estrategias, técnicas y métodos particulares.” (A.A.V.V., 1969/1970).

Consideraban que la mayor dificultad presentada para los psicólogos egresados era la desconexión entre teoría y práctica, tanto como la escasez de éstas últimas. Ello derivaba en que los egresados debieran recurrir a la formación privada.

Resulta particularmente llamativa la enumeración de “casos típicos de psicólogos frustrados”, que a partir de la falta de identidad y desvalorización profesional que derivan de estas falencias pueden:

- a) Caer en el snobismo del manejo ritual de ciertos términos para desenvolverse en reuniones mundanas; b) Dedicarse a las “Ciencias Puras”, porque “la psicología no es una ciencia”; c) Intentar derivar una “Psicología Científica” de algunos postulados filosóficos mal digeridos; d) Argumentar que la Psicología es una “ciencia del régimen” que –lugar común recurrente– “adapta los hombres al sistema” y con la fantasía romántica que todo neurótico es un revolucionario en potencia, atacar panfletariamente a los terapeutas que curan porque no hacen de cada paciente un revolucionario (A.A.V.V., 1969/1970: 3).

A continuación proponían un diseño de Plan de Estudios para la rama clínica organizada en 6 años de duración con 27 asignaturas. En los primeros tres años se proponían algunas reorganizaciones de materias ya existentes: la división y ampliación de Neurobiología en tres asignaturas diferentes, la incorporación en tercer año de una materia dedicada a Entrevista y en segundo una sobre Metodología de la Investigación. Las materias filosóficas pasaban a formar parte de seminarios optativos.

En los últimos tres años, proponían algunas materias nuevas como Psicología Institucional, como un nuevo campo de acción para los psicólogos, con el Dr. Ulloa como un referente a consultar, Patología del comportamiento, Grupos, Interpretación del significado del Comportamiento y una última materia anual denominada Practicantado. Resulta llamativo que a la vez que presentaban algunos contenidos mínimos para las asignaturas, proponían en la mayoría de los casos a los docentes para dirigir esas cátedras (A.A.V.V., 1969/1970).

Claustro docente, Comisión Asesora y Departamento de Psicología

Por otro lado, la Comisión Asesora encargada de presentar el nuevo proyecto, integrada por los profesores titulares Ofelia Ferreiroa de la asignatura *Orientación y Selección profesional*, Pilar M. de Portas a cargo de *Psicometría*, David Ziziemsky a cargo de *Psicopatología*, Marta D. de Albarracín en representación de los auxiliares docentes, Juan C. Buratti como secretario y el Dr. Juan Carlos Pizarro como Jefe del Departamento de Psicología, reunía todas las propuestas que unificadas en una propuesta fueron sometidas a la evaluación y aprobación por parte del claustro de profesores (1), quienes en un acta fechada el 25 de septiembre de 1969 avalaron por unanimidad. En este documento se acepta el detalle del nuevo Plan de Estudios de 5 años de duración con 26 materias, unificación de las antiguas ramas, reincorporación de las asignaturas que en el Plan aprobado en abril de 1969 habían sido derivadas a otros Departamentos u otras Facultades. En relación a ello manifestaban

que: “ante el temor de que las posibilidades presupuestarias no alcancen a satisfacer las necesidades del presente Plan [...] la Facultad deberá buscar el presupuesto necesario. El presupuesto es una derivación del Plan” (A.A.V.V., 1969/1970: S/N).

De esta cita pareciera desprenderse uno de los motivos por los cuales el Plan presentado en 1969 es rápidamente reemplazado y no llega a implementarse de manera completa. Finalmente el 17 de Octubre de 1969 es aprobado formalmente el nuevo Plan de Estudios de la carrera de Psicología, que entraría en vigencia a partir de 1970.

Es importante para finalizar destacar la figura del Dr. Juan Carlos Pizarro, quien entre 1966 y 1973 estuvo a cargo de la Jefatura del Departamento de Psicología y de la Dirección de la Revista de Psicología de La Plata (Vadura, 2018). Tal como mostraremos en futuros trabajos, este personaje ha tenido una impronta significativa desde su labor como docente y en los cargos de gestión, participando activamente de la definición del perfil profesional, las incumbencias y la formación de los psicólogos platenses.

Notas

- 1- Además de los seis docentes miembros de la comisión asesora, de esta reunión de claustro participan también Julio Etchegoyen, Beatriz Nassif, Conrado Hoermann, Stan Popescu, Emilio Dupetit, Pedro Segal, Norma Delucca y Juan Kuguel.

Referencias bibliográficas

Bibliografía de consulta

- Fernández, M.L. (2014). "Los Planes de Estudio en la carrera de Psicología de la UNLP". En las *Memorias del XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, UNLP.
- Klappenbach, H. (2014). "Acerca de la Metodología de la Investigación en la Historia de la Psicología". En *Revista PSYKHE* (23), 1, pp. 1-12. Recuperado de: <<http://www.psykhe.cl>>
- Montero, I. & León, O. (2007). "Guía para nombrar estudios de investigación en Psicología". En *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7 (3), pp. 847-86.
- Vadura, N. (2018). "Juan Carlos Pizarro en la Revista de Psicología. Aportes para la reconstrucción de la identidad de los primeros psicólogos platenses". En las *Memorias de las: 6tas. Jornadas de Investigación y 5to. Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas*. Facultad de Psicología, UNLP.
- Vadura, N. & Fernández, M.L. (2017). "Mauricio Knobel y su participación en las reformas de los planes de estudio de la Carrera de Psicología de la UNLP". En las *Memorias del 6º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP*. Facultad de Psicología, UNLP.

Planes de estudio

- AA. VV. (1969). "Plan de estudios de la Carrera de Psicología". FAHCE, UNLP.
- AA. VV. (1969/1970). "Plan de estudios de la Carrera de Psicología". Expediente 500-523.448. FAHCE, UNLP.

LOS OSCUROS AÑOS SETENTA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNLP

María Laura Fernández

Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Historias de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP) (1958-2006)", dentro del cual se desarrollan diversas vías de trabajo, entre ellas un conjunto de indagaciones que busca analizar continuidades y rupturas en los lineamientos teóricos de la carrera de Psicología de la UNLP a lo largo de su historia, desde el análisis de distintos documentos históricos, a través de un estudio descriptivo de tipo *ex post facto* (Klappenbach, 2014; Montero & León, 2007).

La carrera de Psicología ha atravesado cuatro planes de estudios correspondientes a los años: 1958, 1969, 1970 y 1984. A su vez, estos planes sufrieron modificaciones parciales en los años 1960 y 2012 (Fernández, 2014)¹. Aquí profundizaremos en el periodo correspondiente a la década de los 70, durante la cual se produce el cierre virtual ("cupos cero") y el desmantelamiento de las cátedras a manos de la última dictadura cívico-militar que sufrió la Argentina (Piacente y otros, 1999; Dagfal, 2009).

El objetivo del presente artículo consiste en ejemplificar, por medio de documentos de la época, de qué manera se produce específicamente en La Plata el vaciamiento de la carrera de Psicología durante el proceso militar.

Veremos, a través del análisis de los programas de las distintas asignaturas, cómo se produce entre 1974 y 1977 un relevo casi total del plantel docente y como consecuencia de ello, un nuevo viraje teórico que elimina de la formación de los psicólogos de esta universidad un modelo de psicoanálisis ligado a lo social que progresivamente venía instalándose desde principios de la década de los 60. Un ejemplo particular de este proceso de cambio de referentes docentes y de teorías se observa en el devenir de la asignatura Higiene Mental, devenir que ha sido desarrollado en un trabajo previo (Fernández 2017).

Al mismo tiempo, mostraremos la drástica reducción del estudiantado en esos mismos años, a partir de diversos documentos de circulación interna de las cátedras.

Finalmente, hacia principios de los 80 las cátedras dejan prácticamente de funcionar hasta su reapertura en 1984.

Palabras clave: UNLP, programas, dictadura, carrera de Psicología.

El plan de estudios de 1970

Tal como desarrollamos en un trabajo anterior (Fernández, 2018), una serie de debates que comienzan a mediados de la década de los 60 derivan en dos modificaciones sucesivas (1969 y 1970) del plan de estudio de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Finalmente, el proyecto aprobado el 17 de octubre de 1969 elimina la formación dividida en ramas (educacional, laboral y clínica) para los psicólogos egresados de la UNLP, por una formación integral y única cuya especialización en áreas específicas se traslada al nivel de posgrado. La Licenciatura consta de 26 asignaturas y dos capacitaciones en idiomas, divididas en 5 años de duración, obteniéndose el título de psicólogo, mientras que el Profesorado consiste en 24 materias, dos capacitaciones en idiomas y una práctica (los tres primeros años son idénticos a la Licenciatura), recibiendo el alumno con el título de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Psicología. Se introducen tres nuevas asignaturas en relación con el Plan de 1969: Lógica, Introducción a la Metodología de la Investigación Psicológica y Psicología Social II y se disuelven otras dos: Psicoestadística y Psicología de la Personalidad (AA. VV., 1969-1970).

Asimismo, se establecen una serie de especializaciones de posgrado y un doctorado, de carácter optativo. Las especializaciones versarán sobre las tres áreas que antes conformaban las antiguas ramas y "sobre todos los otros aspectos de la Psicología que las necesidades del país justificaran" (AA. VV., 1969-1970: s/p).

A partir del siguiente ciclo lectivo comienza a implementarse este nuevo diseño que mantendrá su vigencia hasta 1983, cuando, con el retorno de la democracia y la posterior reapertura de la carrera, se establezca el nuevo y actualmente vigente Plan de 1984.

La dictadura en la UNLP

A partir de 1974 las universidades nacionales comenzaron a ser intervenidas desde el Gobierno nacional, produciéndose en ese año y el siguiente la mayor cesantía de cargos docentes y de gestión. En el caso de la Universidad de La Plata, en diciembre de 1974 ya sumaban 460 los cesanteados y "entre enero de 1975 y diciembre de 1977, se dejan a un total de 1132 personas limitadas y/o cesantes según la aplicación de diferentes resoluciones o leyes" (Coronato & Lucchini, 2001: 27). A esta situación se agregan las renunciaciones, que en esos años aumentaron significativamente. En marzo de 1975 se prohibió el funcionamiento de los centros de estudiantes, en algunos casos incluso soldando sus puertas, y se intervino la sede gremial de ATULP. Ya iniciada la dictadura se militarizaron todas las dependencias. La Universidad Nacional de La Plata cuenta con casi 700 docentes, nodocentes y estudiantes desaparecidos o asesinados durante todo el proceso militar.

A lo largo de prácticamente todo el periodo dictatorial, entre septiembre de 1976 y diciembre de 1983, el Rectorado estuvo intervenido por el teniente primero Dr. Guillermo Gallo. En los documentos oficiales de la intervención se mencionaba un trabajo de normalización y depuración de la matrícula estudiantil:

En 1976 las distintas Unidades Académicas sumaban 53.570 alumnos, 23.400 de los cuales no asistían a clases ni rendían materias, en algunos casos desde hacía veinte años. Muchos de ellos no tenían más ocupación que perturbar la tranquilidad de otros compañeros que auténticamente deseaban estudiar y formarse para ser profesionales idóneos y ciudadanos probos (Gallo en Coronato & Lucchini, 2001: 29).

El desmantelamiento en Psicología

En el caso de las carreras de Psicología, se produce un cierre virtual bajo el eufemismo “cupos cero” (se interrumpe la inscripción de nuevos alumnos) y el desmantelamiento de las cátedras con la misma modalidad que en el resto de las unidades académicas.

Gran parte del alumnado que ya se encontraba cursando migró hacia universidades privadas, solo permanecieron muy pocos en un contexto de reducción espacial y presupuestaria, interrupción del funcionamiento del posgrado y del Instituto de Investigaciones y militarización de la Facultad (Piacente y otros, 1999; Dagfal, 2009).

Algunos documentos de circulación interna de las cátedras en aquella época permiten dar una idea aproximada del abrupto descenso de la matrícula estudiantil. La asignatura Biología Humana, correspondiente al primer año de la carrera, publica en 1971 la nómina completa de alumnos que cursaron y aprobaron los trabajos prácticos de la materia; se contabilizan allí 304 estudiantes, lo que da una idea del volumen de ingresantes. Esta materia contaba con 18 comisiones de trabajos prácticos de frecuencia quincenal (Gómez Dumm, 1971). En 1980 la asignatura Técnicas Proyectivas, correspondiente al cuarto año de la carrera, presenta un listado similar pero de tan solo 47 estudiantes regulares (Caride, 1980).

Entre 1966 y 1973 el Departamento de Psicología estuvo a cargo de Juan Carlos Pizarro. Tal como venimos investigando (Vadura, 2018), esta figura ha tenido una impronta significativa desde su labor como docente y en los cargos de gestión, participando activamente de la definición del perfil profesional, las incumbencias y la formación de los psicólogos egresados de esta institución.

A finales de 1973 asumió la jefatura Alberto Laría, quien fue reemplazado en 1974 por Jorge Ossés. Según surge de documentos de la época, en 1975 Mauricio Knobel asume como jefe

de departamento pero solo por un día. Este dato llamativo ha sido desarrollado en otros trabajos (Vadura & Fernández, 2017).

Entre 1976 y 1978 la intervención del Departamento de Psicología estuvo a cargo primero de Konrado Hoerman y después de Carlos Langoni. Finalmente, en 1978, y hasta 1983, asumió Celia Paladino, quien también permaneció en el dictado de algunas asignaturas (Fernández, 2014).

De una observación detallada de los programas de las asignaturas y otros documentos de la época, surge un evidente quiebre en la conducción de la mayoría de las cátedras, que comienza en algunos casos en 1973 y finaliza en 1977 (como se observa en la tabla 1). Es decir que para ese año las cátedras que continuarían funcionando para un número reducido de alumnos habían cambiado ya prácticamente todos sus docentes titulares o adjuntos. Así se mantuvieron hasta alrededor de 1980 cuando, ya en su mayoría, dejaron de funcionar.

Tabla 1

ASIGNATURA	DOCENTES SALIENTES	DOCENTES ENTRANTES
Biología Humana	1971 César Gómez Dumm	1975 Alejandro Sorbo
Antropología Cultural y Social	1973 Mario Margulis 1974 Guillermo Gutiérrez	1975 Domingo Di Luca
Psicología I		1974 Celia Paladino
Metodología de la Investigación	1974 Antonio Castorina 1975 Malvina Segré	1977 Alcira Greco
Psicología II	1974 Mario Ibarra	1975 Daniel Gómez Dupertuis
Sociología General	1973 Eugenio Pucciarelli	1975 Norberto Wilner
Psicología Evolutiva I	1973 David Ziziemsky	1976 Celia Paladino
Psicología Evolutiva II	1974 Norma Delucca	1977 María Rosa Caride
Técnicas Proyectivas	1973 Helena Lunazzi	1975 María Rosa Caride
Psicología Social I	1970 Norberto Rodríguez Bustamante 1973 Guillermo Gutiérrez	1977 Marina Balza de Hurtado
Psicología Social II		1975 Marina Balza de Hurtado

Psicología III	1976 Felipe García de Onrubia	1977 Silvia Serodino
Psicopatología	1973 David Ziziemsky 1975 Carlos Ríos	1977 Sonia Kleiman
Psicodiagnóstico	1975 Juan Carlos Pizarro	1977 Haydee Carrasquet
Psicología Profunda		1976 Rolando Karothy
Psicología Clínica	1974 Juan Carlos Pizarro	1975 Guido Longoni
Psicoterapia	1973 Gregorio Barembilit 1976 Angel Fiasché	1977 Rolando Karothy
Psicohigiene	1976 Angel Fiasché	1977 Celia Paladino
Orientación y Selección Profesional	1974 Ofelia Ferreiroa	1976 Silvia Zapiola

Muchos de los docentes salientes durante los años previos y en el inicio de la dictadura fueron representantes y transmisores de una perspectiva teórica basada en el psicoanálisis operativo, cuyos referentes principales fueron Enrique Pichón Rivière y José Bleger, perspectiva que venía implantándose muy rápidamente en las carreras platenses y que a partir de esta interrupción de la vida democrática fue literalmente “borrada” por completo de la formación de grado de los psicólogos. En futuros análisis al interior de cada asignatura en particular podrá advertirse este cambio de referencias teóricas de manera concreta. Un ejemplo de ello es el caso de la asignatura Psicohigiene, que se ha desarrollado en un trabajo publicado anteriormente (Fernández, 2017).

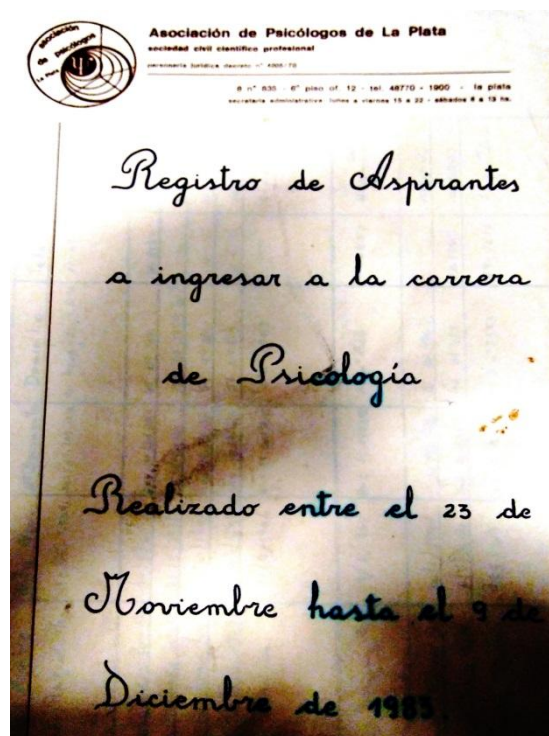
La reapertura

El 13 de marzo de 1984, por Resolución 121/84 del nuevo rector normalizador ing. Raúl Pessaco, se reabren formalmente las carreras de Psicología, constituyéndose al mismo tiempo una comisión para el estudio del plan, que “deberá estar terminado al comenzar a cursarse el primer año” (Pessaco, 1984:1). La misma resolución convoca a abrir la inscripción de postulantes para el ingreso y a readecuar la planta docente. Un mes más tarde, el 9 de abril de 1984, por Resolución 183/84, se aprueba el nuevo plan de estudios.

La comisión designada para elaborarlo estaba conformada por Luis Bilbao, Norma Delucca, Isabel Feoli, Ana María Foulkes, Tomás Grigera, Evangelina Llanos, Raúl Marazzato, Alicia Morán, Norma Najt, Rosa Heins, Lilia Rossi Casé, Graciela Souto, Flavio Peresson, Emilio Dupetit, Osvaldo Guariglia, Julia Silber, Guillermo Banzato y Antonio Camou; algunos de ellos

eran profesionales psicólogos provenientes de diferentes campos. Quien se encontraba a cargo de la jefatura del Departamento de Psicología en esa época era la psicóloga y profesora Carmen Talou (Fernández, 2014).

Desde noviembre del año anterior, la Asociación de Psicólogos de La Plata (APLP) había iniciado un registro de aspirantes a ingresar a la carrera, que fue presentado ante las autoridades. En ese documento se contabilizaban 143 postulantes.



Notas

- 1- Al momento de la presentación de este trabajo continúa vigente el Plan de Estudios 1984, con modificaciones parciales en 2012.

Referencias bibliográficas

Bibliografía de consulta

- Coronato, S & Lucchini, I. (2001) "La Plata y la dictadura". *Ramona* (18), pp. 24-30. Recuperado de: http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH0171/7e43c57c.dir/r18_08nota.pdf
- Dagfal, A. (2009) *Entre Paris y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942 -1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M.L. (2018). "Debates en torno a los planes de estudio en las carreras de Psicología de la U.N.L.P.". *Memorias de las 6tas. Jornadas de Investigación y 5to. Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas*. Facultad de Psicología, UNLP.
- Fernández, M.L. (2017). "La asignatura 'Psicohigiene' después de Mauricio Knobel". *Memorias del XVIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, UNR.
- Fernández, M.L. (2014). "Los Planes de Estudio en la carrera de Psicología de la U.N.L.P.". *Memorias del XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, UNLP.
- Klappenbach, H. (2014) "Acerca de la Metodología de la Investigación en la Historia de la Psicología". *PSYKHE* 23(1), pp. 1-12. Recuperado de: <http://www.psykhe.cl>
- Montero, I. & León, O. (2007). "Guía para nombrar estudios de investigación en Psicología". *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(3), pp. 847-86.
- Piacente, T. y otros (1999). *Aportes para un nuevo currículum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Departamento de Psicología, FAHCE, UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.13/pm.13.pdf>
- Vadura, N. & Fernández, M.L. (2017). "Mauricio Knobel y su participación en las reformas de los planes de estudio de la Carrera de Psicología de la U.N.L.P.". *Memorias del: 6º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP*. Facultad de Psicología. UNLP.

Marco normativo, planes de estudio y documentación académica

- AA. VV. (1969-1970). Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (expediente 500-523.448), FAHCE, UNLP.
- Caride de Mizes, M.R. (1980) Documento de circulación interna de la cátedra de Técnicas Projectivas. Carrera de Psicología, UNLP.

Gómez Dumm, C. (1971) Documento de circulación interna de la cátedra de Biología Humana. Carrera de Psicología, UNLP.

Pessaco, R. (1984). Resolución 121/84 de la Universidad Nacional de La Plata. (expediente 100-24.781). 13-03-1984.

ESCENARIOS ACTUALES, RESONANCIAS, SUBJETIVIDADES Y SALUD. HACIA UN ANÁLISIS DE LAS IMPLICANCIAS IDEOLÓGICAS

*Carina del Carmen Ferrer, María Soledad Abdala Grillo, Jorgelina Farré,
Rosa Estrella Suarez, Ximena Soledad Jaureguiberry*

Resumen

Nuestra modalidad de presentación, en el marco del 6tas Jornadas de Investigación y 5to Encuentro de Becarias, Becarios y Tesisistas de la Facultad de Psicología de la UNLP, en un espacio de taller, se encuadra en una investigación en curso. Nuestros fundamentos epistémicos de referencia nos permiten sostener una lectura de los cambios actuales en las políticas públicas, de corte neoliberal, asociados a tiempos de reducción de derechos (principalmente en los ámbitos laborales, del conocimiento y de la salud), determinando efectos subjetivos y afectaciones en la salud mental de la población.

Se propone entonces, como metodología, un dispositivo psicosocial de taller dirigido a estudiantes y graduados, en tanto sujetos productores, convocados a interpelar su hacer cotidiano conjuntamente con las implicancias que la ideología supone, y las diversas expresiones de la cuestión social.

Nuestro propósito ético-político será producir un aporte a la investigación desde el análisis de los géneros discursivos y enunciados emergentes (objetividad) y, a su vez, que los participantes produzcan nuevos sentidos en el *quehacer con otros* y en la revisión de la crítica al cotidiano, que transformen su subjetividad.

Palabras clave: ideología, subjetividad, salud mental, problemáticas psicosociales.

Fundamentación desde la perspectiva psicosocial

La reflexión crítica acerca de los cambios en las políticas públicas actuales, asociadas a tiempos de reducción de derechos adquiridos, nos interpela como profesionales trabajadores de la salud mental y nos conduce a promover ámbitos de participación e intercambio reflexivo y experiencial en torno a las diversas problemáticas psicosociales que nos atraviesan en el quehacer cotidiano. Estos cambios no son medidas aisladas sino que propician y determinan modos de ser, pensar, amar y trabajar de los sujetos que participan en los múltiples espacios de producción. Jorge Alemán (2016) habla de “figuras” (“usuario”, “empresario de sí”, “deudor”) que encarnan posiciones de orden neoliberal. Se trata de subjetividades producidas en el discurso capitalista¹ que se articulan con un modo de lazo contemporáneo, utilitario, individualista, consumista, desafectivizado.

En este contexto² se producen diferentes grados de afectación en la salud mental. Según refiere Emiliano Galende (2017), la política económica genera sufrimiento en las personas; se sienten confundidas, tristes y desconcertadas por desconocer las causas de lo que les ocurre, lo viven como destino y no como efecto de las políticas. Pero si bien la crisis aumenta la vulnerabilidad de las personas, también es la condición de posibilidad de un modo de reaccionar activo y protagónico.

Desde la perspectiva crítico-dialéctica de la psicología social, se conceptualiza el trabajo en tanto un *hacer-con-otros* constituyente, resaltando su importancia en la salud mental, como un derecho humano fundamental, fundante y estructurante de lo humano en tanto productor de subjetividad y lazo social. Desde un punto de vista psicodinámico, Christophe Dejours (2000) plantea que el trabajo funciona como organizador del tiempo, propiciando la construcción y realización de proyectos personales y colectivos, pertenencia social y reconocimiento: el trabajo construye, en definitiva, vínculos e identidad.

Sin embargo, la forma que asume el trabajo, y por ende las relaciones sociales en la sociedad capitalista en general y en nuestro país en particular, se sostiene en un antagonismo fundamental: la contradicción entre los intereses de distintas clases sociales. Entonces, en su desigualdad estructural, se considera a la sociedad capitalista como sintomática y, como tal, define un imaginario signado por la competitividad y el individualismo, que homologa las relaciones sociales al modelo de mercado.

Una cuestión central que se desprende de esta caracterización sintomática de lo social es la analogía estructural con la conceptualización de lo ideológico en Karl Marx como falso reconocimiento de las propias determinaciones.

En este punto, el recurso a otro sentido de la categoría de ideología resulta valioso en la comprensión del entramado modo de producción-subjetividad, ya que será el conjunto de los discursos sociales legitimadores lo que constituirá la manera que tienen los sujetos de

interpretar y representar su realidad cotidiana. Concebimos a la categoría de *lo cotidiano*, y con ello a la de *vida cotidiana* como el escenario sociohistórico concreto donde opera la producción y reproducción social e individual. Sobre este escenario es donde se producen ciertos obstáculos en las condiciones de vida de los sujetos, obstáculos que constituyen las condiciones de posibilidad de problemáticas psicosociales.

La pregnancia de los discursos economicistas e individualizantes sobre la desigualdad social y su imposición constante por diversos medios no será sin efectos subjetivos, sin impacto sobre las prácticas y vivencias de las personas, que, de acuerdo a cierto posicionamiento ético e ideológico, estarán más orientadas hacia una lógica acrítica y reproductiva, o, por el contrario, tenderán a producir efectos transformadores.

Las formaciones ideológicas producen sistemas de creencias, valoraciones, modos de ver e interpretar el mundo que orientan la acción de los sujetos, sus prácticas concretas y cotidianas, determinando pensamientos, sentimientos, elecciones, sin que (en la mayoría de los casos) haya plena conciencia de este funcionamiento operativo en la praxis cotidiana de los sujetos.

El entramado social provee de valores, sentidos, representaciones, ideales, deberes, en definitiva, construcciones ideológicas cuya efectividad está dada por su capacidad para producir subjetividad, es decir, modos de hacer, sentir y pensar.

Estructura y dinámica del espacio-taller. La metodología de abordaje

La invitación al taller se orienta, en este sentido, a propiciar lecturas colectivas y análisis críticos de aquellas determinaciones ideológicas que subyacen a nuestras concepciones y juicios sobre la realidad social cotidiana.

Para el despliegue de los emergentes psicosociales vehiculizados en los enunciados de las y los participantes, se propone como metodología un dispositivo psicosocial (Ferrer & Abdala, 2018) dirigido a estudiantes y graduados, quienes, en tanto sujetos productores, serán convocados a interpelar su hacer cotidiano conjuntamente con las implicancias de la ideología a partir de una experiencia vivencial, individual-colectiva y sus diversas expresiones de la cuestión social, lo que pondrá en evidencia posicionamientos asociados a la *vivencia-yo*, así como también a la *vivencia-nosotros*, en relación dialéctica con los procesos sociales en juego (Mallardi, 2012).

El dispositivo psicosocial será grupal en tanto consideramos al grupo como un escenario intersubjetivo caracterizado por relaciones sociales productoras de significaciones comunes, que se expresan en una materialidad psíquica que es el lenguaje, y también en tanto funciona como un escenario mediador, en donde se ponen en juego los aspectos

fundamentales del ser humano, lo social y lo individual (Ferrer & Abdala, 2018). El dispositivo grupal hará posible que se desplieguen los fenómenos psicosociales, como fenómenos observables que permiten “atrapar” al sujeto mediante múltiples intervenciones.

El objetivo será convocar(nos) a reflexionar activamente, en tanto sujetos productores, acerca de las problemáticas sociales actuales ligadas a los ámbitos del quehacer cotidiano, elucidando las modalidades que asume en cada uno y cómo se presenta esa cotidianeidad, a los fines de producir nuevos sentidos en un *hacer-con-otros* transformador.

Por tanto, en el desarrollo del mismo se estructuran tres momentos operativos diferenciados, cada uno de ellos con diferentes consignas, disparadores y actividades. Se detallan a continuación de manera sintética:

Primer momento, introductorio (de caldeamiento)

El ingreso de los participantes será acompañado por la proyección de un material audiovisual referido a problemáticas psicosociales actuales producido por la coordinación. Luego, a partir del ofrecimiento de una serie de imágenes de personajes contemporáneos (políticos y actores, entre otros) y situaciones sociales (marchas, clases escolares, etc.) distribuidas a lo largo de todo el espacio del aula universitaria, se propondrá la elección de un par de ellas, invitando a imaginar qué piensa, siente y hace ese personaje, qué genera la imagen, qué les agrada, qué les molesta, con qué están de acuerdo, con qué en desacuerdo, y a que mientras caminan muestren su elección. A modo de proyección, se prevé que los asistentes puedan ubicar en los personajes y/o situaciones sociales ofrecidos algunos rasgos identificatorios propios que serán vehiculizados en el discurso. *A posteriori*, se les indicará una disposición espacial en círculo, en donde se compartirán las características que pudieron pensar sobre sus personajes/situaciones: ¿cómo y por qué les resonaron?, ¿por qué los eligieron?, ¿tienen algo en común estos personajes y sus roles?, ¿cómo podrían pensarse en tanto sujetos activos/productores y en un escenario social determinado, desde esas características?

Luego se les indicará la consigna de conformar pequeños grupos (según la cantidad de asistentes) para iniciar un segundo momento de trabajo.

Segundo momento, de trabajo en pequeños grupos

El agrupamiento de cuatro participantes tendrá lugar a partir de convergencias o divergencias entre los personajes elegidos previamente. Se tomarán dos sobres por grupo. Dentro de cada sobre se encontrarán problematizaciones sobre diferentes temáticas: discriminación, libertad de expresión, salud, inmigración, mercado laboral, seguridad, políticas sociales, sindicatos, educación, adicciones, género, políticas de seguridad, medioambiente, violencia. Las problematizaciones recuperan debates actuales y opiniones

mediáticas. A modo de ejemplo, en el sobre de libertad de expresión se lee: “Debe prohibirse la difusión de opiniones equivocadas cuyo objetivo sea manipular y/o influir en los demás” y “No debe haber censura de opiniones por parte del Estado en ningún caso”. El grupo deberá conversar sobre ellas y tomar una posición de acuerdo a cada personaje y plantear puntos de acuerdo o desacuerdo grupales, los cuales se registrarán.

Tercer momento, de plenario

El plenario se inicia con la explicitación del motivo del agrupamiento, la posición (ideológica) de los personajes/situaciones y se comparten las respuestas que los asistentes dieron a los tópicos incluidos en los sobres.

En esta última instancia se recuperan las formas ideológicas a través de las cuales los participantes piensan la realidad del país, cómo interpretan lo que acontece a nivel sociopolítico y económico, en tensión estructurante con sus vivencias cotidianas, así como el lugar que ocuparían sus personajes en el escenario actual desde una reflexión crítica³ de estos modos de hacer-con-otros.

A modo de síntesis, se resaltan los emergentes referidos a la vivencia-yo y la vivencia-nosotros, en tanto dos polos de concientización de la cuestión social que indican diferentes grados de interpretación de las experiencias cotidianas, en tensión permanente entre modos de comprender las situaciones problemáticas de manera individualista/naturalizada y procesos colectivos de problematización de las circunstancias vividas (Mallardi, 2012: 140-141). También se destaca la visualización de los modos de la ideología en tanto constitutiva de lo individual-social, como creencias falsas y engañosas, derivadas de la estructura material del conjunto de la sociedad capitalista, como ilusión de autonomía de la conciencia en tanto conjunto de valores, ideas, creencias y cosmovisiones, y como legitimación de los intereses estratégicos opuestos de los diferentes grupos o clases sociales, dominantes o no. Es decir, se destacan las diferentes dimensiones de significación como momentos dialécticos que adopta este constructo social multívoco desarrollado en nuestras investigaciones.

A modo de conclusión

Abordar un problema complejo exige un proceso de dialectización: conjugar la cuestión social, amplia y genérica, con lo individual, mediados por la ideología. Para lograr este propósito, el dispositivo grupal, en tanto escenario intersubjetivo y mediador donde se conjugan lo social y lo individual –lo objetivo y lo subjetivo como momentos de un mismo proceso–, es el recurso más apropiado para relevar dichos posicionamientos ideológicos y poder repensarlos con otros. Al hablar, no se expresa un discurso ya constituido, sino que se lo constituye en ese entrecruzamiento.

A partir del análisis del material discursivo del grupo (análisis de contenido), atravesado por el contexto comunicacional institucional y las condiciones subjetivas de los participantes, los fenómenos registrados se convertirán en datos que podrán ser sistematizados como conocimientos objetivos. El criterio para organizar lo relevado será semántico; se aíslan los elementos a analizar dentro del discurso y se organizan tratando de delimitar “núcleos de sentido” ligados a la inherente dimensión ideológica.

Con ello es posible la configuración de perfiles que constituirán aportes para la investigación, resultado del análisis de los géneros y enunciados emergentes, así como de las posiciones ideológicas. Otra contribución consistirá en promover otra lectura de las acciones cotidianas, en las que subyacen representaciones ideológicas, considerando los múltiples determinantes en juego de los fenómenos psicosociales actuales para que los participantes produzcan nuevos sentidos de su cotidiano y transformen su subjetividad.

En esta oportunidad, nuestro interés residió en proponer una presentación sintética de un modo de utilizar el dispositivo formal de taller como metodología para relevar las implicancias ideológicas. Para ello se explicitaron los fundamentos, los elementos constitutivos, su dinámica, entre otras cuestiones que lo definen; es decir, el modo que asume en tanto estructura formal vacía. Posteriormente, en otro momento de avance de nuestro proceso investigativo, se expondrán los resultados del análisis del contenido en cuestión.

Notas

- 1 - Con el capitalismo se ingresa a un modo de organización social de la producción que obliga a trabajar para los otros, como única posibilidad de subsistencia (Fraiman, 2015)
- 2- Existe una asociación de ciertos determinantes sociales con los procesos individuales y colectivos de padecimientos mentales, a lo cual es necesario agregarle el análisis de la consideración sobre las condiciones de vida presentes.
- 3- Entendemos por reflexión crítica al complejo proceso de significación de la realidad mediatizado por los factores ideológicos, lo que implica la posibilidad de reconstrucción subjetiva de las diferentes situaciones sociales problemáticas que nos interpelan en el cotidiano y, con ello, la identificación de la génesis de dichas situaciones, lo cual se asocia a una mayor comprensión de las determinaciones involucradas.

Referencias bibliográficas

Alemán, J. (2016). Horizontes neoliberales en la subjetividad. Olivos: Grama Ediciones.

Dejours, Christophe (2000). "Psicodinámica del trabajo y vínculo social".

Actualidad Psicológica, 274.

Ferrer, C. & Abdala, S. (2018): "Capítulo 7. De lo grupal al dispositivo psicosocial." En Una psicología social crítico-dialéctica. Condiciones de posibilidad para el abordaje de problemáticas psicosociales actuales (en edición). La Plata: EDULP-UNLP, Colección Libro de Cátedra.

Fraiman, J. A. (2015). "Algunas consideraciones sobre el concepto de trabajo en Karl Marx y el análisis crítico de Jürgen Habermas". Trabajo y sociedad, 25, pp.235-245. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo>. ISSN 1514-6871.

Galende, E (2017). Posteo de Facebook sin título. Recuperado de <https://www.facebook.com/Emiliano-Galende> el 30 de junio a las 18:27

Jaureguiberry, X. & Farré, J. (2018): "Capítulo 5: La cuestión psicosocial entre la vida cotidiana y la reproducción social". En Una psicología social crítico-dialéctica. Condiciones de posibilidad para el abordaje de problemáticas psicosociales actuales (en edición). La Plata: EDULP-UNLP, Colección Libro de Cátedra.

Mallardi, M (2012): "Capítulo II. Trabajo Abstracto y Cuestión social: fundamentos e implicancias en la Vida Cotidiana". En Cuestión social y cotidiano. Implicancias objetivas y subjetivas de la sociabilidad capitalista. Tandil: CEIPIIL.

Marx, K & Engels, F (2010). La Ideología alemana. En Obras Escogidas (tomo I). Moscú: El Progreso.

ANÍBAL DUARTE EN LA PRIMERA RECEPCIÓN DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA)

Alina Luciana Luna Fischer

Resumen

El presente trabajo examina dos títulos de referencia en la producción escrita de Aníbal Duarte con el fin de caracterizar la primera recepción de la psicología cognitiva en el espacio de formación académico de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El mismo forma parte de un proyecto de investigación mayor orientado a analizar el tratamiento que se hizo de la producción extranjera en psicología cognitiva a partir de su recepción local.

Mediante el análisis de los trabajos: "Problemas de la psicología cognitiva" (1985) y "Una visión cognitiva de la mente, evidencias experimentales y teorizaciones" (1994) se buscará examinar cómo fue el tratamiento de las teorías cognitivas en el ámbito local e identificar qué rasgos de las mismas primaron en la recepción. La elección de estas obras recae en que han sido parte del material de lectura de la asignatura "Psicología General" de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. A cargo del profesor Aníbal Duarte durante el período de 1986 a 2003, la cátedra de Psicología General fue una de las primeras en incorporar los aportes del cognitivismo a sus programas. El marco metodológico queda circunscripto al análisis descriptivo e interpretativo de los mencionados trabajos, teniendo en cuenta que esta indagación constituye una de las primeras aproximaciones a la recepción de las teorías cognitivas en nuestro medio.

Palabras clave: Aníbal Duarte, psicología cognitiva, recepción, UBA.

Introducción

El presente trabajo parte de considerar a Aníbal Duarte (1934-2009) como un actor de especial relevancia para caracterizar una primera recepción de las teorías cognitivas en el espacio de formación académico de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

La elección de este autor para dar cuenta de los rasgos que primaron en esa recepción se ve justificada tanto por su formación y recorrido teórico como por ser reconocido institucionalmente como un introductor de la psicología cognitiva en la Argentina (Rossi, 2013). En palabras de Federico González, Aníbal Duarte "Fue pionero en el campo de la psicología cognitiva y uno de sus introductores en el país" (2014: s/p).

Licenciado de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Duarte formó parte de la generación que debió apartarse de la Universidad tras la "noche de los bastones largos" (Burin, 2010). Luego de este desarraigo forzado, viajó hacia los Estados Unidos a realizar sus estudios de doctorado en la Universidad de Nueva York y fue allí donde tomó contacto con los desarrollos en psicología cognitiva, línea teórica que había surgido a principios de los años 50 como una contrarrevolución hacia los postulados conductistas (Miller, 2006). Una vez concluida su formación en el exterior, regresó a la Argentina en el año 1973. Sin embargo, no fue sino hasta el año 1983 y con la apertura cultural que propició el retorno de la democracia que Aníbal Duarte volvió a la Universidad de Buenos Aires. En el año 1986 comenzó a desempeñarse como profesor titular regular de la cátedra de Psicología General de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, cargo en el que trabajó hasta su retiro en el año 2003. Fue durante este periodo que introdujo cambios significativos en los programas de la asignatura, en la que a partir de entonces comenzó a hablarse por primera vez del estudio psicológico de la cognición humana. Asimismo, Aníbal Duarte fue creador y director de la actual Maestría en Psicología Cognitiva en la Universidad de Buenos Aires.

El presente escrito examina dos trabajos de referencia de su producción. El primero de ellos, "Problemas de psicología cognitiva", fue publicado en el número 76 de la revista de divulgación científica *Gaceta Psicológica* en el año 1985. Se considera que, tanto por su contenido como por su fecha de publicación, este trabajo constituye un relevo de los temas, autores y obras en discusión durante el ingreso de las teorías cognitivas al país. El segundo trabajo, "Una visión cognitiva de la mente, evidencias experimentales y teorizaciones" forma parte del libro *El sistema cerebral y sus modelos: desde la cultura a la neurona*, publicado en el año 1994 por el Centro de Ediciones de la Universidad CAECE, y apareció aproximadamente una década después del primer artículo analizado. Se considera que a partir de este último es posible advertir un cambio en las preocupaciones teóricas concernientes al tratamiento de las teorías cognitivas en el ámbito local.

Si bien se contempla la existencia de trabajos previos que abordan la recepción de las terapias cognitivas en nuestro medio (Korman, Viotti & Garay, 2010), este trabajo constituye una de las primeras aproximaciones al campo de la recepción de las teorías cognitivas en el espacio de formación académica de la Universidad de Buenos Aires. Se proponen como objetivos examinar cómo fue el tratamiento de las teorías cognitivas en el ámbito local e identificar qué rasgos de las mismas primaron en esta recepción.

Problemas de psicología cognitiva: un dominio heterogéneo como estado de la cuestión

El primer trabajo seleccionado para el presente análisis se titula “Problemas de la psicología cognitiva”, un artículo publicado en el año 1985 en la revista *Gaceta psicológica*. En el escrito, Aníbal Duarte proponía un recorrido teórico por lo que consideraba que eran las jurisdicciones preponderantes de problemas de los que se encargaba la psicología cognitiva. Entre ellos enumeraba cuatro tópicos: “el problema de los estados centrales”, “el problema de la mente”, “el problema de la conciencia” y “el problema de los criterios ecológicos de validez”. Pero antes de adentrarse en el estudio de estos campos se remitía en primer lugar a la situación por entonces actual de la psicología cognitiva y la definía como un dominio heterogéneo:

Al decir heterogéneo, queremos decir que, en el estado actual del conocimiento científico no existe una teoría psicológica general que integre todos los conocimientos parciales que se poseen a propósito de la multiplicidad de los fenómenos comprometidos en el área de la cognición (Duarte, 1985: 23).

La descripción de este cuadro resulta significativa en tanto da cuenta del estado de las teorías cognitivas al momento de su ingreso al país: un dominio caracterizado por la multiplicidad de autores y teorías, que requería de un objeto de estudio capaz de alojar esta diversidad. El autor delimitaba entonces el objeto en cinco procesos psicológicos, a saber: “[...] la percepción, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje y el pensamiento son los procesos básicos que centran el interés de los psicólogos cognitivos” (Duarte, 1984: 24). Luego complejizaba esta definición determinando como jurisdicción de los problemas concernientes al estudio de la cognición una gama de preocupaciones centradas en las estructuras y procesos que intervienen en:

Las formas o modos en que las personas incorporan y organizan la información que reciben del mundo exterior. b) Las formas y modos en que la decodifican, interpretan, combinan, almacenan, borran o recuperan. c) La manera en que instrumentan esta información así procesada para generar nuevas codificaciones en el mundo (Duarte, 1985: 24).

Es en la delimitación y en el ordenamiento que hace Aníbal Duarte del objeto de estudio donde es posible situar una primera marca que caracteriza a esta recepción: vale decir, frente a un panorama caracterizado por la multiplicidad y la heterogeneidad de teorías circulantes (provenientes principalmente de autores norteamericanos), Duarte propone una delimitación del objeto en el ámbito local que tiempo después designaría bajo la denominación de "taxonomía cognitiva". Este objeto, compuesto por los cinco procesos mencionados, le permite al autor proveer de un ordenamiento al material extranjero para su transmisión en el ámbito académico.

Los problemas en psicología cognitiva y la cuestión de la identidad

Seguidamente, Aníbal Duarte abordaba la cuestión del surgimiento de las teorías en el área de la cognición y se refería a un "renacimiento de los estudios cognitivos" alrededor de los años 50 tras una prolongada declinación en el ámbito científico a la que atribuía como causa el auge de los estudios conductistas durante las primeras décadas del siglo XX. Enunciaba al respecto: "El paradigma conductista fue indudablemente uno de los obstáculos de peso para los nuevos desarrollos que encaraba la psicología cognitiva" (Duarte, 1985: 25). Si bien describía un cuadro que es fundamentalmente extranjero, esta apreciación le resultaba útil para delimitar la identidad de la psicología cognitiva en su conformación, lo cual convergía con la demarcación que hacía de cuatro problemas "en torno a los cuales se originan no escasas polémicas y debates dentro del campo" (Duarte, 1985: 23). Los mismos se describen someramente a continuación:

- El primero de ellos, "el problema de los estados centrales", es abordado a partir de la crítica realizada por Burrhus Frederic Skinner en *About Behaviorism* (1974) al tipo de "argumentación mentalista" en la psicología. Aníbal Duarte se encarga de cuestionar esta necesidad de explicar todo comportamiento en términos de variables observables y se pregunta "¿Acaso el estímulo (en realidad el objeto) no está sometido a ninguna 'vicisitud' interna al organismo o sujeto que lo experimenta (*sic*)?" (Duarte, 1985: 26). Consecuentemente, plantea la necesidad de que la psicología, y no solo la psicología cognitiva sino toda aquella que postule "estados centrales", proporcione construcciones hipotéticas respecto a los mismos.
- Respecto al "problema de la mente", retoma la cuestión de la identidad de la psicología cognitiva para argumentar que no fue tan solo en su confrontación con el conductismo que esta se fue definiendo, sino que hubo otros campos del conocimiento que contribuyeron a reafirmar su singularidad. Entre ellos destacaba la formulación de la teoría de la comunicación de Claude Shannon y Warren Weaver (1949) y los desarrollos en la tecnología computacional de la mano de Alan Turing (1947,1950). Es menester

señalar que cuando Aníbal Duarte habla de la metáfora computacional, lo hace partiendo de considerarla en sus aspectos funcionales, no físicos; esto caracteriza un modo de entender al aporte de la analogía, ligado más a una versión débil que a una fuerte de la misma.

- El tercer problema que trata el artículo es “el problema de la conciencia” y en este punto es crucial destacar que, más allá de las consideraciones que hace el autor en este apartado en particular, el tema de la conciencia y su lugar en los estudios cognitivos es algo que persiste a lo largo de todo el trabajo. Aníbal Duarte da un lugar preponderante a la conciencia en tanto esta está ligada a una identidad de la psicología cognitiva y, de hecho, en otro apartado aborda la hipótesis postulada por Edwin Holt (1964) que daría cuenta de una cierta declinación en el desarrollo de los estudios cognitivos durante el siglo XX a causa del auge del psicoanálisis y el conductismo, que centraron su atención en los procesos inconscientes y en los aspectos periféricos del comportamiento respectivamente. Es posible aseverar que el lugar central que le da Aníbal Duarte al problema de la conciencia constituye otro rasgo de esta recepción.
- Finalmente, el último problema que explora el artículo es el de los “criterios ecológicos de validez”, los cuales se instalaron, conforme expone el autor, en el marco del reconocimiento de cierta artificialidad de los diseños experimentales de laboratorio.

La noción de sujeto cognitivo

Finalmente, y luego de todo este recorrido por distintas líneas de reflexión, Aníbal Duarte (1985) logró esquematizar una noción de “sujeto cognitivo” que estructuró alrededor de tres consideraciones:

1. El sujeto que estudian los psicólogos cognitivos es, ante todo, un sujeto del que se postulan estados centrales (estructuras y procesos de la mente).
2. A propósito de estos estados centrales se establecen construcciones teóricas (tales como “categorías”, “estrategias”, “mapas”, “planes”, “esquemas”, “ciclos”, “estadios” y otros).
3. Estas construcciones enfatizan el carácter dinámico y constructivo de las estructuras y procesos de la mente que se ponen en juego en la interacción entre el sujeto y las situaciones estímulares de su mundo.
4. La descripción de este “sujeto cognitivo” a la que llega Aníbal Duarte tras todo un recorrido teórico constituye un recorte que, conjugado con el objeto propuesto al principio del estudio, da una noción de cómo comenzaban a pensarse los temas de la psicología cognitiva en el ámbito local.

El papel de la representación: perceptual y simbólica

El segundo trabajo considerado es “Una visión cognitiva de la mente, evidencias experimentales y teorizaciones”, publicado en el año 1994 en el libro *El sistema cerebral y sus modelos: desde la cultura a la neurona*, un compilado de diversos autores destinado a tratar las complejas relaciones entre el cerebro, la mente y la conducta. Este trabajo fue publicado aproximadamente una década después de “Problemas de psicología cognitiva” (1985) y, por lo tanto, en el mismo es posible advertir cambios en las preocupaciones teóricas concernientes al tratamiento de las teorías cognitivas en el ámbito local.

Aquí Aníbal Duarte trata someramente el problema de la representación, presentando al mismo como un tema central en los estudios cognitivos:

Interesa destacar que el problema de la representación domina todas las jurisdicciones de problemas de la psicología cognitiva. Esta noción es central en las teorizaciones sobre la memoria, el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje. Y esto es independiente de que la investigación psicológica cognitiva proceda de arriba hacia abajo (*top-down*) o de abajo hacia arriba (*bottom-up*) (Duarte, 1994:150).

Ahora bien, la noción de representación planteada reconocía dos grandes líneas de investigación: por una parte las representaciones del conocimiento basadas en la percepción y, por otra, las representaciones del conocimiento basadas en el significado. Aníbal Duarte presentaba a ambas corrientes como contrapuestas y, si bien mencionaba la posibilidad de que la información fuera almacenada bajo un código dual (es decir bajo imágenes mentales y códigos proposicionales), acotaba que esta hipótesis resultaba muy controvertida. El artículo concluía con la necesidad de un mayor acopio de teorizaciones fructíferas que abordaran cuestiones que en ese momento carecían de respuesta.

Consideraciones finales

El análisis de estos dos trabajos permitió llegar a una breve caracterización del tratamiento que se hizo de las teorías cognitivas en el ámbito local y asimismo permitió advertir algunos rasgos que primaron en la recepción; entre ellos se destacan:

- Un dominio heterogéneo que daba cuenta de un cuadro caracterizado por la multiplicidad de autores, teorías y obras al momento de la recepción, que incidió en la necesidad de postular un objeto de estudio capaz de alojar esta multiplicidad.
- La delimitación y el ordenamiento de un objeto de estudio circunscrito a cinco procesos (la percepción, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje y el pensamiento), que resultaba

de una formulación local, y la consideración de procesos y estructuras como parte de las preocupaciones de la teoría cognitiva. Esto confluye, por otra parte, con la postulación del tipo de sujeto cognitivo, también formulado localmente.

- La demarcación de cuatro problemas centrales en la discusión teórica (estados centrales, mente, conciencia y criterios ecológicos de validez) ligados a la cuestión de la identidad de la disciplina, cuyo origen queda signado por su relación con el paradigma conductista. Asimismo, en relación a la cuestión identitaria se considera que el autor recepcionó un enfoque más bien débil de la analogía computacional y que la conciencia para el mismo aparecía como un tópico central ligado a la historia e identidad de la psicología cognitiva como disciplina.
- Finalmente, el postulado de la representación como una cuestión central dentro de psicología cognitiva a mediados de la década de los 90.

Con este escrito hemos intentado ofrecer una de las primeras caracterizaciones de la primera recepción que se hizo de las teorías cognitivas en el espacio de formación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

- Burin, D. (2010). "Aníbal Duarte". *Subjetividad y procesos cognitivos*, 14(1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102010000100002
- Duarte, A. (1994). "Una visión cognitiva de la mente". En *El sistema cerebral y sus modelos: desde la cultura a la neurona*. Buenos Aires: Ediciones Universidad CAECE.
- Duarte, A. (1985). "Problemas de la psicología cognitiva". *Gaceta Psicológica*, 76, pp. 23-39.
- González, F. (2014). "La psicología cognitiva: objeto, métodos y problemas" [manuscrito inédito].
- Korman, G. P., Viotti, N. & Garay, C. (2010). "Orígenes y profesionalización de la psicoterapia cognitiva. Algunas reflexiones sobre la reconfiguración del campo psi en Buenos Aires". *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19(2).
- Miller, G. A. (2006). "La revolución cognitiva: una perspectiva histórica". *Revista de Psicología*, 25(2), pp. 79-88.

Material audiovisual

- Rossi, L. [UBApsicologia]. (2013, agosto, 22). Homenaje al profesor Aníbal Duarte [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SUj_2LPnZD8&t=1349s

PSICOLOGÍA Y ALFABETIZACIÓN EN EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN (1916- 1930)

Natalia Frers

Resumen

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido considerada uno de los objetivos centrales de la educación obligatoria desde la sanción de la Ley 1420 (1884) hasta la actualidad. El presente trabajo forma parte de una serie que indaga los aportes psicológicos para esta enseñanza desde una perspectiva histórico-crítica. El período elegido está comprendido entre 1916, año en que asume la presidencia Hipólito Yrigoyen y 1930, año en que finaliza su segundo mandato con el golpe de Estado encabezado por José Félix Uriburu. El objetivo es indagar en los desarrollos psicológicos ligados a la enseñanza de la lectura y la escritura, las consideraciones sobre diferencias psicológicas entre niños y niñas, y sus implicancias, si es que hay, para la enseñanza. Para ello se analizan artículos publicados en *El Monitor de la Educación Común* en el período señalado cuyos desarrollos estén vinculados con la enseñanza de la lectura y la escritura. Se hizo especial énfasis en indagar la presencia de valores epistémicos y no epistémicos en los mismos. Se destaca cómo la alfabetización estaba ligada al proyecto de una identidad nacional, a los diferentes lugares que ocuparían y características que tendrían hombres y mujeres en ese proyecto. Se observó en este aspecto la dimensión tecnológica de la psicología en tanto no solo conoce sobre su objeto de estudio, sino que también lo transforma a medida que desarrolla intervenciones específicas. También aparecieron, respecto de las valoraciones epistémicas, marcas del positivismo de la época, especialmente el evolucionismo de corte lamarckiano especificado en la herencia de los caracteres adquiridos.

Palabras clave: historia de la psicología, educación, alfabetización, género.

Introducción

En 1916 ganó las elecciones presidenciales Hipólito Yrigoyen, primer presidente electo mediante voto secreto. Durante su gobierno, la vida en las ciudades ofrecía a los hijos de inmigrantes la posibilidad de ascenso social a través del acceso a la educación. En 1918 estalló la Reforma Universitaria en Córdoba, extendiéndose rápidamente en las universidades a lo largo del país. Este fue un movimiento que buscaba la modernización en la vida institucional de las universidades, de la mano de la autonomía, el cogobierno, la periodicidad de las cátedras, pero también de una renovación de los contenidos que se enseñaban en este nivel. Las corrientes antipositivistas comenzaban a tomar fuerza. Marcelo T. de Alvear fue el sucesor de Yrigoyen entre 1922 y 1928, año en este comenzó su segundo mandato, que solo duraría dos años, hasta 1930, y que finalizó por un golpe militar que dejaba al general José Félix Uriburu como presidente.

La educación en este período cumplió un rol homogeneizador en el marco de la construcción de un Estado nación con una gran afluencia inmigratoria. En ese contexto, la alfabetización aparecía como uno de los objetivos fundamentales de la educación obligatoria y como un modo de construir un lenguaje común y una identidad nacional.

El objetivo del presente trabajo es indagar en los desarrollos psicológicos ligados a la enseñanza de la lectura y la escritura, las consideraciones sobre diferencias psicológicas entre niños y niñas y sus implicancias, si es que hay, para la enseñanza. Para ello se analizan artículos publicados en el período señalado en *El Monitor de la Educación Común* cuyos desarrollos estén vinculados con la enseñanza de la lectura y la escritura.

La revista *El Monitor de la Educación Común* tuvo, desde su fundación, dos objetivos fundamentales: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente. La publicación cobra relevancia como fuente a analizar en el presente estudio en función de su carácter oficial, ya que estudios previos han mostrado que es la revista que más llegada tenía porque debía estar en todas las escuelas (Finocchio, 2009).

Los valores no epistémicos y la dimensión tecnológica en psicología: la perspectiva de género

Se retoma en este trabajo la dimensión tecnológica de la psicología; es decir, la relación entre la psicología y su objeto de estudio no solamente es de un acercamiento cada vez mayor a él, sino a la vez de mutua transformación: la psicología, al producir conocimiento sobre un campo, lo transforma. En este trabajo se siguen las ideas de Nikolas Rose (1996), que, desde una enfoque foucaultiano, propone hacer una historia crítica de la psicología que analice las

relaciones entre lo psicológico, lo gubernamental y lo subjetivo, teniendo en cuenta que la psicología ha jugado un rol en la creación del presente occidental.

Ana María Talak (2014) retoma el enfoque de la epistemología feminista, según la cual los valores están presentes en todo momento en la producción de conocimiento científico y no solo en el momento de aplicación de los mismos o de selección de los problemas a investigar. Resulta importante destacar que hablar de valores no epistémicos en ciencia también es dar espacio para pensar los entrecruzamientos entre psicología y orden social. Rastrear las valoraciones no epistémicas en los desarrollos teóricos permite pensar al servicio de qué proyecto político se estaba construyendo conocimiento científico. Por ejemplo, entre los artículos analizados, María Amalia Torrá (1921) en "Organización de las clases" comienza su trabajo preguntándose sobre el número de alumnos adecuado en el aula. De ahí deriva hacia el problema de la inmigración masiva; en ese contexto la alfabetización aparece como el mínimo necesario que debe otorgar la educación a todos los niños. La educación es considerada como una acción dirigida a todo aquello ligado al orden, a la paz y al trabajo.

Ana Elisa Ostrovsky (2010) analiza la presencia de la categoría de género en las últimas décadas en los estudios de historia psi, en el marco de la renovación que implicó el desarrollo de la perspectiva histórico-crítica por oposición a una historia tradicional de la psicología. Además, retoma los aportes de la segunda ola del feminismo y también de los estudios de historia de las mujeres e historia del género. De esta manera, arriba a la definición de género como un conjunto social de prácticas interrelacionadas que en un particular momento histórico definen lo masculino, lo femenino y lo trans, estructurando relaciones de poder que se manifiestan tanto en las representaciones sociales y en las imágenes normativas como en la identidad personal y las configuraciones vinculares de los sujetos.

Sebastián Benítez (2014, 2017) ha indagado la especificidad de la educación de los varones a principios del siglo XX en Argentina a partir del análisis de *El Monitor de la Educación Común* a principios del siglo XX. Para ello, evalúa las características de la psicología de la época: los modos de producción y circulación del saber científico, las concepciones sobre el niño y las prescripciones de intervenciones adecuadas sobre él y el estudio sobre las masculinidades. La psicología ofició de base para el desarrollo de una pedagogía científica en la construcción del sistema educativo en el marco de la consolidación del Estado nación. El autor presenta a modo de tensiones las características que se pregonaban para la masculinidad desde las élites, regidas por el autocontrol, la racionalidad, la producción de conocimiento, asociadas al rol protector que cumplían sobre las mujeres y el Estado. Por otro lado, la masculinidad en las clases populares aparecía relacionada con la dominación sobre el otro y la exaltación de la actividad sexual.

En 1924, un artículo presenta los resultados de un análisis bibliográfico de la psicología en cuanto a qué conocimiento ha construido para analizar las diferencias psicológicas entre los sexos. Su objetivo es indagar la solidez de estos conocimientos.

En gran proporción, lo más frecuente es que esta diferencia entre los dos sexos sea igual a cero y que los grados más pequeños de diferencia sean siempre más frecuentes que los mayores. En los casos, proporcionalmente raros, en los que aparece en general una diferencia entre ambos sexos es más habitualmente favorable a las personas masculinas que a las femeninas. Esto se observa especialmente cuando se compara la participación de ambos sexos en buenas actuaciones o realizaciones. Buenas actuaciones y buenas condiciones psíquicas se encuentran más frecuentemente en el sexo masculino que en el femenino. Pero frente a esto está el hecho de que también las malas actuaciones y condiciones se presentan más a menudo en las personas masculinas que en las femeninas, con la salvedad de que aquí la diferencia es algo menor. De ello se deduce que el sexo femenino está representado más intensamente en las zonas medias de las actuaciones y de las condiciones. En otros términos: hay más hombres más inteligentes y más torpes, mejores y peores que mujeres, pero más mujeres de término medio que hombres (Lipmann, 1924: 71-72).

Destacamos que, aun tratándose de un artículo que pretende analizar la solidez de los conocimientos construidos en torno a las diferencias psíquicas de los sexos, no hay una crítica sobre las conclusiones de los estudios. Resulta inevitable preguntarse si las técnicas que obtienen estos resultados no son más sensibles a discriminar las diferentes aptitudes y rendimientos en hombres y mujeres, y de ahí se derive que los hombres se ubiquen en los mejores y peores puntajes; y, por algún sesgo en la tarea o en la presentación de la misma, no llegan a indagar de manera adecuada los mismos constructos en el sexo femenino, por lo que todas las mujeres se ubican en los puntajes medios. Luego, en el mismo artículo aparecen ciertas cualidades que predominan en el sexo masculino y cualidades que predominan en el sexo femenino: así, los hombres serían más capaces para las matemáticas y el dibujo, mostrando también más interés por estas materias y por la historia, la actuación política y práctica, el sentido de la ganancia, el amor propio, la sexualidad, el valor, el ingenio, mientras que en las mujeres aparecen con más frecuencia la fantasía vigorosa, la buena capacidad para los idiomas y el interés por estos, la religiosidad, las obras filantrópicas, la ligereza, la gracia, la aplicación, el amor al orden, el amor a la verdad, la modestia, la impulsividad (Lipmann, 1924)

Los valores epistémicos: psicología y positivismo a principios de siglo XX en la Argentina

La psicología como disciplina científica sirvió a principios del siglo XX como insumo teórico para sustentar prácticas en diversos ámbitos: educativo, criminológico, clínico, etc. Con respecto al ámbito educativo, el conocimiento psicológico proporcionó una base para desarrollar una pedagogía científica (Talak, 2013). En la bibliografía analizada aparece la idea de la necesidad de una psicología infantil en educación “para preparar al futuro jefe de familia y a la futura madre” y también porque “la pedagogía debe reposar sobre el conocimiento del niño” (Bricca de Arrastía, 1917).

Los modos de producción de conocimiento científico de la psicología de la época estaban marcados por valores epistémicos ligados al positivismo, al naturalismo y al evolucionismo. Las funciones psicológicas eran consideradas como funciones naturales y debían ser estudiadas con los métodos de las ciencias naturales para producir conocimiento considerado científico. Con respecto al evolucionismo, se tomaba una interpretación lamarckiana de la teoría de Charles Darwin, con énfasis en la herencia de los caracteres adquiridos (Benítez, 2017). Esta idea pudo rastrearse en un trabajo realizado por Estaurófila De Gollán, Adela Pagliarini, Isolina Chiama, Loreto Dagnilo y Ema Bordo de Gil Fontana (1917) en el que se retoman los debates realizados sobre la ortografía entre directores de escuela a pedido del Consejo Nacional de Educación. Se preguntaban si la ortografía en el niño era producto de la memoria regida por leyes gramaticales o si era el resultado de un centro cerebral en desarrollo. El artículo concluía que la ortografía era el producto de la memoria visual, auditiva, motriz, pero dejaba abierta la posibilidad de que esto se modificara a lo largo de la evolución: “no sería extraño que por intensificación en la enseñanza de la ortografía se desarrollase un centro exclusivo de esta.” (11).

Consideraciones finales

Se investigó una serie de artículos aparecidos en *El Monitor de la Educación Común* entre 1916 y 1930, relacionados con los aportes de la psicología para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Se hizo especial énfasis en indagar la presencia de valores epistémicos y no epistémicos en los mismos. Así, apareció la alfabetización ligada al proyecto de una identidad nacional, a los diferentes lugares y características que ocuparían hombres y mujeres en ese proyecto. Se observó en este aspecto la dimensión tecnológica de la psicología en tanto no solo conoce sobre su objeto de estudio sino que también lo transforma a medida que desarrolla intervenciones específicas.

También aparecieron respecto de las valoraciones epistémicas, marcas del positivismo de la época, especialmente el evolucionismo de corte lamarckiano especificado en la herencia de los caracteres adquiridos.

Referencias bibliográficas

- Benítez, S. (2017). "Un rosal no se cultiva exactamente como un roble. Saberes expertos y género en la educación de los niños argentinos. (*El Monitor de la Educación Común*, 1900-1908)". En: F. Macchioli y otros, *Itinerarios de la Psicología. Circulación de saberes y prácticas en la Argentina del Siglo XX*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Benítez, S. M. (2014). "Masculinidades e Infancia en la Argentina (1900-1930). Puntualizaciones sobre los debates contemporáneos en el ámbito de la psicología". *Anuario de Investigaciones*, XXI(2), pp.155-162.
- Bricca de Arrastía, J. (1917). "Ciencias relacionadas con la Pedagogía". *El Monitor de la Educación Común*,35(537), pp. 181-185.
- De Gollán, E. F. y otros. "Interpretación psicológica de la ortografía". *El Monitor de la Educación Común*, 36(538), pp. 9-11.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: EDHASA.

- Lipmann, O. (1924). "Diferencias psíquicas entre uno y otro sexo y su significado para la educación y las profesiones". *El Monitor de la Educación Común*, 43(623), pp. 71-81.
- Luna Moreyra, A. (1917). "A propósito del interés". *El Monitor de la Educación Común*, 35(531), pp. 123-130.
- Ostrovsky, A. E. (2010). "Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades". *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), UERJ, pp. 911-929.
- Patrascoiu, J. (1921). "Metodología experimental de la lectura". *El Monitor de la Educación Común*, 39(582), pp. 131-143.
- Rose, N. (1996). "Chapter 2. A critical history of psychology". En *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press [Traducción al castellano de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005): "Una historia crítica de la psicología". Cátedra. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de www.psicologia.historiapsi.com].
- Talak, A. M. (2014) "Los valores en las explicaciones en psicología". En A.M. Talak, (coord.), *Las explicaciones en Psicología*. Buenos Aires: Prometeo.
- Talak, A. M. (2013). "La primera enseñanza de la Psicología en la Universidad Nacional de La Plata". *Acta Académica del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*.
- Torrá, M. A. (1921) "Organización de las clases". *El Monitor de la Educación Común*, 40(587), pp. 112-123.

UN ESTUDIO LONGITUDINAL-MICROANALÍTICO DEL DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO INFANTIL A PARTIR DE TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LAS ARTES TEMPORALES

Santiago García Cernaz

Resumen

El juego simbólico (JS) ha sido un objeto de estudio tradicionalmente privilegiado en la psicología del desarrollo, situando el foco en el desarrollo de funciones psicológicas superiores, como el lenguaje o la metacognición. Recientemente, desde la teoría del *embodiment* se ha puesto el foco en los aspectos corporeizados de los procesos psicológicos, impulsando un renovado interés por el rol que juegan las dinámicas del movimiento y el sonido en su desarrollo. Asimismo, tuvo lugar la introducción de herramientas de análisis propias de las artes temporales, como la danza y la música, en el campo de la psicología del desarrollo. En este marco, fue documentada una nueva forma de juego en la que adulto y niño construyen de modo compartido motivos o contornos sonoro-kinéticos que se repiten de modo variado: el juego con las formas de la vitalidad (JFV), el cual se ha hallado que se presenta tanto de modo simple como combinado con el JS a lo largo del tercer año de vida. El presente trabajo tiene como objetivo presentar el diseño metodológico de un estudio mixto longitudinal-microanalítico que indaga la incidencia de la elaboración dinámica de los sonidos y movimientos en la emergencia y el desarrollo del JS, en las formas simples y combinadas con el JFV, en el período evolutivo comprendido entre los 10 y los 24 meses. Esto implica la realización de un estudio longitudinal y posteriormente la realización de microanálisis de escenas de interacción extraídas del estudio longitudinal. Los participantes son la díada investigador-niño; esta metodología permite al investigador registrar sus propias experiencias y reacciones *on-line*, generando cambios en ellas, y, gracias al registro audiovisual, luego puede observarlos en diferido. Se creará una videosecuencia con todos los episodios de JFV y JS, en sus formas simples y combinadas, que será incluido en el *software* de videoanotación ELAN para su codificación. Del estudio longitudinal se seleccionarán dos episodios de juego combinado para la realización de los microanálisis cuyo objetivo es indagar en mayor detalle las dinámicas de movimiento y sonido a partir de categorías básicas del sistema Laban de análisis del movimiento y categorías de la expresión en la ejecución musical.

Palabras clave: juego simbólico, longitudinal, microanálisis, artes temporales.

Introducción

Siguiendo el norte marcado por el giro lingüístico, el juego simbólico (en adelante JS) ha sido un objeto de estudio tradicionalmente privilegiado en la psicología del desarrollo. Se ha afirmado que está genéticamente vinculado con funciones psicológicas de orden superior tales como el lenguaje, la autorregulación, la teoría de la mente y la capacidad narrativa. Sin embargo, también se ha advertido acerca de la escasez de trabajos que en la actualidad ofrezcan un marco teórico novedoso para comprender los mecanismos que subyacen al JS y que permitan otorgar el adecuado valor a los datos empíricos que arrojan las distintas investigaciones (Bergen, 2013; Walker, 2013). Como ya ha sido señalado (Valsiner, 1988), este es un problema que aqueja a la psicología del desarrollo como disciplina, relacionado con un déficit en la producción teórica y un marcado énfasis en la producción empírica por parcelas específicas, lo que dificulta una comprensión integral de la aparición de genuinas novedades en el desarrollo ontogenético.

El estudio de la elaboración de sonido y movimiento ha abierto nuevas líneas de investigación en el estudio del JS. En este sentido, coincidimos con Robert Fagen (2011) cuando afirma que los estudios en musicalidad comunicativa pueden traer “algo nuevo” a la comprensión del juego, en tanto inauguraron la observación del involucramiento rítmico con el otro y la utilización de técnicas de análisis, en términos de variables espaciales y temporales, hasta el momento no atendidas, que conllevaron un cambio radical en la concepción del desarrollo que se tenía hasta el momento. El presente trabajo tiene como objetivo presentar el diseño metodológico de un estudio de caso único mixto longitudinal-microanalítico que indaga la incidencia de la elaboración dinámica de los sonidos y movimientos en la emergencia y el desarrollo del juego simbólico, en las formas simples y combinadas con una forma de juego recientemente documentada, el juego con las formas de la vitalidad, en el período evolutivo comprendido entre los 10 y los 24 meses.

Juego simbólico

Tradicionalmente, existen dos enfoques principales en la conceptualización del JS: el piagetiano y el vygotskiano (Kavanaugh, 2002; Español, 2004; Goncú & Gaskins, 2002). Más allá de la polémica clásica sobre dónde se localiza la genuina capacidad simbólica, actualmente hay acuerdo en que existen formas presimbólicas ligadas al JS propiamente dicho y distintas formas de JS que se encuentran vinculadas con la capacidad de sustitución simbólica. Siguiendo a Silvia Español (2004), este desarrollo comienza alrededor de los 12-14 meses bajo la forma de juego funcional, cuando el niño usa los objetos del modo convencional pero de manera descontextualizada. Las primeras impresiones de sustitución de un objeto por otro se encuentran alrededor de los 15 meses en actividades breves y concisas con objetos inadecuados que siempre tienen lugar en el caso instrumento. El

proceso hacia la genuina sustitución simbólica es paulatino y se encuentra ligado al despliegue de “escenas”, en las que los usos descontextualizados de objetos se combinan, secuencian y complejizan. A partir de los 18-20 meses aparecen sustituciones en los casos instrumento y objeto, en el contexto de escenas simuladas, dando lugar así al nacimiento del juego de ficción. Hacia el final del segundo año de vida comienzan atisbos de sustituciones en los casos agente y receptor que marcan el inicio del juego protagonizado, también denominado juego de rol.

Tanto Lorraine McCune y Joanne Agayoff (2002) como Lisa Noll y Carol Gibb Harding (2003) señalan que un indicador importante a partir del cual podemos inferir que el niño está evocando un objeto ausente en el juego, más allá de si utiliza el objeto adecuado o uno sustituto, son los efectos de sonidos o movimientos exagerados que acompañan a la acción, como por ejemplo, echar la cabeza hacia atrás acentuadamente o hacer sonidos de beber al tomar de una taza vacía. En consideración del crucial valor que tiene el andamiaje adulto y la interacción con el otro en general en el desarrollo de la simbolización, se ha señalado que las dinámicas de movimiento y sonido que se observa en las escenas de JS infantil pueden entenderse como componentes esenciales de la poderosa experiencia intersubjetiva que usualmente las acompañan (Shifres y otros, 2004). El niño tiende a sincronizar con el adulto su conducta utilizando para ello distintas modalidades: movimiento, expresiones faciales, vocalizaciones, sonidos.

Juego con las formas de la vitalidad

En las últimas décadas, dentro de la teoría del *embodiment* (Calvo & Gomila, 2008), ha surgido así un renovado interés por el rol que juegan las dinámicas del movimiento y el sonido en variados procesos psicológicos. Concomitantemente, tuvo lugar la introducción de herramientas de análisis propias de las artes temporales, como la danza y la música, hacia el campo de la psicología del desarrollo. En este marco, Daniel Stern (2010) propone el concepto de “formas de la vitalidad” para denotar la cualidad expresiva del movimiento. Sostiene que en el juego social temprano, el adulto, para regular el nivel de atención y excitación del bebé y generar expectativa, juega con las formas de la vitalidad de su propia conducta: manipula la fuerza, la dirección y la velocidad de sus comportamientos y las elabora de acuerdo a la forma repetición-variación, logrando así momentos de gran reciprocidad y mutualidad con el bebé. Asimismo, este autor señala que las formas de la vitalidad unen las experiencias de intersubjetividad tempranas con las artes temporales como la danza y la música, en cuyas *performances* se manipulan con maestría estos afectos temporales, logrando así una exquisita experiencia comunicativa y estética con el espectador.

El juego con las formas de la vitalidad (en adelante JFV) es considerado una reedición de los juegos sociales tempranos con una participación simétrica del niño en la composición del juego. Se trata de un juego no figurativo, en donde ambos participantes manipulan las formas de la vitalidad a través de unidades de movimientos y/o sonidos que son elaborados de acuerdo a la forma repetición-variación (Español, Martínez, Bordoni, Camarasa, & Carretero, 2014). Se cree que el JFV hace su aparición en el segundo año y se ha hallado que durante el tercer año acontece un progresivo aumento de la frecuencia de JFV que casi iguala a la frecuencia de JS (Español, Bordoni, Martínez, Camarasa, & Carretero, 2015). Asimismo, se ha hallado que puede encontrarse de modo simple o de modo combinado con el JS. Español, Bordoni, Martínez, Camarasa y Carretero (2015) sugieren que el JFV podría estar andamiando el desarrollo del JS, aunque no se ha especificado cómo.

Metodologías del cambio

En consonancia con pioneros como Jean Piaget, Lev Vygotski y James Mark Baldwin (en Puche & Martí, 2011), Alan Fogel e Ilse DeKoeyer-Laros (2007), Jaan Valsiner (1988) y Paul Van Geert (1998) afirman que el genuino problema de la psicología del desarrollo es la explicación de la novedad: cómo es posible que surjan formas, estructuras y conductas nuevas a partir de sus precedentes. No obstante, hay una tendencia central en los estudios en desarrollo que muestran una fascinación por establecer una relación edad-conducta para visibilizar las novedades en el desarrollo psicológico (Puche & Martí, 2011). Tanto Van Geert (1998) como Rebeca Puche y Eduardo Martí (2011) afirman que esta tendencia se puede comprender en parte por las metodologías comúnmente utilizadas, en tanto implican determinadas concepciones acerca del desarrollo. Entender el desarrollo como un sistema dinámico implica concebirlo como sujeto a un movimiento constante y una progresión que también incluye puntos de inflexión y retrocesos (progresión no lineal) que son multicausales y no reducibles a una relación causal del tipo "A luego B". El diseño longitudinal de un solo caso permite un monitoreo detallado de un tema y, con esto, la posibilidad de observar variaciones intrasujeto, lo cual es muy valioso para una concepción dinámica que permita la apreciación del cambio en una dimensión no vista en estudios transversales. Asimismo, los microanálisis (Van Geert & Van Dijk, 2003) son herramientas de gran valor, en tanto pueden capturar los procesos de cambio, es decir el antes, el durante y el después de la novedad psicológica, ofreciendo una visión en detalle. Proveen datos de gran riqueza, aun cuando se trate de muestras de pocos sujetos: tal como afirmaba Piaget "una profunda observación vale más que mil estadísticas" (en Fogel & DeKoeyer-Laros, 2007: 71).

Es importante destacar que los estudios de caso único, si bien cuentan con robustas ventajas en lo concerniente a la comprensión de un proceso de cambio, ciertamente no permite generalizar estos hallazgos hacia la población en su conjunto. No obstante, según los

principios de los sistemas dinámicos, las generalidades sobre la población deben surgir al descubrir lo que es común a través de los distintos casos y no mediante promedios estadísticos o modelos correlacionales basados en grupos (Bergman, Cairns & Nilsson, 2000; Fogel, 1990; Thelen, 1990, en Fogel y De-Koeyer-Laros, 2007).

Nuestro estudio

La metodología a utilizar en la investigación que aquí presentamos implica el desarrollo de un estudio longitudinal de caso único y posteriormente la realización de microanálisis de escenas de interacción extraídas del estudio longitudinal. Los participantes del estudio longitudinal son la díada investigador-niño, un caso de la clásica díada adulto-niño. Tal método permite al investigador registrar sus propias experiencias y reacciones *in situ*, generando cambios en ellas, y, gracias al registro audiovisual, luego puede observarlos en diferido.

Se creará una videosecuencia con todos los episodios de JFV y JS, en sus formas simples y combinadas en escenas, siguiendo las categorías propuestas por Español, Martínez, Bordoni, Camarasa y Carretero (2015) y Mariana Bordoni y Silvia Español (2018). Luego esta secuencia será incluida en el *software* de videoanotación ELAN (generado por el Max Planck Institute for Psycholinguistic) para su codificación y análisis a nivel tanto cuantitativo como cualitativo. El análisis cuantitativo implicará: (i) la identificación de todos los eventos de cada una de las categorías de juego, (ii) la determinación del número de ocurrencias y de la duración de cada uno de los eventos y (iii) el análisis de las trayectorias evolutivas de la frecuencia y la duración de las mismas.

El análisis cualitativo se realizará a partir de relatos observacionales de los eventos de juego combinados y simples de JFV-JS e implicará: i) la detección de cambios en la asimetría adulto-bebé en la composición del motivo del juego, ii) el desarrollo de la capacidad de repetir y variar motivos por parte del bebé, iii) la identificación de los elementos de las formas de la vitalidad (movimiento, tiempo, fuerza, espacio e intención/dirección) que el bebé tiene la capacidad de manipular siguiendo la forma repetición-variación, iv) la presencia de atributos protomusicales o pseudomusicales (Shifres y otros, 2004) y v) la identificación de cada nuevo caso de sustitución que aparezca según una versión simplificada de la gramática de casos de Charles Fillmore (Español, 2004) que incluye los casos instrumento, objeto, agente y receptor.

Del estudio longitudinal se seleccionarán dos episodios de juego combinado para la realización de los microanálisis previstos, cuyo objetivo es indagar en mayor detalle las dinámicas de movimiento y sonido. Para ello se utilizarán categorías de análisis propias de las artes temporales, más específicamente de la danza y de la música. Cada escena será incorporada en un nuevo proyecto del programa de videoanotación ELAN, al que se le

agregará una anotación de categorías de (i) análisis del movimiento del adulto y del bebé, (ii) análisis de las vocalizaciones del adulto y del bebé, (iii) análisis de la acción del juego y el caso de sustitución si la hubiese y iv) análisis de la relación entre la forma repetición-variación y la elaboración de los casos de sustitución. De cada escena se realizará un microanálisis, en unidades menores al segundo, de sonidos y movimientos de la díada

En lo que respecta al movimiento, se utilizarán las categorías básicas, *shape* y *effort*, del sistema de análisis del movimiento desarrollado por el coreógrafo húngaro Rudolf Laban (Newlove, 2007). La categoría *shape* comprende: (i) el cuerpo: concierne a las partes del cuerpo, y a sus conexiones, implicadas en el movimiento; (ii) el espacio: involucra la relación del cuerpo con el espacio circundante, siendo la kinesfera el espacio limitado por los puntos a los que llegan las extremidades sin cambiar el cuerpo de posición y define tres posibles actitudes del cuerpo en el espacio: vertical (arriba-abajo), horizontal (izquierda-derecha) y sagital (adelante-atrás); y (iii) la forma: se entiende en términos de la oposición básica apertura/cierre de la respiración en los planos vertical, horizontal y sagital, se obtienen así tres formas: elevarse-hundirse, extenderse-encogerse, avanzar-retroceder. La categoría de *effort* se refiere a la actitud de lucha o entrega frente al espacio (directo *versus* flexible), el tiempo (sostenido *versus* súbito) y peso (liviano *versus* pesado). Al combinarse estos factores se obtienen ocho tipos básicos de *effort*; cada uno de los ocho tipos básicos puede realizarse en un continuum de flujo: desde el flujo libre (difícil de parar) a un flujo ligado (fácil de parar) (Newlove, 2007).

Para el análisis sonoro se aplicarán categorías de la expresión en la ejecución musical, frecuentemente utilizadas en estudios de psicología de la música. Estas categorías identifican variaciones temporales y dinámicas, tales como *crescendi-decrescendi* y *accelerandi-ritardandi*, así como también articulaciones sonoras, tales como *legati* y *stacatti*. Asimismo, incluyen el análisis de los perfiles de ascensos y descensos de altura de los sonidos y de estos en relación a los puntos de énfasis y de tensión culminantes.

Estas categorías permiten la identificación de la estructura narrativa de los eventos sonoro-kinéticos, en tanto visibilizan y detallan tanto los elementos de la interacción diádica sujetos a repeticiones y variaciones, como los intrincados perfiles de tensión-relajación que esbozan. Se espera que la comprensión de la narrativa que subyace a los cambios de las dinámicas de movimiento y sonido nos ayude a entender los modos en que se construyen las escenas lúdicas en el marco de las cuales, paulatinamente, aparecen las sustituciones simbólicas. Creemos que a partir de la utilización de estas técnicas de análisis propias de las artes temporales podremos aportar un modo original y fecundo de comprender el desarrollo JS, aspecto que ha sido pobremente atendido en la psicología del desarrollo actual.

Referencias bibliográficas

- Bergen, D. (2013). "Does Pretend Play Matter? Searching for Evidence: Comment on Lillard et al." *Psychological Bulletin*, 139(1), pp. 45-48.
- Bordoni, M. & Español, S. (2018). "Antecedentes del juego con las formas de la vitalidad al inicio del segundo año de vida". En N. Alessandrini & M. Burcet, *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 76-89). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).
- Calvo, P. & Gomila, T. (eds.) (2008). *Handbook of cognitive science: An embodied approach*. Amsterdam: Elsevier.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: A. Machado Libros.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Camarasa, R. & Carretero, S. (2015). "Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life". *Infant Behavior and Development*, 40, pp. 242-251.
- Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2014). "Forms of vitality play". *Integrative Psychological and Behavioral Science*, pp. 1-27.
- Español, S. & Shifres, F. (2015). "The Artistic Infant Directed Performance: Mycroanalysis of the Adult's Movements and Sounds". *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(3), pp. 371-397.
- Fagen, R. M. (2011). "Play and development". En A. D. Pellegrini (ed.), *Oxford handbook of the development play* (pp. 83-100). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Fogel, A. & DeKoeyer-Laros, I. (2007). "The Developmental Transition to Secondary Intersubjectivity in the Second Half Year: a Microgenetic Case Study". *The Journal of Developmental Processes*, 2(2), pp. 67-90.
- Goncü, A. & Gaskins, S. (2002). "Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understanding of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation". En R. Mitchell (ed.), *Pretending and imagination in animals and children* (pp. 48-57). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Kavanaugh, R. (2002). "Caregiver-child social pretend play: What transpires?" En R. Mitchell (ed.), *Pretending and imagination in animals and children* (pp. 91-101). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- McCune, L. & Agayof, J. (2002). "Pretending as representation: a developmental and comparative view". En R. W. Mitchell, *Pretending and imagination in animals and children* (pp. 43-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Newlove, J. (2007). *Laban for actors and dancers. Putting Laban's movement theory into practice: A step-by-step guide*. New York: Routledge.
- Noll, L. & Harding, C. G. (2003). "The Relationship of Mother-Child Interaction and the Child's Development of Symbolic Play". *Infant Mental Health Journal*, 24(6), pp. 557-570.
- Puche, R. & Martí, E. (2011). "Metodologías del cambio". *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), pp. 131-139.
- Shifres, F., Español, S., Cevasco, M., Gómez, E., Jiménez, M. & Martínez, A. (2004). "Hacia una caracterización de los componentes musicales presentes en la génesis de las capacidades ficcionales". *XI jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - UBA*. Buenos Aires.
- Stern, D. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Valsiner, J. (1988). "The development of the concept of development: historical and epistemological perspectives". En W. Damon & R. Lerner (comps.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 189-232). Nueva York: I. Willey & Sons.
- Van Geert, P. (1998). "A Dynamic Systems Model of Basic Developmental Mechanisms: Piaget, Vygotski, and Beyond". *Psychological Review*, 105(4), pp. 634-677.
- Van Geert, P. & Van Dijk, M. (2003). "Focus on variability: now tools to study intra-individual variability". *Infant Behavior & Development*, 25, pp. 340-374.
- Walker, C. M. (2013). "Pretense and Possibility -A Theoretical Proposal About the Effects of Pretend Play on Development-: Comment on Lillard *et al.*". *Psychological Bulletin*, 139(1), pp. 40-44

EL ORIGEN DEL NILO DE LA NEUROPSICOPATOLOGÍA¹ Y ¿DE LA PROBLEMÁTICA DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL?

Camila Garritano

Resumen

El presente trabajo refleja los avances de la investigación llevada a cabo durante el año 2018 en el marco de la adscripción a la cátedra de Teoría Psicoanalítica en la Facultad de Psicología de la UNLP.

El interés versa sobre los primeros desarrollos teórico-conceptuales freudianos en relación a sexualidad e infancia, con el objetivo de dilucidar cómo llega Sigmund Freud a formular el planteo de la denominada "teoría de la seducción", para luego analizar la vigencia de esta conceptualización en el vínculo que se puede establecer actualmente con la categoría de abuso sexual infantil (ASI).

Mediante un rastreo bibliográfico y el análisis de los movimientos teóricos, se intentará encontrar huellas de los insumos que pudo haber utilizado Freud para la formulación de sus ideas acerca de la seducción, dando cuenta del proceso mismo de construcción de la teoría y poner estas ideas a dialogar con lo interpretado sobre ellas. Para ello, la propuesta es revisar algunos antecedentes en las lecturas sobre dicha teoría y líneas de análisis provenientes de otros autores, a los fines de elaborar una propuesta innovadora en las articulaciones posibles entre el ASI y la teoría de la seducción en el marco de los discursos clínico-jurídicos.

El interés por el abordaje del ASI reside en que es una problemática recurrente que se presenta hace décadas, pero que se vislumbra con mayor vigor en la actualidad. En este sentido, los planteos freudianos, tan revolucionarios en el siglo XX, han marcado un hito en relación con esta temática y muchos de sus enunciados continúan latentes. Esta investigación apunta a contribuir a debates y reflexiones acerca de las particularidades del mismo, en un diálogo permanente que permita plasmar las articulaciones entre el ámbito clínico y el jurídico, mediado desde una mirada psicoanalítica.

La exposición aspira a poder compartir con los oyentes (y, con la publicación del artículo en el anuario *Temas en Psicología*, con los lectores) el desarrollo del estado del arte y los avatares

hallados en este proceso, a fin de fomentar un intercambio que permita la apertura de interrogantes y enriquezca la investigación misma.

Palabras clave: psicoanálisis, teoría de la seducción, abuso sexual infantil.

Introducción

El presente trabajo parte de los primeros desarrollos teórico-conceptuales freudianos en relación a la sexualidad y la infancia; el propósito es dilucidar cómo llega Sigmund Freud a formular el planteo de la denominada "teoría de la seducción", para luego analizar la vigencia de esta conceptualización en el vínculo que se puede establecer actualmente con la categoría de abuso sexual infantil (ASI). Para ello, la propuesta es revisar los antecedentes en las lecturas de dicha teoría y las líneas de análisis provenientes de otros autores a los fines de elaborar una propuesta innovadora en las articulaciones posibles entre el ASI y la teoría de la seducción en el marco de los discursos clínico-jurídicos. Se enmarca en el eje "Estado del arte" y su desarrollo se basa principalmente en la recapitulación de ciertas fuentes como puntapié para un posterior debate.

La importancia de ahondar en dicha articulación se fundamenta en que es una problemática recurrente que se presenta hace décadas, pero que se vislumbra con mayor vigor en la actualidad. Tal como lo postula UNICEF:

El abuso sexual infantil no puede entenderse si no se lo estudia en el marco del contexto histórico y social donde se produce. La cosmovisión del mundo en general y de cada conducta social está determinada por las ideologías y teorías que predominan en determinados momentos. En esta cosmovisión quedan incluidos prejuicios, avances sociales, nuevas teorías, el retroceso a otras que ya no se consideraban útiles y la tolerancia social que permite que tales teorías sigan o no en vigencia (2015: 12).

En este sentido, consideramos que los planteos freudianos, tan revolucionarios en el siglo XX, han marcado un hito en relación al debate de ciertas temáticas, y el caso del ASI no fue la excepción. No podemos desconocer el protagonismo que ha ganado el psicoanálisis en el terreno jurídico, principalmente para los abordajes en relación con el tratamiento de los casos de abuso sexual. Resulta sustancial poder ubicar lo singular del discurso psicoanalítico en un campo problemático más amplio, de índole público, social y político, para poder generar articulaciones epistemológicamente válidas.

Para ello, se apelará a realizar un rastreo bibliográfico en los primeros escritos freudianos (entre 1893 y 1905 aproximadamente), persiguiendo ciertos puntos señeros de la historia

del psicoanálisis que nos dejen en pista de los insumos que Freud utilizó para la formulación de sus ideas acerca de la seducción.

Como punto de partida, la propuesta es revisar algunos antecedentes en las lecturas de dicha teoría y líneas de análisis provenientes de otros autores.

Antecedentes

I. Aclaraciones preliminares

Para dar comienzo a nuestros desarrollos resulta sustancial dilucidar de qué hablamos cuando nos referimos a la "teoría de la seducción" en psicoanálisis, ya que en sentido estricto no es una noción acuñada por el mismo Freud.

Dicha designación se suele atribuir a Ernest Kris, estaría expresada en su "Estudio preliminar" a *Los orígenes del psicoanálisis* y con ella parece haber sintetizado ciertas ideas freudianas referentes a escenas sexuales infantiles, aludidas indiferenciadamente a lo largo de su obra como "seducción" (*Verführung*), "violación" (*Vergewaltigung*), "abuso" (*Missbrauch*), "ataque" (*Angriff*), "traumas" (*Traumen*) y "agresión" (*Aggression*) (Masson, 1985). Sin embargo, lo indiscutido es que refiere a un conjunto de hipótesis en relación con la etiología de la neurosis, conceptualizada en 1896 y cuyos componentes principales tendrían que ver con vivencias de experiencia sexual prematuras (en la niñez temprana) consistentes en estimulaciones de los genitales, es decir, acciones similares al coito.

En síntesis, Freud por aquellos años no vaciló en defender que "en la etiología específica de la histeria (...) las vivencias traumáticas conjeturadas (...) sobrevienen en la más temprana infancia de los enfermos y cabe definir las como un abuso sexual en sentido estricto" (Freud, 1896: 246).

II. Algunos desarrollos previos sobre la temática

Como punto de partida, nos proponemos sintetizar algunos desarrollos provenientes de otros autores que se han interesado en el tema.

Podríamos partir sosteniendo que al rastrear las lecturas del planteo de la teoría de la seducción en Freud se encuentra una fuerte tendencia a dilucidar el pasaje hacia la sexualidad infantil. Por lo tanto, el interés estuvo centrado en los últimos años de este planteo, considerándolo una *precuera* necesaria, a superar, para dar lugar a aquel otro núcleo indiscutido del psicoanálisis, es decir, como si la teoría de la seducción hubiera allanado el camino para el surgimiento de la sexualidad infantil, como si hubiera amortiguado su impacto, para que pudiera erigirse como infalible. De este modo, "la sexualidad infantil se instaló en la huella que dejó abierta la seducción" (Volnovich, 2005:s/p).

Esto, a nuestro entender, trajo como consecuencia concebir a ambos planteos en un *continuum* donde, a modo de jerarquía genética, lo último se instaura como superador y desdibuja las huellas de lo anterior. De esta manera, se contribuyó a desestimar, y, por tanto desatender, la teoría de la seducción, considerándola una falacia.

Sin embargo, encontramos algunos autores que se han aventurado a hacer una lectura genealógica de los planteos de la seducción.

Quizás, el caso más paradigmático resulta el de la lectura propuesta por Jeffrey Moussaieff Masson², quien en 1980 fue nombrado director de proyectos de los Archivos de Freud, lo que le facilitó el acceso a la correspondencia completa y otros documentos originales. Masson continuó un laborioso trabajo para recuperar la correspondencia del vienés, y en este marco denuncia ciertas omisiones develando cartas inéditas a partir de las cuales publica un polémico libro, *El asalto a la verdad* (1984). En este sostiene que Freud nunca abandonó la teoría de la seducción y que creyó fidedignamente en ella hasta el final de sus días, y que en todo caso el abandono de la misma fue más un *acto de cobardía* que una decisión clínica o teórica. Defiende como hipótesis a lo largo del libro que la seducción es la piedra angular del psicoanálisis y manifiesta que lo que Freud había descubierto en 1896 (el abuso sexual infantil) "se convirtió en un estorbo tal que literalmente tuvo que desterrarlo de la consciencia" (Masson, 1985: 20).

A los fines de nuestro análisis, decidimos organizar la lectura de su libro en lo que podría reconocerse como tres ejes sustanciales, que le darían consistencia a su planteo.

En primer lugar, hace especial hincapié en el análisis de la literatura con la que Freud pudo haber tomado contacto en su paso por la Salpêtrière en relación con la temática de la seducción. Sostiene de este modo que tuvo acceso a textos que certificaban la realidad y la frecuencia del abuso sexual en la primera infancia. Esta influencia la relaciona directamente con el encuentro de diversas figuras, como Auguste Ambroise Tardieu (por entonces profesor de medicina forense, decano de la Facultad de Medicina y presidente de la Academia de Medicina de París) y Paul Brouardel. El primero fue pionero en las investigaciones sobre las "muertes por accidente" en niños, develando en las autopsias que un gran porcentaje de las mismas se correspondían con el maltrato y el abuso infantil encubierto. Con Brouardel Freud realizó prácticas en el laboratorio anatomopatológico en la morgue. Brouardel estaba interesado en las temáticas de incesto y agresiones sexuales hacia niños y publicó un libro sobre la violación de niños, donde trata a las agresiones sexuales como crímenes de hogar. Masson, de esta manera, sostiene que los postulados de la seducción, lejos de ser novedosos, reflejaban una realidad de la que el vienés había tomado noticia gracias a sus colegas y referentes.

En segundo lugar, hace foco en el tratamiento del caso de Emma Eckstein. Considerada *la primera paciente analítica*, a quien el autor ubica como "la paciente que proporcionó a Freud

la teoría de la seducción” (Masson, 1985: 98), le da a este caso un tratamiento especial y denuncia que el desinterés otorgado públicamente se debe al encubrimiento del ejercicio de mala praxis por parte de Wilhelm Fliess. Si bien no nos detendremos específicamente en esta cuestión, baste decir que Emma consulta a Freud por lo que hoy conoceríamos como síntomas histéricos y que más tarde será sometida a una operación nasal, influenciada por la tesis de su amigo otorrinolaringólogo –Fliess–, lo que derivará en consecuentes complicaciones que le causarán la muerte.

Por último, Masson dedica gran parte de su libro a analizar el impacto emocional que tuvo en Freud la respuesta de desaprobación de la comunidad científica. Aquí ubica principalmente su pelea con Richard von Krafft-Ebing en aquella famosa conferencia donde, al presentar sus postulados sobre la temática en cuestión, este le manifestó: “suena como un cuento de hadas científico”.

En síntesis, Masson argumenta que la subsistencia del psicoanálisis se vincula al abandono de la teoría de la seducción, y que de otra manera hubiera sido imposible sostener esta corriente. Le reclama a Freud haber abandonado una verdad importante: la violencia sexual y física que sufren muchos niños. “Enfrentado con la hostilidad de sus colegas, Freud sacrificó su teoría más importante” (Masson, 1985: 190), lo mismo que él denuncia haber sufrido en carne propia³.

Ahora bien, en terreno nacional, Juan Carlos Volnovich, desde un análisis similar al de Masson (en un escrito en conmemoración a los cien años de la publicación de los *Tres ensayos de teoría sexual*), expone que, si bien por un lado la renuncia a la teoría de la seducción significó un salto cualitativo y un progreso considerable para las teorizaciones psicoanalíticas, por otro lado pagó el precio de invisibilizar nuevamente el abuso sexual cometido efectivamente e *inocentizar* a los perpetradores. Se pregunta entonces cuánto de revelación y cuánto de encubrimiento supone la sexualidad infantil.

Volnovich sostiene de este modo que la retracción de Freud de la teoría de la seducción obedeció a cuestiones ideológicas y personales y no a conflictos teóricos. Expone: “Es probable que inconscientemente Freud haya negociado su rendición retractándose de lo que hasta el momento había sostenido” (Volnovich, 2005: s/p).

De esta manera, hace foco en algunos factores histórico-vivenciales del propio Freud, haciendo conjeturas en relación con dimensiones biográficas que podrían haber influido en su renuncia a la teoría de la seducción.

Tomando en consideración la biografía escrita por Peter Gay, se pueden rastrear varios aspectos personales que podrían haber jugado un papel importante no solo en la formulación de sus postulados, sino en la desestimación de los mismos. Volnovich en este sentido analiza la muerte del padre de Freud y la declaración a Fliess “...en la totalidad de los casos, los padres sin excluir el mío, debían ser acusados de perversos”, lo que, según el autor,

obligaba al mismo Freud a ubicar a su padre, Jacob Freud, entre los sospechosos de corrupción de menores, cuestión que para ese momento no estaba dispuesto siquiera a interpelar. Por otro lado, considera el relato de un *sueño erótico* con su hija Mathilde, que lo rebaja a él mismo, ubicado del lado del padre perverso, y si bien pudo ser analizado y distinguido de esta dimensión, el episodio contribuyó a acrecentar la incomodidad del asunto. Finalmente, tal como fue señalado por Masson, se destaca como factor crucial el rechazo científico en aquella conferencia en la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de Viena.

Conclusiones parciales

Tal como pudimos recabar, se perciben relatos y explicaciones signadas por el escándalo y la polémica.

Ahora bien, si de polémica hablamos, el postulado de la sexualidad infantil tampoco quedó exento de críticas ni fue acogido pacíficamente por la comunidad científica. Entonces, ¿por qué pensar que Freud cambió estratégicamente el postulado de la teoría de la seducción por otro que causó el mismo o incluso peor rechazo, si a los ojos de la sociedad burguesa sexualidad e infancia eran dos campos inconmensurables?

Por otro lado, otro interrogante que surge es: ¿dónde queda el registro y consideración de la experiencia clínica en todas estas lecturas? Con respecto al viraje de teoría, ¿realmente se puede hablar de un abandono de la teoría de la seducción?, o, en todo caso, ¿los conceptos de sexualidad infantil y fantasía necesariamente suponen la renegación de la seducción?

Si se sostiene un “profundo abandono”, ¿este se debe a aquella “cobardía” de Freud por no enfrentar a la comunidad científica ni a la sociedad burguesa?, o ¿se debe a una inconsistencia en la universalización de la etiología, sostenida teórica y clínicamente? Y, en esta línea ¿qué lugar se le otorga a lo subjetivo y al caso por caso?

Algunos de estos interrogantes son los que nos permitirán dialogar a lo largo del desarrollo con los autores mencionados, abriendo nuevas líneas de análisis y repensando ciertas cuestiones.

En lo que respecta a la visibilización de los abusos sexuales perpetrados contra niños/as, ¿no puede ser considerada esa denuncia pública en todo caso como un efecto, y no un objetivo vaticinado *a priori*, donde Freud queda “accidentalmente” ubicado como querellante logrando que la problemática recupere el terreno perdido en décadas de oscuridad y silencio pero sin perder de vista que el foco de interés estaba dirigido hacia la revelación de la etiología de la neurosis, en particular de la histeria? Todas estas consideraciones político-ideológicas no pueden ser omitidas, de otra manera se haría una lectura ahistórica y demagógica. Sin embargo, el desafío es poder vislumbrar los movimientos y contradicciones

propias de todo proceso de construcción teórica, para ver en detalle cómo llega Freud a formular aquello que aparecía con tanta pregnancia en los casos que abordaba en la clínica. La osadía de poder pensar lo “impensable” no tuvo que ver sino con la escucha hacia los relatos de sus pacientes. En este sentido Freud no descubre escenas de seducción, sino que ellas se presentaron ante él, y lejos de ignorarlas se propuso reconocerlas y darles entidad. Quizás aquí estuvo el mérito desde el punto de vista ético: confiar en un discurso que se resistía a ser enunciado y que remitía a un pasado lejano.

Notas

1. “Estimo que esta es una revelación importante, el descubrimiento de un *caput Nili* (origen del Nilo) de la neuropatología” (Freud, 1896)
2. Filósofo, estudioso del sánscrito y psicoanalista estadounidense. Llega a interesarse en la traducción de las cartas a través de Kurt Eissler y Anna Freud.
3. Finalmente, la polémica de sus postulados ocasionó que fuese destituido de su cargo como director de proyectos de los Archivos de Freud y se le quitó su membresía en sociedades profesionales psicoanalíticas.

Referencias bibliográficas

- Freud, S (1896). "La etiología de la histeria". En *Obras Completas* (tomo. III). Buenos Aires: Amorrortu.
- Masson, J.M (1985). *El asalto a la verdad*. Barcelona: Seix Barral.
- Volnovich, J. C. (2005). "Para releer a Freud: cien años de los *Tres Ensayos para una teoría sexual*". *Topía*, agosto de 2005.

UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA UNLP. EL LUGAR HISTÓRICO DEL PSICOANÁLISIS HACIA 1960

Franco Garritano

Resumen

La historia del psicoanálisis en Argentina tiene su desarrollo propio dentro de los circuitos académicos de formación de grado, y en la Facultad de Psicología de la UNLP posee su despliegue particular. Dentro del área de interés y de la investigación en desarrollo, destinada a articular históricamente las vías de implantación y transmisión del psicoanálisis en la formación profesional, el presente escrito pretende ser un esbozo y un acercamiento a las constelaciones en que la creación de la carrera y sus primeros años de desarrollo se entramaron con las insidiosas pero concretas incursiones del psicoanálisis en los debates disciplinares, ámbitos de formación, y sus efectos en la dimensión académica. Desde años iniciales intensos y diversificados en cuanto a propuestas, debates, luchas y configuraciones teóricas, las tensiones entre formación profesional en psicología y la matriz psicoanalítica lentamente fueron monopolizando el centro de discusión hasta llegar a ciertos sentidos actuales cristalizados que toman tanto a la figura del psicólogo como a la del psicoanalista como una pseudohomologación.

Palabras clave: psicoanálisis, clínica, UNLP, psicología.

El objetivo de este escrito apunta a dilucidar caminos que hayan podido favorecer el afianzamiento de la tradición psicoanalítica como factor hegemónico en la formación profesional nacional y regional.

Al entender al currículum como una producción cultural donde se plasman luchas por promover distintas significaciones del mundo, toda política curricular constituye una política cultural. En este sentido, analizar los distintos contextos de definiciones, elaboración de documentos y prácticas de una facultad puede aportar no solo a la historización de la misma sino a la reflexión crítica contemporánea sobre los modos de transmisión y la formación efectiva. En Argentina se observa que la tradición psicoanalítica continúa fuertemente arraigada en la psicología. Este supuesto tiene su correlato en el nivel de las prácticas, ya que se observa que de los más de 80.000 psicólogos matriculados y actualmente activos, entre el 40% y el 90% se dedica al área clínica (Alonso & Klinar, 2014) y que, a su vez, dentro de ese porcentaje más de la mitad elige el psicoanálisis como orientación teórica predilecta (Muller, 2008). Estos datos hablan del desarrollo particular que el psicoanálisis ha tenido en nuestro país y la gran expansión suscitada desde hace varias décadas. En este sentido, se sigue a Hugo Vezzetti (1996), quien se refiere a la categoría de *recepción* como una apropiación activa que transforma lo recibido, un proceso no meramente reproductivo, sino reconstitutivo de su objeto y emprendedor de un desarrollo y sentido singular en este contexto.

Para el presente escrito, dado que la investigación se encuentra en curso y por la extensión que implicaría intercalar el contexto nacional amplio con las implicancias nodales en La Plata, la propuesta es un recorrido general y esquemático sobre el lugar del psicoanálisis en el contexto intelectual, académico y cultural durante algunas décadas previas hasta la del 60 inclusive. La finalidad apunta a que los lectores y lectoras se aproximen a una visión somera del despliegue de este movimiento en el país y en la carrera (principalmente desde la UNLP) en tanto antecedentes que vislumbran algunos avatares que ha transitado este entrecruzamiento entre formación de grado en psicología y el psicoanálisis, que suele aparecer tan naturalizado y cristalizado en algunas dimensiones de transmisión y enseñanza docente.

En sus primeros años, las carreras de Psicología estuvieron marcadas por orientaciones teóricas y perfiles de graduados muy pluralistas, entrando en discusión muy diversas teorías de la personalidad. En relación con el perfil profesional, se enfatizaba la necesidad de una formación universitaria que capacitara para distintos campos laborales, entre ellos el clínico, laboral y el pedagógico (Monasterio, 1961), mientras se definía a los psicólogos como “especialistas” en los aspectos técnico-científicos de las especialidades propuestas (“psicólogo clínico-laboral” o “psicólogo pedagógico-social”). Era claro para finales de 1950, dentro del mismo contexto en que se creaban las primeras carreras de Psicología¹, que había un consenso bastante extendido entre los fundadores de esas carreras, los psiquiatras y los

psicoanalistas sobre el hecho de que los psicólogos no debían ejercer el psicoanálisis ni recibir formación sistemática en el mismo.

Por otro lado, tiempo antes se había creado la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA)². Se trataba solamente de un núcleo reducido de médicos psiquiatras que atendían a las élites porteñas –aunque llegaría a ser la institución psicoanalítica más importante de Latinoamérica–, sostenido en una corriente fundamentalmente kleiniana, en auge internacionalmente por aquella época. La vinculación entre los psicoanalistas provenientes de la APA y la Universidad se produjo inicialmente en la carrera de Medicina de la UBA y por medio de actividades extracurriculares. No obstante, en los años posteriores la corporación médica no se mostró demasiado receptiva a las ideas freudianas ni al ingreso de los psicoanalistas a las cátedras de la Facultad de Medicina. La aparición notable del psicoanálisis advendría a partir del protagonismo estudiantil, más curioso y receptivo a las ideas metapsicológicas, y con la incorporación de reconocidos psicoanalistas de la APA como docentes a la carrera de Psicología de la UBA, tales como José Bleger, Fernando Ulloa y David Liberman, influenciados por Enrique Pichón-Rivière, quien, a pesar de que nunca ingresó a la Universidad, lograba una notable convocatoria desde su concepción del psicoanálisis y las lecturas propuestas.

En efecto, el primer director de la carrera de Psicología en la UBA, Marcos Victoria, pretendía darle a la carrera una orientación alejada de la clínica y sobre todo del psicoanálisis. Así, algunos miembros de la APA verían resistencias a su ingreso en el circuito académico; tal es el caso de Ángel Garma, que perdería varios concursos para ingresar en Psicología, tanto en la UBA como en la UNLP (Dagfal, 1998). Por otro lado, la jefa inaugural del Departamento de Psicología en la Facultad de Humanidades en UNLP fue Fernanda Monasterio, de fuerte raigambre médica y alejada de todo psicoanálisis. Bajo su mandato ingresaron docentes como Edgardo Rolla, quien era neurocirujano pero a principios de los años cincuenta se había encontrado con el psicoanálisis, convirtiéndose luego en discípulo de Pichón-Rivière y en miembro adherente de APA³. Del mismo modo, para reemplazar a Monasterio en Psicología de la Infancia y de la Adolescencia, apareció Mauricio Knobel, un joven médico especializado en psiquiatría infantil que también iniciaría su formación psicoanalítica –y posteriormente adheriría a esta línea teórica– en la APA. Según el testimonio de la fundadora, en La Plata el psicoanálisis no estaba instaurado hasta que algunos profesores de formación psicoanalítica, tales como Knobel y Rolla, comenzaron a implantar el interés concreto y promover la enseñanza de algunas cuestiones dentro del estudiantado. Se trata de una paradoja dado que la finalidad para la cual habían sido convocados algunos docentes se oponía visiblemente a cualquier aporte del psicoanálisis (Dagfal, 2014).

Pero hacia el final de la carrera, el psicoanálisis se estaba concibiendo como la propuesta “más rica, sistematizada y coherente” (Delucca, 1994) y se había inmiscuido en las materias clínicas. No obstante, el diagnóstico psicológico (con o sin pruebas técnicas), la

administración de test proyectivos, el consejo psicosigiénico y el tratamiento verbal de los conflictos de la personalidad eran aptitudes del psicólogo clínico, al que se lo relegaba únicamente al rol de “colaborador” del médico (Vadura & Fernández, 2016). Se comenzaba a hacer notoria la contraposición entre las inquietudes intelectuales, la efectiva transmisión y las restricciones jurisdiccionales profesionales.

Sería entonces hacia 1964, con la llegada de Luis María Ravagnan a la UNLP, que comenzaría a parecer más viable y explícita la adhesión al psicoanálisis en la formación. Amante e introductor de Maurice Merleau-Ponty en las lecturas académicas, en los programas de las materias a su cargo – “Introducción a la Psicología” y “Estudios de Psicología II”- incorpora bibliografía psicoanalítica tomándola como una teoría psicológica contemporánea desde su lectura atravesada por la tradición filosófica francesa. Del mismo modo, también el método clínico y el psicoanalítico comienzan a aparecer en la enseñanza académica, aunándose con referencias filosóficas francesas como Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre o Jean-François Lyotard (Vadura & Fernández, 2016). Esta fundacional tradición filosófica francesa sigue arraigada en la actualidad, quizás no tanto desde aspectos teóricos o explícitos, pero sí como un sustento que hace de “barrera” al ingreso de concepciones más objetivistas o científicas que se expanden cada vez más en el ámbito europeo –incluso en la propia Francia–, mientras que en nuestro país se mantiene una matriz más filosófica, humanista y social (Prandi, 2013).

Tiempo después, Juan Carlos Pizarro –miembro de la APA, especialista en Rorschach y posterior titular de Psicodiagnóstico– suplantaría a Ravagnan luego de su jubilación. Entonces, para 1966 la carrera de Psicología de la UNLP estaría en manos de Pizarro y el Instituto de Psicología a cargo de Knobel, es decir, un psicoanalista y un psicoterapeuta respectivamente (Dagfal, 2014), anticipando el terreno fértil para la pregnancy psicoanalítica en la transmisión y formación profesional desde una directiva claramente afiliada al psicoanálisis.

Desde las nuevas carreras, en la década del 60 también comenzarían a graduarse nuevos profesionales universitarios, cuyas tareas y campos de trabajo faltaban construirse. Fue una tarea encomendada a los primeros psicólogos enfatizar la búsqueda de las claves de su rol. La limitación legal al ejercicio de la psicoterapia y del psicoanálisis establecía los límites del rol profesional, mientras tanto, por esta época se mantenía cierto consenso en el campo médico que sostenía a la psicoterapia y al diagnóstico como dominios exclusivamente médicos, ajenos a los psicólogos (Klappenbach, 2000).

Pero hacia 1965 se llevó a cabo el Segundo Congreso Argentino de Psicología en San Luis, donde se discutió la cuestión de la legislación del ejercicio profesional de la psicología. Poco antes de este congreso, el presidente de la UNLP, Roberto Ciafardo, había llamado a una comisión mixta entre las Facultades de Medicina y de Humanidades, habiendo llegado a

acuerdos y comunión respecto al psicólogo como el único profesional que recibía formación específica en psicología. Las discusiones posiblemente hubiesen desembocado en algún estatuto legal para los psicólogos, pero en 1966 se produjo el golpe que derrocó a Arturo Illia, instaurando un nuevo sistema dictatorial. A Pizarro le resultó muy llamativo el grado de información y predisposición que algunos profesionales del sector médico habían sostenido en tales encuentros, promoviendo la exclusividad en formación psicológica para los estudiantes de la carrera y las responsabilidades en su labor, mientras que el ejercicio de la psicoterapia seguía siendo un punto de disputa. De cualquier modo, se comenzaba a establecer que la disputa en todo caso no era *disciplinaria* (contrapuesta a la *medicina*), sino *legal* en relación a posiciones de privilegio/poder (contrapuesta a *algunos profesionales médicos*).

Por otro lado, sumándose al debate de época centrado en la figura del *psicoanalista* o la de *agente de cambio*, estaba el debate acerca del rol como *psicólogo clínico* o como *psicólogo orientado a otras especializaciones*, donde también el psicoanálisis ocuparía un lugar destacado. En efecto, para la gran mayoría de los actores del momento, el rol del psicólogo podía tener un carácter de *adhesión* al psicoanálisis, es decir, identificarse con el del psicoanalista (como Roberto Harari, Beatriz Grego, Irene Kaumann) o incluir la formación del psicoanálisis (Rodolfo Bohoslavsky, Teresa Calvo, Juana Danis, Ricardo Malfé), *diferenciación* con el psicoanálisis (Antonio Caparrós, Nuria Cortada de Kohan, Plácido Horas), o directamente *negación* del psicoanálisis (Enrique Saforcada). En este sentido, ya sea por *adhesión*, *diferenciación* o *rechazo* (Klappenbach, 2000), el psicoanálisis constituía uno de los ejes principales que articulaba prácticamente todos los debates sobre la función del psicólogo y comenzaba a tomar mayor fuerza en relación con la formación y desempeño profesional.

El psicoanálisis competía con la psiquiatría tradicional en la comprensión y tratamiento de la enfermedad mental, pero rápidamente su demanda se extendió en la sociedad, formando parte de las renovaciones culturales de esa época. En este marco, las recién creadas carreras de Psicología se prestaban como vías para su difusión. El psicoanálisis que ingresó a estas carreras en la década del 60 no respondía a la ortodoxia de corte médico de la APA, sino que estaba atravesado por inquietudes de tipo social que lo hacían más atractivo a los ojos de los alumnos y alumnas. Algunos incluso intentaban hacerlo dialogar con el marxismo a nivel cultural, infundiendo el "freudomarxismo". En tal sentido, cabe señalar que la contradicción entre el papel del psicoanalista y el de agente de cambio era en verdad relativa, ya que la gran mayoría de los partidarios de un rol centrado en la promoción de cambios no excluían categóricamente al psicoanálisis como uno de los fundamentos centrales de tal rol.

Con las actividades prevaletentes de las primeras promociones de graduados, la representación social del psicólogo se afirmó con claridad como la de un profesional de perfil clínico que se desempeñaba habitualmente en el campo de la salud mental. La

identificación del psicólogo con la atención clínica de los padecimientos y conflictos psíquicos, en sus diversas expresiones y tanto a nivel individual como grupal, institucional y comunitario, fue acompañada de un mayor énfasis de la formación en la teoría psicoanalítica y de un menor cultivo de la investigación científica.

En cualquier caso, con el correr de los años la enseñanza del psicoanálisis se iría extendiendo en las carreras de Psicología nacionales, alcanzando un carácter hegemónico al promediar aquella época (Klappenbach, 2000). Con escasas excepciones, hacia finales de la década del 60 ya se observaba una pronunciada hegemonía psicoanalítica. Siguiendo a María Eugenia González y Alejandro Dagfal (2012), es sumamente paradójico que, ya sea porque se creía en una psicología científica no necesariamente centrada en el ámbito clínico (aún reservado a los médicos) o porque se estimaba que los psicólogos tenían que cumplir una función social más ambiciosa, ligada a la prevención, ni los fundadores de las carreras de psicología, ni los médicos, ni aún el mismo Bleger anhelaban que los psicólogos se “convirtieran” en psicoanalistas. Aun así, el destino hacia la coalición entre el rol profesional, el despliegue clínico y el psicoanálisis fue inminente. Trascendiendo impedimentos legales, disputas profesionales con campos disciplinares afines, reservas hegemónicas sobre la transmisión y toda una serie de fragmentaciones, el psicoanálisis fue implantándose en los circuitos académicos desde los aportes docentes, la demanda estudiantil y el despliegue cultural que animaba a tomarlo como fuente de inspiración intelectual, afianzándose cada vez más no solo la vertiente psicoanalítica sino el carácter clínico, que se vería fehacientemente acentuado entre 1970 y 1990.

Conclusiones

Estableciendo el somero recorrido señalado se evidencia cómo no solamente el psicoanálisis constituyó una influencia relevante en la formación universitaria del psicólogo argentino sino que también la Universidad contribuyó al proceso de arraigo de la tradición psicoanalítica en Argentina, generándose un efecto de fortalecimiento mutuo entre ambas disciplinas. A partir de la normalización y reapertura de las carreras de Psicología postdictadura se produjo un fenómeno particular en estos estudios. El auge del “lacanismo” se acompañó de masividad: precisamente cuando se empieza a transmitir más extensamente a Lacan es cuando más estudiantes ingresan a la carrera, en la recuperación democrática. Del mismo modo, la consolidación institucional de la psicología se forjó paralelamente a la adopción del psicoanálisis lacaniano como marco teórico de la mayor parte de las cátedras clínicas (González, 2016).

Esta prevalencia psicoanalítica y clínica (y en gran medida también lacaniana) es una vertebración que articula considerablemente no solo la efectiva transmisión y formación en nuestra facultad, sino que circunscribe una parte del imaginario que circula en torno a

marcar distinciones jerárquicas sobre la relevancia de teorías, corrientes, orientaciones profesionales, desempeños, investigaciones y actividades académicas en general. El camino hacia el desmenuzamiento histórico de focos hegemónicos en la formación profesional y las costumbres cristalizadas puede generar un margen de reflexión y un ímpetu por cuestionarse el alcance y el sentido político de ciertas preponderancias y características que atraviesan nuestra trayectoria académica.

Respecto al sentido de la historización, lejos de atenerse a modalidades y finalidades celebratorias, estáticas o melancólicas sobre la misma, el valor subversivo y transformador de la historia deriva de la posibilidad de generar un impulso hacia la voluntad de conocimiento y, fundamentalmente, una interrogación de las responsabilidades (Vezzetti, 2007).

Notas

- 1- Entre 1954 y 1959 se organizarían las carreras de Psicología en seis universidades nacionales: del Litoral (con sede en Rosario), Buenos Aires, Cuyo (con sede en San Luis) Córdoba, Tucumán y La Plata.
- 2- Fundada en 1942.
- 3- En 1961 se iba a hacer cargo además de la materia Psicología Profunda (posterior Teoría Psicoanalítica).

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. & Klinar A. (2016). "Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2015. (Resultados preliminares)". VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXIII Jornada de Investigación; XII Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires, 23-26 de noviembre de 2016.
- Dagfal, A. (2014). "Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966)". *Universitas Psychologica*, 13(5), pp. 1759-1775. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.bhpc>
- Dagfal, A. (1998). *La creación de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966)* [informe final de beca de iniciación]. Universidad Nacional de La Plata (INÉDITO).
- Danziger, K. (1984). "Towards a conceptual framework for a critical history of psychology". *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), pp. 99-107.
- Delucca, N. (1994). "Palabras de una veterana de la primera promoción de psicólogos a los estudiantes y futuros colegas". *Boletín de la Comisión de Estudiantes de Psicología*. Universidad Nacional de La Plata.
- González, M.E. (2016). "La expansión del psicoanálisis en la Universidad argentina desde mediados del siglo XX: un estudio historiográfico". *Tesis Psicológica*, 11(1), pp. 116-133.
- González, M. E. & Dagfal, A. (2012). "El psicólogo como psicoanalista: problemas de autorización y formación". *Intersecciones Psi*, 2(5), pp. 12-18.
- Klappenbach, H. (2000). "El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975". *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, pp. 191-227.
- Monasterio, F. (1961). *Memorias del Departamento de Psicología*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata.
- Muller, F. J. (2008). "Psychotherapy in Argentina: theoretical orientation and clinical practice". *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(4), pp. 410-420.
- Prandi, M. (2013) "Psicología y Psicoanálisis: Entrevista a Alejandro Dagfal. Una vuelta sobre sus orígenes en París y Buenos Aires". *Sociedad*, 21. Recuperado de: <http://letraurbana.com/articulos/psicologia-y-psicoanalisis-entrevista-a-alejandro-dagfal/>
- Vadura, N. & Fernández, L. (2016). "De los orígenes naturalistas a las perspectivas humanistas en los programas de Monasterio, Ravagnan y García de Onrubia". En A.

Viguera (coord.) *Historias de la psicología y el psicoanálisis en La Plata (1946-1990)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, [Libro digital (PDF)]. Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download>

Vezzetti, H. (2007). *Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social*. En A. Pérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Recuperado de: http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php

Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*. Buenos Aires: Paidós.

EL ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN: BARRER DICOTOMÍAS PARA PENSAR SUS APORTES

Florencia Aldana Gastaminza

Resumen

Este trabajo forma parte del proceso de investigación: "Producción de subjetividad de las infancias institucionalizadas en casas de abrigo de la ciudad de La Plata", en el marco de una beca de tipo A (UNLP). Se trata de una investigación cualitativa, de enfoque interpretativo en una casa de abrigo de varones y otra de mujeres, con el uso de métodos de análisis institucional e investigación-acción participativa.

El objetivo de este escrito consiste en presentar una aproximación a la perspectiva metodológica del análisis de la implicación en la primera etapa de la investigación realizada en la casa de abrigo de mujeres. Desde los aportes de la psicología institucional, se piensa a las instituciones como productoras de subjetividad, que a su vez son producidas por los sujetos que estas configuran. En este marco, el investigador o la investigadora constituye y es constituido/a por el campo institucional que estudia.

Por ello, a continuación abordamos el registro y análisis de las afectaciones, sensaciones, ideas, pensamientos de la investigadora en el primer acercamiento a la casa de abrigo, para ejemplificar de qué modo se puede instrumentalizar el análisis de la implicación, sin que esta presentación sea un desarrollo acabado del análisis. En este sentido, pretendemos compartir algunas reflexiones acerca del análisis de la implicación del sujeto investigador como aporte fundamental para constituir el proceso ético y crítico de la investigación.

Palabras clave: metodología, análisis de la implicación, subjetividad, institución.

Análisis de la implicación: una mirada desde la psicología institucional

En este trabajo partimos de tomar distancia de las concepciones dicotómicas propias de la Modernidad que se basaban en oposiciones binarias, tales como interioridad- exterioridad, individuo-sociedad, razón-pasión. Un análisis que tenga como premisa dichas oposiciones da lugar al estudio de aparentes objetos discretos que se vinculan meramente por relaciones superficiales (Fernández, 1999).

También la investigación de tradición positivista sostenía oposiciones binarias y dicotómicas como: sujeto que conoce - objeto de conocimiento, subjetividad- objetividad. En este sentido, se propuso que la ciencia legítima debía ser objetiva, brindar resultados universales y generalizables. Para ello, era preciso excluir la subjetividad del investigador: vigilarla, controlarla, distanciarla.

Por el contrario, con los aportes de la psicología institucional, se piensa a las instituciones como productoras de subjetividad, es decir, las mismas constituyen a los sujetos sociales como fragmentos ambulantes que portan sus sentidos y significaciones (Castoriadis, 1997) y producen nuevas formas institucionales por su capacidad de creación.

Según esta perspectiva, el análisis institucional es el método de acercamiento al estudio de las instituciones y de intervención en la práctica social en situación (Lapassade & Lourau, 1977). Este análisis se orienta a generar una nueva relación con el saber, para producir una conciencia del no-saber que determina nuestras acciones, afectaciones, pensamientos (Lourau, 1975). A continuación abordamos el examen de la implicación como herramienta metodológica privilegiada para el estudio de las instituciones a través del análisis institucional, lo cual implica el despojamiento de dichas dicotomías.

René Lourau (1991) desliga a la implicación de concepciones utilitaristas, voluntaristas y productivistas, usos que la vinculan con el grado de activismo, con estar comprometido o identificado con una institución. Por el contrario, desde este punto de vista la implicación siempre está presente.

Desde nuestra perspectiva teórico-epistemológica, se ponen en tensión dichos binarismos para la aproximación a las instituciones. Aquellos términos que, antinómicamente, no solo se separan por guiones sino también por estudios disciplinares reduccionistas son indisolubles y conllevan relaciones de mutua producción.

El registro y análisis de la implicación del investigador o de la investigadora es relevante para su trabajo y la producción de conocimiento. Por un lado, posibilita la elucidación crítica del investigador o de la investigadora para que intente "saber lo que piensa y pensar lo que hace" (Castoriadis en Fernández, 1999), pues uno/a interviene desde la lógica en la que está pensando, y la misma está entramada por marcos teóricos, recorridos vitales y

atravesamientos institucionales. Por otro lado, el análisis de la implicación aporta un material fundamental para el estudio de las instituciones y sus modos de producción, ya que las afectaciones, pensamientos y modos de estar en la institución dan cuenta de procesos y dinámicas institucionales, significaciones sociales, cristalizaciones y desplazamientos de sentidos.

Análisis de la implicación: un ejemplo de la primera etapa del proceso de investigación

El análisis de la implicación se puede realizar en los distintos momentos del proceso de investigación. En esta ocasión, compartimos el análisis de la implicación en la primera etapa investigativa enmarcada en la beca tipo A (UNLP) cuyo plan de trabajo preliminar se titula "Producción de subjetividad de las infancias institucionalizadas en casas de abrigo de la ciudad de La Plata".

La casa de abrigo que abordamos se encuadra en el marco normativo del Sistema de Promoción y Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes. Se define como un espacio "de acceso ágil y permanencia transitoria" que posibilita el alojamiento de niñas y adolescentes, bajo la "medida de abrigo" (Ley 13298). Esta es una medida de protección excepcional y transitoria que consiste en brindar a los/as niños/as y adolescentes un ámbito alternativo a su grupo de convivencia, cuando se encuentran vulnerados sus derechos y no se ha podido tomar otra disposición para su restitución.

Este apartado se centra en el análisis de la implicación en los primeros acercamientos a la casa de abrigo de mujeres para la recolección de datos, a través de la observación participante. En este sentido, nos abocamos al registro y estudio de las afectaciones, sensaciones, ideas, pensamientos de la investigadora para ejemplificar de qué modo se puede instrumentalizar el análisis de la implicación, sin que esta presentación constituya un desarrollo acabado de tal análisis.

En los primeros registros de la implicación, se puede destacar que la sensación que primó en los primeros acercamientos a la casa de abrigo fue la decepción por los tratos distantes, miradas de desconfianza, tanto de las niñas como de los/as trabajadores/as. Asimismo, ciertos elementos llamaron la atención, por ejemplo: las colillas de cigarrillo en el patio donde estaban las niñas y que estas eran muy altas.

En una primera aproximación, apareció algo del orden de lo "no esperado", tanto en relación con la edad como con respecto al trato de los/as trabajadores/as y de las niñas y adolescentes. No obstante, también emergieron aspectos del orden de "lo conocido": el olor le recordaba a la investigadora al hogar de niños/as en el que realizó la Beca CIN (2017). A partir de allí, se desplegaron los pensamientos ligados a "la casa de abrigo **no es como el**

hogar de niños/as, como tampoco lo son los/as trabajadores/as, ni las niñas, ni los directivos”.

El registro y análisis de la implicación remite a que este proceso de investigación no constituye la primera aproximación al campo de las infancias institucionalizadas por parte de la becaria, ya que le precedía su estudio de un hogar convivencial (ONG) en la ciudad de La Plata, en el marco de la Beca CIN (EVC) 2017 y la participación en un proyecto de voluntariado realizado en dicha institución, acreditado y subsidiado por Área de Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la UNLP (2016-2018). En este sentido, esta herramienta permitió atender a las significaciones sociales imaginarias acerca del hogar convivencial y aquellos sentidos producidos por la “ecuación hogar=familia” y la consecuente “lógica familiarista” (Kreis & Gastaminza, 2018) que operaban en la institución abordada previamente. Dicha lógica familiarista produce que los/as trabajadores/as se subjetiven como “uno/a más” de la familia. Por ello, en el registro de la implicación aparecía “la decepción ante los tratos distantes”. Por otro lado, dicho hogar convivencial era definido por los directivos y trabajadores/as como “hogar de niños/as” y las significaciones que circulaban acerca de los/as niños/as estaban ligadas a la tutela y a la infantilización, a pesar de que muchos/as ya eran adolescentes. En este punto, se enraízan las afectaciones y pensamientos en relación con la sorpresa respecto a la edad y los hábitos adolescentes.

La visibilización de los sentidos que producen los modos de habitar la institución como investigador/a forma parte proceso ético y crítico de la investigación. En este caso, permitió revisar el plan de trabajo y advertir las cristalizaciones de sentidos. Por ejemplo, en las preguntas de investigación y objetivos generales y específicos se había invisibilizado a los/as adolescentes, a través de enunciar que “se estudiará la producción de subjetividad de niñas y niños **hasta 18 años**”.

Asimismo, la elucidación crítica de los sentidos que producían aquellos modos de habitar la casa de abrigo ha facilitado el acceso a un nuevo material de análisis que remite a las diferencias en las significaciones sociales imaginarias y dinámicas institucionales de las ONG que funcionan como hogares convivenciales y de las casas de abrigo estatales, en el marco de las instituciones de protección de derechos de las infancias y adolescencias.

Reflexiones finales

El análisis de la implicación es un trabajo complejo que no se pretende explicitar acabadamente en este escrito. Sin embargo, se espera que esta breve ejemplificación permita visibilizar el valor instrumental de su empleo.

Por un lado, posibilita la elucidación crítica del investigador o investigadora para que intente “saber lo que piensa y pensar lo que hace” (Castoriadis en Fernández, 1999) pues uno/a

interviene desde la lógica en la que está pensando, y la misma está entramada por marcos teóricos, recorridos vitales y atravesamientos institucionales.

Por otro lado, el análisis de la implicación aporta un material fundamental para el estudio de las instituciones y sus modos de producción, ya que las afectaciones, pensamientos, modos de estar en la institución dan cuenta de procesos y dinámicas institucionales, significaciones sociales, cristalizaciones y desplazamientos de sentidos. Esta línea, como un aporte a un proceso crítico de construcción de conocimiento, dio lugar a lo no pensado a través de crear una apertura para la construcción de nuevos interrogantes.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. ([1975] 2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997) "Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social". En *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto* (pp. 64-77). Barcelona: Gedisa.
- D'Agostino, A. (2018). "Psicología Institucional e Investigación acción". En A. D'Agostino, J. Veloz, I. Vidal (comps.) *Psicología Institucional: un campo de problemas*. La Plata: Edulp.
- Fernández, A. (1999) "Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad". En *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kreis, M. & Gastaminza, F. (2018). "Significaciones sociales en un Hogar Convivencial: un estudio de caso en la ciudad de La Plata". *XXVI Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM*, Universidad Nacional de Cuyo.
- Lourau, R. (1991). "Implicación y sobreimplicación". Ponencia presentada en "El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales", encuentro organizado por la Asociación Civil el Espacio Institucional, Buenos Aires, noviembre de 1991. Recuperado de <http://catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/rl%20iys.pdf>.
- Lourau, R. (1975). "Introducción". En *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lapassade, G. & Lourau, R. (1997). "Capítulo. 10. El análisis institucional". En *Claves de la Sociología*. Barcelona: Laia.
- Pérez, E.A. (2014). *Psicología institucional*. La Plata: Edulp.

INTERVENCIONES COMUNITARIAS: TERRITORIO, IDENTIDAD Y FRAGMENTACIÓN SOCIAL

Florencia Aldana Gastaminza y Félix Heredia

Resumen

Este escrito forma parte del proyecto de investigación "Aproximaciones a las prácticas sociales violentas: sus usos y sentidos en barrios de alta vulnerabilidad social (parte 2)" y del PMP "Salud mental y promoción de lazos sociales no violentos". En dicho marco, desde el 2016 venimos trabajando en un barrio de la ciudad de La Plata a partir de la metodología de investigación-acción participativa. Las técnicas utilizadas para el abordaje son: entrevistas semidirigidas, observación participante, análisis bibliográfico, elaboración de un mapeo colectivo, entre otras.

En esta oportunidad, nos proponemos compartir y reflexionar sobre la importancia de las intervenciones comunitarias y sobre cómo entran en juego las herramientas metodológicas en su construcción. Según Ana María del Cueto:

La intervención en los grupos que conforman una comunidad nos acerca al universo de la percepción con que dichos actores sociales visualizan sus relaciones familiares, institucionales y comunitarias; qué es lo que perciben como riesgo individual, familiar, institucional, comunitario; cómo es la relación que mantienen entre sí y con las diferentes instituciones (2014:97).

En esta dirección, a la hora de pensar en una intervención comunitaria consideramos fundamental la construcción de un diagnóstico participativo y situacional, del que formen parte los y las habitantes del territorio. Por lo tanto, se hace necesario remarcar que en la realización de dicho diagnóstico se deben contemplar las problemáticas y necesidades sentidas y expresadas por los/as habitantes de la comunidad en la cual se está interviniendo. Asimismo, los/as actores/as sociales deben realizar una revisión constante del lugar desde el que están realizando la intervención, para que sus prejuicios, ideas, afectaciones, conceptos, no obturen las condiciones del encuentro y de la participación activa de la comunidad. En este sentido: "Para realizar una intervención en salud mental comunitaria y participar en la producción subjetiva de una comunidad dada, necesitamos (...) poder cuestionarnos en un sentido crítico nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestra manera de actuar" (Del Cueto, 2014: 44).

En las intervenciones comunitarias en barrios de vulnerabilidad social, donde el Estado se encuentra ausente y la exclusión es efecto de estrategias biopolíticas que fortalecen las prácticas sociales violentas (Cufre, 2010), se nos presentan desafíos. Tales retos nos interrogan e interpelan constantemente a tal punto de llevarnos, en el mejor de los casos, a ser artesanos/as creadores/as e innovadores/as que trabajan con los emergentes, desde una mirada integral, reconociendo las potencialidades de la comunidad y apostando a la participación activa de la misma.

Palabras clave: territorio, diagnóstico participativo, intervención comunitaria, fragmentación social.

El barrio El Futuro y las barreras de accesibilidad

En la cartografía de los barrios platenses, se advierte que el barrio El Futuro es uno de los de mayor extensión territorial y poblacional, que abarca a más de mil familias. Dicho barrio se encuentra en la localidad de Melchor Romero, que está ubicada al sudeste de la ciudad de La Plata y atravesada por los arroyos Del Gato y Rodríguez. Cuenta con aproximadamente 22.500 habitantes, población que se ha ido incrementando a lo largo de los últimos años. Las necesidades habitacionales de una buena parte de la población impulsaron nuevas residencias y, con ello, el crecimiento urbano. Dentro de esta localidad se identifican algunos barrios como Malvinas, Santa Ana, Tobas, Don Fabián, El Futuro, entre otros.

El barrio El Futuro ha sido abordado desde la investigación-acción dentro del proyecto de investigación "Aproximaciones a las prácticas sociales violentas: sus usos y sentidos en barrios de alta vulnerabilidad social (parte 2)" y en el PMP "Salud mental y promoción de lazos sociales no violentos". En El Futuro predomina una población arraigada en costumbres bolivianas, debido a que está conformada por migrantes o descendientes de bolivianos. Esta impronta se ve reflejada en la configuración de este barrio en particular. De este modo, los/as habitantes coconstruyen el espacio social produciendo formas singulares de habitarlo. Se puede apreciar una gran importancia otorgada a los eventos festivos, como el de la Virgen de Urkupiña, la circulación de música, comidas, costumbres y todo aquello que caracteriza a la comunidad boliviana.

A partir del diagnóstico situacional participativo (mapeo colectivo, entrevistas semidirigidas, observación participante) realizado con la comunidad, se pudieron relevar barreras de accesibilidad que imposibilitan el ejercicio de los derechos. Las vecinas y los vecinos señalaron una serie de problemáticas. Con respecto al uso del transporte, mencionaron que solo cuentan con un colectivo que los acerca a 32 y 167 en horarios escolares y el resto del

día los/as deja en 32 y 155; además se caracteriza por una reducida frecuencia. Por dicha razón, tienen que caminar alrededor de veinte cuadras para llegar a sus casas. Asimismo, ante dicha dificultad en cuanto a la movilidad, para el ingreso y salida del barrio suelen organizarse para cubrir los gastos de remís de manera colectiva. Otra de las situaciones a la cual se enfrentan es el problema de la recolección de basura, ya que no se garantiza este servicio a pesar de los insistentes reclamos de los/as habitantes. En esta línea, otros obstáculos que visualizan son: “zanjas tapadas y llenas de mugre”, “calles de tierra inundadas por temporales”, “inseguridad dentro del barrio”, acompañadas por el “no ingreso de efectivos policiales” ni ambulancias.

La vulneración social caracteriza a este barrio no solamente por encontrarse en la periferia de la ciudad, sino porque se ve acentuada por prácticas sociales violentas (Cufre, 2010) que se cristalizan en el territorio, como las barreras de accesibilidad vinculadas con la falta de políticas públicas y sociales. No obstante, cabe señalar que dichas barreras que obturan el acceso a los derechos se ven acrecentadas por la singularidad de ser una comunidad predominantemente boliviana. De este modo, los procesos de exclusión en este barrio se ven fortalecidos por la intersección entre clase social, etnia y género.

Territorio y repliegue identitario

Nos interesa abordar y pensar al barrio El Futuro en función de las marcas significativas aludidas, que pueden relatar los/as habitantes, que son observables en las dinámicas cotidianas y producen los modos de pensar, estar, sentir de la población. Por ello, descartamos definir el territorio teniendo en cuenta únicamente los límites físicos y espaciales que pueden determinar con precisión las calles que señalan un aquí y un allá.

Entendemos al territorio en términos de construcción social, producto de interacciones e interrelaciones que escenifican la existencia de la multiplicidad de recorridos y discursos. Por ello, nunca es un sistema cerrado, sino abierto y en formación (Massey, 2014).

La especificidad de cada lugar es el resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas, intercambios, etc. que se entrelazan dentro de este nodo y es producto también de lo que se desarrolle como resultado de este entrelazamiento. Es algo que yo he denominado “un sentido global de lugar”, un sentido global de lo local. Hay algo aquí que es muy importante: la identidad de un lugar –cualquier lugar– no está arraigada simplemente dentro del lugar, sino que está compuesta también por relaciones externas (Massey, 2004: 79).

A partir de aquí, pensamos el territorio como lugar de pertenencia donde se produce identidad. Pero esta identidad no estará asentada sobre la base de los límites espaciales y

geográficos sino que es producto de los procesos de circulación de las relaciones que se desarrollan en lo cotidiano, en este caso, del barrio El Futuro.

En este ejercicio de pensar la configuración de este barrio, como señalan los/as vecinos/as, en relación al “adentro y el afuera”, se puede registrar un doble movimiento en el que entran en juego los procesos de exclusión (marginación, estigmatización) y de identidad (repliegue identitario).

En este sentido, como se ha mencionado en el apartado anterior, en este territorio se acentúan los procesos de exclusión y las estrategias biopolíticas que, en el marco de la ferocidad de las políticas neoliberales, fortalecen la marginación y estigmatización de esta población, no solo por ser pobre y vivir en la periferia, sino también por ser boliviano/a. En el decir de los/as vecinos/as aparecen enunciadas prácticas sociales violentas (Cufre, 2010) que son ejercidas hacia ellos/as por ser una población con ascendientes bolivianos, violencia que no solamente se manifiesta de manera física y verbal, sino también que se ve plasmada en las paredes del barrio. Las paredes reflejan esta tacha de infamia; como consecuencia, cada rincón del barrio les repite y recuerdan que son extranjeros/as no bienvenidos/as a pesar de haber nacido argentinos/as: “Bolita de mierda”, “Váyanse a su país”.

Esta marginación que viven día a día, cargados/as por la discriminación y estigmatización por ser bolivianos/as, los/as lleva a un repliegue identitario reforzando su identidad en sus costumbres, festividades, en ese encuentro marcado por lo étnico y la exclusión.

Por su parte, el repliegue identitario los ha llevado construir un “adentro” y un “afuera”, de modo tal que su identidad territorial se construye entre el “adentro”, donde estarían seguros/as, donde no serían juzgados/as, y el “afuera”, que profundiza sus vulnerabilidades. Por ello, su repliegue no se debe únicamente a que son parte de un asentamiento de la periferia o a su condición de pobreza, sino también a la marginación que padecen por pertenecer a una comunidad boliviana.

Territorio: la fragmentación social como problema

Este contexto político y económico, no solo busca profundizar las políticas neoliberales y las estrategias de biopolítica que producen cada vez mayor exclusión social, sino que también intenta dismantlar el tejido social comunitario. En este escenario en el que se “hace oídos sordos” a las demandas sociales y se incrementa la pobreza, la población vulnerable es sinónimo de población sobrante y la fragmentación social es vivida como moneda corriente, debido a que los espacios de socialización como la familia, la escuela y el barrio, se encuentran en crisis.

En el caso del barrio El Futuro, el problema de la fragmentación social en un principio se pudo apreciar en la ubicación de las diferentes organizaciones políticas y sociales. Por un

lado, resultó llamativa la cantidad de organizaciones que se encontraban en el barrio. Por ejemplo, en algunos casos había más de una por cuadra, lo cual *a priori* nos permitiría hipotetizar que habría cierta organización comunitaria y territorial. No obstante, cuando se empezó a interactuar y a dialogar con las mismas, denotaban una fuerte fragmentación.

Por otro lado, su distribución espacial daba cuenta de la falta de comunicación entre ellas, ya que a la hora de dialogar con distintos referentes de las organizaciones se pudo inferir que no había acciones en conjunto llevadas a cabo en el territorio, incluso se superponían las actividades. Asimismo, los referentes no eran habitantes de ese barrio y los/as vecinos/as no se sentían habilitados/as para contarnos sobre su organización sin consultarles previamente a ellos.

Desde los aportes de Pierre Bourdieu (2000), pensamos al territorio en términos de campo, es decir, como un lugar de disputa y conflicto, atravesado por relaciones de poder, intereses dispares y distintas estrategias de actores sociales. En este caso, se podría pensar que estas organizaciones, en vez de fortalecer la matriz social comunitaria, fragmentaban el lazo social, ya que cada una intentaba “llevar agua para su molino”, convirtiendo al barrio en campo de batalla para captar adeptos/as que aumentaran el caudal de votos para los referentes y/o sus agrupaciones de pertenencia.

Durante el recorrido por el barrio, el acercamiento a las instituciones y la realización de entrevistas semidirigidas a los/as vecinos/as nos encontramos con la invitación de varias de las organizaciones para que realizáramos nuestra intervención dentro de las actividades que ellas llevaban adelante, para que aquella pudiera ser capitalizada como un hecho partidario por estas entidades. Esto nos llevó a pensar cómo poner en juego nuestras intervenciones para que no tomaran el rumbo de esa fragmentación social y pudieran contrarrestar este tipo de políticas que se ven reflejadas en los diferentes barrios y sobre todo en aquellos de alta vulnerabilidad. ¿Cómo debería ser ese trabajo en territorio?

El trabajo en territorio debería operar como una apertura de múltiples interrogantes y desafíos que nos interpelen. En la investigación-acción es necesario sostener la revisión crítica de nuestro accionar como investigadores/as y el cuestionamiento de nuestras ideas y prejuicios. Por eso, es fundamental un buen diagnóstico participativo y una evaluación constante de nuestras prácticas que apunten a una participación activa por parte de la comunidad. ¿Desde dónde estamos interviniendo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? Estos son algunos de los interrogantes que debemos hacernos a la hora de pensar una intervención comunitaria.

Como hemos mencionado, es fundamental que el diagnóstico situacional sea elaborado con y para los/as vecinos/as del territorio, de modo tal que se intente darles voz a aquellos/as que han sido acallados/as, que sus demandas sociales sean tenidas en cuenta, pero no como

mera queja sino como potenciadoras de acciones en conjunto que lleven a conmovir ciertas lógicas individualistas instituidas.

Algunas reflexiones

A lo largo del escrito se fueron desplegando una serie de interrogantes que se nos presentaron en el trabajo territorial y promovieron la problematización de lo que se entiende por intervención comunitaria.

A raíz de esto, surgieron ejes como: barreras de accesibilidad en poblaciones de alta vulnerabilidad social, el repliegue identitario como un recurso para hacerle frente a los procesos de exclusión acentuados por la discriminación étnica, pese a la fragmentación social que atenta contra la matriz comunitaria.

En esta oportunidad, nuestra investigación-acción en el barrio El Futuro presentó el desafío de construir colectivamente intervenciones comunitarias que rompan con el individualismo, desde el trabajo en red, para recuperar el lazo social.

Para ello, es necesario identificar problemas comunes y concretos, construir un objetivo en común, reconociendo las potencialidades de la comunidad, aunando esfuerzos, conocimientos y recursos. El trabajo en el territorio implica un encuentro con otros, donde los problemas y emergentes del día a día deben ser abordados de manera colectiva y entendidos en un contexto macro: social, político y económico.

Para concluir, se debe destacar que estos intentos de conceptualizar la intervención comunitaria no pueden considerarse como acabados o como una receta que hay que seguir paso a paso, sino que deben ser entendidos como aportes que ayuden a pensar cada intervención comunitaria desde un recorte territorial y situacional.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Akal.
- Colanzi, I. & Del Manzo, M. B. (2016). "Modos de habitar el barrio: territorio de disputa y agencia colectiva". *Temas en Psicología*, 3, pp. 135-157. ISSN 2525-1163. .
- Cufre, L. (2010). *Una inquietante familiaridad. Las prácticas sociales violentas como organizadoras de subjetividad. Un caso en la Universidad Veracruzana*. México: Editorial Biblioteca Digital de Humanidades.
- D'Agostino, A. (2018). "Psicología institucional e Investigación acción. El psicólogo institucional y la comunidad". En: A. D'Agostino, J. Veloz, I. Vidal. (comps.), *Psicología institucional: un campo de problemas* (pp. 96-102). La Plata: Edulp
- Del Cueto, A. M. (2014). *La salud mental comunitaria. Vivir, pensar, desear*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Massey, D. (2014). "La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones". En L. Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Massey, D. (2004). "Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización". *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, pp. 77-84. Recuperado de <http://revistes.iec.cat/index.php/TSCG/article/viewFile/54650/54846>
- Pérez, E. A. (2014). *Psicología Institucional*. La Plata: Edulp.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METAPSICOLÓGICAS DE JEAN LAPLANCHE SOBRE EL YO: ENTRE LA ENAJENACIÓN Y LA CAPACIDAD DE METABOLIZACIÓN

Lucía Girón

Resumen

La falta de diversidad en el psicoanálisis francés ha sido establecida como uno de los efectos de recepción del psicoanálisis francés lacaniano (Girón, 2018). Al tiempo que se ha reducido el psicoanálisis francés a “un” psicoanálisis, se ha restado la complejidad del aparato psíquico, lo cual ha hecho del sistema preconsciente-consciente algo descartable y del sistema inconsciente el diamante a explotar tanto teórica como clínicamente.

En el intento de “hacer trabajar” estos efectos de recepción, nos sumergimos en aquello diverso del psicoanálisis francés que rompe y cuestiona la hegemonía lacaniana y que tanto André Green (1990) como Luis Hornstein (1995) han sintetizado como “poslacanismo” o “ni sin Lacan ni sólo Lacan” respectivamente. En el presente trabajo nos centraremos en los aportes que Jean Laplanche ha hecho al psicoanálisis francés, especialmente sus contribuciones a la metapsicología del yo.

“Haciendo trabajar” la teoría del apuntalamiento freudiano y la teoría de la seducción restringida, nuestro autor conceptualiza la teoría de la seducción generalizada para explicar tanto la génesis del aparato psíquico del ser humano a partir de la relación interhumana como la implantación de la pulsión sexual como proveniente del otro, y el yo como resultado del intento de traducción (que, por ser siempre fallida, deja un resto inconsciente).

Según Laplanche, el yo emprende desde su fundación un trabajo de ligazón, resultando ser entonces un autoteorizante continuo, un investigador de restos arqueológicos, un constructor de su propia historia.

De este modo, Laplanche nos convoca a que hablemos del yo y a que lo hagamos hablar incluso en el análisis mismo. Convocar al yo en el análisis implica no solamente convocar su función investigativa de aquellos restos arqueológicos, sino además convocar su trabajo elaborativo, de atribución de sentido, de historización respecto a lo pulsional.

Palabras clave: Laplanche, yo, teoría de la seducción generalizada, psicoanálisis francés

Introducción

A partir de investigaciones precedentes hemos identificado la falta de diversidad en el psicoanálisis francés como uno de los efectos de recepción del psicoanálisis francés lacaniano. Al tiempo que se ha reducido el psicoanálisis francés a "un" psicoanálisis se ha restado la complejidad del aparato psíquico, lo cual ha hecho del sistema preconsciente-consciente algo descartable y del sistema inconsciente un diamante a explotar tanto teórica como clínicamente.

En el intento de "hacer trabajar" estos efectos de recepción, nos sumergimos en aquello diverso del psicoanálisis francés que rompe y cuestiona la hegemonía lacaniana, conformando lo que André Green (1990) ha propuesto llamar "poslacanismo". Autores como el mismo Green, Jean Laplanche, Serge Leclaire, Piera Aulagnier, participan de este movimiento que, si bien retoma algunos postulados lacanianos, toma distancia de otros proponiendo nuevas teorizaciones.

En el presente trabajo nos centraremos en los aportes que Jean Laplanche ha hecho al psicoanálisis francés a partir de su distanciamiento de quien fuera su maestro, Jacques Lacan. Especialmente abordaremos aquí aquellas conceptualizaciones teórico-clínicas que hace este autor respecto al yo.

Los comienzos de Laplanche: coincidencias y disidencias con Lacan

En sus comienzos Laplanche recibe una formación filosófica, que luego de los años 40 se complejiza al sumergirse en la medicina siguiendo las recomendaciones de su terapeuta, Lacan. Además de establecer un vínculo terapéutico, durante estos años Laplanche consolida una relación de maestro-discípulo: comienza a asistir a los seminarios de Lacan y a traducir al francés la obra de Sigmund Freud junto con Jean-Bertrand Pontalis (Scarfone, 2012). Sin embargo, el Coloquio de Bonneval organizado por Henri Ey en 1960 marcará lo que se identificará más tarde como el quiebre entre Laplanche y Lacan. En este coloquio estaban reunidos distintos grupos que conformaban el psicoanálisis francés, entre ellos los lacanianos, en donde Laplanche era uno de los representantes más distinguidos. A pesar de ello, es en este evento donde el francés se expresa en oposición a una de las tesis lacanianas, aquella que sostiene al inconsciente estructurado como un lenguaje y de la que se deduce entonces que el lenguaje sería condición del inconsciente. En contraposición, Laplanche no está totalmente de acuerdo con esto y plantea más bien que el inconsciente sería la condición del lenguaje.

Estos cuestionamientos, sin embargo, no implican que Laplanche tale todo el árbol lacaniano (haciendo uso de la referencia que años atrás utilizó Georges Politzer). Si bien algunos

postulados son cuestionados, otros son sostenidos y retomados aun para desarrollar sus modelos teóricos, razón por la cual este movimiento también es denominado por Luis Hornstein (1995) como "ni sin Lacan ni solo Lacan".

Uno de los aspectos centrales de la teoría lacaniana que retoma Jean Laplanche se refiere al modo en que receptiona la teoría freudiana para relevar la importancia del otro para la constitución psíquica. Tal como sostienen Nancy Delpréstitto, Enrique Gratadoux y Damián Schroeder (2008), conviven en la obra freudiana múltiples concepciones –incluso a veces contradictorias– respecto a la cuestión del otro y del yo. Si bien parecería prevalecer en Freud una concepción "endogenista" del surgimiento del yo como si se tratara de un "pasaje de adentro hacia fuera" –de un pasaje del narcisismo primario, cerrado en sí mismo, hasta el encuentro libidinal con el objeto–, hay ciertos momentos (principalmente luego de formular la segunda tópica) en que sostiene que la constitución yoica se produce "de afuera hacia adentro". Por ejemplo, en *El yo y el ello* (1923) coexisten simultáneamente la cuestión de un aparato psíquico desde los orígenes ("al comienzo es todo ello") aunque afirma que el yo se constituye e independiza del ello a partir de los influjos de la realidad exterior.

Esta operatoria exógena, "de afuera hacia adentro", es la que receptiona Lacan para formular su famoso estadio del espejo (1949), época en la que conceptualiza además el registro imaginario. Este primer Lacan todavía no ha formalizado el registro simbólico –lo que ocurrirá a partir de 1953–, con lo cual la concepción del sujeto psíquico representado mediante una cadena significativa, la idea de la remisión de un significante a otro y la importancia del lenguaje como condición del inconsciente aún no están desarrolladas (Viguera, 2011).

La teoría del estadio del espejo explica la constitución imaginaria del yo, la cual se operativiza a partir de la identificación de la imagen que el otro (en general la madre) le aporta al niño: "Ese eres tú". Por lo tanto, es a partir de la imagen que el otro le ofrece al niño que este puede reconocerse en ella y esto resulta un acto fundante para la constitución del yo. Sin embargo, Lacan sostiene que al tiempo que tiene su génesis el yo, se origina la enajenación del mismo.

Aun con las modificaciones que introducirá Lacan con la formulación del registro simbólico, la cuestión de la alienación del sujeto hacia el otro permanecerá inmutable. La matriz simbólica que se produce en el reconocimiento por parte del niño de la imagen indica, según Lacan, el lugar del gran Otro. Este es un Otro simbólico (diferenciado del otro imaginario), poseedor de los significantes. El niño es pensado entonces como advenido a un universo simbólico ofrecido por el Otro que "determinará" su lugar desde antes de su nacimiento. Análogamente, la alienación subjetiva lacaniana se expresa también con la tesis de "el deseo es el deseo del Otro". Por lo tanto, el sujeto no solo resulta extranjero imaginariamente sino que además deviene simbólicamente, alienado a un Otro, pasivo, determinado.

Precisamente, Laplanche criticará este punto del lacanismo. Si en 1960 cuestiona la naturaleza estructurada del inconsciente y al lenguaje como condición del inconsciente, posteriormente pondrá en tela de juicio otros tópicos lacanianos, entre ellos la naturaleza enajenante que le otorga al yo, a lo que nos abocaremos en este trabajo. En palabras de Laplanche:

El lacanismo ha hecho mucho mal al decir que el yo es malo, y por el hecho de que es malo ¿por qué hablar de él? Incluso suponiendo que sea la secuela de la enajenación, y es cierto que de una cierta manera lo es, eso no impide que sea necesario ver cómo funciona. Y, después de todo, cierta alienación también es necesaria, aunque no sea más que para hacer funcionar las computadoras (1982: 56).

Pues bien, intentaremos desglosar esta frase para su posterior análisis: por un lado Laplanche hace referencia a y caracteriza la constitución yoica como resultado de cierta enajenación, pero al mismo tiempo cuestiona que esta naturaleza haya sido motivo de calificar al yo como innecesario y por lo tanto descartable, argumentando que es preciso explorar y convocar al yo como instancia para “hacerla trabajar”.

La constitución del yo según Laplanche: la pulsión sexual y el sistema inconsciente

¿Cómo desarrolla entonces Laplanche la constitución del aparato psíquico y, específicamente, la formación del yo?

Luego de la ruptura con el lacanismo, rápidamente Laplanche alude a la importancia de atender conceptual y clínicamente la instancia del yo. Para ello “hace trabajar” no solamente a Lacan sino al mismísimo padre del psicoanálisis.

En 1982 señala que una psicología del yo es posible y necesaria, aunque resulta imprescindible para ello no olvidar el problema energético y económico en la constitución del mismo (Laplanche, 1982). Ya en 1967, al escribir el *Diccionario de psicoanálisis* junto a Pontalis, Laplanche resaltaba los tres puntos de vista que postula Freud para definir el yo: el tópico –que expresa la relación de dependencia del yo con las otras instancias psíquicas y la realidad –, el dinámico –que manifiesta la función defensiva del yo frente a aquellas representaciones que le resultan displacenteras –, y finalmente, el económico –en donde “el yo aparece como un factor de ligazón de los procesos psíquicos; pero, en las operaciones defensivas, las tentativas de ligar la energía pulsional se contaminan de los caracteres que definen el proceso primario: adquieren un matiz compulsivo, repetitivo, arreal.” (Laplanche, 2004: 457) –. En este sentido, la cuestión energética es la que revela la función activa y productiva del yo y la participación de esta instancia para las distintas formaciones psíquicas.

No es casual, entonces, que el lacanismo haya descalificado el funcionamiento yoico, si suponemos que esto es un efecto de desconsiderar la cuestión energética que Freud menciona.

Ahora bien, de dónde proviene esa energía es uno de los interrogantes que intenta responder Freud y cuya respuesta irá variando en distintos momentos de su obra. A partir de 1915, con la teorización del narcisismo, afirma que el yo no posee una energía propia sino que se trata de una energía sexual (pulsión) y que además dicha energía proviene de afuera, del otro que lo mantiene con vida porque lo ama (Laplanche, 1982). Freud sintetiza esta operatoria con el concepto de apuntalamiento (1905), que indica que la pulsión sexual nace apoyada en una función no sexual necesaria para la vida y que posteriormente se independiza de ella. Es decir, en el mismo movimiento que escinde el plano de la autoconservación (instintivo) del plano sexual hace surgir a este de aquel, generando de tal modo cierta "biologización" de la pulsión sexual. Nuestro autor retoma y critica esta noción por considerarla insuficiente:

Digo que el apuntalamiento es la tentativa última de Freud por salvar al mismo tiempo la autonomía de la sexualidad y su carácter endógeno (...) la única manera de comprender el apuntalamiento es decir que lo que pela la cebolla es la seducción. La pulsión –nos dice Freud– es la exigencia de trabajo impuesta al aparato psíquico para su ligazón con lo somático. Yo invierto totalmente la fórmula diciendo que la pulsión es la exigencia de trabajo impuesta al cuerpo por la implantación del significante enigmático parental (Laplanche; 1991: 159).

Hay un esfuerzo constante en Laplanche por diferenciar los conceptos de instinto y pulsión, pues si bien sus definiciones han sido tergiversadas por las recepciones, también el mismo Freud ha contribuido a plegar la pulsión a un modelo instintual y biologizante. Por lo tanto, Laplanche separa estos términos al considerar a lo instintivo como aquello autoconservativo de carácter hereditario, fijo, adaptativo que busca el apaciguamiento de tensiones, mientras que define lo pulsional como aquello sexual adquirido, epigenético, donde el modelo fuente-meta-objeto no se aplica y que busca la excitación al precio del agotamiento total (Laplanche, 2000).

El apuntalamiento induce a confundir entonces estos conceptos. Según Laplanche, la envoltura del cuerpo y la envoltura del yo son diferentes, aunque pueda establecerse cierta relación entre ellas al identificar el cuerpo como el lugar de intercambio entre el adulto que implanta aquella energía sexual y el *infans* que emprende los medios para defenderse (Viguera, 1998b).

Por lo tanto, esta insuficiencia del modelo de apuntalamiento freudiano convoca a Laplanche a fundamentar la génesis de la energía pulsional (aquel punto de vista económico referente al yo) mediante la teoría de la seducción generalizada, efecto de retomar y "hacer

trabajar" la teoría de la seducción restringida de Freud. Esta reformulación laplancheana es elaborada en 1968 en *Vida y muerte en psicoanálisis* (Scarfone, 2015) y, años más tarde, el autor la sintetiza del siguiente modo:

La teoría de la seducción generalizada quiere dar cuenta de la génesis del aparato psíquico sexual del ser humano a partir de la relación interhumana, y no a partir de orígenes biológicos. El aparato psíquico del ser humano está, ante todo, volcado a la pulsión, a la pulsión sexual (de vida y de muerte). Los montajes instintuales somáticos no son negados, pero no encuentran su lugar en los orígenes de la sexualidad infantil, ni en la génesis del inconsciente reprimido (Laplanche, 2003: 1).

La influencia lacaniana en esta teoría es evidente, aunque en estos años Laplanche haya emprendido un recorrido teórico propio. Es que la distancia no implicó una ruptura total con los enunciados lacanianos y Laplanche es explícito en esto: "una aportación lacaniana fundamental es haber tomado en consideración el hecho de que el niño no llega al mundo en tanto mundo de objetos y cosas sino que llega a un mundo de significante y significados" (Laplanche, 1983a: 373) aunque seguidamente afirme que "no toma en consideración inmediata este mundo de significaciones con el mundo que el infante fabricaría" (Laplanche, 1983a: 374).

Retomando la teoría de la seducción generalizada, nuestro autor afirma que la seducción surge de una relación necesaria que denomina "situación antropológica fundamental" y se refiere a ella como ese vínculo asimétrico en el plano sexual que se establece tempranamente entre el adulto y el *infans*. En el diálogo entre el adulto y el niño hay algo que se infiltra, una "cosa" que proviene del mensaje del adulto y parasita al niño. Esa "cosa" si bien proviene del adulto es desconocida incluso por él mismo, ya que atañe a su propio inconsciente sexual reprimido. El mensaje, insiste Laplanche, no es inconsciente pues todo mensaje se produce en el plano consciente-preconsciente (dado que las representaciones-palabra están reservadas allí), sin embargo eso no impide que comprometa al inconsciente. Eso desconocido que se infiltra en los mensajes del adulto hacia el *infans* le da la cualidad de "enigmático", enigmático para el emisor por provenir de "lo otro en mí" y enigmático para el receptor por ser ofrecido por "el otro distinto a mí" (Laplanche, 2003).

Podemos pensar, entonces, que en esta situación antropológica fundamental entran en juegos dos "otros" heterogéneos: el del adulto tiene el nombre de "sistema inconsciente" y el del *infans* resulta ser la implantación de la pulsión sexual. De tal modo, se comprende mejor ahora la definición de pulsión sexual que señalamos más arriba: la pulsión como un exceso, un plus, una exigencia de trabajo por la parasitación en el niño de lo sexual inconsciente del adulto.

Pues bien, esta operatoria no finaliza aquí. El niño debe responder a esa exigencia de trabajo pulsional, y lo hace fabricando "códigos" o traducciones que le permitan enlazar aquello excesivo. Es importante resaltar esa idea de *fabricación* por parte del niño, ya que justamente es uno de los puntos decisivos de la crítica de Laplanche al lacanismo: el hecho de no considerar la producción activa del receptor del mensaje.

Entonces el *infans* emprende la tarea traductora, tarea que Laplanche llama "represión originaria" y que funda la escisión del aparato psíquico. Así, se da origen por un lado al sistema preconsciente-consciente (allí se ubica el yo), responsable de armar la historia del sujeto, crear sentido con aquello que ha podido traducirse de esos significantes enigmáticos en representaciones-palabra enlazadas a representaciones-cosa; y, por otro lado, al sistema inconsciente, que corresponde a aquellos restos que han quedado en el intento de traducción, el cual es siempre imperfecto y ocasiona una exigencia de metabolización permanente. El inconsciente del niño implica al inconsciente del adulto pero no se origina pasivamente de aquel, "en razón del doble 'metabolismo' que lo sexual ha sufrido en ese proceso: deformación en el mensaje comprometido del adulto y, luego, en el niño receptor, trabajo de traducción que modifica completamente el mensaje implantado" (Laplanche, 2003: 4).

Consecuentemente, para nuestro autor no solo el inconsciente no está estructurado como un lenguaje (aunque reconozca la presencia allí de representaciones, las mismas no están estructuradas), sino que tampoco el deseo es el deseo del Otro, hay metábola y transformación. Laplanche ubica al inconsciente del lado de las representaciones-cosa, donde no hay relaciones lógicas ni enunciados identificatorios. Allí no hay sujeto enclavado, dado que el inconsciente no tiene sujeto, y en ello es radicalmente opuesto a Lacan (Viguera, 1998a).

Nuevas funciones del yo y conclusiones

Habiendo hecho este recorrido, estamos en condiciones de retomar aquella frase que nos propusimos analizar.

Por un lado, Laplanche concuerda con Lacan en la idea de que el yo es resultado de cierta enajenación, pues surge del intento de traducir aquellos mensajes enigmáticos que provienen del vínculo establecido con el otro en la situación antropológica fundamental. Ese resto, afirma Laplanche,

será metabolizado de una manera desapareja, retorcida, es decir que a la vez el yo va a estar torcido; todo yo es un poco torcido, retorcido por otra parte, y es retorcido porque justamente estuvo forzado a dejar de lado al inconsciente, entonces estuvo obligado a contorsionarse (Viguera, 1997: 10).

Sin embargo, si bien hay algo que el yo toma y lo preforma, la actividad traductora que le da origen demuestra al mismo tiempo su capacidad elaborativa. El yo emprende desde su fundación un trabajo de ligazón de aquello extranjero (por venir del otro externo, o por venir de su otro interno-externo) que irrumpe y exige elaboración. Resulta ser entonces un autoteorizante, un investigador de restos arqueológicos, un constructor de su propia historia. Mediante las teorías, las historias, las traducciones, el yo no hace más que organizarse y estructurarse estableciendo temporalidades, lógicas, contradicciones, ordenamientos, sentidos.

El psicoanalista arguye que incluso en el análisis mismo es preciso poner en funcionamiento al yo, pues si tenemos en cuenta que el análisis se interesa por el pasado, es el yo quien tiene por tarea exhumar los restos de esas escenas arqueológicas y además hacer de aquellas escenas una (su) historia subjetiva (Laplanche, 1983b).

Esto nos permite comprender las razones por las cuales Laplanche nos convoca a que hablemos del yo y a que lo hagamos hablar incluso en el análisis mismo. Convocar al yo en el análisis implica no solamente tener en cuenta su función investigativa de aquellos restos arqueológicos, sino además apelar a su trabajo elaborativo, de atribución de sentido, de historización respecto a lo inmetabolizable enigmático.

Para finalizar, retomamos la propuesta laplancheana de emprender un trabajo de desenterramiento sobre el yo que nos posibilite hacer “retornar de lo reprimido” de la teoría freudiana aquello que ha quedado en suspenso para finalmente afrontar la tarea pendiente de trabajar sobre una verdadera metapsicología del yo (Viguera, 1998b).

Referencias bibliográficas

- Delpréstitto, N., Gratadoux, E. & Schroeder, D. (2008). "El lugar del otro en la teoría y la práctica psicoanalítica". *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 106, pp. 120-148. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200810606.pdf>
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. En *Obras Completas* (vol. XIX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En *Obras Completas* (vol. VII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Girón, L. (2018). "El psicoanálisis francés y los efectos de recepción del lacanismo". *Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- Green, André (1999). *Los estados límite*. París: PUF.
- Hornstein, L. (1995). "Ni sin Lacan ni solo Lacan". *Zona Erógena*, 23, pp. 11-13.
- Laplanche, J. (2013). "Pulsión e instinto". *Alter Revista de psicoanálisis*, 1. Disponible en <https://revistaalter.com/files/2014/09/1.-Pulsi%C3%B3n-e-instinto.pdf>
- Laplanche, J. (2009). "Tres acepciones de la palabra "Inconsciente" en el marco de la teoría de la seducción generalizada". *Alter Revista de Psicoanálisis*, 4. Disponible en <https://revistaalter.com/revista/tres-acepciones-de-la-palabra-inconsciente-en-el-marco-de-la-teoria-de-la-seducion-generalizada/1111/>
- Laplanche, J. (2000). "La sexualidad ampliada. Pulsión e instinto". *Alter Revista de Psicoanálisis*, 1. Disponible en <http://revistaalter.com/numeros-alter/numero-1/>
- Laplanche, J. (1991). "Algunas falsas vías del freudismo". *Trabajo del psicoanálisis*, 4(11-12), pp.149-168.
- Laplanche, J. (1983a). "Reinterpretar Melanie Klein". *Trabajo del Psicoanálisis*, 2(6).
- Laplanche, J. (1983b). "El psicoanálisis: ¿Historia o arqueología?". *Trabajo del Psicoanálisis*, 2(5).
- Laplanche, J. (1982). "El psicoanálisis y su cubeta". *Trabajo del Psicoanálisis*, 1(2).
- Laplanche, J. & Pontalis, J-B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós
- Scarfone, D. (2017). "Actualidad de la seducción". *Après-coup*, 4. Disponible en <http://revistaaprescoup.com/actualidad-la-seduciondominique-scarfone/>
- Scarfone, D. (2012). "Breve introducción a la obra de Jean Laplanche". *Alter Revista de Psicoanálisis*, 7. Disponible en <https://revistaalter.com/revista/breve-introduccion-la-obra-de-jean-laplanche1/964/>

- Viguera, A. (2011). "Tres tesis acerca del inconciente en el Coloquio de Bonneval de 1960: Lacan, Laplanche, Politzer". *Revista de Psicología*, 12, pp. 41-53.
- Viguera, A. (1998a) "Conversaciones (II) con Jean Laplanche". *Acheronta*, 8, pp. 7-13.
- Viguera, A. (1998b) "Las envolturas del yo". *Acheronta*, 8, pp. 130-132.
- Viguera, A. (1997) "Conversaciones (I) con Jean Laplanche". *Acheronta*, 7, pp. 5-12.

EL PSICOANÁLISIS Y SU TRANSMISIÓN

Amparo Gómez

Resumen

Como un saber que surge en los márgenes del discurso académico de la época, el psicoanálisis es creado por Sigmund Freud gracias a la insuficiencia de ese conocimiento para responder al entendimiento y tratamiento del sufrimiento humano. Se trata de un saber que avanza como un movimiento de acuerdo a las transferencias de trabajo más que por una acogida científica, por lo cual, apelar una y otra vez a las personalidades fundantes o de relevancia teórica y/o clínica es inexorable. Otorgarle legitimidad no fue tarea sencilla. La insistencia de esta modalidad en diferentes momentos y lugares pareciera no ser producto del azar sino de una lógica. Incluso dentro del campo del psicoanálisis, luego de su institucionalización nos encontramos con una larga historia de escisiones, rupturas, desviacionismos, etc., que, vale mencionar, continúan hasta la actualidad.

El presente trabajo intenta abordar lo que fue el proceso de institucionalización del psicoanálisis -que, por supuesto, tuvo la misma suerte en Argentina-, así como interrogar la mencionada lógica. Frente a la importancia que tuvo para la teoría y la práctica clínica el anclaje de la enseñanza de Jacques Lacan en el país, ¿cómo podemos pensar el hecho de que el primero que introdujo el pensamiento de Lacan no solo no proviniera de la institución oficial sino que se tratara de alguien que no era psicoanalista?

Para ello tomaremos bibliografía de algunos autores que han vivenciado y registrado las vicisitudes de la recepción, institucionalización y transmisión del psicoanálisis.

Asimismo, esta problemática nos genera otras preguntas: ¿por qué la institución oficial que regulaba el ejercicio del psicoanálisis en el país solo autorizaba a los médicos para que lo practicaran más allá de lo indicado por el mismo Freud respecto de lo que se conoció como el “trípode freudiano”? ¿por qué fue necesario un retorno a Freud?, ¿por qué sigue siendo necesario el regreso a los conceptos fundamentales?

Si bien sostenemos que la interpelación de una praxis es lo que permite que esta no se transforme en una religión, al posibilitar un abordaje científico, y que las escisiones, disensos e incluso rupturas institucionales muchas veces propician la horizontalidad en el intercambio de saberes, pareciera haber algo en la insistencia de esta lógica que formara parte de la “materialidad” del psicoanálisis y su posible transmisión.

Palabras clave: psicoanálisis, instituciones, legitimidad, transmisión.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación “La incidencia del psicoanálisis en la formación del psicólogo como psicoterapeuta, tomando el caso de la carrera de Psicología de la UNLP” (PPID/S015), en donde nos encontramos en los tiempos iniciales del recorrido, este trabajo pretende repensar lo que ha sido, para mencionar el título de uno de los libros incluidos en este marco, el anclaje de la enseñanza de Jacques Lacan en la Argentina. Para ello interrogaremos, por un lado, los avatares de la entrada de su teoría en el campo terapéutico argentino y, por otro, lo que atañe a la transmisión del psicoanálisis.

Para entender lo que ha sido el anclaje de la enseñanza de Lacan en el país, es necesario revisar lo que fue el proceso de institucionalización del psicoanálisis a partir de Sigmund Freud. Podemos decir que una de sus preocupaciones fundamentales como creador de la teoría y práctica analítica, tuvo que ver con el reconocimiento de su descubrimiento dentro del ámbito académico. Como nos orienta Moustapha Safouan:

Este apareció en la escena del mundo como un movimiento, una causa que era preciso defender. Sus primeros partidarios, que se congregaron en torno de Freud a partir de 1902, eran marginales y veían su descubrimiento del inconsciente como instrumento de una liberación del individuo e incluso de la sociedad. El reconocimiento académico llegó más adelante, bajo la égida de Bleuler, por la vía de la clínica psiquiátrica de la Universidad de Zurich (2007: 7).

Ese reconocimiento provocó una afluencia de jóvenes psiquiatras procedentes de distintos lugares del mundo, abriendo la posibilidad de una internacionalización. La creación de la Asociación Psicoanalítica Internacional, conocida como la IPA, se convirtió en una necesidad y una urgencia para Freud. La problemática de posibles desviaciones respecto de su enseñanza ponía de manifiesto la exigencia de encargarse de la formación de los analistas, quiénes lo harían y cómo debía hacerse era la cuestión. ¿Alcanzaba con el análisis personal? ¿Quiénes se encargarían de la transmisión del psicoanálisis?

El psicoanálisis no contaba con una regulación institucional al modo de otras disciplinas; nadie se recibía de psicoanalista, no había títulos para ello. Pero, ¿cómo construir esa regulación? De allí, esta necesidad de Freud de institucionalizar el psicoanálisis y que este no muriera en el intento. La creación de instituciones psicoanalíticas puso de manifiesto que las problemáticas en torno a la transmisión del psicoanálisis no solamente provenían de resistencias externas al mismo, respecto al saber que imperaba en la época acerca de los padecimientos mentales, sino también internas. Los mismos defensores del psicoanálisis no estaban, cabe decir ni estamos, protegidos de desviacionismos en el ejercicio de su práctica y en el entendimiento de sus conceptos fundamentales, con lo que ello implica.

En consecuencia, se requería una institución que protegiera al psicoanálisis de sus descubrimientos científicos y que permitiera su difusión, ya que esta no tenía lugar en la Universidad en ese entonces. La creación de la IPA parecía cumplir con este propósito de internacionalización, pero pronto se encontró con ciertas exigencias que marcarían controversias a lo largo de la historia. Una de esas exigencias, tanto para su inserción social como para su inclusión académica, tenía que ver con quiénes estarían autorizados a ejercer el psicoanálisis. Si hasta entonces, en la llamada Sociedad de los Miércoles, como luego en la Sociedad Psicoanalítica de Viena, no había jerarquía ni burocracia -ya que se podía pertenecer a ellas sin responder a ningún criterio de admisión, siendo la adhesión a Freud el único rasgo común que reunía a los integrantes-, luego el problema de la reglamentación del psicoanálisis puso en juego todo el debate concerniente al “psicoanálisis profano” y a lo que terminó sucediendo respecto a la autorización otorgada únicamente a los médicos para su ejercicio.

Podríamos decir que esto abre la cuestión acerca de la diferencia entre la legitimidad y la transmisión del psicoanálisis, legitimidad que, en tanto implica el reconocimiento del psicoanálisis como disciplina y en lo concerniente al ejercicio de su práctica, conlleva ciertos requerimientos de regulación científica y social, que no siempre se ajustarán a la especificidad de su transmisión. En esta línea interrogamos aquello que tiene que ver con la diferencia entre esta nueva ciencia y las otras. Si aquello que Freud descubrió en torno al inconsciente y la pulsión significó conceptos tan revolucionarios como la gravitación de los cuerpos o la evolución de las especies, ¿por qué no siguió su curso sin tantos obstáculos?

En las ciencias clásicas se trata de “verdades” independientes del deseo del químico, por ejemplo, o del astrónomo en tanto que el análisis se lleva a cabo en función de la x que representa el deseo del analista. Gracias a su actividad terapéutica con los neuróticos (...) Freud tuvo la astucia de atribuir a la “transferencia” los fantasmas de sus pacientes. Eso lo llevó a forjar una concepción de la sexualidad que merece el nombre de “verdad”, en la medida en que apunta con el dedo a las mentiras que las sociedades tejen en relación con ese ámbito de la existencia humana. (Safouan, 2017: 32)

Si la institucionalización del psicoanálisis fue un modo de que este también se protegiera de sí mismo, se debe a que no se trata del aprendizaje de una técnica sino del atravesamiento de una experiencia que implica al analista y su posición en torno a la castración. A ningún cirujano se le pediría que pase por una cirugía para poder operar, sin embargo para que el analista “opere” es necesario el pasaje por esa experiencia que apunta a la mencionada x , a la asunción de esa falta en torno a la cual gire el deseo del analista. El problema de la formalización del análisis de los analistas y de la supervisión de los casos clínicos por parte de la IPA estuvo sujeto a burocracias y jerarquías que poco tenían que ver con esta experiencia. Nos referimos a la misma institución que años más tarde expulsó a Lacan de

sus listas por no adecuarse a ellas. Esta temática nos conduce a un trabajo aparte en torno a la cuestión del análisis didáctico y el pase.

El psicoanálisis institucional en la Argentina

El psicoanálisis institucional en Argentina existe a partir de la fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1942. Sin embargo, como nos orienta el libro de Marcelo Izaguirre (2009), el anclaje en Lacan se relaciona con la primera charla que Oscar Masotta da en 1964 en el instituto de Enrique Pichón Rivière. Es decir, la entrada de Lacan a la Argentina no es tampoco por la puerta principal –durante mucho tiempo el lacanismo estuvo reducido a pequeños grupos, marginales, e introducido por alguien que no solo no pertenecía a la institución oficial sino que tampoco era psicoanalista ya que provenía del ámbito de la filosofía–, pero se acercaba un poco más.

La Asociación Psicoanalítica Argentina, como filial de la IPA reproducía la misma organización burocrática, exigiendo que quien formara parte fuera médico, bajo la hegemonía de un kleinismo simplificado y cuya selección quedaba en manos de los llamados didactas. Más tarde, en el año 1974, con la fundación de la Escuela Freudiana de Buenos Aires, de la mano de Masotta y otros analistas,

la aparición de los psicólogos en una lista de miembros de una institución psicoanalítica les permitía transformar el panorama *psi* de la ciudad de Buenos Aires, ya no se trataba de la Asociación que los congregaba para defender sus intereses como gremio (APBA), ni seguir como furgón de cola de los médicos (APA). Masotta, que no tenía debilidad por aquellos, les daba un lugar social que la Asociación Psicoanalítica Argentina les había negado. Es que los psicólogos, siempre subordinados a los miembros médicos de la APA – desde el decreto de Carrillo de 1954 hasta la ley 17132 de 1967- en el encuentro con Masotta daban con la posibilidad de pasar de la retaguardia del kleinismo a la vanguardia del lacanismo. Y no sólo a ellos, con la aparición de dos personas sin título como había sucedido con Reik en la Asociación de Freud, por primera vez en nuestro país se presentaba para un “profano” la posibilidad de trabajar como psicoanalista más allá del título universitario –en tanto presentara la formación específica – lo que ponía de relieve la audacia del gesto, en una Argentina donde el fascismo y la caza de brujas eran incipientes (Izaguirre, 2009: 119).

Para Lacan la emergencia del discurso freudiano, con lo que conocemos como “el retorno a Freud”, luego de su expulsión de los listados de la IPA, implicó el regreso de aquello que para la Asociación Internacional había quedado reprimido. En ese sentido “lo que Oscar Masotta y algunos otros que lo acompañaron en un comienzo llevarían adelante no fue otra cosa que

tomar la palabra de aquello que estaba 'olvidado' por los actores principales de la entonces institución 'oficial' " (Izaguirre, 2009: 15)

En 1971 se produce una ruptura con la APA a través de diversos psicoanalistas, en los grupos conocidos bajo los nombres de Plataforma y Documento, que no se produjo tanto para reivindicar el discurso freudiano, sino más bien por un compromiso mayormente político dada la coyuntura social del país. Los puntos planteados por Plataforma tenían que ver con una renovación que apuntaba a criticar los modelos de selección de los psicoanalistas, cuál era el significado y función de las sociedades psicoanalíticas, cuál era el papel social del psicoanálisis, entre otros aspectos. Creemos que esta crítica, en verdad, no apuntaba al psicoanálisis en sí sino a lo que arrasó con él bajo la ortodoxia institucional. Tiempo antes, en 1958, había sido el mismo Lacan quien realizara un fuerte cuestionamiento a quienes promovían el análisis como norma para la adaptación a la realidad, a quienes se dedicaban a hacer una pedagogía de las emociones; esta crítica estaba dirigida específicamente a la psicología del yo norteamericana, vista como uno de los mayores desviacionismos de los conceptos fundamentales descubiertos por Freud (Lacan, 1987).

Por su parte, la entrada del psicoanálisis en la Universidad en Buenos Aires fue de la mano de José Bleger, bajo la introducción de alguno de los textos freudianos en sus programas de cátedra. En este sentido, inicialmente la Universidad ha posibilitado una función mayormente reproductora de un saber que se generaba en otro lado. Ahora bien, nos preguntamos, entonces ¿es posible la articulación entre la legitimidad de los conceptos como "saber académico" y "transmisión del psicoanálisis" como algo que va más allá de un saber?, ¿puede pensarse al psicoanálisis por fuera de una institución?, ¿puede pensarse la transmisión por fuera de la experiencia de un análisis?

Conclusiones

Revisar la historia institucional del psicoanálisis nos permite pensar en los modos de creación, recepción, sostenimiento, implicancia en torno a otros saberes, y también en el desafío de reinventar otros modos de institucionalización que se ajusten a las exigencias del psicoanálisis. Seguramente no dependa de una única institución, ya que tampoco es posible garantizar anticipadamente el ser analista. Como nos orienta Safouan, "es inseparable de la paradoja única del psicoanálisis, en cuanto ciencia del deseo y, por consiguiente, de algo que siempre escapará al imperio del conocimiento científico, cualquiera que sea en otros aspectos la extensión de su dominación" (2017: 286)

Referencias bibliográficas

Izaguirre, M. (2009) Jacques Lacan: el anclaje de su enseñanza en la Argentina. Buenos Aires: Catálogos Editora.

Lacan, J. (1987). "La dirección de la cura y los principios de su poder". En Escritos 2. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Safouan, M. (2017). El Psicoanálisis. Ciencia, terapia... y causa. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

LA CLÍNICA EN LO SOCIAL

Pablo Alejandro González

Resumen

Ya Sigmund Freud (2013) decía, al hablar de la identificación, que no es posible establecer una división demasiado tajante entre psicología individual y psicología social. Esta idea es retomada por Jacques Lacan, al decir que el sujeto se constituye en un Otro que lo preexiste y del cual toma los significantes por los cuales se hará representar. Cada época ofrece sus significantes privilegiados y coagula ciertas significaciones.

Por otra parte, en los años 70, Lacan inventa una maquinaria que permite pensar –más que la relación del sujeto con “lo social” como un todo– los diferentes modos de lazo social. A estos modos de lazo social los llama “discursos” y sostiene que hay fundamentalmente 4, a los cuales luego les agrega un quinto, que es, estrictamente hablando, un pseudodiscurso, el capitalista.

Asimismo, Jacques-Alain Miller propone que una civilización “es un sistema de distribución del goce a partir de semblantes (...), una repartición sistematizada de los medios y las maneras de gozar” (Miller, 2013). Y, retomando al Lacan de “Los complejos familiares en la formación del individuo”, agrega que el Edipo no se funda fuera de una relatividad sociológica y que la función del padre está ligada a la prevalencia de una determinación social, la de la familia paternalista (Miller, 2013). La civilización freudiana, la del Otro que existe, la del Edipo, producía síntomas que se relacionaban con la prohibición del goce, con el deber, etc.; la civilización contemporánea más bien condena al sujeto a la caza del plus de gozar (Miller, 2013). En esta civilización contemporánea, el síntoma paradigmático es la toxicomanía.

La identificación, los discursos como modos de lazo social y la caída del Otro, del padre y del Edipo en la civilización contemporánea son tres vectores que nos permiten pensar que la clínica de ninguna manera es independiente de “lo social”.

Palabras clave: psicoanálisis, toxicomanía, clínica, social.

Introducción

El presente trabajo formó parte de una mesa autoconvocada en la Sexta Jornada de Investigación en Psicología y Quinto Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas, realizada en la Facultad de Psicología de la UNLP en noviembre de 2018. En este escrito desarrollaremos, de la misma manera en que lo hicimos en la mesa mencionada más arriba, algunos puntos fundamentales en lo referente a la primera parte de un trabajo de investigación más amplio referido a la clínica en lo social¹. Intentaremos, entonces, hacer una exposición de los puntos desde los que partimos al utilizar esa expresión desde una perspectiva psicoanalítica y de orientación lacaniana.

Para eso tomaremos tres vectores: el primero es el de la identificación y la relación del sujeto con el Otro, el segundo trata de los discursos como modos de lazo social, y el tercero consiste en la propuesta de Jacques-Alain Miller acerca de que estamos en la época del Otro que no existe y del ascenso al cenit social del objeto *a*. Son tres líneas que presentaremos separadas pero que, como se verá, se entrecruzan.

La identificación

Sigmund Freud comienza el texto *Psicología de las masas y análisis del yo* diciendo que “la oposición entre psicología individual y psicología social, que a primera vista quizá nos parezca muy sustancial, pierde buena parte de su nitidez si se la considera más a fondo” (2013: 67). La relación con el otro es fundamental para el ser humano -continúa Freud-, por lo cual “la psicología individual es simultáneamente psicología social” (2013: 67). El autor vienes funda esta idea a lo largo de todo el libro, sobre todo a partir del concepto de identificación. El sujeto se identifica de diversos modos con el otro y de esa manera se constituye el aparato psíquico; hay identificaciones con las instancias paternas previamente a y durante el complejo de Edipo, hay identificaciones con los semejantes y hay una identificación que es fundamental en la relación del sujeto con la cultura, que es aquella que instituye el ideal del yo a la salida del Edipo.

Jacques Lacan, por su parte, retoma y profundiza estas ideas freudianas. Lo hace de distintas maneras y en distintos momentos de su enseñanza, pero, para decirlo brevemente, resaltamos que para Lacan el sujeto nace en el Otro. El sujeto no tiene otra forma de existir si no es haciéndose representar por significantes; y esos significantes los toma del Otro simbólico, del Otro del lenguaje, de ese Otro que lo preexiste. Dicho de otra manera, el sujeto se aliena al lenguaje, alienándose a determinados significantes, identificándose a esos significantes. Se vuelve así una marioneta de ese Otro, que tiene sus propias reglas de funcionamiento, independientes de la voluntad individual. Es por eso que Lacan afirma, por ejemplo, que el sujeto es más hablado que hablante.

Este Otro simbólico tiene su propia legalidad y esto es estructural. Lacan, sobre todo durante la década del 50, se inspira en los desarrollos de la lingüística estructural para demostrar que las formaciones del inconsciente tienen estructura significativa. Durante el seminario V, por ejemplo, trabaja el libro sobre el chiste de Freud, algunos de los ejemplos de actos fallidos que este último analizó en su *Psicopatología de la vida cotidiana* y también los síntomas neuróticos y los fenómenos psicóticos, ubicando la causa de cada uno de estos y la explicación de esta causa en las leyes del lenguaje.

Sin embargo, al mismo tiempo que ese Otro tiene leyes estructurales e invariantes, también podemos ubicar en la relación del sujeto con el Otro un costado histórica y socialmente variable. Cada sociedad enaltece ciertos significantes que se relacionan de determinada manera con otros significantes y producen así ciertas significaciones que se instalan, que se coagulan, y que luego pueden caer o modificarse mediante deslizamientos.

El sujeto nace en un Otro que tiene leyes y que a su vez instala un mundo de significaciones variables. Si, en relación al primer aspecto, podemos ubicar una influencia de la lingüística estructural, en el segundo aspecto podemos señalar un antecedente heideggeriano. Según Heidegger (2014), el *Dasein* (término que utiliza en reemplazo de los más tradicionales "sujeto", "hombre", "individuo", etc. para evitar el lastre filosófico que estos conllevan, pero que, en definitiva, se refiere al ser humano) en su existencia media, actúa de acuerdo a lo que le dicta el uno (este término traduce el sujeto impersonal alemán, que en castellano sería mejor traducir como "se" -se cree, se piensa, se dice, etc.-, pero, por cuestiones de conveniencia para la traducción, se utiliza "uno"). El *Dasein* en su cotidianidad se aliena en el uno.

El *Dasein* está sujeto al dominio de los otros en su convivir cotidiano (...) Gozamos y nos divertimos como se goza; leemos, vemos y juzgamos sobre literatura y arte como se ve y se juzga; pero también nos apartamos del 'montón' como se debe hacer; encontramos irritante lo que se debe encontrar irritante. El uno, que no es nadie determinado y que son todos (pero no como la suma de ellos), prescribe el modo de ser de la cotidianidad (Heidegger, 2014).

El sujeto nace a las leyes del lenguaje y a un mundo de sentido específico. Por ejemplo, es evidente que no es lo mismo ser hombre hoy que haberlo sido hace cien años, y mucho menos es lo mismo ser mujer hoy que haberlo sido hace cien años (cuando decimos "ser hombre" o "ser mujer" se podría decir "identificarse como hombre" o "identificarse como mujer"). En esa misma línea, hay que señalar que también el síntoma tiene una dimensión social. Si un aspecto del síntoma es significativo (otro aspecto es de goce, pero no nos ocupamos de eso aquí), entonces necesariamente cada época produce sus síntomas a través de los significantes que ofrece.

De acuerdo al objetivo de este trabajo, nos interesa acentuar que hay una dimensión del Otro que es social, o, para decirlo de otro modo, que el Otro en el campo del cual adviene el sujeto es el Otro simbólico, pero es también el Otro social. Este constituye un primer punto para pensar la importancia de lo social en la clínica.

Los discursos como modos de lazo social

A fines de los años 60 y comienzos de los 70 –sobre todo en el seminario XVII– Lacan (2012c) inventa una maquinaria con lugares fijos y términos que van rotando en esos lugares, y que a partir de un funcionamiento muy simple permite circunscribir diferentes modos de lazo social. Como todos saben, esa máquina diferencia cuatro discursos: el del amo, el histérico, el analítico y el universitario. Posteriormente, a esos cuatro discursos Lacan le agregará un quinto, que es en realidad un pseudodiscurso, el capitalista.

No nos interesa profundizar en el modo de funcionamiento de los discursos, simplemente queremos destacar dos cuestiones. En primer lugar, esto introduce un nuevo orden de determinaciones para el sujeto. Ahora no solamente está determinado por el funcionamiento del significante del Otro, que tiene leyes y produce significaciones, sino que está determinado también por el discurso en el que se inserta –si es que está inserto en algún discurso –. En cada uno de los discursos se hace uso de la palabra de un modo diferente y se producen así vínculos diferentes.

De esta manera, y esto representa el segundo aspecto a destacar, al hablar de discursos Lacan está cuestionando la idea de “lo social” como un todo, está poniendo en tela de juicio la idea de “la sociedad”. Aquí nos apoyamos en lo que dice Miller en *Un esfuerzo de poesía*. Allí sostiene que la idea de la sociedad como un todo es un concepto discutible, e incluso ilusorio, y que por eso Lacan habla de “lazo social”. Afirma Miller:

Lazo social significa que el sujeto no está solo, no está solo con su ello, con su yo y con su superyó; significa que el solipsismo no es la verdad de la vida psíquica, que el sujeto como tal no es autista; significa que siempre está el Otro, el campo del Otro (...) Pero el lazo social no es equivalente a la sociedad (...) hablar de lazo social antes que de sociedad permite deslizar que hay varios tipos de lazo social. Así, la promoción del concepto de lazo social pluraliza aquello que nos fascina como un todo en la sociedad (2016: 162).

La alienación al S1 y la relación de este con un S2, que resume la idea de la determinación significante, la del inconsciente estructurado como un lenguaje, es ahora solo una de las formas posibles de lazo social, la del discurso del amo.

Esta concepción de los discursos como modos del lazo social, permite pensar la inserción o la desinserción –de las que tanto se habla a nivel de las políticas sanitarias– desde una

perspectiva psicoanalítica: ¿está inserto el sujeto en algún lazo social?, ¿puede el discurso analítico ofrecer una inserción a un sujeto que está desinsertado?, ¿conviene siempre la inserción? Estas son preguntas que simplemente mencionamos y que fueron trabajadas y seguirán siendo trabajadas en otros textos que se desprenden de la investigación de la cátedra de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes.

El malestar en la civilización contemporánea

Pasamos ahora al tercer punto, al tercer vector para pensar la clínica en lo social. Se trata aquí de resaltar que el malestar en la civilización contemporánea toma otras formas de las que tomaba en la época freudiana. Los sufrimientos de los sujetos que van a nuestros consultorios o a las instituciones donde trabajamos ya no son los mismos que aquellos de los que nos hablaba Freud. Si en la época freudiana el malestar se asociaba con la prohibición del goce y los retornos de lo reprimido, actualmente se asocia más bien con la evaporación del padre y el empuje al goce.

Lacan, en “Los complejos familiares en la formación del individuo” –texto de 1938 –, sostiene que el complejo de Edipo no se funda por fuera de una relatividad sociológica. Dice allí que la función del padre está ligada a una determinación social, la de la familia paternalista (Lacan, 2012b: 67). Que luego Lacan, en los años 50, haya formalizado el Edipo freudiano con el modelo de la lingüística estructural no significa que ignorara su relatividad. Por el contrario, formalizar la función del padre, le permitió demostrar posteriormente que se trataba de un semblante y dar lugar así a su pluralización.

Jacques-Alain Miller y Eric Laurent dictaron un curso a fines del año 1996 y comienzos de 1997 que se llamó “El Otro que no existe y sus comités de ética” (Miller, 2013). Allí dieron a conocer la tesis de que nuestra época es la de los desengañados del Otro. Si la época freudiana era la del reino del nombre del padre, si era la época en la que los sujetos creían en el padre, la nuestra es la época en la que todo el mundo sabe, de manera explícita o implícita, que el nombre del padre es un semblante, es la época en la que todo el mundo sabe que el Otro no existe. En la actualidad, los ideales simbólicos, las tradiciones, ya no regulan la vida de los seres hablantes tan rígidamente como lo hacían hace cien años. Hoy en día lo que comanda es el objeto a .

En una conferencia dictada en Comandatura, en el año 2004, Miller cuenta que tuvo una “fantasía” –así la llama–. Es la fantasía de un nuevo discurso, el discurso hipermoderno. En este discurso, en el cual los términos se ubican de la misma manera que en el discurso analítico pero que al mismo tiempo no es el discurso analítico, lo que está en el lugar del agente es el plus de gozar. El goce comanda.

En nuestra “civilización” –llamémosla así – lo que domina es el empuje a gozar, y el síntoma paradigmático de esto es la toxicomanía (Miller, 2005)².

Hay que destacar que en esta concepción, que desarrolla Miller a partir de indicaciones de Lacan, no se trata solo de un cambio a nivel de los significantes resaltados o de las significaciones coaguladas socialmente –que es lo destacado en el primer apartado de este trabajo – sino que se plantea un cambio en la relación que el sujeto tiene con lo simbólico y con el goce.

A modo de conclusión

Para finalizar queremos remarcar algo que esperamos haya quedado claro en este breve desarrollo, algo que puede ser evidente para nosotros pero que nunca está demás recordar: el sujeto lacaniano no es un individuo, no es un aparato psíquico cerrado sobre sí mismo, y el inconsciente que es correlativo a ese sujeto no es algo propio y que se encuentra en las profundidades de la personalidad. Por el contrario, más bien el sujeto se constituye en el Otro social y el inconsciente es algo que podría pensarse incluso como externo, por eso Lacan lo identificó en algún momento con el discurso del Otro.

La identificación, los discursos como modos de lazo social y las modalidades del malestar en la civilización contemporánea son tres vectores que nos permiten pensar que la clínica de ninguna manera es independiente de “lo social” y que sería mejor, como decía Lacan, “que renuncie aquel que no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época” (2012a: 308).

Notas

- 1- “La clínica en lo social. Inserción y desinserción en las adicciones a las drogas”.
- 2- Tampoco desarrollaremos esta tesis, simplemente la dejamos señalada porque es importante para nuestra investigación.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (2013). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En *Obras Completas* (tomo XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (2014). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lacan, J. (2013). *El seminario. Libro 5: Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012a). "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis". En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (2012b). "Los complejos familiares en la formación del individuo". En *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012c). *El seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. A. (2016). *Un esfuerzo de poesía*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.A. (2013). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller J.A. (2005). "Una fantasía". *Revista lacaniana de psicoanálisis 3*.

ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS DE GRADO DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

María Rosario Izurieta

Resumen

El presente trabajo está dirigido a presentar los resultados de una investigación que se propuso identificar y caracterizar las estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de Movilidad Estudiantil.

En nuestro contexto, es posible plantear un aumento creciente de la cantidad de estudiantes que deciden cursar parte de sus estudios de grado en universidades nacionales, lo que conlleva la necesidad de elaborar estrategias orientadoras de intervención que acompañen y promuevan las trayectorias educativas de los alumnos.

A tal fin se analizaron y sistematizaron fuentes documentales institucionales que permitieron relevar datos respecto a la movilidad de estudiantes de grado que cursaron asignaturas en la Facultad de Psicología de la UNLP durante el período marzo 2007-diciembre 2017; asimismo se diseñó e implementó una entrevista semiestructurada destinada a estudiantes de Movilidad Estudiantil que se encontraban cursando asignaturas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2017.

Los resultados se agruparon en categorías que se correspondían con los diversos aspectos indagados en la entrevista:

1. Características generales de los alumnos seleccionados: se analizó la edad, nacionalidad y razones que motivaron la solicitud.
2. Trayectoria académica y solicitud de realizar la Movilidad Estudiantil: se consideró la universidad de origen, carrera y semestre que los alumnos se encontraban cursando.
3. Estrategias de orientación educativa previas a la postulación: se analizaron las acciones que se llevaron adelante antes de que el estudiante realizara su solicitud.
4. Estrategias de orientación durante la realización de la Movilidad Estudiantil: se consideraron las intervenciones de las diferentes áreas con las que los estudiantes mantuvieron contacto.

5. Información sobre el Reglamento de Enseñanza y Promoción, así como sobre la organización de los espacios académicos y el sistema de promoción de la Facultad antes de comenzar a cursar.
6. Evaluación: se consultó y sistematizó la información que los participantes brindaron sobre las evaluaciones que tuvieron en los diversos espacios académicos a los que concurren.

Palabras clave: educación superior, orientación educativa, Movilidad Estudiantil, tutoría.

Introducción

El presente trabajo está dirigido a presentar los resultados de una investigación que se propuso identificar y caracterizar las estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de Movilidad Estudiantil (en adelante ME) y analizar la incidencia de las mismas en la trayectoria académica de los alumnos.

Orientación y tutoría

Actualmente bajo el término “orientación” se define un conjunto de perspectivas teóricas y aplicadas que han tenido denominaciones diversas a lo largo del tiempo, tales como “orientación vocacional”, “orientación laboral”, “orientación educativa” y “ocupacional”, entre otras. En el presente trabajo se elige la denominación “orientación educativa”, que consiste en un

proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno (Molina Contreras, 2004: 10).

La orientación educativa (Müller, 2011) procura el mejor rendimiento académico, el desarrollo de aptitudes, la integración a la institución educativa por parte del alumno; su énfasis se encuentra en el aprendizaje.

Marina Müller (1994) concibe al sujeto como constructor de su elección vocacional ocupacional, protagonista activo a lo largo de un proceso de aprendizajes. La tarea del orientador permitirá conocer a cada orientado, escucharlo, ayudarlo a que se descubra a sí

mismo así como también a la realidad educacional, ocupacional, social y económica a fin de favorecer la construcción del proyecto vocacional-ocupacional.

Las acciones tutoriales suponen una formación y asesoramiento para el cumplimiento de sus objetivos y para intervenir ante las diversas problemáticas que puedan surgir según cada institución educativa, ciclo educativo, características de los alumnos, etc.

Orientadores y tutores necesitan considerar los contextos macroscópicos que inciden en los integrantes del sistema educativo: diagnóstico de la sociedad y cultura actual, conocimiento de los movimientos de la economía y del mundo laboral, poder económico, político y social, lugar del país en la región y en el mundo (Müller, 2011).

Mirta Gavilán (2006) desarrolla el modelo teórico operativo en orientación. En el marco de dicho modelo se define a la orientación como:

El conjunto de estrategias y tácticas que emplea el psicólogo y/o psicopedagogo especializado en Orientación para que el orientado o sujeto de la Orientación, individual o colectivamente, mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida, pueda elaborar un proyecto educativo, laboral, personal y/o social a lo largo de la vida (Gavilán, 2017: 186).

Para el desarrollo del mencionado modelo, la autora describe el concepto de trilogía orientadora (Gavilán, 2017), que contempla tres ejes que giran en torno de la orientación: proceso, imaginario social y prevención.

La noción de proceso considera la dimensión temporal de modo fundamental. Alude a las distintas formas de intervención y permite diferenciar distintos niveles relacionados con las elecciones educativas u ocupacionales: macroproceso, microproceso y proceso específico.

Para el eje del imaginario social, Gavilán (2000) retoma los aportes de Cornelius Castoriadis (1998) sobre la institución imaginaria de la sociedad.

El autor distingue entre un imaginario social "efectivo" y un imaginario social "radical". El primero es el que mantiene unida a la sociedad: es un legitimador de un orden existente; es, en definitiva "lo instituido". En cambio, el imaginario social radical tiene la capacidad de transformar el universo de significaciones adoptado mediante novedosas propuestas imaginarias, es decir, "lo instituyente" que se encarga de la producción de nuevas formas de significación (Gavilán, 2017: 70-71).

La última noción de la trilogía orientadora, es la de prevención que alude a:

La capacidad que posee el ser humano y su grupo social para anticiparse, con diferentes estrategias, a situaciones que puedan provocar diversos tipos de daño, posibilitando así crear y/o fortalecer los conocimientos, actitudes,

habilidades y valores que ayudarán a impedir o minimizar esos deterioros (Gavilán, 2000: 22).

Cabe destacar que, en el desarrollo de este modelo, es significativa la inclusión que la autora realiza de los campos y saberes.

Metodología

El procedimiento implementado consistió, en una primera etapa, en el contacto con referentes de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales Universitarias (PRIU) y del área de Relaciones Internacionales de la Facultad de Psicología de la UNLP, quienes permitieron acceder a las fuentes documentales institucionales destinadas a relevar datos respecto a la movilidad de estudiantes de grado que cursaron asignaturas en la Facultad de Psicología de la UNLP durante el período marzo 2007- diciembre 2017. Asimismo, la información recolectada en dichas áreas institucionales posibilitó la selección de los participantes: 7 alumnos que solicitaron y realizaron la ME en la Facultad de Psicología de la UNLP durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2017.

En segundo lugar, se diseñó una entrevista semiestructurada construida *ad hoc*, destinada a estudiantes de ME que se encontraban cursando asignaturas en la Facultad de Psicología en el segundo semestre del ciclo lectivo 2017. A continuación se realizaron las entrevistas de forma individual, a tal efecto se obtuvo el consentimiento informado de los participantes.

Resultados

Antecedentes y características de la movilidad estudiantil en la Facultad de Psicología de la UNLP

Desde su creación en el año 2006, la Facultad de Psicología de la UNLP ha recibido en forma sostenida solicitudes de alumnos extranjeros interesados en cursar asignaturas durante uno o dos semestres. En base al análisis realizado se pudo determinar que durante el período marzo 2007-diciembre 2017 se inscribieron 106 estudiantes extranjeros de carreras de grado para realizar una estancia académica corta en la Facultad de Psicología de la UNLP; 79 de esos alumnos cursaron efectivamente y 27 decidieron no realizar la ME. Pudo observarse que de los 106 estudiantes, 85 eran mujeres y 21 varones. Pertenecían a diversas carreras humanísticas aunque predominaron los alumnos de carreras vinculadas específicamente a la psicología. En relación con el país de procedencia observamos que en su mayoría residían en el continente europeo (27 estudiantes) o en Latinoamérica (77 alumnos). En menor medida se recibieron postulaciones de alumnos que vivían en Norteamérica (2).

Ahora bien, respecto al ciclo lectivo 2017, la UNLP recibió 16 postulaciones de alumnos interesados en realizar una estadía corta en la Facultad de Psicología: 4 para el primer cuatrimestre (2 de ellos decidieron no realizar la movilidad) y 12 para el segundo cuatrimestre (5 estudiantes no realizaron la estadía). Asimismo se pudo establecer que de los 16 estudiantes que enviaron la solicitud, 14 lo hicieron para una estadía de 1 semestre y 2 con la intención de cursar dos cuatrimestres en nuestra facultad. En lo que respecta a las universidades de origen, se pudo apreciar que 13 alumnos estudiaban en países latinoamericanos y 3 en Europa. En relación con la edad de los estudiantes, se pudo establecer que 14 de ellos estaban ubicados en la franja etaria de 20 a 24 años, mientras que solamente 2 lo estaban en la franja de 25 a 28 años.

Estrategias de orientación educativa en el caso de alumnos de Movilidad Estudiantil

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos a partir del corpus documental y las entrevistas semiestructuradas correspondiente a los alumnos que solicitaron y decidieron realizar la ME durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2017.

1. Características generales de los alumnos seleccionados y razones/motivaciones que los impulsaron a realizar la ME

Los 7 estudiantes inscriptos para realizar un programa de ME en la Facultad de Psicología de la UNLP en el segundo semestre del ciclo lectivo 2017 provienen de 4 países: 3 latinoamericanos (Colombia, México y Perú) y 1 europeo (Francia).

Tenían al momento de realizar la postulación entre 20 y 22 años de edad (1 estudiante había cumplido 20 años, 3 de ellos eran de 21 años y 3 contaban con 22 años). En relación con su trayectoria académica, se pudo establecer que la totalidad de estudiantes se encontraban realizando carreras vinculadas a la psicología.

Las principales razones que motivaron su postulación al programa fueron: aprender contenidos vacantes en sus planes de estudio, profundizar los conocimientos en un área de ejercicio profesional de la psicología, conocer el país y su cultura y vivir una experiencia de autonomía y crecimiento personal.

2. Trayectoria académica e inscripción para realizar la ME

Los participantes de la investigación provienen de unidades académicas de educación superior de Latinoamérica y Europa. Se encuentran cursando entre el 5° y el 8° semestre de sus carreras: 3 estudiantes están cursando su 7° semestre, 2 el 8° semestre, mientras que otros 2 se encuentran en el 5° y el 6° semestre respectivamente.

En relación con la manera a través de la cual tomaron conocimiento de la convocatoria para realizar una ME, 4 participantes manifiestan haberse enterado a través de la universidad de origen, 2 estudiantes por amigos que se encuentran estudiando carreras universitarias y realizaron ME en años anteriores y, por último, 1 alumno comenta que tomó conocimiento a través de compañeros de estudio.

3. Estrategias de orientación educativa implementadas antes de realizar la solicitud

La totalidad de los participantes establecen que, previamente a inscribirse para desarrollar la ME, mantuvieron contacto con un referente de las áreas de Relaciones Internacionales/Interinstitucionales de sus universidades de origen y contaron con algún tipo de asesoramiento académico y/o administrativo por parte de las mismas. Por su parte, 4 participantes agregan haber sido acompañados por la Facultad o Departamento de Psicología. Respecto a las estrategias académicas y/o administrativas que recibieron para realizar la ME, destacan la información y asesoramiento respecto a la documentación a presentar. Asimismo, mencionan haber recibido información sobre los requisitos académicos necesarios para poder presentarse a la convocatoria de ME, los países e instituciones educativas con las cuales había convenio o programa vigente y becas/beneficios a los cuales podían acceder.

4. Estrategias de orientación durante la realización de la ME

Se pudo establecer que 5 estudiantes mantuvieron contacto virtual y/o personal con la Prosecretaría de Relaciones Internacionales Universitarias de la UNLP. Entre los aspectos considerados describen haber recibido asesoramiento sobre diversos temas entre los que se encuentran: información sobre la documentación que debían entregar o recibir del área (visa, carta de aceptación, etc.), fechas de comienzo y finalización de cursada, becas, Comedor Universitario y hospedaje.

Respecto a la comunicación con un referente del área de Relaciones Internacionales de la Facultad, la totalidad de los participantes mencionaron haber tomado contacto de modo presencial y/o virtual con el área a fin de dialogar sobre las materias que iban a cursar, desarrollo y características de las asignaturas, días y horarios de cursadas y homologación de las materias aprobadas en la Facultad.

5. Información sobre el Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Psicología de la UNLP

4 alumnos manifestaron conocer el documento mientras que 3 dijeron desconocerlo. Respecto a la consulta sobre el conocimiento de los sistemas de promoción presentes en la Facultad (promoción con evaluación parcial y examen final, promoción con examen final – sistema libre– y promoción con evaluación parcial sin examen final), 5 alumnos

respondieron afirmativamente y 2 de modo negativo. Asimismo se pudo comprobar la confusión entre “sistemas de promoción” en general con el sistema “evaluación parcial sin examen final” en particular.

6. Evaluación

La totalidad de los estudiantes manifestó haber rendido alguna evaluación y haber recibido alguna orientación por parte de los docentes. Sobre este punto aclararon que tal orientación consistió en informar los contenidos y bibliografía que debía ser considerada, recordar fecha y hora del examen y, en menor medida, despejar dudas sobre las preguntas o consignas y aportar sugerencias en torno a la organización del desarrollo de la respuesta.

Conclusiones

La orientación, tal como se entiende en este trabajo, alude a un conjunto de estrategias y tácticas que posibilitan que el sujeto de la orientación, en este caso identificado como alumno de ME, pueda construir un proyecto educativo vinculado a su formación profesional (Gavilán, 2017). Este conjunto de estrategias se optimiza en la medida que el orientador tenga un espíritu crítico para analizar la realidad cultural, social y económica del mundo actual y cuente con recursos teóricos que le permitan no solo abordarla sino también intervenir adecuadamente.

La implementación de intervenciones en orientación educativa con estudiantes de ME implica la articulación con diversas áreas y actores de las instituciones educativas involucradas. Desde un enfoque de trabajo interinstitucional e interdisciplinario, se deben generar estrategias para que los alumnos de ME cuenten con las herramientas necesarias que les permitan no solo postularse y asistir a las asignaturas, sino también poder alcanzar un óptimo rendimiento académico. La heterogeneidad de los objetos y métodos de la disciplina, la especificidad que tienen los planes de estudio de las carreras de Psicología y el perfil del profesional de la salud mental que se forma constituyen variables a ser consideradas.

Referencias bibliográficas

- Asociación Internacional de la Orientación Escolar y Profesional (2003). *Competencias internacionales para los profesionales de la orientación*. Recuperado de <http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nav276b.html?lang=4&menu=1&submenu=5>
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Gavilán, M. (2017). *La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Lugar.
- Gavilán, M. (2000). *Nuevas estrategias en orientación vocacional ocupacional*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Molina Contreras, D. L. (2004). "Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), pp. 1-22. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924>
- Müller, M. (2011). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (1994). *Descubrir el camino*. Buenos Aires: Bonum.

Marco normativo

- Facultad de Psicología, UNLP (2017). *Reglamento de Enseñanza y Promoción*. Recuperado de http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/reglamento_de_ensenanza_y_promocion_modif_2017.doc.
- Prosecretaría de Relaciones Internacionales Universitarias, Secretaría de Relaciones Universitarias, UNLP (2017). Política institucional de la Universidad Nacional de La Plata - UNLP [relativa a los estudiantes extranjeros de grado de la Universidad Nacional de La Plata] (2017). Recuperado de: <https://www.unlp.edu.ar/frontend/media/46/6146/d37f922ea4e80b4768586f3467c85103.pdf>

TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN SALUD MENTAL: CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS TERAPÉUTICOS EN EL MARCO DE LA LEY 26657. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y PRIMEROS DESARROLLOS

Mercedes Kopelovich

Resumen

La Ley Nacional de Salud Mental n° 26657 supone un nuevo paradigma jurídico- asistencial cuyo eje es la consideración de la persona con padecimiento mental como sujeto de derecho. Esta ley define a la salud mental como un proceso determinado por múltiples componentes: históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos. El trabajo interdisciplinario constituye entonces la modalidad de abordaje que resulta acorde a tal concepción.

Respecto a las internaciones, esta ley establece que deben constituir el recurso terapéutico último, ser lo más breves posible y determinarse en función de **criterios terapéuticos interdisciplinarios**. Así, las internaciones ya no dependen de criterios jurídicos como sucedía bajo la Ley n° 22914.

En este contexto, se desarrolla la beca de investigación "Trabajo interdisciplinario en salud mental: construcción de criterios terapéuticos en el marco de la ley 26657. Estudio exploratorio en la sala de salud mental del HIGA Gral. San Martín de La Plata" subsidiada por la Secretaría de Salud de la Nación (ex Ministerio de Salud), que propone indagar los criterios terapéuticos de psicólogos, psiquiatras y trabajadores sociales de la Sala de Salud Mental del HIGA Gral. San Martín de La Plata (Sala VII), delimitando los intercambios profesionales que se producen a partir de los mismos e identificando aquellos factores que facilitan u obstaculizan la construcción de criterios terapéuticos interdisciplinarios. Se trata de un estudio cualitativo de carácter exploratorio, donde se utiliza la observación de documentos, las entrevistas semidirigidas en profundidad y la observación participante como principales técnicas de investigación.

En este trabajo se presenta el mencionado proyecto a la vez que se desarrolla parte de lo que constituye su primera etapa: la delimitación del marco teórico y la descripción del ámbito de estudio. Dentro de lo que es el marco teórico se sitúa en particular lo que atañe a la interdisciplina en salud mental.

Finalmente, se destaca la función política de la investigación en la formación del psicólogo en el grado y el posgrado.

Palabras clave: salud mental, interdisciplina, internación, investigación.

Introducción y presentación del proyecto

El presente proyecto surge del interés en la articulación permanente entre la investigación y la práctica profesional. Se trata de una beca titulada "Trabajo interdisciplinario en salud mental: construcción de criterios terapéuticos en el marco de la ley 26657. Estudio exploratorio en la sala de salud mental del HIGA Gral. San Martín de La Plata" subsidiada por el ex Ministerio de Salud de la Nación, actualmente Secretaría de Salud y Desarrollo Social. Eso supone -además de que el dinero recibido proviene de tal institución- que lo que de este proyecto resulte pertenece al Estado y, por lo tanto, que los datos que de aquí se obtengan pueden ser utilizados para la planificación de políticas públicas.

La beca dura un año: comenzó en junio de 2018 y termina en junio de 2019. Como su título lo indica, se trata de un estudio exploratorio en la sala de salud mental del HIGA Gral. San Martín de La Plata. En este marco, la propuesta es explorar los criterios terapéuticos de los profesionales que trabajan en esta sala, en particular, psicólogos, psiquiatras y trabajadores sociales. ¿En dónde radica el interés por tales criterios? Fundamentalmente en lo que la Ley 26657 establece sobre las internaciones en salud mental, diferenciándolas del paradigma anterior.

Como es bien conocido, la Ley Nacional de Salud Mental n° 26657 supone un nuevo paradigma jurídico-asistencial cuyo eje es la consideración de la persona con padecimiento mental como sujeto de derecho. Esta ley define, en el artículo 3, a la salud mental como un proceso determinado por múltiples componentes: históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos. El trabajo interdisciplinario constituye la modalidad de abordaje que resulta acorde a tal concepción. Al respecto, en el artículo 8, se establece que debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario constituido por las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes.

En cuanto a las internaciones, se establece que deben ser lo más breve posible, determinarse en función de criterios terapéuticos interdisciplinarios (art. 15) y realizarse en hospitales generales (art. 28). Toda indicación de internación tiene como requisito una evaluación y un diagnóstico interdisciplinario e integral que "consiste en la descripción de

las características relevantes de la situación particular de la persona y las probables causas de su padecimiento o sintomatología, a partir de una evaluación que articule las perspectivas de las diferentes disciplinas que intervienen” (art. 16 y su reglamentación). Asimismo, se dispone que la internación involuntaria solo podrá realizarse si se han agotado otros recursos terapéuticos y cuando a criterio del equipo de salud mediare situación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros (art. 20). De este modo, las internaciones y las externaciones de las personas con padecimiento mental están a cargo del equipo de salud interdisciplinario y ya no dependen de un juez, como sucedía bajo la derogada Ley n° 22914.

Sin embargo, la ley no explicita de qué se tratan tales criterios, es decir, a qué se refieren y qué implican los criterios terapéuticos interdisciplinarios.

En este contexto es donde este proyecto propone indagar los criterios terapéuticos de psicólogos, psiquiatras y trabajadores sociales de la sala de salud mental del HIGA Gral. San Martín de La Plata, delimitando los intercambios profesionales que se producen a partir de los mismos e identificando aquellos factores que facilitan u obstaculizan la construcción de criterios terapéuticos interdisciplinarios. Las fuentes de recolección de datos escogidas son las historias clínicas (informes de ingresos, evoluciones y epicrisis), entrevistas semiestructuradas a profesionales de la sala y registro del pase de sala de los intercambios entre profesionales de las distintas disciplinas.

Los interrogantes que constituyen el eje del proyecto son: ¿qué criterios terapéuticos establecen los psicólogos, psiquiatras y trabajadores sociales de la Sala VII en el abordaje de pacientes?, ¿de qué manera disciplinas con formaciones y orientaciones tan diversas hacen converger sus criterios en la asistencia y en la externación de pacientes?, ¿qué factores facilitan y cuáles dificultan el trabajo interdisciplinario en esta sala?

Ahora bien, dado que la beca se encuentra en sus inicios, en el presente trabajo se desarrollan dos de los aspectos que constituyen los primeros pasos del proyecto: el marco teórico y la descripción del ámbito de estudio en cuestión. Dentro del mencionado marco, se toma en particular lo que atañe a la interdisciplina y a los equipos interdisciplinarios en salud mental. Se han escogido tales puntos por considerarlos fundamentales para transmitir el espíritu del proyecto.

Interdisciplina y salud mental

Tal como se desprende de la formulación de las preguntas de investigación, el abordaje de pacientes en salud mental desde distintas disciplinas no equivale a la conformación de equipos interdisciplinarios; consecuentemente, resulta necesario comenzar delimitando la noción de interdisciplina en salud mental.

Alicia Stolkiner (2005, 2012) advierte que en la década del 80 se comenzó a considerar que la comprensión y la respuesta a los problemas de padecimiento subjetivo no eran abordables desde un campo disciplinario específico y que tanto los diseños de investigación como los programas de acción debían ser permeables a la caída del paradigma hegemónico positivista y a la crisis de las explicaciones monocausales. Se insistía en la objetivación desubjetivante del paciente que suponían las instituciones asilares manicomiales. No obstante, mientras el abordaje interdisciplinario requiere de un contexto donde la tendencia sea a la integración, la década de los 90 se caracterizó básicamente por la desagregación y fragmentación institucional. Luego de la crisis del 2001, las políticas públicas comienzan nuevamente a tener una mayor direccionalidad del Estado y se produce el retorno del discurso de la atención primaria de la salud. En relación con la salud mental se recupera el propósito de buscar formas de asistencia y promoción en comunidad, volviendo así sobre los postulados de la atención en equipos. Es esta modalidad de atención la que, como parte de un cambio de paradigma en la concepción y atención de la salud mental en general, está encuadrada en la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental n° 26657.

Respecto a la definición de interdisciplina, la misma autora afirma que el trabajo interdisciplinario supone necesariamente un trabajo grupal que requiere de la acción cooperativa de los sujetos (Stolkiner, 2005). La interdisciplina es, según ella, un posicionamiento que obliga a reconocer la insuficiencia de las herramientas de cada disciplina para abordar la complejidad de las problemáticas. Insiste en que, tanto en el campo de la investigación como en el de la asistencia, pensar en un desarrollo interdisciplinario es programar cuidadosamente la forma y las condiciones en que el mismo se desenvuelve. La construcción conceptual común del problema, que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción (Stolkiner, 1999).

Según Nora Emilce Elichiry (2012), la interdisciplina se fundamenta en que los problemas no tienen fronteras. No se trata de una superposición de campos ni de la pérdida de la especificidad disciplinar, sino que implica promover la producción de conocimientos, de intercambios y de construcción de saber a fin de evitar un abordaje fragmentado de la problemática. La interdisciplina, desde la perspectiva de Elichiry, supone incluir las discusiones, divergencias, críticas y consensos del equipo de trabajo.

Por su parte, Rolando García (2006) plantea que un equipo de especialistas puede ser denominado multidisciplinario o pluridisciplinario, pero no por el mero hecho de estar juntos se torna interdisciplinario. La interdisciplinariedad es una consecuencia metodológica de concebir ciertas problemáticas desde la perspectiva de los sistemas complejos. Esta última responde a la necesidad de lograr una síntesis integradora de los elementos de análisis provenientes de: 1) el objeto de estudio, 2) el marco conceptual desde el cual se

aborda el objeto de estudio y 3) los estudios disciplinarios que corresponden a aquellos aspectos o "recortes" de esa realidad compleja.

Lo anteriormente expuesto converge hacia una idea en común, que constituye lo que en este estudio será la definición teórica de "interdisciplina": construcción de un espacio de conocimiento que expande las fronteras de lo disciplinario en tanto problematiza su objeto, sus supuestos teóricos y metodológicos, a partir del reconocimiento de la complejidad de la problemática a abordar.

Una de las preguntas que atravesarán entonces la recolección de datos y su análisis es si el trabajo de las distintas disciplinas en la sala VII supone o no una perspectiva interdisciplinaria, y en tal caso, cuál es la modalidad que toma esa perspectiva.

El ámbito de estudio escogido

¿Por qué hacer este estudio en esta sala? Porque esta sala se creó a fines de la década de los 80 y desde el inicio se sostiene en ella el abordaje de pacientes con profesionales de distintas disciplinas, la mayor brevedad posible en las internaciones y la reinserción en la comunidad. Es decir, está atravesada por lo que propone la Ley, incluso desde antes de su sanción. La sala posee 10 camas mixtas y el promedio de tiempo de internación actual es de casi 2 meses.

Respecto al personal, la Sala VII cuenta con un jefe de sala -que es médico psiquiatra-, un psiquiatra de planta, dos psicólogas de planta y un trabajador social de planta. Completa el personal de planta permanente una profesora de educación física, una musicoterapeuta y 8 enfermeros (dos por cada turno de 6 horas). También trabajan allí residentes de psiquiatría, psicología y trabajo social.

Se constituyen "equipos tratantes" para cada paciente. La constitución mínima de cada equipo está conformada por un psicólogo y un psiquiatra, residentes o de planta. De evaluarse necesario, se incluye un trabajador social de planta o residente.

Semanalmente tiene lugar el "pase de sala", dispositivo de intercambio entre profesionales por excelencia. Al mismo asisten todos los profesionales de la sala, con excepción de los enfermeros, de los que participa solo la coordinadora de enfermería. En cada "pase de sala", se revisa el estado actual de cada uno de los pacientes internados según el orden del número de cama (de la cama 1 a la cama 10). Cada profesional explícita la evaluación que hace del cuadro actual del paciente que tiene a cargo, las estrategias e intervenciones implementadas hasta el momento -por cada disciplina o de manera conjunta entre los profesionales del equipo tratante-, el objetivo de internación trazado y las dificultades u obstáculos encontrados. De considerarse necesario, se abre un espacio para comentarios de otros profesionales de la sala sobre el paciente en cuestión, posibilitando el intercambio de

criterios entre profesionales de la misma y de distintas disciplinas. Los “pases de sala” son coordinados por el jefe de la sala. Cuando se trata de un paciente recientemente ingresado a la sala, se lee el informe de ingreso realizado por el profesional o los profesionales que evaluaron la mediación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros y luego se designa al equipo de profesionales que estará a cargo del tratamiento del paciente durante la internación.

Las intervenciones de cada equipo suponen entrevistas con el paciente internado, entrevistas con familiares o referentes del paciente y articulaciones intra- e interinstitucionales pertinentes.

Durante la internación, cada profesional registra sus evaluaciones e intervenciones en las historias clínicas. El alta del paciente es determinada por cada equipo tratante. Una vez que el paciente egresa de la Internación, cada equipo realiza una epicrisis donde explicita la evaluación realizada al ingreso del paciente, las intervenciones y estrategias ensayadas durante la internación y la condición del paciente al momento del alta, así como el dispositivo en donde continuará el tratamiento en salud mental (consultorios externos de este u otro hospital, centro de salud cercano al domicilio u hospital de día, según corresponda).

En este contexto, entonces, el trabajo de investigación se centra en registrar durante 6 meses lo que se dice y discute en los “pases de sala”, lo que se consigna en las historias clínicas y en realizar entrevistas semidirigidas a profesionales que toman decisiones sobre el tratamiento de pacientes internados. Luego de la etapa de recolección de datos comenzará un período de análisis de los mismos y transmisión de los resultados. Como se mencionó anteriormente, tales resultados podrán ser utilizados para la planificación de políticas públicas en salud mental, políticas que promuevan y ponderen el abordaje interdisciplinario de la salud mental.

Reflexiones finales

Se ha señalado anteriormente que la elección de los puntos desarrollados en este trabajo – interdisciplina en salud mental y la descripción del ámbito de estudio- respondía a suponer que los mismos permiten transmitir el espíritu, la esencia del proyecto de investigación en curso. Es necesario entonces, antes de concluir este escrito, situar un tercer elemento que se considera esencial en esta beca: la función política de la investigación.

Lo señalado respecto a la historia del trabajo interdisciplinario en salud mental (Stolkiner, 2012) evidencia que tanto la promoción de dicho abordaje como el desmantelamiento ocasional de los equipos están íntimamente articulados al proyecto de país de cada momento y a los lineamientos en salud que del mismo se desprenden.

Asimismo, la investigación en general, y la investigación subsidiada por el Estado en particular, arroja resultados que potencialmente pueden ser el fundamento de las políticas públicas implementadas en las instituciones de salud.

Es en este contexto que resulta patente la función política de la investigación y, por lo tanto, lo fundamental de la formación de grado y posgrado en la misma. Particularmente, respecto al campo de la salud mental, la formación e investigación en torno al trabajo interdisciplinario se imponen actualmente como necesarias para poder abordar la problemática desde la complejidad en cuestión y para estar a la altura de la época.

Notas

- 1- Beca: Abram Sonis 2018. Categoría: salud pública (perfeccionamiento). Duración: mayo 2018-mayo 2019. Dirección de Investigación para la Salud, Secretaría de Salud, Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. Becaria: Mercedes Kopelovich. Directora: Julieta De Battista

Referencias bibliográficas

- Elichiry, N. (2009) "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias". En *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa* (capítulo 9). Buenos Aires: Manantial. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/elichiry_importancia_de_la_articulacion.pdf
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa
- Stolkiner, A. (2005) "Interdisciplina y salud mental". IX Jornadas Nacionales de Salud Mental. Posadas, Misiones, Argentina.
- Stolkiner, A. (1999). "La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas". En *Campo Psi. Revista de Información especializada*; 3(10). Disponible en: www.campopsi.com
- Stolkiner A. & Ardila, S. (2012). "Conceptualizando la Salud Mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/ Salud Colectiva latinoamericanas". *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, (XXIII)101, pp.52-56.

Marco normativo

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657, promulgada el 2/12/2010.

Decreto 603/2013, reglamentario de la Ley n° 26657, de 28/05/2013.

USOS Y PARADOJAS DE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES "INSERCIÓN" Y "DESINSERCIÓN" EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE TOXICOMANÍAS

Celeste Labaronnie y Ana López

Resumen

Este trabajo se ubica dentro de una mesa que apunta a presentar el proyecto de investigación de la cátedra de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes (Suárez & López, 2018). Se trata de un proyecto que aborda el tema de las toxicomanías desde un enfoque psicoanalítico y que toma en cuenta los efectos sociales de las prácticas de consumo.

Dentro de este marco, nuestro trabajo aspira a realizar una lectura de la manera en que las categorías conceptuales "inserción" y "desinserción" (Guilañá, 2008; Miller, 2008; Ubiato, 2009) son empleadas en esta investigación. Con este fin, analizamos comparativamente el uso de dichas categorías en el texto original del proyecto y en los trabajos presentados hasta el momento por distintos miembros de la investigación (Ballesteros & Suárez, 2018; Bracco, Sánchez & Zanghellini, 2018; Cartier & Ostrowiecki, 2018; Garbet, Sánchez, & Damiano, 2018; Labaronnie, 2018; López & González, 2018; Piovano, 2018).

El propósito de este análisis es reconstruir los usos y matices que van adquiriendo estos términos, desde su empleo en el proyecto hasta los giros y lecturas críticas que van recibiendo de parte de los psicoanalistas-investigadores en sus trabajos posteriores. De esta manera, nos proponemos recuperar los motivos que llevaron a utilizar estas categorías en la investigación, la forma en que fueron pensados y plasmados en la misma y las variaciones que han experimentado luego, circunstancia no solo inevitable sino también deseable para una investigación en psicoanálisis, donde la reformulación de categorías propia de toda investigación puede y debe orientarse hacia usos más bien matizados de los términos de los que ha partido, pudiendo explorar sus posibles reversiones, sus paradojas, su multivocidad y su aplicabilidad a circunstancias no calculadas con anterioridad.

Palabras clave: inserción, desinserción, investigación, categoría conceptual

Tal como lo explica José Ubieto (2009), el término "inserción" comenzó a usarse en los años 60, en el ámbito de las políticas sociales, para referirse a la relación del individuo con la sociedad. El de "desinserción", por su parte, aparece utilizado a partir de 1994 para denominar los "procesos de pérdida de vínculos, rupturas biográficas y aislamiento social de algunos individuos, apartados del sistema productivo" y fue articulado con otros conceptos del campo de la sociología que apuntaban en esa misma dirección, "efectos del declive del ideal como eje vertebrador de la realidad social" (Ubieto, 2009:1).

El proyecto de investigación de la cátedra de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes (Suárez & López, 2018) parte de estas dos categorías conceptuales y se propone utilizarlas para leer las consecuencias clínicas y pragmáticas de las adicciones a las drogas. De este modo, apunta a identificar cuáles usos del tóxico generan inserción y cuáles desinserción, abriendo así un amplio abanico de situaciones posibles, donde lo que comienza a perfilarse como punto de sumo interés son las sutilezas y paradojas que estas dos categorías permiten bordear.

Los trabajos de los investigadores del equipo han plasmado, hasta el momento, diversas maneras de utilizar estas categorías para leer fenómenos clínicos y sociales que se presentan en las instituciones de salud donde trabajan, en la literatura que leen, en los documentales que miran. Se despliegan, a partir de allí, acuñaciones de ambos términos que indagan sus matices y sus posibles reversiones.

Tenemos, por ejemplo, la utilización del sintagma "inserción segregativa" (López & González, 2018) para referirse al modo en que cierto tipo de tratamiento para las adicciones ofrece a los participantes denominarse como "adictos" o bien como "exadictos", haciendo de esa etiqueta una oferta identificatoria que segrega por sí misma a los sujetos según un modo de goce. En este sentido, varios investigadores interrogaron la inserción y la desinserción en relación con la maquinaria capitalista (Garbet, Sánchez & Damiano, 2018; López, 2018; López & González, 2018) que empuja, por un lado, al consumo desregulado, pero a su vez sanciona a quienes considera "adictos a las drogas", proponiendo como respuesta alternativa el generar sujetos productores y consumidores de mercancías bajo la etiqueta de la "re-inserción".

Esta forma de utilizar la categoría de **inserción** va en la misma línea de otros trabajos del equipo, que han vinculado estrechamente la inserción mediante el uso de drogas con la **segregación** y el **racismo** (Ballesteros & Suárez, 2018), o bien con la **inserción a un discurso**, el universitario, por ejemplo (Labaronnie, 2018), de manera tal que el consumo de cierto fármaco elimine la posibilidad de interrogación de las condiciones subjetivas.

Estos usos del objeto droga convergen en lo que se ha podido nombrar como "empuje a la inserción" (López & González, 2018), y que viene a contraponerse al "deseo de inserción", pensado para otras situaciones (Miller, 2008).

Por otro lado, la categoría de **desinserción**, originalmente extraída del ámbito sociológico, como comentábamos, ha sido mayormente explorada por el equipo en sus relaciones con lo electivo, es decir, en lo que puede preferirse de la desinserción de acuerdo con las condiciones subjetivas, como modo de habitar lo **extranjero**, la **litoralidad** y la **singularidad** (Bracco, Sánchez & Zanghellini, 2018) o incluso en su contraposición con lo que puede considerarse una "inserción en la transferencia" (Ibíd.). En términos de discurso, se conceptualizó que ciertas modalidades de adicción a las drogas conllevan una **desinserción del Otro** pero a su vez una inserción, en tanto **identificación** sostenida por una **práctica de goce** (Piovano, 2018; Cartier & Ostrowiecki, 2018). La cuestión de la desinserción también se tuvo en cuenta en relación a la época que atravesamos, caracterizada por la falta de arraigo de lo simbólico y en respuesta a la precarización del nombre del padre (López, 2018). Desde esta perspectiva, la desinserción social que puede ocurrir como efecto de una adicción se acerca a y se emparenta con la que se aprecia en la clínica de las psicosis.

Finalmente, hay que destacar que el uso corriente de la categoría de **inserción** ha sido mayormente puesto en cuestión por el equipo, pues los distintos investigadores, así como algunos de los textos fuente estudiados (Guilañá, 2008; Ubieto, 2009), han puesto el acento en lo complejo de una inserción que se presenta como imperativo de consumo de distintas mercancías y de inclusión al sistema de producción.

Referencias bibliográficas

- Ballesteros, D. & Suárez, E. (2018). "Un mundo feliz: adicciones y segregación". En A. Trimboli y otros (comps.), *Psicosis actuales: Locura y alienación* (pp. 90-92). Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.
- Bracco, A., Sánchez, M. & Zanghellini, L. (2018) "Invitados a sinthomatizar". En A. Trimboli y otros (comps.), *Psicosis actuales: Locura y alienación* (pp. 273-274). Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.
- Cartier, C. & Ostrowiecki, M. (2018). "¿Qué-hacer del analista frente al toxicómano?" En A. Trimboli y otros (comps.), *Psicosis actuales: Locura y alienación* (pp. 271-272). Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.
- Garbet, A., Sánchez, M. & Damiano, J. (2018). "Mención de principio". En A. Trimboli y otros (comps.), *Psicosis actuales: Locura y alienación* (pp. 272-273). Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.
- Guilañá, E. (2008). "Modos de inserción en el Otro" [posteo en el blog de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis]. Disponible en http://blog.elp.org.es/all/cat15/modos_de_insercion_en_el_otro_elvira_gui/
- Labaronnie, C. (2018). "Take your pills: un documental sobre el uso de Adderall en estudiantes y deportistas de Estados Unidos". En A. Trimboli y otros (comps.), *Psicosis actuales: Locura y alienación* (pp. 92-93). Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.
- López, A. & González, P. (2018). "Comunidades terapéuticas para adictos: la inserción, la desinserción y la segregación desde una lectura psicoanalítica". En A. Trimboli y otros (comps.), *Psicosis actuales: Locura y alienación* (pp. 270-271). Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.
- López, S. (2018). "Algunas consideraciones clínicas acerca de la desinserción". En A. Trimboli y otros (comps.), *Psicosis actuales: Locura y alienación* (pp. 89-90). Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.
- Miller, J-A. (2008). "Sobre el deseo de inserción y otros temas". En *4º Encuentro Americano, XVI Encuentro Internacional del Campo Freudiano*. Disponible en http://ea.eol.org.ar/04/es/template.asp?lecturas_online/hacia_encuentro/jam_insercion.html
- Piovano, A. (2018). "¿Desinsertados? Cinismo y consumo". En A. Trimboli y otros. (comps.), *Psicosis actuales: Locura y alienación* (pp. 88-89). Buenos Aires: Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental.

Suárez, N. & López, S. (2018). "La clínica en lo social: inserción y desinserción en las adicciones a las drogas" [PPID-UNLP, código S021].

Ubieto, J.R. (2009) *La (des)inserción en psicoanálisis: clínica y pragmática*. Disponible en <http://www.scfmurcia.com/temas/pipol4/55-desinserpsicoan.html>

EL PASAJE DE LA PSICOFÍSICA A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: LOS PRIMEROS TRABAJOS DE CARLOS JESINGHAUS EN LA ARGENTINA

Aimé Lescano

Resumen

Este trabajo sitúa la obra de Carlos Jesinghaus, discípulo de Wilhelm Wundt, entre la recepción de la tradición de la psicología alemana y los problemas locales de la psicología en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX. Dicho análisis se inserta en un trabajo más amplio que indaga la trayectoria del autor en nuestro país en relación con los primeros desarrollos de la psicotécnica y la orientación profesional. El objetivo del trabajo es analizar las primeras producciones del autor en el país (1919-1923) con el propósito de establecer nexos entre su producción y la tradición psicofísica. Dicha producción es puesta en relación con sus producciones posteriores vinculadas a su cargo como director del Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional. La metodología empleada corresponde al análisis cualitativo de fuentes primarias, estableciendo un cruce entre la trayectoria biográfica del autor y sus producciones académicas en el país desde una perspectiva disciplinar de la historia de la psicología. Se concluye que las primeras publicaciones de Carlos Jesinghaus estuvieron vinculadas con la tradición de la psicología alemana pero posteriormente el autor profundizó otra línea de investigación, vinculada a la resolución de problemas locales. En sus producciones asociadas a la psicotécnica y la orientación profesional Jesinghaus plantearía a la psicología experimental como un basamento científico para el desarrollo de estas áreas de la psicología, que concebiría como excediendo ampliamente la labor de la psicología experimental.

Palabras clave: historia de la psicología, Carlos Jesinghaus, psicofísica, orientación profesional.

Introducción: La psicología argentina en la etapa de los pioneros

Rubén Ardila (1986) se refiere a los comienzos de la psicología en América Latina (1880-1950) como “la etapa de los pioneros”, enfatizando el hecho de que la psicología latinoamericana en sus comienzos estuvo a cargo de personas aisladas que se desempeñaban en ambientes carentes de tradiciones culturales y contextos sociales adecuados.

En nuestro país, la ubicación de la psicología entre las disciplinas filosóficas y su definición como ciencia natural y positiva concordaba con el desarrollo de la psicología en Europa. La influencia europea en nuestro país puede resumirse en dos puntos: por un lado, el viraje hacia una psicología fundada en el método científico y, por otro, la concepción de la psicología como ciencia natural a partir de los resultados de los laboratorios de psicología experimental de Europa y Estados Unidos. Diversos autores señalan entre los factores de aceptación de las corrientes psicológicas europeas el hecho de que diversos científicos y profesores se radicaron en el país en este periodo dedicándose a la enseñanza (Papini, 1976; Klappenbach, 1994). Particularmente, Hugo Klappenbach (1994) analiza el caso de los profesores extranjeros que entre 1906 y 1912 se hicieron cargo de diversas cátedras de Psicología, entre los que se encontraban varios discípulos de Wilhelm Wundt. Entre ellos ubica a Carlos Jesinghaus, considerado por Ardila (1986) uno de los pioneros y sobre cuya figura profundizaremos en este trabajo.

El interés en su figura se vincula con que es señalado, junto con el diputado socialista Alfredo Palacios, como uno de los primeros autores en aplicar la psicología al campo del trabajo, antes de las transformaciones políticas y sociales ocurridas en el país a partir de 1945 y antes de la llegada a la Argentina de Mira y López, que publicaría el primer manual completo de orientación profesional en el país (Klappenbach, 2007).

El presente trabajo sitúa su obra entre la recepción de la tradición de la psicología alemana y los problemas locales de la psicología en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX. Este análisis se inserta en un trabajo más amplio que indaga la trayectoria del autor en nuestro país en relación con los primeros desarrollos de la psicotecnia y la orientación profesional. La metodología empleada corresponde al análisis cualitativo de fuentes primarias, estableciendo un cruce entre la trayectoria biográfica del autor y sus producciones académicas en el país, desde una perspectiva disciplinar de la historia de la psicología.

Jesinghaus y la tradición psicofísica: sus primeras publicaciones en la Argentina (1919-1925)

Carlos Jesinghaus fue discípulo de Wilhelm Wundt, quien dirigió su tesis doctoral dedicada al abordaje de la metodología de la investigación de la memoria y publicada en 1912 (Tinker,

1932). En 1913 arribó a la Argentina para desempeñarse en la cátedra de Psicología del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, para el cual se habían contratado varios profesores alemanes.

Dentro de este periodo se ubican cinco artículos: "Las ideas pedagógicas de Wundt" (1919), *Observaciones y teorías sobre la memoria. Desde Platón hasta Ebbinghaus. Estudio histórico-psicológico* (1920), "El sistema de los problemas psicológicos" (1921), "Sobre los métodos para la investigación experimental de la memoria. Contribución crítica a la medición de cantidades psíquicas" (1923), y "Breve memoria sobre el Congreso de Psicología reunido en Leipzig en abril de 1923" (1923); este último no forma parte del análisis de este trabajo por tratarse de una reseña de un evento científico.

En Alemania, la enseñanza de la considerada **nueva psicología** se desarrolló en las cátedras de Filosofía. Se esperaba de la psicología una contribución al tratamiento de los problemas del conocimiento a partir de los métodos empíricos de la fisiología experimental recientemente incorporados. Las posibles aplicaciones de este saber psicológico eran definidas en primer lugar como la contribución, a través de sus nuevos métodos empíricos, a la resolución de problemas filosóficos, especialmente los problemas de conocimiento (Talak, 2007). En sintonía con la tradición alemana, estas primeras producciones en el país estuvieron vinculadas al estudio de los procesos psicológicos, destacándose el énfasis del autor por situar a la psicología como disciplina científica, positiva y experimental. Abordó asimismo tópicos vinculados al estudio de la memoria, en línea con su trabajo desarrollado como estudiante de Wundt, trazando una línea de continuidad entre la tradición filosófica y el estudio experimental, sistematizando el panorama de los métodos de estudio con ejemplos de sus propias investigaciones realizadas en Alemania (Jesinghaus, 1920, 1923).

El autor abordó el desarrollo histórico de la psicología de la memoria en lo que llamó su fase filosófica, **precientífica**, enfatizando que solamente con la creación de una metodología objetiva y precisa, a partir de los desarrollos metodológicos de Ernst Heinrich Weber, Gustav Fechner y Wilhelm Wundt la psicología comenzó a existir como ciencia especial (Jesinghaus, 1920). Señalaba que el vínculo entre la filosofía y los estudios psicológicos implicaba que estos últimos estuviesen orientados meramente por las necesidades impuestas por la filosofía, lo cual llevaba a que los fenómenos de la conciencia fuesen considerados de carácter auxiliar y causal y no se pudiese obtener resultados bien cimentados (Jesinghaus, 1923). Los contenidos de los artículos de Jesinghaus dedicados al abordaje de la memoria publicados en nuestro país coinciden con lo señalado por Rafael Araujo Oliveira Gomes (2010) respecto a sus escritos en alemán. En Alemania Jesinghaus había publicado dos artículos sobre metodología de la investigación de la memoria, en los que profundizaba en sus propias investigaciones experimentales, detalle que reitera en los artículos que se dan a conocer tras su llegada a la Argentina.

Por otro lado, el autor se mostraba manifiestamente interesado en sintetizar el panorama de la psicología europea, principalmente en relación con la investigación de la memoria, haciendo hincapié en el trabajo llevado a cabo en Alemania (Jesinghaus, 1923), destacando la relevancia de Wundt en el ámbito educativo y señalando que para Wundt la educación elemental debe ser general, humana y nacional y que la preparación para una profesión especial debe seguir más tarde a la educación general (Jesinghaus, 1919).

En relación con la psicología aplicada, el autor se referirá a este campo en un solo artículo de este periodo, en el que ubica a Hugo Munsterberg como el creador del término "psicotécnica" (1921). Si bien en esta primera referencia Jesinghaus no diferencia explícitamente lo que posteriormente considerará como dos campos separados, el de la orientación y el de la selección profesional, argumenta que las tareas de la psicotécnica se extienden en dos direcciones: por un lado permite prever el comportamiento de individuos y agrupaciones, a partir de la psicodiagnos; por otro lado, "permite influenciar otros sujetos en un sentido premeditado, esta influencia se realiza por medio de la introducción de nuevos móviles para la acción en la psique ajena, móviles que inducen la forma deseada del comportamiento del sujeto" (Jesinghaus, 1921: 172). Hace también referencia a la aplicación industrial de estos saberes, señalando que la psicotecnia industrial asegura y facilita el uso de los aparatos e instrumentos al indicar su construcción más adecuada para su seguro y fácil manejo. Además, la psicotecnia industrial implica el examen de "los dotes especiales del empleado o obrero para conocer su aptitud personal para el trabajo en cuestión, lo que permite una selección de los más idóneos" (Jesinghaus, 1921: 172-173).

Jesinghaus y la psicología aplicada: inserciones institucionales y problemas locales (1924- 1934)

En los años 20 en nuestro país comienza a advertirse, en términos de producción científica, el interés por temáticas afines al trabajo, la psicotecnia y la orientación profesional (Klappenbach, 2007; Talak, 2007). En este sentido, se destacan en el ámbito académico el estudio de Alfredo Palacios sobre la fatiga, publicado en 1922, y la organización del Laboratorio de Psicofisiología en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata, en 1923. En el plano internacional, estas temáticas ya habían cobrado relevancia en años anteriores. En Estados Unidos, a partir de la obra de Frank Parsons de 1909 y la fundación de una oficina de selección de personal en Boston y con el trabajo de Münsterberg que relacionaba los resultados obtenidos en test psicológicos con el desempeño laboral y sus aptitudes. En el caso de España, se destaca la tesis doctoral de Emilio Mira y López publicada en 1922.

En 1923, en el Primer Congreso del Trabajo de la Argentina, Jesinghaus presentó un proyecto de creación del Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional, que fue publicado en la

revista *Humanidades* de la Universidad Nacional de La Plata al año siguiente. Dicha creación se concretó en 1925, con el objetivo inicial de examinar a los jóvenes próximos a finalizar la escuela, estableciendo un diagnóstico sobre la base de la idoneidad corporal, la vocación, la situación económica tanto del joven como de su familia y las condiciones del mercado de trabajo (Jesinghaus, 1924). Si bien las primeras acciones del instituto fueron formativas y de divulgación en espacios educativos dirigidos al profesorado, también se desarrollaron acciones en el área específicamente laboral. A partir de esta inserción institucional, Jesinghaus impulsó cursos destinados a formar profesores especializados en orientación profesional y vinculaciones con el sector gremial.

Hugo Klappenbach (2007) plantea que la psicología aplicada al trabajo en nuestro país tiene al menos dos orígenes diferentes; por un lado, la tradición socialista ligada a los trabajos de Alfredo Palacios, preocupada por las condiciones del trabajador; por otro, la tradición iniciada por Jesinghaus, más preocupada por la racionalización del sistema laboral y de las fuentes de trabajo que por el mejoramiento de las condiciones de vida de los obreros. En este sentido, en relación con los accidentes de trabajo, Jesinghaus señalaría que el psicotécnico de seguridad (Jesinghaus, 1935) intervendría en la prevención de accidentes, dado que era más efectivo operar sobre los trabajadores que sobre los materiales objetivos, por lo cual la preservación de las condiciones laborales de los trabajadores no configuraba un interés del autor.

A partir de su inserción institucional en el Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional, Jesinghaus no volvería a dedicarse a fundamentar el carácter científico de la psicología. En relación con la psicología experimental, plantearía que esta aportaba las bases científicas para la psicotécnica, pero que la labor de esta última no se agotaba en ella. Una de las tareas que la orientación profesional debía realizar en la escuela era el “esclarecimiento psicofísico-profesional” (Jesinghaus, 1927: 9) que incluía la aplicación de test, pero no en la situación artificial que implicaba el laboratorio, ni como producto de observaciones “fragmentarias” realizadas en “circunstancias especiales” (Jesinghaus, 1927:10). En contraposición a la artificialidad del laboratorio y de su procedimiento analítico y puntual, Jesinghaus abogaría por “métodos integrales”, lo cual implicaba la aplicación de test en procesos más abarcativos y en situaciones complejas, como la escolar, y diacrónicas, como la confección de libretas escolares que reunieran la historia del niño para otorgar un panorama psicológico, entendiendo que “sería perfecto tal retrato psicofísico del alumno y una base óptima para la obra de la orientación” (Jesinghaus, 1927: 10).

En 1935 Jesinghaus renunció a su cargo de director del Instituto de Orientación Profesional y regresó a su país natal, adhiriendo al proceso que estaba viviendo Alemania. Allí obtuvo un nombramiento en la Universidad de Würzburg (Geuter, 1992), sin embargo, fue señalado como de carácter político sombrío y tuvo que abandonar la institución en 1945 (Gundlach, 2012). Regresó a la Argentina, donde fue marginado de diversos círculos que había

frecuentado antes de su manifiesta adhesión al nazismo. Pese a ello, continuó estando vinculado a la organización de la psicotécnica y la orientación profesional en nuestro país, y fue el primer profesor nombrado por Benjamín Aybar en la carrera organizada por él en Tucumán (Klappenbach, 2007).

Consideraciones finales

Se ha señalado un desplazamiento de intereses y tópicos abordados en la producción de Jesinghaus, que va desde de la psicofísica a la psicología aplicada. Este desplazamiento se vincula con tres tópicos que han sido desarrollados: intereses intelectuales, problemáticas locales e inserciones institucionales. Inicialmente Jesinghaus se dedicaría al abordaje de la memoria como proceso psicológico, realizando investigaciones experimentales en el laboratorio de Wundt. En nuestro país, sus primeras publicaciones se enmarcan dentro del interés por situar a la psicología como una disciplina científica, positiva, y experimental. Sin embargo, posteriormente sus intereses intelectuales se orientarían hacia las aplicaciones de la psicología a la racionalización y eficacia del trabajo. En relación con sus producciones vinculadas a la psicotécnica y a la orientación profesional, Jesinghaus plantearía a la psicología experimental como un basamento científico para el desarrollo de estas áreas de la psicología, que concebiría como excediendo ampliamente la labor de la psicología experimental. Por ello, una de sus líneas de trabajo relevantes fue el nexo de la orientación profesional con las instituciones educativas, en relación con lo que denominó "esclarecimiento psicofísico-profesional", que incluía la aplicación de test, pero no en la situación artificial que implicaba el laboratorio.

Referencias bibliográficas

- Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina: pasado, presente, futuro*. México: Siglo XXI.
- Geuter, U. (1992). *The professionalization of psychology in Nazi Germany*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gomes, R. A. O. (2010). *A psicologia da memória em Wilhelm Wundt e na psicologia do desenvolvimento contemporânea: uma análise conceitual [tesis de maestría]*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.
- Gundlach, H. (2012). "University of Würzburg, History of Psychology at". En R. W. Rieber (ed.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (pp. 1154-1155). Springer. Doi: 10.1007/978-1-4419-0463-8_244
- Jesinghaus, C. (1927). *La cooperación de la escuela primaria en la orientación profesional*. Buenos Aires: Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional.
- Jesinghaus, C. (1924). "Sobre la creación de un Instituto Central de Orientación Profesional en la Capital de la República". *Humanidades*, 8, pp. 395-399.
- Jesinghaus, C. (1923). "Sobre los métodos para la investigación experimental de la memoria. Contribución crítica a la medición de cantidades psíquicas". *Anales de la Facultad de Ciencias de la Educación* (tomo I, pp. 211-231). Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Jesinghaus, C. (1921). "El sistema de los problemas psicológicos". *Humanidades*, 1, separata.
- Jesinghaus, C. (1920). *Observaciones y teorías sobre la memoria. Desde Platón hasta Ebbinghaus. Estudio histórico-psicológico*. Buenos Aires: Suiza.
- Jesinghaus, C. (1919). "Las ideas pedagógicas de Wundt". *Revista de Filosofía*, 5(5) pp.214-236.
- Klappenbach, H. (2007). "Orígenes de la psicología aplicada al trabajo en Argentina. Alfredo Palacios y Carlos Jesinghaus". *Cuadernos Sociales*, 7, pp. 139-154. Disponible en: <https://bit.ly/2TpZMqv> [accessed Feb 25 2019].
- Klappenbach, H. (1994). "La recepción de Wundt en la Argentina. 1907. Creación del Segundo Curso de Psicología en la Universidad de Buenos Aires". *Revista de Historia de la Psicología*, 15 (1/2), pp.181-197.
- Papini, M. (1976). "Datos para una historia de la psicología experimental argentina (hasta 1930)". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(2), Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia, pp. 319-335.

Talak, A. M. (2007). La invención de una ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896-1919) [tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Tinker, M. A. (1932). "Wundt's Doctorate Students and Their Theses 1875-1920". *The American Journal of Psychology*, 44(4), p. 630. Doi:10.2307/1414529

¿ESTAMOS A LA ALTURA DE LA ÉPOCA?

Nancy Lopes

Resumen

Este trabajo surge desde la inquietud manifestada por estudiantes del último año del secundario ante la trama de una serie televisiva. A partir de esto vemos cómo nuestra práctica se ve constantemente interpelada por discursos de la época que imperan actualmente.

La Ley n° 26150, que promueve la educación sexual integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación. Desde este marco se despliegan los contenidos de la materia Psicología, ubicados en el último año de la Educación Secundaria, abordándose las temáticas de género y sexualidad. Estos contenidos despiertan interrogantes y abren el espacio a preguntas y repreguntas de los estudiantes, favoreciendo la inclusión de inquietudes que dan cuenta de las subjetividades adolescentes contemporáneas; es así cómo las prácticas se ven enriquecidas por lo que ellos mismos aportan.

En el devenir de las clases, los estudiantes traen una escena de una serie televisiva en la que se aborda la situación de una adolescente referida a la incomodidad con su cuerpo y al comienzo del tránsito en el camino hacia la transexualidad.

Pasamos a describir la escena. La joven, que en la ficción se llama Juani, comienza a conversar con sus padres acerca de la necesidad de cambiar su identidad de género. En ese tránsito de cambio de identidad aparece la participación de una psicóloga que se especializa en cuestiones de género asesorando a la familia. "Yo sufro, ma, pero quiero que me vean como me siento", le dice Juani a su madre. "Yo no me siento cómoda con mi cuerpo. Las cosas femeninas, las cuestiones femeninas, me ponen incómoda", explica la adolescente a la profesional cuando le pregunta sobre los motivos de la consulta. Allí, la psicóloga explica que sexualidad y género no van de la mano, que son cosas diferentes y plantea que Juani está buscando indagar en su identidad de género.

Con estas cartas sobre la mesa, ¿cuál es el posicionamiento del psicoanálisis ante la emergencia de la multiplicidad de nominaciones?

Palabras clave: psicoanálisis, sexualidad, identidad de género, subjetivación.

Introducción

"Yo no me siento cómoda con mi cuerpo. Las cosas femeninas, las cuestiones femeninas, me ponen incómoda", así encabeza su queja la protagonista adolescente de la serie, abriendo el debate entre aquellos que observan expectantes el devenir de una trama bastante conocida por muchos.

La escena continúa con la intervención de la terapeuta haciéndole saber a la joven protagonista que lo que ocurre en realidad es que se está indagando por su identidad de género, indagación que se lanza y es recibida por una red significativa con la esperanza de hallar el "nombre" de aquello que incomoda.

Nuestra época se caracteriza por una proliferación de nominaciones que los discursos contemporáneos esgrimen al intentar desamarrarse de la lógica binaria que reina en el mundo de los sexos, cayendo, sin pensarlo, al amarre de otras tantas nominaciones que funcionan según la misma lógica, una lógica que no se define solamente por lo binario, sino por el intento, siempre fallido, de buscar nombrar, bajo el orden simbólico, lo real del goce, que se escurre en ese intento.

El lenguaje y la constitución del sujeto en Jacques Lacan

En 1955 Jacques Lacan se preguntaba por qué no hablaban los planetas. En ese momento su enseñanza se dirigía a dar cuenta de la oposición entre palabra y lenguaje. Allí mismo, en la "Introducción del gran Otro", nos advierte que "nunca se sabe lo que puede ocurrir con una realidad, hasta el momento en que se la ha reducido definitivamente inscribiéndola en un lenguaje" (1986: 359).

Se trata de una hiancia siempre presente. Tan es así que en la misma clase sostiene:

Si la palabra se funda en la existencia del Otro, el verdadero, el lenguaje está hecho para remitirnos al otro objetivado, al otro con el que podemos hacer todo cuanto queremos, incluido pensar que es un objeto, es decir, que no sabe lo que dice (1986: 367).

Partimos de estas conceptualizaciones sobre la constitución del sujeto y de la distinción entre dos clases de yo, *je* y *moi*. Para continuar el orden de ideas, vamos a situarnos en el Seminario 10, que trata sobre la angustia.

Aquí es donde Lacan termina de formalizar el objeto **a** como un resto que cae de la operación de constitución del sujeto, pasando a tener, este último, una existencia simbólica. En esta operación de constitución del sujeto en el campo del Otro, cae ese resto, un Real residual formalizado como resto algebraico por Lacan y que presentifica aquello que no termina de poder incluirse en la simbolización del sujeto.

En el seminario de su excomuni3n introduce dos operaciones fundantes: alienaci3n (en el universo significativo) y separaci3n (del objeto **a**), operaciones que perduran, en su forma velada, para un sujeto dividido por su adscripci3n a lo simb3lico y su pertenencia a un cuerpo del que, por m3s que insista en intentarlo, no se puede deshacer.

El ordenador te3rico de estas operaciones no es otro que el Nombre-del-Padre, o los Nombres-del-Padre como lo pluralizar3 m3s adelante, ordenador que garantizar3 que haya subjetividad y un lugar para ese residuo de goce corporal articulado en los tres registros.

Adem3s de "resto", el objeto **a** se presenta como "plus de goce", dimensi3n de goce que no se perdi3 pero que tampoco se erige como aspiraci3n a alcanzar por su naturaleza "incestuosa", seg3n lo transmiti3 el mismo Sigmund Freud con el mito de Edipo.

En el Seminario 25, Lacan se pregunta por la elecci3n freudiana de la tragedia griega para algo m3s bien "c3mico", aquello que liga lo Simb3lico, lo Imaginario y lo Real. Sostiene en ese mismo seminario que

lo que en lo sexual importa es lo c3mico, es que, cuando un hombre es mujer, es en ese momento que ama, es decir que aspira a algo que es su objeto. Por el contrario, es a t3tulo de hombre que desea, es decir, que se soporta en algo que se llama propiamente estar en erecci3n (Lacan, in3dito).

Para Lacan, a diferencia de Freud, lo f3lico no tiene un objeto **a**, lo f3lico remite al universo significativo donde los objetos **a** son los que dan consistencia. Resulta ilusoria la hip3tesis de totalidad como aspiraci3n unificante, narcis3stica e imaginaria y se plantea la genitalidad como imposible; es lo que Lacan nos enseña con su proposici3n "la relaci3n sexual no existe" (Lacan, 1972).

La ca3da del falocentrismo y la feminizaci3n del mundo

La ca3da del falocentrismo nos enfrenta a las modificaciones culturales contempor3neas. La "feminizaci3n" del mundo, entendida en una doble conceptualizaci3n produce, por un lado el avance de las mujeres en 3mbitos que tiempo atr3s les estaban vedados; por otro, por el lado del psicoan3lisis, femenino y masculino dan cuenta de aquello otro que no se restringe a los par3metros que fija la anatom3a, es decir, la posici3n subjetiva frente a la inconsistencia esencial que distingue al ser hablante: la castraci3n. Esta posici3n femenina delimita el car3cter del orden del No-Todo-Falo.

Esta ca3da del falocentrismo y el avance de la feminizaci3n del mundo arrastran el ascenso de los objetos, producto de la universalizaci3n de los objetos del mercado (semblantes del objeto **a**), dando cuenta de la subjetividad de nuestra 3poca. De la misma manera como proliferan estos objetos del mercado, aparece una multiplicidad de identidades sexuales ofertadas al sujeto dividido de nuestro tiempo.

Conclusiones

Entonces, ¿por qué no hablan los planetas? En la excesiva oferta de significantes, por más que el sujeto busque el que le quede más cómodo, tal como la protagonista de la serie, volverá a reencontrarse, una y otra vez con la incomodidad de aquello que no deja de no inscribirse (por el significante). Tratándose de esa ciencia humana por excelencia llamada psicoanálisis, ¿nuestra meta es llegar al campo unificado y hacer de los hombres lunas? ¿Acaso los hacemos hablar tanto solo para hacerlos callar? (Lacan, 1986). Es aquí donde ubicamos la apuesta ética del psicoanálisis.

Referencias bibliográficas

Bibliografía de consulta

“Conmovedora ayuda de Sandra Mihanovich por la identidad de Juani” (10 de julio de 2018). *La Capital*. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/conmovedora-ayuda-sandra-mihanovich-la-identidad-juani-n1638893.html>

Lacan, J. (2016). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Seminario 11*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2007). *La angustia. Seminario 10*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1992). *Aún. Seminario 20*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1986). *El yo en la teoría de Freud y en la teoría psicoanalítica. Seminario 2*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1977). “El momento de concluir. Seminario 25” [inédito, clase del 15 de noviembre de 1977].

Respighi, E. (11 de julio de 2018). “Signo de los tiempos en tv”. *Página 12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/127481-signo-de-los-tiempos-en-tv>

Material audiovisual

Telefé. *Cien días para enamorarse*. Capítulo 37 [archivo de video]. Disponible en <https://telefe.com/100-dias-para-enamorarse/capitulos/capitulo-37/>

Marco normativo

Ley n° 26150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral [versión digital]. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/ley-26150-121222/texto>

ADICCIÓN Y TOXICOMANÍA ¿UNA CUESTIÓN DE TÉRMINOS?

Stella López

Resumen

El presente trabajo diferencia adicción de toxicomanía a partir del objeto droga.

El surgimiento de la toxicomanía, a fines del siglo XIX, se correlaciona con el cruce del discurso de la ciencia y el capitalismo. Para el siglo XX, el fenómeno toxicómano se caracteriza por la dependencia de una sustancia. Hoy los objetos se multiplican, surgen nuevas adicciones a numerosos y diversos objetos de consumo; todo objeto se puede tomar adictivo en esta época caracterizada por el ascenso al cenit del objeto *a* (Lacan, 2012: 436). La novedad en la clínica contemporánea viene dada por la escalada fenomenal de la sustancia tóxica convertida en mercancía (Laurent, 2014).

Mientras tanto, en nuestro medio las designaciones siguen aún poco claras: adicciones, consumos, toxicomanías. No obstante, podemos señalar que prevalece el término “adicción” sobre el de “toxicomanía”. Tanto las adicciones como los consumos se definen en la relación entre el sujeto y el objeto de satisfacción; la cuestión es cómo se interpreta tal relación. La referencia química/organismo enmascara la relación subjetiva con el consumo de sustancias; el efecto de la droga siempre es singular.

El consumo de tóxicos pone en juego al cuerpo a veces hasta su extinción. La clínica nos enseña acerca de los efectos que el consumo produce sobre el cuerpo: excitación, euforia, relajamiento, lo que nos lleva a pensar que a tal sustancia le corresponde tal respuesta en el organismo y, como consecuencia, un determinado efecto. Si bien no hay ninguna relación directa entre psiquismo y cuerpo, esto no nos exime de una distinción posible entre los términos “adicción” y “toxicomanía”. En el caso del vocablo “adicciones”, de amplio uso y concerniente a patologías del acto, se trata de un culto al consumo desregulado, objetos que ingresan aparejados a la exigencia de repetición. Sin embargo, no nos olvidemos de que hay un real en juego en la toxicomanía, que se establece con la sustancia (López-Ibor Aliño, 1992), real que lleva a la muerte. Los casos de urgencia, con sus cuadros de intoxicación y de abstinencia nos hablan de un cuerpo en tanto desecho, abandonado, así como de un cuerpo que requiere ser cuidado, para que alguna dimensión de la palabra pueda surgir. Aquí se trata de la fijeza, ya no de la repetición.

Palabras clave: adicción, toxicomanía, clínica, urgencia.

La historia de las drogas y su vinculación con las personas es milenaria. Sin embargo, la toxicomanía como tema de salud pública y de salud mental es más reciente. Se la sitúa a fines del siglo XIX, estrechamente conectada al cruce del discurso de la ciencia y el capitalismo. En el siglo XX, el fenómeno toxicómano se caracterizó por la dependencia de una sustancia. A medida que los conceptos acerca de la naturaleza del consumo de sustancias evolucionan la terminología se modifica.

Sin duda, en este momento asistimos a un nuevo modo de inclusión del objeto droga en nuestra civilización. La novedad en la clínica contemporánea se hace visible por la escalada fenomenal de la sustancia tóxica convertida en mercancía; por un lado, es gobernada más allá de los controles estatales y, por el otro, es legalizada en algunos países para uso medicinal.

Las adicciones no se limitan al consumo de sustancias prohibidas; baste para esto señalar que el alcohol, el tabaco y los psicofármacos no son prohibidos y pueden constituir un consumo problemático. Pareciera que, no sin controversias y propuestas legales, políticas, etc., se abre una competencia para el área de salud.

Hoy los objetos se multiplican, surgen nuevas adicciones a objetos de consumo numerosos y diversificados; en síntesis, todo objeto se puede tomar adictivo en esta época caracterizada por el ascenso al cenit del objeto **a**.

¿Qué queremos decir con la palabra “droga”? Una sustancia que químicamente interactúa con el cuerpo biológico y que condiciona modificaciones (beneficiosas o perjudiciales), lo que no implica una correlación directa entre el cuerpo y el alma. Según la OMS, “droga” es el término más adecuado para referirse a sustancias que se usan sin fines terapéuticos y que alteran aspectos afectivos, cognitivos, conductuales. Este organismo puntualiza que las drogas más usadas son el alcohol, la cafeína y la nicotina.

En nuestro medio las designaciones siguen aún poco claras: adicciones, consumos, toxicomanías. Prevalece el término “adicción” sobre el de “toxicomanía” Tanto las adicciones como los consumos se definen en la relación del sujeto y el objeto de satisfacción; la cuestión es cómo se interpreta tal relación. Para el uso de la palabra “adicción” reservamos la relación del sujeto con el objeto de satisfacción, en tanto que cuando hablamos de “consumos” nos referimos a lo que sella un modo de goce.

Hablar de lo tóxico y la intoxicación supone a la vez la posibilidad de la pureza, la abstinencia, lo saludable y allí la referencia necesaria en la que se entrecruzan varios discursos sobre problemática de las toxicomanías es el organismo. En este sentido se piensan o pensaron los tratamientos ofrecidos. Para el psicoanálisis, ese organismo sostiene más de un cuerpo.

Las clasificaciones se establecen de acuerdo a la naturaleza de la sustancia (siendo las drogas de diseño las que pueden ser sintetizadas o preparadas en un laboratorio a partir de

sustancias químicas no naturales que imitan a las naturales) y según sus efectos en el organismo: opiáceos, alucinógenos, estimulantes, que son estudiados desde la farmacocinética (absorción) y la farmacodinamia (efectos). ¿Qué decimos de estos efectos? La referencia química y el organismo enmascaran la relación subjetiva con el consumo de sustancias. El efecto de la droga siempre es singular. Puede funcionar como elemento regulador de un goce frente a otro amenazante en forma de un lazo o como una opción en detrimento del Otro. Basta ver cuántas veces en los sujetos que asistimos el efecto es “contrario” a los de la química de la sustancia, que encontrará su determinación en la posición subjetiva que se despliega a partir de la descripción de esas escenas de consumo que deberá revelarse en el dispositivo.

Éric Laurent no deja de aclararnos que la legalización es solo un aspecto de la cuestión; queda la adicción en tanto problema real que hay que tratar. La droga no es un objeto hedónico, más bien demuestra la imposibilidad de un hedonismo feliz.

Sigmund Freud señalaba tempranamente (Carta a Fliess del 22 de diciembre de 1897) que la masturbación es la adicción primordial y que las otras adicciones a sustancias tóxicas no son más que sustitutos o relevos de esta primera adicción; en esta dirección existiría una subordinación al goce fálico. En nuestra época cualquier consumo puede ser considerado droga, baste que sea usado maníacamente; también se desprende de nuestra lectura que en cualquier lazo social puede haber un uso tóxico.

La interpretación de Jacques Lacan sobre las adicciones dista de la de otros psicoanalistas, quienes pusieron el acento en los rasgos diferenciales de los tóxicos, o en los motivos profundos que llevaron al consumo, consecuencia de la historia del pasado. Esto es, la droga no es un punto enigmático sino que más bien está cargada de sentido. En este sentido, no piensa a la droga como origen. ¿Por qué la droga y no otra cosa?

A partir de la frase, ya clásica, de Lacan en 1975: “aquello que permite romper el matrimonio del cuerpo con el falo”, postulamos que es esa ruptura la que caracteriza al goce en las toxicomanías. La droga surge en su valor de solución, un sujeto que “se ha casado” con la droga verifica la imposibilidad de constituir un Otro. La operación toxicómana se interpone en la relación del sujeto con el falo y muestra su ardid al sortear la encrucijada sexual a través de un goce, el de la intoxicación que no pasa por el Otro ni por el goce fálico. El efecto de la droga es una variable del régimen pulsional que bajo el pseudodiscurso capitalista funciona para el rechazo de la castración, aspecto que bien podemos vincular con esta época, donde encontramos un sujeto lleno de objetos pero extraviado en el goce. El abuso de sustancias tóxicas nos aproxima a otro tipo de goce, infinito, un goce que puede ser alcanzado en el momento de aproximación con el objeto droga; lo tóxico no es un síntoma, si entendemos al síntoma como constituido por la articulación del lenguaje en la que está implicada la división del sujeto. El tóxico como objeto no produce ningún tipo de

ambigüedad ni equívoco, el goce está al alcance de la mano; no es un objeto causa de deseo, sino, en ocasiones, condición de tranquilidad. La droga en los sujetos aparece como una persona: “gracias a ella no me angustio”, “no me pide nada”, pero también “hace conmigo lo que quiere”, La cuestión a acentuar es el tipo de satisfacción que se obtiene, la solución del tóxico: la huida de enfrentar el problema sexual, la ruptura con el goce fálico, suprime particularidades, surge lo ilimitado, lo impreciso; cualquier droga sirve, se puede gozar sin fantasma. Estos sujetos nos enseñan la dependencia de un modo de satisfacción del que no pueden desprenderse. Sin que se planteen preguntas, nos enseñan la multiplicación de formas que puede tener la pulsión cuando no llega a transformarse en síntoma en el sentido analítico del término. Nos muestran una experiencia que se sitúa del lado de los excesos.

En psicoanálisis un sujeto no es alcohólico ni adicto, tiene una relación con el alcohol o las drogas. Lo que importa es el goce oscuro que deviene problemático, sobre el cual se interrogará para hacerse responsable Sin duda, las sustancias embriagadoras operan en el cuerpo provocando cierta insensibilidad frente a las miserias que la vida depara. Hoy en día, frente a las generaciones de medicamentos de la industria farmacéutica, la clínica se ve modificada; es común escuchar que si primeramente se busca la homeostasis y el bienestar, rápidamente se encuentra que hay que aumentar la dosis (dependencia) Y tanto en drogas legales como ilegales, en lo imaginario el medicamento apacigua, arruina la fiesta, excluye, da soporte etc.; en suma, hay tantas expresiones como sujetos.

Las drogas, a pesar de la variedad de los empleos, de la novedad de sus diseños, de las diferencias subjetivas, intentan que hombres y mujeres olviden la soledad real que afecta las condiciones más íntimas de cada sujeto para acceder a otro estado de satisfacción. El efecto de las drogas sobre los trastornos del cuerpo a veces es apaciguante y otras agravante; cada sujeto tiene un saber sobre esa relación particular que mantiene con la droga. El consumo de tóxicos pone en juego al cuerpo a veces hasta su extinción. La clínica nos enseña acerca de los efectos que el consumo produce sobre el cuerpo: excitación, euforia, relajamiento, potenciación, lo que nos lleva a pensar que a tal sustancia le corresponde tal respuesta en el organismo y, como consecuencia, un determinado efecto. ¿Hay entonces correlación directa entre cuerpo y psiquismo? Es lo que Freud subvierte con el inconsciente: no hay ninguna relación directa entre el alma (psiquismo) y el cuerpo, tesis también sostenida por Lacan (1991). Esta idea se opone a que la función hace al órgano; el efecto no es del cuerpo sino que corresponde a un efecto del significante. Es la incidencia del lenguaje en el cuerpo, lo que induce goce y aparece en el psiquismo como pensamiento, nunca como resultado de una sustancia en el cuerpo.

Esto no nos exime de detenernos en psicoanálisis en una distinción posible entre los términos “adicción” y “toxicomanía”. Para las adicciones, su amplio uso concierne a patologías del acto: juegos, pornografía, ropa, Internet, etc.; se trata de un culto al consumo desregulado, consumo de objetos que ingresan aparejados a la exigencia de repetición. Sin

embargo, no nos olvidemos de que hay un real en juego en la toxicomanía, real que se establece con la sustancia introducida. Los casos de urgencia, con sus cuadros de intoxicación y de abstinencia nos hablan de un cuerpo en tanto desecho, abandonado, en el que la muerte se perfila en la cercanía. Son los efectos químicos en el cuerpo, las alteraciones de la percepción, el temblor, la agitación, los que señalan un cuerpo abandonado que requiere ser cuidado, hidratado, atendido en tanto organismo para que alguna dimensión de la palabra pueda surgir. Aquí se trata de la fijeza, ya no de la repetición. Pues el uso de drogas es un modo de goce que, tal como lo señala Lacan, en el Seminario 17, “comienza con cosquillas y termina en la parrilla”, ¿cuestión de términos?

¿Cómo hacerse destinatario de una urgencia en el sujeto? Lacan, en el Seminario 10, da cuenta de cómo, a partir de nuestras intervenciones, se puede establecer no la transferencia sino su posibilidad.

El practicante del psicoanálisis se pregunta primeramente sobre el uso que el sujeto hace de la droga, antes que sobre los medios para quitársela, sin descuidar que en ocasiones la dimensión de organismo atacado debe ser atendida. Resulta importante mantener el significante “toxicomanía” para sustentar la función que cada sujeto establece con un objeto droga, donde el cuerpo está colocado como lugar de goce, para sostener a un sujeto siempre responsable de su goce y de contar con la vida.

Referencias bibliográficas

- Faria, M. W. S. de (2016). "La especificidad de la toxicomanía". *Pharmakondigital*, 2. Recuperado de http://www.pharmakondigital.com/ed002/editorial_es.html
- Freud, S., (1998), *Obras completas*. (tomo 1). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lacan, J. (2016). "Cierre de las jornadas de estudios de carteles de la escuela freudiana". *Pharmakondigital*, 2. Recuperado de http://www.pharmakondigital.com/ed002/editorial_es.html
- Lacan, J. (2006). "Del a a los nombres del padre". En *La angustia. Seminario 10* Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1992). "El campo lacaniano". En *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1991). "La línea y la luz". En *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Seminario 11*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, É. (2014) [reportaje]. En *Revista Estrategias: Psicoanálisis y Salud Mental*, 1. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49817>
- López-Ibor Aliño, J. (ed.) (1992). *CIE 10* [décima revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades]. *Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor
- Miller, J.A., (2005). "Una fantasía". En *Revista Lacaniana de Psicoanálisis*, 13.

APORTE DE UNA MIRADA PSICOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA. PRELUDIOS DE LA SUBJETIVIDAD Y LA VOZ DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LAS PRÁCTICAS PSICOLÓGICAS ARGENTINAS (1900- 1930)

Julieta Karen Malagrina

Resumen

Hace cuatro años inicié mi Plan de Tesis Doctoral, *La niñez a través de prácticas psicológicas y otras formas culturales en la Argentina (1900-1930). Preludios de la subjetividad y la voz de las niñas y los niños*, investigación enmarcada en el proyecto de investigación acreditado "Psicología y Orden Social", proyecto que hoy continúa en una segunda parte sobre controversias teórico-políticas. Durante la construcción de mi tesis, mi aporte al proyecto de investigación fue sumar mis intereses y prácticas profesionales desde la psicología y el psicoanálisis, así como mi mirada desde la formación en ciencias sociales, en una interrogación sobre la manera de producir saberes sobre la infancia en la primera psicología argentina y la forma de alojar a las niñas y los niños como sujetos en esas concepciones disciplinares. Con la preocupación por las consecuencias del ejercicio profesional en la producción de subjetividad y las implicancias en los sujetos de esas prácticas, obtuve algunas contribuciones metodológicas particulares para la producción de conocimientos en historia de la psicología, contribuciones que innovan las formas usuales de exploración bibliográfica. Desarrollo tres de ellas en esta comunicación:

- Incorporación de saberes científicos que fueron menospreciados o desvalorizados por la ciencia oficial, **producción de saberes no hegemónicos** que tenían otras concepciones de niñez, visibilizando relaciones de desigualdad, de poder institucional. Análisis de las resistencias de los intelectuales, que registraron lo que no funcionaba en la psicología para la escuela común.
- Utilización de los **restos discursivos de las niñas y los niños en los registros académicos** de la época de manera documental para hacer historia de la psicología, valiéndome de la tradición psicoanalítica de la escucha de lo nimio, frente a la constatación producto de mi investigación de que los saberes sobre la niñez en la primera psicología no tenían en cuenta las voces infantiles.

- Suma de otras **producciones culturales** de la época a la forma de estudiar la historia disciplinar y comparación de las mismas con las producciones académicas, para visualizar voces de infancia y construcciones con perspectiva de género.

Los resultados consolidan la pluralidad de las concepciones de infancias, que evidencian los reduccionismos y las demoras en la revisión de las legislaciones, que atemperaron los procesos de autonomía y despliegue de derechos en la niñez en la Argentina y que tuvieron que ver con decisiones políticas e ideológicas apoyadas por un poder disciplinar de la psicología que no cuestionó o afianzó procesos de discriminación o de explotación (clasismo, sexismo, racismo).

Palabras clave: consecuencias subjetivas de las prácticas psicológicas, producción de subjetividad, derechos de la niñez, historia de la psicología.

Introducción

Hace cuatro años inicié mi Plan de Tesis Doctoral, *La niñez a través de prácticas psicológicas y otras formas culturales en la Argentina (1900-1930). Preludios de la subjetividad y la voz de las niñas y los niños*, investigación enmarcada en el proyecto de investigación acreditado "Psicología y Orden Social", proyecto que hoy continúa, desde el Laboratorio de Historia de la Psicología de nuestra facultad en una segunda parte de la investigación sobre las controversias teórico-políticas de la historia de la psicología argentina. Durante la elaboración de mi tesis, mi aporte al proyecto de investigación fue sumar mis **intereses y prácticas profesionales** desde la **psicología** y el **psicoanálisis**, así como mi mirada desde la formación en ciencias sociales, en una interrogación sobre la manera de producir saberes sobre la infancia en la primera psicología argentina y la forma de alojar a las niñas y los niños como sujetos en esas concepciones disciplinares. Con la preocupación por las **consecuencias del ejercicio profesional en la producción de subjetividad** y las **implicancias en los sujetos de esas prácticas**, obtuve algunas contribuciones metodológicas particulares para la producción de conocimientos en historia de la psicología, contribuciones que innovan las formas usuales de exploración bibliográfica (Malagrina, 2015). Desarrollo tres de ellas en esta comunicación: la incorporación de saberes no hegemónicos, el empleo de restos discursivos de las niñas y de los niños en los registros académicos de la época y la consideración de producciones culturales no académicas para el estudio de la historia de la psicología.

Incorporación de saberes no hegemónicos

Incorporé saberes científicos que fueron menospreciados o desvalorizados por la ciencia oficial, la producción de saberes no hegemónicos que tenían otras concepciones de niñez, visibilizando relaciones de desigualdad, de poder institucional. Al hacerlo, analicé las resistencias de los intelectuales, que registraron lo que no funcionaba en la psicología para la escuela común.

Me ocupé de buscar contenidos disonantes con respecto a los constructos científicos identificados por los historiadores de la psicología como representantes de la época estudiada, para atender a si en los rincones de la producción científica podían existir abordajes del lazo con la infancia alternativos a los constituidos como discurso consolidado de la psicología incipiente. La investigación se sostuvo en la hipótesis de la existencia de una diversidad invisible al poder de la ciencia hegemónica sostenida por las necesidades del proyecto educativo nacional.

Seleccioné para esta comunicación uno de los ejemplos que pudieron ser escuchados desde una posición metodológica de espera de pluralidad. Elegí viñetas casi intangibles desde el corpus teórico de las publicaciones oficiales de la psicología y la pedagogía sobre el juego infantil. Afirmo desde los documentos hallados que el juego infantil cuestionó la categoría de desarrollo psicológico naturalista y evolucionista propia del positivismo de la primera psicología argentina (Malagrina, 2016).

Deteniéndose en los problemas que debían resolverse en el aula, porque ponían en peligro el ritmo de la educación nacional, Víctor Mercante, como otros autores hegemónicos de la primera psicología, se ocupó tangencialmente del juego. Mercante consideraba el jugar de los niños como un correlato de las funciones biológicas, ligado a la energía somática, mirada que abordaba la actividad desde una función conservadora y que tenía como fin una ejercitación muscular para el modelo terminado, adulto. Por esta razón, el juego infantil no podía ser desterrado de la escuela, venía junto con la energía del niño, pero suponía el riesgo de que la misma se desperdiciara, no acotarlo o limitarlo “iba en perjuicio de la labor educativa” (Mercante, 1930: 49). El juego debía ser tolerado como resabio biológico del pasado que probaba la linealidad de la evolución, pero a su vez debía ser acotado y reconducido al presente educativo del niño, que no podía desaprovechar nada de su energía para garantizar un progreso actual que ofreciera buenos resultados en el futuro para la nación: “no debe garabatear la pared cuya limpieza nos encanta; pero el niño necesita realizar la experiencia geométrica de sus antepasados” (Mercante, 1930: 54).

Pero, entre las propuestas pedagógicas publicadas para unificar los criterios científicos de la educación nacional, se filtraron otras miradas sobre la infancia opuestas a la perspectiva oficial uniforme (Malagrina, 2015, 2016). Adolfo Navarrette, contemporáneo de Mercante,

planteó, extemporáneamente, en 1909 que mucho se hablaba de la nueva escuela pero que nadie se acordaba de proponer el derecho ilimitado de hacer preguntas al maestro que tiene que tener el niño, en sustitución del plan de enseñanza. Me interesa esta publicación en tanto manifiesta la inquietud, la pregunta inesperada y el placer de la exploración y el carácter lúdico. El placer y el juego eran para este autor las manifestaciones de la capacidad constructiva del niño respecto de su intelecto. Afirmaba Navarrette “reclamamos para los niños el ilimitado derecho a preguntar”. La pregunta daba lugar a lo nuevo proveniente del acto creativo de los niños. Navarrette proponía fundar la enseñanza en lo que él consideraba las condiciones psicológicas del niño, que son las que debían dictar la línea de conducta para con el alumno: “concisa y en armonía con el alcance intelectual del niño y con la capacidad del niño” (1909). Dejó un precedente que llama la atención, por anticipado, desde las categorías actuales de los derechos de la infancia, donde el adulto debe representar al niño como garante del desarrollo de sus capacidades: la autonomía del pensamiento y el placer.

Por lo tanto, había otras psicologías a la sombra de la ciencia oficial. En la penumbra se sostenían interpretaciones pedagógicas que partían de una manera absolutamente diferente de concebir la niñez: el deseo de explorar y de saber, la creatividad como fundamento del desarrollo infantil, el juego valorado por el adulto y dispuesto al conocimiento, lúcido y constructivo y la perspectiva de epigénesis en la ontogenia.

Empleo de los restos discursivos de niñas y niños en los registros académicos de la época

Frente a la constatación, producto de mi investigación, de que los saberes sobre la niñez en la primera psicología no tenían en cuenta las voces infantiles, utilicé, de manera documental, para hacer historia de la psicología, los **restos discursivos de las niñas y los niños en los registros académicos** de la época, valiéndome de la tradición psicoanalítica de la escucha de lo nimio (Malagrina, 2017a).

El desafío fue intentar explorar modos documentales no usuales de la experiencia de la infancia en el pasado. Para ello me valí del sondeo de expresiones y producciones infantiles que figuran como elementos nimios o secundarios en los documentos históricos de la psicología argentina de la época (Malagrina, 2017a). Destaco para esta exposición tan solo un ejemplo respecto de los desarrollados en la tesis: las descripciones de científicos y pedagogos de las expresiones infantiles en los momentos de ocio, los cantos de los niños en los recreos.

La ciencia argentina tenía una explicación psicológica sobre las rondas infantiles (Chaca, 1922). Las mismas eran teorizadas desde la filogenia propia de una teoría de la evolución, que las consideraba como recapitulación de actividades tribales y resabio del innatismo biológico. Por lo tanto, desde producciones recicladas desde la pedagogía de la escuela

común, se pensaba que no podían evitarse, por su automatismo, sino más bien reconducirse, y se les daba una nueva función para fomentar la apropiación de conocimientos en el aula (Chaca, 1922).

Para tal fin, relevé algunos documentos en donde los pedagogos indagan el uso particular de las letras de las rondas infantiles y la apropiación de las niñas y los niños de esos sentidos tradicionales folklóricos en sus espacios de juego a diferencia del aula. Constituí los relatos de las voces de los niños y las niñas documentados por los pedagogos en narrativas de corte subjetivo (Betancourt Cardona & Delory-Momberger, 2015).

El uso efectivo de las rondas por los niños y las niñas confrontó a los pedagogos respecto de una discrepancia entre las prácticas educativas propuestas y las expresiones subjetivas efectivas de los alumnos (Chaca, 1922). ¿Por qué los niños no cantan las rondas infantiles acicaladas por la pedagogía? ¿Qué diferencias establecieron los autores respecto de los cantos de los niños y los de las niñas? En la tesis establezco relaciones entre género y juego, presentes en las elecciones de los niños y de las niñas y los cambios en las letras de las canciones y relevo lecturas de género en las explicaciones científicas de la época respecto de las diferencias en la atención, la energía y el movimiento corporal, la comprensión, la aptitud musical y el juego en la infancia. Considero en esas apropiaciones particulares de las niñas y los niños la voz de la infancia, que ofreció una resistencia subjetiva a la propuesta educativa oficial, con una marcada desigualdad de género (Malagrina, 2017a). Encuentro una instrumentación teórica de valoraciones sociales que facilitan el orden social de época, instrumentación que se opone a la subjetividad de la niña que podemos encontrar en el recreo, a los deseos infantiles en los intersticios de la educación. Muestro que a los educadores la propuesta pedagógica oficial no les conformaba cuando se enfrentaban a la experiencia infantil, que se desenvolvía en los espacios no regulados por los múltiples disciplinamientos de la educación formal. Manifiesto que la premura del sistema educativo por ganar progreso acelerando el ritmo del evolucionismo positivo, normalizando ciudadanía, se llevaba a cabo a expensas de la atención, el interés, la implicación y la pasión de las niñas y los niños escolarizados (Malagrina, 2017a). En esta comunicación pongo el acento en la innovación metodológica para la historia de la psicología, haciendo uso de una herramienta propia de la psicología, la atención privilegiada a las voces, la expresión subjetiva.

Suma de otras producciones culturales de la época

Como tercera propuesta metodológica, adicioné a la forma de estudiar historia disciplinar otras **producciones culturales** de la época, a las que comparé con las producciones académicas, para visualizar las voces de infancia y las construcciones con perspectiva de género (Malagrina, 2017b).

El aporte que considero que aquí la psicología puede ofrecer a su historia es la identificación de la pluralidad de los saberes, haciendo uso de conocimientos no científicos para la revisión y la construcción colectiva de la ciencia. Relevé saberes no científicos sobre las niñas y los niños vigentes en los documentos de época, provenientes de la literatura y otras formas culturales no científicas, analizando distintos tipos de documentos que memoran las infancias, objetos y costumbres argentinas, que involucran y hablan de inscripción cultural de la infancia entre 1900 y 1930 (Malagrina, 2017b). ¿Cómo era ser un niño desde la mirada lega?

Puse esta perspectiva cultural en contrapunto con las concepciones científico-psicológicas de la época sobre los niños y las niñas. Tomo en esta comunicación solo uno de los ejemplos desplegados en la tesis: los registros autobiográficos científicos de la infancia *versus* las autobiografías en las narrativas literarias.

Destaco las dificultades del uso de la introspección para el estudio científico psicológico argentino de las primeras tres décadas del siglo XX respecto de la percepción y el pensamiento en la infancia, y las condiciones que licenciaron puntualmente el uso de esa metodología considerada peligrosa para la objetividad positivista de la época.

Analizo la condición de una narrativa autobiográfica; para escribir la historia personal, primeramente esta tiene ser valorada por el autor (Betancourt Cardona & Delory-Momberger, 2015), debe considerar que la socialización del recorrido puede ser interesante para alguien, aunque sea para sí mismo. Presento cómo el registro personal autobiográfico quedó habilitado solo a figuras de valor científico o cultural, voces autorizadas, en su casi totalidad masculinas (Malagrina, 2017b).

La educación común infravaloró, mediante actividades diferenciales, el intelecto femenino, desvalorizó las aptitudes en la mujer y careció de expectativas de futuro y vocación para las niñas, de las que únicamente esperaba desempeño en los cuidados maternos y la economía doméstica (Malagrina, 2016). Los pedagogos diversificaron actividades educativas para niñas y niños (matemáticas y ejercicios de fuerza para niños, economía doméstica y costura para niñas), pero para la descripción de la experiencia infantil no consideraron necesario un registro diferenciado de la experiencia de las niñas respecto de los niños. No encontramos documentos psicológicos y pedagógicos que reparen en la voz de las niñas y, por ello, no podemos acceder introspectivamente a la experiencia de una mujer. Las voces de la niñez nos llegan a través de las voces autorizadas, las de adultos varones científicos (Malagrina, 2017b).

Por otra parte, analizo los relatos autobiográficos de Rodolfo Senet y Víctor Mercante y comparo esas versiones autobiográficas personales de los científicos con las concepciones de la infancia de la época (Senet, 1906, 1908, 1911a, 1911b, 1928) y con los registros autobiográficos provenientes de la literatura (Yunque, 1926, 1928, 1929, 1935). Asimismo,

comparo las miradas sobre la infancia que tenían la ciencia y el arte. Los resultados ponen en evidencia valores no epistémicos sexistas y de clase, que resultaron necesarios al proyecto educativo nacional para la reproducción del orden social (Santos de Sousa, 2002; Rose, 1998,1990).

Reflexiones finales

Los resultados consolidan la pluralidad de las concepciones de infancia, que evidencian que los reduccionismos y las demoras en la revisión de las legislaciones atemperaron los procesos de autonomía y despliegue de derechos en la niñez en la Argentina y tuvieron que ver con decisiones políticas e ideológicas, apoyadas por un poder disciplinar de la psicología que no cuestionó o afianzó procesos de discriminación o de explotación (clasismo, sexismo y/o racismo). Por ello, las perspectivas culturales, históricas y políticas fueron invisibilizadas desde la psicología objetiva propuesta por los conocimientos del positivismo.

Si bien las interpretaciones alternativas sobre la infancia, puestas de manifiesto con estas metodologías que resaltan lo nimio, lo disidente, lo controversial para la historia de la psicología, fueron periféricas respecto del discurso oficial, existieron. No se vieron reflejadas significativamente en las construcciones teóricas identificadas con los discursos científicos promulgados para la formación de docentes, que prefirieron una prescripción de control y disciplina para el recorrido educativo del niño que asegurara un modelo ciudadano. Sin embargo, permiten entrever operaciones respecto de la construcción del saber académico disciplinar y sus implicancias en el poder, ligado a las prácticas educativas y las funciones de las instituciones como técnicas que modelan la subjetividad y que tienen consecuencias subjetivas que repercuten hasta nuestros días en materia de derechos, autonomía subjetiva, desarrollo de las capacidades psíquicas y en los vínculos esperados para la niñez.

La innovación de metodología para revisar y reflexionar sobre la historia disciplinar para el presente delimita las características de las concepciones de niñez autorizadas y legitimadas por las construcciones políticas y de orden social. Agudiza los contrastes entre discursos y prácticas hegemónicos y otros alternativos invisibilizados, desde una escucha que pone en primer plano las voces infantiles, incluso las que dicen algo desde lugares nimios o desde su ausencia.

Referencias bibliográficas

- Betancourt Cardona, M. & Delory-Momberger, C. (2015). "El relato de sí como hecho antropológico". En G. J. Murillo Arango (comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp.57-68). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires.
- Chaca, D. (1922). "Rondas infantiles". *El Monitor de la Educación Común*, 10165.
- Malagrina, J. (2017a). "Las voces niñas. Las resistencias subjetivas infantiles a las propuestas pedagógicas respaldadas por la primera psicología argentina". *Actas del 6to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, UNLP* [trabajo completo]. Ensenada: Facultad de Psicología, UNLP. ISBN: 978-950-34-1264-0
- Malagrina, J. (2017b). "La experiencia niña y recuerdos encubridores en los primeros usos de la psicología argentina. Las infancias según la ciencia y el arte". *Actas del XVIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. 30 Aniversario de la Facultad de Psicología (1987-2017)* [trabajo completo]. Rosario. ISSN: 1851-4812
- Malagrina, J. (2016). "Las capacidades en la infancia. El juego, las expectativas de futuro y la vocación. La vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina a comienzos del siglo XX". En *Actas del XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*. Buenos Aires.
- Malagrina, J. (2015). "Producción de subjetividad. Sujetos psicológico, pedagógico y político: Discursos científicos sobre el niño a comienzo del siglo XX en la Argentina". *Actas del XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*. Mar del Plata.
- Mercante, V. (1930) *Pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Navarrette, A. (1909) "El derecho ilimitado de preguntar", *El Monitor de la Educación Común*, 5877.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Santos, B. de Sousa (2002). *A crítica da razão indolente; contra o desperdício da experiência*. San Pablo: Cortez.
- Senet, R. (1928) *Apuntes de Pedagogía*. Buenos Aires: Cabaut y cía.
- Senet, R. (1911a) *Elementos de psicología infantil*. Buenos Aires: Cabaut.

Senet, R. (1911b) *Evolución y educación*, Buenos Aires

Senet, R. (1908). "Concepto evolutivo de la psicología". *El Monitor de la Educación Común*, tomo 27, pp. 405-420.

Senet, R. (1906). "La intensidad en las percepciones en los niños". *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* (1906-1914). Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser.. Biblioteca Nacional de Maestros, pp. 80-91. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00028861&num_img=00028

Smith, R. (1997). *La historia de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. Disponible en www.psicologia.historiapsi.com.

Yunque, A. (1935) *El andador. 13 años. Biografía infantil*. Buenos Aires: Hoy.

Yunque, A. (1929) *Jauja*. Buenos Aires: Hoy.

Yunque, A. (1928) *Ta- Te- Ti. Otros barcos de papel*. Buenos Aires: Hoy.

Yunque, A. (1926) *Barcos de papel*. Buenos Aires: Hoy.

CLÍNICA DE LAS ADICCIONES: SU INSERCIÓN EN EL DISCURSO ANALÍTICO

María Victoria Martín, Florencia Matheos y Valentina Reitovich

Resumen

A diferencia de la época de Sigmund Freud, donde los significantes que el Otro social ofrecía estaban signados por la marca de la represión, en la clínica actual nos encontramos con un ideal de época donde impera el goce, el “sí se puede”, donde algo de la castración queda negado. El ideal social que se ofrece es el de consumo, que, orientado por el deseo de inserción propio del ser hablante, hace del tóxico un objeto privilegiado para alcanzarlo pero que tiene como corolario un efecto de desenganche del Otro.

Frente a esta clínica nos preguntamos: ¿cómo lograr su inserción en el discurso analítico?, ¿qué Otro ofrecer?, ¿cómo lograr el pasaje del actuar al decir?, ¿qué Otro-*partenaire* existe frente a un sujeto que pone en entredicho el poder de la palabra?

Palabras clave: adicciones, discurso analítico, inserción, deseo.

Clínica de las adicciones: su inserción en el discurso analítico

La lógica capitalista propia de los tiempos hipermodernos se muestra frágil a la hora de ofrecer significantes amo que funcionen como orientadores, quedando los sujetos sin brújula y desamparados, sin un significante al cual sujetarse. El orden simbólico desfallece y, en su lugar, encontramos la promoción del objeto en su cara de goce e identificaciones lábiles, efecto de la caída del padre. Ernesto Sinatra afirma que la cultura de mercado “se caracteriza por lazos efímeros, líquidos, que se oponen a la densidad de las relaciones elementales de parentesco centradas en el nombre del padre” (2014: s/p).

A diferencia de la época de Sigmund Freud, donde los significantes que el Otro social ofrecía estaban signados por la marca de la represión, teniendo como efecto un abanico de síntomas caracterizados por el “no gozarás”; en la clínica actual nos encontramos con un ideal de época donde impera el “sí se puede”, donde algo de la castración, de la prohibición del goce, queda negado.

Sobre estas coordenadas encontramos que lo que prima no es el retorno de lo reprimido, sino la dimensión del cuerpo y del acto. Las presentaciones actuales, tales como: bulimia-anorexia, intentos de suicidio, toxicomanías, se caracterizan por la prevalencia del acto en lugar del decir, síntomas que se muestran en su cara de real y no en su cara de verdad. El modo de respuesta frente a la castración no es mediante una ficción, sino que se trata de una satisfacción autoerótica que no pasa por el Otro y un empuje a un goce sin límite.

Jacques-Alain Miller (2006) postula que en la época actual hay un predominio del plus de gozar sobre el ideal, un imperativo de goce del mercado que ordena consumir, prometiendo una completa satisfacción y dando lugar a relaciones adictivas de los sujetos con los objetos. Vale aclarar que estamos hablando no solo del objeto droga sino de los distintos objetos de consumo que se ofrecen en el mundo capitalista.

En la toxicomanía, presentación actual que puede ser pensada como el paradigma de la clínica que hoy les presentamos, el sujeto se mantiene a distancia del problema sexual y de su propio deseo a partir de sostener la ilusión de que el objeto droga le solucionará la falla con la que se cuenta por el hecho de estar atravesados por el lenguaje. La solución que el sujeto se inventa frente a la no relación sexual lo inserta en la época, en tanto implica un modo de goce que responde al ideal que ella ofrece, pero, a su vez, lo deja gozando autísticamente. Podemos decir que lo que en un principio aparece como respuesta al ideal social de consumo, orientado por el deseo de inserción propio del ser hablante, tiene como efecto un desenganche del Otro. Tomando las palabras de Sinatra:

el toxicómano adviene como un signo que define la época: él es el *partenaire-sintoma* del capitalismo pos-moderno. Él es quien, por excelencia, no se avergüenza de su goce, él es aquél que lo muestra hasta el extremo de

inventarse un ser a partir de una nominación que le viene como anillo al dedo desde el Otro social para seguir gozando en el autismo tóxico (Sinatra, 2014:s/p).

Frente a esta clínica nos preguntamos: ¿qué Otro ofrecer?, ¿cómo lograr el pasaje del actuar al decir?, ¿qué Otro-*partenaire* se puede dar frente a un sujeto que pone en entredicho el poder de la palabra?, ¿cómo lograr su inserción en el discurso analítico?

Rupturas de lazo

Antes de comenzar con las intervenciones del analista, quisiéramos subrayar una cuestión no menor: el motivo de consulta.

En la clínica muchos sujetos se presentan relatando una historia de consumo de drogas que ya suele llevar un tiempo determinado y que incluye diversas sustancias: comienza con marihuana y alcohol, sigue con cocaína, pasa por éxtasis o ácidos, ya sea de manera esporádica o no. El problema no suele ser su lazo con la droga, sino lo que esta acarrea.

Un paciente comenta que vuelve a consumir al ponerse en pareja, que lo hace con ella, pero que luego de un tiempo comienza a utilizar cocaína a solas, a escondidas de ella. La consulta se origina en una pelea con su novia cuando ella encuentra restos de la sustancia blanca en el baño. Otro paciente plantea que el consumo de cocaína se inicia al juntarse con sus amigos, pero que esto lo conduce a hacerlo cuando está solo en su casa. Su consulta aparece frente a la angustia que le suscita la muerte de un amigo con quien solía drogarse.

Retomemos uno de los ejemplos empleados para ilustrar lo que aquí se postula: se trata de un sujeto que discute con su novia en el momento en que ella descubre que goza solo, que la deja fuera de ese circuito amor-droga. Y decimos que este detalle no es menor porque suele ser la modalidad en que los pacientes toxicómanos (y no solo toxicómanos) llegan a la consulta: conflictos con sus parejas, problemas en el entorno laboral, situaciones con sus familias, etc. Es decir, hay algo de este goce autístico que empieza a alcanzar un nivel tal que rompe con el lazo social y es entonces cuando el sujeto consulta.

Por lo tanto, insistimos: ¿cómo intervenir frente a quien el goce autístico lo deja por fuera del lazo social?

Un encuentro posible con el sujeto

Ante presentaciones como las que hemos descrito, donde predomina el acto y no el decir, la propuesta analítica consiste en un encuentro, transferencia mediante, a partir del cual poder construir un sentido, propio y singular, allí donde solamente hay sinsentido.

Se ofrece un vacío a partir del cual se invita al sujeto a que hable y a que se ponga a jugar algo de su propio deseo. Se trata de encarnar un otro distinto que no le pide al sujeto que

renuncie al goce mediante imperativos como "dejar de consumir", sino que presta una presencia sin demanda. El *partenaire* analista no sanciona ni prohíbe el consumo, sino que brinda un espacio presumiéndole al sujeto una verdad.

No es posible estructurar pasos en lo que a la clínica respecta, pero podríamos decir que en principio se trata de hacer desplegar al paciente su verdad. En uno de los casos, durante los primeros encuentros con el analista el sujeto se abocaba a desarrollar un saber en relación con el goce que el consumo le brindaba. Ante esta presentación las intervenciones no apuntaron a que problematizara el consumo y lo abandonara. Por el contrario, se trató de acompañar al sujeto a que ubicara su problemática en la relación con el otro, específicamente con las mujeres, dejando a un lado el objeto droga. En el otro caso, el analista posibilitó en las primeras sesiones que el sujeto fuera circunscribiendo los momentos en los que aparecían los episodios de consumo, dando lugar a que apareciera en el sujeto la pregunta por el sentirse solo.

Lo importante a señalar aquí es que en el discurso analítico el analista no se ubica como un modelo a seguir, sino como semblante de objeto a, en la apuesta por hacer existir al sujeto del inconsciente allí donde se niega su existencia.

Situar la función singular que ocupa el tóxico en la economía de goce del sujeto, más acá y más allá de la estructura, se convierte en el horizonte fundamental del psicoanálisis. Se trata de articular el punto donde este consumo esquivaba la castración, el punto donde algo de la inexistencia de la relación sexual es rechazado. La brújula del trabajo analítico debe ser lo singular, lo que cada sujeto se inventa para domesticar algo del goce, apostando al armado del síntoma.

Permitir el despliegue de la verdad del sujeto da lugar a que comience a enviarle al analista algo diferente, que podría pensarse como el inicio del armado de un síntoma: la pregunta sobre el modo de vinculación con el *partenaire*, la interrogación sobre su soledad, etc. No se trata de apuntar al objeto droga como enemigo, sino de dirigirse a constituir una pregunta allí donde el consumo funciona como tapón de goce.

Para concluir, podríamos decir que el discurso analítico, tal como el discurso capitalista, no prescinde del objeto; lo novedoso es que pone el acento no en su cara de plus de goce, sino en tanto causa de deseo, sostenido en el deseo del analista.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. En *Obras Completas* (tomo XXI). Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1977). *Psicoanálisis, radiofonía & televisión*. Barcelona: Anagrama.

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

Miller, J.-A. (2008). *Hacia PIPOL 4*. Recuperado de http://ea.eol.org.ar/04/es/template.asp?lecturas_online/textos/miller_hacia_pipol4html

Miller, J.-A. (2006). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós

Miller J.-A. (2005). "Una fantasía". *Revista Lacaniana de psicoanálisis*, 3.

Sinatra, E. S. (2008). "El toxicómano es un sin-vergüenza". *Virtualia*, 17. Recuperado de <http://www.revistavirtualia.com/articulos/476/dossier-el-empuje-al-hedonismo-en-la-civilizacion-contemporanea/el-toxicomano-es-un-sin-vergüenza>

PRECISIONES CONCEPTUALES ACERCA DEL TRABAJO PSÍQUICO DE SIMBOLIZACIÓN

Sobre la construcción del marco teórico (parte I)

*Andrea Mirc, Roxana Gaudio, Ana Bernardi, Ramona Vera,
Ángela Ceretta, Analía Emmerich, Mario Martínez, Antonela Bortolazzo,
Silvia Russo, Andrea Giacomini, Mónica Oliver, Laura Balle,
Julieta Di Rocco, Julieta Finocchiaro y Gonzalo Pedretti*

Resumen

La propuesta de este trabajo es presentar avances teóricos conceptuales del equipo de investigación formado por docentes y adscriptos de las cátedras Psicología Evolutiva I y Psicología Clínica de Niños y Adolescentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, integrantes 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", bajo la dirección y codirección de las profesoras Andrea Mirc y Roxana Gaudio. Dicho proyecto tuvo como propósito indagar la actividad de elaboración simbólica en la infancia y en la adolescencia, ligada al jugar y al mecanismo defensivo de la sublimación, en su relación con los modos culturales.

La obra freudiana constituye un aporte esencial para pensar los procesos de simbolización en la infancia ligados a los destinos defensivos posibles para la pulsión. Sigmund Freud propone un concepto cercano a la noción de simbolización: el concepto de simbolismo. Por su parte, Wilfred Bion elabora una teoría del pensamiento mediante la cual permite incluir el desarrollo de pensamientos y el desarrollo del aparato para manejarlos. Ambos desarrollos están determinados por la cualidad de las experiencias emocionales que los enmarcan. Este autor tomó como base para la capacidad de simbolización el pensar, así como Donald Winnicott hizo de la experiencia del jugar un espacio psíquico ligado a la creación.

Palabras clave: simbolización, pensamiento, jugar, creación.

Un recorrido freudiano. Juego y sublimación: un modelo de simbolización

Haciendo un recorrido por la obra freudiana, se encuentra un concepto cercano a la noción de simbolización, que es el concepto de simbolismo. Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis (1971) localizan dos sentidos para la noción de simbolismo en la obra de Sigmund Freud. En sentido amplio, como modo de representación indirecta y figurada de una idea, de un conflicto, de un deseo inconsciente; en este sentido, en psicoanálisis puede considerarse toda formación sustitutiva como simbólica. Y en sentido estricto, como modo de representación caracterizado principalmente por la constancia de la relación entre el símbolo y lo simbolizado inconsciente, comprobándose esa constancia no solamente en el mismo individuo y de un individuo a otro, sino también en lo más diversos terrenos: mito, religión, folklore, lenguaje, y en las áreas culturales más alejadas entre sí.

La obra freudiana constituye un aporte esencial para pensar los procesos de simbolización en la infancia ligados a los destinos defensivos posibles para la pulsión. La experiencia de satisfacción constituye el origen de la búsqueda de la identidad de percepción, se vincula con una descarga satisfactoria la representación de un objeto electivo.

En los primeros textos, de 1895 a 1900, Freud remite a los registros representacional y afectivo, investidura, carga libidinal, energía pulsional. Estas organizaciones mnémicas tempranas, a medida que se complejiza la estructura, constituyen una base representacional. En ese sentido, la elaboración psíquica consiste en una transformación de la cantidad de energía, que permite controlarla, derivándola o ligándola. Podemos relacionar estos postulados con la raíz del simbolismo en el tiempo del viaje del niño desde lo subjetivo puro hasta la objetividad, tal como describirá más tarde Donald Winnicott ([1972] 1986).

En toda la obra freudiana el juego y la actividad sublimatoria aparecen como mecanismos o vías de procesamiento psíquico frente al sufrimiento subjetivo, y de esa manera, un modo de simbolización complejo para el conflicto pulsional.

En *Introducción del narcisismo*, aparece mencionada la noción de “sublimación” en la indagación que el autor realiza sobre la relación de esta con la instancia del “yo ideal” que viene desarrollando:

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; el acento recae entonces en la desviación respecto de lo sexual. La idealización es un proceso que envuelve al objeto; sin variar de naturaleza, este es engrandecido y realzado psíquicamente. (...) Y entonces, puesto que la sublimación describe algo que sucede con la pulsión, y la idealización algo que sucede con el objeto, es preciso distinguirlas en el plano conceptual.

La formación de un ideal del yo se confunde a menudo, en detrimento de la comprensión, con la sublimación de la pulsión. Que alguien haya trocado su narcisismo por la veneración de un elevado ideal del yo no implica que haya alcanzado la sublimación de sus pulsiones libidinosas. El ideal del yo reclama por cierto esa sublimación, pero no puede forzarla; la sublimación sigue siendo un proceso especial cuya iniciación puede ser incitada por el ideal, pero cuya ejecución es por entero independiente de tal incitación (1914:91).

Ya en los últimos años, y refiriéndose al malestar en la cultura, plantea que otra técnica para la defensa contra el sufrimiento se vale de los desplazamientos libidinales que nuestro aparato anímico consiente y por los cuales su función gana tanto en flexibilidad. He aquí la tarea a resolver: es preciso trasladar las metas pulsionales de tal suerte que no puedan ser alcanzadas por la denegación del mundo exterior. Para ello, la sublimación de las pulsiones presta su auxilio. Se la consigue sobre todo cuando uno se las arregla para elevar suficientemente la ganancia de placer que proviene de las fuentes de un trabajo psíquico o intelectual. Es allí, entonces, donde se destaca la propuesta freudiana en relación con las formas de actividad representativa y los procesos de simbolización complejos ligados al juego y a la actividad sublimatoria como condición de posibilidad para el reemplazo de modos defensivos primarios de resolución psíquica.

La capacidad de simbolización: el proceso de pensar en Wilfred Bion

En 1962 Wilfred Bion escribe:

(...) la teoría psicoanalítica y su práctica, en los casos en que el pensamiento presenta trastornos graves, señalan la necesidad de una reformulación de las ideas sobre el origen y naturaleza de los pensamientos y una reformulación paralela de las ideas sobre los mecanismos mediante los cuales es posible lograr "pensar" pensamientos (15).

Su planteo se refiere a la necesidad de modificar la formulación sobre la producción de pensamientos, a la vez que utiliza y somete a discusión el uso de los términos "factor" y "función" como capacidad para representar una realización. Distingue así tres categorías centrales:

1) Función-alfa: concepto enmarcado dentro de la teoría de las funciones que alude a una actividad mental, consiste en una abstracción relacionada con el análisis de la génesis de los pensamientos.

2) Proceso del pensar: sostiene que la actividad que conocemos como “el pensar” fue en su origen un procedimiento para descargar a la psique del incremento de estímulos; el mecanismo es el descrito por Melanie Klein como identificación proyectiva.

3) *Réverie*: se refiere a la fuente psicológica que satisface las necesidades del niño de amor y comprensión; en relación con ello, remite específicamente a la capacidad de *réverie* de la madre.

Para este autor, la teoría de las funciones y la teoría de la función-alfa es la posibilidad de tener nuevos aportes para comprender los procesos del pensamiento. Cuando habla del proceso de simbolización, usa el concepto “capacidad de simbolización”, aludiendo a la capacidad de pensar, a la representación, a la abstracción y a la formación de símbolos.

Como ejemplo de un intento de formulación precisa tomo la función alfa y dos factores, la excesiva identificación proyectiva y el exceso de objetos malos. Supongamos que en el transcurso del análisis estos dos factores se imponen en forma tal que implican la exclusión de otros factores que el analista ha observado. Si la teoría psicoanalítica estuviera organizada racionalmente, debería ser posible referirse a estos dos factores por medio de símbolos que fueran parte de un sistema de referencia aplicado uniforme y universalmente. (1962:63)

Bion elabora una teoría del pensamiento mediante la cual permite incluir el desarrollo de pensamientos y el desarrollo del aparato para manejarlos. Ambos desarrollos están absolutamente determinados por la cualidad de las experiencias emocionales que los enmarcan. Así, este autor tomó como base para la capacidad de simbolización el pensar, de la misma manera en que Winnicott hizo de la experiencia del jugar un espacio psíquico ligado a la creación ([1972] 1986).

Simbolización y creatividad en la teoría del desarrollo emocional: relectura de conceptos centrales en Donald Winnicott

A partir del recorrido conceptual general del psicoanalista inglés Donald Winnicott, resumido en su libro póstumo, *Realidad y Juego* ([1972] 1986), se desprenderá una relectura de sus desarrollos conceptuales en el marco del trabajo de investigación actual.

Delimitaremos para este marco teórico y desde una apuesta particularizada las nociones de “juego”, “simbolización” y “creatividad”, habida cuenta de las modalidades tradicionales del jugar en correspondencia con la época en que estas formulaciones fueron enunciadas, con el fin de problematizar y profundizar el lugar de la simbolización como trabajo psíquico. El autor pone el acento en la experiencia y en el jugar, como puesta en acto, diferente del pensar o el hablar, que es condición de posibilidad para dominar la realidad exterior; esta

exterioridad, a su vez, es producto de la creación, en consonancia con el desarrollo del sentimiento de ser.

El niño que juega está constituyendo su subjetividad, de allí su interés clínico además de investigativo, en tanto predice en presencia la salud psíquica. Leer a Winnicott supone poner en primer plano la noción de "paradoja", elemento central para comprender su teoría de la constitución psíquica, en contraste con la teoría freudiana y la kleiniana. La paradoja subyace a la estructura global de la obra de este autor y desde ella operan sus contribuciones más importantes. Surge en el epicentro de su pensamiento y es inherente a muchas de sus nociones principales: a su idea del jugar, a la de creatividad, a la noción de objeto transicional y los fenómenos transicionales, a la interpretación.

Ubicamos a modo de ejemplo la paradoja en relación al ser-estar que Winnicott ([1965] 1975) plantea como la doble acepción del verbo *to be*, que, correspondiendo al mismo tiempo al verbo "ser" y al verbo "estar" en la lengua inglesa, ofrece la posibilidad al autor de presentar la paradoja de que la **capacidad para estar solo** se basa en la experiencia de estar solo en presencia de alguien. El "yo soy" remite al individuo en bruto, sin defensas, vulnerable, potencialmente paranoide. En este momento existe un ambiente protector, el yo auxiliar de la madre, que desliga al infante de plantearse la necesidad de postular una conciencia de madre. La contrapartida que podemos apreciar en la frase "yo estoy solo" es un desarrollo del "yo soy". En estas condiciones el infante llega a tener una experiencia que se siente como real a partir del establecimiento de un ambiente interno-madre introyectada. En el libro *Realidad y juego*, su testamento teórico, escribe en su primer capítulo sobre la importancia de que la paradoja sea aceptada, tolerada y respetada, al tiempo que no se intente resolverla. Metodológicamente, el autor nos dice que cuando se tolera y respeta la paradoja se otorga al pensamiento un carácter dialéctico, un movimiento que origina y sostiene una tercera tópic: el espacio potencial o transicional, un espacio que no es totalmente ni externo ni interno, sino que participa de ambos registros.

El modelo paradójico de Winnicott cuestiona la existencia de una verdad racional única y absoluta, indiscutible y propone un arco de tensión donde se soportan los contrarios, lo diferente, sin dogmatismos ni exclusiones. Subvierte tanto la racionalidad lineal propia de la fenomenología como la lógica binaria que opone pares confrontados (locura-cordura, sano-enfermo, bueno-malo, vida-muerte, etcétera), para someterlos a su contradicción sin forzar su resolución.

El autor parte del *continuum* entre lo normal y lo patológico que señala Freud, pero, a diferencia de este (que opone consciente e inconsciente, pulsión de vida y pulsión de muerte) y de Klein (posición esquizo-paranoide y posición depresiva, envidia y gratitud), subraya el valor de lo complementario y lo contradictorio de los fenómenos (transicionales) de la naturaleza humana. En este sentido, el psiquismo para Winnicott va a regirse por la

lógica paradójica, por el modelo de la transicionalidad y allí ubicará al juego, en una “zona intermedia de experiencia”, que no será objeto de ataques, zona que será posible en tanto se establezcan precisas condiciones ambientales.

Reorganizando lo potencial de nuestro marco teórico, así como las limitaciones del mismo - ya que Donald Winnicott no propone conceptualizar la simbolización- a la luz de nuestras investigaciones, compartiremos los inicios conceptuales de una relectura que atraviesa transversalmente la teoría solidaria a nuestros objetivos anteriormente situados.

El simbolismo del niño ya distingue con claridad entre la fantasía y los hechos, entre los objetos internos y los externos, entre la creatividad primaria y la percepción. El juego implica, como trabajo psíquico, la subjetivación de la existencia del otro, otro que ha podido estar presente/ausente de una manera precisa.

Consideramos entonces, para esta presentación, que el niño al jugar despliega una lógica simbolizante, reflejo de una construcción singular. Desde una concepción diacrónica del tiempo, el juego se presentaría como una escena producto de la historización subjetiva. La capacidad para entrar en una escena de juego es posible a partir del encuentro con otro que ofrece la ilusión de crear el objeto.

Recordamos que nuestro autor introduce la diferenciación que su lengua habilita entre el *play* (juego libre, improvisado) y el *game* (juego reglado, con normas). A su vez enuncia la posibilidad de distinguir entre el sustantivo y el gerundio del verbo (*play-playing*), inaugurando en la historia de la clínica psicoanalítica la importancia de enfatizar la diferenciación entre la capacidad para jugar, la capacidad para entrar en una escena de juego y el contenido que pueda tener un juego (Winnicott, [1972] 1986).

Winnicott postula que “el juego es universal” ([1972] 1986: 65), corresponde a la salud, facilita el crecimiento y, por lo tanto, conduce a relaciones de grupo y además puede ser una forma de comunicación en psicoterapia. También nos dice que es una acción precaria, entre la realidad psíquica personal y la experiencia de dominio de objetos reales. A partir de la emisión de su frase célebre: “el jugar tiene un lugar y un tiempo” ([1972] 1986: 64), ubica al juego en una zona intermedia de experiencia, es decir, en la transicionalidad. Esta zona intermedia, a su vez, es necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo; no pertenece a la realidad psíquica interior, tampoco se encuentra fuera del individuo, es decir, en el mundo exterior; será, en consecuencia, una enunciación paradójica que ofrece la posibilidad de pensar en una realidad que no es real.

En el juego el niño toma cosas de la realidad exterior y las usa al servicio de la propia realidad interior, para mostrar algo de la realidad interior sin necesidad de alucinar. El juego permite manipular el mundo exterior al servicio de sueños, fantasías, ilusiones y descargar esa significación interior. Muestra la capacidad potencial para soñar despierto, la capacidad de ilusionar, “Jugar es hacer” ([1972] 1986: 65), nos habla también de la temporalidad. Cuando

se sostiene en el tiempo, el juego, tiene valor creativo y productivo, es el mundo de la ficción. La ficción que crea tiene lugar en su propio mundo subjetivo.

El espacio transicional se crea en un primer tiempo entre la madre y el niño, con lo cual la noción de juego, desde los postulados winnicottianos, se daría en la superposición del encuentro en una zona donde el estar disponible convoca al otro a tomar una posición particular, en la que se presta a ser usado. Lo que hacemos juntos comienza a tener figuraciones, y en este juego en el "entre" es posible la construcción de lo que no tenía inscripción psíquica.

Asumiendo que las propuestas teóricas psicoanalíticas y de la escuela inglesa son formulaciones de época, y que las modalidades actuales de presentación del jugar están sufriendo cambios y modificaciones, presentamos las siguientes hipótesis que se desprenden del recorrido conceptual que hemos desarrollado:

-El niño al jugar despliega una lógica significante-simbolizante, ¿reflejo de una construcción singular: la sincronía?

-Desde una concepción diacrónica del tiempo, el juego se presentaría como una escena producto de la historización subjetiva.

-La capacidad para entrar en una escena de juego es posible a partir del encuentro con otro que ofrece la ilusión de crear el objeto: transicionalidad-simbolización-creación.

En este sentido, complementando las discusiones y "diálogos" con Winnicott y sus construcciones teóricas, damos continuidad en nuestras investigaciones a la siguiente pregunta: ¿cómo contribuye la creación al trabajo psíquico de producción simbólica en el niño?

A lo largo de su obra, en su teoría del juego ([1972] 1986) propone -acuñamos y reorganizamos términos fundamentales de su original producción- los siguientes conceptos: "objeto transicional", "zona intermedia de experiencia", "jugar", "creación". Profundizando nuestros avances en el estado del arte del marco teórico compartimos su idea central para explicar la creación, que partirá del encuentro con la agresión como formación. Podemos postular, por consiguiente, en una primera precisión, que el impulso agresivo será el que cree la realidad, y no al contrario, como en la ortodoxia teórica -y en este punto del recorrido, socializar su confrontación con las concepciones de pulsión de muerte en Freud y de envidia en Melanie Klein- que, paradójicamente, instalará este "funcionamiento" como creador de exterioridad. Desde esta base teórica construimos una nueva hipótesis a formular y recorrer: el impulso destructivo como creador de un nuevo espacio y lugar.

Hemos resaltado anteriormente en el uso del objeto el "valor positivo de la destructividad", que crea las condiciones compartidas de realidad, luego de su sobrevivencia, fuera del control omnipotente. A partir de allí tiene lugar la experiencia cultural ([1972] 1986) y su

significancia psíquica. El rasgo esencial de este espacio intermedio, entre subjetividad y objetividad, será la potencialidad de **experienciar**.

Es, en parte, en cartas y conversaciones con Jacques Lacan con respecto a sus concepciones sobre la agresividad, la constitución del Yo y el estadio del espejo como intercambio de gran incidencia, desde donde podemos tomar esta novedosa explicitación: será a partir del rostro materno, en el reconocimiento de su mirada, donde este rasgo del ser funcionará asumiendo cada peculiar constitución subjetiva. En cuanto al pasaje entre mundos, es desde la subjetividad desde donde podremos iniciarnos en lo creativo. La percepción se hará, consecuentemente, "apercepción"; recurrimos a la siguiente cita como basamento de profundizaciones aún a delimitarse: "Sentirse real es más que existir; es encontrar una forma de existir como uno mismo, y de relacionarse con los objetos como uno mismo, y de tener una persona dentro de la cual poder retirarse para el relajamiento" (Winnicott, [1972] 1986: 154).

En nuestra relectura introducimos la idea de la espacialidad transicional que, como se sabe, es un espacio intermedio entre la dependencia y la independencia. Y distinguimos aquellos fenómenos que permiten al individuo transitar desde la fusión absoluta con un objeto – aggiornándose así su ingreso en el mundo simbólico-, ya que esta zona no funcionaría como un fenómeno evolutivo o propio de una etapa, sino como un modo con características específicas con respecto al funcionamiento psíquico, que luego sería trasladado a otras experiencias. Corresponde, por lo expuesto, intensificar un camino de estudio con respecto a estos puntos citados, aprovechando así integralmente la noción de "trabajo psíquico" como horizonte de dispositivo conceptual, entendiendo las vicisitudes de la constitución del pensamiento en interrelación con el interior/exterior psíquico inherente al proceso creativo y la construcción simbólica propia de lo infantil.

Referencias bibliográficas

Bion, W. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1978). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

Winnicott, D. ([1972] 1986). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Winnicott, D. ([1965] 1975). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.

PRECISIONES CONCEPTUALES ACERCA DEL TRABAJO PSÍQUICO DE SIMBOLIZACIÓN

Sobre la construcción del marco teórico (parte II)

*Andrea Mirc, Roxana Gaudio, María Florencia Almagro,
Roxana Frison, Gastón Fazi, Maite Lardizábal, Mariana Moser,
María Laura Caporale, Rocío Arauco Morullo, Carolina Mangioni,
Camila Marlia, Josefina Riva y Juliana Ott*

Resumen

La propuesta de este artículo es presentar las discusiones teórico-clínicas elaboradas por el equipo de investigación formado por docentes y adscriptos de las cátedras de Psicología Evolutiva I y Psicología Clínica de Niños y Adolescentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, integrantes 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", bajo la dirección y codirección de las profesoras Andrea Mirc y Roxana Gaudio. Dicho proyecto tuvo como propósito indagar la actividad de elaboración simbólica en la infancia y en la adolescencia, ligada al jugar y al mecanismo defensivo de la sublimación, en su relación con los modos culturales.

Se retoma en este escrito el recorrido teórico y epistémico respecto a la teorización y conceptualización que, directa o indirectamente, efectuase la psicoanalista Piera Aulagnier. Asimismo, psicólogos como Silvia Bleichmar y Jean Laplanche han considerado como fundamental el estudio sobre la simbolización en psicoanálisis, interpelados por la experiencia de la práctica clínica. En este sentido, estos autores han propuesto una revolución paradigmática al recuperar la vertiente exogenista presente en Sigmund Freud, ampliando sus alcances. El legado freudiano y posfreudiano es insoslayable a la hora de conceptualizar y revisar las nociones que atraviesan el proyecto de investigación en curso, ubicando los alcances, y también las limitaciones, que, en este caso, estos autores pueden ofrecer en torno a las nociones conceptuales que aquí se intentaron indagar.

Palabras clave: representación, simbolización, sublimación, jugar.

Juego, sublimación y simbolización. Piera Aulagnier: exégesis teórica

El presente apartado se vertebra en torno al recorrido teórico y epistémico respecto a la teorización y conceptualización que, directa o indirectamente, efectuase la psicoanalista Piera Aulagnier en torno a los ejes en los que se sustenta el proyecto de investigación en curso. De manera descriptiva, dividimos su obra en textos principales y tangenciales a través de una cronología que ordenará el recorrido que presentaremos. Partimos de la siguiente pregunta: ¿cuáles de sus principales aportes teórico-clínicos podrían contribuir a pensar el tema de investigación?

Para ello, intentaremos situar las contribuciones primordiales que, en su desarrollo teórico-clínico, plantea la autora respecto a las nociones de representación, simbolización y sublimación, en relación con las ideas y los núcleos centrales de su extensa obra, a partir de recorrer los textos fundamentales que conforman su producción.

En función de lo expuesto, tomaremos la concepción de exigencia de trabajo psíquico impuesta por lo corporal, trabajo que se visibiliza en la intensa actividad de metabolización a la que está condenada la psique desde su entrada a la escena vital, idea que atraviesa toda la teorización de la psicoanalista francesa, desde la publicación de *La violencia de la interpretación* en 1975 hasta sus últimos escritos.

En su texto nuclear, *La violencia de la interpretación*, Aulagnier desarrolla su producción a partir de la singularidad que asume su objeto de investigación, su objeto de intervención clínica. Así, demarca un lugar para la actividad de representación a partir de interrogarse en torno a la constitución de lo que dio en llamar una organización psicótica de pensamiento. Esta organización psicótica la conduce a investigar en torno a las posibilidades de constitución de la autonomía de pensamiento y, por ende, respecto del lugar que ocupa la producción delirante, dirigiéndose desde allí a la producción de un modelo teórico que le permita situar los primeros tiempos de la vida psíquica, la entrada en escena del yo, para así consecuentemente ubicar una vía de acceso, de intervención, ante las presentaciones del orden de las psicosis.

La autora delimita la actividad de representación, el lugar que el cuerpo ocupa, así como comienza a delinear el lugar del otro en la constitución de la psique a partir de introducir y conceptualizar la noción de encuentro. Así manifestará, dando cuenta en los primeros capítulos de *La violencia de la interpretación* de la intensa actividad de representación a la que la psique está sometida desde los inicios:

Lo que caracteriza al ser viviente es su situación de encuentro continuo con el medio físico-psíquico que lo rodea. Este encuentro será la fuente de tres producciones cuyos lugares de inscripción y los procesos que se producen

delimitan tres espacios-funciones: a) lo originario y la producción pictográfica, b) lo primario y la producción escénica (la fantasía), c) lo secundario y la representación ideica, es decir, la puesta en pensamiento como obra del yo.

Por actividad de representación entendemos el *equivalente* psíquico del trabajo de metabolización característico de la actividad orgánica. Este último puede definirse como la función mediante la cual se rechaza un elemento heterogéneo respecto de la estructura celular, o inversamente, se lo transforma en un material que se convierte en homogéneo a él. Esta definición puede aplicarse en su totalidad al trabajo que opera la psique, con la reserva de que, en este caso, el "elemento" absorbido y metabolizado no es un cuerpo físico sino un elemento de información ([1975] 1993: 23).

En *El aprendiz de historiador y el maestro brujo* ([1986] 1992) reanuda los desarrollos teóricos ya trabajados en *La violencia de la interpretación* dedicando un extenso análisis al caso Philippe y Odette y retomando, asimismo, como la autora expresara, la deuda con el discurso psicótico. Especial mención a la idea de trabajo psíquico se realiza en el Capítulo III de la Segunda Parte, llamado "El concepto de potencialidad y el efecto de encuentro". Allí nos dice que la acción del yo se manifiesta por su posibilidad de metabolizar la mayor parte de aquellas representaciones relacionales y por su trabajo de sublimación y/o su acción represora sobre las demás representaciones. Aquí aparece de forma más clara cierta idea de cómo entiende Aulagnier la sublimación, a partir de la clínica. Es así que cada vez que el objeto de la demanda del yo despierta la "memoria" de su cuerpo, cada vez que sensibiliza esas cicatrices que señalan sus diferentes duelos narcisistas y libidinales, se comprueba el mismo proceso en todo sujeto: una nueva distribución entre los hilos que teje el fantasma y los que teje el pensamiento. Este movimiento, si sobrepasa ciertos límites, se convierte en el "organizador" de cuadros que componen la psicopatología y que forman parte del abanico de las respuestas que el yo puede dar a los conflictos que emanan del encuentro con los otros y las demandas de los otros. Lo que conocemos como mecanismos de represión y de sublimación podría sugerirnos formas de compromisos más aptas para auxiliar al yo en su relación con el ello, pero no podemos pensar lo mismo para los encuentros que el yo no podrá conocer; así es como aparece el T2, como momento donde se instala la potencialidad que habrá de decidir las formas de respuesta de que dispondrá el yo enfrentado a un conflicto que puede surgir en diferentes puntos de su trayecto.

En el Capítulo VIII de *El sentido perdido* (1980: 145), a fin de analizar aquello que nombra como la paradoja inherente a la situación analítica, la autora enuncia la importancia de profundizar (hecho que excede los objetivos de su escrito) sobre la concepción de la actividad de pensamiento en la psicosis y, por otra parte, la relación entre placer y pensamiento en el registro de la sublimación.

En el artículo “El ‘deseo de saber’ en sus relaciones con la transgresión”, publicado en *Un intérprete en busca de sentido*, Aulagnier plantea: “Todo deseo de saber se revela, desde su origen, como la búsqueda de un saber sobre el deseo y, más precisamente, sobre el deseo del otro” ([1986] 1994: 161).

Por su parte, en *Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión*, texto que comprende los seminarios que Piera Aulagnier dictó entre 1977 y 1978 en el Hospital Sainte Anne, la autora despliega su concepción de una de las nociones centrales de su propuesta teórico-clínica: el proceso identificatorio.

La pregunta que en estos seminarios abordaré desde diferentes ángulos puede formularse así: ¿qué sucede con esas fuerzas pulsionales “ciegas” una vez que el yo tenga que “hablarlas” y pueda hacerlo, transformándolas así en esas demandas que un yo dirige a otro yo tornándolas compatibles con esas “exigencias de la realidad” que, por lo menos parcialmente, debe considerar si quiere conservarse vivo?

¿Qué estatuto debemos conceder a esa pulsión que, como escribe Freud, no forma parte de los “factores elementales” de la vida psíquica, pulsión que solamente el yo puede actualizar y apropiarse de ella, y que llamamos “la pulsión epistemofílica”? (Aulagnier, ([1979] 1998): 16).

La autora plantea que con la entrada del yo en la escena psíquica irrumpen el eje de la temporalidad y la noción de diferencia. Asimismo, expresa que es tarea del yo ser capaz de pensar la temporalidad, de anticiparse, así como de invertir el futuro. Dice Piera Aulagnier, será tarea del Yo autoanticiparse en su presente, proyectándose hacia un futuro, tiempo este último en donde dicha proyección pone en juego la preexistencia de una representación que da cuenta de ese tiempo por venir. Es en este punto que la autora sostiene que vivir implica el investimento del tiempo futuro.

En el encuentro entre la psique del infans y el sistema de significación del que la voz materna se hace primer portavoz, se ejerce una violencia primaria tan absoluta como necesaria (...) este discurso y los hitos identificatorios que es el único en poder dispensar, son lo que el infans, en el momento en que adquiere los primeros rudimentos del lenguaje y pasa al estado de niño, deberá apropiarse: en un primer tiempo, una imagen del Yo y un saber sobre quién es Yo -que vienen de otra parte-, van a hacer irrupción en su espacio psíquico y a dar cuerpo, paradójicamente, a una instancia, el Yo, que tendrá el poder de desprenderse de los efectos de una violencia a la cual debe su propia existencia (Aulagnier, 1980:118). Espacio de autonomía que puede cercenarse a partir de la premisa que nada cambie.

(...) Que nada cambie: este anhelo basta para invertir radicalmente los efectos de algo que durante un momento fue lícito y necesario, y para transformarlo en la condición por excelencia necesaria, aunque no suficiente, para la creación del pensamiento delirante (del niño). Anhelo sostenido por un deseo cuya loca desmesura queda probada por lo que su realización implicaría: la exclusión del infans del orden de la temporalidad, la fijación de su ser y de su devenir en ese momento en el que del mundo sólo puede conocer e investir una imagen de la que el portavoz es donador, la imposibilidad de pensar una representación que no haya sido ya pensada y propuesta por la psique de otro (Aulagnier, 1980: 119).

En este punto pueden aislarse una serie de preguntas (Aulagnier: 1980):

- ¿Cómo logra el Yo del niño desprenderse de esa trampa que le dio nacimiento?
- ¿Cómo puede percibir su propio estado de sujeción y conseguir liberarse de él?
- ¿Cómo se puede pasar de un "Yo hablado" por el discurso del portavoz a un "Yo hablo" que puede enunciar un discurso que desmiente al del otro?
- ¿Cómo obligarlo a reconocer que ya no posee ninguna certeza sobre ese Yo al que en parte sigue invistiendo como su objeto privilegiado?
- ¿Cómo se opera esa renuncia al "saber todo" del Otro?
- ¿Qué cosa hace posible la reivindicación de un derecho de autonomía sobre el propio pensamiento?

A lo largo de este apartado hemos intentando situar, a partir del recorrido por la obra de Piera Aulagnier, cómo son pensadas y teorizadas las nociones de simbolización y sublimación, partiendo de la idea de trabajo psíquico impuesto por el medio externo y el cuerpo a la psique desde los primeros tiempos de la vida psíquica.

Si bien la noción de sublimación no es freudiana en sentido estricto, sino que es una noción importada del campo filosófico, fue Sigmund Freud desde su metapsicología quien le dio, y versionó para el psicoanálisis, un singular estatuto, en torno a los desarrollos del concepto de pulsión y sus destinos.

Así, el legado freudiano y posfreudiano es insoslayable a la hora de conceptualizar y revisar las nociones que atraviesan el proyecto de investigación en curso, identificando los alcances y también las limitaciones que, en este caso la metapsicología de Aulagnier, pueda ofrecer en torno a las nociones conceptuales que aquí se intentaron describir.

Trabajo de simbolización, neocreación, ligazón: una lectura en Silvia Bleichmar y Jean Laplanche

Silvia Bleichmar y Jean Laplanche son dos autores que, interpelados por la experiencia de la práctica clínica, por el encuentro con el esfuerzo del ser humano por hallar palabras para formular lo que no puede ser dicho -sea porque aún no se han estructurado los sistemas psíquicos como en el caso del niño, en patologías graves o porque el psiquismo está luchando contra el embate traumático de representaciones y cargas afectivas que exceden su capacidad de metabolización- han considerado como fundamental el estudio sobre la simbolización en psicoanálisis.

Motivados por la idea de la constricción que produce el símbolo en relación con los afectos, por el encorsetamiento sufriente que produce sentir que las representaciones, las palabras, no son suficientes para dar expresión a todo lo que el sujeto vivencia, han puesto a trabajar la metapsicología freudiana así como los desarrollos de autores posfreudianos, poniendo a prueba la coherencia interna de las afirmaciones conceptuales, y su corroboración con los fenómenos observables en el sujeto psíquico.

Sin embargo, en psicoanálisis son muy diversas las teorías acerca de la simbolización, y esto se corresponde con las distintas perspectivas respecto a los procesos de constitución del psiquismo precoz, una no homogeneidad conceptual respecto al origen del inconsciente y su materialidad de base, no solo presente entre las diferentes escuelas psicoanalíticas, sino en el interior de la obra freudiana misma.

En este sentido, estos autores han propuesto una revolución paradigmática al recuperar la vertiente exogenista presente en Freud, pero ampliando sus alcances al punto de plantear que lo pulsional -en tanto materialidad representacional- está profundamente enraizado en lo somático como lugar de excitación y transmutación económica, sin que esto implique que provenga necesariamente de lo biológico. Por el contrario, sostienen que la pulsión deriva de la sexualidad proveniente del otro humano, y se inscribe en un cuerpo real, no en sistemas simbólicos -los cuales luego resultarán necesarios aunque insuficientes en la lucha por capturar los retoños de esta sexualidad pre- y parasubjetiva-(Bleichmar, 1993, 2009; Laplanche, 1989, 1992).

Al poner en el centro la situación antropológica fundamental que supone la asimetría -sexual y simbólica- entre adulto y niño (Laplanche, 1989) otorgan al adulto una función instituyente, tanto de la simbolización como de lo pulsional, deviniendo contingente no solamente el objeto de la pulsión, sino la pulsión misma.

El psiquismo se constituye a partir de la acción sexualizante y narcisizante del adulto sobre el niño -premisa de partida para la estructuración de sus sistemas psíquicos-, quien ejerce una pulsación primaria que implanta exógenamente la sexualidad, a la par que propicia una

serie de ligazones que regulan las excitaciones, evitando la fijación a la satisfacción inmediata y la compulsión repetitiva (Bleichmar, 1993).

Estos autores son fieles al punto de partida, central en Sigmund Freud, relativo a la materialidad del psiquismo: representaciones y afectos. Lo esencial se relaciona 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.

Ahora bien, como señala Silvia Bleichmar:

Es necesario, más allá de que se pueda sostener un exogenismo radical respecto del origen de las representaciones, de las condiciones de partida de la constitución subjetiva, marcar que entre lo que está en el exterior y lo que el sujeto encuentra hay un procesamiento que es absolutamente singular, interior (1999: 36).

El concepto de metábola que introduce Jean Laplanche (1987) implica que entre lo que el otro ofrece y lo que se recompone en el psiquismo hay un proceso de descualificación y de recualificación que toma los elementos ofrecidos por el otro articulándolos bajo un modo nuevo, una teorización, una fantasmaticización constante que forma parte de los síntomas y las teorías sexuales infantiles, y esto no se reduce al mensaje verbal, sino que abarca todo lenguaje que forme parte del intercambio (Bleichmar, 1999: 132).

La representación no sería, por tanto, solo el efecto de una huella mnémica, algo del orden exterior que se inscribe, sino también recomposición de lo real, una **neocreación**. En eso consiste la alucinación primitiva, pensamiento que no está destinado a resolver nada en el mundo exterior, que no tiene ningún tipo de acción eficaz en la reducción de tensiones biológicas, sino simplemente que tiende a un reequilibramiento de la economía psíquica. En este sentido, es un aparato "condenado a pensar", porque necesita procesar el embate de las representaciones desligadas y las excitaciones que producen tensiones no resolubles por otro medio. Lo real ingresa desligando las representaciones que constituyen las certezas en las cuales se instala el ser. Desde esta perspectiva, el pensar inhibe y al mismo tiempo permite una microdescarga.

El término "ligazón" es central en Freud y, al mismo tiempo, un concepto muy enigmático en la medida en que se le pueden dar interpretaciones variadas, admitiendo incluso la existencia de niveles de ligazón totalmente distintos, y hasta de tipos heterogéneos de ligazón. Bleichmar y Laplanche entienden por "ligazón" aquello que permite dar forma y domeñar la irrupción pulsional, simbolizar la cantidad. La ligazón es siempre una manera de tratar la pulsión, pero sus modalidades son varias: de la ligazón narcisista a la ligazón

simbólica, y tal vez en el centro mismo de la ligazón simbólica existirían, también allí, tipos diferentes de simbolización.

Bleichmar retoma los aportes de Laplanche (2001) y a partir de allí ordena esquemáticamente la teorización. Sostiene que de la sexualidad habría un polo que sale hacia la represión, conduciendo a la sublimación como un tiempo segundo; pero habría otro polo que tiene que ver con el traumatismo inelaborable, no ligable, que puede conducir a aquello relacionado con la creación artística o la pulsión epistemofílica. La ligazón a la representación-palabra no sería el único tipo de simbolización, aunque no hay ningún modo de simbolización más adecuado para permitir la producción de significación que la palabra. El hecho de que haya una representación capaz de ligar la energía ya es simbólico, las primerísimas inscripciones ya se plantean como embriones simbólicos de simbolización.

Los orígenes de la sexualidad infantil son, por tanto, la precondition del símbolo, los primeros elementos que acudirán a la búsqueda de una simbolización posterior. En una primera etapa, la madre introduce, a través de gestos concretos, el mundo de fantasmas y de lenguaje. Cuando la madre carga amorosamente al niño expresa un deseo de amarlo, de contenerlo, de sostenerlo. Hay un verbal que se expresa a través de una operatoria corporal, pero en el niño hay un preverbal que se caracteriza por la recepción de todos estos elementos en momentos en los que no puede establecer significaciones mayores con las cuales organizarlos. Recién en un segundo tiempo el niño podrá darle sentido a todo eso que ha recibido. En cada momento se irán estructurando significaciones parciales, que son las formas en que se relacionan la circulación de cargas en el inconsciente, entre un elemento representacional y otro, siempre por vías de facilitación (Bleichmar, 2010).

Por lo tanto, la simbolización va a ser el resultado de la confluencia entre la sexualidad materna, introducida como energía pura en el niño, y el orden de símbolos que la madre sostiene desde la cultura en la cual está inmersa. Es decir, la simbolización es algo absolutamente singular, individual del sujeto. En el psiquismo infantil confluyen las primeras expresiones energéticas sexualizantes y los símbolos que caen, algunos degradados -en el inconsciente-, a representaciones-cosa, y otros que devendrán representación-palabra. Esto es lo que abre la posibilidad de la creación y producción individual, progresiva a partir de las experiencias vividas. Este universo simbólico precede al sujeto y el niño se ve confrontado con la tarea de apropiarse de un código de signos con el cual ligar vivencias que, en sí mismas, están despojadas de significación. Entonces, está el orden simbólico de cultura que precede al sujeto y, al mismo tiempo, un simbolizador mayor que es el adulto. Es este quien va otorgando no solamente este código de la lengua, sino también las formas particulares con las cuales tiene que ser adquirido el código de la lengua.

En síntesis, la capacidad de un aparato psíquico de quedar abierto a los estímulos del exterior estará determinada por su capacidad metabólica, es decir, porque lo que ingresa

no lo ponga en riesgo. La capacidad del yo de recibir estímulos estará condicionada por lo que Freud llama "los modos habituales de defensa" y por la forma con la cual han podido ser codificadas experiencias previas; el yo tiene alta capacidad metabólica si se lo ha ayudado a procesar situaciones traumáticas precoces, no necesariamente si se le han evitado. El psiquismo indefenso del niño puede ser arrasado por los modos traumáticos que el adulto impone o puede ser construido a partir de las formas con las que el adulto va metabolizando sus propias acciones traumáticas. Estamos hablando de que los niveles de simbolización articulan formas en la membrana paraexcitación que permiten balizar la angustia señal, organizando y diferenciando los estímulos, y esto se construye en la relación con el semejante.

Por consiguiente, la capacidad ligadora del yo significa capacidad simbólico-metabólica. Esto supone un buen entramado narcisista de base, producto de las simbolizaciones provenientes del adulto y modos de significación que permitieron que el yo tenga mayor capacidad de enfrentarse a situaciones traumáticas. Aludimos a modos de procesamiento, a la simbolización, como retranscripciones que no solo no son endógenas sino que son el efecto de acciones provenientes del exterior, de activamientos, de enriquecimientos, efecto de pasajes de nuevas experiencias por nuevos modos de simbolización. El sistema de la lengua aportado por el otro humano ofrece el conjunto de códigos y la posibilidad de lo codificable, de significar o no, transcribir o no, elementos que han quedado inscriptos. Todo esto determina que las representaciones con las que cuenta cada sujeto no son todas del mismo orden, no tienen todas el mismo carácter. Ingresan de modos distintos al psiquismo, en momentos de potencialidades simbólicas diferentes, investidas de maneras diversas generando que operen ligadas, desligadas, con capacidad productiva y fantasmática, capaces de propiciar el enriquecimiento psíquico o de llevar a su empobrecimiento (Bleichmar, 1993).

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. ([1979] 1998). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Paidós.
- Aulagnier, P. ([1986] 1994) *Un intérprete en busca del sentido*. México: Siglo XXI.
- Aulagnier, P. ([1975] 1993). *La violencia de la Interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. ([1986] 1992) *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. (1980) *El sentido perdido*. Buenos Aires: Trieb.
- Bleichmar, S. (2010). *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Buenos Aires: Entreideas.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (1993) *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (2001). "Sublimación y/o inspiración". En *Entre seducción e inspiración: el hombre* (pp. 243 - 270). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (1992). *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Laplanche, J. (1987). *El inconsciente y el ello. Problemáticas IV*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

FRAGMENTO CLÍNICO DE LOCURA OBSESIVA EN LA INTERSECCIÓN DE LA PSIQUIATRÍA Y EL PSICOANÁLISIS

*María Luján Moreno, Nicolás Guerrero, Guadalupe Oliveira,
Camila Ruocco, Camila Gutiérrez, Magalí Guala y Manuela Versacci*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo plasmar la discusión teórico-clínica planteada en el interior de la investigación "Variantes fenoménicas estructurales de la neurosis obsesiva: clínica diferencial de la forma enloquecida, infantil y femenina, en torno a las presentaciones delirantes de la neurosis obsesiva", retomando la discusión clásica en relación con el tema. En esa dirección se hará una revisión de dos textos de los autores Henri Legrand du Saulle y Jules Séglas en los que se vislumbra la construcción de una entidad clínica apenas unas décadas antes de que el maestro del psicoanálisis mostrara su interés por el tema. Posteriormente se emprenderá un recorrido por la elaboración freudiana de la neurosis obsesiva, atendiendo a los lazos entre locura y obsesión. Para finalizar, se presenta una viñeta clínica "enloquecida", en la que el diagnóstico presentaba dudas en relación a la estructura que precipitaba ciertos fenómenos "en apariencia" de orden psicótico.

Palabras clave: diagnóstico diferencial, neurosis obsesiva, clínica, transferencia.

Las obsesiones en la psiquiatría clásica

En el año 1875 Henri Legrand du Saulle describe una variedad nosológica a la que denomina “locura de la duda con delirio del tacto”, como una de las cuatro variantes de la locura con conciencia. Constituida por un delirio activo, se caracteriza por mantener el estado de consciencia inalterado y por no comprometer las facultades intelectuales. Por este motivo, los enfermos que la padecen son descriptos como “excelentes observadores de su situación patológica” ([1875] 2007: 187).

La denominación de este cuadro se refiere a los signos clínicos que este autor distinguió como predominantes, los cuales son la interrogación mental por la insistencia de una duda (que abre la escena mórbida) y el temor al contacto con los objetos externos (que cierran la escena).

Legrand du Saulle introduce en su descripción el criterio clínico evolutivo, cuando menciona las fases de esta enfermedad que procede por saltos, atravesados por tres períodos diferentes entre sí.

El primer período se asocia con una producción involuntaria y espontánea de pensamientos, sin ilusiones ni alucinaciones de los sentidos. Tales pensamientos se expresan en interrogaciones dirigidas a sus adentros, por un sentimiento profundo y vago de duda.

El segundo período contiene revelaciones inesperadas al entorno, escrúpulos exagerados, disminución apreciable de la duda y de las interpelaciones personales, temor a tocar ciertos objetos, instintos anormales de limpieza, lavados repetidos y excentricidades múltiples, todo ello siempre en conservación completa de la inteligencia.

El tercer período se corresponde con un estado de enfermedad serio y permanente que se vuelve cada día más intolerable. Tiende a desaparecer la sociabilidad, algunos actos de la vida se hacen imposibles, se dedican muchas horas a la higiene, el círculo de las ideas delirantes se torna más estrecho y las angustias aumentan. La conciencia continúa intacta, sin demencia.

En resumen, se trata de una afección de curso crónico y de duración indefinida que no compromete en absoluto el nivel intelectual ni el ejercicio de las diversas facultades y que muchas veces es confundida con la histeria y la hipocondría. En cuanto al desenlace, no hay ninguno especial, el pronóstico es siempre muy grave.

Por su parte, Jules Séglas profundiza el problema de las relaciones entre locura y obsesión en su trabajo de 1892 sobre “Los trastornos del lenguaje en los alienados”, al postular la existencia de obsesiones alucinatorias. Estas están caracterizadas por todo el cortejo de síntomas habituales de las obsesiones en general: carácter obsesivo e irresistible, conservación de la consciencia, angustia paroxística seguida de una calma relativa. En la

alucinación obsesiva, la alucinación tiene una existencia independiente, con todas las características comunes a las obsesiones en general.

Séglas rozó así el problema de la **atribución subjetiva**, alrededor del cual Lacan hizo girar el diagnóstico diferencial entre las manifestaciones neuróticas y las psicóticas en los años cincuenta.

La elaboración freudiana de la neurosis obsesiva

El amplio espectro de manifestaciones obsesivas convoca tempranamente el interés freudiano cuando hacia 1894-1896 les otorga un lugar entre las grandes neurosis, con una delimitación nosográfica específica y la correspondiente explicación metapsicológica. Con respecto a las presentaciones “enloquecidas”, cabe destacar que por aquella época ya había detectado algunos casos de sujetos que padecían de representaciones obsesivas, en quienes se verificaba un “avasallamiento del yo”, un “ahogo de la crítica” que impedía al enfermo tomar clara conciencia del despropósito de los reproches que lo aquejaban. La expresión, remplazada a veces por la de **“psicosis de avasallamiento”**, es retomada en varios tramos de la obra freudiana que creemos importante revisar en nuestra investigación. En efecto, el alcance teórico-clínico de esa enigmática asociación entre psicosis y neurosis obsesiva exige ser precisado por las implicancias que puede tener para el diagnóstico diferencial y la dirección de la cura.

Ejemplo de ello es la necesidad de hacer un despistaje estructural de ciertas depresiones de “cuño obsesivo” que aparecen en el marco de la elaboración de un duelo patológico, en las que la presentación clínica del autorreproche se acerca a la de la melancolía.

Más adelante, en su análisis del hombre de las ratas, Sigmund Freud vuelve sobre la vieja categoría de “delirio obsesivo” para subvertirla totalmente. Esto es así, en primer lugar, porque, trascendiendo la mera descripción fenomenológica de esa “loca” presentación, sitúa de manera brillante su **estructura** y su **función**. Su rol en la “lucha defensiva secundaria” contra las representaciones obsesivas y su carácter de “mestizo” entre dos variedades de pensamiento -uno racional y otro obsesivo- lo sitúan en el terreno del “pensar patológico” y lo vuelven también un retoño de lo reprimido. Pero sobre todo, el abordaje del delirio obsesivo se ve trastocado al inscribirse en la transferencia, cuya articulación con el saber -no sabido- permite rastrear los significantes privilegiados de la historia del sujeto y convertirlo en un argumento a descifrar. Como es de esperar, las líneas de fuerza de la estructura, función y respuesta a la transferencia que se desprenden de esta enseñanza de Freud sobre el delirio obsesivo resultarán fundamentales para pensar la casuística aportada por nuestra investigación.

Es necesario aclarar que, en el llamado giro de los años veinte, los vectores mencionados recibieron una nueva luz a partir de la elaboración del segundo dualismo pulsional, de la nueva tónica del aparato psíquico y de la nueva teoría de la angustia. Debe destacarse que muchas de las modificaciones que se produjeron en la teoría de Freud en aquel momento obedecían a los obstáculos que su propia clínica le imponía, entre ellos la necesidad de dar cuenta de determinados hechos clínicos que mostraban un tope al desciframiento, como, por ejemplo, los síntomas de la neurosis obsesiva. Y si bien ya no aparece una referencia explícita al delirio obsesivo -producto quizá del mismo movimiento que llevó a Freud a abandonar la referencia a la locura histérica, es decir, el de reservar las manifestaciones alucinatorias y delirantes para la psicosis-, resulta interesante, en nuestro caso, examinarlo con la nueva arista que supone el límite al principio del placer, la compulsión a la repetición y la pulsión de muerte.

Una presentación enloquecida

Ernesto, de 26 años de edad, es un joven oriundo del interior de la provincia que se mudó hace 4 años a nuestra ciudad para estudiar una carrera terciaria. Es derivado a un profesional psiquiatra a los efectos de despejar dudas sobre su diagnóstico y sobre la pertinencia de un abordaje psicofarmacológico.

Sobre su estancia en la ciudad, señala: "hace cuatro años que estoy en La Plata y ni siquiera metí una materia". Su vida cotidiana tampoco está exenta de inconvenientes, ya que describe que le cuesta hacer cosas simples: "(...) vivir solo, no me hago la comida (...) me cuesta cuidarme a mí mismo. En T. no me pasaba (...), estaba con mis padres; parece que no, pero uno valora las cosas cuando ya no las tiene".

Estas dificultades académicas y domésticas que padece hace unos años ya, no constituyen sin embargo el motivo que precipitó la consulta. La misma se produce luego de un acceso de enloquecimiento: durante unos días, tanto en el comercio en el que trabaja como en la vivienda que comparte con otros estudiantes, escuchó voces que hablaban de él, que lo cargaban, y experimentó fenómenos de alusión en los comentarios que oía.

Escuchaba voces en la cabeza, insultos que me habían dicho anteriormente. "¿Cómo puede ser?", pensaba, me daba vuelta y no había nadie. Me cargaban: "ahí está el hijo de puta", salía del trabajo y escuchaba "ahí viene el hijo de puta". Yo suponía que era una movida...Hice algo pero después me escondí, me daba vergüenza, sentía palpitations, angustia y sentía una voz que no era la mía: "tiene vergüenza", tiene vergüenza". "Me encerraba a mirar tele y cuando escuchaba los diálogos de los programas por ahí sentía que hablaban de mí: "es un soberbio", "lo sabe todo", "vergüenza", me angustiaba y cambiaba de canal.

Estas manifestaciones inicialmente le ocasionaron angustia e insomnio (fenómenos patológicos que, por sí mismos, no permiten orientar un diagnóstico) y lo condujeron a encerrarse, aunque cedieron luego de unos días “Estuve muy perseguido con las palabras pero son muy comunes, si me pongo en modo lógico...pero en aquel momento me encerraba”. Este comentario del paciente acerca de la experiencia vivida permite cernir la ausencia de certeza retrospectiva y formular la pregunta por el estatuto de este episodio que los clásicos denominarían una *bouffée délirante*.

Fundamental es en este punto precisar la posición subjetiva que subyace a este **enloquecimiento transitorio** y rastrear las coordenadas de su surgimiento. El paciente tiene noticias sobre el episodio desencadenante, a la vez que no alcanza a discernir su valor patógeno, estatuto que será revelado a partir de la dialectización de los fenómenos clínicos en el dispositivo.

En relación con las coordenadas de la crisis nos enteramos que fueron días en los que estaba muy triste y “explotó” contando dos secretos a una conocida y

todo el mundo se enteró. Le dije que era virgen y que soy un hijo de puta. “¿Por qué hablé?”- me atacó a mí mismo, “la culpa es mía”. Dije así: “soy hijo de puta”... Lo dije así, es un insulto muy común pero lo tomaron literal.

La injuria tomará así valor metafórico al quedar enlazada a la novela familiar: luego de varias afirmaciones contradictorias acerca de qué podría haber querido decir al afirmar “soy un hijo de puta”, finalmente refiere que quebró una promesa que le hizo a su madre de no hablar sobre su pasado. Su padre biológico habría sido partícipe en diversas actividades delictivas y habría obligado a prostituirse a su madre cuando el paciente era muy chico. Recuerda que su madre habría escapado llevándolo consigo cuando él tenía 4 años. Esta mujer rehace su vida con un antiguo cliente, el padrastro de Ernesto, quien se enamora de ella y con quien funda una nueva pareja que perdura hasta la actualidad.

Respecto de las razones de su tristeza, el paciente vuelve sobre el primer secreto: nunca ha tenido sexo con una chica y esto lo preocupa. Manifiesta que no sabe decir bien, identificar bien, lo que siente.

Yo no sé cómo encarar una chica. Siempre estoy recabando el problema y el error. La única vez que pude hablarle a una chica fue con alcohol. He besado, he tocado, pero siempre con un par de copas...no soy yo en ese momento.

Parece que nunca crecí...casi siempre soy un niño, siempre me engancha cuando alguien propone jugar al ping-pong, o a la pelota en la casa. Me olvido de todos los problemas. Desde chiquito estoy dejando todo para lo último... juego muy al filo.... Me dejo para lo último (...). Siempre me digo: “¡qué pelotudo!”. Sé que tengo que tomar una decisión y pasar a la acción.

Días antes de explotar y revelar los dos secretos se había prendado de una joven del barrio. Lejos de acercarse y abordarla, Ernesto termina hablando con la madre de la muchacha, preguntándole por su hija de un modo que incomodó a la mujer. Finalmente, le envía a dos mensajes por Facebook a la joven, quien, a su vez, le responde pidiéndole que no la moleste más. “No me expresé bien con la chica”.

Se considera una persona demasiado sensible y le gusta tener todo bajo control.

A modo de conclusión

La descripción semiológica clásica de las obsesiones es retomada por Freud como punto de partida para plasmar sus aportes originales, esto es, reunir en el mismo grupo nosológico de las neurosis a la histeria y la obsesión. En este conjunto la neurosis obsesiva constituirá tempranamente un tipo clínico. Al mismo tiempo, hallamos la propuesta de un método de exploración innovador que descifra y deshace los laberínticos caminos de los productos obsesivos en el marco de la relación transferencial. Luego, con el giro de los años veinte, esta propuesta adquiere relevancia teórica como consecuencia directa de una serie de problemáticas clínicas motivadas por las nociones de superyó, regresión y pulsión de muerte.

Con la presentación de una viñeta clínica hemos pretendido traer a discusión el alcance teórico-clínico de la asociación de ciertos fenómenos clínicos que pueden presentarse al comienzo del desencadenamiento de una psicosis pero que, a partir de la aparición de una estructura mítica que supone la transformación de significantes decisivos en la historia del sujeto, nos orientan en la dirección de la obsesión.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. ([1909] 1988), "A propósito de un caso de neurosis obsesiva (el "hombre de las ratas")". En *Obras Completas* (tomo X). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925). "Inhibición, síntoma y angustia". En *Obras Completas* (vol. XX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). "El yo y el ello". En *Obras Completas* (vol. XIX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1896), "Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa". En *Obras Completas* (tomo III). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1894), "Las neuropsicosis de defensa". En *Obras Completas* (tomo III). Buenos Aires: Amorrortu.
- Legrand du Saulle, H. ([1875] 2007) "La locura de la duda (con delirio del tacto)". En *Historia de la ansiedad*. Buenos Aires: Polemos
- Séglas, J. (1892) "Los trastornos del lenguaje en los alienados". En E. Vaschetto (comp.) *Lenguaje y psicopatología*. Buenos Aires: Polemos

IMPLICANCIAS DEL VIH EN LA SUBJETIVIDAD Y EL LAZO SOCIAL

Clarisa Moya

Resumen

En la actualidad, el VIH/sida es considerado una epidemia mundial que, en el caso de Argentina, afecta a 122.000 personas. En el 2015 el país adhirió a las Metas Regionales en Materia de Recursos Humanos para la Salud de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), destinadas a incrementar el porcentaje de pacientes con diagnóstico precoz, adherencia al tratamiento y niveles indetectables de carga viral. En esta línea, la participación del psicólogo en acciones de promoción y prevención de la problemática y en la asistencia interdisciplinaria de las personas con VIH posibilita la producción de un nuevo campo de investigación e intervención hasta el momento poco abordado desde el punto de vista del psicoanálisis.

El tema a investigar toma como punto de partida un interrogante: ¿cuáles son los aspectos que implica el VIH en la subjetividad y en el lazo social de las personas diagnosticadas?

En una primera etapa, se realizó un proceso de búsqueda bibliográfica de artículos redactados en los últimos diez años en relación con el tema de investigación, delimitándose así el marco teórico sobre el cual se sustenta este trabajo. El hallazgo de ciertos aportes clínicos y conceptuales orienta la lectura de la problemática en juego pero no la agota, fundamentalmente por dos cuestiones. Por un lado, el tema va tomando progresivamente mayor visibilidad, produciéndose acciones destinadas a intervenir sobre el imaginario social estigmatizante y a promover la inclusión y la equidad en los derechos. Por otro lado, a pesar de la ausencia de una cura o una vacuna efectiva para el VIH, gracias a los adelantos recientes en el acceso al tratamiento antirretroviral, y a partir de la nueva recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) -elevar los umbrales de linfocitos CD4 para el inicio del tratamiento temprano-, las personas con VIH pueden tener la misma calidad de vida que cualquier otra. La paulatina incorporación en lo social de lo que históricamente ha sido rechazado no altera, sin embargo, el incremento de demanda de tratamiento psicológico de las personas con VIH. Por lo tanto, resulta pertinente indagar, en la singularidad de cada consulta, los nuevos modos de padecimiento subjetivo que dicha circunstancia conlleva, el lazo al Otro, los temores, fantasías, concepciones, decisiones y respuestas particulares frente al testeo, el diagnóstico, el tratamiento, la cronicidad y la prevención de la infección.

Palabras clave: VIH/sida, psicoanálisis, subjetividad, lazo social.

Delimitación del tema

El problema del que me ocuparé en este trabajo, referido a los aspectos y efectos del VIH en la subjetividad y el lazo social de las personas diagnosticadas, surge a partir de un interés clínico en el marco de mi participación en un dispositivo de abordaje interdisciplinario de pacientes que viven con VIH, con sede en un hospital general de la provincia de Buenos Aires.

El equipo de trabajo estaba integrado por residentes de medicina general, trabajo social y psicología que forman parte del Programa de Residencias Integradas Multidisciplinarias. Se apuntó a brindar un espacio de escucha y acompañamiento a personas que viven con VIH, usuarias de la Unidad de Infectología. Por medio de entrevistas interdisciplinarias se trató de posibilitar el despliegue de las dimensiones subjetivas, sociohistóricas y culturales, y no solo de los aspectos biológicos que atraviesan la singularidad del sujeto que vive con VIH. A su vez, se buscó fomentar el desarrollo de estrategias de promoción y prevención en el campo de la salud, específicamente en lo que atañe a la problemática del VIH, tanto en el segundo nivel de atención -donde se desarrolla el dispositivo-, como en el interior de la comunidad.

A partir del desarrollo de dicha actividad se han constatado casos en los que, por demanda espontánea o interconsulta, se realizó la derivación a Psicología para el inicio de un tratamiento psicológico. Los efectos que el VIH produce en la subjetividad y en el lazo social de los pacientes, así como también en las respuestas particulares frente al testeo, el diagnóstico y el tratamiento antirretroviral, permiten justificar la relevancia de un abordaje psicológico para estas personas.

Estado del arte

A medida que el trabajo asistencial comienza a desplegarse, realizo un proceso de búsqueda bibliográfica de artículos redactados en los últimos años en relación con el tema de investigación, delimitándose así el marco teórico sobre el cual se sustenta este trabajo.

El VIH (virus de inmunodeficiencia humana) es un virus que afecta al sistema de defensas del organismo. La función de este es proteger al ser humano de las enfermedades. A diferencia de otros virus, el VIH tiene la particularidad de invadir las células de defensa del organismo (llamadas linfocitos CD4), destruyéndolas progresivamente. Tener VIH no es lo mismo que tener sida (síndrome de inmunodeficiencia adquirida); este último puede desencadenarse cuando las defensas están debilitadas y no pueden proteger al organismo en forma adecuada. A causa de esto pueden presentarse enfermedades "oportunistas", llamadas así porque aparecen "aprovechando" la caída de las defensas.

Actualmente, el VIH es considerado una enfermedad crónica, es decir, de larga duración y progresión lenta, cuya terapéutica inhibe o frena al máximo la reproducción del virus, permitiéndole al paciente una mejor calidad de vida y la reducción de la probabilidad de desarrollar sida. Esto solamente se logra si la persona cumple con la toma de la medicación conforme a la prescripción médica, es decir, si logra la adherencia al tratamiento.

Desde una perspectiva psicoanalítica, se piensa que consentir en iniciar y sostener el tratamiento, tomar la medicación tal como lo prescribe el médico, implica una respuesta subjetiva, entre otras posibles, como puede ser la de negar la infección. Esa respuesta singular del sujeto permite localizar su posición frente al tratamiento, y, a partir de allí, crear una posible intervención que apunte a responsabilizar al sujeto en la adherencia terapéutica.

En esta línea, los psicólogos somos convocados por otros profesionales de la salud, especialmente los médicos, cuyo pedido es el de incidir en el comportamiento del paciente para acepte y concrete el tratamiento con la medicación prescrita. En este mensaje se cuela el ideal de la salud pública, estableciendo el tratamiento para todos, desde una lógica orientada por lo universal y dirigida al supuesto bien del otro.

Jacques Lacan, en "Psicoanálisis y medicina", al referirse a la demanda del paciente con respecto al médico, dice:

Viene a veces a demandarnos que lo autentiquemos como enfermo; en muchos otros casos viene para demandarles que lo preserven en su enfermedad, que lo traten del modo que le conviene a él, el que le permitirá seguir siendo un enfermo bien instalado en su enfermedad ([1966] 1986:91).

De este modo, hay una dimensión que la medicina excluye, la de la estructura de falla que entre existe entre la demanda y el deseo, sobre la cual el practicante del psicoanálisis podrá trabajar. Orientado en la lógica del no-todo, se centra en el caso por caso y "agujerea" lo universal para dar lugar a lo singular. Nuestra tarea consiste entonces en devolverle la palabra al sujeto para que se escuche en su decir, reenviarlo a la responsabilidad en sus elecciones, aunque estas no necesariamente respondan a lo normativizado.

Carlos Gustavo Motta plantea que "Para el Psicoanálisis, no existen las leyes universales, que permitan decir con certeza qué le sucederá a un sujeto puesto en tal o cual coyuntura" (2005: 2). Mientras que Lierni Irizar Lazpiur afirma:

Discursos como el del psicoanálisis pueden ser de utilidad para comprender algunos de los modos de goce ante los que la biomedicina no sabe cómo responder. Puede ayudar a comprender que la sexualidad y la vida son complejas para el humano y que podemos realizar actos que van contra nuestro bien. Plantea también un modo de afrontar estos temas complejos a través de la escucha del sujeto, del modo en que habla de su enfermedad (2008: 38).

Considerando que los tiempos subjetivos son lógicos, y no cronológicos, debemos estar advertidos de que, tras el diagnóstico recién comunicado, el sujeto puede necesitar de un tiempo para asimilar todas las instrucciones que proporciona el médico en relación con el tratamiento y las conductas preventivas. En este sentido, Silvia Tendlarz sostiene:

A los poderes del aparato estatal les corresponde la puesta en marcha de las medidas de prevención e investigación y de los dispositivos de atención. Al psicoanalista le resta acoger el sufrimiento de aquél que lo convoca, y ofertar su presencia y escucha para que sobre aquello de lo que nada puede decirse algo sea dicho, de modo de permitir que para un sujeto, con la enfermedad que le toca enfrentar, esa vida singular sea también vivible de acuerdo a su deseo (1997: 85).

Al respecto, la mayoría de los autores plantean que el VIH confronta al sujeto con la muerte y la sexualidad, dos cuestiones para las cuales, por estructura, no contamos con una representación. Lacan (1972) considera que la reproducción, en tanto sexuada, se halla asociada tanto a la vida como a la muerte, y que no existe un significante que permita nombrar tales dimensiones. Es alrededor de este vacío que cada sujeto, en un tratamiento analítico, podrá comenzar a construir una ficción que permita otorgar un sentido a lo que en principio aparece como algo innombrable.

Lo que subyace en la literatura vigente es, entonces, la idea de que el diagnóstico del VIH puede ser una coyuntura potencialmente traumática, al tocar algo de lo real. Algunos años atrás, el Departamento de Investigación en Psicoanálisis y Sida hallaba que los estudios “se inclinan en nuestra insistencia en hacer de consistir al sida como resultado de un virus para orientarnos, preferentemente, al acontecimiento traumático orientado éste por la presencia de lo real en las personas afectadas” (Motta, 2005: 1).

El horizonte ha sido entonces suponer que el VIH confronta al sujeto con la finitud de la vida, premisa a la que más adelante nos referiremos poniéndola en suspenso, teniendo en cuenta la situación actual de la temática en lo que respecta al avance de la inclusión social de las personas que conviven con el virus y el acceso a un tratamiento oportuno y temprano que pone en jaque la asociación directa del VIH con la muerte.

Mario Burgos plantea que frente al anuncio de la seropositividad

Es posible que se potencien todas las “asignaturas pendientes” de la persona, confrontada a un quiebre en su imaginario proyecto de vida. En un plano más profundo, zonas de su cuerpo en las que se realizaba el placer tienden a significarse como zonas de exposición y destrucción (1998: 85).

Tendlarz por su parte, dice que tras el diagnóstico de la infección puede presentarse súbitamente una caída libidinal que afecta a la sexualidad de diversos modos (por ejemplo,

con fenómenos como la impotencia, la inhibición, el rechazo, la abstinencia, etc.). Se produce entonces una conmoción subjetiva que impacta también en el lazo social y amoroso. Un real se impone en la vida del sujeto, introduciendo escansiones, entre las cuales señala “la presencia inevitable de estudios y tratamientos médicos, el deambular por los hospitales, la secuencia de medicamentos, el impacto sobre los otros, y fundamentalmente la manera en que logra subjetivarlo” (997: párr. 65).

En líneas generales, la bibliografía coincide en afirmar que:

El Vih-Sida ha resultado para la sociedad y para quienes lo padecen, un significativo cargado de sentidos morales (...) Desde esta perspectiva algunos estudios han puesto de manifiesto que en contextos de fuerte discriminación, los procesos de aislamiento y autoaislamiento, pueden afectar distintas dimensiones de la vida social e implicar una exclusión de relaciones sociales y sexuales. La familia y la comunidad, el trabajo, la relación con los sistemas de atención, entre otros, constituyen dimensiones o contextos de base de los procesos de estigmatización y discriminación social (Grimberg, 2001: 46-7).

Una hipótesis de lectura

El hallazgo de ciertos aportes clínicos y conceptuales orienta la lectura de la problemática en juego pero no la agota, fundamentalmente por dos cuestiones.

Por un lado, el tema va tomando progresivamente mayor visibilidad, produciéndose acciones destinadas a intervenir sobre el imaginario social estigmatizante y a promover la inclusión y la equidad en los derechos. Las personas con VIH gozan de amplia cobertura en sus derechos a partir de los tratados internacionales de derechos humanos, la ley de derechos del paciente, la ley de sida y el Decreto Reglamentario n° 1244/91 y las Leyes 24455 y 24754, que obligan a las obras sociales y prepagas, respectivamente, a ofrecer la cobertura de tratamiento.

Por otro lado, a pesar de la ausencia de una cura o una vacuna efectiva para el VIH, gracias a los adelantos recientes en el acceso al tratamiento antirretroviral, y a partir de la nueva recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) -elevar los umbrales de linfocitos CD4 para el inicio del tratamiento temprano-, las personas con VIH pueden tener la misma calidad de vida que cualquier otra.

Proponemos como hipótesis que en la actualidad el VIH ya no confronta al sujeto con la dimensión de la muerte como finitud de la vida, sino que incide sobre la subjetividad y el lazo social mortificando más bien al deseo y al goce. Para argumentar ello comentaremos una viñeta de nuestra práctica clínica.

Gisela (28 años) consulta a partir de la sugerencia de su médico infectólogo, quien la encuentra preocupada por su imposibilidad para entrar en contacto con los hombres y mantener un encuentro sexual, dado su temor a contagiar el VIH.

En la primera entrevista plantea que, además, tiene un vínculo difícil con sus padres, pero agrega que "eso pasa... en cambio el VIH me mata a mí". Sin comprender apresuradamente su enunciado, le preguntamos a qué se refiere. Al respecto, ubica que desde que conoce su diagnóstico, hace tres años, ha realizado el tratamiento antirretroviral tal como le fuera prescrito por el médico, encontrándose actualmente con carga viral indetectable, situación que la aleja de la posibilidad de pensar en la muerte. A pesar de esta carga viral indetectable, de utilizar preservativo y de contar con información médica sobre la infección, a Gisela se le impone de manera compulsiva el temor a contagiar al otro. Se añade además su miedo a ser rechazada cuando este otro sepa de su enfermedad. Es, por lo tanto, su dificultad en el lazo sexual y amoroso lo que la problematiza. A partir de sus palabras, es posible localizar que el VIH la mata a ella como sujeto del deseo. Gisela está "indetectable" para el Otro.

Si bien siempre fue tímida, su belleza la ayudaba: los hombres se le acercaban y ella accedía. Pero desde que se anotició del diagnóstico, retrocede ante cada propuesta, encontrándose absolutamente tomada por la inhibición.

Su imagen, su semblante femenino, tenía la función de velar lo real del cuerpo, pero con el diagnóstico lo real cobra tal dimensión que empieza a fallar su solución. El primer efecto fue la emergencia de ataques de pánico en el contexto de reuniones sociales, lo que la llevó a aislarse y recluirse en su hogar por temor a que sobrevinieran los síntomas. Según refiere la paciente, esto tuvo incidencia en la posibilidad de encontrarse con un hombre.

La dirección de la cura se orientó a hacer de esa inhibición un síntoma. La problemática de la sexualidad, respecto a la cual no existe una respuesta universal, se pone a jugar en el espacio analítico. Para Gisela, es una condición que el otro sepa que ella tiene el virus. Es así como encontró un modo de conocer gente a través de una red social donde, entre otras características, decidió especificar que tiene VIH. "Si un chico se interesa en mí, ya lo sabe y me acepta así". La paciente logra con lo real del cuerpo hacerse un nombre, inventando una nueva solución, esta vez simbólica, que le permite enlazarse al Otro en tanto cuerpo sexuado.

Referencias bibliográficas

- Burgos, M. (10 de octubre de 1998). "Funciones del psicólogo en el tratamiento de personas con VIH. El sida trae la pregunta más difícil". *Página 12*, sección "Psicología". Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/1998/98-10/98-10-14/psico01.htm>
- Grimberg, M. (2001). "VIH-Sida, vida cotidiana y experiencia subjetiva. Una revisión conceptual de las dimensiones de vivir con VIH". Ponencia presentada al VI Congreso de Ciencias Sociales y Salud, Lima. Recuperado de <http://amr.org.ar/amr/wp-content/uploads/2015/07/n82a394.pdf>
- Irizar Lazpiur, L. (2009m julio, 7). "La cuestión de la subjetividad y la enfermedad. Un ejemplo: el VIH/sida" [posteo de blog, resumen de la tesis doctoral *La cuestión de la subjetividad y la enfermedad. Un ejemplo: el VIH/sida* defendida en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco en febrero de 2009]. Recuperado de <http://psicoanalisisymedicina.blogspot.com.ar/2009/07/la-cuestion-de-la-subjetividad-y-la.html>
- Motta, C. G. (2005). "La huella de los actuales miedos sexuales: encuentros y desencuentros con un resultado terapéutico en pacientes que conviven con el virus de HIV y seronegativos" [trabajo presentado en el XIV Encuentro Internacional del Campo Freudiano. Segundo Encuentro Americano "Los resultados terapéuticos del psicoanálisis. Nuevas formas de la transferencia", Buenos Aires].
- Lacan J. ([1972] 2006). *El Seminario. Libro 20. Aún*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. ([1966] 1986). "Psicoanálisis y Medicina". En: *Intervenciones y Textos I*. Buenos Aires: Manantial.
- ONUSIDA. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida. (2015) 90-90-90. Un ambicioso objetivo de tratamiento para contribuir al fin de la epidemia de sida. Recuperado de: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/90_90_90_es.pdf
- Tendlarz, S. (1997). "El SIDA está entre nosotros. SIDA y psicoanálisis". *Cuadernos de Investigación de Sida y Psicoanálisis*, 1. Recuperado de <http://www.silviaelentendlarz.com/index.php?file=Articulos/Otras-tematicas/El-SIDA-esta-entre-nosotros-SIDA-y-psicoanalisis.html>

LAS INFANCIAS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PROCESOS DE INVESTIGACIÓN PRESENTES EN LA REGIÓN A PARTIR DE LA SANCIÓN DE LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Claudia Susana Orleans

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo expresar resultados de un estudio documental (Cienfuentes, 2011) sobre los procesos de investigación referidos a políticas públicas e infancia. Esta tarea se emprendió con el objeto de conocer el acervo acumulado en procesos de investigación que se hayan realizado en el campo de las infancias con posterioridad a la sanción de normativas internacionales que sitúan a las niñeces como sujeto de derechos (García Méndez, 2008). El estudio sobre las políticas públicas de infancias compone un campo de problemas diverso y heterogéneo (Vergara y otros, 2015) en cuya exploración nos centramos a partir de la investigación en proceso en la carrera doctoral. El objetivo de trazar un estado de la cuestión fue examinar e identificar qué aspectos han sido explorados, con qué metodología, qué enfoques teóricos conceptuales están presentes y cuáles son las preguntas y problemas indagados y/o analizados. La búsqueda documental fue efectuada mediante metabuscadores de campo abierto y tuvo como parámetro de exploración procesos de investigación llevados a cabo fundamentalmente en América Latina vinculados al tema infancia (protección de derechos, maltrato infantil, abandono). Los cambios normativos en materia de infancia posteriores a la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989 y su incorporación a los plexos normativos de los distintos países de la región: Brasil (Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990) y Argentina (Ley Nacional de Promoción y Protección de Derechos de la Infancia y la Adolescencia 26061/05) trajeron como resultado nuevos problemas y preguntas acerca del campo de las infancias. La exploración documental nos permitió saber que el tema de políticas públicas sobre la infancia está presente en procesos investigativos en América Latina y en Argentina en particular y que confluyen en el campo de indagación distintas disciplinas, con mayor preponderancia la ciencia jurídica, la sociología, la antropología, la historiografía, y, en menor medida, la psicología. Más aun, nos permitió identificar los temas desde donde se articula la cuestión de la infancia y concluir que este eje de estudio se afianza en los últimos treinta

años con mayor fortaleza y que sus diversas líneas teóricas confluyen en sostener que la infancia es una construcción histórico-social compleja que determina múltiples formas de “ser niñez”.

Palabras clave: estado de la cuestión, infancia, política pública, derechos humanos.

Introducción

En los últimos casi sesenta años asistimos a una creciente asimilación y, al mismo tiempo, a un conjunto de desarrollos teóricos por parte de los investigadores en ciencias sociales que complejizan las conceptualizaciones de Phillippe Ariés (1962). Este historiador pensó la infancia como construcción histórico-social a partir de introducir el planteo de la aparición del sentimiento de infancia durante la modernidad. La infancia, tal como la conocemos, es el producto de un complejo proceso social, resultado de una serie de prácticas sociales y discursos; el movimiento histórico-social la descubre al tiempo que la construye.

Esta perspectiva teórica se articula dentro de un movimiento más amplio, la historia de las mentalidades, que se ve enriquecido con los aportes de Jacques Donzelot con su clásica obra *La Policía de las familias* (1979).

Podemos pensar estos anclajes teóricos como teorizaciones inaugurales de una corriente de pensamiento que llevó a establecer un proceso crítico acerca de la idea de niñez como categoría universal, esencializada y ahistórica, que cristalizó sentidos en la infancia, en tanto ese trayecto de vida era planteado como tiempo de desarrollo, espera y preparación para la vida adulta. Más aun, estas corrientes teóricas promovieron una revisión crítica de las prácticas de gubernamentalidad que, a partir de dispositivos de poder-saber, determinan trayectos de infancias distintos y transformaron la categoría jurídica de “menor” en sustantivo para designar a algunas infancias.

Estos mojones teóricos son tomados como base para el presente trabajo, que expresa un recorte del estado de la cuestión e identifica líneas de investigación actuales, cuya matriz de pensamiento abrevia en la noción de infancia como construcción social.

Metodología

Partimos de posicionar nuestra pregunta de investigación de tesis doctoral para desde allí presentar los hallazgos en el estado de la cuestión. En nuestro proceso de investigación, las hipótesis constituyen una respuesta anticipada y tentativa a las preguntas que guían el

proyecto. En este sentido, hemos hipotetizado que los niños y las niñas de este principio de milenio, atravesados por la letra de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CIDN), aún no se liberaron, en gran parte, de los dispositivos biopolíticos y los imaginarios sociales otorgados durante el complejo tutelar. Este aspecto se explora en los discursos y las prácticas presentes en las instituciones que integran el sistema de protección de derechos en la Provincia de Buenos Aires, en tanto productor o reproductor de significaciones sociales y sentidos de época.

En el estudio doctoral se incluye una conclusión investigativa aportada por Ernesto Durán Strauch y Camilo Guáqueta Rodríguez (2011), quienes señalan que los niños, niñas y adolescentes con derechos vulnerados siguen siendo objeto de protección y no sujetos activos del proceso de restablecimiento de derechos.

En función de estas hipótesis, puestas en estudio, la revisión de antecedentes se llevó a cabo sobre un rastreo bibliográfico y documental de investigaciones publicadas en revistas de ciencias sociales y de psicología y sobre tesis doctorales actuales. El objetivo fue conocer el acervo acumulado en procesos de investigación que se hayan realizado en el campo de las infancias con posterioridad a la sanción de la normativa internacional que sitúa a las niñeces como sujeto de derechos. La búsqueda documental se realizó en metabuscadores de campo abierto y tuvo como parámetro de exploración procesos de investigación, fundamentalmente en América Latina, vinculados al tema de la infancia, la protección de sus derechos y las políticas públicas a ella referidas.

Se siguieron, como proceso metodológico, las recomendaciones establecidas por Rosa María Cienfuentes Gil (2011). En este sentido, pasamos a describir las etapas de la investigación: 1) Se visualizaron evidencias de saber previo, para lo cual se trabajó sobre los materiales y enfoques bibliográficos presentes en el programa de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la UNLP (Pérez, 2015), cátedra de la cual formo parte del plantel docente, y luego se amplió el campo de búsqueda a bases de datos abiertas. 2) Se hizo una identificación de revistas y se seleccionaron trabajos. El corte de búsqueda se sostuvo sobre los últimos 10 años. Este parámetro se tomó en función de estudiar si había permeado el cambio de paradigma jurídico sobre la concepción de infancia en las otras disciplinas, teniendo en cuenta que la Ley Nacional de Protección de la Infancia en Argentina se sancionó en el año 2005. 3) Se sistematizó el rastreo de la información y se emprendió una revisión crítica de la misma que permitió identificar enfoques y metodologías de investigación prevalentes en el campo. En este documento solamente se expresa un breve recorte de ese estudio.

Las infancias en el programa de Psicología Institucional

El programa del año 2015 de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología de la UNLP constituye un entramado conceptual y referencial que nos permite comprender las infancias desde un campo de problemas amplio, transversal e interdisciplinario, a la vez que posiciona el tema desde la pregunta acerca de los modos histórico-sociales de subjetivación. Para ello se parte de un marco conceptual que señala que en toda sociedad los sujetos se inscriben en prácticas y significaciones sociales diversas que determinan formas de ser, al mismo tiempo que, por obra del imaginario radical, los colectivos sociales producen nuevos acontecimientos, emprenden una ruptura de lo existente e instituyen prácticas y discursos novedosos a lo ya instituido.

En esta línea de planteos, las infancias son pensadas de forma homogénea en alteridad con otros grupos sociales y como heterogéneas entre sí en cuanto a los modos de subjetivación que producen los atravesamientos de clase social, género, cultura, etnia. Se visibilizan los trayectos de vida, expectativas y lugares sociales diversos y, las más de las veces, desiguales, para los niños y las niñas, los y las adolescentes habitantes en y de esta actualidad.

En el programa académico, la articulación teórica para su estudio se sostiene desde una mirada interdisciplinaria, donde confluyen perspectivas jurídicas-sociológicas (Bustelo Graffigna, 2007; Costa & Gagliano, 2000; García Méndez, 1991), históricas (Donzelot, 1990) y psicoanalíticas (Fernández, 2009). Las referencias teóricas se articulan en pos de visibilizar la dimensión de género a partir de textos tales como *La invención de la niña* (Fernández, 1995) y los aportes a los debates actuales en el campo desde los enfoques de Débora Tajer (2017) y Jorge Volnovich (2010, 2011). La contribución de Edith Pérez (2009, 2014) pone la mirada sobre los procesos institucionales, las políticas públicas en tiempos de derechos para la infancia y las intervenciones y prácticas desplegadas a partir de allí. El programa articula y vincula la normativa de la Provincia de Buenos Aires de protección y promoción de derechos de la infancia, la cual es abordada con el objetivo de promover un conocimiento reflexivo y crítico, que habilite nuevas institucionalidades y dispositivos que piensen las infancias en tanto sujetos de derechos.

La academia y las políticas públicas

La producción teórica sobre la niñez y la familia, en los ámbitos académicos, ha tenido una aceleración y fuerte producción en los últimos cincuenta años, tanto en la psicología, el psicoanálisis y la pedagogía como en las ciencias jurídicas. Sin embargo, su articulación con las políticas públicas no ha tenido un claro desarrollo, es decir, no podemos identificar, al menos desde este escrito, una clara articulación más allá de algunas líneas de trabajo provenientes fundamentalmente de la pedagogía.

Ahora bien, iniciados los años 90 se produce un crecimiento de la discusión al interior de las políticas públicas que va permeando paulatinamente la producción académica. La causa de este hecho, podemos hipotetizar, está dada por el final del complejo tutelar y el surgimiento del edificio jurídico inaugurado por la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños. En su revisión del campo disciplinario, Valeria Llobet (2011) señala la influencia y articulación que la investigación académica tuvo con agencias internacionales, principalmente UNICEF, a partir de la década de los 90. La autora sostiene que esta vinculación refunda un campo de estudio que se articula sobre la base de la emergencia de un nuevo paradigma para pensar las infancias. En línea con este planteo, Ana Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara dirán que comienza a

reconocerse un campo definido como los nuevos estudios sociales de la infancia, surgido inicialmente como nueva antropología o nueva sociología de la infancia, pero luego entendido como un ámbito interdisciplinario al que se ha incorporado la historia, la geografía, la literatura, la psicología, el trabajo social, las ciencias jurídicas y otras disciplinas. Este campo se configuró como tal en el mundo europeo, pero también existe en América Latina, aun cuando no ha habido una autodefinición tan explícita de los autores que participan de estas miradas emergentes (Gómez & Alzate, 2014; Llobet, 2011, en Vergara y otros, 2015: 57).

Estos estudios han avanzado en el tema buscando sostener una mirada integral, producto de lo cual muchos de los ámbitos de exploración en la investigación académica plantean el intersaber, la participación y la palabra de los niños y las niñas como la vía regia en sus indagaciones.

Sin duda alguna, el paradigma de los derechos humanos y los cambios normativos hacia este grupo social vienen a constituir una fuente donde abreviar para potenciar nuevos estudios. Por lo cual, el campo de estudio se reconfiguró, poniendo énfasis “en la heterogeneidad de los mundos infantiles, situados en múltiples contextos y en relaciones interseccionales de poder, que incluyen el género, la clase social, la etnia y otras” (García Quiroga y otros, 2018: 1).

Ahora bien, estas perspectivas aún se muestran remisas las investigación de la psicología, pues estos nuevos estudios sociales se plantean en desacuerdo respecto de las nociones de desarrollo funcionalistas y de la concepción de una infancia inerte en el proceso de socialización, al enfocar su crítica en el carácter evolucionista y esencialista de tales nociones y en el rol pasivo asignado a los niños en la asimilación de la cultura adulta (Vergara y otros, 2015)

En continuidad con estas perspectivas, las infancias deben ser pensadas como un tema con autonomía para su estudio. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que el lugar que

ocupa ese trayecto de la vida se muestra multívoco desde algunas perspectivas teórico-epistemológicas, particularmente desde el campo “psi”.

A grandes rasgos, podemos señalar que aparecen en tensión posturas psicoevolutivas o del desarrollo, que enuncian posiciones más esencialistas y ahistóricas de la niñez, posturas en donde la niñez es enunciada y conceptualizada como una temporalidad traumática, génesis de los cuadros psicopatológicos en la vida adulta o: “predominio de conceptualizaciones objetivantes y normalizantes”, como concluyen en sus hallazgos Jorgelina Di Iorio y Malena Lenta (2011: 234). En nuestro campo disciplinar, el estudio de investigaciones sobre las infancias como sujeto social y político es difícilmente localizable.

Conclusión

La extensa producción en el campo de las infancias, fundamentalmente en los últimos diez años, obliga a una consideración permanente de fuentes documentales de investigación. Las publicaciones que hemos revisado para el presente artículo lejos se encuentran de constituir una visión exhaustiva del tema, simplemente han permitido identificar a grandes rasgos líneas de interés en articulación a las preguntas de nuestro proceso de tesis doctoral.

En las revisiones bibliográficas, hemos podido identificar grupos de investigación latinoamericanos que exploran las políticas públicas en perspectiva de derechos humanos, particularmente sobre la infancia, a través de los imaginarios sociales. Otra línea, muy presente, toma el estudio sobre la gobernabilidad, el gobierno de las infancias en las prácticas y los discursos en contextos de protección de derechos de la infancia.

En ambas líneas, confluyen en el campo de indagación distintas disciplinas, siendo aquellas en las que se registra una mayor presencia la ciencia jurídica, la sociología, la antropología, la historiografía y, en menor medida, la psicología.

Como consecuencia de este mapeo, entendemos que los estudios sobre la infancia conforman un campo complejo de multideterminaciones y compartimos la diferenciación que establecen Vergara y otros (2015), quienes señalan que, por un lado, hay posiciones teóricas y metodológicas que corresponden al campo interdisciplinario y, por otro, corrientes que exploran a la niñez desde un posicionamiento evolucionista.

La articulación entre el saber producido en las academias, los interrogantes que guían la investigación y las políticas públicas no siempre coinciden en una agenda común; sin embargo, tal como señala Eduardo Bustelo Graffigna (2012), es importante hacer avances que permitan resignificar e invencionar, para que los lenguajes de las disciplinas, vinculados a la temática de infancia, puedan expresar el atravesamiento de los derechos humanos en el campo de estudio.

A modo de cierre, podemos expresar que hemos podido identificar que la investigación sobre las políticas públicas de infancia, enmarcada en los recorridos teóricos señalados, emprende una revisión crítica que pone en evidencia aquello que muchas otras investigaciones, de corte funcionalista han invisibilizado: las estrategias de saber-poder en torno a la infancia y las epistemes que la sujetaron a una etapa del desarrollo despojándola de su potencial político, social y deseante.

Su estudio desde esta posición habilita conceptualizar a las infancias en el heterogéneo universo de inscripciones históricas, sociales, de género, de clase, de cultura, y, en tanto sujetos políticos y deseantes, en tensión con las asimetrías cristalizadas propuestas por los adultos, en suma, heterogeneidades de mundos produciéndose en temporalidades sincrónicas que determinan las formas diversas de *ser infancia*.

Referencias bibliográficas

- Aries, P. (1962) El niño y la Vida familiar en el Antiguo Régimen. Buenos Aires: Taurus
- Bustelo Graffigna, E. (2012). "Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano". *Salud Colectiva*, 8(3), pp. 287-298.
- Bustelo Graffigna, E. (2007). El Recreo de la Infancia. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cienfuentes Gil, R. M. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires: Noveduc.
- Costa, M. & Gagliano, R.S (2000). "Las infancias de la minoridad". En S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Iorio, J. & Lenta, M. (2011). "Conceptualizaciones sobre la infancia. De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología". *Anuario de Psicología*, 18. Recuperado de <http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2912/diiorio2.pdf>
- Donzelot, J. (1990) La Policía de las Familias. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Durán Strauch, E. & Guáqueta Rodríguez, C. (2011) "Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/458>
- Fernández, A. M. (2009). "Historias de infancia". En *Las lógicas sexuales: amor, Política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (1995) La Invención de la Niña. Buenos Aires: UNICEF.
- García Méndez, E. (2008). *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Análisis de la ley 26.061*. Buenos Aires: Editores del Puerto/ Fundación Sur.
- García Méndez, E. (1991). "Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos". En A.A.V.V., *Ser Niño en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Galena.
- García Quiroga, M. y otros (2018). Editorial de la sección temática Infancia, Poderes, Subjetividad. *Psicoperspectiva*, 17 (2). Recuperado de www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/

- Llobet, V. (2011). "Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990". *Kairos: Revista de temas sociales*, 28.
- Pérez, E. A. (2015) Programa de Psicología Institucional. Carrera de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP.
- Pérez, E. A. (2014). "Las luchas en el campo de las infancias". Libro virtual de Cátedra: Psicología Institucional (capítulo 4). EDULP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42516>
- Pérez, E. A. (2009). "Infancia/s y Adolescencia/s - del pasado al futuro por un sendero sinuoso". En A.A.V.V, *Oportunidades - caminos hacia la protección integral de los Derechos del Niño*. Bahía Blanca: Libros en Colectivo/Universidad Nacional del Sur.
- Tajer, D. (2017). "Algunas consideraciones éticas y clínicas sobre las infancias trans". En I. Meler. (comp.) *Psicoanálisis y género. Escritos sobre el amor, el trabajo, la sexualidad y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Vergara, A. y otros (2015). "Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectiva*, 14(1), pp. 55-65.
- Volnovich, J. & Fariña, N. (2011) *Abuso sexual en la infancia 3*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Volnovich, J. & Fariña, N. (2010) *Infancia, subjetividad y violencia*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

APORTES PARA UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL Y FEMINISTA EN DOCENCIA SABERES CURIOSOS Y PRÁCTICAS EMERGENTES. DIÁLOGO E INTERSABERES.

Gimena Palermo y Lucía Irupé Méndez

Resumen

En la actualidad el movimiento feminista constituye una clara referencia de las formas emergentes en que las identidades subalternizadas encarnan diferentes formas de resistencia contrahegemónica logrando visibilizar reclamos que tienen en común, que -en sintonía con las experiencias colectivas- logran constituir marcas que singularizan las experiencias como producto de la expresión de lo múltiple.

En el último tiempo han ido surgiendo en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, y particularmente en la Facultad de Psicología, diversos pronunciamientos y apoyos a los reclamos por la autodeterminación de los territorios y los derechos de grupos históricamente subalternizados como minorías. Mesas de género, protocolos contra la violencia de géneros, seminarios y espacios para discutir en torno a estos temas constituyen elementos que resultan significativos como tema de investigación que aporte al mejoramiento de las estrategias educativas en la educación superior.

En la exploración de las propias inquietudes tuvimos ocasión de establecer un diálogo entre docentes de la cátedra de Antropología Cultural y Social respecto de la interseccionalidad de las desigualdades, pero, en este caso, reconfigurando la apuesta a considerar y preguntarnos sobre las posibilidades de explorar y apostar a encuentros que nos permitan indagar los saberes situados que incluyen los feminismos y la decolonialidad del pensamiento para la metodología y la producción de conocimiento.

Nos interesa proponer una instancia de reflexión en torno a lo que las experiencias pueden aportar a la revisión de la producción de conocimiento y las formas de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Esperamos trabajar en este taller las representaciones sobre docencia y sobre feminismo en el ámbito académico en relación con los emergentes que la modalidad habilita. Poner en común y conmovir los sentidos cristalizados son operaciones posibles desde las

herramientas del psicodrama y el eje en el binomio de las categorías etnocentrismo/otredad –en la coordinación de esta instancia-, binomio que trabajamos en las clases de Antropología Cultural y Social.

Retomamos la propuesta de los feminismos, que valoriza para la producción de un relato un punto de vista desde el cual sea posible nombrar lo que en el discurso dominante, patriarcal, queda silenciado. Estos relatos “otrados” del orden hegemónico son los que buscamos propiciar, encaminando el pensar hacia una epistemología de lo múltiple que nos permita nuevos tránsitos en la forma de habitar y relacionarnos con la academia y distinguir vectores que no reproduzcan formas de opresión y violencias –más o menos sutiles-, respecto de las cuales debemos estar particularmente alerta en los ámbitos educativos.

Palabras clave: giro decolonial, feminismo, docencia, perspectiva estratégica.

Introducción. Fundamentación de una urgencia

En la actualidad el movimiento feminista constituye una renovada referencia de las formas emergentes en que las identidades subalternizadas encarnan modalidades de resistencia contrahegemónica¹ a la dominancia del orden patriarcal heteronormativo y colonial, cuyas significaciones están en crisis. Este orden ha sido legitimado por explicaciones científicas de fundamentos reduccionistas - biologicistas-, que enfatizaban las diferencias de los géneros como esenciales. Esta ideología patriarcal convalida una relación jerarquizada entre las identidades socialmente construidas. Es a estas estructuras elementales de la cultura a las que necesitamos atender cuando nos hallamos en vías de construir nuevas formas de relación con la otredad, para superar la actual situación donde las violencias sociales se evidencian como unas respuestas cuya legitimidad se encuentra en cuestión.

En **instituciones** como la Universidad también se configuran los espacios de debates y disputas en torno a la legitimación de prácticas y saberes. Las subjetividades no son estáticas, mutan² en los procesos de **producción de sentido**. Las experiencias colectivas, la revisión de los atravesamientos, inauguran novedosas transformaciones de lo dado, del sentido común. Lejos de constituir un fenómeno lineal, lo inédito de estos procesos se observa en la multiplicidad y radicalidad de los efectos.

Creemos que todo esto justifica la necesidad de revisar desde esta clave las **estrategias educativas**: problematizar el fin, los medios y la función de la práctica docente, las configuraciones pedagógicas, la ética en la docencia. Estos han sido algunos de los temas que nuestro análisis nos llevó a distinguir.

Consideraciones sobre los saberes en juego

Por todo lo antes dicho, hemos optado por hablar de **diálogos e intersaberes**. En principio, nos referimos a diálogos e intersaberes entre los campos disciplinares diversos de los que, como autoras de la propuesta, provenimos: la antropología y la psicología. Retomamos la tensión entre los conceptos de **interdisciplina** y **transdisciplina** (Stolkiner, 1999). Notamos la importancia de observar que los campos disciplinarios nos aportan saberes específicos - teóricos y prácticos, metodológicos y epistemológicos- como también temas y problemas que los atraviesan. Los **intersaberes** resultan de la apuesta por considerar lo que no está conceptualizado como saber de un campo específico pero que puede hacer de puente, de articulador, de interrogante, en un “entre” donde la conceptualización constituirá un momento necesario. A tal fin articulamos esto en nuestro programa con la ponderación de unas **prácticas emergentes**, reconocidas en tanto novedosas, movilizadoras del pensamiento crítico y creativo, lo mismo que los **saberes curiosos**³.

Es de los feminismos decoloniales que tomamos la categoría de **saberes situados**⁴. Esta categoría nos permite reconsiderar las matrices de pensamiento, metodologías y producción de conocimiento hegemónicas. Al mismo tiempo que delatan -en tanto saberes “otrados”- una impugnación frente a las dominancias, visibilizando la función de las desigualdades estructurantes.

Crónica del taller

Introducción, encuadre de trabajo

Al momento de elegir la modalidad taller ya habíamos estado trabajando durante meses en la evaluación de nuestra experiencia de dupla pedagógica en el marco de la adscripción a la docencia universitaria y tutoría. Retomamos de dicha experiencia algunos elementos para inaugurar un momento de trabajo común.

El caldeamiento. Poner el cuerpo, poner palabra

La coordinación del taller consistió en guiar con consignas para ir facilitando la disponibilidad al encuentro. Se indicó **caminar** por el espacio cambiando el ritmo en diferentes momentos de ese tránsito; **responderse** internamente las preguntas propuestas en cada detención: ¿quiénes somos?, ¿por qué estamos acá?, ¿a qué vine?, ¿quiénes son les otros que están presentes?; registrar el cuerpo colectivo, mover el cuerpo, inhalar lentamente percibiendo la expansión del cuerpo, aflojar las tensiones de la cara, registrar las miradas, etc.

En un segundo momento de este ejercicio se planteó **detenernos** en el lugar con los ojos entornados y decir el nombre y una palabra acerca de la sensación registrada.

Luego, se trazó una **línea imaginaria** que dividió el espacio en dos lados, y a partir de las preguntas de las coordinadoras, cada participante se emplazó posicionándose de un lado u otro de la línea, con el fin de visualizar la pertenencia a colectivos, y la división arbitraria nosotres/otres.

La siguiente actividad propuesta fue la conformación de **pequeños grupos** de trabajo: a cada grupo se les propuso la lectura de un texto corto -sobre el sesgo androcéntrico y colonial en la producción de saberes-, y se socializó la siguiente consigna:

A partir de la lectura del texto, intercambien ideas sobre los aportes del insumo. Pongan en común sensaciones y experiencias que se relacionen con la problemática. Y, en el papel afiche distribuido, elaboren una producción gráfica para la puesta en común sobre los debates, interrogantes, nociones y referencias que se hayan suscitado. Pueden elegir una imagen, escena, frase o cuadro que represente algún aporte de experiencia positiva o negativa sobre los temas en el ámbito educativo (docencia, protocolos institucionales, actividades, biografías escolares, activismo/militancia).

La última parte del taller consistió en la puesta en común de la actividad realizada por cada grupo, la exposición de los afiches.

Una invitación, algunos disparadores. Intercambio y encuentros posibles

El contexto es texto de los interrogantes. El taller como dispositivo se caracteriza por buscar la participación desde los cuerpos y palabras, en una disposición que tiende hacia la horizontalidad y la escucha mutua. Diagramamos los objetivos y tiempos, las consignas y los roles. Las herramientas del psicodrama y el trabajo en el campo de lo grupal fueron fundamentales para invitar a trabajar juntas en el espacio del taller. Logramos operacionalizar lo que teníamos para encarar y evaluar conjuntamente.

Emergentes: “Me voy con la pregunta, ¿qué sería una docencia feminista y decolonial?”

Habíamos definido nuestro taller, en el marco de las Jornadas de Investigación en Psicología, en el eje de “Estado del arte/definición del tema”. Esperábamos trabajar sobre las **representaciones sociales en torno a la docencia** y sobre **feminismo** y la **perspectiva decolonial** en el **ámbito académico**. Les participantes fueron tanto docentes como

estudiantes -tanto de Psicología como de Antropología-, reconocidos como hegemónicos en relación a sus identidades masculinas/femeninas, tanto reproductorxs de violencias como violentades.

Constatamos la apertura que este tipo de dispositivos propicia para la reflexión compartida y la formulación de preguntas, reconocimiento de inquietudes y las marcas de la experiencia de lo común, del encuentro con lo que puede reconocerse como ajeno o propio en los intercambios motivados por la curiosidad.

El desarrollo del taller y el análisis de los emergentes nos confirmó la urgencia que tiene para los actores educativos la posibilidad de dar lugar al intercambio. El diálogo que conmueve la posición-rol en que se inscribe cierto hacer legitima el valor de las preguntas que el trabajo docente puede suscitar. Asimismo, se consideró el atravesamiento ético-político que lo educativo pone en juego y, en ese sentido, también se expresó la importancia de interrogar desde los aportes de los feminismos y la decolonialidad la práctica docente.

Sobre el estado del arte y definición de nuestro tema, destacamos algunas nociones que nos resultaron ordenadoras de ciertos elementos estructurantes de las violencias como los que la antropología cultural y social prioriza en los ejes de las desigualdades sociales: nociones de **interseccionalidad**, **extrañamiento**, **etnocentrismo**, **alteridad** son indispensables para reflexionar sobre la relación nosotres/otres.

Desde los saberes psi, las **herramientas psicodramáticas**, los **abordajes grupales**, la escucha atenta a los emergentes que interrogan los discursos instituidos y arraigados como mandatos que reproducen las formas de pensar y hacer adaptadas también cobran valor estratégico constituyendo **una clínica en el aula**, “una política de la escucha”, al decir de Silvia Duschatzky.

Creemos que las modalidades de trabajo que incluyen **propuestas de escrituras**, **arte y expresión** son multiplicadoras de esta potencialidad transformadora.

Para concluir

Algunas de las preguntas que se abren son: ¿cuáles son los saberes y prácticas del quehacer docente que contribuyen a reproducir o transformar el orden heteropatriacal-colonial hegemónico?, ¿quiénes participan y desde qué legalidades -instituidas o instituyentes- abonan estos procesos?, ¿qué formas toman las violencias -más o menos sutiles- en las prácticas educativas?

Configurar espacios donde podamos habilitar la reflexión sobre estos temas con otros fue la apuesta que fundamentó el taller y la que insiste en estas preguntas al momento de concluir.

Notas

1. Uno de los logros de este fenómeno es la recuperación de una historia y constitución de identidades colectivas y memorias compartidas. En esta lucha se produce la visibilización de los reclamos que se concretizan en su enunciación como posibles.
2. Entre el lenguaje y el afecto, entre lo inconsciente y lo consciente, entre lo colectivo y lo personal.
3. Irma Colanzi y Lucía Méndez (2017) retoman la especificidad de la curiosidad en tanto movilizadora de quien estudia e indaga en torno a sus inquietudes. Si bien en este caso la referencia del planteo proviene del psicoanálisis de Fernando Ulloa, también Ana Quiroga aborda esta idea desde la consideración de las propuestas de Paulo Freire y Enrique Pichón Riviére.
4. Donna Haraway propone la categoría **saberes situados**, insistiendo en la naturaleza corporizada de toda mirada y en las localizaciones circunscriptas, que permiten «aprender a ver» en vinculación a un lugar, un posicionamiento, donde la parcialidad es precisamente la condición para que nuestras proposiciones de saber racional puedan plantearse, entenderse y aportar soluciones (en: Sciortino, 2012: 135).

Referencias bibliográficas

- Bidaseca, K. & Vázquez Laba, V. (2018). *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América latina*. Buenos Aires: Ediciones Godot
- Blázquez Graf, N. (2010). "Epistemología feminista: temas centrales". En: N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios & M. Ríos Everardo (coords.), *Investigación Feminista*. México: CLACSO.
- Chiriguini, M. C. & Mancusi, M. (2008). "El etnocentrismo: una clase particular de sociocentrismo". En: M.C. Chiriguini (comp.) *Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Colanzi, I. & Méndez, L. I. (2017) "Saberes curiosos y prácticas educativas: identidad profesional en estudiantes ingresantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología (UNLP)". IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Del Mármol, M., Gelené, N., Magri, G., Marelli, K. & Sáez, M. (2008) "Entramados convergentes: cuerpo, experiencia, reflexividad e investigación". En *Actas de V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*.
- Herner, M. T. (2009) "Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari". *Huellas*, 13.
- Sciortino, S. (2012) "Antropología y feminismos en América Latina: hacia una práctica descolonial". En M. Á. Fernández Ramírez (ed.), *Teoría feminista y antropología: claves analíticas* (pp. 133-151). Madrid: UNED.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo
- Stolkiner, A. (1999). "La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas". *El Campo Psi. Revista De Información Especializada*, 3(10), Recuperado de <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>

LAS INVESTIGACIONES PSICOEDUCATIVAS SOBRE ESTUDIOS DE CASO/S. RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE ASPECTOS. ÉTICO-PROCEDIMENTALES

Lucía Belén Pérez, María José Sánchez Vazquez y Sonia Lilian Borzi

Resumen

Esta comunicación forma parte del plan de trabajo de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC, CIN-UNLP), desarrollada en el contexto del proyecto de investigación "Diseños de Investigación en Psicología (Parte II): análisis exploratorio-descriptivo sobre Estudios de Caso/s", radicado en la Facultad de Psicología. El proyecto se propone realizar una sistematización sobre el uso de los diseños de estudio de caso/s (DEC), en diferentes áreas de aplicación de la psicología, sus modos actuales de presentación y tipificación. La comprensión del significado de la experiencia singular que permiten los DEC, genera que sean frecuentemente incorporados a las investigaciones en nuestra disciplina y especialmente en las investigaciones de tipo psicoeducativas. Sin embargo, los aspectos metodológicos y éticos, necesarios para un adecuado análisis de su función en el proceso de una indagación científica, no siempre son explicitados. Es por ello que, en este trabajo, se indagan los aspectos ético-procedimentales que son tomados en cuenta para el manejo de los participantes y comunicados en diferentes publicaciones.

Este estudio conforma un diseño bibliográfico de tipo exploratorio, centrado en el análisis ético-metodológico de las investigaciones publicadas en el área. Se han relevado un total de 91 artículos relacionados a investigaciones psicoeducativas de los últimos cinco años correspondientes a las siguientes revistas: Revista de Psicología. Segunda Época (UNLP), Revista Orientación y Sociedad (UNLP), Anuario de Investigaciones (UBA), Investigaciones en Psicología (UBA), Revista IRICE (CONICET-UNR) y Revista Anuario de Investigaciones en Psicología (UNC). Mientras que 24 de estos artículos corresponden a DEC, en sólo seis se comunican las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta en el desarrollo de la investigación. Sostenemos que la necesaria explicitación de los aspectos éticos integrados al proceso investigativo en este tipo de estudios, resulta de suma relevancia en pos de un manejo prudencial y respetuoso de los sujetos investigados.

Palabras clave: investigación psicoeducativa, ética científica, diseños metodológicos, estudio de casos.

Introducción

En la actualidad, se denomina “cultura ética de la investigación” (Lavery, 2001) a la adquisición de hábitos científicos que propicien un mayor cuidado sobre el manejo de los participantes y sus derechos, atendiendo a la normas y códigos vigentes. El núcleo para una adecuada y esperable formación ética del investigador de las Ciencias Sociales y Humanas lo conforman dos modelos básicos:

El Modelo Principialista, siendo este el paradigma bioético hegemónico. Su fundamento son los principios universales de la Doctrina de los Derechos Humanos y están sintetizados en distintos documentos internacionales para la investigación. Las denominadas Pautas Éticas Internacionales para Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos (Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas-Organización Mundial de la Salud, 2016) conforman una guía actual de referencia internacional. Este modelo intenta combinar el nivel general de principios con la aplicación al nivel particular de la muestra o caso; aunque siempre con mayor preeminencia hacia la importancia del principio y regla, y desatendiendo, muchas veces, situaciones específicas del encuadre profesional investigativo. Más allá de esta acertada crítica, el modelo ha permitido mayor claridad, visibilidad y sistematización respecto de la inclusión de los principios éticos básicos y sus reglas procedimentales consecuentes, los que hoy en día ningún científico puede desatender.

La emergencia de un nuevo paradigma, el Modelo Relacional-Narrativo. En él, se prioriza la interdependencia entre los individuos implicados en el encuadre profesional, la defensa de las diferencias, el reconocimiento y empoderamiento que cada individuo porta y la mirada prudente sobre la vulnerabilidad de los participantes en todas sus formas. Es un modelo que, sin desatender los principios éticos básicos, posa su interés en lo cultural y lo contextual (Domingo Moratalla y Feito Grande, 2013). Esta visión ética está siendo de a poco incorporada y combinada en la formación de los investigadores, en la idea de prácticas sociales más justas y dignas.

Para el caso específico de las investigaciones con humanos que incorporan metodológicamente el DEC, hemos referido en otras oportunidades la relevancia de que estos diseños queden subsumidos a los principios deontológicos generales y disciplinares (Sánchez Vazquez, Azcona, Borzi, Cardós y Morales, 2017; Sánchez Vazquez, Borzi y Cardós, 2015, entre otros). Sin embargo, merece especial atención la particularidad de este tipo de estudios, puesto que suelen ser planificados para indagar aspectos muy personales e íntimos de los participantes, a partir del uso de técnicas específicas de recolección de datos (por ejemplo, narrativas de historias de vida, observaciones *in situ* y/o filmaciones de espacios cotidianos y privados, así como lectura de documentos y cartas propias). En estas situaciones, los sujetos indagados suelen quedar muy expuestos, lo cual amerita tener

presente y ejercer una práctica investigativa éticamente cuidadosa. Por otra parte, la comunicación de los procedimientos éticos seguidos antes, durante y después de la investigación es de fundamental importancia para poder apreciar y evaluar de qué modo se han respetado los parámetros internacionales, regionales y locales al respecto, y qué consideraciones situacionales se han tenido en cuenta.

En esta oportunidad, presentamos los resultados hallados en ámbitos de las investigaciones psicoeducativas, a propósito de las comunicaciones de aspectos éticos a los participantes, a partir del análisis de publicaciones nacionales de los últimos cinco años.

El uso del DEC en el campo psicoeducativo

El principal propósito de las investigaciones con DEC es la comprensión de una experiencia o proceso particular; de este modo, centra su atención en el objeto de estudio y en la comprensión de su especificidad, sin olvidar su contexto (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Esto ha permitido la proliferación de su uso en las ciencias sociales y humanas, entre ellas la psicología, ya que proporcionan al investigador una visión profunda y compleja, reflejando su particularidad y logrando adaptarse a cada situación estudiada a partir de la relación generada con los sujetos participantes (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012).

En el campo psicoeducativo, en particular, su uso se vincula a diversas tradiciones que reconocen la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos y problemas, a partir de la observación en terreno y la profundización de situaciones específicas (Martinez Bonafé, 1988). Es utilizado, de modo principal, para indagar microniveles del sistema (escuelas, aulas e interacciones de sus agentes); para reconocer la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo, focalizando en aspectos prácticos y acciones; o bien, para centrarse en la comprensión de significados, valores y subjetividad de los participantes así como la relación entre investigador-investigado. Según León y Montero (2003) y Simons (2011), hay un predominio en el uso de algunas técnicas, tales como la observación, la entrevista en profundidad y el análisis documental, puesto que son procedimientos adecuados para el estudio y la evaluación institucional, al incluir perspectivas de los participantes y sus propios contextos sociopolíticos.

Asimismo, el uso de DEC en este campo, ofrece múltiples ventajas al momento de diseñar estrategias de intervención-acción ajustadas a circunstancias concretas, debido a que el informe final constituye un diagnóstico realista sobre una situación específica, que incluye también roles y funciones de los diferentes actores involucrados (Borzi, Cardós & Gómez, 2016).

Método

A partir de un diseño bibliográfico de tipo exploratorio, se analizó el tratamiento de los aspectos ético-procedimentales (mención de principios y reglas éticas y reflexiones *ad hoc*) en publicaciones en revistas nacionales de los últimos cinco años. El procedimiento consistió en la recopilación y selección de referencias, fichado, sistematización de la información, análisis-síntesis de datos obtenidos, y tratamiento crítico de resultados. Se analizaron 91 artículos, seleccionando aquellas producciones relativas a investigaciones con DEC. Las publicaciones revisadas fueron: Revista de Psicología. Segunda Época (UNLP), Revista Orientación y Sociedad (UNLP), Anuario de Investigaciones (UBA), Investigaciones en Psicología (UBA), Revista IRICE (CONICET-UNR) y Revista Anuario de Investigaciones en Psicología (UNC).

Asimismo, se contempló en la dinámica de trabajo la triangulación de tipo interdisciplinaria, que permitió el cruce integrado de datos originados desde diferentes áreas teóricas y campos de aplicación, como la ética aplicada y la psicología educacional.

Resultados

La sistematización y análisis de la lectura se llevó a cabo en dos etapas: en la primera de ellas se trabajó con las revistas *Anuario de Investigaciones* (UBA), *Investigaciones en Psicología* (UBA), *Revista de Psicología Segunda Época* (UNLP) y *Orientación y Sociedad* (UNLP). Se relevaron un total de 40 artículos relacionados a investigaciones psicoeducativas de los últimos cinco años. Siete de estos artículos refieren a investigaciones con DEC: cuatro corresponden a la revista *Anuario de Investigaciones* (publicados en las ediciones de 2014 y 2017); dos a la revista *Orientación y Sociedad* (edición de 2017); y uno en la *Revista de Psicología. Segunda Época* (año 2015). Solo en uno de los siete artículos se explicitan las consideraciones éticas tenidas en cuenta en el proceso investigativo.

Posteriormente, en una segunda etapa, se relevaron artículos de las revistas *IRICE* (CONICET-UNR) y *Anuario de Investigaciones en Psicología* (UNC). En este caso, de un total de 51 artículos, 17 se corresponden con algún tipo de DEC: cinco pertenecen a la revista *IRICE* (dos en la publicación del año 2012 y una en la de los años 2013, 2015 y 2017); y 12 en la revista *Anuario de Investigaciones en Psicología* (uno en la publicación del año 2012, uno a la del año 2015 y 10 en las del año 2017). Solo en cinco de los 17 artículos se explicitan las cuestiones éticas que fueron consideradas.

Estos resultados se plasman en el cuadro a continuación:

RELEVO DE ARTÍCULOS SOBRE INVESTIGACIONES PSICOEDUCATIVAS DE LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS					
Revistas	Total artículos	Tipo de diseño		Explicitación	
		DEC	Otro	Si	No
AI UBA Vol. XX (2013)	5	-	5	-	-
AI UBA Vol. XXI (2014)	5	2	3		2
AI UBA Vol. XXII (2015)	3	-	3	-	-
AI UBA Vol. XXIII (2016)	2	-	2	-	-
AI UBA Vol. XXIV (2017)	6	2	4	1	1
O y S UNLP Vol. 16	5	-	5	-	-
O y S UNLP Vol. 17	7	2	5	-	2
IP UBA Vol. 18 (2013)	-	-	-	-	-
IP UBA Vol. 19 (2014)	-	-	-	-	-
IP UBA Vol. 20 (2015)	1	-	1	-	-
IP UBA Vol. 21 (2016)	-	-	-	-	-
IP UBA Vol. 22 (2017)	1	-	1	-	-
RPSE UNLP N°13 (2013)	3	-	3	-	-
RPSE UNLP N°14 (2014)	1	-	1	-	-
RPSE UNLP N°15 (2015)	1	1	-	-	1
IRICE Vol. 24 (2012)	6	2	4	-	2
IRICE Vol. 25 (2013)	3	1	2	-	1
IRICE Vol. 26 (2014)	-	-	-	-	-
IRICE Vol. 27 (2014)	-	-	-	-	-
IRICE Vol 28 (2015)	1	-	1	-	-
IRICE Vol. 29 (2015)	1	1	-	-	1
IRICE Vol. 30 (2016)	1	-	1	-	-
IRICE Vol. 31 (2016)	1	-	1	-	-
IRICE Vol. 32 (2017)	-	-	-	-	-
IRICE Vol. 33 (2017)	1	1	-	-	1
AIP UNC Vol. 1 (2012)	4	1	3	-	1
AIP UNC Vol. 2 (2015)	3	1	2	-	1
AIP UNC Vol. 3 (2017)	13	6	7	2	4
AIP UNC Vol. 3 (2017) 2°	17	4	13	3	1
Totales	91	24	67	6	18

En síntesis, de un total de 91 artículos relevados, hallamos 24 publicaciones referidas a investigaciones que utilizan DEC. Sin embargo, solo en seis de estas publicaciones (25%) se explicitan las cuestiones referidas a las consideraciones éticas tenidas en cuenta.

Conclusiones

Como parte importante de la cultura ética de la investigación, consideramos que la explicitación de los aspectos éticos integrados al proceso investigativo, en este tipo de estudios, resulta de suma relevancia.

En general, la comunicación de las decisiones éticas que han condicionado el desarrollo de un estudio con participantes humanos, resulta una práctica de difícil inclusión. No suelen explicitarse ni los paradigmas éticos (ya sea en su versión principialista o relacional), ni las elecciones ético-procedimentales que fueron realizadas. De todos modos, tenemos en cuenta que, el hecho de que los aspectos éticos no sean comunicados en una publicación, no significa que el investigador no los haya realizado durante el proceso de indagación científica. Sin embargo, tal como sostienen los índices vigentes en relación a evaluar la existencia de una cultura de la investigación, es esperable que -dada la formación de los investigadores en ética- estos aspectos sí sean informados para su consideración pública y/o evaluación institucional.

Cuando se trata de un DEC, estas prácticas comunicativas deberían formar parte del trato responsable con los sujetos particulares que son investigados, en pos de un manejo prudencial y respetuoso de sus experiencias personales y de la visibilidad que suelen tomar como "caso".

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Maroto, J. L. (2012). "La elección del estudio de caso en investigación educativa". En *Gazeta de Antropología*, 28 (1), art. 14, pp. 1-12. Recuperado de <http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf>
- Borzi, S., Cardós, P. & Gómez, M.F. (2016). "El uso del estudio de caso/s y la elaboración de informes en investigación psicoeducativa. Relevamiento bibliográfico". En *Revista Orientación y Sociedad* 16, pp. 73-84. Recuperado de <http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/interiores_oys_16.pdf>
- Domingo Moratalla, T. & Feito Grande, L. (2013). *Bioética narrativa*. Madrid: Escolar y Mayo.
- Lavery, J.V. (2001). "A culture of Ethical Conduct in Research". En *CHH Working Paper, Wg.2*, p. 5.
- León, O.G. & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martínez Bonafé, J. (1988). "El estudio de caso en la investigación educativa". En *Revista Investigación en la Escuela*, 6, pp. 41-50.
- Sánchez Vazquez, M.J., Azcona, M., Borzi, S.L., Cardós, P.D. & Morales, C. (2017). "La investigación en psicología y el uso de casos: aspectos metodológicos y éticos". En *Anuario Temas en Psicología*, 3, pp. 367-395.
- Sánchez Vazquez, M.J., Borzi, S.L. & Cardós, P.D. (2015). "La ética en la formación de grado de los psicólogos: la responsabilidad en investigaciones con humanos". En *Perspectivas en Psicología*, 12(3), pp. 26-34.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.

Marco normativo

- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (2002). *Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos*. Recuperado de <http://www.ub.edu/rceue/archivos/Pautas_Eticas_Internac.pdf>

Nuevos paradigmas en la Metodología Cualitativa. La metodología cualitativa como una experiencia corporeizada

Federico Pietro Courries

Resumen

El presente trabajo se inscribe en la investigación doctoral denominada "*Modos de relacionalidad y construcción de vínculos significativos en sujetos que integran colectivos socio sexuales disidentes*" bajo la dirección de la Psic. Edith Pérez y la co-dirección del Dr. Ariel Martínez.

El objetivo que buscamos con este trabajo es desplegar, mediante un recorrido bibliográfico, la posición metodológica elegida, explicitando los supuestos epistemológicos que la subyacen, haciendo hincapié en la posición del investigador que asume esta metodología. Para finalizar, presentaremos las estrategias metodológicas que se emplearán en la investigación, como son la Teoría Fundamentada en los datos y los Estudios de Casos.

Esta investigación se enmarca en el *estilo cualitativo de investigación*, dado que apunta fundamentalmente a poner en primer plano la dimensión del sujeto, interesándose por la vida de las personas, sus historias, percepciones, comportamientos, como así también, de los movimientos sociales, el funcionamiento organizacional o de las relaciones interpersonales (Strauss y Corbin, 1990: 17).

La investigación cualitativa se encuentra basada en presunciones epistemológicas y ontológicas, lo cual la diferencia del estilo de investigación cuantitativa. Es contextual y subjetiva, mientras la cuantitativa es generalizable y objetiva (Whittemore, Chase y Mandle, 2001:524).

Siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2017), coincidimos que desde una perspectiva latinoamericana, en las ciencias sociales no se pueden avanzar en el conocimiento del mundo social, subjetivo, objetivo, trascendente – esto es, menos limitado a su registro por los sentidos y más independiente de las variables espacio-temporales- sin modificar, en particular y al menos, dos distintos vínculos:1) el que relaciona al sujeto que conoce, en un determinado contexto, con quien está siendo conocido y 2) el que une la teoría con la investigación empírica.

La autora entiende que es precisamente la investigación cualitativa la que nos permite modificar la relación entre investigación y teoría. Los investigadores de estas latitudes nos vemos, por lo general, compelidos a apelar a teorías vigentes y legitimadas que fueron creadas en conexión con situaciones y contextos sumamente diferentes de aquellos que pretendemos examinar, siendo en extremo reducido, entre nosotros, el número de quienes han sido “reconocidos” como creadores de teoría. (Vasilachis de Gialdino, 2017: 33).

Las investigadoras y los investigadores cualitativos se interesan por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a esas interacciones (Vasilachis de Gialdino, 2017: 34). Estas y estos observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas (Gilgun, 2005:260), su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan pueden afectarlos (Cutcliffe, 2003:141).

Quien realice investigación cualitativa debe ser plenamente consciente de que conoce en un contexto epistemológico determinado, de que no es independiente de él (Ceci, Houser Lamacher y McLeod, 2002:717) y de que, como persona situada, es quien conoce y el medio a través del cual se conoce. Debe tener presente que sus valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influye en la percepción y en la construcción de la realidad que estudia, y que la experiencia vivida es una experiencia corporeizada, siendo la propia investigadora o el propio investigador una fuente de datos (Vasilachis de Gialdino, 2017:36).

Palabras claves: Metodología Cualitativa - Contexto Epistemológico – Teoría Fundamentada de los Datos- Estudios de Casos.

Introducción

Este trabajo, se inscribe en la investigación doctoral denominada “*Modos de relacionalidad y construcción de vínculos significativos en sujetos que integran colectivos socio sexuales disidentes*”, dirigida por la Psic. Edith Pérez y co-dirigida por el Dr. Ariel Martínez

El objetivo principal de este trabajo es presentar la metodología utilizada en dicha investigación.

En primer lugar, realizaremos un recorrido por los *presupuestos epistemológicos* que sustentan a la investigación de estilo cualitativa, así como también la necesidad de incluir la *reflexión epistemológica* en el estudio de las ciencias sociales.

En segundo lugar, abordaremos el papel que asume el investigador o la investigadora que decide este tipo de enfoque, haciendo principal hincapié en la experiencia por parte de quien

investiga, como una experiencia compleja y significativa, siendo el propio investigador o la propia investigadora fuentes de datos.

Por último, presentaremos el diseño de la investigación, el porqué de la elección del tipo de diseño e intentaremos una articulación lógica y coherente de los componentes principales de la investigación.

La reflexión epistemológica en la Investigación Cualitativa

Partimos de considerar que las cuestiones epistemológicas, siguiendo lo expuesto por Mason (1996:11-13), refieren a aquello que juzgamos como conocimiento o evidencia de las cosas en el mundo social. Como investigadores debemos reconocer de que existen más de una epistemología, y que estas no necesariamente son complementarias o igualmente consistentes con su posición ontológica, o sea, con la verdadera naturaleza o esencia de las cosas en plano social (Vasilachis de Gialdino, 2006:43).

En relación a esto, Creswell (1994:105), nos dirá que los investigadores cualitativos abordaran sus estudios con sus propios paradigmas o cosmovisiones, o sea, con presunciones que los orientan. Los presupuestos atienden a: la naturaleza de la realidad (lo ontológico), la relación del investigador con lo que está siendo estudiado (lo epistemológico), el rol de los valores en la investigación (lo axiológico) y el proceso de investigación (lo metodológico) (Vasilachis de Gialdino, 2006: 43-44).

La investigación cualitativa se encuentra basada en presunciones epistemológicas y ontológicas, lo cual la diferencia del estilo de investigación cuantitativa. Es contextual y subjetiva, mientras la cuantitativa es generalizable y objetiva (Whittemore, Chase y Mandle, 2001:524).

La epistemología se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que es conocido, acerca de las características, de los fundamentos, de los presupuestos que orientan el proceso de conocimiento y la obtención de los resultados, acerca de la posibilidad de que ese proceso pueda ser compartido y reiterado por otros al fin de evaluar la confiabilidad de esos resultados.

En este punto nos posicionamos en sintonía con la propuesta de Vasilachis de Gialdino (2006) de pensar en el papel que tiene en las ciencias sociales la *reflexión epistemológica*, dado que dicha reflexión forma parte de la cotidianidad del investigador o la investigadora en su quehacer científico. La diferencia con la epistemología radica en que la reflexión epistemológica no se presenta como una disciplina acabada, sino que se configura como una actividad persistente, creadora y que pone de relieve las dificultades con las que nos encontramos en el proceso de investigación. La reflexión epistemológica, como señala la autora, se encuentra en profundo dialogo con los paradigmas presentes en la producción

de cada disciplina. Entendiendo por paradigmas, los marcos teóricos-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Dentro de las ciencias sociales, encontramos la coexistencia de tres paradigmas, los dos primeros consolidados, y un tercero en vías de consolidación. Entre los primeros encontramos el materialista-histórico y el positivista y el tercero es el denominado interpretativo.

Nos interesamos en desplegar este último paradigma, al cual consideramos una herramienta fundamental para pensar la investigación con enfoque cualitativo. Su fundamento tiene que ver con la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 1992: 43). Este paradigma está basado en teorías como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la etnometodología, las cuales aluden a la importancia de estudiar la acción social y el mundo desde el punto de vista de los actores.

Los tres paradigmas antes mencionados forman parte de la denominada *Epistemología del sujeto cognoscente* que se centra en el sujeto que conoce ubicado espacio-temporalmente, en sus fundamentos teóricos-epistemológicos y en su instrumental metodológico; por otro lado encontramos una *Epistemología del sujeto conocido* la cual permite poner a hablar aquello que la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, intentando que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente. Implica una traducción necesaria de acuerdo a los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (Vasilachis de Gialdino, 2006: 51).

En relación a lo anteriormente expuesto, implicaría hablar de la *Métaepistemología*, la cual nos permite que se pongan en dialogo los postulados de las epistemologías del Sujeto Cognoscente y del Sujeto Conocido sin excluirse. La misma propone recuperar, por un lado, las exigencias que para la Epistemología del Sujeto Cognoscente debe tener el conocimiento científico y, por otro, la posibilidad de que el sujeto conocido sea al mismo tiempo una parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento e integralmente respetada en la transmisión de este (Vasilachis de Gialdino, 2006:52).

El papel que asume la reflexión epistemológica es de acompañar las decisiones metodológicas, dado que al no aspirar ser una disciplina acabada, sino una actividad constante y creativa, que no solo despliega sus potencialidades, sino que muestra las limitaciones, los conflictos, y las dudas a las que nos enfrentamos quienes intentamos conocer. Esa reflexión epistemológica está en relación, entonces, al develamiento de los paradigmas existentes en la producción de cada disciplina. Vasilachis de Gialdino (2006) ubica a los tres paradigmas antes mencionados dentro de Epistemología del sujeto cognoscente, ya que es a partir de ese sujeto es que se construyen, se desarrollan, se aplican,

se legitiman y se cuestionan distintas formas de conocimiento. Con su propuesta de la Epistemología del sujeto conocido, planta una ruptura ontológica a nivel de la identidad de los seres humanos, plantando, simultáneamente, tanto el componente esencial de esa identidad (que los hace iguales) como el existencial (que los hace únicos y distintos). Advertirse de esos distintos componentes de la identidad, resulta el requisito de la validez de la investigación cualitativa asentada en la Epistemología del sujeto conocido (2006:57).

La posición del investigador cualitativo

Siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2006), coincidimos que desde una perspectiva latinoamericana, las ciencias sociales no pueden avanzar en el conocimiento del mundo social, subjetivo, objetivo, trascendente – esto es, menos limitado a su registro por los sentidos y más independiente de las variables espacio-temporales- sin modificar, en particular y al menos, dos distintos vínculos:1) el que relaciona al sujeto que conoce, en un determinado contexto, con quien está siendo conocido y 2) el que une la teoría con la investigación empírica.

La autora entiende que es precisamente la investigación cualitativa la que nos permite modificar la relación entre investigación y teoría. Los investigadores de estas latitudes nos vemos, por lo general, compelidos a apelar a teorías vigentes y legitimadas que fueron creadas en conexión con situaciones y contextos sumamente diferentes de aquellos que pretendemos examinar, siendo en extremo reducido, entre nosotros, el número de quienes han sido “reconocidos” como creadores de teoría. (2006: 33).

Las investigadoras y los investigadores cualitativos nos interesamos por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a esas interacciones (Vasilachis de Gialdino, 2006: 34). Como investigadores o investigadoras observamos, interactuamos, transformamos y somos transformados por otras personas (Gilgun, 2005:260), es una actividad relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigamos puede afectarnos (Cutcliffe, 2003:141).

Con lo cual, quienes realizamos investigación cualitativa debemos ser plenamente consciente de que se conoce en un contexto epistemológico determinado, el cual no nos es independiente de nosotros (Ceci, Houger Lamacher y McLeod, 2002:717) y de que, como personas situadas, somos quienes conocemos y el medio a través del cual se conoce. Debemos tener presente que nuestros valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influye en la percepción y en la construcción de la realidad que estudiamos, y que la experiencia vivida es una *experiencia corporeizada*, siendo la propia investigadora o el propio investigador una fuente de datos (Vasilachis de Gialdino, 2017:36).

Con lo cual, nuestras subjetividades como investigadores, así como la de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Nuestras reflexiones sobre las acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto (Vasilachis de Gialdino, 2017: 27).

El diseño flexible como instrumento

Como señalamos anteriormente, esta investigación se enmarca en el *estilo cualitativo*, dado que apunta fundamentalmente a poner en primer plano la dimensión del sujeto, interesándose por la vida de las personas, sus historias, percepciones, comportamientos, como así también, de los movimientos sociales, el funcionamiento organizacional o de las relaciones interpersonales (Strauss y Corbin, 1990: 17). Esto es tenido en cuenta a la hora de elegir qué tipo de diseño resulta oportuno para dicha investigación. Es el diseño lo que articula lógicamente y coherentemente los componentes principales de la investigación, en él vemos la justificación y la relevancia del tema que presentemos investigar, la teoría, los objetivos, los métodos, así como también los criterios para garantizar la calidad del estudio.

Esta investigación toma un diseño flexible, fundamentalmente porque el concepto de flexibilidad hace referencia a la posibilidad de advertir durante el *proceso* de investigación situaciones nuevas e inesperadas que se vinculan con el tema de estudio, permitiendo implicar cambios en lo planteado en una primera instancia (Mendizábal, 2017:67).

Encontramos un conjunto de elementos que se presentan como “principales”, a saber: los propósitos, el contexto conceptual, los presupuestos epistemológicos, las preguntas de investigación, el método y los criterios de calidad.

En lo que respecta a los *propósitos*, los cuales intentan responder a la finalidad última del trabajo, al “por qué” o al “para qué” se lo realiza. El propósito de este trabajo, el cual está basado en dos tradiciones de investigación cualitativa, *estudio de casos* y la *teoría fundamentada*, es analizar los modos de relacionalidad y la construcción de vínculos significativos de los sujetos que pertenecen a colectivos socio sexuales disidentes; indagar las autopercepciones de los sujetos respecto a su identidad sexual; analizar el grado de ajuste y desajuste que estas autopercepciones tienen en relación a la norma; indagar cuales son los espacios relacionales por los que transcurren los sujetos que adoptan identidades sexuales disidentes en su vida cotidiana; explorar cuales son los vínculos significativos de los sujetos y en qué se fundamentan; comparar sujetos en función de sus identidades de género y pertenencia social; e incorporar al análisis la legislación vigente respecto a los derechos relacionados con la diversidad sexual.

El *contexto conceptual*, alude al “sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación” (Maxwell, 1996). Este contexto conceptual será construido por parte del investigador o la investigadora. En nuestro caso, el contexto conceptual que tomamos son los Estudios Interdisciplinarios de Género, en diálogo con el psicoanálisis con perspectiva de género y la filosofía posestructuralista.

En cuanto a los *presupuestos epistemológicos* que rigen esta investigación, como se desarrolló anteriormente, es necesaria la reflexión acerca de las características ontológicas que se atribuyen a los temas, problemas y sujetos que se estudian (Martínez, 2015). Que fundamentos epistemológicos se toman para producir conocimiento dentro de este tipo de investigación y que teoría avala el interés por la subjetividad de las personas.

Por otro lado encontramos las *preguntas de investigación*, que según Maxwell (1996), son consideradas como el “corazón” del diseño, ya que apuntan a lo que se desea saber o comprender, y con la formulación de las mismas, aparece la dirección que tomará la investigación (Mendizábal, 2017:83). En función de las características generales que presenta el estilo de investigación cualitativa, es que las preguntas serán presentadas de forma preliminar en la propuesta escrita, como así también enunciadas de la forma más general y amplia posible.

En la investigación cualitativa, las preguntas de investigación se interesan por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, y analiza e interpreta a todos ellos situándolos en el contexto particular en el que tienen lugar (...) anteponiendo el examen de las particularidades y diferencias por sobre la búsqueda de las generalidades. Esta manera de formular la indagación da lugar a nuevas y renovadas formas de conocer (Vasilachis de Gialdino, 2006: 33-34).

En cuanto al *método* y señalando que una investigación cualitativa tendrá que ser rigurosa y fiable, con lo cual nuestra posición como investigadores o investigadoras debe tener en cuenta y conocer los procedimientos que serán necesarios para la producción de conocimiento y así como de la relevancia de aquello que se investiga. Es necesario el despliegue de la *dimensión creativa*, apuntando a incorporar las técnicas de resultados necesarias en el estudio (Vasilachis de Gialdino, 2006:87). Es por esto que las *estrategias metodológicas* a emplear, como se nombró en los propósitos, son la *Teoría Fundamentada en los datos* y los *Estudios de Casos*.

En cuanto a la primera, es una tradición de investigación que permite en forma inductiva, a lo largo del proceso de investigación, generar conceptos e interrelacionarlos, siguiendo un conjunto de reglas. O sea, que es una tradición que nace inductivamente del estudio del fenómeno que representa. Es descubierta, desarrollada y provisoriamente verificada en relación recíproca con la recolección de datos y el análisis sistemático (Strauss y Corbin,

1990:23). Es distinguida puesto que permite la emergencia de problemas y procesos centrales (Glaser, 1978:5) y además puede combinarse de una manera provechosa con otras tradiciones de investigación cualitativa.

En relación a los segundos, son aquellos que pueden recurrir a diseños metodológicos que mixturán procedimientos cuantitativos y cualitativos (Yin, 1994; Meyer, 2001), haciendo hincapié en la presencia de los segundos; tiene por objetivo la construcción de teoría con diverso alcance y nivel, y así analizar, interpretar y explicar la vida y organización social (Eisenhardt, 1989; Dooley, 2002). De los tres tipos de Estudio de Caso que distingue Stake (1995) se optará por el múltiple o colectivo, cuando se estudia un número de casos en forma conjunta a fin de investigar un fenómeno, población o condición general. Los estudios de casos apuntan a focalizar, dadas las características, en un número limitado de hechos y situaciones para abordarlos con la profundidad necesaria en función de comprenderlos desde una posición holística y contextual (Vasilachis de Gialdino, 2017:218).

Las *unidades de análisis* que podemos delimitar en la presente investigación, son los sujetos pertenecientes a colectivos socio sexuales disidentes. En tanto, las *unidades de recolección*, las cuales aluden a los medios por los cuales obtenemos datos de las unidades de análisis, son sujetos que se autoperciben como trans, y que constituyen agrupamientos en donde comparten distintos encuentros y actividades.

En cuanto al *tipo de muestreo*, encontramos que para la tradición de la teoría fundamentada de los datos podemos utilizar la *muestra teórica* que tiene como objetivo seleccionar sucesos apreciables que reflejen las categorías conceptuales con sus propiedades y dimensiones. En forma preliminar con 20 a 30 eventos o incidentes, se puede lograr la comprensión de una categoría conceptual, con sus propiedades y dimensiones, alcanzando la "*saturación teórica*", y así retirarse del campo (Mendizábal, 2017: 88). Los criterios del muestreo teórico se diseñan con el fin de ser aplicados durante la recolección y análisis de los datos conjuntamente, asociado a la generación de teoría; por ello son ajustados continuamente (Glaser y Strauss, 1967).

En cuanto a los Estudios de casos, la saturación se alcanza entre 6-10 casos de replicación teórica o literal. Cada caso debe ser seleccionado cuidadosamente para que prediga resultados similares (replicación literal) o prediga resultados contrastantes (replicación teórica). Si los casos seleccionados plantean contradicción las proposiciones iniciales deben ser revisadas y probadas nuevamente con otro conjunto de casos (Yin, 2009: 27).

En cuanto a las *técnicas* encontramos a la observación, la entrevista, las fotos, los videos, los talleres de reflexión y la conversación informal. Entre estas, adoptaremos principalmente la *entrevista* y la *observación* como instrumentos de recolección de los datos. Sin embargo, utilizaremos de considerarlo oportuno y de manera conjunta la conversación informal, los talleres de reflexión y el análisis de documentos (fotos, videos). Tomando los criterios

desplegados en el enfoque etnográfico, en la entrevista es necesario establecer una relación con el otro-sujeto al que se está conociendo. Este vínculo se constituye en el eje fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas (Ameigeiras, 2017: 129). En lo que respecta a la observación, podemos considerarla como presente e inherente al trabajo de campo. Es importante tomar consciencia de esta herramienta y abrir todos los sentidos, no solo la vista, al momento de observar. La observación, las conversaciones casuales que se realizan en el escenario así como las entrevistas grupales, deberían registrarse como notas de campo (Soneira, 2017: 153).

En cuanto al *análisis de los datos*, podemos ver como en la Teoría Fundamentada de los datos el momento del análisis se inicia desde la recolección de los primeros datos. Esto generara, que se establezcan en una secuencia continua y recurrente, como un “zig-zag”, la recolección, grabado, transcripción, lectura, codificación, memos, matrices y creación de la teoría incipiente (Creswell, 1998), hasta que finalice el trabajo de campo. Dado que el análisis comienza con la *codificación*, hay que aclarar que en la *codificación abierta* el investigador crea categorías de información iniciales sobre el fenómeno bajo estudio, desglosando la información. En el interior de cada categoría, el investigador encuentra diversas subcategorías y busca información para dimensionalizar. Luego en la *codificación axial* el investigador reúne la información e identifica una categoría central sobre un fenómeno. Posteriormente se lleva a cabo la *codificación selectiva*, procurando identificar una línea narrativa que permita integrar las distintas categorías en un conjunto de proposiciones, o sea, construir teoría (Soneira, 2017:161). En cuanto al Estudio de Casos, dado que es una tradición que entrecruza procedimientos cuantitativos y cualitativos, la estrategia de análisis pertinente es la *triangulación* que permite contrastar observaciones con datos cuantitativos posibilitando agrupar o comparar diferentes perspectivas del suceso, con especial atención sobre lo que los sujetos tienen para decir (Stubbs, 1983).

Por último, en lo que respecta a los *criterios de calidad*, no encontramos un único criterio para juzgar la calidad de la investigación cualitativa, sino que varios criterios que dependen de: 1- los marcos ya mencionados; 2- de las tradiciones que hemos elegido y, 3- de los nuevos propósitos de las investigaciones adaptados a las demandas de pertinencia social.

Conclusiones

Adoptar un estilo de *investigación cualitativa* esta signada fundamentalmente por el reconocimiento de multiplicidades de sentidos, de visiones, de mundos, de búsquedas. Es por esto que coincidimos con la propuesta de Vasilachis de Gialdino (2006) quien sostiene que a partir de los datos se puede crear teoría, pero es también a partir de ellos – cuando son provistos por “otros” a los que se considera como iguales a “nosotros”- que es posible el intento de modificar los presupuestos ontológicos, y desde aquí proponer una

epistemología distinta. En la propuesta de la autora encontramos que, en la denominada *Epistemología del Sujeto Conocido*, el que conoce abandona el lugar que le otorga el conocimiento científico, y asume un rol en una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes. Esos aportes son el resultado del empleo de diferentes formas de conocer, una de las cuales es la propia del conocimiento científico (Vasilachis de Gialdino, 2003: 30).

En relación a esto, nos resulta relevante poder recuperar, desde una investigación socio antropológica, las voces de los propios sujetos que pertenecen a colectivos socio sexuales disidentes. Consideramos que cada generación de profesionales tiene sus desafíos, aquellos que son propios del momento socio histórico en el que se encuentran inmersos. Tenemos la responsabilidad de revisar los cuerpos teóricos de conocimiento existentes sin descuidar que trabajamos con sujetos de derecho. Esto nos obliga a pensar sobre cómo incluir dentro de nuestra disciplina lo que aquellos movimientos de derechos humanos sostienen, incluyendo la ampliación de los derechos civiles.

Este proyecto busca generar aportes, dado la ausencia de investigaciones sobre el tema desde esta perspectiva teórica. Se propone la recuperación de las voces de los propios sujetos y sus propias representaciones como sujetos implicados, con el fin de vislumbrar las razones políticas, éticas y pragmáticas que se sostienen dentro del amplio espectro de la diversidad sexual con el fin de obtener voz y visibilidad.

Bibliografía

- Ameigeiras, A. (2017). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.): *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp 107-151.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks. California, Sage.
- Dooley, L. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing in Human Resources*, 4 (3), pp. 335-354.
- Dick, B. (2005). «Grounded theory: a thumbnail sketch». Disponible en: <http://www.ecu.edu.au/schools/gcm/arp/grounded.html>.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy Management Review*, 14 (4), pp. 532-550. Glaser, B. G. 1978. Theoretical Sensitivity. *Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA, Sociology Press.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. California, Sociology Press.
- Glaser B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Nueva York, Aldine Publishing Company.
- Martínez, A. (2015). *Identidad y cuerpo. Auto-percepciones de sujetos no conformes al género*. Tesis de doctorado en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Mendizábal, N. (2017). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.): *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp 65 – 105.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2017). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp 213 – 237.
- Soneira, J. (2017). La 'Teoría fundamentada en los datos' (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp. 153-173.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Research*. California: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Londres, Sage.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Basil Blackwell, Oxford, pp 224 y 234.

- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- . (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- . (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, Gidesa.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2ª ed.). California, Sage.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. California, Sage.
- Whittemore, R.; Chase. S. y Mandle, C. (2001) Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11 (4), pp 522 – 537.

SOCIEDAD DE CONSUMO, INSERCIÓN Y DESINSERCIÓN

Ana Laura Piovano

Resumen

El presente trabajo sienta sus bases en la primera parte del título de nuestra investigación “la clínica en lo social: inserción y desinserción en las adicciones a las drogas”, a saber, “De la clínica en lo social”.

Introducir el sintagma “sociedad de consumo” enmarca algo del empuje de nuestro vertiginoso tiempo. El punto de partida es considerar la clínica diferenciada de la práctica, esto es, como una elucubración de saber respecto de ella y lo social como un entramado complejo que va cambiando de caracterización según la época. Subrayando el “en,” enfatizamos un abordaje del fenómeno del consumo de sustancias tanto legales como ilegales, desde una práctica particular de discurso como es el psicoanálisis de orientación lacaniana. Nuestro objetivo es investigar el padecimiento en la civilización actual haciendo uso de cierta hipótesis económica que situaremos como cinismo de consumo.

La paradoja freudiana localizada por Ernesto Sinatra (1996) “el clímax del placer coincide con la abolición misma del sujeto. La toxicidad del goce, mata” es el cristal desde el cual interrogar si una práctica prescinde o no del lazo al Otro. Si en el aparato psíquico mismo se advierte una “autotoxicomanía” (Sinatra, 1996: 161), las diferentes modalidades habrán de presentarnos distintas enfermedades del consumo. No siendo el mismo el valor de uso del tóxico, al fin y al cabo el objeto droga se ve afectado también por los avatares del mercado y la tendencia a la segregación, no solamente cuando se advierte la pendiente delincuencia.

Conforme la observación realizada por Éric Laurent, los “toxicómanos verdaderos”, encarnan, en tanto puede ser cualquiera, el producto a consumir o ser consumido, una vertiente paradójica.

Ernesto Sinatra la enuncia de este modo:

Tal vez cínicos decididos en su goce (y que pretendían, querían, autoerótico) cínicos que se querían libertados –de las ataduras del falo en su conexión en con la castración, gozando por fuera del fantasma y rehusando jugar su apuesta con el partenaire sexuado-, deberán, sin embargo, dirigirse a Otro referente aún

más implacable que las cogitaciones del pensamiento: el mercado mismo como Otro" (Sinatra, 1996: 168)

Subrayado así el intento de prescindir del lazo como un rasgo que, si bien no se aviene a universalización alguna, nos resulta de radical importancia, sostenemos que puede producirse tanto inserción como desinserción en el consumo de sustancias tóxicas. Esa diferencia, fundamentalmente orientadora para nuestra inserción como practicantes también en el ámbito institucional, hace a la elaboración del presente proyecto.

Introducción

El presente trabajo toma de la investigación "La clínica en lo social: inserción y desinserción en las adicciones a las drogas" el costado por el cual, un paso más acá de la sociología, podemos abordar la circulación de objetos en su doble cara de significante y goce en el tiempo en el cual inscribimos nuestra acción como practicantes del psicoanálisis. El objetivo es investigar el padecimiento en la civilización actual explorando la idea económica del cinismo de consumo a fin de establecer si es atinado hacer uso de ella como hipótesis auxiliar.

El cinismo, lo sabemos, poco tiene de nuevo. Como escuela filosófica, nace en la Grecia helénica. Alejados de todo consumo, aquellos cínicos, en franca disyunción con el Amo antiguo, encarnado entonces en la figura de Alejandro Magno, cultivaban un estilo de vida alejado de todo consumo.

Conocida es la aspiración de Diógenes de Sínope (retratada cuatro siglos después por Diógenes de Laertes) de poder satisfacer su hambre como su apetito sexual, simplemente frotándose la panza. Consumir nada, denuncia una civilización esclavista y represora que no es la nuestra.

Hoy, los cínicos vulgares, lejos de aquellos primeros cínicos, se amalgaman con los pequeños amos de turno, a sabiendas de que la garantía no está en el ultimísimo teléfono, que desde el nacimiento cuenta con una obsolescencia programada.

En el marco de nuestro abordaje, situamos el cinismo, diferenciado de la canallada, como una posición ética que se caracteriza por el desprecio por los semblantes.

Del consumo tóxico en los tiempos que corren

El siglo XX trajo consigo un aumento de la velocidad y volumen que los tiempos actuales han potenciado. En la etapa previa a lo que se conoce como momento dorado del capitalismo, la filosofía comercial contiene la idea de vender la máxima cantidad de

productos con un pequeño margen de beneficios. De este modo, se ponen los productos al alcance de las masas.

Como sintagma, "sociedad de consumo" pertenece al siglo pasado; se acuña en los primeros decenios, se populariza promediándolo y en su devenir hacia la actualidad encuentra total vigencia.

En abril de 1959, Vance Packard, economista, sociólogo y escritor norteamericano, publica su estudio *The hidden persuaders*, traducido al español como *Las formas ocultas de la propaganda*, cuyas ventas superan el millón de ejemplares. En 1980 realiza una revisión, incorporando un epílogo. Debemos a este investigador una idea de "obsolescencia programada" que hoy resulta insoslayable. Packard llama "psicoanálisis de masas" (1989) al uso de ciertos saberes en campañas y lo considera una "industria multimillonaria" de "persuasores profesionales" (Packard, 1987:9).

Diversos análisis consideran la presente como sociedad de consumo o hiperconsumo (Bauman, 2007). Ahora bien, en la última parte del siglo XX se produce una transformación en los procesos productivos, bajo una reorganización del trabajo, los salarios y un desmantelamiento de las instituciones del Estado de bienestar; en la sociedad de consumidores se persigue el logro de una vida feliz. (Bauman, 2007). La felicidad se presenta como objetivo supremo en esta sociedad, la cual es "quizá la única en la historia humana que promete felicidad en la *vida terrenal*, felicidad *aquí y ahora* y en *todos* los 'ahoras' siguientes, es decir, felicidad instantánea y perpetua" (Bauman, 2007: 67).

La mercancía conlleva en sí misma cierto valor adictivo en el circuito del consumo en la medida en que se instala (amalgamada con el discurso capitalista) cierta promesa de sutura de la hiancia estructural humana en el mercado.

Las drogas legales o ilegales avanzan vertiginosamente, sustituyéndose a un ritmo imparable, haciendo como si el goce suplementario -la relación de proporción sexual entre hombres y mujeres- existiera.

La bipolaridad consumista se hamaca entre la euforia exitosa y la tristeza vacía. Sea cual sea el tóxico, la inminente separación del Otro se presentifica como un riesgo nefasto.

El cinismo conlleva tal separación. Por lo tanto, damos un paso más y preguntamos: ¿Puede la droga, que pareciera ser nexo en la relación con los otros, desenganchar al sujeto del inconsciente?

Lo cierto es que el Otro de la civilización se encuentra siempre en juego, incluso cuando brille por su ausencia. No hay uso de la droga por fuera de un contexto de discurso y es por eso que insistimos en la contradicción que se instala en el núcleo mismo de la economía pulsional. No se trata de para qué sirve, puede no tener ninguna utilidad, adquiriendo así un puro valor de goce.

El *pharmakon*, a la vez remedio y veneno, cuchillo y herida, adquiere diversas funciones; no va de suyo que implique ni un desenganche ni un modo de reenganche al Otro. Claro está, la droga como artificio no sería tan exitosa si la angustia fuese solo un fenómeno contingente, en la medida en que por poder extraer la falta de la falta permite romper con el goce fálico fuera del cuerpo haciéndolo consistir.

La problemática del goce, inserta en la cultura del consumo, impregna las formas de estructuración del lazo social. La sociedad de consumidores habría de constituirse, además, en un cambio en la referencia del tiempo, volviéndose, en términos de Bauman (2007), una civilización del "ahorismo".

Introducir el sintagma "sociedad de consumo", enmarca algo del empuje de nuestro vertiginoso tiempo. Subrayaremos el componente del circuito del consumo de mercancías y la retroalimentación garantizada: el valor adictivo se encuentra encerrado y en cierto modo protegido en el producto de consumo mismo.

Ante la hiancia estructural, universal negativo que el psicoanálisis introduce en términos de la inexistencia de la proporción sexual entres los sexos, ante el vacío universal de un goce imposible, nos lanzamos hacia una infinitización acelerada.

Ahora bien, ¿cómo afecta esto nuestro quehacer cotidiano frente al padecimiento de quienes nos consultan?

La clínica no es la práctica. Diferenciada de ella, supone una elucubración de saber que es nuestra responsabilidad exponer a fin de interrogar en cada ocasión los resortes de su eficacia. Insertos de un modo muy particular, lo cierto es que cada vez son más los psicoanalistas que desarrollan su práctica en las instituciones.

No son, por cierto, los universales psicoanalíticos los pilares donde asienta sus bases la orientación de la acción. Si fuera así, mucho más cuando se insista en el sacrificio del consumo, se trataría de una operación en riesgo permanente de segregación. La operación de la que se trata se efectúa a contrapelo.

La paradoja freudiana localizada por Ernesto Sinatra (1996) "el climax del placer coincide con la abolición misma del sujeto. La toxicidad del goce, mata" es el cristal desde el cual interrogar si una práctica prescinde o no del lazo al Otro.

Si en el aparato psíquico mismo se advierte una "autotoxicomanía" (Sinatra, 1996: 161), las diferentes modalidades habrán de presentarnos distintas enfermedades del consumo.

No es uno solo el valor de uso del tóxico; al fin y al cabo el objeto droga se ve afectado también por los avatares del mercado y la tendencia a la segregación, no solamente cuando se advierte la pendiente delincinencial.

Conforme la observación realizada por Éric Laurent, los “toxicómanos verdaderos” encarnan, en tanto puede ser cualquiera, en producto a consumir o ser consumido, una vertiente paradójica. El uso del objeto droga, como modo de extracción de la angustia, hace las veces de soporte de mantenimiento de la consistencia del cuerpo.

La enuncia de este modo (1996):

Tal vez cínicos decididos en su goce (y que pretendían, querían, autoerótico) cínicos que se querían libertados –de las ataduras del falo en su conexión en con la castración, gozando por fuera del fantasma y rehusando jugar su apuesta con el partenaire sexuado-, deberán, sin embargo, dirigirse a Otro referente aún más implacable que las cogitaciones del pensamiento: el mercado mismo como Otro (168).

Jugando con el equívoco nombre del vigésimo primer seminario de Jacques Lacan (en francés *Les non dupes errent*), Laurent titula, veintidós años después, una clase en el Departamento de Toxicomanía y Alcoholismo “Los no incautos del consumo yerran”.

En ese marco, en el esfuerzo de intentar localizar lo que hace a la sustancia del consumidor en su subjetividad como individuo de las masas, se lanza al desafío de ubicar la posición que corresponde al consumidor en la lógica del consumo, el mercado y el estado actual de la civilización.

Por cierto, la solidaridad entre la constitución del consumidor (del individuo, o el indiviso, consumidor) y la lógica del consumo múltiple es sólida.

Lo que otrora se llamara “toxicomanía generalizada” en la lógica del consumo, Fabián Naparstek, psicoanalista argentino que dictara clases en el último curso de actualización docente organizado por la Secretaría de Posgrado y nuestra cátedra (Psicología Clínica de Adultos y Gerontes), lo denomina “adixiones”, incluyendo la x y remarcando la fijación de goce.

El filósofo alemán Peter Sloterdijk se vuelve una fundamental referencia en la lectura de la subjetividad de la época en la medida en que se encarga en subrayar la dicotomía entre la embriaguez y la sobriedad. Sabemos que, muy particularmente en aquellos grupos como Alcohólicos Anónimos, la obediencia “solo por hoy” introduce la contabilidad de las jornadas en las que el sujeto puede decir de sí que está “limpio”.

Hace al tratamiento biopolítico del cuerpo promover la conducta, como antídoto al exceso vertiginoso del cada vez más. Elogio de la abstinencia sacrificial, la sobriedad se define como la abstinencia del consumo. Pero, una pregunta que parece obvia: ¿acaso es posible frenar el vértigo del consumo obedeciendo?, ¿cómo darle el valor merecido a la función?

Si damos un paso más, ¿cómo no sucumbir al ideal terapéutico del bien, de la justa media aristotélica?

Jacques Lacan retoma, a la mitad de su enseñanza, ubicando a la repetición como uno de los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, el encuentro, la *tyche*. Lo contingente que hace al azar, en el encuentro con el tóxico algo se produce. Eso que afecta el cuerpo, que atrapa y lo constituye fijándolo al consumo, taponan. Se trata del matrimonio del alcohólico con la botella, en la referencia freudiana.

Las drogas, legales e ilegales, de un modo más o menos espectacular, más o menos sutil, taponan, evitándolo, el displacer, a la vez que encarnan paradigmáticamente la modalidad de goce autoerótico, que, lejos de prescindir del objeto se amalgama con él. Por eso insistimos tanto en aislar, recortar el objeto, cernirlo, para precisar su función.

Entre la falta y el exceso, el goce autoerótico no prescinde de un objeto, sino que hace pareja con él; la cuestión es de qué objeto se trata.

La articulación entre menos y más se localiza como embriaguez y sobriedad, ubicando lo que acontece frente al consumo.

Eso que funciona como resolutorio, que ayuda a armar un cuerpo, puede constituirse acaso en aquello que amenace con hacernos sucumbir. Cuestión de *quantum*, no ignoraba Sigmund Freud en el siglo pasado el factor económico libidinal.

Si de un lado tenemos el desierto de la no relación y del otro la solución del goce fálico, los consumidores consumidos, es decir, aquellos que tratamos, se hallan en el medio, que no es precisamente justo, ni bello, ni bueno. Tanto el engaño como el desengaño se encuentran presenten en los polos que abarca la moral adictiva del consumidor.

Inexorable cuestión ética. Del bajón abstinente a la exaltación maníaca del instante en el que se tiene y sujeta; exactamente allí, entre ambas, localizamos el punto exacto de manifestación del vacío de la no relación sexual. En un reciclado permanente del proceso del consumo, queda subrayado cierto intento de prescindir del lazo.

Si bien se trata de un rasgo que no se aviene a universalización alguna, nos resulta de radical importancia. Conforme nuestra ética, que no es la ética cínica, operamos a contrapelo del cinismo de consumo que la época promueve.

Sostenemos que puede producirse tanto inserción como desinserción en el consumo de sustancias tóxicas.

Esa diferencia, fundamentalmente orientadora para nuestra inserción como practicantes del psicoanálisis también en el ámbito institucional, hace a la elaboración del presente proyecto.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1988). *El Seminario. Libro XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós
- Laertes, D. (2013). *Vidas y anécdotas de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza
- Laurent, É. (1994). "Tres observaciones acerca de la toxicomanía". En *Sujeto, goce y Modernidad II*. Buenos Aires: Atuel.
- Packard, V. (1989). *Las formas ocultas de la propaganda*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sinatra, E. (1996). *La racionalidad del psicoanálisis*. La Paz: Plural Editores.
- Sloterdijk, P. (2003) *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Ediciones Siruela
- Sloterdijk, P. (2001) *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Editorial Pre-textos

USOS DEL CUERPO EN EL AUTISMO: DONNA WILLIAMS

Martín Sosa y María Cristina Piro

Resumen

El presente artículo se inscribe en el proyecto de investigación I+D en curso (S049) dirigido por la esp. prof. María Cristina Piro denominado "Cuerpo, época y presentaciones sintomáticas actuales: Interrogantes y desafíos en psicopatología infanto-juvenil". Se parte del interés que suscita la presentación del cuerpo en el autismo desde una perspectiva clínica, psicoanalítica y psicopatológica.

En un trabajo anterior (Piro, Martin & Sosa, 2017), se demarcaron al menos dos posturas bien diferenciadas en torno al abordaje del cuerpo en el psicoanálisis de orientación lacaniana en el autismo: las que sostienen que el sujeto autista no tiene un cuerpo y las que argumentan que el cuerpo que testimonian armarse es un neoborde, un límite casi corporal, infranqueable. El cuerpo del autista, en palabras de Jean-Claude Maleval (2011), es una barrera autosensual generada por estimulaciones como movimientos rítmicos, balanceos, que separan su realidad perceptiva del mundo exterior cuando este se hace demasiado insistente.

Es desde esta última línea que se abordará la particular solución en torno al cuerpo construida por Donna Williams (2012), una autista adulta de alto rendimiento diagnosticada como tal a los 26 años de edad. Williams (2012) es una de las autistas más conocidas en ámbitos académicos y de divulgación por su testimonio de autotratamiento, desarrollado en libros y conferencias alrededor del mundo. Ya en sus recuerdos de infancia da cuenta de lo que para ella era una "gran nada negra" asociada a una sensación de muerte, la cual se evidenciaba en estallidos de angustia con un correlato fenoménico a nivel del cuerpo: alaridos que salían de su garganta, silencios "vegetativos", sentimientos de que sus piernas corrían de un lado a otro, temblores y excitaciones motrices.

Se intentará precisar la particular solución que Williams (2012) se construye para apaciguar estos fenómenos, ligada a dos compañeros imaginarios que llama Willie y Carol. Asimismo, es de destacar que en sus últimos testimonios la autora describe las sensaciones que le generaba dar sus discursos, lo cual confluye en la pregunta acerca de cómo fundar una enunciación asumida como propia (Maleval, 2011). Al respecto, describirá una ocasión en la que habla en público diciendo que sus palabras no le respondían, que su cabeza perdió el

control de las palabras, que sus ojos se abrían como platos al tratar de encontrar un modo decir adecuado y que su elocución había sido lenta (Maleval, 2011: 113). Se esbozará la pregunta sobre la eficacia de tal autotratamiento y se intentará responderla realizando un contrapunto con bibliografía específica en el marco del psicoanálisis de orientación lacaniana.

Palabras clave: cuerpo, autismo, psicoanálisis, Donna Williams.

Introducción

Este trabajo es producto, no solo del proyecto “Cuerpo época y presentaciones sintomáticas actuales: interrogantes y desafíos en psicopatología infanto-juvenil”, sino también de preguntas generadas en dos proyectos de investigación acreditados y subsidiados en el Programa de Incentivos UNLP sobre las variedades del autismo en la demanda asistencial y de un libro de cátedra sobre autismo y los insumos trabajados en la cátedra Psicopatología II (Facultad de Psicología, UNLP). Asimismo, ha confluído en una investigación doctoral en la misma casa de estudios, investigación que parte de considerar las perspectivas actuales en torno al autismo, sus entrecruzamientos, enfrentamientos, y el modo en que estas cuestiones son resueltas en la práctica clínica local.

En este sentido, la línea de investigación que recortamos tiene en cuenta el autismo y el estatuto del cuerpo. Se analizará el testimonio de una autista adulta de alto rendimiento, Donna Williams, una de las tantas personas con autismo que a partir de los años 90 comienzan a escribir sobre sus recuerdos de infancia. Este fenómeno ha tomado un gran protagonismo en el paisaje epistemológico desde esa época y continúa hasta la actualidad. Algunos coinciden en denominarlo como una verdadera **narrativa autista** (Tendlarz & Beltrán, 2017; Hacking, 2010). Para los autores que teorizan sobre estos testimonios, estos relatos no consisten en conceptualizaciones complejas ni en explicaciones abstractas sobre el funcionamiento autista, sino en historias contadas en primera persona por los propios sujetos autistas (en algunos casos por sus familiares) que permiten transmitir las diversas vivencias que Éric Laurent llama “el sentimiento autista de la vida” (en Tendlarz & Beltrán, 2017) en contraposición al “sentimiento delirante de la vida”.

Jean-Claude Maleval (2011) sostiene que los testimonios demuestran ser un verdadero género literario de emergencia del autismo. Los testimonios de Temple Grandin (1986), Donna Williams (1992), Birger Sellin y Daniel Tammet (2006) son los más conocidos internacionalmente y dan cuenta de ello.

Se abordará la narrativa autista de Donna Williams tomando como eje la vivencia que ella tiene sobre su cuerpo.

Este concepto de cuerpo requiere de ciertas precisiones, sobre todo en presentaciones como el autismo, en donde el estatuto de aquel exige una revisión teórica, más específicamente, de un movimiento que va desde la clínica a la episteme.

La posibilidad de que un sujeto tenga un cuerpo y de que este pueda imaginarse a través de una imagen unificada no puede pensarse, desde el psicoanálisis, sin la participación de lo simbólico (Piro, 2013). Es la incidencia del lenguaje, el efecto del significante en lo real, lo que permite operar sobre el organismo vivo para transformarlo en un cuerpo (Piro & Piazze, 2010).

En relación con el autismo, en un trabajo anterior (Piro, Martín & Sosa, 2017) se demarcaron al menos dos posturas bien diferenciadas en torno al abordaje del cuerpo en el psicoanálisis de orientación lacaniana: las que sostienen que el sujeto autista no tiene un cuerpo y las que argumentan que el cuerpo que testimonian armarse es un neoborde, un límite casi corporal, infranqueable. El cuerpo del autista, en palabras de Maleval (2011), es una barrera autosensual generada por estimulaciones como movimientos rítmicos, balanceos, que separan su realidad perceptiva del mundo exterior cuando este se hace demasiado insistente.

Asimismo, afirmamos que el autista manifiesta una juntura de lo real del cuerpo viviente particularmente cautivante, en la medida en que la repetición de lo mismo parece ser el despliegue del viviente. Esta particular juntura exige un trabajo en el que hacer uso, para instrumentalizar el cuerpo, deviene una operación *princeps* de la solución autista (Sosa, Piro, Martín & Krasutzky, 2016).

Es desde esta última línea que se abordará la particular solución en torno al cuerpo construida por Donna Williams (2012). Donna fue diagnosticada como psicótica en su infancia (a los 2 años), no obstante, casi a sus 30 años de edad recibe el diagnóstico de autismo. Desde mediados de los 90 fue consultora en autismo, defensora de las soluciones singulares que los niños realizan (uso de los objetos, repeticiones, adhesión a rutinas, entre otros). Ella misma señala que se podría situar un cambio de posición en relación a su enunciación respecto del autismo. Titula su primer libro *Nadie en ningún lugar* (1992) y otra publicación *Alguien en algún lugar* (1994). A partir de reconocerse como autista, hacer público su testimonio y construirse un nombre propio como Donna Williams (su verdadero nombre es Kenne), es alguien en algún lugar que le permite aproximarse a la experiencia de otros sujetos autistas (Tendlarz, 2015: 21). Williams se esfuerza por diferenciar en sus publicaciones lo que ella llama "mi" mundo de "el" mundo: separa lo interno de lo externo.

Tomaremos de su testimonio dos descripciones en torno al uso singular que hace de su cuerpo y a los inventos también singulares que advienen a ese lugar.

Dos retratos del ¿cuerpo?

El primer retrato lleva el nombre de uno de sus libros: *Si me tocan no existo más*.

Williams recuerda que las personas se reducían a ruidos sin sentido. Rechazaba los alimentos y no podía tragar, solo podía comer los trozos con colores sobre la comida. El mundo le resultaba intrusivo, no comprendía cuando le hablaban y atravesaba distintos episodios de angustia que describe con minuciosos detalles.

La madre la golpeaba para sacarla de esos estados, diciéndole que no repitiera lo que ella decía puesto que pensaba que se burlaba. Un día entiende una frase: mientras la madre hablaba con las amigas les dice que su hija seguía orinando su cama. Dos hechos se recortan a partir de esta escena: entiende el lenguaje a pesar de su mera repetición ecológica y, por otro lado, comienza a retener la orina: nunca quiere ir al baño y tiene miedo de comer.

En palabras de Silvia Tendlarz, “queda sumergida en un mundo sensorial de imágenes de luz, de texturas, y asociaciones metonímicas que le resultan agradables” (2015: 22).

Del contacto físico, recorta la sensación de terror asociado a la muerte que este le generaba: si la tocaban desaparecía. En su testimonio, se asombra de que ni siquiera con sus padres podía abrazarse o besarse, esto le generaba pánico.

Segundo retrato del cuerpo: la gran nada negra

De su infancia, recuerda distintos miedos: a la oscuridad, a la muerte, que no duda en caracterizar como lo que para ella fue una “gran nada negra”. Esta se evidenciaba en estallidos de angustia con un correlato fenoménico a nivel del cuerpo: alaridos que salían de su garganta, silencios “vegetativos”, sentimientos de que sus piernas corrían de un lado a otro, temblores y excitaciones motrices. Así describe estas sensaciones:

Mis manos me tiraban del pelo y me abofeteaban. Tiraban de mi piel y me arañaban. Mis dientes mordían mi propia carne como un animal muerde los barrotes de su jaula, sin darme cuenta que la jaula era mi propio cuerpo. Mis piernas hacían girar mi cuerpo en círculos, desenfrenadamente, como si de alguna manera pudieran escaparse del cuerpo al que estaban unidas. Mi cabeza golpeaba lo que tuviera cerca, como quien intenta abrir una nueva que ha crecido demasiado para su cáscara. (Williams, 2012: 20).

Este infierno de sensaciones ¿corporales? se alivia cuando Donna puede armarse los dobles.

De la gran nada negra al armado de un neoborde: el doble

Los dobles, en los que Williams se espeja, aparecen muy tempranamente en su historia, en un contexto de diversas situaciones de maltrato y violencia a nivel familiar que describe con detalle en sus relatos: gritos, insultos, distintos tipos de maltratos psicológicos y también físicos: quemaduras de su cuerpo con cigarrillo, golpes con hebillas de cinturones. Se acuerda de una sentencia de su madre "Llora y te mato".

En varias oportunidades no duda en decir que Carol y Willie, sus dobles, salvaron su vida, e incluso que por la hostilidad de su madre surgen estos personajes.

Willie, el primero en aparecer cronológicamente, comienza cuando ve un par de ojos verdes bajo su cama a los dos años de edad. Comenta que, en realidad, Willie era el personaje de un libro que "desempeña el papel de guardián de la caja invisible en la que yo estaba encerrada y segura" (Williams, 2012: 18). Willie, con sus ojos verdes, se había formado a partir de las burlas de la madre de Donna; siempre estaba enojado, tenía los labios apretados, golpeaba el suelo con los pies y escupía a la menor contrariedad.

Carol aparece posteriormente en su relato. "Tiene la misma estructura que Willie, pero invertida: crecieron como antítesis uno del otro" (en Maleval, 2011: 106). A Carol la miraba en el espejo y pasaba horas contemplándola. Era su calco. Una imagen ideal: sonriente, sociable.

Maleval (2011) destaca que ni Carol ni Willie expresan nunca el pensamiento de Donna. Ella sostiene que es gracias a la hostilidad de su madre que la creación de estos dobles pudo tener un lugar. Y el efecto fue que tuviera, además, una percepción distinta respecto a su cuerpo, ya no vivido como un infierno.

Gracias al doble, Donna se creó

un yo diferente de aquel que era paralizado e impedido por las emociones. Esto devino en más que un juego, en más que una comedia. Era de mi vida que debía eliminar todo aquello que se relacionaba con emociones personales y al mismo tiempo hacer desaparecer a Donna (en Maleval, 2011).

En su testimonio, sostiene fervientemente que el despertar al "mundo" fue el amanecer de su propia integración: ya no necesitaba de sus dobles sino a Donna. "Me despedí de los personajes que me habían sostenido por tanto tiempo y di la bienvenida a mi propia persona, a quien quería conocer mejor" (Williams, 2012: 21).

Nos preguntamos: ¿qué imagen se arma de su cuerpo?, ¿cuál es el arreglo por el cual Williams logra tener una relación particular con el mismo? En palabras de Ana Cristina Ramírez (2018), en Williams hay alienación a la imagen, con exclusión de todo lo que sea del orden del cuerpo como substancia gozante. De este modo, para la autora, se produce un

funcionamiento del cuerpo muy particular en el que está afectada la experiencia subjetiva de tener un cuerpo e incluso la percepción de la respiración, el hambre, las funciones excretoras, el dolor, la temperatura, la propiocepción. A falta de esto, y gracias al doble, usa a los otros como espejos, como un mapa externo pero aún sin posibilidad de generar un sentido interior de su cuerpo -si tocaba su pierna, solo sentía su mano o su pierna, pero no ambas al mismo tiempo-.

Este saldo que queda de su constitución se suma a algunos relatos de Williams respecto a una serie de sensaciones que le generaba dar sus discursos, lo cual confluye en la pregunta acerca de ¿cómo fundar una enunciación asumida como propia? (Maleval, 2011). Describirá un discurso suyo diciendo que sus palabras no le respondían, que su cabeza perdió el control de las palabras, que sus ojos se abrían como platos al tratar de encontrar un modo decir adecuado, y que su elocución había sido lenta (Maleval, 2011: 113). Nos preguntamos entonces: ¿cuál es la eficacia de ese autotratamiento?

Si aceptamos que el autotratamiento de Williams (2012) está ligado a la construcción de un neoborde corporal en relación con los dobles (Willie y Carol), podríamos decir que en ese sentido es exitoso, porque le permite salir del infierno sensorial en el que estaba. Recordemos que es ella misma quien dice que sus dobles le salvaron la vida. Se produce un desplazamiento del borde que hace una vida más soportable, empieza a escribir libros y a nombrarse.

Como decíamos, el saldo que produce la constitución fallida en el espejo remite a un cuerpo aún no unificado, que tiene un correlato en la enunciación. Se trata de un cuerpo que evita el contacto, que evita hablar, y que la misma Donna describe con estas palabras:

Como mucho, la persona que sufre de autismo solo puede hablar corrientemente con la condición de engañar y poner trampas a su mente haciéndole creer:

1. Que lo que tiene que decir carece de toda importancia emocional; o sea, que está diciendo cualquier cosa, como si nada;
2. Que quien lo escucha no podrá llegar hasta él ni detectar sus intenciones a través de una jerga o del 'lenguaje de poeta';
3. Que su discurso no está destinado directamente al interlocutor; lo cual significa que hablará por medio de los objetos, o bien a los propios objetos (incluida la escritura, que es una forma de hablar por medio del papel);
4. Que no se trata verdaderamente de un discurso; así, podrá igualmente cantar una melodía adecuada;
5. Finalmente, que la conversación no tiene ningún contenido afectivo, esto significa conformarse con describir simples hechos o decir banalidades o futilidades (en Maleval, 2011: 76).

Sin embargo, es a partir de ese uso particular del cuerpo, de ese arreglo, que puede nombrarse prescindiendo del doble y armar un lazo más sutil con los otros y con los objetos.

Conclusiones

En el presente trabajo se ha analizado la particular invención que Donna Williams, una autista adulta de alto funcionamiento, realiza en relación con el cuerpo. Al comienzo situamos dos grandes retratos en relación a la vivencia del cuerpo: en el primero, el cuerpo era vivido como rechazo (“si me tocan, no existo más”) asociado a ideas de terror y de muerte. En el segundo retrato, la vivencia del cuerpo está ligada a lo que ella llama “la gran nada negra”: un conjunto de sensaciones físicas como alaridos, estados de excitación, crisis de angustia, entre otros.

Situamos que la construcción de los dobles -los personajes de Willie y Carol- aparece en un momento central de su autobiografía: maltrato físico y psicológico por parte de su madre. Es por ello que Donna afirma que estos dobles la salvaron.

Espejarse con otros imaginarios permite un desplazamiento del borde. Desaparece el “infierno sensorial” y logra hacer un lazo distinto y más soportable con el mundo, aunque con un resto.

La defensa autista, en ese sentido, deja abierta la pregunta sobre su eficacia.

Referencias bibliográficas

- Gutiérrez-Peláez, M. (2014). "El psicoanálisis de orientación lacaniana y el tratamiento del autismo". *Revista Affectio Societatis*, 11(21), pp. 1-8.
- Hacking, I. (2010). *"Autistic Autobiography", Autism and Talent*. Nueva York: Oxford University Press.
- Maleval, J-C. (2011). *El autista y su voz*. Madrid: Gredos.
- Piro, M.C., Martin, J. & Sosa, M. (2017). "El problema del cuerpo en el autismo: la solución de Grandin". *Actas del VI Congreso Internacional de Investigación – Facultad de Psicología, UNLP*.
- Piro, M.C. & Piazzese, G. (2010). "Atribuirse un cuerpo: modalidades singulares de respuesta en la clínica con niños". En *Actas del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires)*.
- Ramírez, A.C. (2018). "La función de lo imaginario en Donna Williams". *A ritmo propio* [boletín de carteles de la Nueva escuela Lacaniana], 18.
- Sosa, M., Piro, M.C., Martin, J. & Krasutzky, I. (2016). "Soluciones autistas al problema del cuerpo". En A. Trimboli (comp.), *Los límites de la clínica* (pp. 147- 149). Buenos Aires: Asociación Argentina de Salud Mental.
- Tendlarz, S.E. (2015). *Casos clásicos del psicoanálisis sobre autismo y psicosis en la infancia*. Buenos Aires: JCE Ediciones.
- Tendlarz, S.E. & Beltrán, M. (2017). "Los testimonios de los sujetos autistas". *Anuario de Investigaciones*, 14, pp. 207-212.
- Williams, D. (2012). *Alguien en algún lugar. Diario de una victoria contra el autismo*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales S. L.

LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA DESDE LAS CONTROVERSIAS TEÓRICO-POLÍTICAS. APORTES DEL CONCEPTO DE INJUSTICIA EPISTÉMICA

Ana María Talak

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el concepto de “controversias teórico-políticas” desde el concepto de “injusticia epistémica” y el marco teórico en el cual se incluye, con el fin de innovar en el abordaje de los estudios históricos de la psicología. El concepto de “controversias teórico-políticas” es un concepto central del marco teórico de un proyecto de investigación en curso de historia de la psicología titulado: “Psicología y orden social: controversias teórico-políticas en las intervenciones de la psicología en la Argentina (1900-1990)”. El proyecto se propone indagar a partir de diversas intervenciones psicológicas en una amplitud de campos, tales como la educación, la clínica, la medicina, el ámbito forense, el ámbito laboral, la orientación profesional, etc., las relaciones entre la psicología y el orden social, apuntando a los problemas que surgen en esas intervenciones bajo la forma de “controversias” y que involucran tanto aspectos relacionados con el conocimiento psicológico que se usa como también aspectos referidos a las relaciones de poder de quienes participan en los dispositivos de intervención. De ahí, el término propuesto de “controversias teórico-políticas”.

Se sostiene aquí que el concepto de “injusticia epistémica” resulta una herramienta conceptual de gran valor heurístico para profundizar la dimensión tanto epistémica como política del concepto de “controversias teórico-políticas”. “Injusticia epistémica” se refiere a la participación y al acceso desiguales en las prácticas de conocimiento, a los fenómenos de vicios testimoniales y de marginación hermenéutica (Medina, 2013: 3; Fricker, 2007).

José Medina (2013) señala que el núcleo de las injusticias epistémicas es la insensibilidad afectiva y cognitiva hacia las experiencias y las vidas de los otros. En consecuencia, aboga por una concepción del conocimiento que se realiza desde la práctica, la confrontación y la “fricción”, para lo cual es necesario el disenso y la heterogeneidad en la constitución de los grupos, equipos o conjuntos que producen el conocimiento. El exceso de credibilidad a la autoridad (experta) resulta en la insensibilidad por parte de la autoridad y en la naturalización de valoraciones hegemónicas por parte de quienes aceptan la credibilidad de los otros. Esta credibilidad, a su vez, es asignada en forma desigual en relación a ciertos

atributos valorados social y académicamente. Esta perspectiva permite una mirada diferente de la historia de la psicología, focalizando las intervenciones psicológicas en los interlocutores (y no solo en los profesionales) y en las posibles fricciones que puedan surgir de esa interacción.

Palabras clave: injusticia epistémica, controversias, historia de la psicología, epistemología feminista.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el concepto de “controversias teórico-políticas” desde la noción de “injusticia epistémica” y el marco teórico en el cual se incluye con el fin de innovar en el abordaje de los estudios históricos de la psicología. El concepto de “controversias teórico-políticas” es un central dentro del marco teórico de un proyecto de investigación en curso de historia de la psicología titulado: “Psicología y orden social: controversias teórico-políticas en las intervenciones de la psicología en la Argentina (1900-1990)” (Talak, 2016). En este marco, se explora el concepto de “injusticia epistémica” como una herramienta conceptual de gran valor heurístico para profundizar la dimensión tanto epistémica como política del concepto de “controversias teórico-políticas”.

Un nuevo marco historiográfico para la historia de la psicología

Una de las líneas de investigación que venimos desarrollando en el Laboratorio de Historia de la Psicología de la UNLP (Talak, 2016) se pregunta por la producción de conocimiento en psicología, teniendo en cuenta los problemas epistémicos y su relación con lo político como una dimensión inherente a la producción del conocimiento. Pero se trata de una indagación del conocimiento psicológico desde las prácticas en las que la psicología se desarrolla e interviene (prácticas de investigación, de difusión del conocimiento, de transmisión y formación, de intervenciones profesionales, así como su inserción en prácticas sociales y políticas públicas más amplias). En este sentido, las prácticas no se conciben como un ámbito de aplicación del conocimiento, sino como conjuntos de actividades con sus propios contextos en los que la psicología en su complejidad toma forma, se define y se proyecta al futuro, desplegando su carácter performativo. Consideramos que es preciso explorar y analizar críticamente esas prácticas concretas y variadas en las que existe la psicología.

Intentamos producir una historia de la psicología que muestre la historicidad de la disciplina en relación con diferentes aspectos del mundo en el que se desarrolla y que permita

reflexionar críticamente sobre qué tipos de conocimientos producimos, cómo estos intervienen en nuestra subjetividad y cómo podemos estar advertidos sobre aspectos que tendemos a naturalizar. Nos interesa especialmente poder dialogar con los profesionales psicólogos, con otros científicos sociales, con filósofos e intelectuales, con políticos y autoridades sociales y con las personas en su carácter de ciudadanos o agentes sociales específicos para promover una reflexión crítica sobre nuestro mundo presente que permita pensar alternativas mejores. Pero esta crítica sobre el presente y la construcción (y realización) de alternativas mejores solo pueden ser posibles si podemos evaluar las implicancias de las diversas prácticas de conocimiento que llevamos adelante. Es decir, no basta con mostrar la historicidad de la psicología y la historicidad de nuestra subjetividad, sino que la crítica debe ir acompañada, en nuestra opinión, de la elección de mejores alternativas, a fin de no seguir reproduciendo las prácticas analizadas.

El proyecto en curso antes mencionado se propone indagar, a partir de diversas intervenciones psicológicas en una amplitud de campos, tales como la educación, la clínica, la medicina, el ámbito forense, el ámbito laboral, la orientación profesional, el arte, etc., las relaciones entre la psicología y el orden social, apuntando a los problemas que surgen en esas intervenciones bajo la forma de “controversias” que involucran tanto aspectos relacionados con el conocimiento psicológico que se usa como también aspectos referidos a las relaciones de poder de quienes participan en los dispositivos de intervención. De ahí, el término propuesto de “controversias teórico-políticas”.

En esta línea de indagación, hemos venido explorando diferentes enfoques historiográficos y herramientas conceptuales para definir nuevos problemas y abordajes en la historia de la psicología que tematizan las cuestiones de conocimiento y de lo político, como recién señalamos. Si bien el análisis foucaultiano fue para nosotros de una fuerza y potencialidad renovadoras y forma parte del *background* al que recurrimos constantemente, no resulta suficiente para el tipo de problemas que intentamos indagar.

Tampoco resultan suficientes los enfoques que sostienen el principio de la simetría para indagar la ciencia y sus prácticas, tales como los estudios sociales de la ciencia inspirados en el Programa Fuerte, o la misma teoría del actor-red de Bruno Latour. El principio de simetría ha favorecido indagaciones muy valiosas en historia de la psicología pero no nos brinda herramientas para abordar el tipo de problemas que estamos proponiendo.

Otras perspectivas exploradas fueron diversas epistemologías feministas y psicologías críticas en general. De la *standpoint theory* de la epistemología feminista tomamos los conceptos de conocimiento situado y de objetividad fuerte y la distinción entre valores epistémicos y no epistémicos presentes en la producción del conocimiento.

Así, analizamos las relaciones entre la psicología y el orden social, mostrando cómo ciertos valores presentes en la sociedad (valores que preceden al mismo conocimiento o

investigación psicológica, y que podríamos llamar “políticos”, o “no epistémicos”) forman parte de ciertas prácticas de la disciplina, definiendo sus mismos parámetros en forma explícita o de una forma más invisibilizada, y se articulan con valores epistémicos, que se sostienen explícita o implícitamente en la disciplina. Esta distinción entre valores epistémicos y no epistémicos no quiere decir que se piense que hay valores epistémicos puros a los que se agregarían valores éticos o políticos, sino que la relación entre ellos es tan estrecha que forma parte del todo que se examina y que su distinción responde a fines analíticos e instrumentales. Siempre que se trata de conocimiento del ser humano, y de intervenciones sobre el ser humano (la psicología hace eso), se trata de una situación de relaciones intersubjetivas, en la que se dan relaciones de poder que suponen jerarquías, participación y agencia diferentes de los distintos actores en la situación y en la producción del conocimiento.

Además, consideramos que la subjetividad humana se forma a partir de relaciones con otros seres humanos en contextos históricos determinados, caracterizados también por diferentes relaciones de poder y de sujeción a factores macroculturales más amplios, en los cuales nuestras subjetividades se desarrollan y se definen, actúan y se modifican. Por eso, la distinción entre valores epistémicos y no epistémicos apunta a poder tematizar otro tipo de problemas en la historia de la psicología, pensando que en cada ámbito académico y científico se sostienen explícitamente ciertos valores epistémicos pero también se encarnan en las prácticas otros valores epistémicos no siempre explicitados, y esto sucede en conjunción con formas de relacionarse (jerarquías, autoridades, agencias, procesos de inclusión-exclusión) que suelen no cuestionarse y forman parte de las prácticas de investigación, intervención, etc.

El concepto de “injusticia epistémica” desde una epistemología de la resistencia

En esta línea de indagación, nos interesa analizar la forma en que los otros sujetos participan en la construcción del conocimiento psicológico y en las intervenciones profesionales de la psicología, preguntar por lo que hace ruido o no funciona y hace que el investigador o el profesional tenga que revisar sus supuestos o sus intervenciones, buscar las protestas o las resistencias de los sujetos que participan en las investigaciones o prácticas psicológicas en general, examinar más detenidamente los problemas que investigan o en los que intervienen los psicólogos y su relación con las demandas sociales y las soluciones que se encuentran (¿son soluciones exitosas para quiénes?). Todo esto nos llevó a pensar más en cómo incorporar a los otros sujetos en la historia de la construcción del conocimiento psicológico, en cómo incorporar las otras voces y evaluar también cómo esos otros son tenidos en cuenta en una relación jerárquica, igualitaria, inclusiva o exclusiva, objetivante,

etc., que supone diversas valoraciones políticas. Esto exige también buscar nuevos tipos de fuentes, que puedan dar cuenta de esas otras voces y no solo de las voces de los propios psicólogos.

Desde esta base, la exploración de las epistemologías feministas nos permitió ver la productividad del concepto de “injusticia epistémica” dentro de una **epistemología de la resistencia**. Ya que el conocimiento psicológico se construye en interacción entre sujetos, podemos preguntar cómo se realiza esa interacción y tematizar los aspectos epistémicos y políticos de esas interacciones sociales.

El concepto de “injusticia epistémica” se refiere básicamente al acceso y a la participación desiguales de los sujetos en las prácticas de conocimiento, lo cual incluye también los fenómenos de vicios testimoniales y de marginación hermenéutica, entre otros (Medina, 2013: 3; Fricker, 2007). José Medina (2013) ha señalado que el núcleo de las injusticias epistémicas es la insensibilidad afectiva y cognitiva hacia las experiencias y las vidas de los otros y esto es muy difícil de cambiar. El autor busca analizar los aspectos epistémicos de las interacciones sociales que ocurren en condiciones de opresión y las resistencias que se pueden dar en esas interacciones. Las injusticias epistémicas pueden darse no solo en sociedades no democráticas, sino también en sociedades democráticas o que aspiran a implementar prácticas democráticas. Medina se centra especialmente en el estudio de esas prácticas en las sociedades democráticas. Las estructuras normativas opresivas generalmente se sostienen en un funcionamiento afectivo-cognitivo complaciente, que naturaliza ciertas valoraciones y concepciones hegemónicas y por eso exigen resistencias tanto por parte de quienes sufren esas injusticias como víctimas como también por parte de quienes participan de ellas como opresores o por quienes ejercen ambos roles a la vez.

Un aspecto clave en esa desigualdad en el acceso a las prácticas de conocimiento es el exceso de credibilidad que se otorga a la autoridad (experta), lo cual resulta en la naturalización de valoraciones hegemónicas tanto por parte de la propia autoridad como por parte de quienes otorgan y aceptan esa credibilidad de los expertos. Esta credibilidad suele ser asignada en forma diferente según ciertos atributos valorados social y académicamente. El problema no sería la atribución de credibilidad en sí misma, sino la atribución excesiva por el hecho de la pertenencia a ciertos grupos que sostienen valoraciones hegemónicas.

José Medina retoma el concepto de injusticia epistémica de Marina Fricker (2007) y propone un marco teórico y una metodología de investigación para: a) identificar injusticias epistémicas concretas, reales y b) desarrollar alternativas que promuevan una justicia epistémica a través de “imágenes de resistencia” (*resistant imaginations*). El autor aboga por una concepción del conocimiento que se realice desde la práctica, la confrontación y la “fricción”, para lo cual es necesario el disenso y la heterogeneidad en la constitución de los

grupos, equipos o conjuntos que producen el conocimiento. En oposición a los modelos de democracia que se centran en los logros de consenso, José Medina, siguiendo en esto a Elizabeth Anderson (2011), considera que un modelo basado en el disenso, en la fricción, resulta más adecuado para pensar cómo promover tipos de interacciones desde la heterogeneidad, interacciones que favorezcan la autocorrección y el aprendizaje social, que promuevan sensibilidades para relacionarse, escuchar, sentir en forma comprometida y atender los intereses y las aspiraciones de los otros. Esto requiere ciertas capacidades mínimas de expresión y de dar respuesta. En este sentido, es la fricción o el disenso, más que el consenso, lo que favorecería el cuestionamiento de las concepciones hegemónicas y las resistencias.

Esta propuesta sostiene que hay que partir de identificar las injusticias epistémicas concretas y reales, que son cotidianas y están presentes todo el tiempo de diversas formas, y desde allí analizar las formas de resistencia que se han dado o que serían posibles para superar esas prácticas concretas de injusticia epistémica. Este modelo se opone a la búsqueda de una "justicia epistémica", basada en una teoría universal sobre lo que sería justo en todas nuestras interacciones epistémicas. Marina Fricker (2007) ha señalado que la injusticia testimonial, por ejemplo, es una parte normal de la vida cotidiana. Esta oposición a lo ideal, además, tiene en cuenta que el comenzar desde un concepto ideal de justicia epistémica podría llevar a considerar a esta como la norma y a la injusticia como lo anormal. Esto no solo sería un erróneo punto de partida, sino que además contribuiría a invisibilizar las injusticias cotidianas y a perpetuar conjuntos de ignorancia activa que seguirían sosteniendo esas injusticias y la insensibilidad frente al sufrimiento que ellas causan.

Por último, nos interesa destacar el problema de la resistencia a la opresión en esas situaciones de injusticias epistémicas. Como ya se señaló, no solo los sujetos que viven esas situaciones como víctimas podrían ejercer la resistencia, sino también aquellos que pueden actuar como opresores o como ambos a la vez. Pero esa resistencia debe entenderse diferencialmente, en forma contextualizada. Las resistencias a las formas de dominación epistémica que dan forma a nuestras vidas dependerán de cómo esas formas de dominación alcanzan nuestras trayectorias epistémicas y nuestra ubicación dentro de un sistema de relaciones en el orden social. De esta posición dependerán nuestras sensibilidades y nuestro potencial cognitivo. Estamos expuestos a específicas estructuras cognitivo-afectivas en tanto agentes situados en determinadas redes sociales, lo cual desarrolla ciertas sensibilidades particulares, y estas, a su vez, constriñen y hacen posibles nuestras capacidades de conocernos a nosotros mismos y de conocer a otros. Desde esta postura, las capacidades para desarrollar autoconocimiento y las capacidades para conocer a los demás están íntimamente entrelazadas.

La insensibilidad epistémica que resulta de situaciones de opresión se manifiesta en la incapacidad de escuchar y aprender de los otros y en la incapacidad de cuestionar la propia

perspectiva y de procesar la fricción epistémica producto del intercambio entre perspectivas muy diferentes. De ahí, la importancia enorme y crucial de la diversidad de puntos de vista y de su interacción, porque solo cuando las perspectivas son significativamente diferentes y pueden interactuar entre sí para aprender unos de otros se puede postular la posibilidad de la autocorrección en conjunto y la posibilidad de superar la desigual participación en las prácticas sociales de conocimiento.

La resistencia de aquellos que participan de las situaciones de opresión epistémica como autoridad experta solo es posible cuando estos se vuelven vulnerables a sí mismos y se exponen a procesos de autocuestionamiento, a procesos de interrogación profunda de sí mismos y de sus prácticas y se convierten en extraños para sí mismos. Esto sería fundamental para aprender a resistir las propias limitaciones cognitivo-afectivas y para mejorar las propias capacidades y sensibilidades. La epistemología feminista nos enseñó que la resistencia empieza en casa, es decir, en los espacios más íntimos de nuestro funcionamiento cognitivo-afectivo.

Conclusiones

Sostenemos que este enfoque podría estimular nuevas preguntas, tanto para temáticas ya analizadas de la historia de la psicología como sobre áreas menos exploradas de la psicología actual, que se incluirían en los llamados estudios del presente o historia reciente y favorecerían un diálogo (o una **fricción**) con los practicantes actuales de la disciplina, mostrando no solo la historicidad de nuestros saberes, conocimientos y tecnologías psicológicas, sino también una base para cuestionarlas y pensar alternativas más justas epistémicamente.

Referencias bibliográficas

Anderson, E. (2011). *The Imperative of Integration*. Princeton: Princeton University Press.

Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imagination*. Nueva York: Oxford University Press.

Talak, A.M. (2016). *Psicología y orden social: controversias teórico-políticas en las intervenciones de la psicología en la Argentina (1900-1990)* [proyecto de investigación tetraanual, acreditado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, período 2017-2020].

JUAN CARLOS PIZARRO EN LA REVISTA DE PSICOLOGÍA.

APORTES PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PRIMEROS PSICÓLOGOS PLATENSES

Nancy Edith Vadura

Resumen

En este trabajo continúo una línea de investigación en la que tomo como objeto de indagación artículos de la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se trata de un estudio de tipo *ex post-facto* retrospectivo, en combinación con análisis sociobibliométricos realizados sobre diversos documentos históricos.

En esta oportunidad me ocupo de la figura de Juan Carlos Pizarro uno de los autores más productivos en esta publicación y especialista en el test de Rorschach. Este médico psiquiatra, ligado al psicoanálisis, se incorpora al plantel profesional de la carrera de Psicología de la UNLP en 1961 convirtiéndose en un actor institucional comprometido no solo con el Departamento de Psicología, sino con los graduados de la carrera platense. Me propongo realizar aportes para la reconstrucción de la identidad de los primeros psicólogos platenses.

Palabras clave: Juan Carlos Pizarro, psicología, UNLP, revista.

Introducción

Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación "Historias de la carrera de Psicología en la UNLP (1958 - 2006)". El mismo se propone profundizar en los estudios históricos sobre la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de un estudio de tipo ex post-facto retrospectivo, en combinación con análisis sociobibliométricos realizados sobre diversos documentos históricos (Montero & León, 2005) como Planes de Estudios, publicaciones en revistas, programas de asignaturas, resoluciones, legajos, etc.

En esta oportunidad retomo una línea anterior, desde donde me propongo realizar un aporte para la reconstrucción del perfil teórico y profesional de los psicólogos platenses a lo largo del tiempo, a partir del análisis de algunos de artículos de la *Revista de la Psicología*.

En continuidad con trabajos anteriores (Vadura, 2016a, 2016b, 2016c, 2017), aquí me ocupo de la figura del Dr. Juan Carlos Pizarro, indagando no solo sobre su producción en esta publicación sino también sobre su inserción profesional y las posibles implicancias en la formación de los psicólogos de la carrera en la UNLP.

Juan Carlos Pizarro: formación, inserción institucional y después

Pizarro es médico psiquiatra. En los años cuarenta, forma parte de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) como candidato a analista. En función de esto, realiza un análisis didáctico con Arnaldo Rascovsky; análisis que no prospera y lo deja por fuera de la institución psicoanalítica. Sin embargo, su relación con el psicoanálisis no termina allí. Luego se analiza con Marie Langer y posteriormente con Emilio Rodrigué. Al igual que Edgardo Rolla, se va a relacionar con Pichon Rivière y con Federico Aberastury. Esta experiencia no hace mella en su interés por la psicoterapia (Dagfal, 2009).

En 1952 funda la Sociedad Médica Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach; hoy Asociación Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach. Su trayecto profesional continua y lo lleva a ser Jefe de Psiquiatría en el Hospital de Niños y partícipe de otra fundación: la Asociación Argentina de Psiquiatría infantil y Profesiones Afines (Klappenbach, 2008).

En lo que refiere específicamente a la carrera de Psicología platense, el primer programa en el que aparece como Titular de Psicodiagnóstico, es el de 1961. En agosto de 1965 se incorpora como Profesor Titular en Psicología Aplicada a lo Jurídico, asignatura de tercer año del ciclo básico del Plan de Estudios de la carrera de 1958, organizado en tres ramas: la clínica, la educacional y la laboral. Esta asignatura se ocupa de presentar de manera introductoria diferentes aplicaciones de la psicología, formación que se continuaba como especialización de dos años.

Esta forma de organización de la carrera desaparece en 1970 y con ello, esta asignatura. Dentro de este nuevo plan, se suma como Profesor Titular de Psicología Clínica. Si bien, algunos historiadores señalan que deja de formar parte de la carrera en 1974, en 1975 el programa de Psicodiagnóstico sigue bajo su titularidad (Fernández, 2019).

La docencia no es su único campo de inserción institucional, paralelamente ocupa cargos de gestión como Director del Departamento de Psicología, del Instituto y de la Revista de Psicología (Dagfal, 2009). Este recorrido institucional lo comparte con Mauricio Knobel (2) y Celia Paladino, quienes también ocupan roles centrales en la institucionalización de la psicología en la UNLP. En lo que respecta a la Revista, los tres son los autores más productivos de esta publicación (Klappenbach, 2008).

Ahora bien, como antes señalaba, el lugar que ocupa en lo institucional parece haber tenido implicancias en la formación de los psicólogos de la carrera en la UNLP.

Es destacable como desde su función directiva, en 1965, designa una comisión para la redacción de proyectos de una Ley Provincial de Ejercicio Profesional de la psicología, en donde él era uno de los representantes por esa carrera. Nuestro autor, sostenía que, el artículo 208 del Código Penal referido al ejercicio ilegal de la medicina, debe ser modificado en tanto se redacta en un contexto en donde los profesionales psicólogos aún no existían. Al incluir el título de psicólogo junto al del médico se solucionarían los problemas (Klappenbah, 2008; Dagfal, 2014).

Pizarro, era optimista, aun cuando todavía es persistente el enfrentamiento entre psiquiatras y psicólogos por el ejercicio en la rama clínica. Su progresismo nombra una posición que en lo sucesivo, es continuada por los graduados de psicología.

Ahora bien, como otros referentes, Pizarro aparece ligado a la trasmisión del psicoanálisis aunque no de manera exclusiva. Como señala Norma Delucca, una de las primeras egresadas de la carrera en 1962:

(...) a todos nos fascinó la postura psicoanalítica y el estudio de los textos psicoanalíticos. Pero yo rescato de esa formación ciertos aspectos de la amplitud, porque tuvimos por ejemplo en Psicodiagnóstico a Juan Carlos Pizarro...Se había especializado en pericias forenses. Él nos enseñó Rorschach porque él se había especializado en el Rorschach... Con él aprendimos muchísimo y era una persona muy generosa que nos apoyó muchísimo a todos (Herreros, Ferrari, Pietra, & Sauval, 2003: 86).

Pizarro es especialista en Rorschach y un facilitador del aprender (lo). Esa relación con este método también se hace visible en los artículos de la Revista. De hecho todas sus publicaciones remiten a este método.

Sus publicaciones en la *Revista de Psicología*

Editada por el Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la *Revista de Psicología* comienza a divulgarse a finales de 1964. Esta publicación es la primera en nuestro país en incorporar el término Psicología en su título; “sin aditamentos ni acompañando otros términos que implicaban la asociación a otros campos afines” (Klappenbach, 2008: 18), de ahí que, mediando los años sesenta, se la considere como LA Revista de Psicología en el país.

Su título refleja, por un lado, un espacio de privilegio y de autonomía de la disciplina; por otro, nombra el lugar que las carreras empiezan a lograr en las universidades argentinas a partir de 1954 (Klappenbach, 2008: 19). También se revela como un espacio en el que se visibiliza no solo el posicionamiento teórico de algunos autores, sino la participación e implicancia institucional, implicancia desde donde convierten en referentes de los primeros psicólogos platenses.

Ahora bien, como señalo en la introducción, en esta oportunidad continúo el análisis de las publicaciones del Dr. Juan Carlos Pizarro quien, junto a Mauricio Knobel y Celia Paladino, es uno de los autores más productivos de esta Revista. Cuatro son las publicaciones de este autor entre 1964 y 1973. En la primera publicación, características de las Láminas del Rorschach (Pizarro, 1964), realiza una descripción de esta prueba proponiendo un recorrido que va desde lo más general a lo específico de este test.

Para Pizarro es una herramienta que favorece la obtención de datos sobre la estructura de personalidad de los sujetos investigados siendo central la forma de interpretación de los resultados. Se trata una interpretación a construir, basada en todas las conductas del sujeto particular en el transcurso de la prueba y no solo en los shocks e impactos que la prueba les produce.

Respecto de las referencias bibliográficas, además de textos de Hermann Rorschach, como marca de la época, se mencionan manuales, aquí dos de Psicodiagnóstico de los autores Ewald Bohm y Margarita Loosli-Usteri (Pizarro, 1964).

Un año más tarde, publica *Notas sobre la Organización Perceptiva* (Pizarro, 1965). Nuevamente para este autor; el centro está en el sujeto; lo percibido es la resultante de su actividad. Realiza un breve recorrido histórico que lo lleva a un momento anterior de la existencia de una psicología científica y a la relación de esta con la filosofía (2). Para Pizarro (1965):

Esta prueba propone a los sujetos en examen una tarea perceptiva sui generis....para la interpretación del mismo, lo importante no es valorar sólo el rendimiento obtenido en las respuestas, sino, fundamentalmente, apreciar la oscilación entre el aplicarse a la tarea de organizar gestalten y el desaparecer a

esta tarea....comprender al Rorschach como un esfuerzo de organización perceptiva que continuamente es abandonado y retomado, lleva a formular interpretaciones ajustadas a la realidad de cada sujeto (Pizarro, 1965: 4).

Cabe mencionar que este es el único de sus artículos de la Revista en el que no aparecen notas, ni ninguna referencia bibliográfica explícita (Pizarro, 1965).

En 1967 se publica su tercer artículo: *La Presencia del Otro: el Rorschach como Entrevista*. Allí indica que la tarea de administración es en una entrevista clínica. En el Rorschach cada una de las personas que intervienen: psicólogo y probando, experimentan la presencia, cada uno, del otro. Las respuestas y todas las otras actitudes surgen dentro del marco de esa relación mutua y transferencial.

Pizarro advierte que, no obstante, en este concepto opera un reduccionismo dado que no puede dar cuenta de la totalidad de los fenómenos que se observan en el test de Rorschach. Siguiendo a Hegel, indica: aproximarse mejor a esa comprensión significa tener en cuenta la significación que para cada persona adquiere la experiencia de su relación con el otro en el contexto social.

En esta publicación se transcribe el protocolo con su retest, seguido de la clasificación de las respuestas, y de los cálculos y formulas articulado con aquello que se explica a nivel teórico.

Respecto de las referencias bibliográficas además de las que surgen o se infieren a partir de conceptos a lo largo del texto; se menciona; Melanie Klein, Hanna Segal, Herman Nunberg, Jean Paul Sartre (Pizarro, 1967).

Su último artículo: *Aspectos Psicosociales del Alcoholismo Infantil* (Pizarro, Musaccchio,y Zeilikoff de Joffe, 1973) único en co-autoría, exponen una investigación surgida en el Servicio de Psiquiatría e Higiene Mental del Hospital de Niños de Buenos Aires años atrás (1965-66).

Su objetivo es visibilizar la frecuencia del alcoholismo en los niños, en tanto encuentran qué, en la etiología de diversos trastornos, aparece como factor importante la ingesta de alcohol; incluso, en algunos casos el alcoholismo apareció como causa fundamental de los trastornos por los que el niño ingresa a la consulta. Esta investigación se efectúa sobre una muestra de cien pacientes asistentes a ese Servicio a los que se les administran de manera rigurosa pruebas mentales, en particular el Rorschach y el Bender. Posteriormente, se realiza un análisis pormenorizado de los resultados, la presentación estadística y esquemática de los mismos.

El artículo presenta cuadros con diferentes variables, figuras, análisis de datos, relaciones y correlaciones entre los mismos. También se atiende a la conducta de los sujetos frente a cada ítem de la encuesta. Se muestran algunas conclusiones en relación al objetivo trazado para esta indagación.

En cuanto a las referencias bibliográficas consignadas, surgen Kart Jaspers y Warren Torgerson (Pizarro, Musacchio y Zeilikoff de Joffe,1973). Hasta aquí su producción en la Revista de Psicología Platense.

Comentarios finales

Una vez más, la *Revista de Psicología* parece ser una vía posible para la reconstrucción de la identidad de los primeros psicólogos platenses. El encuentro con algunos de sus autores, nos permite transitar los años sesenta y con ello acercarnos cada vez más, a las distintas formas desde donde el perfil del psicólogo-psicoanalista devino el privilegiado en esta unidad académica. “Hacer” su historia, transitar sus marcas, las de sus recorridos teóricos, la de su lucha para legitimar su lugar como profesionales. Una historia que no es sin referencias, y que, en este trabajo, nombra a Juan Carlos Pizarro.

Sus artículos lo muestran como un profesional comprometido con su hacer médico y docente. También con la investigación en el ámbito de la salud pública, las problemáticas sociales y la gestión en la carrera platense.

Pizarro y su impronta, exhaustivo a la hora de transmitir su especialidad, proponiendo el encuentro con la teoría amarrada a la práctica, convocando a lecturas no ingenuas, ni reduccionistas, no dogmático.

Pizarro y su forma de asumir su rol profesional y la responsabilidad que esto implica frente a los otros: el sujeto -siempre singular -de la práctica profesional, sus alumnos y los psicólogos. Progresista, optimista en tiempos en que el conflicto interprofesional entre médicos y psicólogos sigue vigente. Generoso, gestor de acciones concretas para el logro de aquello que no mucho después, devino accionar de esos nuevos graduados.

Siguiendo a Etxerberria Mauleon (1995; en Sánchez Vazquez, 2008: 149):

Toda acción...es una marca, se inscribe en el curso de los acontecimientos, de la vida de sus protagonistas y, es por ello mismo, memoria e identidad dirigida a otros y reinterpretada constantemente. Porque la acción no es un territorio ocasionalmente atravesado por los sujetos sino una de las dimensiones constituyentes de sus identidad; somos aquello que hacemos (Cruz, 2000; en Sánchez Vázquez, 2008: 148).

Difícil no pensar que en estas últimas líneas, Juan Carlos Pizarro no se hace presente...

Notas

1. A la fecha no se ha encontrado su legajo personal.
2. Para Pizarro ciencia y la filosofía no son departamentos estancos, sino que incesantemente cada posición filosófica tiene su correlato en la ciencia de su época. Así, la trascendencia del sujeto en el acto del conocimiento, reconocida filosóficamente, es luego, en otro plano, motivo de investigación científica (Pizarro, 1965:1).

Referencias bibliográficas

Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942 -1966)*. Buenos Aires: Paidós.

Dagfal, A. (2014). "Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966)". En *Universitas Psychologica*, 13(5), pp. 1759-1775. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.bhpc>>

Fernández, M.L. (2019). Planes y programas de la carrera de Psicología de la UNLP. Aportes para la reconstrucción de la identidad de los primeros psicólogos platenses. (INÉDITO)

Herreros, G.; Ferrari, N.; Pietra, G. & Sauval, M. (2003). "Reportaje a Norma De Lucca". En *Acheronta. Revista de Psicoanálisis y Cultura*, 17, pp. 81-108.

Klappenbach, H. (2008). "Estudio Bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 1964-1983". En *Revista de Psicología*, 10, pp. 3-65.

- Knobel, M. (S/F). Legajo Personal del Dr. Mauricio Knobel. La Plata: FAHCE, UNLP.
- Montero, I. & León, O.G. (2005). "Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología". En *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 5 (1), pp. 115-127.
- Pizarro, J. (1964). "Características de las láminas del Rorschach". En *Revista de Psicología*, 1, pp. 79-90.
- Pizarro, J. (1965). "Notas sobre la organización perceptiva". En *Revista de Psicología*, 2, pp. 45-48.
- Pizarro, J. (1967). "La presencia del otro: el Rorschach como entrevista". En *Revista de Psicología*, 4, pp. 1-25.
- Pizarro, J.; Musacchio, C. & Zeilikoff de Joffe, R. (1973). "Aspectos psicosociales del alcoholismo infantil". En *Revista de Psicología*, 6, pp. 83-103.
- Revista de Psicología*, 7 (1979). Recuperada de <<https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/issue/view/139>>
- Revista de Psicología*, 8 (1981). Recuperada de <<https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/issue/view/140>>
- Revista de Psicología*, 9 (1983). Recuperada de <<https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/issue/view/141>>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2008). "Ética y profesión: La responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología". En *Fundamentos en Humanidades*, 9, N°1 (17), pp. 145-161. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2795>
- Vadura, N. (2017). "La Revista de Psicología: la formación en Higiene Mental en la carrera de Psicología de la UNLP". En 6to Congreso Internacional de Investigación. Facultad De Psicología, UNLP.
- Vadura, N. (2016a). "Mauricio Knobel en la Revista de Psicología: el Rol del Psicólogo en debate". En XVII Encuentro de Historia de la psiquiatría la psicología y el psicoanálisis en la Argentina. Hospital Borda de la Ciudad de Buenos Aires.
- Vadura, N. (2016b). "Mauricio Knobel en la Revista de Psicología: El lugar de la investigación en la formación de los psicólogos platenses". En 5tas Jornadas de Investigación – 4to Encuentro de Becarios de Investigación. Facultad de Psicología, UNLP.
- Vadura, N. (2016c). "Mauricio Knobel en La Revista de Psicología. El Embarazo y la Maternidad como problemas de la psicología". En 5tas Jornadas de Investigación – 4to Encuentro de Becarios de Investigación. Facultad de Psicología, UNLP.

LA PROBLEMÁTICA DE LA IDEOLOGÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL EN TANTO DISCIPLINA Y PROFESIÓN. MODOS DE OPERAR LA IDEOLOGÍA CUANDO EL PSICÓLOGO/A (SOCIAL) REALIZA SU PRÁCTICA

Martín Zolkower, Ana Paula Lencina, Ezequiel Rueda, Alexis Pablo Gonik

Resumen

La problemática que investigamos gira en torno a la pregunta: ¿cómo opera la ideología en la práctica del campo psicosocial? Esta problemática direcciona nuestro proceso de investigación, iniciado en 2015 y jalonado por dos proyectos acreditados por la UNLP en la Facultad de Psicología. Nuestro marco teórico se nutre de una reconceptualización de la categoría de ideología que recupera su devenir polisémico y sus múltiples resignificaciones; que hunde sus raíces en el pensamiento marxiano, levanta la rica tradición lukacsiana-gramsciana-althusseriana y asume la crítica, que renueva su sentido, a través de la articulación de teoría social con la categoría de sujeto.

Valiéndonos de una caracterización de las principales corrientes epistemológicas en la historia de la psicología social, generada por el equipo de investigación de la cátedra, de donde surge la identificación de dos concepciones psicosociales principales, una del tipo psicologista, y la otra de índole sociologista, procedemos a abordar el correlato ideológico que encierra cada una de ellas. No es sino un análisis crítico-ideológico de la disciplina-profesión psicología social, en su doble determinación: por las demandas sociohistóricas que le son socialmente puestas como producto de la división socio-técnica del trabajo, y por el conjunto de respuestas a ellas, teórico-epistemológicas y metodológico-procedimentales a la vez que ético-políticas, inscriptas en el ejercicio de sus prácticas. Se trata de indagar en los escenarios efectivos de práctica profesional, los modos específicos de operar la ideología cuando el psicólogo/a aborda problemáticas psicosociales. Según el relevamiento preliminar efectuado del estado del arte, hay numerosas producciones en psicología social que tematizan la ideología y la abordan como objeto de investigación pertinente. Pero, a diferencia del volumen de bibliografía especializada al respecto, los antecedentes específicos relevados no son muy numerosos: no abundan estudios que problematizan ideológicamente sus formaciones discursivas, prácticas objetivas y posiciones subjetivas. O sea, escasean los que transitan el movimiento de la reflexión en que la psicología social vuelve sobre sí misma y mira críticamente su compromiso ideológico. Y son cuasi

inexistentes los trabajos que abordan esta problemática a través de la teoría social crítica, en su encuentro con el estatuto radical de la categoría de sujeto, concibiendo a la ideología en el seno de un cuadrante categorial complejo conformado por dos tensiones esenciales: social-individual e ideal-real.

Palabras clave: ideología, campo psicosocial, disciplina-profesión.

Introducción

Nuestro problema de investigación gira en torno a la pregunta acerca de: ¿cómo opera la ideología cuando el psicólogo/a realiza su práctica en el campo psicosocial?

Se trata de indagar en los escenarios efectivos de práctica profesional, los modos específicos de operar la ideología cuando el psicólogo/a aborda problemáticas psicosociales. Dicha indagación deriva de un proceso de investigación en torno a la problemática de la especificidad en psicología social, que se desarrolló entre 2013 y 2015. En dicho contexto surge la relevancia de la ideología en psicología social.

Abordamos la problemática de la especificidad en psicología social poniendo en relación sus dos dimensiones esenciales: en tanto disciplina y en tanto profesión. Esta articulación implicó ligar un planteamiento de índole teórico o epistemológico, la especificidad disciplinar; y otro ontológico, acerca de las formas de práctica, es decir, del contacto de aquél con la práctica profesional.

Partimos de considerar que es posible identificar un campo específico de la psicología social inscripto en un planteo universal, es decir, situarla en el ámbito superior que es la ciencia, formular su especificidad en el seno de las ciencias sociales y en el marco del conjunto de las ciencias de la salud.

Uno de los objetivos de dicha investigación fue tomar las expresiones paradigmáticas de las múltiples corrientes o escuelas relevantes en la historia de la disciplina-profesión, intentando identificar sus presupuestos epistemológicos y caracterizar sus esquemas conceptuales.

La tradición científico-académica identifica dos términos, y su articulación, como clave epistemológica de la psicología social: individuo y sociedad; frente a ello, cada corriente teórica o escuela establece coordenadas sobre esa "tensión inaugural y esencial de la psicología social" (Ibáñez, 1992), conformando así sus problemáticas específicas. La historia

disciplinar muestra diferentes modalidades de concepción y abordaje de tal par individuo/sociedad.

Caracterizamos las principales corrientes epistemológicas en la historia de la psicología social, de donde surge la identificación de dos concepciones psicosociales principales, una del tipo psicologista (1) y la otra de índole sociologista (2). Estas concepciones se vuelcan sobre una de las categorías en desmedro de la otra, es decir, son reduccionistas.

En algunos de estos casos se trataba de prolongaciones disciplinares, del campo de la psicología hacia lo social, y en otros a la inversa, del campo de la sociología hacia lo subjetivo e individual. O sea, dichas concepciones no sostienen una tensión entre el par categorial individuo – sociedad y no otorgan un lugar propio y una especificidad a la disciplina-profesión. Tensión que intentamos sostener (Cátedra de Psicología Social, 2014) en su dimensión epistemológica, a través de una teoría social con sujeto, para de esa manera identificar un lugar propio de la psicología social, es decir, su especificidad.

En esta fase del proceso de investigación empezamos a detectar compromisos ideológicos en lo que respecta a los fundamentos, a la problemática teórica, a la definición del objeto que recorta la disciplina en forma abstracta. Es decir, un correlato ideológico en los presupuestos epistemológicos y en los esquemas conceptuales de estas concepciones psicosociales reduccionistas.

En relación a la dimensión investigativa, metodológica de la psicología social, es decir, las condiciones en que se generan los saberes, los medios y la forma de los dispositivos y procedimientos, encontramos modos de producción psicosocial tradicionales que, constreñidos por el dualismo, se ven llevados a enfatizar en forma excluyente lo subjetivo o lo objetivo, lo cualitativo o lo cuantitativo, o a medir la “influencia” (¿exterior?) de la sociedad sobre el “individuo” y/o viceversa, la “inadaptación” del individuo (¿animal?) a la sociedad, ideológicamente considerada ya definitivamente constituida.

La cuestión ideológica también concierne a la índole de los medios y a la forma de los dispositivos y procedimientos de producción, haciéndose presente, entonces, en la dimensión metodológica de la psicología social. Asimismo, postulamos la existencia de una operatoria ideológica en la práctica misma, en el ejercicio de la profesión, en la estrategia, en los objetivos y en las técnicas de la intervención profesional.

Nuestro marco teórico aborda la problemática de la ideología en el campo psicosocial desde una visión amplia y abarcativa, y traza un movimiento epistemológico intra-inter-transdisciplinario que posibilita superar la fragmentación del saber especializado y restituir la perspectiva de la totalidad social (Lukács, 2007; Samaja, 2004).

Esta perspectiva de la totalidad abre la posibilidad de interrogar a la ideología en las prácticas disciplinares-profesionales, poniendo en tensión las demandas sociohistóricas que

les son (socialmente) puestas, en tanto producto de la división socio-técnica e intelectual del trabajo, con el conjunto de respuestas teórico-epistemológicas, prácticas e interventivas, las cuales, al mismo tiempo, son éticas, políticas e ideológicas (Iamamoto, 2001; Netto, 2012).

Cabe precisar aquí que la producción simbólica académica y profesional se expresa en ideas, valores, creencias, imágenes, formas lingüísticas, instituciones, expectativas, comportamientos, principios morales, costumbres, sentimientos, visiones del mundo, en fin, ideologías, a través de las cuales los sujetos interpretan su experiencia, guían su accionar e interactúan con otros en diversos contextos institucionales (Van Dijk, 2003). De este modo, las significaciones ideológicas adquieren un carácter operante, como mediadoras de las relaciones de los sujetos en la práctica social cotidiana.

Sostenemos que es posible vislumbrar compromisos ideológicos tanto en los efectos práctico-sociales objetivos del trabajo profesional como en la realidad reconstruida en lo psíquico, en el pensamiento de los agentes sociales, como conciencia subjetiva de la situación, expresada ésta en el discurso teórico ideológico sobre el ejercicio profesional.

Es entonces en este contexto teórico en el que cobra relevancia la categoría de ideología en psicología social en tanto disciplina y profesión.

Según el relevamiento preliminar efectuado del estado del arte, hay numerosas producciones en psicología social que tematizan la ideología y la abordan como objeto de investigación pertinente. Pero, a diferencia del volumen de bibliografía especializada al respecto, los antecedentes específicos relevados no son muy numerosos: no abundan estudios que problematizan ideológicamente sus formaciones discursivas, prácticas objetivas y posiciones subjetivas.

O sea, escasean los que transitan el movimiento de la reflexión en la que la psicología social vuelve sobre sí misma y mira críticamente su compromiso ideológico. Y son cuasi inexistentes los trabajos que abordan esta problemática a través de la teoría social crítica en su encuentro con el estatuto radical de la categoría de sujeto, concibiendo a la ideología en el seno de un cuadrante categorial complejo conformado no por una, sino por dos tensiones esenciales: individuo-sociedad / lo real-lo pensado.

Más, la problemática de la ideología en psicología social sólo adquiere actualidad y relevancia a condición de efectuar un análisis categorial crítico, sociohistórico y epistemológico del término ideología, conducente a una reformulación conceptual válida y eficaz para investigar dicha problemática en toda su complejidad. De allí que nuestra indagación de esta problemática ha cursado una necesaria fase preliminar del proceso investigativo consistente en el análisis histórico-crítico que desemboca en la reconceptualización de la categoría en cuestión que, hundiendo sus raíces en la tradición teórica marxiana-althusseriana, asume su crítica y renueva su sentido radical a través de su articulación con la categoría sujeto, al interior mismo de la disciplina-profesión psicología social.

Se trata luego de indagar en la práctica disciplinar-profesionales las ideas, valores, creencias, imágenes, formas lingüísticas, sentimientos, comportamientos, expectativas y visiones del mundo. O sea, las significaciones ideológicas operantes, a través de las cuales:

- se configuran las relaciones interactivas entre los sujetos implicados en la práctica social cotidiana en diversos contextos institucionales;
- los mismos interpretan su experiencia, guían su accionar, explican y justifican medios y fines de la práctica social;
- los sujetos en cuestión forjan una identidad que se pretende coherente y no contradictoria;
- se promocionan y legitiman intereses de clase, sectores y grupos sociales diferentes, opuestos e incluso antagónicos, que disputan en torno a cuestiones de poder; y
- se efectúa la reproducción social: la (re)producción de subjetividad como modos de hacer, pensar y sentir encarnados en las prácticas de psicólogos/as del campo psicosocial.

Notas

- 1- En la que se inscriben las corrientes psicosociales conductista, psicoanalítica y cognitivista
- 2- Que incluye a las corrientes socio-construccionista, socio-cognitivista, socio-ambiental-cultural, el interaccionismo simbólico y la interdisciplinar freudomarxistas

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1984): *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cátedra de Psicología Social, Psicología-UNLP (2014): "La problemática de la especificidad en psicología social. En *Memorial de las Jornadas de Investigación del Programa Promocional de Investigación*. Proyecto -cód. I21- dirigido por Martín Zolkower y co-dirigido por Carina Ferrer
- Eagleton, Terry (1997): *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Iamamoto, Marilda (2001): *Servicio Social y división del trabajo*. San Pablo: Cortés Editora.
- Ibáñez, Thomas (1992): "La 'Tensión Esencial' de la Psicología Social". En D. Páez, *Teoría y Método en Psicología Social*. Barcelona: Anthropos.
- Lukács, Geörgy (2007): *Ontología del ser social. Cuestiones metodológicas previas*. Madrid: Akal.
- Netto, José Paulo (2012): *Trabajo social: Crítica de la vida cotidiana y método en Marx*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Pcia. Buenos Aires. La Plata: Ed. Productora del Boulevard
- Páez, D. y otros (1992): "Desarrollo histórico del objeto de la Psicología Social". En *Teoría y Método en Psicología Social*. Barcelona: Anthropos.
- Pons Diez, Xavier (2008): *Aproximación histórica, ideológica y temática a la psicología social*. Universidad de Valencia.
- Slavoj, Žižek (1994): "El espectro de la ideología". En *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Van Dijk, T (2003): "Ideología, una aproximación multidisciplinaria". *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 16, pp. 154-156.
- Zolkower, Martín (2014): *Ideología: la cuestión de los fundamentos teóricos de la problemática de su ligazón con la producción de conocimientos en ciencias sociales, en particular, en Trabajo Social* (Proyecto de Tesis de Doctorado en Trabajo Social). Facultad de Trabajo Social, UNLP.